

小学校のチーム援助体制が共同体感覚及び 教師のメンタルヘルスに及ぼす影響

山口豊一*・長谷川恵**

The Effect of the Team Supporting System in Elementary Schools on the Social Interests and Teachers' Mental Health

Toyokazu YAMAGUCHI* and Megumi HASEGAWA**

In recent years, issues in schools are more complex and diversified, which create mental health problems among teachers. We aimed to clarify the factors that improve the mental health of teachers through examining the team supporting system and social interest as factors related to the improvement of the mental health of elementary school teachers.

We administered a questionnaire survey to 235 elementary school teachers. The impact of "team supporting system" and "social interest of elementary school teachers" on "burnout" were examined using the covariance structure analysis against valid responses 212 people. The results showed that developing a team supporting system facilitate improve the mental health of teachers through building a relationship of trust among teachers (sense of belonging, confidence), creating the sense of contribution to the others (contribution feeling), and developing positive self-image (self acceptance).

key words: social interest, the scale of social interest, teacher's mental health

問題・目的

近年、社会状況や子どもの変化等を背景として、学校における今日的課題は複雑化・多様化している(安藤・中島・鄭・中嶋, 2013)。いじめや不登校等様々な問題が山積する教育現場にあって、直接児童生徒の指導に当たる教師自身がメンタルヘルスに問題を抱えているという現状は、極めて深刻と言える(田中・杉江・勝倉, 2003)。児童生徒のみならず、ストレスによる教師のメンタルヘルスの低下も問題となっており、激務と称される教師のメンタルヘルスはおびやかされている。久保(2007)は、対人援

助職のバーンアウトの危険性を報告している。

文部科学省(2013)によれば、2012年度の精神疾患による休職者数は4,960人であり、前年に比べ減少し5,000人を割るものの、依然高水準である。教師のメンタルヘルスは深刻な状態にあり、その悪化の予防・改善は重要な課題である。

以上から、教師のメンタルヘルスの悪化を招く要因の存在が予想される。教師のメンタルヘルスに関連する要因を探るため、小学校教師5名に対し、「ストレス要因」「児童に対する学校の援助体制」「教師としての充実度」について、自由記述式のアンケート調査の結果が報告されている(長谷川・山

* 跡見学園女子大学文学部臨床心理学科

Department of Clinical Psychology, Faculty of Literature, Atomi University, 1-9-6 Nakano, Niiza-shi, Saitama 352-8501, Japan

** 宇都宮市教育センター

Utsunomiya City Educational Center, 1-1-24 Tenjin, Utsunomiya-shi, Tochigi 320-0816, Japan

口, 2015)。その中で、援助体制が整っていると感じている小学校の教師は、教師同士の情報交換や交流が盛んで、どんなことでも抱え込まずに話し合える関係があり、自らの子どもに対する接し方を見直してプラスに捉えることができ、教師としての充実度が高いことが明らかにされている。そして、教師同士の交流が盛んでどんなことでも抱え込まずに話し合える信頼関係が築けていること、所属している学校の一員として児童の支援に参加している感覚を持ち、教師自ら子どもへの対応を振り返り肯定的に受け止めることができることが、教師のメンタルヘルスを向上させる要因になる可能性があること示唆されたことも報告されている。さらに、メンタルヘルスと学校の組織体制の関連が指摘されている。山口・山本・渡利・井上(2014)は、中学校教員を対象とする調査を行い、チーム援助しやすい環境・体制・システム作りは、教員のチーム援助志向性を高め、バーンアウトを低減させると報告している。つまり、学校の援助体制が整っていると、教員のメンタルヘルスが良いいことを明らかにしている。

そして、体制を構築するための学校組織との関連からすると、援助体制を整えるためには、学校のマネジメントが重要であることが指摘されている(Poter, 2008; Scott, 2000; Thomas & J. Grimes, 2002)。

また、メンタルヘルスとの関連が指摘されているものとして共同体感覚がある(高坂, 2011)。共同体感覚は、アドラー心理学独自の概念である。高坂(2014)は、「アドラーは、『他人の目で見ても、他人の耳で聞き、他人の心で感じる』という言葉が、共同体感覚の許容しうる範囲であるとしている」と述べている。高坂(2011)によると、共同体感覚は「所属感」「信頼感」「貢献感」「自己受容」という4側面で構成され、共同体感覚が高いと社会適応が良いとされている。さらに、高坂(2011)は野田(1998)の研究を踏まえて、共同体感覚の4側面について「所属感」は「私は共同体の一員だ」という感覚、「信頼感」は「共同体は私のために役に立ってくれるんだ」という感覚、「貢献感」は「私は共同体のために役立つことができる」という感覚、「自己受容」は「私は私のことが好きだ」という感覚」ととらえている。そこで本研究では、高坂(2011)の研究を参考に、共同体感覚を「所属している集団やその成員を信頼しており、周囲の人に対して主体

的に貢献することができ、自己に対する肯定感を持つことができている感覚」と定義する。長谷川・山口(2015)によって、小学校教師版共同体感覚尺度が作成されている。小学校教師版共同体感覚尺度は、「所属感・信頼感」「貢献感」「自己受容」の3因子構造になることが明らかにされており、信頼性、妥当性共に確認されている(長谷川・山口, 2015)。

以上より、教師のメンタルヘルスを保つ上で、組織のなかの援助体制が整っていること、及び学校組織における共同体感覚が高いこととの関連について調査することは、教師のメンタルヘルスの悪化の予防や改善に役立てるための研究の蓄積につながると考えられる。そこで本研究では、まず、小学校のチーム援助体制、共同体感覚及びメンタルヘルスの年齢等による差を検討し、次に、小学校のチーム援助体制が共同体感覚及び教師のメンタルヘルスにどのように影響しているのか、調査・検討を行うことを目的とする。

目的

小学校のチーム援助体制、小学校教師の共同体感覚及びメンタルヘルスの性別、年齢、役職、教師経験年数による差を検討する。さらに、小学校のチーム援助体制が共同体感覚及び教師のメンタルヘルスにどのように影響しているのか、調査検討を行う。予想モデル

長谷川・山口(2015)の「ストレス要因」「児童に対する学校の援助体制」「教師としての充実度」について教師5名を対象とした自由記述式のアンケート調査の報告は、援助体制が整っていると感じている小学校の教師は、教師同士の情報交換が盛んで話し合える関係性が築かれており、自らの子どもに対する接し方を見直して肯定的に捉えることができ、その結果、教師としての充実度が高い傾向にあるということを明らかにしている。

また、山口ら(2014)は、チーム援助がしやすい「環境設定」や、「教員間の協働と自由な雰囲気」が、教員のメンタルヘルスに貢献することを明らかにしている。

以上より、チーム援助体制が整うことで、教員同士の交流の促進や信頼関係の形成につながり、教師のメンタルヘルスが向上すると予想される(Figure 1)。

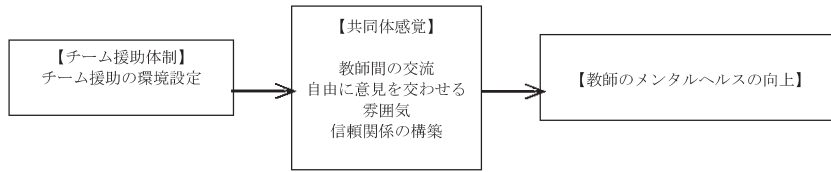


Figure 1 チーム援助体制，共同体感覚，メンタルヘルスにおける関連の予想モデル

方法

調査協力者 関東・中部地方を中心とした小学校教師 235 名。

調査時期 2014 年 6～8 月。

尺度

(1) フェイスシート：性別・年齢・役職・教師経験年数・現任教勤務年数について尋ねた。

(2) 小学校教師版共同体感覚尺度（長谷川・山口，2015）：小学校教師の共同体感覚を測る尺度。「所属感・信頼感」「貢献感」「自己受容」の 3 下位尺度からなる。26 項目，5 件法である。

(3) チーム援助体制尺度（山口・樽木・家近・石隈，2011）：学校内の援助体制を測る尺度。「援助体制の組織づくり」「援助機関のルール設定」「連携時の伝達」「学年会・委員会の活用」の 4 下位尺度からなる。27 項目，4 件法である。

(4) 日本語版バーンアウト尺度（久保・田尾，1994）：教師のメンタルヘルスを測る尺度。「脱人格化」「個人的達成感の低下」「情緒的消耗感」の 3 下位尺度からなる。17 項目，5 件法である。なお，項目 5, 10 の「患者」を「児童」に改めた。

倫理的配慮

質問紙は個人が特定されないように無記名での記入とし，統計的に処理を施した集団のデータとして公表すること，フェイスシートの冒頭には，研究以外の目的では使用しないこと，匿名性が保証されること，回答は自由意志であること等が説明され，回答することで不利益は生じないことが説明された。また，質問紙 1 部につき 1 枚封筒を配付し，回答内容が外部に漏れないように配慮した。

調査手続き

研究協力に同意を得た関東・中部地方を中心とした小学校にて質問紙調査を実施した。研究協力に同意を得た小学校には，研究趣旨などが説明されている依頼状と質問紙を郵送した。小学校への訪問が可能な場合には直接研究趣旨について学校長に説明を

行い，質問紙を渡した。質問紙は学校長を通して教員へ配付してもらった。質問紙の回収は，配付時と同様に，郵送または可能な場合には小学校に訪問し，回収した。

結果と考察

有効回答数は，男性が 92 名，女性が 120 名の 212 名であった。

1 チーム援助体制，共同体感覚，メンタルヘルスの性別，年齢，役職，教師経験年数による差

1) 平均値の差の検討

「小学校教師の共同体感覚」「チーム援助体制」「バーンアウト」について性別，年齢，役職，教師経験年数による差について検討した。その結果，性別は，「バーンアウト」の「情緒的消耗感」のみ有意な差が見られた。「チーム援助体制」と「小学校教師の共同体感覚」には，性別による差は見られなかったため，男女込みで分析を行った。

「小学校教師の共同体感覚」は，50 代の方が 20 代よりも平均値が高かった (Table 1)。若手の教師は周囲に相談できる環境がないと一人で抱え込んでしまう可能性があることが挙げられる。これにはほとんどの新人が学級担任を任せられ，一人前扱いされるという小学校の仕組みが影響していると考えられる。これに対し，教師経験の多い 50 代には，学年会・委員会の開催によって，管理職や周囲の教師と情報共有ができる場がある（山口・石隈，2005）。よって，周囲と連携を図り，一人で問題を抱え込むことを防ぐことができ，共同体感覚の向上につながると思われる。

「チーム援助体制」は，50 代の方が，20 代，30 代より平均値が高かった (Table 2)。この理由として，チーム援助体制を整える際には，管理職，学年主任や委員長が中心となって運営し，20 代，30 代の教師は学年会・委員会や研修会等の参加に留まっていることが考えられる（山口ら，2011）。20 代，

Table 1 小学校教師版共同体感覚尺度の年齢, 役職, 教師経験年数による差

年齢		N	平均値	標準偏差	F 値	多重比較
所属感・信頼感	20代	69	4.159	0.476	0.034	n.s.
	30代	37	4.133	0.589		
	40代	51	4.168	0.525		
	50代	53	4.164	0.606		
貢献感	20代	69	3.592	0.625	4.930**	50代>20代**
	30代	37	3.726	0.586		
	40代	51	3.832	0.601		
	50代	53	4.011	0.615		
自己受容	20代	69	3.348	0.680	2.965*	50代>20代*
	30代	37	3.487	0.797		
	40代	51	3.653	0.689		
	50代	53	3.706	0.788		
役職別						
所属感・信頼感	管理職群	16	4.625	0.522	7.246**	管理職群>主任層群** 管理職群>一般教師群**
	主任層群	55	4.174	0.474		
	一般教師群	141	4.101	0.541		
貢献感	管理職群	16	4.652	0.361	21.279**	管理職群>主任層群** 管理職群>一般教師群**
	主任層群	55	3.816	0.546		
	一般教師群	141	3.670	0.600		
自己受容	管理職群	16	4.071	0.700	5.375**	管理職群>一般教師群*
	主任層群	55	3.595	0.841		
	一般教師群	141	3.454	0.686		
教師経験年数						
所属感・信頼感	0~5年	73	4.131	0.534	0.874	n.s.
	6~10年	33	4.051	0.489		
	11~15年	15	4.256	0.536		
	16~20年	18	4.102	0.348		
	20年以上	73	4.231	0.601		
貢献感	0~5年	73	3.550	0.077	7.162**	20年以上>0~5年** 20年以上>6~10年**
	6~10年	33	3.662	0.078		
	11~15年	15	3.905	0.151		
	16~20年	18	3.738	0.125		
	20年以上	73	4.053	0.070		
自己受容	0~5年	73	3.323	0.080	3.193*	20年以上>0~5年**
	6~10年	33	3.511	0.121		
	11~15年	15	3.648	0.226		
	16~20年	18	3.508	0.148		
	20年以上	73	3.748	0.091		

** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$

※性別は有意差が見られなかったため, 表中に記載していない。

30代の教師の援助チームの運営への関与のために, 学年会・委員会の時間の中に, 教師全員が発言できる時間を設けたり, アンケートを取ったりして, 20代, 30代の教師からも意見や要望を出してもらうことが重要であると考えられる。

「バーンアウト」は, 男女差については, 「情緒的消耗感」において有意差が認められ, 女性教師の平均値の方が, 男性教師の平均値より有意に高かった (Table 3)。貝川 (2009) は, 「情緒的消耗感」において女性教師の方が男性教師よりも高いことを明らかに

Table 2 チーム援助体制尺度の年齢，役職，教師経験年数による差

年齢		N	平均値	標準偏差	F 値	多重比較
援助体制の組織づくり	20代	69	3.315	0.499	2.901*	50代>20代*
	30代	37	3.478	0.550		
	40代	51	3.405	0.437		
	50代	53	3.565	0.429		
援助機関のルール設定	20代	69	2.783	0.624	6.871**	50代>20代** 50代>30代*
	30代	37	2.910	0.918		
	40代	51	3.062	0.630		
	50代	53	3.337	0.627		
連携時の伝達	20代	69	3.265	0.581	6.178**	50代>20代**
	30代	37	3.446	0.630		
	40代	51	3.515	0.499		
	50代	53	3.670	0.376		
学年会・委員会の活用	20代	69	3.387	0.623	5.214**	50代>20代**
	30代	37	3.622	0.619		
	40代	51	3.543	0.466		
	50代	53	3.767	0.401		
役職別						
援助体制の組織づくり	管理職群	16	3.760	0.315	5.279**	管理職群>一般教師群*
	主任層群	55	3.485	0.396		
	一般教師群	141	3.374	0.513		
援助機関のルール設定	管理職群	16	3.677	0.437	9.507**	管理職群>主任層群** 管理職群>一般教師群**
	主任層群	55	3.088	0.733		
	一般教師群	141	2.905	0.692		
連携時の伝達	管理職群	16	3.859	0.223	8.771**	主任層群>一般教師群* 管理職群>一般教師群**
	主任層群	55	3.596	0.407		
	一般教師群	141	3.365	0.584		
学年会・委員会の活用	管理職群	16	3.833	0.322	2.648†	管理職群>一般教師群†
	主任層群	55	3.612	0.555		
	一般教師群	141	3.518	0.564		
教師経験年数						
援助体制の組織づくり	0~5年	73	3.329	0.059	3.790**	20年以上>0~5年*
	6~10年	33	3.288	0.094		
	11~15年	15	3.678	0.080		
	16~20年	18	3.435	0.105		
	20年以上	73	3.548	0.050		
援助機関のルール設定	0~5年	73	2.763	0.077	8.418**	20年以上>0~5年** 20年以上>6~10年**
	6~10年	33	2.747	0.136		
	11~15年	15	3.211	0.172		
	16~20年	18	3.019	0.183		
	20年以上	73	3.336	0.069		
連携時の伝達	0~5年	73	3.233	0.070	8.983**	20年以上>0~5年** 20年以上>6~10年* 11~15年>0~5年** 11~15年>6~10年*
	6~10年	33	3.318	0.102		
	11~15年	15	3.783	0.084		
	16~20年	18	3.583	0.099		
	20年以上	73	3.661	0.048		
学年会・委員会の活用	0~5年	73	3.411	0.073	3.490**	20年以上>0~5年**
	6~10年	33	3.495	0.113		
	11~15年	15	3.778	0.090		
	16~20年	18	3.574	0.110		
	20年以上	73	3.708	0.050		

** $p<.01$ * $p<.05$ † $p<.10$

※性別は有意差が見られなかったため，表中に記載していない。

にしている。貝川(2009)は、女性教師は仕事と家庭のストレスにより「情緒的消耗感」を感じている可能性があるとして述べている。女性教師は、仕事を終えた帰宅後も家庭での家事や育児の負担が大きく、そのために身体的な疲労感だけではなく心理的な疲労感も蓄積される「情緒的消耗感」を男性教師よりも多く抱くのではないかと考えられる。役職では主任層の平均値が管理職より高かった。つまり、主任層はバーンアウト尺度の得点の高さと関連していることが示唆された。これは、児童への学習支援だけでなく、チーム援助体制を整えたり、学年経営を行ったりと、職務の負担が多いことがその要因と考えられる。小島(2007)や衛(1993)は、主任は学校と学年とのつなぎ役として期待され、その負担が多いことを述べている。職務の負担を軽減するためには、コーディネーターを設定するなど、主任層がすべての職務を抱え込むことのないように役割の分担が望まれる。

II チーム援助体制、共同体感覚、メンタルヘルスの関連

[I] でそれぞれの属性ごとに差が見られる結果となっていたが、各群の調査協力者の数やばらつきを考慮し、それらの属性を分けずに全体の分析を行うこととした。

まず、第1水準にチーム援助体制尺度の4つの下位尺度である「援助体制の組織づくり」「援助機関のルール設定」「連携時の伝達」「学年会・委員会の活用」を設定した。次に第2水準には小学校教師版共同体感覚尺度の3つの下位尺度である「所属感・信頼感」「貢献感」「自己受容」を設定した。そして第3水準にはバーンアウト尺度の3つの下位尺度である「脱人格化」「個人的達成感の低下」「情緒的消耗感」を設定した。

第1水準の各変数から第2、第3水準の各変数にパス図を設定し、第2水準の各変数から第3水準の各変数にパスを設定した。

モデルの適合度は(CMIN=(24)=65.136, $p=.000$, NFI=.933, CFI=.956, GFI=.945, AGFI=.873, RMSEA=.090)であり、モデルの適合度は高いと判断された。

1. チーム援助体制が小学校教師の共同体感覚に与える影響

「援助体制の組織づくり」は「所属感・信頼感」($\beta=.360, p<.01$)に正の影響を与えていた。さらに、「援助体制の組織づくり」は「貢献感」($\beta=.282, p<.01$)に正の影響を与えていた。「援助機関のルール設定」は「自己受容」($\beta=.287, p<.01$)に正の影響を与えていた(Figure 2)。

2. 小学校教師の共同体感覚がバーンアウトに与える影響

「所属感・信頼感」「自己受容」は、「脱人格化」($\beta=-.293, p<.01$)($\beta=-.266, p<.01$)に負の影響を与えていた。「貢献感」「自己受容」は「個人的達成感の低下」($\beta=-.228, p<.01$)($\beta=-.342, p<.01$)に負の影響を与えていた。「所属感・信頼感」「自己受容」は、「情緒的消耗感」($\beta=-.181, p<.05$)($\beta=-.301, p<.01$)に負の影響を与えていた(Figure 2)。

3.3 水準の関係

「援助体制の組織づくり」は、「所属感・信頼感」を介し、「脱人格化」と「情緒的消耗感」に影響を与えていた。さらに、「援助体制の組織づくり」は、「貢献感」を介して、「個人的達成感の低下」に影響を与えていた。また、「援助機関のルール設定」は、「自己受容」を介して、「脱人格化」「個人的達成感の低下」「情緒的消耗感」のすべての下位尺度に影響を与えていた(Figure 2)。

「援助体制の組織づくり」「援助機関のルール設定」においては共同体感覚に対する正の影響関係がみられたが、「連携時の伝達」「学年会・委員会の活用」においては影響関係が見られなかった。また、共同体感覚は、バーンアウトと負の影響関係であった。この影響関係は、チーム援助体制を整備することで、教師一人一人がチームの一員となって支援をしているという意識が生まれ、周囲の教師と話し合いながら支援をしている感覚である「所属感・信頼感」、職務を遂行し主体的に周囲の先生方に貢献しているという感覚である「貢献感」、自己に対して肯定的感覚をもつ「自己受容」が高まり、バーンアウトを軽減する関係であると考えられる。一方で、「連携時の伝達」「学年会・委員会の活用」は、影響関係が見られなかった。これは、「連携時の伝達」は主に外部機関との調整、「学年会・委員会の活用」はメンバーの決定や開催場所の確保等の内容である

Table 3 パーンアウト尺度の性別, 年齢, 役職, 教師経験年数による差

性別		N	平均	標準偏差	F 値	t 値
脱人格化	男	92	2.159	0.562	2.131	n.s.
	女	120	2.204	0.694		
個人的達成感の低下	男	92	2.605	0.594	0.049	n.s.
	女	120	2.654	0.616		
情緒的消耗感	男	92	2.941	0.704	0.645	-3.648**
	女	120	3.322	0.787		
年齢		N	平均値	標準偏差	F 値	多重比較
脱人格化	20代	69	2.082	0.548	1.623	n.s.
	30代	37	2.207	0.745		
	40代	51	2.340	0.640		
	50代	53	2.176	0.657		
個人的達成感の低下	20代	69	2.437	0.589	4.458**	30代>20代* 40代>20代*
	30代	37	2.820	0.668		
	40代	51	2.755	0.499		
	50代	53	2.648	0.625		
情緒的消耗感	20代	69	3.041	0.667	2.212†	40代>20代†
	30代	37	3.141	0.839		
	40代	51	3.392	0.763		
	50代	53	3.102	0.845		
役職別						
脱人格化	管理職群	16	1.865	0.386	2.867†	主任層群>管理職群*
	主任層群	55	2.294	0.689		
	一般教師群	141	2.179	0.633		
個人的達成感の低下	管理職群	16	2.375	0.453	3.023†	主任層群>管理職群†
	主任層群	55	2.770	0.635		
	一般教師群	141	2.609	0.600		
情緒的消耗感	管理職群	16	2.888	0.637	1.714	n.s.
	主任層群	55	3.280	0.861		
	一般教師群	141	3.139	0.748		
教師経験年数						
脱人格化	0~5年	73	2.073	0.592	1.477	n.s.
	6~10年	33	2.308	0.754		
	11~15年	15	2.044	0.596		
	16~20年	18	2.361	0.650		
	20年以上	73	2.226	0.626		
個人的達成感の低下	0~5年	73	2.500	0.070	2.245†	n.s.
	6~10年	33	2.808	0.116		
	11~15年	15	2.533	0.146		
	16~20年	18	2.833	0.093		
	20年以上	73	2.658	0.072		
情緒的消耗感	0~5年	73	3.047	0.725	0.914	n.s.
	6~10年	33	3.255	0.770		
	11~15年	15	3.067	0.732		
	16~20年	18	3.367	0.662		
	20年以上	73	3.189	0.853		

** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$

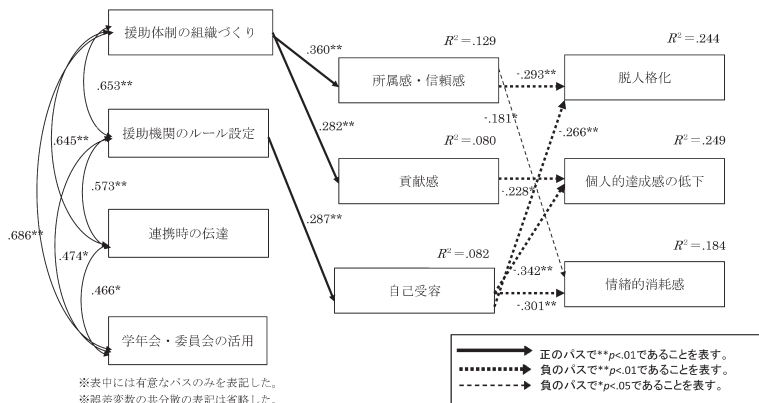


Figure 2 チーム援助体制，共同体感覚，メンタルヘルスの関連

が、それらは直接共同体感覚を支えるものとして認識され難い要因であることによると考えられる。

全体的考察

[I] では、小学校のチーム援助体制、小学校教師の共同体感覚及びメンタルヘルスの性別、年齢、役職、教師経験年数による差を検討することを目的とし、分析を行った。その結果、「チーム援助体制」は、50代の教師の方が、20代、30代の教師より平均値が高いことが明らかとなった。また、「小学校教師の共同体感覚」も、50代の教師の方が20代の教師よりも平均値が高いことが明らかとなった。つまり、20代、30代より50代の方が経験を重ねることによって、チーム援助体制、共同体感覚に対する認知が高くなっていると考えられる。「バーンアウト」は、管理職よりも主任層の平均値が高いことが明らかとなった。つまり、メンタルヘルスは、30代、40代、の主任層が低くなっている。これは、仕事や役割の多さによると考えられる(衛, 1993; 小島, 2007)。また、性別においては、女性教師の方が男性教師よりも「情緒的消耗感」の平均値が高かった。これは、女性での家庭内での役割が大きな負担となり、心身の疲労の蓄積につながることを示唆された。

[II] では、小学校のチーム援助体制、小学校教師の共同体感覚及びメンタルヘルスの関連について検討することを目的とし、分析を行った。その結果、「援助体制の組織づくり」は、「所属感・信頼感」を介し、「脱人格化」と「情緒的消耗感」に影響を与えていることが明らかとなった。また、「援

助体制の組織づくり」は、「貢献感」を介して、「個人的達成感の低下」に影響を与えていることが明らかとなった。さらに、「援助機関のルール設定」は、「自己受容」を介して、「脱人格化」「個人的達成感の低下」「情緒的消耗感」の全ての下位尺度に影響を与えていたことが明らかとなった。

以上のことから、チーム援助体制を整えることは、共同体感覚を高め、教師のメンタルヘルスを向上させる重要な役割を果たしていることが示唆された。今後は特に、若手教師(20代、30代)に対する小学校のチーム援助体制、共同体感覚の向上、主任層におけるバーンアウトの予防のための、体制づくりが必要である(山口ら, 2014)。そこで、必要に応じて学年会・委員会を開催できる環境が望まれる。そのためには、連絡調整やルールを取りまとめる担当者を設置することが重要である。学校内の問題が発生した際、担当者がリーダーシップを発揮することにより、学年会・委員会の開催がスムーズに行われるようになると思われる(瀬戸・石隈, 2002)。さらに、資料を共有することなどを通して、学年会・委員会で話し合われた内容を各教師が周知すれば、教師の「所属感・信頼感」が高まることが考えられる。また、担当者が学年会・委員会にてコーディネーターとして機能し、各教師が発言の機会を得ることを通して、教師の「貢献感」が高まり、バーンアウトの軽減につながると思われる。

また、スクールカウンセラーや相談員等の心理の専門家と話ができる環境の設定により、心理の専門家との話し合いができることは、周囲の教師や児童との関わり方を振り返ることにつながり、自己を肯

定的に受け止めることができる「自己受容」を高め、バーンアウトを軽減すると考えられる。スクールカウンセラーや相談員等の心理の専門家は、悩みやストレスを抱える教師に対して、ストレスによる気分の落ち込みなどを敏感に察知し、情緒に働きかけるような支援をすることができると考えられる。よって、スクールカウンセラーや相談員等に相談しやすい環境を設定することが望まれる。

今後の課題

本研究では小学校のチーム援助体制を整え、教師の共同体感覚が高まると、教師のバーンアウトが軽減されるということが示唆された。本研究においては、体制や共同体など集団に焦点を当てたが、今後は、ストレスを抱えている個々の教師にどのように働きかけていけばよいか、具体的な支援のあり方を明らかにする必要があると考えられる。ストレスを抱えている教師にはどのようなサポートがより効果的であるか、どのような場面でどのようなサポートを必要とするのか等、アンケート調査やインタビュー調査によって把握すること、具体的な方略を指し示すことが、小学校教師のメンタルヘルスを向上させることにつながると考えられる。

引用文献

- 安藤きよみ・中島 望・鄭 英祚・中嶋和夫 2013 小学校学級担任の学級運営等に関連するストレス・コーピングに関する研究 川崎医療福祉学会誌, 22(2), 148-157.
- 長谷川 恵・山口豊一 2015 小学校教師版共同体感覚尺度の作成 跡見学園女子大学文学部臨床心理学科紀要第3号, 51-60.
- 貝川直子 2009 学校組織特性とソーシャルサポートが教師バーンアウトに与える影響 パーソナリティ研究, 17(3), 270-279.
- 高坂康雅 2011 共同体感覚尺度の作成 教育心理学研究, 59, 88-99.
- 高坂康雅 2014 小学生版共同体感覚尺度の作成 心理学研究, 84(6), 596-604.
- 久保真人 2007 バーンアウト(燃え尽き症候群)―ヒューマンサービス職のストレス― 日本労働研究雑誌, 558, 54-64.
- 久保真人・田尾雅夫 1994 看護婦におけるバーンアウ

- トーストレスとバーンアウトとの関係― 実験社会心理学研究, 34(1), 33-43.
- 衛 秀敏 1993 学年主任リーダーシップ行動の構造と機能に関する実証的研究 上越教育大学大学院修士課程学校教育専攻教育経営コース修士論文(未公刊)
- 文部科学省 2013 平成24年度公立学校教職員の人事行政状況調査について 初等中等教育局初等中等企画課
- 野田俊作 1998 アドラー心理学トーキングセミナー アニマ 2001
- 小島弘道 2007 私の学校経営学研究の歩み―現代の学校経営改革の性格― 筑波大学教育学系論集, 32, 77-96.
- Poter, L. J. 2008 A case study implementation of response to intervention in an elementary school. *Humanities and Social Science*, 69, 170-178.
- Scott, R. S. 2000 School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36, 703-729.
- 瀬戸美奈子・石隈利紀 2002 高校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究―スクールカウンセラー配置校を対象として― 教育心理学研究, 50(2), 204-214.
- 田中輝美・杉江 征・勝倉孝治 2003 教師用ストレスサー尺度の開発 筑波大学心理学研究, 25, 141-148.
- Thomas, A., & J. Grimes, J. 2002 Best practices in Facilitating school based Organizational Change and Strategic Planning. *Best Practices In School Psychology IV*, NASP Publications.
- 山口豊一・石隈利紀 2005 学校心理学が変える新しい生徒指導―一人ひとりの援助ニーズに応じたサポートをめざして― 学事出版
- 山口豊一・樽木靖夫・家近早苗・石隈利紀 2011 中学校におけるマネジメント委員会の機能がチーム援助体制及びチーム援助行動に与える影響―主任層に視点をあてて― 日本学校心理士会年報, 4, 103-112.
- 山口豊一・山本麻衣子・渡利 唯・井上朋美 2014 中学校におけるチーム援助の実態が教員のチーム援助志向性およびバーンアウトに与える影響 臨床学研究, 32(1), 119-124.

(受稿: 2015.6.22; 受理: 2016.2.1)