

Print ISSN 1349-5909
Online ISSN 2435-4139

福島学院大学研究紀要

vol.59

SUMMARY
STUDY
REPORTS

2020_B



福島学院大学

福祉学部・短期大学部

福島学院大学研究紀要

vol.59

SUMMARY
STUDY
REPORTS | 2020_B

目 次

論 文

LGBT を理解する視点のまとめと環境調整の方向性	梅宮れいか	4
保護者支援におけるレジリエンスとユーモアスタイルの効果検証	八木孝憲	14

執筆者所属

梅宮れいか	大学院心理学研究科	教授
八木孝憲	福祉学部こども学科	講師

LGBT を理解する視点のまとめと環境調整の方向性

梅宮 れいか

要約：

学校における LGBT の子どもたちへの支援について、教育職者が知っておくべきことをまとめ、環境調整の方向性を提案した。ゲイやレズビアンの子どもの最も必要なことは、その非典型的なセクシャリティを受容することである。多様なセクシャリティについて共に学ぶことを通し、信頼関係を築くことが社会への信頼となり、自己のセクシャリティの受容につながる。トランスジェンダーの子どもは、髪型や服装などを変更し、心地よい性別で生活できる実感から、自分のセクシャリティを受容する機会を得ることができるよう環境調整をしてやるとともに、性を変えることに夢中になり、その年齢で必要な学習や発達課題の修得を蔑ろにしている場合があるので、日々の学びが妨げられないよう注意して支援することが重要である。LGBT の児童・生徒は、自分のセクシャリティについて話す場所を必要としている。学校は、安心して、思いを語れる場所を提供することが必要であろう。加えて、LGBT は、偏見や差別の対象になる。どのような立場であっても、LGBT に偏見を持ってしまう可能性がある。教育職者においても例外ではない。自己洞察を行い、自らの心の状態に敏感にならなければならない。

キーワード：

LGBT, 性別違和, 性同一性障害, 環境調整

I. 目的

我が国における LGBT の子どもへの対応が、教育現場で取り上げられたのは、2013 年に文部科学省が行った「学校における性同一性障害に関わる対応に関する状況調査」(文部科学省, 2014: 以下「状況調査」と略す)からであろう。この調査の実施は、2010 年にまとめられた「子ども・若者育成支援推進大綱」いわゆる「子ども・若者ビジョン」(内閣府, 2010) で性同一性障害や性的指向で困難に置かれている者への偏見・差別をなくし理解を進める啓発活動が述べられたこと、そして 2012 年に閣議決定された「自殺総合対策大綱」(厚生労働省, 2012) において、自殺の要因として性的マイノリティが取り上げられたことが影響している。電通ダイバーシティラボ (DDL) が、2012 年に行った調査で 5.2% (as cited in DDL, 2019) の LGBT 人口の存在を明示したこ

との影響もおおいに影響していると考えられよう。いずれにせよ文科省が調査に乗り出したことは、教育現場での LGBT の子どもが抱える問題やその対応に当たる教育関係職者の動揺を、国が認識したことを示すと考えてよい。もっとも 2010 年には、マス・メディアが大々的に取り上げた「女子として学校生活を送っている小学 2 年生男子」のニュースを受け、「児童生徒が抱える問題に対する教育相談の徹底について (通知)」(文部科学省, 2010) を発信していることから、性同一性障害の児童・生徒への対応について、何らかのガイドラインを作る必要性を、2010 年段階で認知していたことがうかがえる。

「状況調査」(文部科学省, 2014) の結果を受け、2015 年には「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」(文部科学省, 2015) が文部科学省児童生徒課長通知として出され、2016 年

には、「性同一性障害や性的指向・性自認に係る児童生徒に対するきめ細かな対応等の実践について（教職員向け）」（文部科学省、2016：以下「手引き書」と略す）がQ&A方式として公表たことで、性同一性障害と性的指向・性自認で学校生活に苦戦している子どもたちへの対応を積極的おこなう方向性が明示された。もっとも、「手引き書」は、タイトルに「性的指向」の言葉が入っているものの、性自認の問題である性同一性障害・性自認（トランスジェンダー：T）についての基礎的理解と対応が大部分を占め、性的指向（レズビアン：L）（ゲイ：G）（バイセクシャル：B）については、「他者の痛みや感情を共感的に受容できる想像力等を育む人権教育等の一環として、性自認や性的指向について取り上げることも考えられる（後略）」（文部科学省、2016）と記載されているにとどまる。

年齢層は異なるが、小林・金・佐藤（2019）は大学生を対象に行った質的研究を通して、（L）（G）（B）はコミュニケーションレベルに、（T）は生活全般で困難やニーズがあることを報告している。この知見からすると、「手引き書」で（T）に重きが置かれたのは、ある意味、的を射ている。とはいえ、同性愛（L）（G）（B）の子どもも、自分のセクシャリティに対する疑問と、止め処なく湧き上がってくる不安、時には自己への不快感にさいなまれていることは想像するにたやすく（いのちリスペクト。ホワイトトリボン・キャンペーン、2014）、それへの対応なしに、学校での普通の生活は成り立つはずもない。

加藤（2010）は、15歳から31歳のゲイ、バイセクシャルの男性80人を対象にした調査で「同性愛に関する否定的な情報」を88.8%が見聞きしたことがあり、そのうち55.3%が学校（先生、友人）からだと報告している。メディア（55.6%）に次ぐネガティブな情報源が学校であることも示した加藤報告は、2つの意味を持つ。ひとつは、学校において、セクシャリティに関しての偏見や差別が、確かに存在しているということ。もう一つは、教育現場では、セクシャリティに関する偏見を払拭し、差別を防ぐだけの、正確で科学的な知識が乏しく、対処がされていないという現実である。

これらの知見は、同性愛だけでなく、多様なセクシャ

リティに、どう対応してよいか考えあぐねている学校現場の姿を示している。LGBTの子どもたちが安心して学べる教育環境の構成要件はどのようなものであろうか。教育職者は、教育現場においてどのような役割を担えば、LGBTの子どもたちが、自己のセクシャリティを否定せずに自己を受容できるようになるのだろうか。また、すべての子どもたちが、様々なセクシャリティを偏見無しに認め合うことができるようになるのだろうか。本文は、自己のセクシャリティに悩み、自己受容に苦戦しているLGBTの子どもたちについて、教育職者が知っておくべきことをまとめ、環境調整の方向性を示すことを目的とする。

II. 本論

1. LGBTの概観

LGBTとはLesbian(レズビアン：女性同士の同性愛)、Gay(ゲイ：男性同士の同性愛)、Bisexual(バイセクシャル：両性愛)、Transgender(トランスジェンダー：指定された性別、概ね生まれながらの身体性、を超えて生きる人々)の頭文字を取った言葉で、典型的なセクシャリティ(指定された性別と同じ性自認で、異性愛の人々)に対して、非典型的なセクシャリティを包括的に指す言葉である。LGBT以外に、Questioning(クエスチョニング：男女どちらの性別を選んでよいか、主体的にわからない人)、Intersex(インターセックス＝間性：男女どちらも断言できない身体構造の人)や、X-gender(エックスジェンダー：自分で主体的に、男女どちらの性別も選択していない人)、A-sexual(アセクシャル：性的な欲求がない人)などを含め、LGBTQIXA、そこに名前のついていない様々なセクシャリティをプラス(+)してLGBTQIXA(+),と書く場合もあるなど表記は多様である。

LGBTは、セクシャルマイノリティと同じ意味として使われる。しかし、当事者団体などは、マイノリティ(少数者)に付帯するマイナスイメージを嫌う傾向がある。学術的な表記では「非典型」を用いるが、この表現も、当事者団体からは、非常に嫌われている。

LGBTは、1990年代中頃からアメリカを中心に使われ始め、「レズビアン、ゲイ、バイセクシャル、トラン

スジェンダーの人権についてのモントリオール宣言（通称：モントリオール宣言）」(2006) が性的少数者への差別撤廃と人権確保を目指して制定されてから公文書で用いられるようになった。「性的指向並びに性自認に関連した国際人権法の適用上のジョグジャカルタ原則（通称：ジョグジャカルタ原則）」(2007) からは LGBTI が使われるようになった。これらのように LGBT・・・という言葉は多様なセクシャリティを包含するために、様々なセクシャリティを数珠つなぎのようにつなげて作られている、否、現在も作られ続けている言葉といえよう。性の多様性を示すだけでなく、非典型的なセクシャリティのアイデンティティが居場所を求めてさまよっている姿が垣間見える。また、典型的セクシャリティの中にすら、非典型的な傾向を持つ個もあり、グラデーションという言葉が示すように明確な分類は、不可能に近い。セクシャリティはその人の内に有り、「閉じられた自己像」である。病性を伴わない限り、記録として表出しないことも、分類を難しくしている原因である。本文では、これらの歴史的な流れを理解した上で、性的非典型的のセクシャリティを総称して、LGBT と記す。

2. LGBT の諸相

ひとのセクシャリティを、3つのフェーズで説明を試みた DDL (2015, 2019) の「セクシャリティマップ」は、LGBT 理解の上で、非常に大きなエポックメイクとなった。本文ではこれを補完し、図 1 に示したような 4 相で示されるセクシャリティのマトリックスを作った。

第 1 相は「指定された性（指定性）」である。第一次性徴で示された性別でもあり、これに付随して戸籍の性別(性籍)やその集団での性役割が付与される。指定性は、X と Y で示される染色体 (男 XY, 女 XX) に依存する性別と言い換えても良い。本文では扱わず、図 1 には示さなかったが、指定性の非典型群として、クラインフェルター症候群 (XXY) やターナー症候群 (X), アンドロゲン不応症, 副腎皮質過形成など、性分化疾患 (Disorders of Development : DSD) がある。肉眼ではっきりと男女の区別がわからないなど、出生届において、未記載となる場合があり、医師の証明書を添付して「追完」がなされることもある。第 1 相が非典型の場合、生まれたときの第一次性徴に難渋したエピソードは、性自認ばかりかアイデンティティそのものを揺るがす場合もあ

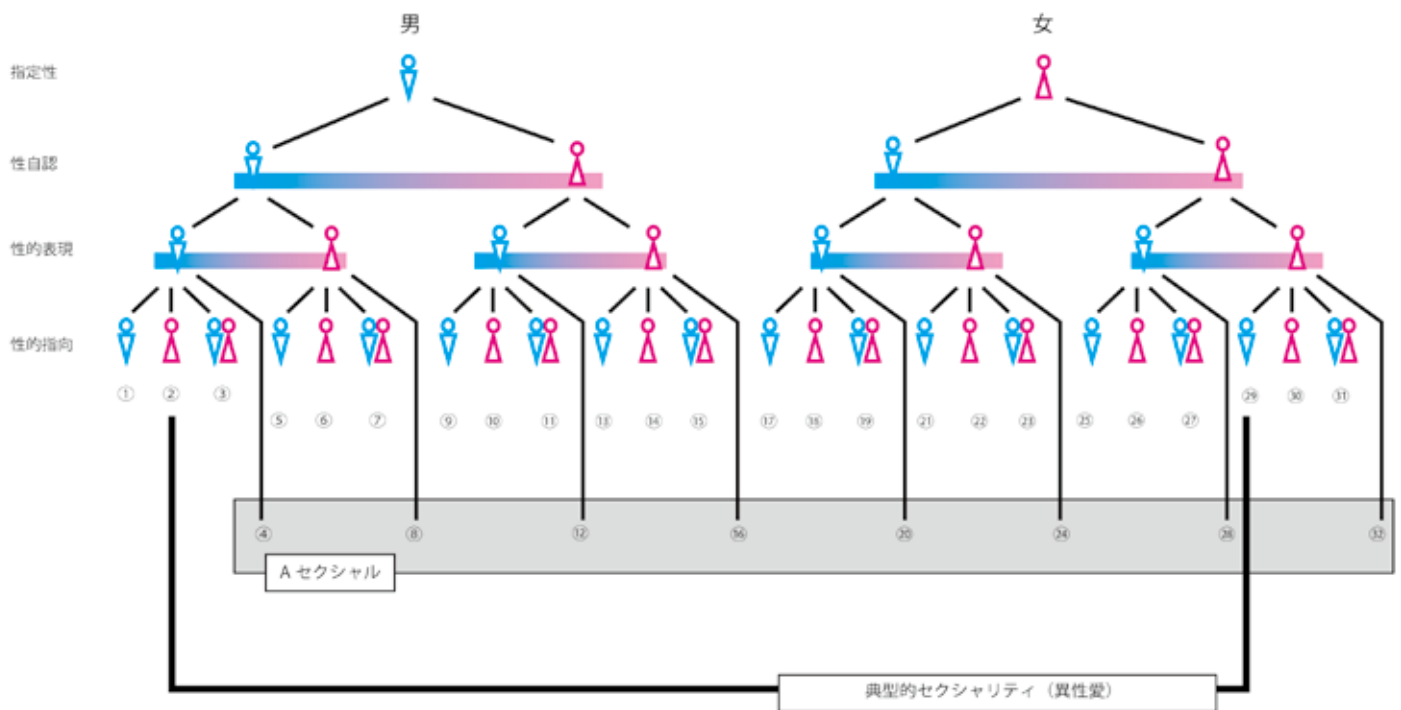


図 1 セクシャリティの種類

る (Steadoick, 2019)。染色体の確認が容易になったこともあり、性籍の誤認で戸籍記述の変更となることは少なくなったが、医学的にも対応は難しい。また、DSDにも性器に対する違和や嫌悪感を持ち、性別違和：Gender Dysphoria (DSM-5 から性同一性障害：Gender Identity Disorder は、「性別違和」と診断名が変わった (APA, 2013)) の症状を呈する場合もある。性籍の確定に関しては、日本小児内分泌学会性分化委員会 (2011) による「性分化疾患初期対応の手引き」に詳しい。

第2相の「性自認」は、性的自我 (gender identity) と言い換えてよい。自分が継続的に属していると認識し、社会からも承認されたい性別のことで、脳の性的特徴に依存する。脳の性的特徴は、胎生期の性ホルモン環境で性的二極化が構築される (Hutchison, 1997)。これを元に、生殖腺と脳の性的特徴の齟齬が「性別違和」の原因と考えるのが、性別違和の構造仮説である (LeVey, 1991)。性別違和は、ゆるがない性的自己像と同調しない指定性や社会的役割への極端な嫌悪から、重篤な生活障害を呈する (APA, 2013)。すなわち性自認は、社会的生活を円滑に進める上で重要な機能で、性別違和は、それが障害されている。

第3相の「性的表現」は、文化項目としての性のスティグマを如何に身につけて社会活動を行うかというジェンダーである。性役割と言い換えても間違いではない。性籍により固定された役割 (社会的性別) で、所属集団の性的な表象、例えば、服装や髪型、立ち居振る舞い、言葉、役割といったものを身につけ、社会的活動をする場合の性的様態を示す。それは、性自認に一致している場合が多い。だが歴史的に、職業目的や趣味で異なる性の表現を選択する場合も散見される。今日では、ファッションや趣味において、性差が曖昧になり、性自認と性的表現が一致しない「緩やかなトランスジェンダー」ともいえる性的表現の越境が多くなった。「異性装障害」(APA, 2013) ではなく、自己表現として異性のジェンダー・スティグマを身につける場合もある。図1には、グラデーションでこのことを表した。境界が曖昧になってきた性的表現だが、カテゴリー枠は明らかな形として存在し、個の社会的行動を方向付ける機能要件である。

第4相の「性的指向」とは、指定性や性自認とは無関係に、そのひとの中に発生するセクシャル・ドライブ (性的欲望) のパターンである。どの性別に性的欲望を抱くかの分類で、欲望の主体に付随しており、主体の性別には関係がない。すなわち、「男だから女に、女だから男に」という、一見、典型的と見える性的欲望の組み合わせ規則は存在しない。そのため、トランスジェンダーにもゲイやレズビアンがいる (本文は、恋愛を性自認との組み合わせで分類するため図1に示したトランスジェンダーの⑩⑭はレズビアン、⑰⑳はゲイに位置づける)。トランスジェンダーは、自己の指定性や社会的性役割に対する違和なので、セクシャルドライブが刺激されるパターンや性的表現とは無関係である。性的指向は、曖昧な状況から発達や経験に伴い徐々に明確になるものの、一生に渡って揺れ動いており、固定化されたものではないと考えられている。

なお A-セクシャルとは、誰にも性的に惹かれない性的指向の状態をさし、疾病や障害ではなく、健全な状態であるという (Decker, 2014)。セクシャルドライブの欠如や性機能の不全は、DSM-5 で分類される「女性の性的関心・興奮障害」や「男性の性欲低下障害」(APA, 2013) があるが、これらの状況とは異なるらしい。しかし、婚姻などの状況下においては生活障害が伴うことが予期されるので、どのように分類すべきか難しい。

それぞれのフェーズの度合いはスペクトル様であるものの、その傾向性は、おおむね 32 パターンが想定できる。本文では、A-セクシャル (④⑧⑫⑯⑲⑳㉔㉘㉚㉜) と、指定性と性自認がそろっていて、性的表現が異なる場合 (⑤⑥⑦㉔㉖㉗) については触れることはせず、古典的な性的非典型である図1に示した (G) の①、(T) の⑨⑩⑪⑬⑭⑮⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓、(L) の⑳、(B) の③③を対象に論を進める。A-セクシャルも“典型的でない”ことで、社会から取り残され、自己を受容できない感触を持つと予想されるが、機会を改めて論じたい。

3. LGBTにまつわる偏見と差別について
梅宮 (2016) は、(L) (G) (B) と (T) は、本質的に異なるが、社会的に偏見視され差別されるという点で、1つのカテゴリーとして扱ってかまわないと述べる。(L) (G) (B) は、性的指向の非典型を指し、(T) は、指定

性と性自認の不一致を指すわけだから、まったく違うセクシャリティである。しかし、典型的セクシャリティ(マジョリティ)と比べ少数者(マイノリティ)であるということ、“性のあり方”という、生々しい部分の問題であるということなどが重複し、現在でも続く被差別の歴史を持っている(iLga, 2019)。

ではなぜ、LGBTは偏見や差別の対象となるのか。笹原・杜(2019)は、Twitterの中で発信されているLGBTに関する“つぶやき”を投稿内容と情報拡散を定量化する方法を用いて分析し、5つの道德基板に分類した。笹原報告で算出した「道德語割合」(投稿ツイートと共有したリツイートのテキスト中の道德基板ごとの相対頻度)は、英語においても日本語においても、LGBTが「集団を脅かす道德的問題」と認識されていることを示した。すなわちLGBTは、集団の凝集性の要である価値体系を反駁すると位置付けられているのである。

ここで、誤解を恐れずに述べるなら、LGBTを「集団を脅かす道德的問題」と位置づける傾向は、性的典型を肯定し、異性愛を絶対視する価値が社会化されていることを示しているのではないだろうか。そのため、「道德的行動」が、LGBTを嫌悪し、揶揄、いじめを肯定するのであろう。梅宮(2017)は、LGBTを嫌悪する感覚を「無感覚な嫌悪」とよび、揶揄やいじめを正当化すると述べる。無感覚な嫌悪は、行動化された差別的行為に罪の意識をあたえず、むしろ正義を履行しているかのようなカタルシスをもたらす。それは時に憎悪犯罪へと駆り立てる暴力性の原動力になると述べた。

この無感覚な嫌悪は、性的典型をスタンダードとする価値体系の社会化に発端がある。すべての人と共有している不文律を社会化されているとの実感であることから、教育関係職者や相談支援に当たる者も含め、すべての成員に一定の心理的負荷をもたらしていることが予想される。品川(2006)は、カウンセラーが持つホモフォビア(同性愛嫌悪)の度合いと見立ての傾向を比較した。その結果、ホモフォビアの程度が高群のカウンセラーは、同性愛の男性クライアントの心理社会的機能を低く捉え、予後をネガティブに評価する傾向があることを見いだした。さらに、男性カウンセラーにより多くのバイアス傾向を認めている。品川報告の男性同性愛へのバイア

スとは、社会化された性的価値観に起因する偏見と言い換えてもよいだろう。教育現場において、LGBTの子どもに対応する場合には、留意しておくべき要件である。

4, LGBTの子どもへの環境調整について

LGBTの子どもへの環境調整を考えると、先に引用した小林ら(2017)の報告が方向性を与えてくれる。大学生への調査から導かれた(L)(G)(B)はコミュニケーション領域において、(T)は生活全般において困難を感じているとの報告は、対象を小、中高校の児童・生徒に年齢を引き下げても同じだろう。2つに分け考察し、仮設を提示する。

(1) コミュニケーション領域の環境調整

(L)(G)(B)は、第二次性徴に伴い性的な関心が発露する頃から、自分の存在への疑問を明確にしてくる。初恋の相手が同性の場合、周りと違う、または今まで教えられてきた価値観と違う自分自身に不安を感じ、時に否定的な態度をとる。(B)は、同性に恋愛感情を持っている場合のみ自己への疑問を持つから、初恋が異性なら、自己への疑問は生まれない。(L)(G)は、同性愛が揶揄の対象となっていることを見聞きしているだろうから、自分のセクシャリティを口に出すことができずに、疑問や不安が解消できないで時を過ごすこととなる(いのちリスペクト。ホワイト・リボンキャンペーン、2014)。加えて、同性愛への偏見を社会化されている場合、自己への嫌悪や侮蔑が生じるだろう。(L)(G)、時に(B)が求めるコミュニケーションは、自分の中で巻き起こっている、非典型的なセクシャルドライブを「異常ではない」と言ってくれることにつきる。そう言ってくれる「誰か」と、安心していえる場所は必須である。学校で提供しなければならないのは、保健室やカウンセリング室などの誰にも聞かれないで静かに話せる場所の提供と、児童・生徒の今までの思いを黙って聞き、非典型的なセクシャリティであっても「おかしくない」と言ってくれる「誰か」の配置で、直接的なコミュニケーション領域の環境調整ができるのではないだろうか。

次に間接的なコミュニケーション領域の環境調整であるが、現代社会はネット社会であるから、インターネットを介したコミュニケーションを間接的なコミュニケー

ション領域として意識すべきだろう。ネット社会の今日だからこそ、自分のセクシャリティへの不安、疑問、悩みの答えをネット情報に求めるのは必然である。国立青少年教育機構（2015）は、高校生の生活と意識に関して調査で、92.1%が「インターネット上の書き込みは信用できないと考えている」との結果を得た。この報告から、ネット情報の危険性を知っている現代高校生の姿が読み取れる。だが、これが中学生や小学生では、高校生のようなネット・リテラシーが期待できるだろうか。検索エンジン Google で「LGBT」を検索すると約 203,000,000 件がヒットする（2020. 8. 15 実施データ）。玉石混淆の情報の海から、正しく、良心的な情報をどのように拾い上げるかは、経験値の低い子どもには難しい。

さらに、ネットでの情報を頼りに、当事者会など「自分と同じ人々」とのピアなコミュニケーションを求めたら、ネット情報から如何に探っていけばよいのか。

当事者会は、首都圏だけでなく地方にもあるが、地域差が明確にある。Google 検索で「LGBT 団体 福島県」の検索結果は、約 201,000 件、「LGBT 団体 東京都」は、約 600,000 件である（共に 2020. 8. 15 実施データ）。この検索には、ニュース記事や引用などの重複が含まれるが、福島県と東京都とは、単純に約 400,000 件の情報差がある。自分と同じセクシャリティのピアフレンドを探そうにも、首都圏と地方では、機会の量が違う。また、当事者会は、学校の LGBT 教育の味方になってくれるリソースでもあるのだが、検索結果だけでは、その団体の質的力量を把握することは難しい。当事者の思い込みだけで書かれた日記のようなものもある。丹念にホームページ情報を読んでいけばその姿は見えてくるのだから、LGBT 当事者の子どもが、ひとりぼっちで、藁にもすがる思いで、情報を漁っているのは、冷静にその姿を見極めるのは難しい。

しかし、「丹念にホームページ情報を読む」を共にしてくれる大人が傍らにいたら、(L) (G)、時に (B) の子どもにとって、自己受容の有効な手助けとなるのではないだろうか。Web 端末パソコンがカウンセリングルームや保健室にあれば、共に検索をしながら、対象児のセクシャリティを理解することができるのではないだろうか。

(2) 生活全般の環境調整

(T) の子どもへの環境調整は、自分の性別をトランスしたいという思いに集中しているから明白である。許せる範囲でトランスさせると生活のモチベーションが上がるということが知られている。大抵の場合、男から女になりたいとの思いが強い子どもは、髪の毛を伸ばし、スカートをはきたいといってくる。反対に女から男になりたいければ、スカートはいやだという。それを認め、思う存分、自分が信じたジェンダーで学校生活を送らせることはできないだろうか。服装を変えることなど、性別違和の診断をまつほどのこともなかろう。(T) の子どもは、ジェンダーを変えることのみで固執し、他の生活が蔑ろになってしまう場合もある (WHO, 1999)。その年齢で必要な発達課題や、勉強を逃してしまったら、その後の生活に不利になる。服装を変えることなど、日々の学習の重要性と比べれば、取るに足りない。親が不安に苛まれて訪れた場合に備え、学校は、子どもを見守ることの重要性を理解させるだけの知識を用意しておく。指定性に固執することで逃してしまう重要なことが多いことを、親と学校が共有する準備が必須である。

制服やトイレの変更の場合、教室内での環境調整には、カミングアウトが必須となろう。本人にとっては、とても大きなハードルであるから、無理強いをしてはいけない。本人とよく話し合っ、勇気がたまったら、本人のいる場面で、サポートしながら行うこと。性的表現を変更する条件に、カミングアウトを求めるなど、本人の準備を無視したカミングアウトの強制はしてはならない。他の子どもたちの理解をどう確保すればいいか、本人と話し合いながら決めていくと対象児の自己受容につながるだろう。望む指定性の友人が味方になってくれれば、(T) 当事者の心理的な安定はかなり得ることができる (梅宮, 2013)。他の子どもたちの保護者からの問い合わせが来たら、丁寧に答えて味方になってもらえるよう、説得を準備しておく必要がある。トランスジェンダーの子どもが、典型的なセクシャリティの子どもに悪影響をもたらすという考えは、まさに偏見である。これらの調整を丁寧にやれるマンパワーが各学校に必須である。

ただ、トイレと更衣室だけは、慎重に対応しなければならない。指定性を飛び越えて、トイレや更衣室を望み

通りにしてはいけない。東 (2018) は、「合理的配慮を求めている本人以外によるいたずらやハラスメントが懸念されるからと言って施設利用の禁止あるいは制限すると言うことが許されるのだろうか (中略) 個人の施設利用を制限するようなことがあれば、「差別」として糾弾されるはずである」と述べる。この考えは、人権の尊重という視点からは正しい。しかし、トランスジェンダーの子どもが、いたずらやハラスメントの危険を、自らの判断で回避する判断力や状況対応力を十分に有しているか、学校側が、安全な場所 (トイレや更衣室) の選択肢を提供できる環境資源を有しているかを考えれば、答えは否であろう。となれば、安全なトイレや更衣室、それが職員用のものであったり、多目的トイレであったりなど、を提供することで安全確保を目指すことは、理にかなった環境調整である。ただし、本人との話し合いで妥協点を見つけなければならぬ。セクシャリティにまつわる暴力的ないじめは、わずかな違和感が集合して暴力性を帯びることで起こってしまう。トランスジェンダーのサバイバル・スキルとして、トイレや更衣室をどのように安全に選択するかを、本人の思いを聞きながら調整することが望まれる。

Ⅲ. 結論

電通ダイバーシティ・ラボ (DDL) は、2015 年には 7.6% (DDL, 2015), 2018 年には、8.9% (DDL, 2019) との調査結果を報告し、LGBT 層が、11.2 人に 1 人の割合で存在していることを表した。LGBT 層が、年を追うごとに増加していることに不思議を感じる。自分のセクシャリティについて、多様な選択肢が広く受け入れられてきた時系列的变化と解すれば、納得も行く。この 8.9% という数字は、30 人教室に 2 人くらいの LGBT の子どもが居ることを示唆する。矢崎・本多 (2018) は、児童がセクシャリティについて相談できる場所や教職員が存在していても、それが児童に周知されている学校は 24% と少ないことを報告している。これは、学級担任が LGBT について、学級の話題として取り上げていないことを示唆する。必ずいる LGBT の子どもたちは、自分の不安を解消する方法を与えてもらって

ないことになる。これを改善するためには、LGBT を話題にできるだけ知識を学級担任が持つことだろう。同時に教育管理者も LGBT についての知識がなければ、学校の中での、LGBT の子どもが“逃げ込める”場所を作ることがかなわないだろう。さらに意識ある教育関係職者が、LGBT に関する知識の、学校内での発信者となれば、問題解決の糸口になる。本文は、それに寄与することを目的に、セクシャリティの理解から始まり、LGBT に対する偏見・差別も述べた。しかし最も重要なことは、知識を貯めてから支援をするのではなく、当事者の児童・生徒と共に、LGBT について学んでいく真摯な姿勢であると考えられる。LGBT の児童・生徒が抱える自分のセクシャリティへの疑問、不安にきちんと、誤魔化さず、逃げず、向き合ってくれる「大人」がいってくれることが、彼ら／彼女らには必要である。誰かが傍らにいてくれるれば、どんなに怖くとも、生き抜ける。孤独ではないからだ。環境調整を求める場合でも、自分の不安に寄り添い、気持ち代弁してくれる大人がいれば、なんとかできる。「誰かが一緒にいてくれること」が、この世界への信頼を作り、自分を受容する原動力を作り出す。教育関係職者が LGBT への知識を学び、子どもたちに、きちんと寄り添えば、学校現場で必要とする支援の基盤となろう。

引用文献

- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引き* (高橋三郎・大野裕監訳). 医学書院, (APA(2013). *Desk Reference to the diagnostic criteria from DSM-5*. Arlington: American Psychiatric Publishing).
- 東優子 (2018). SOGI/E の多様性と学校教育 今, 教育現場で LGBT の子どもたちは 教育心理学年報, 57, 291-301.
- Decker, J.S. (2019). 見えない性的指向アセクシャルのすべて: 誰にも性的魅力を感じない私たちに ついて (上田勢子訳. 東京: 明石書店. (J.S. Decker. (2015) *The Invisible Orientation: An introduction to Asexuality*. NY: Skyhorse publishing.)
- 電通ダイバーシティ・ラボ (2015). 電通ダイバーシ

- ティ・ラボが「LGBT 調査 2015」を実施
<https://www.dentsu.co.jp/news/release/2015/0423-004032.html> (2020年7月10日閲覧)
- 電通ダイバーシティ・ラボ (2019). 電通ダイバーシティ・ラボが「LGBT 調査 2018」を実施
<https://dentsu-ho.com/articles/6435> (2020年7月10日閲覧)
- Hutchison, J.B. (1997). *Gender-specific metabolism in neural differentiation*. *Cellular and Molecular Neurobiology* 17: 603-626.
- iLga World (2019). *The International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association 2019 State-Sponsored Homophobia*.
https://ilga.org/downloads/ILGA_World_State_Sponsored_Homophobia_report_global_legislation_overview_update_December_2019.pdf (2020年7月10日閲覧)
- マップの日本語版
<https://ilga.org/maps-sexual-orientation-laws> (2020年8月10日閲覧)
- 加藤慶. (2010). 沖縄県における男性同性愛者への HIV 感染予防介入に関する研究 厚生労働科学研究費補助金 疾病・障害対策研究分野 エイズ対策研究 H20- エイズ・若手 -012.
<https://mhlw-grants.niph.go.jp/niph/search/NIDD00.do?resrchNum=201029034A> (2020年8月10日閲覧)
- 小林良介・金智慧・佐藤遊馬. (2019). 東京大学においてLGBT当事者学生が抱える困難とニーズ：フォーカスグループインタビューを用いた質的研究 東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター 研究紀要, 4, 46-59.
- 国立青少年教育機構. (2015). 高校生の生活と意識に関する調査報告書—日本・米国・韓国の比較—. https://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/98/ (2020年8月10日閲覧)
- LeVey, S. (1991). *A difference in hypothalamic structure between heterosexual and homosexual men*. *Science* 253:1034-1037.
- 内閣府 (2010). 子ども・若者ビジョン.
<https://www8.cao.go.jp/youth/suisin/pdf/vision.pdf> (2020年8月10日閲覧)
- 厚生労働省 (2014). 自殺総合対策大綱：誰も自殺に追い込まれることのない社会の実現を目指して
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokuyokushougai/hokenfukushibu/honbun.pdf> (2020年8月10日閲覧)
- 文部科学省 (2014). 学校における性同一性障害に係る対応に関する状況調査について
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1322368_01.pdf (2020年8月10日閲覧)
- 文部科学省 (2010). 児童生徒が抱える問題に対する教育相談の徹底について (通知).
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinken/sankosiryu/1348938.htm (2020年8月10日閲覧)
- 文部科学省 (2015) 性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について
https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357468.htm (2020年8月10日閲覧)
- 文部科学省 (2016). 性同一性障害や性的指向・性自認に係る児童生徒に対するきめ細かな対応等の実践について (教職員向け)
https://www.mext.go.jp/content/20201023_mxt_sigakugy_1420538_00002_007.pdf (2020年8月10日閲覧)
- 日本小児内分泌学会性分化委員会 (2011). 性分化疾患初期対応の手引き
http://jspe.umin.jp/medical/files/seibunkamanual_2011.1.pdf (2020年8月10日閲覧)
- 品川由佳 (2006). 男性同性愛者に対するカウンセラーのクリニカル・バイアスとジェンダー関連要因との関係, 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部, 55, 297-306.
- 笹原和俊・杜宝発 (2019). ソーシャルメディアにおける道徳的分断：LGBT ツイートの事例社会情報学,

8 (2), 65-77.

https://www.jstage.jst.go.jp/article/ssi/8/2/8_65/_pdf
(2020 年 8 月 10 日閲覧)

Strudwick,P. (2019). 同意なく行われた手術。偶然知った, 自分の身体に隠された「嘘」。BuzzFeed News (石垣賀子訳 (Strudwick,P., 2019). *This Woman Only Discovered She Was Intersex After Watching A Viral Video About It.*)

<https://www.buzzfeed.com/jp/patrickstrudwick/this-woman-only-discovered-she-was-intersex-after-watching-1> (2020 年 8 月 10 日閲覧)

梅宮れいか (2013). 性同一性障害に関わる人的資源の様相: 清掃いつ性障害 (男 → 女) 当事者と婚姻関係にある女性の動揺. 福島学院大学研究紀要, 46, 31-37.

梅宮れいか (2016). LGBT の子どもへの理解: ダイバーシティを実現するための幼児教育へ. 教育・保育論集, 21, 40-49.

梅宮れいか (2017). LGBT の子どもの周辺理解: 教育現場で対応すべき「無感覚な嫌悪」について. 教育・保育論集, 22, 51-64.

WHO (1999). ICD-10 精神及び行動の障害: 臨床記述と診断ガイドライン. (徹道男・中根允文・小宮山実監訳), 東京: 医学出版. (WHO (1992). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines.*)

World Outgames (2006). *Declaration of Montréal.*

<http://www.declarationofmontreal.org/DeclarationofMontreal.pdf> (2020 年 8 月 10 日閲覧)

矢崎胡桃・本多明生 (2018). 我が国の小学校におけるセクシュアル・マイノリティ支援に関する実態調査, 日本心理学会大会発表論文集, 82, 1023.

https://doi.org/10.4992/pacjpa.82.0_3AM-120
(2020 年 8 月 10 日閲覧)

Yogyakarta Principles (2007). *Principles on the application of international human rights law in relation to sexual orientation and gender identity.*

http://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles_en.pdf (2020 年 8 月 10 日閲覧)

保護者支援におけるレジリエンスとユーモアスタイルの効果検証

八木 孝憲

要約：

学生が保育者として巣立つ前の不安を調査した小松ら（2009）の研究結果では、最も高い不安を抱いているのが「保護者との関係」であることが示されている。これまで保育士のストレス研究・メンタルヘルス研究が盛んに行われてきた（村田, 1996; 重田, 2007 など）が、その中でも特にバーンアウトの視点が必要と考えられる。そういったなかで、日々の保育において保育者と子どもとが織りなすユーモアは、大きな役割を担う。両者が互いのユーモアを楽しみながら展開する遊びや生活は、実感としての「楽しさ」があり、意欲に溢れるものである。子どもと子育てを取り巻く状況、保育者と保護者を取り巻く状況が厳しくなりつつある現代だからこそ、保育者が持つユーモアは大切な専門性の一つである。

よって本研究では、保護者支援に際してレジリエンス及び対人ストレスユーモアコーピングが、どの程度効果があるのを検証することを目的とする。

キーワード：

相談援助, バーンアウト, レジリエンス, ユーモアスタイル

1. 問題と目的

保育所の保護者支援は、保護者の抱える幅広い子育て課題に対応する。そして深刻な子育て課題ほどその背景に、様々な困難があることが多い。そのため、保育士には相談援助に関する知識や技術、様々な生活困難を見定めた対応が求められる（鶴ら, 2017）。子育て支援の推進役として幼稚園教諭、保育士に課せられた役割は大きい。学生が保育者として巣立つ前の不安を調査した小松ら（2009）の研究結果では、最も高い不安を抱いているのが「保護者との関係」であることが示されている。

かねてから保育士が長く健康に働き続けられるための策が求められており、これまで保育士のストレス研究・メンタルヘルス研究が盛んに行われてきた（村田, 1996; 重田, 2007 など）が、その中でも特にバーン

アウトの視点が必要と考えられる。対人援助職にとって重要な性格特性は利他的な奉仕的精神であるが、一方でそうした性格特性はバーンアウトしやすいとも言われており（久保, 1999）、また保育士のバーンアウトは、離職意思との弱～中程度の相関がある可能性が示されている（原田ら, 2002）。

そういったなかで、日々の保育において保育者と子どもとが織りなすユーモアは、大きな役割を担う。両者が互いのユーモアを楽しみながら展開する遊びや生活は、実感としての「楽しさ」があり、意欲に溢れるものである。子どもと子育てを取り巻く状況、保育者と保護者を取り巻く状況が厳しくなりつつある現代だからこそ、保育者が持つユーモアは大切な専門性の一つであると、差波（2018）は述べている。さらにこういったユーモアは、保育者と子どもの間だけではなく、保育者と保護者の間

であっても効果があると推測される。

対人ストレスユーモアコーピングは、ストレスフルな対人場面で互いの気持ちが和むように、その状況についてジョークを言う、または笑うという形で対処する仕方と定義される。コーピング方略としてのユーモアは、一般的に“ストレスフルな状況を捉え直す方法”と捉えられる認知的なコーピングである (Martin, 2006)。これに対して、対人ストレスユーモアコーピングは、1) コーピングの対象が対人場面に限定されている、2) ストレスフルな対人場面で即座に機能する、3) 認知的なユーモアコーピングには含まれていない対人的機能を有する、という特徴をもつ。

他方で、同じようなストレス環境下であっても、心の折れやすい人と折れにくい人が存在する。また心が折れそうになっても、その状態からすぐに元に戻る力を持っている人とそうでない人がいる。この数年「レジリエンス (resilience)」という言葉があらゆる領域で注目を集めているが、「レジリエンス」とは、使用される領域によってその意味合いが微妙に異なり、一言でいうと「回復力」のことである。相談援助に関する保護者との関係において、様々な葛藤を抱え不安に陥っても、レジリエンス能力やユーモアコーピング能力によって、ストレスフルな状況を乗り越えていくことは可能であると考えられる。

よって本研究では、保護者支援に際してレジリエンス及び対人ストレスユーモアコーピングが、どの程度効果があるのを検証することを目的とする。

2. 方法

(1) 調査対象

福島県内の保育士養成課程に所属する大学生・短大生 200 名及び現職保育士 250 名を対象とした。

(2) 調査内容

以下の質問項目を採用した。

1) 保護者支援に関する質問紙

片山 (2016) の保護者支援に関する調査における自由記述から抽出されたカテゴリー・サブカテゴリーを引用し、①「保護者支援で重視していること」②「保護者支援で困難を感じていること」において、それぞれ 16

項目構成 5 段階で評定する尺度を自主作成した。

また、それらを① (保護者支援重視尺度) ② (保護者支援困難尺度) と命名した。

2) 精神的回復力 (レジリエンス) 尺度 (小塩・中谷・金子, 2010)

精神的な落ち込みからの回復を促す心理的特性を測定する尺度として、小塩らが開発し 3 因子 21 項目から構成され、5 段階で評定する。

3) 日本人向けユーモアスタイル (HSQ) 質問紙 (村木・山口, 2015)

Martin et al.(2003) の 4 つのユーモアスタイルを踏まえた日本語版 HSQ (木村ら, 2008) の問題点を改善し、信頼性・妥当性の高い 4 因子 25 項目から構成され、7 段階で評定する尺度である。

なお、上記分析には SPSS statistics 26 を用いた。

(3) 調査の手続き

一連の調査において、調査対象者のプライバシー保護の問題及び調査票の取り扱いに関して、研究者の所属機関において研究倫理審査を受審し、承認を受けたうえで研究を実施した。調査方法としては、学生に対しては講義時間に調査趣旨を説明した後、調査票を配付し、同意が得られた場合には回答を記入してもらい、後日回収した。現職保育士に対しては書面にて調査趣旨を説明し、郵送法にて調査を実施した。

3. 結果

ここでは特に本研究の主題と関連が深いと思われる分析結果を示す。なお調査対象者は Table.1 に示した。調査票の回収率は、学生が 85.0% (170 名) で現職保育者が 87.6% (219 名) であった。

Table.1 調査対象者

属性	性別		合計
	男	女	
学生	24	146	170
保育者	12	207	219
合計	36	353	389

(1) 尺度の因子構造の確認

自主作成の保護者支援に関する質問紙に関しては、探索的因子分析を行ったところ、保護者支援重視尺度は 4 因子構造 (Table.2)、保護者支援困難尺度では 2 因子構造 (Table.3) が確認された。各因子の信頼性を検討したところ、前者は $\alpha = 0.51 \sim 0.67$ の範囲、後者は $\alpha = 0.76 \sim 0.87$ の範囲に分布し、保護者支援重視尺度の信頼性は十分とはいえない結果となったものの、本研究には必要であると判断し分析に使用することとした。

また、その他の質問紙についても、先行研究の理論的枠組みに基づき、確認的因子分析を行った。その結果すべての尺度において、先行研究同様の因子構造が確認され、各因子の信頼性を検討したところ、 $\alpha = 0.78 \sim 0.87$ の範囲に分布し、十分な値が得られた (Table.4, 5)。そこで、各因子平均得点を算出し、分析を進めることとした。

1) 保護者支援に関する質問紙

①保護支援において重視することに関する質問紙 (保護者支援重視尺度)

主因子法による因子分析を用いた結果、保護者支援重視尺度は 4 因子構造となり、それぞれの因子を、支援重視 F1: 園内連携による保護者支援、支援重視 F2: 保護者と連携した生活規範、支援重視 F3: 保護者への関わり、支援重視 F4: 家庭とのつながり、と命名した。

Table.2 保護者支援重視尺度因子構造 & 信頼性

①保護者支援重視

パターン行列a 因子	因子				α
	1	2	3	4	
支援重視15	0.806	0.075	0.007	-0.184	0.673
支援重視16	0.671	-0.055	-0.011	0.193	
支援重視13	0.444	-0.046	0.022	0.137	0.665
支援重視7	-0.04	0.687	0.015	0.089	
支援重視6	0.041	0.657	-0.06	0.04	0.511
支援重視14	-0.049	-0.066	0.637	-0.016	
支援重視12	0.054	-0.056	0.518	0.095	0.603
支援重視5	0.036	0.264	0.369	-0.102	
支援重視4	0.072	0.024	-0.031	0.645	0.506
支援重視9	-0.033	0.189	0.067	0.506	

因子抽出法: 主因子法

回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法
6 回の反復で回転が収束しました。

Table.3 保護者支援困難尺度因子構造 & 信頼性

②保護者支援困難

パターン行列a 因子	因子		α	
	1	2		
支援困難15	0.73	-0.136	0.873	
支援困難8	0.702	-0.078		
支援困難13	0.696	0.001		
支援困難14	0.693	-0.135		
支援困難12	0.679	-0.123		
支援困難7	0.671	0.037		
支援困難10	0.554	0.159		
支援困難6	0.538	0.19		
支援困難11	0.501	0.171		
支援困難5	0.467	0.232		
支援困難9	0.373	0.282		
支援困難2	-0.124	0.808		0.762
支援困難1	-0.132	0.789		
支援困難3	0.145	0.612		

因子抽出法: 主因子法

回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法
3 回の反復で回転が収束しました。

Table.4 精神的回復力 (レジリエンス) 尺度因子構造 & 信頼性

③レジリエンス尺度

パターン行列a 因子	因子			α	
	1	2	3		
レジ19	0.919	-0.03	-0.002	0.888	
レジ18	0.916	-0.089	-0.014		
レジ17	0.82	-0.096	-0.022		
レジ20	0.664	0.154	0.057		
レジ21	0.526	0.246	0.018		
レジ1	-0.042	0.823	-0.012		0.86
レジ2	-0.012	0.813	0.111		
レジ3	-0.02	0.805	0.043		
レジ4	0.031	0.702	-0.02		0.783
レジ16	0.067	0.17	0.693		
レジ8	-0.143	0.079	0.688		
レジ9	0.005	0.088	0.663		
レジ13	0.031	-0.027	0.597		
レジ14	-0.088	0.093	0.536		
レジ12	0.012	-0.015	0.504		
レジ10	0.101	0.061	0.433		

因子抽出法: 主因子法

回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法
5 回の反復で回転が収束しました。

②保護者支援における困難さに関する質問紙 (保護者支援困難尺度)

また、保護者支援困難尺度は 2 因子構造となり、それぞれの因子を、支援困難 F1: 保護者の多様なニーズへの支援の困難さ、支援困難 F2: 保育者の力量による保護者支援への困難さ、と命名した。

2) 精神的回復力（レジリエンス）尺度

先行研究と同様に「肯定的な未来志向」「新奇性追求」「感情調整」の3因子構造が確認され、信頼性においても $\alpha = 0.78\sim 0.88$ の範囲に分布し十分な値が得られた。

3) 日本人向けユーモアスタイル（HSQ）質問紙

先行研究と同様に「親和的」「自虐的」「自己高揚的」「攻撃的」の4因子構造が確認され、信頼性においても $\alpha = 0.80 \sim 0.87$ の範囲に分布し十分な値が得られた。

(2) 保護者支援に関する質問紙の属性による下位尺度得点の差異

保護者支援重視尺度及び保護者支援困難尺度について、学生か保育者かによってどのような差異が見られるのかを検討した。なお分析には t 検定を用いた (Table.6)。結果として、学生と保育者との間には、保護者支援重視尺度の全4因子及び保護者支援困難尺度の1

Table.6 保護者支援に関する質問紙における属性による下位尺度の差異 (t 検定)

尺度	因子名	属性	度数	M	S.D	t 値	有意確率
支援重視	園内連携による保護者支援	学生	170	4.77	0.43	-3.46	0.001 **
		保育者	219	4.90	0.26		
	保護者と連携した生活規範	学生	170	4.29	0.69	-2.11	0.036 *
		保育者	219	4.42	0.52		
	保護者への関わり	学生	170	3.68	0.68	4.73	0.000 ***
		保育者	219	3.36	0.65		
家庭とのつながり	学生	170	4.40	0.59	-3.29	0.001 *	
	保育者	219	4.58	0.48			
支援困難	保護者の多様なニーズへの支援の困難さ	学生	170	3.97	0.60	-0.55	0.584
		保育者	219	4.01	0.58		
	保育者の力量による保護者支援への困難さ	学生	170	4.01	0.68	8.41	0.000 ***
		保育者	219	3.37	0.81		

因子において有意差が認められた。

そのため次項では、学生と保育者の2つのグループを別々に分析することとし、それぞれの群にどのような特徴を持ったグループが存在するかを調べるためにクラスタ分析を用いた。クラスタ分析を実施する根拠としては、どのような支援内容を重視しているのか、あるいはどのようなことに困難を感じているのかによって、特徴を持った群に分けられるのではないかという経験的な仮説があるためである。

Table.5 日本人向けユーモアスタイル（HSQ）質問紙因子構造&信頼性

④ユーモア尺度

パターン行列a

因子	1	2	3	4	α
ユーモア4	0.807	0.045	0.012	0.075	0.874
ユーモア3	0.755	0.060	0.047	0.077	
ユーモア2	0.742	0.064	0.078	-0.021	
ユーモア6	0.701	-0.029	0.058	-0.102	
ユーモア8	0.665	0.040	-0.011	-0.014	0.865
ユーモア7	0.652	-0.136	-0.101	-0.084	
ユーモア5	0.633	-0.050	-0.059	0.084	
ユーモア1	0.600	0.043	-0.008	-0.010	
ユーモア19	0.003	0.886	-0.131	0.000	0.822
ユーモア18	0.010	0.872	-0.006	0.001	
ユーモア17	-0.098	0.780	0.054	0.047	
ユーモア16	0.026	0.649	0.093	-0.028	
ユーモア20	0.138	0.571	-0.031	-0.066	0.800
ユーモア10	-0.005	-0.008	0.795	-0.040	
ユーモア11	0.016	-0.032	0.778	0.041	
ユーモア9	-0.129	0.065	0.746	0.025	
ユーモア14	0.015	-0.020	0.591	-0.068	0.800
ユーモア15	0.110	-0.031	0.581	0.031	
ユーモア23	0.137	-0.021	0.091	0.739	
ユーモア24	-0.069	0.002	-0.034	0.701	
ユーモア25	-0.098	-0.008	-0.056	0.697	0.800
ユーモア22	0.044	-0.018	-0.017	0.694	

因子抽出法: 最尤法
 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法
 5 回の反復で回転が収束しました。

(3) 保護者支援重視及び保護者支援困難によるクラスタ分析 (学生)

学生の各下位尺度得点をもとにクラスタ分析 (Ward 法) を行った。その結果、解釈可能な3群が採用され、各群の特徴を見るためにクラスタ分析による各下位尺度得点の平均点について分散分析を行った (Table.7)。3群はそれぞれ、CL1 は困難さがやや低く保護者支援を重視していない群、CL2 は困難さが低く保護者支援を重視している群、CL3 は困難さが高く保護者支援を重視している群となった (Figure.1)。

(保育者)

保育者も学生と同様の手続きにてクラスタ分析及び分散分析を行い (Table.8)、交互作用がみられた際の単純主効果の検定には Bonferroni 法を用いた (Table.10)。その結果3群に分かれ、それぞれ CL1 は保育者として

Table.7 クラスタ学生分散分析

多重比較a		Bonferroni			
従属変数	(I) Ward Method	(J) Ward Method	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率
園内連携による保護者支援	1	2	-.33687*	0.08655	0.000
	1<2,3	3	-.39625*	0.06599	0.000
		1	.33687*	0.08655	0.000
		3	-.05938	0.09164	1.000
保護者と連携した生活規範	1	2	-.84173*	0.11747	0.000
	1<2,3	3	-.92136*	0.08956	0.000
		1	.84173*	0.11747	0.000
		3	-.07962	0.12438	1.000
保護者への関わり	1	2	-.34422*	0.11327	0.008
	1<3	3	-.3494	0.14857	0.060
		1	.3494	0.14857	0.060
		3	0.00517	0.1573	1.000
家庭とのつながり	1	2	-.84240*	0.09976	0.000
	1<2,3	3	-.74894*	0.07606	0.000
		1	.84240*	0.09976	0.000
		3	0.09345	0.10563	1.000
保護者の多様なニーズへの支援	1	2	.53380*	0.10186	0.000
	2<1<3	3	-.61563*	0.07766	0.000
		1	-.53380*	0.10186	0.000
		3	-.114943*	0.10786	0.000
保護者の力量による保護者支援への困難さ	1	2	0.13056	0.11272	0.745
	1,2<3	3	-.93466*	0.08594	0.000
		1	-.13056	0.11272	0.745
		3	-.106523*	0.11935	0.000
	1,2<3	1	.93466*	0.08594	0.000
		2	1.06523*	0.11935	0.000
		3	0.000	0.000	0.000

* 平均値の差は 0.05 水準で有意
a 属性 = 学生

Table.8 クラスタ保育者分散分析

多重比較a		Bonferroni			
従属変数	(I) Ward Method	(J) Ward Method	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率
園内連携による保護者支援	1	2	-0.00462	0.04026	1.000
	3<1,2	3	.16122*	0.04168	0.000
		1	0.00462	0.04026	1.000
		3	.16584*	0.04243	0.000
保護者と連携した生活規範	1	2	-0.01115	0.06395	1.000
	3<1,2	3	.73750*	0.0662	0.000
		1	0.01115	0.06395	1.000
		3	.74865*	0.0674	0.000
保護者への関わり	1	2	-.40428*	0.10146	0.000
	1,3<2	3	-.03782	0.10505	1.000
		1	.40428*	0.10146	0.000
		3	.36646*	0.10694	0.002
家庭とのつながり	1	2	-0.11959	0.05926	0.134
	3<1,2	3	.61731*	0.06135	0.000
		1	0.11959	0.05926	0.134
		3	.73690*	0.06246	0.000
保護者の多様なニーズへの支援	1	2	-.49076*	0.08126	0.000
	3<1<2	3	.20463*	0.08413	0.047
		1	.49076*	0.08126	0.000
		3	.69539*	0.08565	0.000
保護者の力量による保護者支援への困難さ	1	2	-1.37995*	0.09007	0.000
	1<3<2	3	-.53526*	0.09325	0.000
		1	1.37995*	0.09007	0.000
		3	.84470*	0.09493	0.000
	1<3<2	1	.53526*	0.09325	0.000
		2	-.84470*	0.09493	0.000
		3	0.000	0.000	0.000

* 平均値の差は 0.05 水準で有意
a 属性 = 保育者

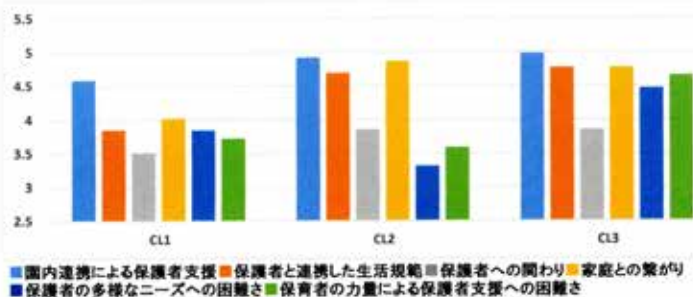


Figure.1 保護者支援重視及び困難クラス (学生)

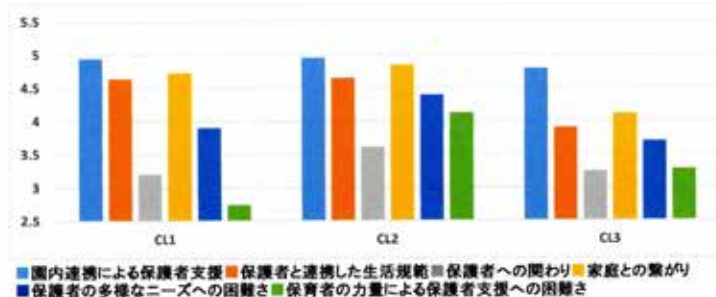


Figure.2 保護者支援重視及び困難クラス (保育者)

Table.9 クラスタによるユーモア&レジリエンス分散分析（学生）

多重比較a		Bonferroni		従属変数		
(I)	Ward Method (J)	Ward Method	平均値の差	II-J	標準誤差	有意確率
レジF1	1	2	-0.31441	0.20808	0.398	
		3	0.03485	0.15864	1	
		2	0.31441	0.20808	0.398	
	2	3	0.34926	0.22032	0.344	
		1	-0.03485	0.15864	1	
		2	-0.34926	0.22032	0.344	
レジF2	1	2	-0.37423	0.1895	0.15	
		3	-0.04764	0.14448	1	
		2	0.37423	0.1895	0.15	
	2	3	0.32659	0.20065	0.316	
		1	0.04764	0.14448	1	
		2	-0.32659	0.20065	0.316	
レジF3	1	2	-0.3075	0.16583	0.196	
		3	-0.01167	0.12643	1	
		2	0.3075	0.16583	0.196	
	2	3	0.29584	0.17559	0.282	
		1	0.01167	0.12643	1	
		2	-0.29584	0.17559	0.282	
ユーモアF1	1	2	2.50912*	0.1592	0.005	
		3	3.41001*	0.12138	0.003	
		2	1.50912*	0.1592	0.005	
	2	3	-0.09911	0.16856	1	
		1	-4.1001*	0.12138	0.003	
		2	0.09911	0.16856	1	
ユーモアF2	1	2	0.03077	0.25512	1	
		3	-0.02456	0.19451	1	
		2	-0.03077	0.25512	1	
	2	3	-0.05533	0.27013	1	
		1	0.02456	0.19451	1	
		2	0.05533	0.27013	1	
ユーモアF3	1	2	-0.27984	0.26117	0.856	
		3	0.09546	0.19912	1	
		2	0.27984	0.26117	0.856	
	2	3	0.3753	0.27653	0.53	
		1	-0.09546	0.19912	1	
		2	-0.3753	0.27653	0.53	
ユーモアF4	1	2	-0.02321	0.25599	1	
		3	-0.08394	0.19517	1	
		2	0.02321	0.25599	1	
	2	3	-0.06073	0.27105	1	
		1	0.08394	0.19517	1	
		2	0.06073	0.27105	1	

*平均値の差は 0.05 水準で有意
属性 = 学生

Table.10 クラスタによるユーモア&レジリエンス分散分析（保育者）

多重比較a		Bonferroni		従属変数		
(I)	Ward Method (J)	Ward Method	平均値の差	II-J	標準誤差	有意確率
レジF1	1	2	.36696*	0.11932	0.007	
		3	.45981*	0.12354	0.001	
		2	-.36696*	0.11932	0.007	
	2,3<1	3	0.09285	0.12576	1.000	
		1	-.45981*	0.12354	0.001	
		2	-0.09285	0.12576	1.000	
レジF2	1	2	0.07103	0.12154	1.000	
		3	0.25601	0.12584	0.129	
		2	-0.07103	0.12154	1.000	
	2	3	0.18498	0.1281	0.451	
		1	-0.25601	0.12584	0.129	
		2	-0.18498	0.1281	0.451	
レジF3	1	2	.41096*	0.10518	0.000	
		3	.28832*	0.1089	0.026	
		2	-.41096*	0.10518	0.000	
	2,3<1	3	-0.12263	0.11086	0.810	
		1	-.28832*	0.1089	0.026	
		2	0.12263	0.11086	0.810	
ユーモアF1	1	2	-0.11149	0.12503	1.000	
		3	-.46827*	0.12945	0.001	
		2	0.11149	0.12503	1.000	
	1,2<3	3	-.35678*	0.13178	0.022	
		1	.46827*	0.12945	0.001	
		2	.35678*	0.13178	0.022	
ユーモアF2	1	2	-0.35007	0.17486	0.140	
		3	-0.43481	0.18104	0.051	
		2	0.35007	0.17486	0.140	
	2	3	-0.08474	0.1843	1.000	
		1	0.43481	0.18104	0.051	
		2	0.08474	0.1843	1.000	
ユーモアF3	1	2	0.33696	0.17366	0.161	
		3	0.16673	0.1798	1.000	
		2	-0.33696	0.17366	0.161	
	2	3	-0.17023	0.18304	1.000	
		1	-0.16673	0.1798	1.000	
		2	0.17023	0.18304	1.000	
ユーモアF4	1	2	-0.14611	0.1655	1.000	
		3	.42260*	0.17135	0.043	
		2	0.14611	0.1655	1.000	
	3<1,2	3	.56871*	0.17444	0.004	
		1	-.42260*	0.17135	0.043	
		2	-.56871*	0.17444	0.004	

*平均値の差は 0.05 水準で有意
属性 = 保育者

の力量による困難さが低く、保護者支援を重視している群、CL2は保護者の多様なニーズへの支援の困難さが低く、保護者支援を重視している群、CL3は保護者支援全般への困難さが高く、保護者支援を重視している群となった (Figure.2)。

(4) レジリエンス及びユーモアスタイルによるクラスタ分析 (学生)

(3)と同様にクラスタ分析 (Ward法)を行い、結果として3群が採用され、各群の特徴を見るためにクラスタ分析による各下位尺度得点の平均点について分散分析を行った (Table.9)。また、交互作用がみられた際の単

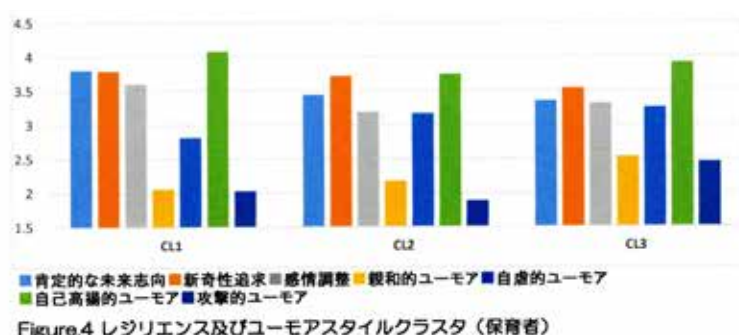
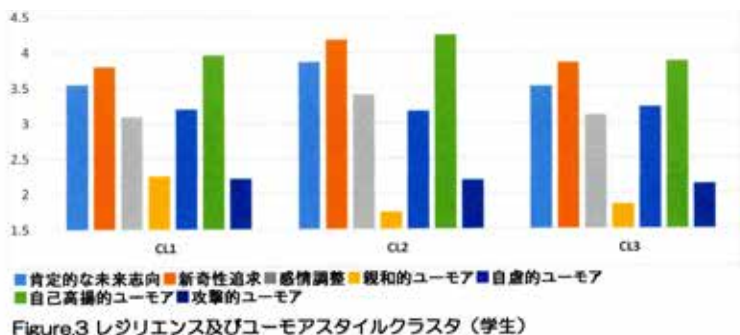
純主効果の検定には Bonferroni法を用いた。

3群はそれぞれ、CL1は新奇性追求が低く親和的ユーモアが高い群、CL2は肯定的未来志向が高く自己高揚的ユーモアが高い群、CL3は肯定的な未来志向が低く自己肯定的ユーモアが低い群となった (Figure.3)。

(保育者)

学生と同様の手続きによりクラスタ分析 (Ward法)を行い、結果として3群が採用され、各群の特徴を見るためにクラスタ分析による各下位尺度得点の平均点について分散分析を行った (Table.10)。

3群はそれぞれ、CL1は肯定的な未来志向が高く自己肯定的ユーモアが高い群、CL2は感情調整が低く攻撃的



ユーモアが低い群、CL3 は新奇性追求が低く自虐的ユーモアが高い群となった (Figure.4)。

4. 考察

前項では主として学生と保育者のクラスタについてそれぞれの群の特徴をみてきたが、ここでは全体の傾向を把握することによって、レジリエンスやユーモアスタイルがいかんしてバーンアウト予防に寄与できうるかを検討したい。

学生と保育者それぞれにおいて、保護者支援重視尺度においては「園内連携による保護者支援」を最も重要視しているという結果となった。つまり、園内での職員間の関係性を重視しておりそれを意識しながら業務を遂行している(したい)と考えていることがうかがえる。他方で、「保護者への関わり」に関しては、学生は保護者と関わることを重視しているものの、保育者はさほど重視していないという結果となった。これは、保育者は保護者支援に際して保護者との直接的な関わりにおいて職員間の連携をベースとしていることがうかがえ、さらには保護者との関わりの難しさを感じており、保育者個人として関わることへの消極性を示唆しているものとも考えられる。

次に保護者支援困難尺度であるが、「保育者の力量による保護者支援への困難さ」において、学生は各クラスタにおいて高い数値となり自身の力量への不安が表出された。その一方で、保育者は自身の力量よりもむしろ保護者からの多様なニーズに応えることへの困難さを感じているという結果となった。近年の子育て環境の変化や

保育現場に対する要望の多角化によって、保育者にはより一層の専門的知識や技能が求められているのは確かではあるものの、様々な背景を持った保護者のなかには、ある種クレマー的な存在が含まれていることが推測され、保育者の疲弊や徒労感の要因となっている可能性は否定できないだろう。

そのような保護者支援における困難さに対して、いったいどのようなレジリエンスが効果的なのであろうか。学生と保育者それぞれにおいて、下位尺度「新奇性追求」が各クラスタで高い数値を示し、いろいろなことにチャレンジをしたり、新しいことや珍しいことを好むという特徴があることが明らかとなった。つまり、日々の保育のなかで困難さを感じながらも、そのようななかで様々なことにチャレンジをすることによって、現状の困難さを打破しようとしている(望んでいる)ことがうかがえる。それに反して、困難さに圧倒されて時間的・状況的な制約によりチャレンジする意欲や機会が低減することが、バーンアウトに繋がるひとつの要因であるとも考えられる。

最後に、ユーモアスタイルに関してであるが、学生及び保育者双方で「自己高揚的ユーモア」が最も高い数値となった。自己高揚的ユーモアは、直面するストレスや困難さに対してさえユーモラスな捉え方を維持し、感情調整のメカニズムとした際に有効なユーモアスタイルであることが示されている (Martin et al., 2003)。自分の気持ちを大切にした状態で、「親和的ユーモア」よりも他者との関係を構築することに関連するユーモアスタイルであり、レジリエンスや自尊感情とも関連するものである。

ここまで保護者支援における保育者（保育者養成校学生含む）のレジリエンスやユーモアスタイルの特徴をみてきたなかで、「新奇性追求」と「自己高揚的ユーモア」がある種の指標となることが示唆された。しかし、本研究の対象者である保育者の属性は細かく統制されておらず、勤務年数や園環境などが結果に影響を与えている可能性は否定できない。そのため、今後はより統制された対象群を分析することが課題として挙げられる。他にも、レジリエンスやユーモアスタイル以外に自尊感情や対人不安などが保護者支援に際して何らかの影響を及ぼしていることも考えられるため、より詳細な調査が求められる。

付記

本研究は、全国保育士養成協議会東北ブロック平成30年度個人研究助成を受けて行なわれた。

引用文献

- 片山美香（2016）若手保育者が有する保護者支援の特徴に関する探索的研究－保育者養成校における教授内容の検討に生かすために－岡山大学教師教育開発センター紀要，第6号 別冊，pp.11-20.
- 村木美有・山口一（2015）日本人向けユーモアスタイル質問紙の作成とユーモアの心理的効用の検討，桜美林大学心理学研究，Vol.6，pp19-32.
- 村田務（1996）保育者のストレス状況とその要因，白梅学園短期大学紀要，32，135－147.
- 重田博正（2007）保育士のメンタルヘルス－生きいきした保育をしたい！－かもがわ出版
- 丸山淳市・藤桂（2016）職場ユーモアが心身の健康と業務成果への自己評価に及ぼす効果，心理学研究，87（1），21－31.
- 丸山淳市・藤桂（2017）職場におけるフォロワーが表出するユーモアの循環的影響，心理学研究，88（4），317－326.
- 鳥丸佐知子（2017）レジリエンスとパーソナリティの関係（1），京都文教短期大学 研究紀要，56，117－123.
- 小塩真司・中谷素之・金子一史（2010）ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性－精神的回復力尺度の作成－，35，57-65.
- 鶴宏史・中谷奈津子・関川芳孝（2017）保育所を利用する保護者が保育しに悩みを相談する条件－保護者へのインタビューを通して－，武庫川女子大学院教育学研究論集，（12），31－38.
- 太田祐貴子（2016）保護者対応と保育士のバーンアウト：看護師との比較から，お茶の水女子大学心理臨床センター紀要，（18），1－11.
- 差波直樹（2018）保育者と子どもとの関わり－保育におけるユーモアの役割－，八戸学院大学短期大学部研究紀要，（46），1－10.
- 原田和宏・斎藤圭介・有岡道博・岡田節子・香川幸次郎・中嶋和夫（2002）福祉関連職におけるMasalach Burnout Inventoryの因子構造の比較，社会福祉学，42，43－53.
- 久保真人（1999）ヒューマン・サービス従事者におけるバーンアウトと個人属性との関係，大阪教育大学紀要IV教育科学，47，435－447.
- 小松秀茂・杉山弘子・東義也・荒川由美子（2009）保育者養成校に求めている学び～卒業後2年目の保育者への質問紙調査から～，尚絅学院大学紀要，57，79－90.
- Martin, R.A. 著（2006）The psychology of Humor: An Integrative Approach. Academic Press. 野村亮太・雨宮俊彦・丸野俊一（監訳）（2011）.ユーモア心理学ハンドブック. 北大路書房.

研究紀要編集委員会

委員長 梅宮れいか (副学長、図書館情報センター館長、大学院心理学研究科教授)

委員 沢 良子 (副学長、福祉学部教授)

委員 田辺 稔 (福祉学部長、福祉学部教授)

委員 渡辺博志 (福祉学部教授)

委員 杉山雅彦 (福祉学部教授)

事務担当 松本陽子 (図書館情報センター業務課)

福島学院大学研究紀要

第59集

令和2年12月15日 発行

発行者 福島学院大学 研究紀要編集委員会

〒960-0181 福島県福島市宮代乳児池1-1

電話 024-553-3221

編集 梅宮れいか（編集委員長）

編集補助 松本陽子（図書館情報センター特別職員）

PDF 作製 図書館情報センター

