

論 文 (査読付)

## 保育士と教師の職場の人間関係に関する検討

—対人ストレス、人間関係論、同僚性、心理教育の観点からの分析と考察—

有沢孝治

### Examination of the Relationships between Nursery Teachers and Teachers in the Workplace :

Analysis and Consideration from the Viewpoint of Interpersonal Stress, Human Relations Theory, Collegueship, Psychoeducation

ARISAWA Koji

#### Abstract

In this research, we clarified the problem of human relations in the workplace of nursery teachers and teachers, and examined the measures. Here are two main results.

(1) The “scenes” where nursery teachers and teachers made “unpleasant experiences in the workplace interpersonal scenes” consisted of “contents related to work”, “contents related to private issues”, and “contents related to dealing with stress situations” Classification was possible.

(2) When childcare teachers and teachers categorize “disgusting experiences in the work environment” into three personal stressors (conflicts, negligence, wear), there were significantly more adults than children in terms of wear and conflict.

Based on these results, this study proposes “Construction” and “Promoting” “Collegiality” by “Psycho-education Group Approach” as a method to improve “The problem of human relations in the workplace”.

## 1. 問 題

### 1-1. 職場における人間関係について

戦後わが国では、いつ頃から職場の人間関係について関心が持たれていたのだろうか。過去の新聞記事から探ってみた。複数の新聞社の検索エンジンで「職場の人間関係」で検索した結果、1963年11月18日が最も古い記事であった（毎日新聞社の「毎索」での検索結果）。その記事には「上司泣かせ、部下泣かせ、人間関係」「思い切り泣こう お互いに話し合いの機会も絶望は禁物です」という見出しで、当時人気となっていた「流れる雲」というサラリーマンの

職場の人間関係の難しさを描いた小説を取り上げながら、実際の職場の人間関係の課題と改善について書かれていた(1960年代以前にも職場の人間関係の問題はあっただろうが、聞蔵Ⅱ【朝日新聞】、ヨミダス歴史館【読売新聞】、日経テレコン【日本経済新聞】で検索を行ったところ、これより古い記事は見つからなかった)。また、上述の4つの新聞社の検索エンジンで2018年の1年間に限定して「職場の人間関係」に関する記事を調べると83件ヒットし、「働き方改革」、「働く女性」、「ワークライフバランス」、「介護離職」、「教員多忙」、「ストレス」、「過労死」、「パワハラ」、「セクハラ」、「発達障害」などの単語が見られた。現在の職場の人間関係は多様化、複雑化していると言われていたが、新聞記事の内容からもこのことは推測できる。

では、職場の人間関係に関する研究は、いつ頃から始まったのだろうか。職場の人間関係に関する研究は、「人間関係論<sup>1)</sup>の父」と呼ばれる Mayo が行ったホーソン・リサーチ(1924年から1932年まで)より始まると言われている。ホーソン・リサーチでは、集団内には「能率の論理」(一定以上の質を維持しつつ、短時間に多くの仕事を遂行する)に規定されるインフォーマル・グループが存在すること、インフォーマル・グループにおける仲間意識や集団内の規範が作業能率に影響を与えること、が明らかにされた。その上で Roethlisberger ら(1941)は、人間は組織の中でも人間的社会的存在として扱われ、作業方法等で相談を受けたりすると、仕事にやりがいを感じ、休憩や照明等で作業条件が悪い場合でも、作業遂行に努めるという人間関係論的効果を示した。このことから、人は一般的に自分(自分たち)に関心を持ってくれる人や、期待してくれている人の心(気持ち)に応えようとする傾向があるという主張がなされた。このようなホーソン・リサーチにより得られた知見は我が国にも導入され、組織における共通目標意識、役割分担意識、目標達成意識、われわれ意識といった組織活性化の要因形成(田中2004)に影響を与えたと指摘されている。

こうした成果が期待されるホーソン・リサーチではあるが、一方で研究手法や結果の解釈をめぐって批判や異論がある。この点について竹林(2013)が簡潔に整理をしているので、これを参考に数例を紹介する。Franke&Kaul(1978)が、ホーソン・リサーチは人間志向的なアプローチが実証されておらず、その成果は管理的規律措置、作業時間変更、大恐慌などの要因によって生み出されたと結論づけていること、B.L.Pitcher(1981)に代表される「ホーソン効果の多くの部分は、実験の過程のなかで進んだ学習による作業習熟効果による」という主張、R.Sommer(1968)が指摘しているホーソン効果は偽薬効果であると見解が1960年代の米国で行き渡っているということ、などである。しかし、ホーソン・リサーチから人間関係に関する研究が始まったことは事実であるし、「人間関係論の仮説を示唆する貴重な実験」(野中2008)という指摘もあり、ホーソン・リサーチを支持する意見もあることから、ホーソン・リサーチの人間関係論的効果に関する知見が全般的な外れなものではないと考える。ホーソン・リサーチの結果を前提とすれば、「人間は特別に注目され、人間的・社会的存在として扱われるならば、労働条件の悪い場合でも自主的自発的にやる気をだし、仕事に取り組む」(大橋・竹林2006)ということになる。このことは本研究の対象である保育士や教師においても同様であると考える。

## 1-2. 近年の我が国における保育士と教師の職場の人間関係の現状と課題

筆者が関係する保育士や小中学校の教師数名に職場の人間関係について尋ねると、良好な関係が築けているという話を聞く一方で、「周りの協力が得られず孤立している」、「十分な引継ぎなく仕事を任せ、できないと厳しい叱責を受ける」、「皆が自分のことだけに取り組み協力体制がない」、「怒鳴り合う同僚がいて見るだけで疲れる」、「自分勝手なことばかり言う人が多く、会議をしても建設的な話し合いができない」、「人間関係に疲れ、転職したい」など職場の人間関係で苦心している内容が聞かれる。また、最近では重大事態となる深刻な「教師間暴力」やいじめやパワーハラスメント<sup>2)</sup>も起こっており、保育士や教師の「人権感覚」の希薄さとともに「心理的安全性 (psychological safety)」<sup>3)</sup> (Edmondson1999, 佐藤 2017) が未確保という状況がうかがえる。

保育士と教師の職場の人間関係の状況は、近年の調査・研究からも捉えることができる。はじめに保育士からみている (以下「保育者」と「保育士」という表現が混在しているが、これは各文献の記述に従ったためである)。西野ら (2001) は保育者を対象とした自由記述による調査を行い、子ども対応、保護者関係、職場の人間関係などにより高いストレスを感じていることを述べている。また、田中 (2002) は保育者の蓄積的疲労度に焦点をあて、親への否定的感情は疲労感に影響を与えていなかったが、保育者の多忙感、子どもに対する否定的感情はストレス源となっていることを指摘している。さらに、小林ら (2006) は職員間の情報共有の乏しさや、職員間の保育理念の不一致、上下関係の厳しさが個人の健康指標と関係していることを述べている。加えて、本吉・細野 (2014) は、保育者は上司や同僚よりも保護者や子どもを相手とするストレス場面に対して積極的に対処すべきと認知している一方で、同僚や上司との関係形成における葛藤に対しては、保護者や子どもと比較して、影響性とコミットメントとコントロールの評価が低いことを指摘し、保育士が上司や同僚との対人ストレス場面に対して、どのように向き合えばよいか明確でない可能性があることを考察している。さらに、株式会社ポピンズ (2011) の調査によれば、保育士が離職する職場環境における理由の第1位がすべての年代 (20代から60代) において人間関係であるという結果を示しており、森本・林・東村 (2013) も保育士の早期離職の遠因として人間関係が大きなウェイトを占めていることを指摘している。磯田 (2014) は、保育士の中には「子どもの世界で楽しく過ごしたいという思いが強く、人との争いを好まず、自己主張もあまりせず、大人との関係が苦手であると自覚している者も少なくない。」と述べている。この指摘通りであれば、実際の保育での同僚や上司、保護者等との人間関係上の問題が起こることも考えられる。

こうした状況を鑑み、保育者同士がお互いに支え合い、高め合っていく協働的な関係である「同僚性」<sup>4)</sup> の構築と促進の必要性が指摘されている。「同僚性」は Hargreaves (2000) の研究が有名で、わが国では 2000 年代になって教育現場で盛んに用いられている。また、保育者の「同僚性」と保育の「質」とは密接に関連している (中坪・片山・中丸 2014) ことが述べられている。同僚性の構築と促進は、先述したホーソン・リサーチの人間関係論的効果 (人間の心理的側面が生産性に反映される) に基づく考えとも言え、職場の人間関係を良好にし、保育の質を高めることに寄与することが推測できる。

次に教師についてみる。福沢（2007）は、小中高等学校の教師は保護者からの抗議・不満も含めて「保護者対応」に苦慮しており、生徒指導に悩みながらも、管理職との意見の食い違い、同僚と意思の疎通が図れないなどの職場の人間関係がうまく機能していないのであればストレスはたまる一方であろうと現状について指摘している。これに関連して、日本の教師ストレス内容に関する研究をレビューした西坂（2003）によれば「職務環境」、「多忙さ」、「児童生徒指導」、「教師自身の能力」、「人間関係」、「保護者」などが共通してみられることを述べている。このことは赤岡・谷口（2009）が指摘するように、多忙感や労働条件とともに、児童生徒・保護者・同僚等との「職務上の人間関係」が教師ストレスの背景として考えられる。また、教職員のメンタルヘルス対策検討会議（2013）がまとめた「教職員のメンタルヘルス対策」の中でも教職員のメンタルヘルス不調の背景の一つとして職場の人間関係が挙げられている。

こうした指摘は、中島ら（1998）が約30年前に行っており、今日の問題というよりも継続している問題といえる。さらに、中央教育審議会（2006）の答申案で教員間の学び合い支え合い、協働する力が弱まり、学びの共同体として学校の機能が低下しているという「教師の同僚性の希薄化」の問題が指摘されているが、この点も職場の人間関係の問題とよいだろう。これに関連して教員の職場の人間関係や雰囲気は総合的な働きがい（仕事を続けたい、仕事に満足しているなど）に強く影響しているとする研究もある（玉置・高原2012）。このように2000年代の研究では、教員のメンタル不調の背景に「職場の人間関係」が含まれているが、これは改善の効果が十分でないことを意味していよう。

このように保育士や教師の中には、職場において人間関係（子ども、保護者、同僚、上司との関係）上の問題を抱え、それがストレスとなり、場合によってはメンタルヘルスの不調や離職にまでつながっている。保育士や教師の職場の人間関係とコミュニケーションに関する問題を検討し、対策の方向性を示すことは、「職場の良好な人間関係がバーンアウト対策の有効なサポート源」（宮下2010）になり、保育や教育の質を高めることに寄与すると考える。

## 2. 目的

先行研究から保育士や教師の職場の人間関係の問題がストレスとなり、心身の不調や離職の原因の一つになっていることがわかった。しかし、ストレスの種類や具体的なストレス場面についての言及は少なく、職場の人間関係で子ども、保護者、同僚との関係がストレスとして挙げられていたが、どの関係が最も大きなストレスになっているかといった検証は十分とは言えない。また、大きなストレスとなっている職場の人間関係について「同僚性」の観点から改善が指摘されているが、具体的な提案は乏しい。

そこで本研究では、保育士と教師の職場での嫌だった経験をした主な場面と対人状況について調査し、職場の人間関係を対人ストレスの観点で分類し、その場面や内容を検証する。また、職場の人間関係の改善のための援助方略について、同僚性や心理教育的グループ体験の観点から検討する。なお、保育士や教師の職場での対人ストレスになりうる相手、場面、内容が上述の通り十分に検証されていないことから、本研究を探索的研究と位置づける。

### 3. 方 法

#### 3-1. 調査方法

201X年～X+1年にかけて、私立保育園の保育士（26名：男性4名、女性22名、20代13名、30代1名、40代6名、50代以上4名、未回答2名）と公立小中高等学校の教師（28名：男性8名、女性20名、小学校教師14名、中学校教師10名、高校教師4名、20代1名、30代5名、40代6名、50代以上16名：教育相談の研究会に参加した教師）に対し、職場の人間関係（同僚・上司、保護者、園児・児童・生徒）で経験した嫌だった出来事（ストレスを感じた、不満だった、傷ついた、緊張した、辛かった、困った、悲しかったなど）について、(1) 起きた事実、(2) 相手や自分の言動、(3) その時の気持ちや思ったことを、集合調査により自由記述式（A4の調査票）で尋ねた。調査の実施に際し、筆者が調査の目的、内容、倫理的配慮（後述）を伝え、了解を得た調査協力者にのみ匿名で回答してもらった。

#### 3-2. 研究の倫理的配慮

当該の保育園及び教育関連団体の責任者と事前に面会し、研究の趣旨、調査内容、倫理的配慮について説明し、調査協力の了解を得た。調査協力者には、調査当日に口頭で次のことを伝えた。研究の趣旨と調査内容を説明した上で、研究協力は自由意志、調査票の記載内容は公表を伴う研究に利用する、調査結果は厳重に管理する、個人が特定できないように匿名化して分析・発表する、研究期間中はいつでも辞退できる、以上のことを伝えた上で、調査の同意が得られた方にのみ回答してもらった。なお、本研究は東海大学倫理委員会の承認を得て進めた。

#### 3-3. 分析方法

調査協力者から得られたデータ（自由記述の内容）から保育士、小学校教員、中高校教員ごとに職場で嫌だった体験をした相手（同僚・上司、保護者、子ども）、場面（連携、指導、苦情、依頼、支援など）、その内容（業務、私的問題、ストレス対処）を抽出し、さらにそれらをもとに対人ストレスを3つに分類し（対人葛藤、対人過失、対人摩耗）、分析を進めた。この抽出と分類にあたっては、心理学の専門家2名と筆者（計3名）で行った。統計解析には、エクセル統計2012、js-STRA2012、トレンドリサーチ2008を用いた。

なお、本研究における対人葛藤、対人過失、対人摩耗の3つの対人ストレスの操作的定義についても、橋本（2006）を参考に上述の2名の心理学の専門家と筆者で行った。具体的には次の通りである。対人葛藤とは「他者の自分に対するネガティブな態度や行動の表出や自分がどうしてよいかわからない事態」（例えば「会議で学校説明会の準備を話し合っている時に同僚の一人が“自分は忙しくてできない”と一緒に仕事をすることを断ってきた。」や「卒業式の日子どもと言い争って、その後顔を合わせずに卒業していった。謝った方が良かったか、でもあの子ども問題があったとも思う。わだかまりが残ったままである。」）、対人過失とは「自身に非があって相手に迷惑や不快な思いをさせてしまうような事態」（例えば「自分の連絡が不十分で保護者に恥をかかせることになってしまった。」や「障害のある生徒への対応について支援担

当の自分と担任と考えが合わず、生徒をさらに苦しませてしまった。)、対人摩擦とは「円滑な対人関係を維持するために過度に気を遣ったり、やるせない気持ちになったり、相手に対する期待外れを黙認するような事態」(例えば「先輩から自分の指導について一方的に注意されて“教えてもらっていないのに”と思ったが、静かに聞いていた。」や「保護者に不快な思いをさせないように学校の方針を伝えたつもりだったが、次に会ったときに無視された。)」である。

## 4. 結 果

### 4-1. 保育士と教師の職場の対人状況で嫌な体験をした相手

保育士と教師で職場の対人状況で嫌な体験をした相手(同僚・上司、保護者、子ども)の頻度に違いがあるだろうか(表1)。保育士(26名)では嫌な体験をした相手として挙げたのは、同僚・上司(65.4%)が最も多く、次いで保護者(38.5%)、子ども(19.2%)と続いていた。小学校教師(14名)では、同僚・上司(85.7%)と保護者(85.7%)が同割合で、次いで子ども(50.0%)となっていた。中高校教師(14名)も小学校教師と同様に同僚・上司(85.7%)と保護者(64.3%)が同割合で、次いで子ども(21.4%)となっていた。この結果から保育士、小学校教師、中高校教師のいずれにおいても、職場の対人状況で子どもよりも大人との関係で嫌な体験をしていることがわかった。

表1. 職場の対人状況で嫌な体験をした相手(複数回答)

職場の対人状況で 嫌だった体験をした相手	同僚・上司	保護者	子ども
保育士(26)	65.4% (17)	38.5% (10)	15.6% (5)
小学校教員(14)	85.7% (12)	85.7% (12)	50.0% (7)
中高校教員(14)	85.7% (12)	64.3% (9)	21.4% (3)

( )内の数値はコメント数を表す。

### 4-2. 保育士と教師の職場の対人状況での嫌だった体験の対人ストレスによる分類

次に職場の対人状況での嫌だった体験(複数回答)を対人葛藤、対人過失、対人摩擦という3つの対人ストレスで分類し、割合の違いを $X^2$ 検定により調べた(表2、表3、表4)。

その結果、保育士と中高教師では3つの対人ストレスの割合に有意な偏りは認められなかったが(保育士 $X^2(2)=3.49ns$ 、中高教師 $X^2(2)=3.81ns$ )、小学校教師では3つの対人ストレスの割合において有意な偏りが認められた( $X^2(2)=18.20, p<.01$ )。

表 2. 職場の対人状況での嫌だった体験の対人ストレス要因による分類 (保育士)

	対人葛藤	対人過失	対人摩擦	$X^2$ 値
対人ストレス要因	45.7%	34.3%	20.0%	$df=2$
ごとのコメントの割合	(16)	(12)	(7)	3.49 $ns$

( ) 内の数値はコメント数を表す。

そこで小学校教師についてのみ、Ryan の多重比較を行ったところ、教師の職場における人間関係上の嫌だった体験は、対人葛藤が対人過失と対人摩擦より有意に多い傾向にあった。なお、保育士と中高教師も記述統計上は対人葛藤が最も多かった。

表 3. 職場の対人状況での嫌だった体験の対人ストレス要因による分類 (小学校教師)

	対人葛藤	対人過失	対人摩擦	$X^2$ 値	Ryan の多重比較
対人ストレス要因	61.5%	17.9%	17.9%	$df=2$	対人葛藤 > 対人過失*
ごとのコメント割合	(24)	(7)	(7)	15.21**	対人葛藤 > 対人摩擦*

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  ( ) 内の数値はコメント数を表す。

表 4. 職場の対人状況での嫌だった体験の対人ストレス要因による分類 (中高校教師)

	対人葛藤	対人過失	対人摩擦	$X^2$ 値
対人ストレス要因	48.4%	19.4%	32.3%	$df=2$
ごとのコメントの割合	(15)	(6)	(11)	3.81 $ns$

( ) 内の数値はコメント数を表す。

次に職場の対人状況での相手 (大人と子ども) によるストレス要因の違いを調べた (表 5)。3 つの対人ストレス要因ごとの二項検定の結果、対人過失の小学校教師と中学校教師以外でストレス対象である大人と子どもの割合に有意な偏りが見られた。

表 5. 保育士と教師の職場での対人ストレス要因別にみる相手 (大人と子ども) ごとの割合

対人ストレス要因	職種	大人 (同僚・上司+保護者)	子ども	二項検定
対人葛藤	保育士 (16)	81.3% (13)	18.8% (3)	*
	小学校 (24)	83.3% (20)	16.7% (4)	**
	中学校 (15)	93.3% (14)	6.7% (1)	**
対人過失	保育士 (12)	83.3% (10)	16.7% (2)	*
	小学校 (7)	57.1% (4)	42.9% (3)	$ns$
	中学校 (6)	83.3% (5)	16.7% (1)	$ns$
対人摩擦	保育士 (7)	100.0% (9)	0.0% (0)	*
	小学校 (7)	76.5% (13)	23.5% (4)	*
	中学校 (12)	83.3% (10)	16.7% (2)	*

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  ( ) 内の数値はコメント数を表す。

つまり、保育士では対人葛藤、対人過失、対人摩耗を、小学校教師と中高校教師では対人葛藤と対人摩耗を、子どもとの関係よりも大人との関係で感じていることがわかった。

表 5 の結果を受けて、大人を同僚・上司と保護者に分けて、3 つの対人ストレスごとにその割合の違いを  $X^2$  検定により調べた (表 6)。その結果、対象間で有意な偏りが見られたのは、対人葛藤で中高校教師 ( $X^2(2)=4.80, P<.10$ )、対人摩耗で保育士 ( $X^2(2)=8.86, P<.05$ ) と中高校教師 ( $X^2(2)=6.00, P<.05$ ) であった。

表 6. 保育士と教師の職場での対人ストレス別にみる相手 (同僚・上司、保護者、子ども) ごとの割合

	職種	同僚・上司	保護者	子ども	$X^2$ 値	Ryan の多重比較
対人葛藤	保育士 (16)	43.8% (7)	37.5% (6)	18.8% (3)	$df=2$ 1.63 $ns$	
	小学校 (24)	41.7% (10)	41.7% (10)	16.7% (4)	$df=2$ 3.00 $ns$	
	中高校 (15)	46.7% (7)	46.7% (7)	6.7% (1)	$df=2$ 4.80 <sup>†</sup>	同僚・上司>子ども <sup>†</sup> 保護者>子ども <sup>†</sup>
対人過失	保育士 (12)	50.0% (6)	33.3% (4)	16.7% (2)	$df=2$ 2.00 $ns$	
	小学校 (7)	28.6% (2)	28.6% (2)	42.9% (3)	$df=2$ 0.29 $ns$	
	中高校 (6)	66.7% (4)	16.7% (1)	16.7% (1)	$df=2$ 3.00 $ns$	
対人摩耗	保育士 (7)	85.7% (6)	14.3% (1)	0.0% (0)	$df=2$ 8.86*	同僚・上司>子ども*
	小学校 (7)	28.6% (2)	42.9% (3)	28.6% (2)	$df=2$ 0.29 $ns$	
	中高校 (12)	66.7% (8)	16.7% (2)	16.7% (2)	$df=2$ 6.00*	同僚・上司>保護者 <sup>†</sup> 同僚・上司>子ども <sup>†</sup>

†  $p<.10$  \*  $p<.05$  ( ) 内の数値はコメント数を表す。

次に有意な偏りが認められた組み合わせに対して、Ryan の多重比較を行ったところ、保育士は対人摩耗で、子どもとの関係よりも同僚・上司との関係が有意に多く、中高校教師は対人葛藤で、子どもとの関係よりも同僚・上司や保護者との関係で有意に多く、対人摩耗で保護者や子どもとの関係よりも同僚・上司との関係で有意に多い傾向が認められた。つまり、保育士は同僚・上司との関係で摩耗し、中高教師は同僚・上司と保護者との関係の中で葛藤することが多く、かつ同僚・上司との関係で摩耗している傾向がみられた。

#### 4-3. 保育士と教師の職場の対人状況での嫌だった経験をした主な場面

保育士と教師の職場の対人状況での嫌だった体験をした場面を相手ごと（同僚・上司、保護者、子ども）でみると、表7の通り多岐にわたっていることがわかる。表7では教師と保育士の職場の対人状況での嫌だった経験をした主な場面を指導、保育、支援、日常、連携、会議、説明、報告、質問、面談、苦情、その他の11場面に分類した。なお、この分類で内容がイメージしにくい場面について説明を加える。指導場面とは、例えば職員間では管理職や先輩が新人や後輩に園児児童生徒、保護者への関わり方を教える場面であり、日常場面とは、例えば休み時間や昼食時に職員室などでの雑談場面であり、支援場面とは、例えば要支援園児、児童、生徒（発達障がい児など）や、その保護者あるいは、そうした園児、児童、生徒の担任に対して心理的・物理的に助けになると考えて行動している（されている）場面のことである。

保育士では、同僚・上司で指導場面、保護者で説明する場面、子どもで指導場面が最も多く、小学校教師では、同僚・上司で連携場面と指示場面、保護者で支援場面、子どもで指導場面が最も多く、中高校教師では、同僚・上司で連携場面、保護者で苦情場面、子どもで指導場面と支援場面が多かった。

表7. 教師と保育士の職場の対人状況での嫌だった経験をした主な場面

	保育士	小学校教師	中高校教師
同僚・ 上司	指導 (7 記述 : 41.2%)	連携 (4 記述 : 36.4%)	連携 (4 記述 : 33.3%)
	保育 (4 記述 : 23.5%)	指示 (4 記述 : 36.4%)	会議 (2 記述 : 16.7%)
	日常 (3 記述 : 17.6%)	指導 (2 記述 : 18.2%)	指導 (2 記述 : 16.7%)
	連携 (2 記述 : 11.8%)	日常 (1 記述 : 9.1%)	日常 (2 記述 : 16.7%)
	会議 (1 記述 : 5.9%)		その他 (2 記述 : 16.7%)
保護者	説明 (4 記述 : 40.0%)	支援 (5 記述 : 45.5%)	苦情 (7 記述 : 70.0%)
	報告 (3 記述 : 30.0%)	面談 (3 記述 : 27.3%)	面談接 (2 記述 : 20.0%)
	支援 (2 記述 : 20.0%)	その他 (3 記述 : 27.3%)	支援 (1 記述 : 10.0%)
	質問 (1 記述 : 10.0%)		
子ども	指導 (5 記述 : 100%)	指導 (6 記述 : 100.0%)	指導 (2 記述 : 50%)
			支援 (2 記述 : 50%)

( ) 内の数値は、記述数と総記述中における当該記述の割合を表す。

表7から職場における対人状況での嫌だった体験の場面が明らかになったが、次にその内容をもてみる(表8)。保育士、小学校教師、中高校教師ともに「業務に関する内容」(目標の違いや仕事のやり方の違いなどの業務に関する認知的反対、過失や失敗などの業務遂行における問題、強制的な言動や不公平な負担などの業務上の不適切な指示・決定、感情的批判などの業務に関する感情的な否定)、「私的问题に関する内容」(悪口、うわさ、差別的発言、無視などの自分に対する感情的な否定、プライバシーへの干渉などの逸脱した関与)、「ストレス状況への対処に関する内容」(相手の失敗・怠業のフォローアップなどの過度な忍耐と配慮)の3つに分けることができた。

表 8. 職場における対人場面での嫌だった体験の内容

---

### 1. 業務に関する内容

- (1) 業務に関する認知的反対：問題そのものの認識の違い、問題の重要度の認識の違い、目標の違い、目標設定の高さの違い、仕事のやり方の違い、時間の使い方の違い
- (2) 業務遂行における問題：過失、失敗、怠業、逸脱（越権行為）、協力拒否など
- (3) 業務上の不適切な指示・決定：強制的な言動、過重な負担や不公平な分担など
- (4) 業務に関する感情的な否定：感情的な批判、誤解による注意など

### 2. 私的問題に関する内容

- (1) 自分に対する感情的な否定：悪口、うわさ、攻撃的言動、差別的発言、無視、回避
- (2) 逸脱した関与：プライバシーへの干渉、長時間の雑談・相談、勤務外の過度な付き合い

### 3. ストレス状況への対処に関する内容

- (1) 過度な忍耐と配慮：迷惑行動の看過、相手の失敗・怠業のフォローアップ
  - (2) 不本意な受諾や同調：強制的な指示の受諾、過重な負担の受諾、異なる意見への同調
- 

研究プロジェクト「キャリア教育としてのコミュニケーション能力育成プログラムの開発」の研究責任者である東海大学文化社会学部 心理・社会学科の浅井千秋教授の作成された資料を基にしている。

## 5. 考 察

### 5-1 結果のまとめ

ここであらためて得られた結果をまとめて、考察につなげていく。

- (1) 保育士、小学校教師、中高校教師のいずれにおいても職場の対人状況で子どもよりも大人との関係で嫌な体験をしていた（表 1）。
- (2) 職場の対人状況での嫌だった体験を 3 つの対人ストレス（対人葛藤、対人過失、対人摩擦）でとらえると、小学校教師は対人葛藤が対人過失と対人摩擦より有意に多い傾向にあった。また、保育士と中高校教師では 3 つの対人ストレス間で有意な関連は認められなかったが、3 つの対人ストレスの内、対人葛藤の割合が最も多かった（表 2、表 3、表 4）。
- (3) 保育士、小学校教師、中高校教師ごとに対人ストレスの対人葛藤、対人過失、対人摩擦で誰との関係でそのように感じているかを検証したところ、小学校教師と中高校教師の対人過失以外で、子どもとの関係よりも大人との関係で葛藤、過失、摩擦を感じていた（表 5）。
- (4) 保育士は同僚・上司との関係で摩擦し、中高教師は同僚・上司と保護者との関係の中で葛藤することが多く、かつ同僚・上司との関係で摩擦している傾向がみられた（表 6）。
- (5) 保育士と教師の職場での嫌だった経験をした主な場面は指導、連携、支援、会議、説明、報告、日常の場面など多岐にわたっており、その内容は「業務に関する内容」、「私的問題に関する内容」、「ストレス状況への対処に関する内容」の 3 つに分けられた（表 7、表 8）。

## 5-2 保育士と教師が職場の対人状況で嫌だった体験をした相手についての検討

保育士と教師（小学校教師と中高校教師）の職場の対人状況で嫌な体験をした相手についての分析（表1、表5、表6）からは、小林ら（2006）の研究、株式会社ポピンズ（2011）の調査、森本・林・東村（2013）の研究などの保育者の職場の人間関係に関する知見や、福沢（2007）や西坂（2003）の教師の職場の人間関係に関する知見と類似の結果が得られ、このことがより明確になったといえる。つまり、保育者も教師も子どもとの関係で嫌だった体験はあるが、それ以上に職場の上司や同僚あるいは保護者との関係で嫌な体験をしているということである。

保育士も教師も子どもを主な対象とする職業であり、そのための教育と訓練を受けてきた専門職であるので、子どもへの対処可能性が高いことや、子どもが「好き」あるいは、子どもに「教えることに情熱が持てる」という意識を持って保育士や教師になっている者が多いと推測できる。また、「子どもの失敗やミスは成長の糧になる」と考えて、叱ることはあっても、責めたり、怒ったりしないことが多いのではないだろうか。保育所や学校での現場感覚から推測すると、大人同士では「責める」という行為が起りやすいと推測する。

こうした点から子どもとの関係における嫌だった体験は、同僚・上司や保護者といった大人との関係における嫌だった体験と比べて、「嫌だ」と思うことが少なかったのではないかと考える。このことは教師や保育士は、大人への対応より子どもへの対応の方が心身に負荷が少なく実行していることを示唆していると言えよう。なお、大人への対応が「苦手」、「わからない」と思っていることもこの結果の背景にあるかもしれない。

## 5-3 保育士と教師の職場の対人状況で嫌だった体験をした場面からみえること

次に保育士と教師の職場の対人状況で嫌だった経験をした主な場面（表7）について、2つの点に着目し、考察する。

第1は職場での嫌だった体験をした場面が多岐にわたっていたことである。苦情やトラブルといった出来事のみならず、指導や支援といった保育・教育場面での出来事で嫌な経験をしていた。保育士や教師は、日常的に対人ストレスにさらされていると言え、保育・教育現場の疲弊の一端がうかがえる。職場の人間関係を改善する取り組みを積極的に行う必要がある。

第2は保育士が保護者からの苦情場面を職場の対人状況での嫌だった体験として挙げていないことである。この理由としては、被験者の園では、保護者からの理不尽な発言がなかった可能性があること、保護者の発言を苦情よりも報告・依頼場面での自分自身の過失によるものと考え、自分自身の反省点（不十分な報告、粗略な依頼など）として捉えている可能性があること、本吉・細野（2014）が指摘するように保護者や子どもが相手となるストレス場面に積極的に対処すべきと考えている可能性があること（専門家としての自負心）などが考えられる。それに対して教師では、保護者からの苦情（理不尽か否かは別に）を嫌な経験として認識している者が多かった。こうした保育士と教師での違いには、被験者個人の経験の違いもさることながら、保護者数の違い、保護者との交流頻度の違い、子どもとの関わり方の違い、子どもの発達の違い、教師と保育士に保護者が求めていることの違いなどが関連していると考えられる。

#### 5-4 保育士と教師の職場の対人ストレスの内容からみえること

ここまで保育士と教師の職場での嫌だった経験について、その相手、ストレスの種類、場面についての結果から考察してきたが、次に保育士と教師の職場における対人ストレスの内容(表8)からみえることを考える。

「業務に関する内容」では、相手からの否定的認知・感情・行動がきっかけとなることが多く、自分の否定的認知・感情・行動がきっかけで起こることもあるだろうが、それに気づくことは少ないだろう。また、「私的问题に関する内容」は、ハラスメント問題になる可能性が高いと考えられ、より深刻な事態に陥る可能性も考えられる。さらに、「ストレス状況への対処に関する内容」をみると「過度な忍耐と配慮」、「不本意な受諾や同調」がストレスになっており、これらの行為を続けなければならない状況が継続することは、特定の個人への過重労働にもつながると考える。こうした対人ストレスが離職の一因になることは、先行研究でも指摘されており(株式会社ポピンズ2011、森本・林・東村2013)、職場の人間関係に起因するストレスの問題は、働く人々の人生をも左右することがあることを理解しておく必要はあるだろう。

職場における対人ストレスを受けにくくしたり、和らげたりすることは、職場の人間関係に起因する離職を防止し、保育士や教師が保育や教育といった本来、注力すべきところに力を注げるようになることに寄与すると考える。

#### 5-5 保育士と教師の職場の対人状況におけるストレス対策

では、保育士と教師の職場の対人状況でのストレス対策には、どのようなことが考えられるだろうか。個人的取り組みとして、気晴らし、積極行動、積極認知といったコーピング(尾崎2005)や否定的で硬い考えから柔軟で肯定的な考え方への認知の転換(例えば、間違っただけ人は責められるべきではなく、責める必要はなく自信を持たせた方がよいなど)、相川(2000)が述べている自立的思考、積極的思考、協力的思考、共感的思考、未来重視の思考への転換などが考えられる。また、組織的取り組みとして、「心理的安全性」(Edmondson1999)が保たれる職場環境の構築が考えられる。この「心理的安全性」が高まる要因には、リーダーとの良好な関係、裁量などの仕事の特徴、支援的な組織風土があることがわかっている(Frazier2017、佐藤2017)。職場での良質なコミュニケーション(相互尊重、建設的な対話、反対意見の受け入れ、誹謗中傷がない、シェアードリーダーシップの成立など)の活性化が「心理的安全性」を高めることに必要であることが想像できる。

また、保育士と教師の「職場の対人場面での嫌だった体験」の対人ストレスの分類(表2、表3、表4)と職場の対人ストレス別のストレス対象の分析結果(表5、表6)から、対人葛藤が対人過失や対人摩擦よりも相対的に多いことと、子どもよりも大人(同僚・上司や保護者)との関係がストレスになっている傾向がみられた。

対人葛藤が相対的に多いことは、「相談に乗ってもらえない」、「大声で怒鳴られた」、「やらなくていいから見ていて!」と言われたなど「どうしたらよいかわからない」事態が起これば、それがストレスになっていることが推測できる。また、職員間の職務上のやり取りがストレスになっているという点で、これまでの研究(保育士を対象とした研究では、西野ら

(2001)、小林ら (2006)、本吉・細野 (2014)、教師を対象とした研究では、西坂 (2003)、福沢 (2007)、赤岡・谷口 (2009)) と一致した結果を示していた。つまり、先行研究が報告された 10 年以上前から職場の人間関係では大人への対応 (特に同僚や上司への対応) に苦慮しており、各現場で対策は取られてきたが、十分な成果が出ていないことが推測できる。

こうした状況の改善には、保育士と教師において人間関係論的効果 (人間の心理的側面が生産性に反映するということが期待できる活動を展開することが考えられる。例えば、「同僚性」の構築と促進である。職場での職員間のやり取りがストレスになっていることが明らかになる 2000 年代と「同僚性」への注視が合致しており、この「同僚性」を高める対策は取られているが (例えば、坪中・片山・中丸 (2014))、具体的提案は少なく、また「同僚性」の構築と促進の重要性は理解していてもどうしたらよいかわからなかったり、業務の多忙から具体的な活動に取り組みなかったりしている状況にあると推測する。そこで、次に「同僚性」の構築と促進の方法について検討する。

#### 5-6 「同僚性」の構築と促進のための方法

「同僚性」の構築と促進を進めるための方法として 3 つのことを考えた。

第 1 は、津村 (2005) や中堀 (2005) などの対人コミュニケーションに関する論考<sup>5)</sup> や山本 (2001) のソフトユニット<sup>6)</sup> (心理教育的グループ体験<sup>7)</sup> のひとつ) を基本とした保育士と教師を対象としたグループ体験の導入 (有沢 2017) である。このような取り組みを教職員集団のアセスメントを行い (例えば、保育士を対象としたコミュニケーション行動分析シートや (有沢・磯田・北條 2016) やコミュニケーションの育成プログラムの評価尺度 (有沢 2016) の活用が考えられる)、教職員のレディネスに配慮しながら継続的に実施することで、相互尊重行動の獲得、過度に依存しあった関係でなく、自立した人間同士の関係、ゆるやかな連帯の構築 (過度に負荷をかけあうのではなく、比較的良好な関係を長続きさせるつながり)、声をかけ合える職場環境の構築、気軽に相談できる体制づくり (厚生労働省 2009、厚生労働省 2019 a) などに寄与すると考える。また、今後は継続的な実施による効果検証の積み上げが必要であろう。

第 2 は、保育士、教師を対象とした心の専門家の配置 (厚生労働省 2019 b) である。子どもや保護者へのメンタルケアとともに、保育士や教師にもその必要性は高い。職員室の物理的環境をみても決して広いとはいえず、閉ざされた空間になりやすい。長時間勤務の問題もある。こうした職場環境では、必要以上に職員間の接触機会が増え、心理的・物理的に適切な距離が取りにくく、そのために人間関係上のトラブルが起りやすくなるということを、現役の保育士や教師から聞かれる。「1. 問題」でも述べたように「教師間いじめ」の一因には、こうした職場環境の問題もあると考える。生徒や保護者のメンタルヘルスと教職員へのコンサルテーションを担うスクールカウンセラーは、中学校には全校配置されているが、小学校では十分ではなく、保育園においては未整備である。同僚間の人間関係の調整役としての機能を有する専門家を配置することは、「同僚性」の構築と促進に寄与するものと考えられる。

第 3 は、「人権感覚の育成」である。人権感覚は価値的・態度的側面と技能的側面からなる (文部科学省 2008)。価値的・態度的側面には「人間の尊厳、自己価値及び他者の価値を知覚

する感覚」、「自己についての肯定的態度」、「自他の価値を尊重しようとする意志・態度」、「多様性への開かれた心と肯定的評価」などがあり、技能的側面には「人間の尊厳の平等性を踏まえ、お互いの相違を認め、受容できるための諸技能」、「他者の痛みや感情を共感的に受容できるための想像力や感受性」、「能動的な傾聴、適切な自己表現等を可能とするコミュニケーション技能」、「他の人と対等で豊かな関係を築くことができる社会的技能」、「人間関係のゆがみ、ステレオタイプ、偏見、差別を見極める技能」、「対立の問題を非暴力で双方にとってプラスとなるように解決する技能」などがある。こうした人権感覚を育成する取り組みとして、ソフトユニットを援用した人権研修の展開（有沢 2019）などあるが、こうした取り組みを継続していくことが必要であろう。

## 6. 課題と展望

研究上の課題には、質問内容や調査環境の工夫があげられる。本研究では被験者の中には「特になし」、「未回答」といった記述をした者もいた。特に保育士で比較的経験の浅い 20 代にこうした回答をしたものは多かった。その理由には、「問題ない良好な職場環境が保たれている」、「性格上あまり気にしたことがない」といったことが考えられる一方で、「嫌だった経験を思い出すと辛くなる」、「気がかりな問題はあるが狭い職場環境での調査であったため答えにくかった」、「職場の同僚や上司に回答した内容を知られてしまうのではないかと不安」ということもあったのではないだろうか。「特になし」や「未回答」も被験者の考えであるので、尊重すべきであるが、上述の理由で記述しなかった、もしくはできなかったのであれば、質問内容、調査環境の工夫、個人情報の扱いについての伝え方などの検討が必要であると考えられる。

終わりに今後の研究の方向性を述べる。本研究の協力者は、校種、年齢、性別のばらつきがあり、職場の人間関係の状況を大枠でしか捉えることができなかった。「小学校の 20 代教師」や「保育士経験が 5 年未満の保育士」といったように対象を限定して調査することで、校種、年齢、性別、経験年数ごとの職場の人間関係の現状と特徴を把握でき、それぞれの課題に対して対策が検討できると考える。また、本研究では嫌だった体験の内容、場面、対象について調査をしたが、その時の実際の対処の仕方については調査をしていない。保育士と教師の嫌だった体験への対処事例を集めて、日常的にどのように対処しているのかを明らかにすることで、適切な対処と不適切な対処を比較検討でき、問題の改善に寄与できると考えている。

### 註

- 1 野中 (2008) は Mayo と Roethlisberger の提唱した人間関係論について次のように解説している「メイヨーやレスリスパーガーは、現代の機械文明は人間の社会的連帯を破壊し、人間は社会的に孤立した状態にあるので、職場における社会的状況、リーダーシップスタイル、監督者・同僚から受ける関心が重要であると主張し、人間の動機付け要因を賃金から社会的欲求の充足に転換すべきであるという人間関係論を提唱した（中略）すなわち、人間の心理的側面が大きく生産性に反映されることがわかったのである。」

- 2 例えば、次の2つの事例が挙げられる。「神戸市立東須磨小の30~40代の教員4人が、20代の若手教員に暴行や暴言、セクハラを繰り返していたことが神戸新聞の報道で発覚。被害教員の一人は激辛カレーを食べさせられる、熱湯の入ったやかんを顔につけられるなど約50項目の被害を訴え、須磨署に被害届を出した。前任を含め校長の対応も不十分で、加害教員は指導を受けた後もハラスメント行為を継続していた。(後略)」(石沢菜々子、長谷部崇2019)、「奈良県大和郡山市の市立郡山南小学校の教諭4人が同僚によるいじめとパワーハラスメントを訴え、9月の2学期始業式から休んでいる問題(中略)、4人は同僚による嫌がらせや威圧的な言動を繰り返し受けたと主張。20代の女性教諭は、50代女性教諭から「秘書」とあだ名をつけられて雑用を押しつけられたといい、30代の男性教諭は30代男性講師から臀部を触られるセクハラを受けたなどと訴えた。(後略)」(産経新聞2019)
- 3 Edmondson(2014 野津訳)によれば、心理的安全性とは「関連のある考えや感情について人々が気兼ねなく発言できる雰囲気を作す」そして「意欲的なパフォーマンス目標を達成しようとして生じた失敗や疑問のために罰せられたり、ばつが悪い思いをさせられたりする人は一人もいない」状態である。つまり「ありのままの自分」でいて大丈夫であると思える組織が「心理的安全性」が高い組織といえる。また、次のようにも定義される。「チームにおいてメンバーが、自分が発信することを恥じたり、拒絶したり、罰を与えるようなことをしないという確信をもっている状態であり、チームは対人リスクをとるのに安全な場所であるとの信念がメンバー間で共有された状態」(Edmondson1999, 佐藤2017)。「心理的安全性」の高い組織では、所属する人々相互の信頼、敬意、尊敬があるとされ、「意義深い会話に参加するのに、勇気をふりしぼる必要も、特別な励ましも必要ない」といわれている。
- 4 同僚性には2側面がある(紅林2002)。教師の「自律性を阻害する機能」と「専門的力量形成に寄与する機能」である。また、教師の同僚性研究の第一人者であるHargreaves(2000)は「仕組みられた同僚性」よりも「真の同僚性」(自然発生的、自発的、予測できない、インフォーマル)の方が教員の専門性開発に適合すると指摘している。本研究の同僚性は「真の同僚性」の意味で用いている。本研究では自発的に「同僚性」が発揮できる職場環境(集団)にするために心理教育的グループアプローチの活用を主張している。「同僚性」に関する論考や研究は、教師を対象としたものが多いが、保育士においても少ないが指摘されている。例えば、本文中に取り上げた坪中・片山・中丸(2014)の指摘や、同僚保育者がもたらす子どもに対する情報が子ども理解に寄与することと、保育者相互の支えになることを指摘した岡田・中坪(2008)の研究が挙げられる。
- 5 津村(2005)は、話し手の留意点として、結論にすぐに飛ばないようにすることや不明瞭なメッセージにならないこと、うまく言おうとして構えないこと、相手にわかってもらえていると思って言わないこと、主語を明確にすることなどを挙げ、聞き手の留意点として、うわべだけの聴き方にならないこと、心の中で予習して聞かないこと、話を遮らずに最後まで聞くこと、賛成できない点だけを聞こうとしないことなどを挙げている。また、中堀(2005)は効果的なコミュニケーションを行うためには、肯定的な自己概念を持つこと、傾聴すること、自己表現を明確にすること、怒りの建設的な表現、自己開示が必要であると述べている。このようなスキルの獲得によって、同僚性の構築と促進とも関係があると考えられる「思いやりはあってもそれをうまく表せない」という問題(Jones1993)を克服することに貢献できると考える。

- 6 山本 (2001) の提唱するソフトユニットとは、心理教育的グループアプローチの一形態であり、次の7点を支柱とする。(1) スモールグループ、(2) ステップとしての現実目標 (手近な現実目標を立てて達成感を味わい、ステップをふんで目標を高めていく)、(3) 協働模索のプロセス重視、(4) 体験の重視、(5) 感情の重視、(6) 自分自身への取り組み、(7) カウンセリング関係の導入である。この7点 (あるいは一部) を取り入れたグループ体験から心理教育と同様の効果が期待できる。活動は対象者のニーズや状況に応じて柔軟に変えられるものであり、対象者の防衛に気遣い、レディネスに応じて展開される。
- 7 本研究における心理教育とは、國分 (1998) のサイコエジュケーションと同意である。集団に対して、心理学的な考え方や行動の仕方を能動的に教える方法で、予防・開発的なアプローチの一つの形態である (國分 1998)。心理教育の目標は、新しい行動の仕方の学習、新しい認知 (考え方) の学習、新しい感情の体験 (片野 1998) である。この目標を達成する過程で、自己概念の揺さぶり、認知のゆがみの修正、自尊感情への刺激、社会的スキルの獲得、成功感・成長感の助長、無気力の減少、自我理解の促進、集団の活性化などがなされる (山本 2001)。

#### 引用文献

- 阿部晋吾 2012 働きがいのある職場—職場の人間関係とモチベーション— J P総研リサーチ, Vol. 19, 12-19
- 相川充 2000 セッション社会心理学 20 人づきあいの技術 社会的スキルの心理学 サイエンス社, 83-87
- 赤岡玲子・谷口明子 2009 教師の対人ストレスに関する基礎的研究—ストレス経験に関する教師の語り— 教育実践学研究, 14, 159-166
- 有沢孝治 2016 職場におけるコミュニケーション能力の育成プログラムの実践とその評価尺度の作成—保育職を対象とした活動の分析— 東海大学紀要文学部, 第 105 輯, 77-93
- 有沢孝治 2017 学級を活性化するための教員研修プログラムの検討—心理教育的グループを援用した研修評価の分析から— 東海大学教育開発研究センター紀要, No. 2, 1-15
- 有沢孝治 2019 教師の人権感覚の育成を目的とした研修の成果—ソフトユニットを援用した研修による教師支援の一考察— 対人援助学会第 11 回大会ポスター発表抄録 No. 2
- 有沢孝治・磯田節子・北條直美 2016 保育士を対象としたコミュニケーション行動分析シート改訂の試み 東海大学短期大学紀要, 第 50 号, 99-106
- 紅林伸幸 2002 教員社会と教員文化—同僚性規範の変質のなかで—講座教師教育学Ⅲ日本教師教育学会編 教師として生きる—教師の力量形成とその支援を考える— 学文社, 9
- Edmondson, A. 1999 Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44 (2), 350-383
- Edmondson, A. 著 野津智子訳 2014 チームが機能するとはどういうことか—「学習力」と「実行力」を高める実践アプローチ 英治出版, 151-194
- Franke, R. H. and J. D. Kaul 1978 The Hawthorne Experiments: First Statistical Interpretation *American Sociological Review*, Vol. 43, No. 5, 623-643

- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A. & Vracheva, V. 2017 Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*, 70 (1), 113-165
- 福沢恵利子 2007 教師ストレスの背景要因に関する研究—校種, 性別, 年齢による違いを中心に—2007年度青森県総合学校教育センター研究紀要, No. 23 (ページ記載なし) [http://www.edu-c.pref.aomori.jp/kenkyu/2007/reports\\_data/d\\_ky23.pdf](http://www.edu-c.pref.aomori.jp/kenkyu/2007/reports_data/d_ky23.pdf) (閲覧日: 2019年5月25日)
- Hargreaves, A 著 西舂容子訳 2000 21世紀に向けてのティーチングの社会学—教室・同僚・コミュニティと社会変化— 藤田英典・志水宏吉編 変動社会のなかの教育・知識・権力—問題としての教育改革・教師・学校文化 新曜社, 262-299
- 橋本剛 2006 ストレスをもたらす対人関係 谷口弘一・福岡欣治編 対人関係と適応の心理学—ストレス対処の理論と実践— 北大路書房, 3-18
- 石沢菜々子、長谷部崇 2019 加害教員の給与差止めへ 神戸市、条例整備を検討 神戸新聞NEXT(2019年10月24日6時40分配信) <https://headlines.yahoo.co.jp/hl?a=20191024-00000001-kobenext-soci> (閲覧日: 2019年10月24日)
- 磯田節子 2014 保育士を対象としたコミュニケーション行動分析シートの改訂に関する検討会における発言 社会福祉法人敬和会ひととき保育高井戸 (検討会日 2014年5月17日)
- R・Nelson=Jones 著 相川充訳 1992 思いやりの人間関係スキル—一人できるトレーニング 誠信書房, 1-24
- 株式会社ポピンズ 2011 潜在保育士ガイドブック—保育士再就職支援調査事業・保育園向け報告書— (平成23年度厚生労働省委託事業), 15
- 片野智治 1998 学校教育におけるサイコエジュケーション 國分康孝・片野智治・小山望・岡田弘編集 育てるカウンセリング全書2 サイコエジュケーション「心の教育」その方法 図書文化, 13-18
- 小林幸平・箱田琢磨・小山智典・小山明日香・栗田広 2006 保育士におけるバーンアウトとその関連要因の検討 臨床精神医学, Vol. 35, 563-569
- 國分康孝 1998 なぜサイコエジュケーションか 國分康孝・片野智治・小山望・岡田弘編集 育てるカウンセリング全書2 サイコエジュケーション「心の教育」その方法 図書文化, 8-12
- 厚生労働省 2009 心の健康づくり事例集 職場におけるメンタルヘルス対策 [http://www.jaish.gr.jp/information/mental/2009\\_12\\_kokoro\\_k\\_jirei\\_1.pdf](http://www.jaish.gr.jp/information/mental/2009_12_kokoro_k_jirei_1.pdf) (閲覧日: 2019年5月3日)
- 厚生労働省 2019 a こころのケア 学校の先生へ 5 職場環境の改善 こころの耳 働く人のメンタルヘルス・サポートサイト <http://kokoro.mhlw.go.jp/teacher/tc006/> (閲覧日: 2019年5月3日)
- 厚生労働省 2019 b こころのケア 学校の先生へ 4 相談機関やスクールカウンセラーの活用 こころの耳 働く人のメンタルヘルス・サポートサイト <http://kokoro.mhlw.go.jp/teacher/tc005/> (閲覧日: 2019年5月3日)
- 教職員のメンタルヘルス対策検討会議 2013 教職員のメンタルヘルス対策について (最終まとめ) 文部科学省 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/088/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/) (閲覧日: 2019年4月22日)
- 毎日新聞 1963 上司泣かせ 職場の人間関係 部下泣かせ 9面 (1963年11月18日朝刊)
- 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 上越教育大学紀要 第29巻, 177-186

- 文部科学省 2008 人権教育の指導方法等の在り方について [第三次とりまとめ]  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404.htm) (閲覧日:2019年11月23日)
- 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, No. 44, 111-119
- 本吉大介・細野広美 2014 保育者の対人ストレスの認知的評価とソーシャルスキルの関連 健康心理学研究, Vol.27, No. 1, 45-52
- 中島一憲・片山洋一・福家親夫・薩日内信一 1998 教師が抱えるストレス 児童心理, 52, (18) 金子書房, 118-141
- 中坪史典・片山貴章・中丸元良 2014 特集2 先生同士の「同僚性」を高める これからの幼児教育 2014年 度夏号 ベネッセ教育総合研究所, 20-24
- 西野美佐子・白井利明・木村進・新井龍弥 2001 保育者のストレスに関する基礎的研究 東北福祉大学感性福祉研究所年報, (2), 205-212
- 西坂小百合 2003 我が国における教師ストレス研究の現状と課題 学校教育学研究論集, (8), 13-24
- 野中郁次郎 2008 私と経営学 03 人間関係論—いつまでも主役になれないヒューマナイザー—三菱総研倶楽部 三菱総合研究所, 24-27
- 岡田たつみ・中坪史典 2008 幼児理解のプロセス—同僚保育者がもたらす情報に注目して— 保育学研究, 第46巻, 第2号, 33-42
- 大橋昭一・竹林浩志 2006 ホーソン効果の実体をめぐる諸論調 : ホーソン効果についてのいくつかの見解 關西大學商學論集, 第51巻, 第5号, 15-28
- 尾崎真奈美 2005 健康とストレス 浅井千秋編 心理学をまなぶ 東海大学出版会, 172-185.
- Picher, B.L., 1981 The Hawthorne Experiments:Statistical Evidence for a Learning Hypothesis, Social Forces, Vol.60, No.1, 133-149.
- 産経新聞 2019 パワハラで体調不良の奈良の市立小の4教諭が会見 (2019年10月30日20時46分配信)<https://headlines.yahoo.co.jp/hl?a=20191030-00000596-san-soci> (閲覧日2019年11月8日)
- 佐藤裕子 2017 組織の成果や学びにつながる 心理的安全性のあり方 RMS Message, 48, リクルートマネジメントソリューションズ, 5-30
- Sommre, R., 1968Hawthorne Dogma, Psychological Bulletin, Vol.70, No.6, 592-595
- 竹林浩志 2013 ホーソン・リサーチ 経営学史学会監修 吉原正彦編著 経営学史叢書Ⅲ メイヨー=レスリスバーガー—人間関係論— 文眞堂, 45-88
- 玉置千歳・高原龍二 2012 教員の働きがいに関する意識調査報告 Int' lecowk—国際経済労働研究, 通巻1061号, 34-38
- 田中昭夫 2002 保育者の蓄積的疲労徴候を過重にする要因・軽減する要因 保育学研究, 第40巻, 第2号, 212-218
- 田中雅子 2004 従業員を活かす組織づくりの要請—モチベーションを核とした組織と個人の新たな関係— 同志社政策科学研究, 第6巻, 89-100

保育士と教師の職場の人間関係に関する検討

- 津村俊充 2005 コミュニケーションのプロセスと留意点 津村俊充・山口真人編 南山短期大学人間関係科監修 人間関係トレーニング【第2版】 私を育てる教育への人間学的アプローチ ナカニシヤ出版, 80-84
- 中堀仁四郎 2005 効果的コミュニケーションのための5つの要素 津村俊充・山口真人編 南山短期大学人間関係科監修 人間関係トレーニング【第2版】 私を育てる教育への人間学的アプローチ ナカニシヤ出版, 89-92
- 中央教育審議会 2006 教員をめぐる現状 今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申) 文部科学省初等中等教育局教職員課  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337000.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337000.htm) (閲覧日: 2019年5月30日)
- 山本銀次 2001 エンカウンターによる“心の教育” ふれあいのエクササイズを創る 東海大学出版会, 8-9, 44-48, 169-176