



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

ストレスを抱えた教師へのスクールカウンセラーの 対応の検討

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2022-03-15 キーワード (Ja): キーワード (En): consultation, burnout, elementary school teachers 作成者: 江刺,逸生, 工藤,浩二 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00173559

ストレスを抱えた教師へのスクールカウンセラーの対応の検討

江 刺 逸 生*¹・工 藤 浩 二*²

臨床心理学分野

(2021年9月13日受理)

1. 問題と目的

1. 1 学校コンサルテーション

2018年に文部科学省¹⁾が報告した調査によると、スクールカウンセラー（以下、SC）が配置・派遣されている学校は、小学校で約8割、中学校でほぼ全て、高等学校で約9割を占めている。しかし、週4時間以上の定期配置は、中学校こそ約7割を占めているものの、小学校では約2割、高等学校では約4割に留まっている。外部性保持の観点を鑑みると、このような勤務体制が効果的な側面も考えられるが、勤務時間の少なさは児童生徒への関わりを制限していると言える。こうした状況から、荒木・中澤²⁾は、教師支援を念頭に置いた活動を行うことが望ましいと指摘した。よって、SCの職務として、限られた時間で間接的に多くの児童生徒を援助することができる、学校コンサルテーションに注目が集まっている。

小栗³⁾は、学校コンサルテーションを「SC（コンサルタント）と教師（コンサルティ）の二者が子どもに関する教育的諸問題を解決するために話し合うフォーマルあるいはインフォーマルなプロセス」と定義した。また、小栗⁴⁾は、学校コンサルテーションにおけるコミュニケーションに関して3つのカテゴリ（情報を共有する、見立てを共有する、解決方針を共有する）と7つの概念（情報を引き出す、情報を伝える、見立てを引き出す、見立てを伝える、解決方針を引き出す、解決方針を方向づける、解決行動を促進させる）を見出し、それぞれの段階において双方向の発話があることを指摘した。その点が学校コンサルテーションとカウンセリングの違いだと述べている。つまり、教

師から情報だけでなく見立てや解決方針を引き出すことが重要であり、それによって教師の成長を促したり、SCへの依存を防いだりすることができる。また、石原⁵⁾も、SCによる教師への学校コンサルテーションに関して、これまでの研究を分析し、SCの対応をカテゴリ（開始時の問題把握、アセスメント、見立てを伝える、対応の検討、SCからの働きかけ、対応への評価、再アセスメント、SC視点の提供、情緒的支援、解決の場の維持）として示した。これにより、「問題を把握し、アセスメントを行い伝える、対応を検討するという流れの中で、何らかのSCの視点を提供し、時には情緒的支援を行い、事例の展開をコンサルティとともに抱えていく」という対応の過程を明らかにしている。尚、教師との関係づくりは、学校コンサルテーションを開始する前に行われている可能性があることも指摘している。

しかし、近年、教師のストレスの大きさやバーンアウトが問題となっている。山下・若本⁶⁾により、教師のストレスが児童生徒に対する教育活動に影響を与えることも示唆されており、教師のメンタルヘルスに対するアプローチが求められていると言える。

1. 2 教師のバーンアウト

Maslach & Jackson⁷⁾によると、バーンアウトとは「長期間にわたり人を援助する過程で解決困難な課題に常にさらされ、心的エネルギーが絶えず過度に要求された結果、極度の心身の疲労と情緒の枯渇をきたす症候群であり、自己卑下、仕事嫌悪、関心や思いやりの喪失を伴う状態」である。また、バーンアウト尺度（Maslach Burnout Inventory）を開発し、①情動的消耗感、

* 1 浜松医科大学 精神医学講座 (431-3192 静岡県浜松市東区半田町1-20-1)

* 2 東京学芸大学 教育心理学講座 臨床心理学分野 (184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1)

②個人的達成感の低下, ③脱人格化の3つの症状から定義した。この3つが段階的に進行するという研究がいくつかみられるが, バーンアウトのプロセスを明らかにすることは, 早期発見・介入という点で重要であろう。

西村ら⁸⁾は, 教師バーンアウトの進行を縦断的に研究し, 小学校教師は「個人的達成感の低下, 脱人格化, 情動的消耗感の高まり」の順に, 中学校教師は「情動的消耗感の高まり, 脱人格化, 個人的達成感の低下」の順に進行することを明らかにした。小学校教師は単独で学級経営を担うため, 児童の反応が達成感に反映されやすく, また, 中学校教師は生徒指導に格闘する機会の多さから情動的消耗感が高まりやすいと指摘している。さらに, 性別や経験年数に関してもプロセスを明らかにし, いずれにしても脱人格化は初期症状ではなく, 他の症状によって引き起こされることを示唆した。

一方, バーンアウトの抑制という側面からは, 松井・野口⁹⁾が, 「児童生徒に影響を持ちうる」という効力感の影響を示し, 教師間のサポートの重要性について言及している。また, 田村・石隈¹⁰⁾は, 他の教師との援助関係に対する抵抗感が強い教師は, バーンアウトしやすいことを明らかにした。その上で, SCという専門性の異なる者からの援助は, 同僚への援助要請が難しい教師にとっても活用できる可能性があると指摘している。

1. 3 教師とスクールカウンセラー

SCに対する教師のニーズを研究した荒木・中澤¹¹⁾によると, 小学校教師・高等学校教師は「コンサルテーション」を, 中学校教師は「カウンセリング」を最も求めている。対して芳田・栗村¹²⁾は, SCが教師のメンタルヘルスにどのように貢献できるかについて検討し, 教師のメンタルヘルス支援を念頭に置いた, 学校コンサルテーション中心のSC活動や予防的心理教育を実施すると, 学校や教師の間で変化が生じることを示唆した。また, 学校コンサルテーションの中で教師を支持すると同時に, 教師としての悩みや不安とじっくり向き合うことが教師のエンパワーメントにおいて効果的であったと論じている。八木ら¹³⁾も, 心理発達面の課題を抱えた児童への対応に苦慮し, 抑うつ傾向を示していた新任男性教師に対して, SCが学校コンサルテーションを中心に早期介入を行ったことにより, 児童への対応にゆとりができ, 教師自身の成長も促された事例を報告した。一方, 谷島¹⁴⁾は, 情動的消耗感が高い教師ほど, 援助特性のうち, 「信頼で

きる態度(対等な専門家として向き合い, 協働するという態度)」を高く評価することを明らかにしており, 「情動的消耗感」の段階における学校コンサルテーションが, バーンアウトの進行を食い止めるのではないかと考察している。

故に, SCは学校コンサルテーションを中心とした関わりの中で, 教師をエンパワーメントすることが可能と考えられるが, 芳田・栗村¹²⁾は, 一人職場で働くSCの「問題の抱え込み」, 「サポートがない」, 「安心感がない」という状況は, 不適応を起こす教師の状況と酷似していると指摘した。加えて, 転移・逆転移の可能性を挙げ, スーパービジョンにより客観的な見立てと示唆を得ることで, コンサルテーションの枠を守ることの重要性について述べている。よって, 教師との対等な関係性, 適切な距離感を心がける必要があるだろう。

しかし, ストレスを抱え, バーンアウト傾向に陥っている教師へのSCの対応を検討した研究は, 事例研究や教師に「求めるSCの対応」をたずねた研究がほとんどであり, 実際にSCがどのように対応しているのかを体系化した研究はみられない。

1. 4 目的

以上より, 本研究では, 学校コンサルテーション場面などにおいて, ストレスを抱えた教師へSCが行っている対応を明らかにすることを目的とした。研究Iでは, 上記場面においてSCが留意している点を探索的に調査・検討し, 研究IIでは, 研究Iの結果を補足・確認すると共に, 教師のストレス状態について変化の過程を検討した。本研究は, 教師のストレス及びバーンアウトの改善の検討に資するものである。

尚, 学校コンサルテーションは, 「フォーマルあるいはインフォーマルな場において, 教師が直面している問題について, SCとその教師が話し合うこと」と定義し, 教師が直面している問題は児童に関するものに限定した。小学校は学級担任制であり, 児童の反応が担任教師の達成感に反映されやすいこと, SCに対して学校コンサルテーションを強く求めていることを踏まえ, 調査対象は小学校教師とした。また, 久保・田尾¹⁵⁾による日本版MBIに沿い, ストレスを抱えた教師の状態を設定した(表1n)。

2. 研究I

2. 1 目的

学校コンサルテーション場面などにおいて, 児童に

表1 本研究における「ストレスを抱えた教師」の状態

症状	定義
情動的消耗感	(1) 体も気持ちも疲れ果てており、ゆとりがなくなっている
個人的達成感の低下	(2) 仕事にやりがいや喜びを感じていない
脱人格化	(3) 同僚や児童との関わりが億劫になり、回避したいという感情が生じている

関するストレスを抱えた小学校教師への対応として、SCが留意している点を探索的に明らかにすることを目的とした。

2. 2 方法

東京都23区内の公立小学校200校を無作為に抽出し、勤務するSC200名を対象に、自由記述式の質問紙調査を郵送法により実施した（回収率18%、有効回答数35部、男性7名、女性28名、平均年齢35.4歳）。分析は、川喜田¹⁶⁾によるKJ法を使用した。尚、本研究は東京学芸大学研究倫理委員会の承認（受付番号338）を得た上で実施された。

〈質問紙の構成〉

①フェイスシート ②表1の教師に学校コンサルテーション等に関わることはあるか（複数回答可）③②で関わりがあると答えた教師との学校コンサルテーションでは、どのようなことに留意しているか（自由記述）④②で関わりがあると答えた教師と学校コンサルテーション以外の場面（日常会話等）で関わる際、留意していることはあるか ⑤④について、具体的にどのようなことか（自由記述）

2. 3 結果と考察

2. 3. 1 ストレスを抱えた教師との関わりの有無

35名のうち、33名が「(1) 情動的消耗感、(2) 個人的達成感の低下、(3) 脱人格化」と思われる状態の教師に学校コンサルテーションを行うことがある」と回答した。また、27名が上記教師に対して、「学校コンサルテーション以外の場面で留意していることがある」と回答した。そのため、多くのSCは、日頃からストレスを抱えた教師に配慮していることが窺われる。

また、33名のうち、「(1) 情動的消耗感」と思われる状態の教師に学校コンサルテーションを行うことがある」と回答したSCは91.4%、(2) 個人的達成感の低下については40.0%、(3) 脱人格化については65.7%であった。この結果から、小学校教師がストレスを抱えた際は(1) 情動的消耗感の状態となる場合が最も多く、次いで(3) 脱人格化、(2) 個人的達成感の低下の順と考えられるが、教師本人ではなく、あくま

でSCが教師のストレス状態を判断したことを踏まえると、状態の捉えやすさが関係しているという仮説が生まれる。(1) 情動的消耗感 は表情や身だしなみからアセスメントを行うことができるため、関係性や会話量、会話内容によってアセスメントの遂行が左右されず、SCにとって把握しやすいストレス状態である。一方、(3) 脱人格化 は発言や行動からアセスメントを行うと推察され、(1) 情動的消耗感 のように一見して判断できるものではない。また、(2) 個人的達成感の低下 の状態と判断するためには、教師の仕事に対する思いを聞く必要があるが、その機会を得られなかったのかもしれない。加えて、もう1つの仮説として、(1) 情動的消耗感、(3) 脱人格化 が連動して生じる可能性も考えられるが、本研究では、SCが想定する教師を特定の人物としておらず、検討することはできなかった。

2. 3. 2 SCが留意している点

学校コンサルテーション場面及び学校コンサルテーション以外の場面で留意している点に関して、KJ法を用いて分析したところ、(1) 情動的消耗感、(2) 個人的達成感の低下、(3) 脱人格化 について重なる部分が多数みられた。

学校コンサルテーション場面における(1) 情動的消耗感、(2) 個人的達成感の低下、(3) 脱人格化 の大カテゴリは共通しており、【児童の問題へのアプローチ】、【教師のストレスへのアプローチ】、【教師を取り囲む環境へのアプローチ】の3つに留意していることが示された。中カテゴリは、【児童の問題へのアプローチ】において[状況のアセスメント]、[新たな視点や知識の提供]、[今後の対応に関する具体的な助言]、また、【教師のストレスへのアプローチ】において[心身の健康状態の確認と助言]、[支持的関わり]、[これまでの対応へのポジティブフィードバック]、さらに、【教師を取り囲む環境へのアプローチ】において[SCに相談しやすい環境づくり]、[周囲との橋渡し役を意識した関わり]、[外部機関への橋渡し]が抽出され、【教師のストレスへのアプローチ】における[教師としての原点回帰を促す関わり]のみが(1) 情動的消耗感、(2) 個人的達成感の低下 での抽出に留まった。

また、学校コンサルテーション以外の場面における(1)情動的消耗感、(2)個人的達成感の低下、(3)脱人格化の大カテゴリも【教師のストレスへのアプローチ】、【距離感を保持するアプローチ】の2つと、共通している。中カテゴリは、【教師のストレスへのアプローチ】において[心身の健康状態の確認と助言]、[支持的関わり]、[関係づくり]、また、【距離感を保持するアプローチ】において[距離感の保持]が抽出され、【教師のストレスへのアプローチ】における[教師のアセスメント]のみが(1)情動的消耗感、(2)個人的達成感の低下での抽出に留まった。以上の結果を表2・表3に示す。

次に、カテゴリ間の関連について述べる。学校コンサルテーション場面において、SCは[状況のアセスメント]、[心身の健康状態の確認と助言]により、現状の把握や問題の明確化を行う。児童を取り巻く状況を掴むことと教師の状態像を掴むことは関連しているため、上記の2つは相互に関連があるだろう。その後、[状況のアセスメント]で捉えた問題について、[今後の対応に関する具体的な助言]、[新たな視点や知識の提供]を行ったり、[心身の健康状態の確認と助言]で得た情報をもとに[支持的関わり]、[これまでの対応へのポジティブフィードバック]、[教師としての原点回帰を促す関わり]を行ったりすることで、【児童の問題への

表2 学校コンサルテーション場面において、ストレスを抱えた教師への対応としてSCが留意している点

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ
児童の問題へのアプローチ	状況のアセスメント	情報収集と事実確認を行う 教師の考えをたずねる 児童の状態像を把握する
	新たな視点や知識の提供	SCならではの視点や知識を提供する 児童のよいところを伝える 児童理解を促す 保護者理解を促す 成功事例を提示する
	今後の対応に関する具体的な助言	やるべきことを整理する 教師の得意分野を活かした対応を提案する 教師にできそうなことを伝える SCにできることを提案する
教師のストレスへのアプローチ	心身の健康状態の確認と助言	コーピングができていないかを確認する 健康面を気遣う 業務過多によるバーンアウトを予防する
	支持的関わり	受容的に関わる 傾聴する 気持ちに共感を示す 考えや立場を尊重する 苦勞をねぎらう 励ます 教師が児童の一番の理解者だと伝える
	これまでの対応へのポジティブフィードバック	対応を褒める できていることを伝える 児童や保護者からの教師のよい評価を伝える
	教師としての原点回帰を促す関わり	教師を目指した経緯をたずねる
教師を取り囲む環境へのアプローチ	SCに相談しやすい環境づくり	相談しやすい雰囲気をつくる チームとして共に考える 感想をたずねて次につなげる コンサルテーションの基本を意識して関わる 具体的・簡潔に話す こまめに話しかける
	周囲との橋渡し役を意識した関わり	他の教師との橋渡しをする 周囲との関係を裂くようなことは言わない 支援員や管理職との連携を提案する 教師間の関係性をアセスメントする
	外部機関への橋渡し	外部機関へつなぐ

表3 学校コンサルテーション以外の場面において、ストレスを抱えた教師への対応としてSCが留意している点

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ
教師のストレスへのアプローチ	教師のアセスメント	日常会話から教師のアセスメントを行う 教室内の様子を見守る
	心身の健康状態の確認と助言	表情や身だしなみの変化に注意する コーピングができていないかを確認する 心身が不調であることへの気付きを促す 健康面を気遣う 普段の生活についてたずねる 気分転換をすすめる
	支持的関わり	考えや立場を尊重する 励ます できていることを伝える 学級の児童を褒める 学級全体のよいところを伝える 気にかけていることを伝える 困っていることについて話をきく
距離感を保持するアプローチ	関係づくり	挨拶をする こまめに声をかける 少しでも話をする機会をつくる たわいもない話もできるような雰囲気をつくる 職務とは関係のない話をする 明るい話題を選んで世間話をする 教師の個人的な楽しみや関心ごとについて話す 業務時間外でも関わりを持つ
	距離感の保持	距離感を保つ 職務範囲を明確にする

アプローチ】、【教師のストレスへのアプローチ】を展開していく。また、[状況のアセスメント]、[心身の健康状態の確認と助言]は【教師を取り囲む環境へのアプローチ】にもつながり、[SCに相談しやすい環境づくり]、[周囲との橋渡し役を意識した関わり]、[外部機関への橋渡し]へと発展していくが、[SCに相談しやすい環境づくり]をしているからこそ[状況のアセスメント]、[心身の健康状態の確認と助言]を行う機会が得られるとも考えられるため、【児童の問題へのアプローチ】、【教師のストレスへのアプローチ】、【教師を取り囲む環境へのアプローチ】は相互に関連があると考えられる。

学校コンサルテーション以外の場面では、【教師のストレスへのアプローチ】における[教師のアセスメント]、[心身の健康状態の確認と助言]により、教師の性格特性や考え方の傾向、ストレス状態を捉え、それに応じた形で[支持的関わり]、[関係づくり]を行う。[関係づくり]については、これにより[教師のアセスメント]、[心身の健康状態の確認と助言]を行う機会が得られるため、相互に関連があると考えられる。また、[教師のアセスメント]により【距離感を保持するアプローチ】が必要だと判断した場合は、教師との境界線

を明確にするために[距離感の保持]に努める。その際は[支持的関わり]、[関係づくり]の在り方にも影響が生じるだろう。

2. 3. 3 先行研究との比較

小栗⁴⁾や石原⁵⁾と本研究との比較を表4に示す。まず、小栗⁴⁾のカテゴリについてみると、[状況のアセスメント]は「情報を引き出す」、「見立てを引き出す」、[新たな視点や知識の提供]は「情報を伝える」、「見立てを伝える」、[今後の対応に関する具体的な助言]は「解決方針を方向づける」、「解決行動を促進させる」にそれぞれ該当すると考えられるが、「解決方針を引き出す」という概念は含まれない。ストレス状態にあり、行き詰まっている状況だからこそ、教師から解決方針を引き出すことは困難だと言える。そのため、SCは、「SCが教師に教える」という一方向の関わりにならないよう、児童の情報や見立てを引き出す作業を丁寧に行い、教師の専門性に留意する必要がある。

また、石原⁵⁾のカテゴリとも照らし合わせてみると、[状況のアセスメント]は「開始時の問題把握」、「アセスメント」、[新たな視点や知識の提供]は「見立てを伝える」、「SC視点の提供」、[今後の対応に関する

表4 先行研究との比較

大カテゴリ	中カテゴリ	小栗 ⁴⁾	石原 ⁵⁾
児童の問題へのアプローチ	状況のアセスメント	情報を引き出す 見立てを引き出す	開始時の問題把握 アセスメント
	新たな視点や知識の提供	情報を伝える 見立てを伝える	見立てを伝える SC視点の提供
	今後の対応に関する具体的な助言	解決方針を方向づける 解決行動を促進させる	対応の検討
教師のストレスへのアプローチ	心身の健康状態の確認と助言		
	支持的関わり		情緒的支援
	これまでの対応へのポジティブフィードバック 教師としての原点回帰を促す関わり		対応への評価
教師を取り囲む環境へのアプローチ	SCに相談しやすい環境づくり		
	周囲との橋渡しを意識した関わり		解決の場の維持
	外部機関への橋渡し		

具体的な助言]は「対応の検討」に該当する。ストレスを抱えた教師との学校コンサルテーションにおいても、これらの過程は変わらないと言えよう。また、教師をねぎらうという内容の[支持的関わり]は「情緒的支援」に当てはまり、教師に寄り添い、エンパワーメントするというSCの姿が本研究でも明らかとなった。一方、[これまでの対応へのポジティブフィードバック]は、「対応への評価」に該当する。しかし、ポジティブフィードバックであるという点がストレスを抱えた教師との学校コンサルテーションの特徴であり、心身が消耗している状態を踏まえ、肯定的評価を意識的に行ったと推察される。[周囲との橋渡しを意識した関わり]は「解決の場の維持」に該当すると判断できるが、教師を支える環境の構築という点を意識し、他の教師との関係性を調整することが重要である。尚、本研究では「SCからの働きかけ」、「再アセスメント」は抽出されなかったが、これは事例を特定せず、教師への対応に関してたずねたためと考えられる。

2. 3. 4 本研究で新たに抽出されたカテゴリ

学校コンサルテーション場面について、本研究により[心身の健康状態の確認と助言]が新たに抽出された。教師のストレス状態によって、児童に対応できる範囲が左右されるため、[心身の健康状態の確認と助言]を行うことで教師のストレス状態を見極め、【児童の問題へのアプローチ】、【教師のストレスへのアプローチ】、【教師を取り囲む環境へのアプローチ】をそれぞれ展開していくことが重要であろう。また、[教師としての原点回帰を促す関わり]も本研究で初めて抽出された。職務への意欲の回復という点で情緒的支援の一端を担うと考えられる。加えて、[SCに相談し

やすい環境づくり]も本研究により抽出されたカテゴリである。谷島¹⁴⁾は、情動的消耗感が高い教師ほど、援助特性のうち、「信頼できる態度(対等な専門家として向き合い、協働するという態度)」を高く評価することを明らかにしており、[SCに相談しやすい環境づくり]は「信頼できる態度」に該当すると考えられる。[今後の対応に関する具体的な助言]、[支持的関わり]もまた、「信頼できる態度」に該当するカテゴリだろう。これにより、SCは、ストレスを抱えた教師が求める対応をしていると言える。さらに、必要に応じた支援を得られるよう、[外部機関への橋渡し]を行っていることも示された。これは、SCが担う重要な役割である。

また、学校コンサルテーション以外の場面においても、SCは[教師のアセスメント]、[心身の健康状態の確認と助言]によって教師への対応を考慮し、[支持的関わり]、[関係づくり]も行っていることが示された。石原⁵⁾は、教師との関係づくりは学校コンサルテーションを開始する前に行われている可能性があるとは指摘しているが、[支持的関わり]というカテゴリが含まれたことから、日常会話は関係づくりのみならず、情緒的支援の一環でもありと考えられよう。しかし、芳田・栗村¹²⁾の「一人職場で働くSCの状況は、不適応を起す教師の状況と酷似している」という見解から、転移・逆転移の可能性も窺われる。そのため、[距離感の保持]に留意することが求められる。

3. 研究Ⅱ

3. 1 目的

研究Ⅰの結果を補足・確認すると共に、教師のストレス状態について変化の過程を明らかにすることを目

的とした。

3. 2 方法

研究Ⅰの調査協力者を対象に協力を依頼し、半構造化面接を実施した(男性1名、女性6名、平均年齢41.4歳、SCとしての平均勤務年数7.4年、1カ月におけるSCとしての平均勤務頻度8回)。分析には研究Ⅰと同じくKJ法を用い、表1の全ての状態を示した2事例については、大谷¹⁷⁾によるSCATも加えて分析を行った。尚、本研究は東京学芸大学研究倫理委員会の承認(受付番号362)を得た上で実施された。

〈質問項目〉

①フェイスシート ②表1の教師のうち、学校コンサルテーションを行うことがある教師に関する具体的エピソード ③②の状態であることは、その教師の児童への関わりに何らかの影響を与えているか ④②で回答した教師との学校コンサルテーションでは、どのようなことに留意しているか ⑤④により、その教師にどのような変化がみられたか ⑥②で回答した教師と学校コンサルテーション以外の場面(日常会話等)で関わる際、どのようなことに留意しているか ⑦⑥により、その教師にどのような変化がみられたか

3. 3 結果と考察

3. 3. 1 SCが留意している点

研究Ⅱにより、ストレスを抱えた教師への対応において、SCが留意している点として新たに抽出された大カテゴリは、学校コンサルテーション場面における【距離感を保持するアプローチ】のみであった。学校コンサルテーション場面においても、SCと教師という立場を念頭に置いた対応が求められると言える。研究Ⅰ及び研究Ⅱにより得られたカテゴリを統合させ、表5・表6に示す。尚、下線部は、そのストレス状態が最も当てはまるという回答、語りが得られたものである。

3. 3. 2 バーンアウトのプロセス

研究Ⅰで記したように、ストレス状態の捉えやすさが回答に影響を及ぼした可能性も考えられるが、(1)情動的消耗感と思われる状態の教師に留意しながら関わるSCが多く、介入のタイミングになりやすいことが窺われる。しかし、西村ら⁸⁾によると、小学校教師は「(2)個人的達成感の低下、(3)脱人格化、(1)情動的消耗感」という順にバーンアウトが進行し、(2)個人的達成感の低下は初期段階となる。(2)個人的達成感の低下における対応がその後のバーンアウト

の進行に影響すると考えられよう。性別や経験年数により、「(1)情動的消耗感、(3)脱人格化、(2)個人的達成感の低下」という順になる可能性も示唆しているため、必ずしも(2)個人的達成感の低下が初期段階とは言えないが、その場合はSCによる配慮が最も多い(1)情動的消耗感が初期段階であり、早期介入が見込まれる。以上のことから、今後は(2)個人的達成感の低下の状態である教師への早期介入を考えていく必要があるだろう。

3. 3. 3 SC Aにより語られた教師Bの事例

この事例は、(1)情動的消耗感、(2)個人的達成感の低下、(3)脱人格化の順で症状が進行したという語りが得られている。尚、記述にあたっては教師Bの状態を【】、SC Aの関わりを[]、その他の動きに関するものを〈〉で表す。

〈ストーリーライン〉

教師Bは児童の問題に関する悩みを抱え、【情動的消耗感の高まりによる児童対応の遂行困難】の状態に陥った。SC Aは学校コンサルテーション場面において、[教師のストレス状態の回復を目的としたエンパワメント]により寄り添いながら助言を行ったが、【個人的達成感の低下・脱人格化による児童対応の硬直化、SCによる助言の聞き入れ困難】が生じたため、[教師が学年末まで乗り切ることを目的としたエンパワメント]に移行した。また、教師Bは【脱人格化による児童に対するネガティブな思いと教師像との葛藤】状態でもあり、SC Aは[自責する苦しみの受容]にも努めた。それらと同時に、学校コンサルテーション以外の場面でも[日常会話による関係性の構築]、[話しやすい受容的な雰囲気]、[変化時の積極的声かけ]を心がけたことで、教師Bとの[関係性の構築]が進み、SC Aを頼りにしている様子が見られた。さらに、SC Aは[他の教師との橋渡し]、〈管理職への介入を通じた教師批判の緩和〉、〈他の教師への介入を通じた教師批判の緩和〉も行い、これにより教師Bに対する〈支援体制の構築〉が為され、〈学校組織全体からの支え〉、〈他の教師からの寄り添い〉、〈教師による教師の育成〉が行われるに至った。学校コンサルテーション場面における[児童対応に関する助言]は継続して行っており、他の教師だけでなく〈保護者からの理解と協力〉も得られたこともあり、〈児童・教師双方の変化〉が生じ、児童の問題は収束に向かった。教師Bは【児童の問題の収束に伴うバーンアウトからの回復】を経て【クラス替えに伴うバーンアウトからの回復】にたどり着くこととなった。

表5 学校コンサルテーション場面において、ストレスを抱えた教師への対応としてSCが留意している点 (研究Ⅰ・Ⅱ)

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	ストレス状態
児童の問題へのアプローチ	状況のアセスメント	情報収集と事実確認を行う	(1) (2) (3)
		教師の考えをたずねる	(1) (2) (3)
	新たな視点や知識の提供	児童の状態像を把握する	(1) (3)
		SCならではの視点や知識を提供する	(1) (2) (3)
		児童のよいところを伝える	(1) (3)
		児童のよいところに気づかせる	(3)
		児童理解を促す	(1) (3)
		保護者理解を促す	(1) (2)
		成功事例を提示する	(2) (3)
		今後の対応に関する具体的な助言	必要な対応を提案する
やるべきことを整理する	(1)		
教師の得意分野を活かした対応を提案する	(1) (2) (3)		
教師にできそうなことを伝える	(1) (2) (3)		
SCにできることを提案する	(1) (2) (3)		
教師のストレスへのアプローチ	心身の健康状態の確認と助言	コーピングができていないかを確認する	(1) (2) (3)
		健康面を気遣う	(1) (3)
		業務過多によるバーンアウトを予防する	(1) (2)
	支持的関わり	受容的に関わる	(1) (2) (3)
		追い込むようなことはしない	(1) (2) (3)
		傾聴する	(1) (2) (3)
		気持ちに共感を示す	(1) (2) (3)
		考えや立場を尊重する	(1) (2) (3)
		苦労をねぎらう	(1) (2) (3)
		励ます	(1) (2) (3)
これまでの対応へのポジティブフィードバック	対応を褒める	(1) (2) (3)	
	対応を認める	(1) (2) (3)	
	できていることを伝える	(1) (2) (3)	
	児童や保護者からの教師のよい評価を伝える	(1) (2) (3)	
教師としての原点回帰を促す関わり	教師を目指した経緯をたずねる	(1) (2)	
	教師としてやりたかったことをたずねる	(1) (2) (3)	
教師を取り囲む環境へのアプローチ	SCに相談しやすい環境づくり	インフォーマルなコンサルテーションに重点を置く	(1) (2) (3)
		相談しやすい雰囲気をつくる	(1) (2) (3)
		要望に応える	(1)
		チームとして共に考える	(1) (2) (3)
		感想をたずねて次につなげる	(1) (2) (3)
		コンサルテーションの基本を意識して関わる	(1) (2) (3)
		具体的・簡潔に話す	(1) (2) (3)
		こまめに話しかける	(1) (2) (3)
	周囲との橋渡し役を意識した関わり	他の教師との橋渡しをする	(1) (2) (3)
		周囲との関係を裂くようなことは言わない	(1) (2) (3)
外部機関への橋渡し	他の教師との連携を提案する	(1) (2) (3)	
	支援員や管理職との連携を提案する	(1) (3)	
	教師間の関係性をアセスメントする	(1) (2) (3)	
外部機関へつなぐ	(1) (2) (3)		
距離感を保持するアプローチ	距離感の保持	SCと教師という立場を意識する	(1) (3)

3. 3. 4 SC Cにより語られた教師Dの事例

この事例は、(1) 情動的消耗感、(2) 個人的達成感の低下、(3) 脱人格化が複合的に生じていたという語りが得られている。尚、記述にあたっては教師Dの状態を【 】、SC Cの関わりを[]、その他の動きに関するものを〈 〉で表す。

〈ストーリーライン〉

教師Dは児童の問題に関する悩みを抱え、【情動的

消耗感の高まり・個人的達成感の低下による児童対応への諦め】、【脱人格化による職務への回避的な思いと責任感との葛藤】を感じるようになった。SC Cは学校コンサルテーション場面において、[相談場所への配慮を踏まえた苦しみを受容]を行うが、【SCによる助言の聞き入れ困難】となっていたため、[教師のストレス状態の回復を目的としたエンパワーメント]を中心に関わった。その際は、教師Dの[ストレス状態

表6 学校コンサルテーション以外の場面において、ストレスを抱えた教師への対応としてSCが留意している点（研究Ⅰ・Ⅱ）

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	ストレス状態	
教師のストレスへのアプローチ	教師のアセスメント	日常会話から教師のアセスメントを行う	(1) (3)	
		教室の様子を見守る	(1)	
		これまでの経験をたずねて教師のアセスメントを行う	(1) (2) (3)	
	心身の健康状態の確認と助言	表情や身だしなみの変化に注意する コーピングができてきているかを確認する 心身の健康状態へのアセスメントを行う 心身が不調であることへの気付きを促す 健康面を気遣う 普段の生活についてたずねる 気分転換をすすめる		(1)
				(1)
				(1) (2) (3)
				(1)
				(1)
				(1) (2) (3)
				(3)
	支持的関わり	考えや立場を尊重する 励ます できていることを伝える 学級の児童を褒める 学級全体のよいところを伝える 気にかけていることを伝える 困っていることについて話をきく		(1) (2) (3)
				(1) (3)
				(1) (2)
				(1) (2) (3)
				(1)
				(2)
				(1) (2) (3)
	関係づくり	挨拶をする こまめに声をかける 少しでも話をする機会をつくる たわいもない話もできるような雰囲気をつくる 職務とは関係のない話をする 教職員のイベントや活動について話す 明るい話題を選んで世間話をする 教師の個人的な楽しみや関心ごとについて話す 業務時間外でも関わりを持つ		(1) (2) (3)
				(1) (2) (3)
				(1) (2) (3)
			(1) (2) (3)	
			(1) (2) (3)	
			(1) (2) (3)	
			(1) (3)	
			(1) (2) (3)	
			(1) (2)	
			(1) (2) (3)	
距離感を保持するアプローチ	距離感の保持	距離感を保つ	(1) (2) (3)	
		職務範囲を明確にする	(1) (3)	

及びコーピングの確認], [他の教師との橋渡し]も行い、状況の改善に努めた。また、教師Dの[多忙による学校コンサルテーション機会の少なさ]があったことから、SC Cは学校コンサルテーション以外の場面でも[相談相手としての安心感]を心がけながら、[苦しみの受容], [追い込まないことを意識した関わり], [他の教師との関係性を意識した関わり], [教師のストレス状態の回復を目的としたエンパワーメント]を行い、[関係性の構築]が為されていった。こうしたSC Cを含めた〈学校組織外の職員からの寄り添い〉は得られていたが、〈児童との関係性修復の難しさ〉だけでなく多忙による〈他の教師とのコミュニケーション不足〉、〈他の教師からの支持を得ることの難しさ〉、〈管理職からの批判〉、〈プライベートでの孤立〉が相まって、【バーンアウトの進行に伴う職務継続の困難】が生じ、年度末には【バーンアウトによる退職】に至った。

3. 3. 5 2事例の共通点

双方の事例において、教師は(3) 脱人格化の状態の自分自身に対して葛藤している。それぞれの背景に

は、理想とする教師像と現実の乖離による自己評価の低下や、担任としての責任感が考えられるが、自責という点では同様である。谷島¹⁸⁾によると、(3) 脱人格化は関心や配慮の低下を主とした、児童・生徒や業務に対するネガティブな態度を示すため、葛藤が生じやすいと推察される。そして、(1) 情動的消耗感、(2) 個人的達成感の低下、(3) 脱人格化が複合的に生じる時期には、教師の対応が一辺倒になり、SCによる助言を受け入れ、実行することが難しくなることも示された。このとき、SCは2事例に共通して、対応の助言よりも励ましや受容を意識した対応を行っている。バーンアウトは職務遂行が困難な状態であるため、助言が教師を追い込むことにつながると判断したことが推察される。

また、学校コンサルテーション以外の場面において、積極的にコミュニケーションを取ることで関係性を構築すると共に、教師の情緒的支援も行っていることが示された。よって、学校コンサルテーション場面だけでなく、学校コンサルテーション以外の場面においても教師への寄り添いが重要と言える。他の教師との橋

渡しも共通してみられた対応であり、教師の問題の抱え込みの防止や仲介役としてのSCの役割が指摘される。しかし、その後の他の教師からの対応の展開は異なっており、様々な要因により支援の広がりや規定されると考えられる。

4. 総合考察

4. 1 学校コンサルテーション場面

SCは、児童に関するストレスを抱えた小学校教師に対し、学校コンサルテーション場面では【児童の問題へのアプローチ】、【教師のストレスへのアプローチ】、【教師を取り囲む環境へのアプローチ】、【距離感を保持するアプローチ】に留意していることが示された。【児童の問題へのアプローチ】は、児童に関するアセスメントや助言などであり、先行研究におけるSCの対応と概ね合致した。しかし、ストレスを抱えた教師との学校コンサルテーションでは、教師から解決方針を引き出すことが困難な可能性も示された。SCからの一方向の関わりでは、教師の援助能力の向上が見込まれず、SCへの依存も助長し、カウンセリングとの違いが曖昧になる。そのため、SCは双方向のコミュニケーションを念頭に置き、教師から児童の情報や見立てを少しずつ聞き出していく必要があるだろう。

また、【教師のストレスへのアプローチ】における[心身の健康状態の確認と助言]は本研究で新たに抽出され、【児童の問題へのアプローチ】、【教師のストレスへのアプローチ】、【教師を取り囲む環境へのアプローチ】に影響を与える重要な対応と考えられる。SCは必要に応じ、教師を外機関に橋渡しする役割も担っているため、教師のストレス状態を的確に把握することが求められている。

加えて、ストレスを抱えた教師への対応では、特に情緒的支援が重要であることが示された。しかし、SCが教師を励ますという形を越えて感情の明瞭化を行った場合、学校コンサルテーションの焦点が教師に向くことが危惧される。つまり、ストレスを抱えた教師との学校コンサルテーションは、時としてカウンセリングに類似したものになる可能性があるため、SCはSCと教師という立場、学校コンサルテーションという枠を意識することが求められる。ストレスを抱えた教師とSCの状況が似ており、転移・逆転移が生じることも推察されるため、必要に応じて【距離感を保持するアプローチ】を行うことが重要である。尚、情緒的支援と並行して【児童の問題へのアプローチ】、【教

師を取り囲む環境へのアプローチ】により、実際に問題の解決・収束に向けた取り組みを展開していくことが、教師のストレス及びバーンアウト状態の改善につながると考えられる。

4. 2 学校コンサルテーション以外の場面

学校コンサルテーション以外の場面では【教師のストレスへのアプローチ】、【距離感を保持するアプローチ】に留意しており、日常会話から教師の人物像・状態像を捉えたり、こまめにコミュニケーションを取ることに関係性を構築したりしていることが示された。また、[支持的関わり]というカテゴリが含まれたことから、日常会話はアセスメントや関係づくりだけでなく、情緒的支援の一環でもあると考えられる。学校コンサルテーション場面と同じく、教師との距離感を意識し、SCと教師という立場を保持することも示された。

4. 3 教師のストレス状態の変化の過程

児童に関するストレスを抱え、バーンアウトの3症状に該当すると思われた教師について、ストレス状態の変化の過程を分析したところ、脱人格化の状態となると、教師は自分自身に対して葛藤することが示唆された。また、3症状が複合的に生じる時期には、教師の対応が一辺倒になり、SCによる助言を受け入れ、実行することが難しくなる可能性も明らかになった。加えて、その際SCは、励ましや受容を中心とした対応に移行することも示された。さらに、学校コンサルテーション以外の場面でも、こまめなコミュニケーションにより教師との関係性の構築や情緒的支援、他の教師との橋渡しを行い、問題の共有を図っていくことが重要と考えられる。

5. 今後の課題

本研究では、バーンアウトの症状により、学校コンサルテーションの実施割合に大きな差が生じたため、それぞれの症状に適したSCの対応を十分に検討することができなかった。これには、各症状の捉えやすさが影響していると考えられ、SCが教師の状態を判断するという他者評価の限界と言える。よって、今後は教師を対象に、それぞれのバーンアウトの症状において、SCに求める対応を検討する必要がある。また、SCが把握することが難しいと思われる、個人的達成感の低下が示唆される状態について、早期介入を検討することも求められているだろう。加えて、本研究で

はKJ法により分析を行ったが、各カテゴリ間の関連については、今後より精緻に検討していくことが望ましい。さらに、同学年の教師や管理職、保護者、児童生徒といった、教師を取り囲む環境へのSCの働きかけに関しても、検討が求められる。

付記

本研究は、東京学芸大学大学院教育学研究科において、第1著者が2020年3月に提出した修士論文の内容に、加筆・修正を行ったものである。調査に御協力いただきました方々に感謝申し上げます。

文献

- 1) 文部科学省：相談員・スクールカウンセラーの配置状況、学校保健統計調査，2018.
- 2) 荒木史代・中澤潤：スクールカウンセラーに対する教員のニーズ，千葉大学教育学部研究紀要55，87-95，2007.
- 3) 小栗貴弘：学校コンサルテーションにおける仮説モデル生成の試み－スクールカウンセラーの発話分析を通して－，立教大学臨床心理学研究7，11-22，2013.
- 4) 小栗貴弘：学校コンサルテーションにおけるコミュニケーション・モデルの実証的研究－出現する発話カテゴリーの継時的および質的变化の分析－，目白大学人文学研究10，251-263，2014.
- 5) 石原みちる：スクールカウンセラーによる教師に対するコンサルテーションの研究動向と課題，カウンセリング研究49 (2)，96-107，2016.
- 6) 山下みどり・若本純子：教師のストレスが児童生徒へのかかりにもたらす影響とその影響を最小化する心理的要因－教師に対する面接調査から－日本教育心理学会総会発表論文集52 (0)，543，2010.
- 7) Maslach, C. & Jackson, S. : The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, Vol. 2, 99-113, 1981.
- 8) 西村昭徳・森慶輔・宮下敏恵・奥村太一・北島正人：小学校および中学校教師におけるバーンアウト進行プロセスに関する縦断的研究，*心理臨床学研究*31 (5)，769-779，2013.
- 9) 松井仁・野口富美子：教師のバーンアウトと諸要因－ストレス，効力感，対処行動をめぐって－，*京都教育大学紀要*108，9-17，2006.
- 10) 田村修一・石隈利紀：指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究－バーンアウトとの関連に焦点をあてて－，*教育心理学研究*49，438-448，2001.
- 11) 荒木史代・中澤潤：スクールカウンセラーに対する教員のニーズ，*千葉大学教育学部研究紀要*55，87-95，2007.
- 12) 芳田眞佐美・栗村昭子：スクールカウンセラーによる教師のメンタルヘルス支援，*関西福祉科学大学紀要*13，91-108，2010.
- 13) 八木千賀子・渡辺満子・大森啓吉・守田浩一・桂戴作・吾郷晋浩：スクールカウンセラーによる支援が教師のメンタルヘルスにも有効であった1例，*心身医*44 (12)，930，2004.
- 14) 谷島弘仁：教師が学校コンサルタントに求める援助特性に関する検討，*教育心理学研究*58 (1)，57-68，2010.
- 15) 久保真人・田尾雅夫：バーンアウトの測定，*心理学評論*35, 3, 361-376，1992.
- 16) 川喜田二郎：発想法－創造性開発のために－，中央公論社，1967.
- 17) 大谷尚：4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案－着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き－，*名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)*，54 (2)，27-44，2008.
- 18) 谷島弘仁：教師バーンアウトの因子構造に関する検討－日本語版Maslach Burnout Inventoryを用いて－，*人間科学研究*，文教大学人間科学部31，77-84，2009.

ストレスを抱えた教師へのスクールカウンセラーの対応の検討

Examination of School Counselors' Support for the Teachers Experiencing Stress

江 刺 逸 生・工 藤 浩 二

ESASHI Itsumi*¹ and KUDO Koji*²

臨床心理学分野

Abstract

This study examined the support school counselors (SCs) gave to elementary school teachers who experienced children-related stress during consultation. In Research I, an exploratory investigation of points noted by SCs during the consultation was conducted, and the resulting data were analyzed using the KJ method. In Research II, we supplemented and confirmed the results of Research I and examined change in the stress conditions of teachers through the Steps for Coding and Theorization (SCAT). During the school consultation with teachers experiencing stress from children who have a burning out tendency, the SCs noted the following points: [approach toward problems related to the children], [approach toward the stress of the teacher], [approach toward the environment surrounding the teacher], and [approach toward maintaining the sense of distance]. For situations other than the school consultations, the SCs noted the [approach toward the stress of the teacher] and the [approach toward maintaining the sense of distance]. In school consultations with teachers experiencing stress, it seemed difficult to draw out a course for a solution. Therefore, it will be necessary for SCs to obtain information about the children and seek suggestions from the teachers on how to solve these problems so that the consultation does not become a one-way interaction. It can be said that SCs endeavor to solve and settle problems by providing emotional support, acknowledging the stress state of teachers, and providing bridges between the teachers and their surroundings while maintaining an appropriate sense of distance from teachers other than school consultations.

Keywords: consultation, burnout, elementary school teachers

Department of Clinical Psychology, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要 旨

本研究では、学校コンサルテーション場面などにおいて、児童に関するストレスを抱えた小学校教師へSC

* 1 Department of Psychiatry, Hamamatsu University School of Medicine (1-20-1 Handa-cho, Higashi-ku, Hamamatsu-shi, Shizuoka 431-3192, Japan)

* 2 Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan)

が行っている対応を明らかにすることを目的とした。研究Ⅰでは、上記場面においてSCが留意している点を探索的に調査・検討し、KJ法を用いて分析を行った。また、研究Ⅱでは、研究Ⅰの結果を補足・確認すると共に、SCATにより、教師のストレス状態について変化の過程を検討した。その結果、SCは、児童に関するストレスを抱え、バーンアウト傾向を示す教師との学校コンサルテーション場面では【児童の問題へのアプローチ】、【教師のストレスへのアプローチ】、【教師を取り囲む環境へのアプローチ】、【距離感を保持するアプローチ】に、学校コンサルテーション以外の場面では【教師のストレスへのアプローチ】、【距離感を保持するアプローチ】に留意していることが示された。一方で、ストレスを抱えた教師との学校コンサルテーションでは、教師から解決方針を引き出すことが難しいと考えられる。そのため、一方向の関わりにならないよう、教師から児童の情報や見立てを少しずつ聞き取っていく必要があるだろう。SCは、学校コンサルテーション以外の場面も含めて、教師との適切な距離感を保持しながら、情緒的支援や教師のストレス状態の把握、周囲との橋渡しなどを行うことで、問題の解決・収束に努めていると言える。

キーワード：学校コンサルテーション、バーンアウト、小学校教師

