原著論文

発達に遅れや偏りのある子どもへの援助における教職員のメンタルヘルスの検討

高橋ゆう子
大妻女子大学家政学部児童学科

Teacher's Mental Health in Supporting Children with Special Needs

Yuko Takahashi

Key Words : メンタルヘルス，発達に遅れや偏りのある子ども，ストレス，協力体制，若手教員

要旨

本研究の目的、発達に遅れや偏りのある子どもに関わっている保育士や教諭、療育関係者が感じる援助の難しさやストレスを明らかにし、メンタルヘルスの不調を予防することについて検討することである。まず、保育、教育、療育関係者 134 名を対象にアンケート調査を行い、次に 4 名の 20 代の若手教員に、気になる子ども 1 名に関する自由記述式のアンケート調査と半構造化面接を行った。

結果は次の通りである。多くの保育、教育、療育関係が子どもの理解や指導、配慮について、また保護者の理解を得ることについて難しさを感じていた。その一方で、職場内での共通理解が得られてよかったという経験や、子どもや保護者との関係が築けたという経験もあることが明らかになった。また、若手教員の事例検討から、子どものニーズの理解や保護者の取り組みの変化について、教職員間で共有し、具体的援助について検討することによって、不安が軽減し、子どもや保護者との関係が改善されることがわかった。

以上から、教職員のメンタルヘルスの維持にあたっては、明らかな不調が現れる以前に、悩みや不安が生じるプロセスやそれらの小さな変化に目を向けること、そして、子どもの発達や行動だけでなく、相互交流を通して自分自身の子ども理解や指導や配慮のあり方について振り返ることの重要性が示唆された。

Ⅰ 問題

文部科学省が行った教職員の病気休職等に関する調査結果によると（2014）、精神疾患による病気休職者数は増加傾向にあり、在職者に占める割合は約 6 割にあたり、この 10 年で約 3 倍になっている。そして、教職員のメンタルヘルス不調の背景として、業務量の増加や求められる業務の質の困難化が挙げられている。具体的には、対人援助職であるために、決まった正解がない事例が多く、終わりが見えにくく目に見える成果を実感しづらい場合が多いこと、そこから不安を抱きやすいことが考えられ、生徒指導や事務的な仕事、学習指導、業務の質、保護者への対応に強いストレスを感じる頻度が比較的高いとされている。さらに、メンタルヘルス不調を訴えて受診した教職員のきっかけとなった一番の要因は生徒指導が最も多く全体の 35% を占めるとされ、生徒指導でストレスを感じることが多いのは、20 代の教員が 40% 弱で、若手の教職員に対するサポートが必ずしも十分ではない状況が伺えるとの指摘がある。

一方、生徒指導や教育相談の対象となる子どもの状況について目を向けてみると、多様なニーズをもつ子どもたちが増えていることは否めない。例えば、発達障害のある児童生徒は、通常学級において、全児童生徒の約 6% の割合で存在することが指摘されているが、担任教諭にとっては、子どもの特徴の理解やその対応、保護者との連携など、取り組むべき課題は少なくなく、これらがストレスや不安につながることは想像に難くない。

以上のような現状を踏まえて、教職員のメンタルヘルス対策検討会議では、セルフケアやストレスチェック、メンタルヘルス不調が見られた場合の配慮、また病気休暇取得時点から復職プログラムの作成など、予防的取組や復職支援の検討がなされたが（文部科学省、2015）、ストレスやメンタルヘルス不調の要因とされる、生徒指導や学習指導などについては、不調を呈する以前、または不調の兆しが見られたときに、教職員の取り組みの状況や、取り組みに対する教職員の意識が、もっと検討がなされるべきではないだろうか。具体的には、子どもの指導や援助の際、どのような点に難しさを感じているか、さらに、その難しさが軽減したり、対応可能となったりすることにどのようなことが関連しているかなどについて検討することは、ストレスやメンタル不調を予防する上でも重要であると考えられる。

II　目的

ここでは、発達に遅れや偏りのある子どもに関わっている保育士や教諭、療育関係者が、子どもや子どもをめぐる関係者との関わりにおいて感じられる難しさや対応について、どのように感じているか、その特徴を明らかにすること、そしてストレスの軽減やメンタルヘルスの不調の予防について、若手教員の事例を通して検討することを目的とする。

III　方法

1.　発達に遅れや偏りのある子どもに関わっている保育士、教員等の意識

（1）　被調査者

指導や援助に関する研修会や校内研修会に参加した保育、教育関係者 134 名で年齢構成と所属は Fig. 1〜Fig. 2 のとおりである。

（2）　調査の実施

先に述べた研修会等の終了時にアンケートの趣旨を説明し、その場で記入を依頼、回収を行った。

（3）　調査の内容

先の問題で触れた文部科学省実施の調査結果を参考に、5 段階評定の質問を 12 項目ほど作成した。調査の内容は、Table 1 の通りである。なお、問いの 7〜12 までは、ブリーフセラピーによるアプローチを参考に解決に焦点を当てた形にしている（デュラン、1998）。

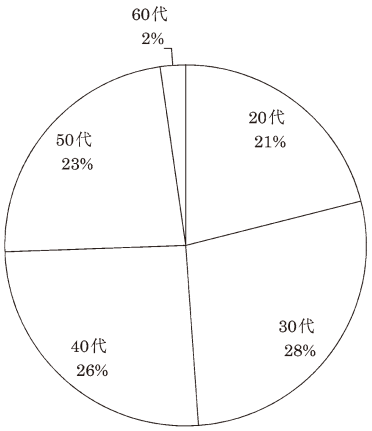


Fig. 1　被調査者の年齢構成

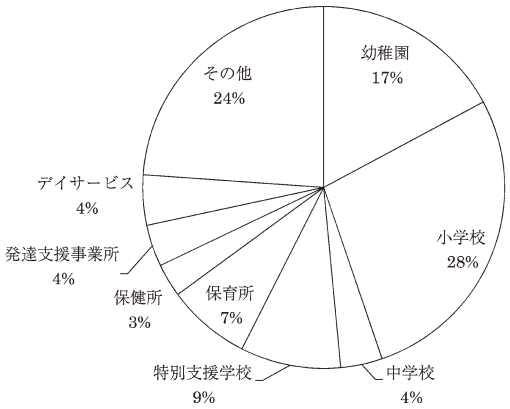


Fig. 2　被調査者の所属

2.　発達に遅れや偏りのある子どもへの指導や援助に関わる意識

（1）　研究協力者

今回、対象となったのは、A 小学校教諭 20 代 4 名である。教員 A は特別支援学級の担任、教員 B、C、D は通常学級の担任であった。

（2）　面接の内容と実施

先のアンケート調査項目について、具体的に一人の児童を思い浮かべて、その児童や保護者との関わりや指導などについて年度当初と最近に分けて、記述を依頼した。その後、記述された内容を元に、30 分程度の半構造化面接を 2 回行った。

Table 1.　調査項目の内容

	調査項目（以下の“子ども”とは「発達に遅れや偏りのある子ども」をさす）
1	“子ども”の行動についてどう理解してよいか、戸惑うことはあるか
2	“子ども”の対応について、悩むことはあるか
3	“子ども”と周囲の子どもたちとの関係について、どんなや指導が適切か、悩むことはあるか
4	“子ども”に対する周囲の子どもたちの理解ついて、どんな配慮や指導が適切か、悩むことはあるか
5	“子ども”の発達や行動の特徴について、保護者の理解を得ることの難しさを感じることはあるか
6	“子ども”の保護者に対して具体的な援助が必要だと感じることはあるか
7	“子ども”への配慮や援助の際に、職場内で共通理解が得られてよかったと感じることはあるか
8	“子ども”への配慮や援助の際に、関係機関の協力が得られてよかったと感じることはあるか
9	“子ども”との関わりで、これまで相互交流が深まったと感じた瞬間や場面はあるか
10	“子ども”と保護者との関わりで、協力関係が築けたと感じることはあるか
11	“子ども”に対する自身の理解が以前よりも深まっていると感じるか
12	“子ども”に対する自身の配慮や指導が、以前よりも柔軟性を増していると思うか

Ⅳ　結果

1.　発達に遅れや偏りのある子どもに関わっている保育士、教員等の意識

（1）　子どもや保護者に対する理解と指導や配慮の難しさ

問い 1 から問い 6 までを整理した結果は方法で述べた通り、アンケートは「よくある」「ときどきある」「どちらともいえない」「あまりない」「ほとんどない」の 5 段階評定で行ったが（Fig. 3〜Fig. 8）、分析にあたっては「よくある」と「ときどきある」を「ある」とし、それ以外を「なし」としてカイ二乗検定を行った。その結果、すべての項目で「ある」が有意に多かった。

「ある」のうち、「よくある」と「どきどきある」についてみると全 6 項目中、3 項目が「よくある」より「ときどきある」が多かったのに対し、「子どもへの対応での悩み」と「保護者への援助の必要性」で「よくある」の方が「ときどきある」より多く、「保護者の理解を得ることの難しさ」については、ほぼ同数だった。

（2）　子どもや保護者との関係の変化や自身の変化

問い 7 から問い 12 までを整理した結果は Fig. 9〜Fig. 14 で、（1）の結果と同様に「よくある」「ときどきある」を「ある」とし、それ以外を「なし」としてカイ二乗検定を行ったところ、すべての項目で「ある」が有意に多かった。

「ある」のうち、「よくある」と「ときどきある」についてみると、全 6 項目中 5 項目で「ときどきある」が多かったが、「職場内での共通理解が得られてよかったと感じることがあるか」の問いのみ、「よくある」が多く、有意であった（df=1, χ^2=9.5, <.01）。一方、「関係機関との協力」以外の項目については、「ときどきある」の方が「よくある」よりも有意に多かった（「相互交流の深まり」df=1, χ^2=35、<.01、「保護者との協力関係」df=1, χ^2=37, <.01、「自身の子どもに対する理解の深まり」df=1, χ^2=35、<.01、「自身の柔軟性」df=1, χ^2=29, <.01）

2.　発達に遅れや偏りのある子どもへの指導や援助に関わる若手教員の意識

（1）　気になった子どもに対する理解や指導

ここでは、方法で述べたように、発達の遅れや偏りがあって、気になった子ども 1 名（以下、対象児とする）について、アンケート項目のうち、「子どもの理解や対応について感じた戸惑い」「子どもとの関わりで相互交流が深まったと感じた場面」に関する記述を、教員ごとに表にまとめた。Table 2 を見ると、4 名の教員とも、戸惑いを感じた学習場面における対象児の様子、行動特徴を挙げている。教員 B は、対象児の課題に対してどうしたらよいか、その対応に悩み、戸惑っているが、教員 C は実際、対象児と周囲の関係について対応を試みて、その難しさとともに戸惑いを感じている。また、教員 A

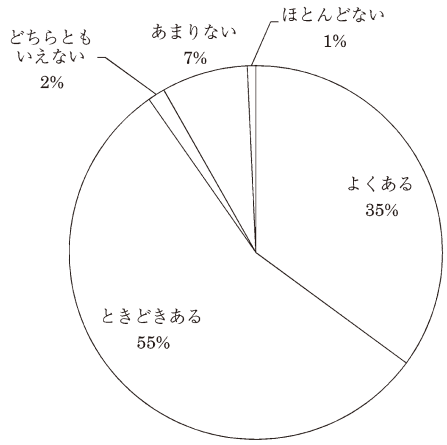


Fig. 3　子どもの行動に関する戸惑い

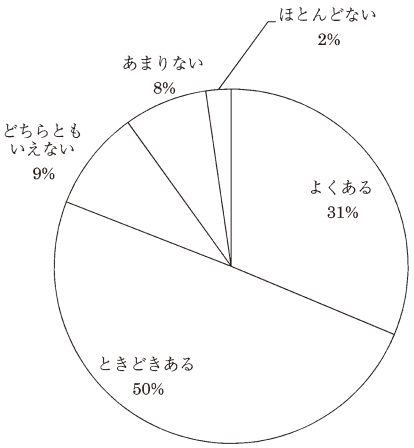


Fig. 6　周囲の子どもたちの理解に関する悩み

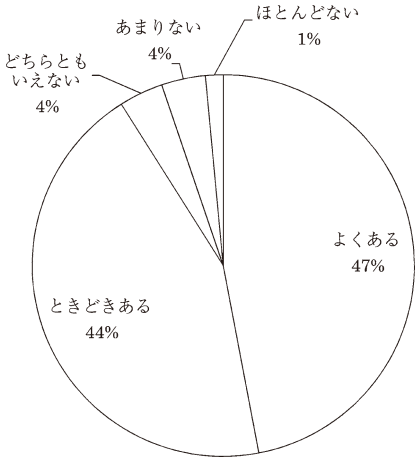


Fig. 4　子どもへの対応に関する悩み

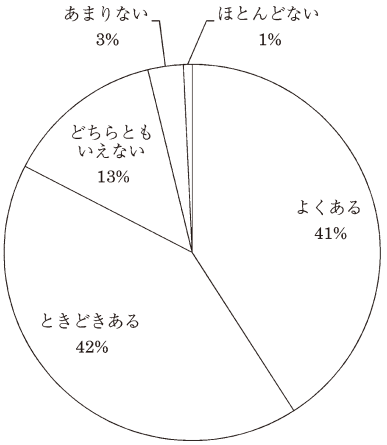


Fig. 7　保護者の理解を得ることの難しさ

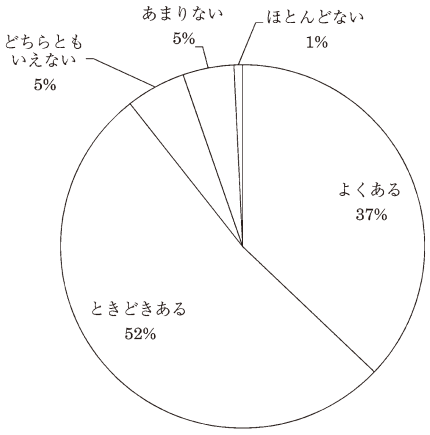


Fig. 5　子どもと周囲の関係に対する配慮や指導に関する悩み

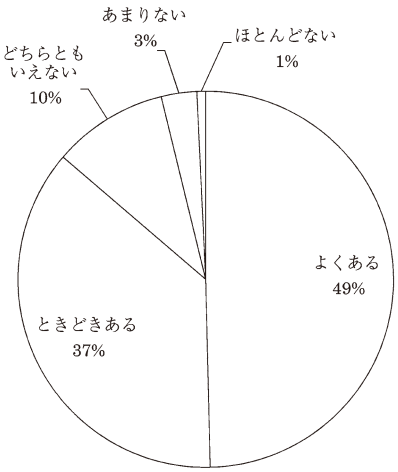


Fig. 8　保護者に対する援助の必要性

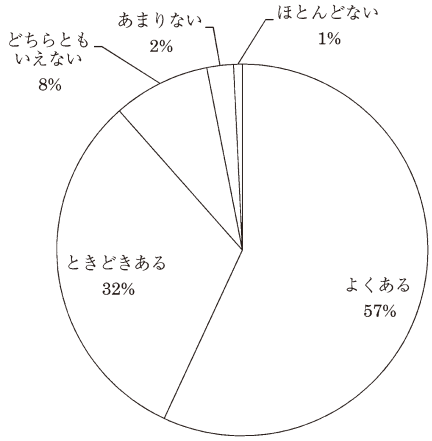


Fig. 9　職場内での共通理解が得られたこと

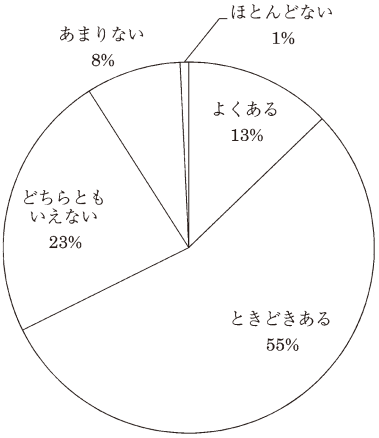


Fig. 12　保護者との協力関係

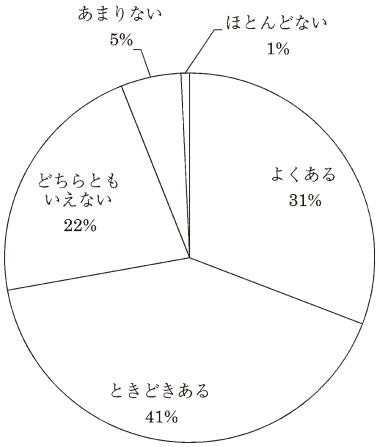


Fig. 10　関係機関の協力

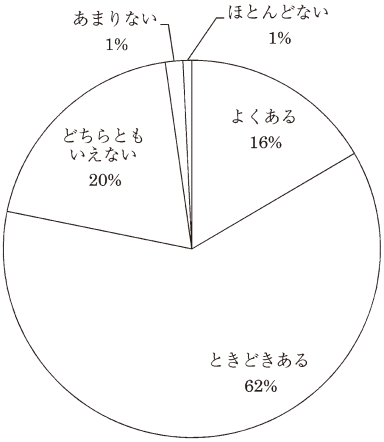


Fig. 13　子どもに対する理解の深まり

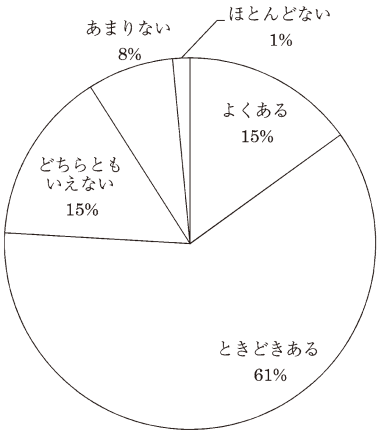


Fig. 11　相互交流の深まり

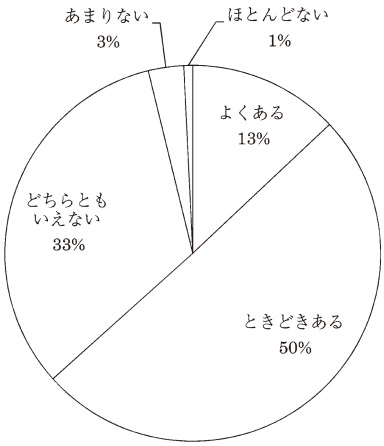


Fig. 14　配慮や指導に関する自身の柔軟性

Table 2.　子どもの理解や対応について感じた戸惑い

	教員 A	教員 B	教員 C	教員 D
内容	①無理をしているときチックが出る。	①指摘した間違いが理解できず、同じような間違いを多くすること。	①「空気の読めない発言」が多かったこと。	①座っているとき姿勢が保てない。
	②やりたいことがあると「してもいいですか」とお願いしたり「ありがとうございます」と言うが無理している感じがした。	②繰り返し指導しても、なかなか定着できず、数日たつと一度理解しても忘れてしまうところ。	②「自分は悪く無い発言」「何が悪いのかわからないこと」が周囲との関係を悪くして、友達が嫌がっているのがわからないこと。	②休み時間、一人が多い。
	③休み時間、遊びたい子と遊べなくなると怒り、人や物に八つ当たりする。	③一つのことに集中できず、話も聞いていないことが多い。周りが動き始めても何をすればよいのかわからず、その対応に悩んでいる。	③トラブルが起こるたびに本人と周りの子たちの話を聞き、本人の思いを代弁し、周囲に理解してもらうことが難しく悩んだ。	③話を聞かず、宙を見ていることが多い。話す時、相手の目を見ない。
	④周囲の子どもたちから怖い、面倒くさい、しつこいという印象を持たれることが多い。		④「自分は悪くない」と思っているから、なかなか納得できず「ごめんね」が言えない。	④体育が苦手で、体育着を隠して見学しようとする。

は「無理している感じがした」と対象児の気持ちをその行動から推測している。

対象児との相互交流の深まりについてみると（Table 3）、4 名の教員とも、年度当から年末にかけて時間の経過を比べると、相互交流が深まったと感じていることがわかる。教員 D は、対象児と話す内容の変化について触れ、教員 A と教員 B は、対象児とのやりとりから、対象児の感情や気持ちを推測しやすくなったことについて触れている。一方、教員 C は、自分が試みたプロセスを通して、感じられた対象児の成長をもって深まりとしている。

（2）　気になった子どもと保護者とのやりとり

ここでは、アンケート項目のうち、「保護者に対する具体的援助の必要性」と「保護者との関わりで築けた協力関係」について記述されたものを整理した。Table 4 を見ると、教員 C は対象児の母親が熱心に対象児に関わっていたこともあり、具体的援助の必要性を感じていなかったが、教員 A の場合は、対象児の課題について共有することができず、援助の必要性を感じていた。教員 B、教員 D は、母親の不安や心配を想定し、それを払拭できるような援助の必要性を感じていた。そのような状況で保護者と関わりながら築けた協力関係についてみると（Table 5）、教員 A は、母親の対象児への関わりが変化し、協力関係が大きく変わったとしている。教員 B、教員 C、教員 D も、母親の取り組みの変化を通して協力関係が深まったと認識しているが、特に教員 C の場合、母親と対象児の様子に合わせて具体的に協力できたことがわかる。

（3）　気になった子どもに対する理解の深まり

4 名の教員とも、気になった子どもに対する自分の理解が、以前より深まっていると感じたが（Table 6）、その内容にはそれぞれ特徴が見られる。教員 A の場合、対象児の行動が予測できるようになったことで深まりを感じ、教員 B は、指導を通した対象児とのやりとりの感触から深まりを感じた。さらに教員 C は、対象児と話す機会を多くすることで子どもの気持ちや推測できるようになったこと、教員 D は対象児に対する自身の努力の限界を感じ、そのことを他の教職員と共有することによって深まりを感じたとした。

（4）　気になった子どもの理解や指導を通した自身の振り返り

ここでは、アンケートで記述された自分の理解の深まりを踏まえて、面談を行って得られた資料を教員ごとに整理する。教員 A は以下のように（下線部は、教員 A が話した内容）、対象児との興味の共通点を挙げているが、関係が良くならないと感じたことをきっかけに、対象児にとっての自分を振り返って、関わり方を変化させた。ただし、それだけでは、乗りきれず、担任である自分を考え、限界も感じて、介助員と役割を分担したり協力してもらったりすることで乗り切っている。

Table 3.　子どもとの関わりで相互交流が深まったと感じた場面

	教員 A	教員 B	教員 C	教員 D
年度当初	年度当初は深まってはいなかった、壁がある感じ。	声をかけられると怒られると思うのか、表情が硬くなり、交流が深まるということは少なかった。 ただ、一緒に何か遊んでいる時には楽しそうにしている姿が見られた。	毎日、同じことの繰り返しで、本当に話をわかって聞いているのかわからず、深まりを感じたことはなかった。 回数を重ねて話す中で「これはできたけど、これはできていなかったよ」と良かったところ、ダメだったところをはっきりさせることで、理解や納得する時間が短くなり、素直にごめんが言えたときは深まったと感じ、本人の成長を感じた。	体育が嫌い、魚が嫌いなど、嫌いなものについてばかりであるが、自ら自分のことを話してくれるようになったとき
年末	褒めると嬉しそうな、恥ずかしそうなかおをする。 保健室などに言った時に、状況や思いを代弁してあげると「うん」と言ってうなずくところ。	算数の学習でわかったこと、わからないこと、できたことなど積極的に発表したり聞いてきたり、わかったことがあると、意欲的に活動することが多い。	前のように長く話をしないと理解できないということがなくなった。私自身もサラッと流す場面を増やすことで、「今のは違ったんだな」と自分で理解できているのを見ていると深まったと感じる。	最近は自分の好きな物や興味のあるものについて話してくれるようになった。

Table 4.　保護者に対する具体的援助の必要性

	教員 A	教員 B	教員 C	教員 D
内容	①母親としてではなく、友達のように関わっていること。危機感がないという印象。 ②何度もトラブルが起こり「また」という感じでどうにかしようという気持ちが減っている。	①母親との面談で現状を伝えて理解をしてもらえたが、その後、家でのフォローが少ないことに困っている。 ②学習支援の仕方を伝えたい。 ③子どもの現状や今後に関する説明、母親の不安を取り除く必要がある。	①母親は子どもの課題について心配しており「他の子とうまくやっていますか」と聞いてくることが多かった。 ②学校での指導と家での本児の話がつながるようにしていたので、具体的な援助の必要性は感じなかった。	①母親は、新しいクラスに馴染めるかとても心配しているようなので、何か具体的な働きかけができるようにしたい。

柔道をやっているところとか、虫が好きなところとか、共通点はあった。でも、関係が悪化したときは、私が彼をイライラさせているのかなと思って距離を少し置くようにしてみた。
なんか担任としてどうなのかなと思ったりしたこともあった。最近は、甘えられる存在が介助員さんで、それはそれでいいと割り切るようにしている。
全部こなせなきゃ担任じゃないという思いがあったが、それは無理と限界を感じ始めて、考え方を変えるしかないと思った。

そして以下のように、これまでと違うことを試みつつ、クラスの他の児童の存在にも目が向くようになり、他の教職員の理解や協力の大きさを改めて実感した。

ずっと頭で考えてしまう癖があるので、ノートに書き出すようにして状況や他の先生が言ったいたことなどを書いているうちに整理がついてきて、こうすればいいかもと考えることができた。
クラスの子どもたちと一緒に遊んでいるとけっこう

Table 5.　保護者との関わりで、築けた協力関係

	教員 A	教員 B	教員 C	教員 D
年度当初	当初はあまりなかった。	昨年度は面談を渋っていたようだが、今年度の個人面談後すぐに行動してくれたりした。	本人が家で話していることを話してくれ、学校での様子や指導を聞いて理解してくれ、家でも再度、本人と話してくれたと聞いたときには協力関係が築けたと感じた。	普段の学校生活の中で不安に思っていることを何でもすぐに連絡・相談してくれるようになったこと
年末	何か学校であったとき、家でも本人に話してくれる。暴力や物を壊すなどやってはならないことを伝えてくれる。ほめてくれる。	個別で話すことが少ないが、こちらからアプローチすることですぐに反応がある。	「愚痴を家ではたくさん話しますけど、毎日楽しく学校に通えています」という保護者からの言葉を聞いたときに、関係は良好だと感じた。	OT に言われたことをわざわざレポートにまとめてくださったので、家庭訪問に伺い、いろんなことを話した

Table 6.　子どもに対する自分の理解が以前より深まっていると感じるか。

	教員 A	教員 B	教員 C	教員 D
内容	深まっている。本人が怒るポイント、行動がだいたい予想できるようになってきた。	個別に対応することで話を理解したり、活動に集中したりすることができること、どのような支援が必要であるかなど、子どもに対しての理解は深まっていると感じる。	前年度はたくさん話す機会を作ったことで、私自身も本人が何を考え、友達が何を求めているのかを知ることができた。 本人の考えも認めることで、友達を認められるようになっていると捉えている。少しだが深まっているように感じる。	自分の努力だけでは根本的な解決は難しいのだということを知ったので悩み過ぎることが減った。

面白く、癒される部分もあるのかなと思う。
対象児が不安定で暴れてしまったとき、「とにかく彼を落ち着かせることが大事だから」と多くの教職員の方が関わってくれるから最高だと思う。

次に教員 B について整理した（下線部は教員 B が話した内容）。教員 B は、対象児への配慮と授業の進行が噛み合わないことを感じるが、子どもたちの努力する様子もわかるので、どうしたらよいかかなり悩んだことがわかる。

ぼーっとしている対象児に気づいたとき、「どうしようか」と思いつつ、注意を促すようにしたが、うまくいかなかった。
子どもたちができると感じることが一番楽しいことだと思っているので、そういう授業構成をしたいと考えたが、子どもたちは頑張っているのに、どうしたらよいか、すごく悩む。通勤の電車でも「どうしようかな」とか「今日は何だったかな」というのをずっと考えている。

また教員 B は、教員以外の仕事をした経験も踏まえて、子どもたちの将来のために伝えたいことがあるが、なかなかうまくいかず、考えていることと現実とのギャップを感じていること、さらに他の教員や保護者との関係がよいことが、以下のように整理された。

どんな仕事に就いたとしても、約束を守るとか、期限を守るとかはすごく大事だと思っていて、それを小学生のことからしっかりやっておいた方がよいと思っている。
自分は人に迷惑をかけてはいけないと思いながらやってきて実際、自分も教員になってからも、改めてその大切さに気づいた部分がある。「やらなきゃいけないことはやらないといけないよ」とすごく子どもたちに言っていて、100% は無理だとわかっていても、求めてしまう自分がいるかも。対象児の保護者はとても熱心なので、話がしやすいし、困っているとすぐに助けてくれる先生方が多いのですごく助かる。

教員 C は、対象児との関わりからその特徴を推測しつつ、教員として自分と、一人の人間として対象児と向き合うことについて、以下のように述べた（下線部は教員 C が話した内容）。

関わっていくうちに少し傾向じゃないけど、コミュニケーションの取り方など対象児の特徴を捉えることができるようになってきた。もちろん担任という立場は守っているが、考え方はやはり個人的な、自分だったらそれは嫌だなとか、こうした方がいいんじゃないとか、自分目線で事を考えて子どもたちに言ったりしている。
教師として言葉使いは気を遣うが、でも、人間らしさも見せないと、子どもたちは納得しないだろうと思う。

さらに教員 C の場合、教員 A、B、D と異なる点として、以下のように自身が小学生のときに担任だった先生や教員 2 年目のときの学級経営の経験が、現在の対象児との関わりや学級運営に大きく影響していると考えていることが挙げられた。

人間としても見本である先生がいたというのが、自分の中では大きく、自分が教わってきたことを同じようにできたら、まっすぐ生きていける人間になるんじゃないかなと思う。教員２年目で５年生の担任をしたとき、力が入りすぎて、全然子どもたちに受け入れてもらえなかった。
生意気にも「持ち上がりは勘弁してください」と校長先生に半ば談判したところ、それを受け入れてもらえたから辞めないでいられたと思う。そのときの子どもたちにはとても申し訳なかったが、すごく学ばせてもらったと思う。

教員 D は、対象児の様子から指導の難しさを予想するが、わからないことは先輩の教員のアドバイスを得ながらやってみようとしている。以下のように、自身でもあまり悩む方ではないとしており、教員 B とは対照的であった（下線部は教員 D が話した内容）。

友達と遊ぼうとしなかったり授業中に意識が飛んでいる感じのときがあり「困ったな」「大変だな」と思った。一方で「きっと自分の世界にいるだけで楽なのかな」と思ったり。学期が変わって良くなってきた部分もあるが、友達にちょっかいを出して嫌がられることが多くなり、話をしても伝わらない感じが少なくない。
職員室の先生方がみなさん話しやすく、優しいので、いっぱい聞こうと思っていた。わからないから教えてもらおうと思って。よくわからないことが多いけど、言ってもらったことを試すだけでも、私自身、安心できるので。
「とりあえずやってみよう」という感じになって、うまくいかなかったらまた信頼できる先生に聞いたり、他力本願かも。

以上、4 名の若手教員の面接から得られた内容の一部を抜き出した。子どもとの関わり方や自分自身の捉え方、問題意識の持ち方は多様であるが、学校において信頼できる同僚や管理職に相談を行ったり、話し合ったりする機会があること、それが子どもへの指導や関わりに影響していると認識しているという点は共通していた。

V　考察

1. 発達に遅れや偏りのある子どもに関わる保育士、教員等の意識

文部科学省の調査結果によると（2015）、教諭等はいずれの世代においても、生徒指導や事務的な仕事、学習指導、業務の質、保護者への対応に強いストレスを感じる頻度が比較的高いとされたが、本研究でのアンケート結果においても、「子どもへの対応の難しさ」や「保護者への援助の必要性」の項目で「よくある」が「ときどきある」を上回り、かつ「保護者の理解を得ることの難しさ」も「よくある」と「ときどきある」がほぼ同数で、「よくある」が少なくなかったことから、同様の結果が得られたといえる。

一方、今回、指導や援助において感じられる難しさだけでなく、できているところに着目できるような形の問いを設定したが、結果でも示した通り、「共通理解が得られてよかった」との回答が半数を超え、相互交流や協力関係、子ども理解や自身の柔軟性についても肯定的に捉えられていることがわかった。以上から、子どもへの指導や保護者に対する援助の難しさを感じつつも、メンタルヘルスを保つことにつながるようなリソースは、少なからず見出されているといえる。

2. 若手教員の発達に遅れや偏りのある子どもへの指導や援助に関わる意識の変容

文部科学省の調査結果では（2015）、教職員が受診する一番の要因は生徒指導が最も多く全体の35%、続いて同僚・校長等との人間関係が多いとされる（26%）。特に 20 歳代においては生徒指導の割合が 37.9% と最も高くなるとともに、学習指導の割合も 19.1% と高くなっていて、若手教員のサポートが必ずしも十分ではない状況が伺えるとされている。

田上・山本・田中（2004）は、教師のストレスに影響を及ぼす要因を、職業としての特殊性と個人的要因、外的要因に分類した。個人的要因としては「教職に関する個人属性」、「対人援助職と性格特性」、「教職としてのビリーフ」を、外的要因としては「やりがいのない多忙」「成果のフィードバック」「同僚との人間関係」「児童・生徒および保護者との関係」を挙げた。そして、教師のメンタルヘルスを支えるために、教師個人のコーピングスキルの向上や学校におけるストレスマネジメントの重要性を指摘し、教師のストレスをプロセスとして把握することが適切な介入・支援のために必要であるとした。

本研究で面接の対象となった 4 名の若手教員の場合、先の「個人的要因」として挙げられた中のいくつかに言及した教員もいたが、同僚や校長等、教職員のサポートが大きかったことについては 4 名とも述べており、これらの「外的要因」が、気になる子どもへの指導や保護者とのやりとりに大きく影響していたことが推測された。このように、サポートが得られる環境が整っていて、それによって試行錯誤しながらも子どもや保護者との関係が悪化せずに保てていることは、そのまま若手教員のメンタルヘルスの維持につながり、田上ら（2004）のいう学校にストレスマネジメントである職場環境の改善や組織・個人双方向からのアプローチの重要性が裏付けられるだろう。

3. 教員のメンタルヘルスと指導・援助の関係

小学校は、担任する学級の児童と接する時間が長く、学級担任がもつ考えや方針を学級経営に反映しやすいという長所がある反面、学級内で生じた問題を一人で抱え込みやすいという短所があるとされる。したがって、メンタルヘルスを良好に保つには、一人ひとりの教職員が、相談がしやすい人間関係を形成しておくことが必要であり、教員のコミュニケーションスキルの習得や児童相互の人間関係づくりの促進に役立つ指導技術を身につけることなどの取り組みが考えられる（岡山県教育センター、2007）。

このように、教員自身のコミュニケーションスキルや適切な指導技術の習得が目指され、それぞれについて研修など、積極的に行われている現状がある（千葉県教育委員会、2010・広島県教育委員会、2012）。例えば、西田・大友（2010）も、運動・身体活動の実施がメンタルヘルスに直接的に寄与することを明らかにしたが、今回、日々の学習指導や生徒指導を振り返ることでも教員のメンタルヘルスも寄与できる部分もあるのではないかと思われた。つまり、教員のコミュニケーションスキルと指導・援助の技術を独立したものとして捉えるのではなく、気になる子どもとの指導や援助を通した相互交流と、それに関する同僚とのやりとりをさまざまな視点から振り返りながら、自身の子ども理解や指導、援助のねらいを見直して修正を試みることによって、コミュニケーションスキルと指導・援助の技術が互いに影響しあい、結果的に両方の質が深まるのではないだろうか。

ここでは、4 名の若手教員を対象に、具体的に気になる子どもをめぐって面接を行ったが、児童の行動や学級での様子、学習の取り組みだけでなく、担任として感じたことや考えたこと、それを元に働きかけたことなどを合わせて振り返り、整理することで、子どもや保護者の理解も見直され、リソースが発見される機会が増えたといえる。もちろん個人差があり、子どもとの関わりで戸惑ったときなど、支援を要する子どもの行動だけでなく、子どもに関わっているときの自分自身のありように目を向けることは難しい部分があった。それが今後の課題ともいえることが 4 名の教員の結果から推測されたが、子どものリソースを発見したり子どもを含めた状況の理解が多様になったりすることは、そのまま教員自身のリソースとなり、コミュニケーションや指導、援助の幅を広げることにつながると思われた。

このようにしてみると、明らかな不調が現れる以前に、悩みや不安が生じるプロセスやそれらの小さな変化に目を向けることがメンタルヘルスの問題が深刻になるのを防ぐ可能性が考えられる。文部科学省の調査結果（2015）をみても、悩みや不安の生起は主に、子どもたちの指導に関するが多くなることが推測できる。指導についての準備を十分行うことで、不安が軽減されると考えることもできるが、漠然と感じられた不安や悩みを含め、子どもと関わりながら実感されたことや喚起されたことを、同僚や

管理職等のサポートを受けながら整理し、そこで共有されたことを元に働きかけているというプロセスの重要性は、見直されていいのではないだろうか。そこでは子どもの発達や行動の特徴だけでなく、自分自身の子どもの見方や理解の特徴も振り返って突き合わせることになる。このように校内研修のような形で、対話のプロセスを充実させることができれば、結果的に教員のメンタルヘルスを保つことになると考えられた。

謝辞

今回、アンケート調査にご協力いただいた先生方、アンケート調査項目への記述だけでなく、面接にも快く応じていただいた 4 名の先生方には、心より感謝申し上げます。

付記

本研究の一部は、平成 27 年度地域連携プロジェクト「廃校を目前にした学力経済力底辺地域の学校と連携した児童支援プロジェクト」（代表：石井雅幸）として実施されたものである。

文献

千葉県教育委員会（2010）千葉県教育委員会メンタルヘルスプラン
広島県教育委員会（2012）教職員のメンタルヘルスの保持に向けて～学校におけるメンタルヘルス対応事例集～
文部科学省（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（2012）教員のメンタルヘルスの現状
西田順一・大友智（2010）小・中学校教員のメンタルヘルスに及ぼす運動・身体活動の影響－個人的特性およびストレス経験を考慮した検討－，教育心理学研究，No. 58，285-297.
岡山県教育センター（2007）小学校教職員のメンタルヘルスに関する実践的研究
田上不二夫・山本淳子・田中輝美（2004）教師のメンタルヘルスに関する研究とその課題，教育心理学年報，Vol. 43，135-144.
ミカエル・デュラン（1998）効果的な学校カウンセリング，市川千秋・宇田光編訳，二弊社

Summary

The purpose of this study was to make clear, through an investigation, the features of caregivers' and teachers' stress and difficulties in supporting children with special needs and to discuss their mental health and how they cope with their difficulties through case studies of young teachers in elementary schools.

There were 134 participants in this investigation. The occupations were caregivers, elementary school teachers, junior high school teachers, special school teachers and rehabilitation staff. There were 4 elementary school teachers taking part in the case study interviews.

The results were as follows : firstly, most teachers feel stress and have difficulties in coping with children's special needs and in their relationships with parents. Conversely, some capabilities of teachers to improve their mental health were revealed. Secondly, the understanding and acknowledgement of children with special needs, for example ASD, ADHD and LD, teachers' abilities to deal with specific situations arising from a child's particular condition. The ability of parents to facilitate their child's development was improved by sharing information and discussing it with other teachers in their school. This was made clear during their interviews.

These results suggested that it is important for teachers' mental health to reflect on their interaction with the children in meetings and to discuss collaboration with other teachers in their school. The results also suggested that teachers shouldn't depend on a general diagnosis when deciding how to teach special needs children, rather they should focus on each child individually, and the process of interaction with them, when evaluating their talents and abilities.