

教員における教育相談および教員自身の 相談することに関する意識

春日 由美・小野 陽子*

Teachers' Consciousness about Giving Educational Counseling and Asking for Support
from Colleagues

KASUGA Yumi, ONO Yoko*

(Received September 24, 2021)

I 問題と目的

近年、子どもを取り巻く社会環境や家庭環境は急激に変化し、子どもたちの課題も複雑化・多様化している。このような中、「児童生徒の教育相談の充実について(報告)」(文部科学省, 2017)では、児童生徒の困難を可能な限り軽減・緩和するための教育相談体制の在り方として、未然防止, 早期発見及び支援・対応等への体制構築や, 学校内の関係者がチームとして取り組み, 関係機関と連携することなどが示されている。また藤井(2017)も, 教員¹⁾が日頃から1人1人の子どもたちの状況を的確に把握し, 他の教職員や専門機関と連携しながら, 適切な子ども支援を行う能力を高める必要性を指摘しているように, 現在教員には子どもたちの課題を的確に捉え, また他者と共に子どもの支援にあたる力が求められている。

そして現在, 小学生における課題の増加は顕著であり, これらの課題への学校や教員からの支援は大変重要と考えられる。例えば小学校でのいじめの認知件数は他校種に比べ増加が著しく, 平成22年では36,909件だったのに対し, 10年後の令和元年では484,545件と13倍以上となっている。そして令和元年において, いじめられた児童生徒の相談の状況は, 学級担任に相談が80.8%と最も多く(文部科学省, 2020a), いじめの発見や解決に教員は大きく関わると言える。また厚生労働省(2018)によると, 児童相談所が虐待相談で対応した小学生の数は, 平成19年度が15,499件であったのに対し, 平成28年度は41,719件と2.7倍の増加となっており, その相談経路は学校等が8,850件であった。同様に, 市町村が虐待相談で対応した小学生の数も年々増加し, 相談経路は児童相談所に次いで学校が多くなっており(厚生労働省,

2018), 虐待への対応においても学校や教員の役割が重要と言える。このように, 子どもの様々な課題の発見や支援に教員は深く関わっており, 日頃から困った時に子どもが教員に相談できる関係を築いておくことや, そのための工夫を行っておくことは必要と考えられる。

それでは, 子ども, 特に小学生が教員に相談できるように, 教員ができる具体的な工夫とはどのようなものだろうか。これまで子どもの相談に関する研究には, 援助要請の視点からの研究がある。小学生対象の援助要請に関する研究では, 永井(2009)が小学校4~6年生を対象に調査を行い, 学年が高まるにつれ教員への援助要請が低下する可能性があることや, 悩んだ児童の援助要請を教員が待っているだけでは教員への援助要請が生じにくい可能性があり, 援助資源として認知されるような関わりを, 教員が日頃から積極的に行う必要があることを指摘している。また佐藤・渡邊(2013)は小学校4~6年生を対象に調査を行い, 教員は保護者や友人よりも相談相手として低いことを報告し, 浅原・秋光(2017)は小学校5, 6年生を対象に調査を行い, 教員が個人に行う日々のあいさつや褒める行為, 学級全体への声掛け・指導が, 教員からの援助に対する抵抗感を下げ, 援助されたい気持ちに繋がる可能性を指摘している。そして小学生に限定したものではないが, 岡田・池田(2019)は教員への援助要請の促進・抑制に関わる研究のレビューを行い, 教員からのサポートと教員との良好な関係が, 児童生徒の援助要請と正の関連を示していることを報告している。一方で, 菊池・山本(2021)は小学校4~6年生を対象に教員や友人への援助要請を阻害する要因について調査し, 相談することで迷惑をかけたくないということや相談しなかったことを責められ

* 山口県周南市立徳山小学校

そういった「評価への懸念」因子、相談しても役立つ返事がもらえないと思うなどの「対象への不信」因子、相談せず自分で解決すべきと思うなどの「自立への固執」因子を見出している。このようにいくつかの小学生を対象とした援助要請に関する研究はなされているが、これらの研究は相談する側の子どもを対象としたものである。

他方、これまでわずかであるが、相談される側の教員の視点からの検討もなされている。大尾（2015）は小学校教員を対象に調査を行い、児童が相談しやすくなるために気をつけていることについて15項目から検討し、「児童の様子をよく観察し、気になる児童には声をかける」と「できるだけ多くの児童と話す」の項目は、98%以上の教員が意識していたことを報告している。また岡田（2019）は、小・中学校の教員を対象に、児童生徒の援助要請への意識について調査を行い、相談のきっかけとなった気づきとして、教員自身が児童生徒の様子から気づく場合があることや、ほとんどの教員が日常的な多様なチャンネルから、児童生徒の援助要請のサインを読み取ろうとしていることを報告している。そして岡田の同研究では、児童生徒からの相談への対応として、教員は傾聴や介入、聴くだけに留めたり、アドバイスや保護者対応、校内外の連携を行うなど、多様な対応を行っていることも報告されている（岡田，2019）。このように相談される教員側からの研究もなされつつあるが、未だ十分とは言いづらい。けれども個々の教員はそれぞれに、子どもが相談しやすいための工夫を日々行っていることが推測され、それらの具体的工夫について明らかにすることは有益と考えられる。加えて本田（2015）は幼児期から青年期における援助要請研究を概観し、援助要請態度が児童期から思春期にかけて複雑化する可能性や、発達段階に即した援助要請への適切な介入方法を開発する必要性を指摘しているが、子どもを対象とした援助行動の研究が増加している一方で、小学生を対象とした研究は未だ少ないことが指摘されている（佐藤・渡邊，2013；後藤，2017）。これらから、今後更に小学生を視野に入れた相談行動について、教員側の視点から検討することが必要であろう。

他方、教員自身が教育相談における様々な困難感を抱えていることも指摘されている。例えば、笠井（2015）が小・中・高・特別支援学校の教員を対象にした調査では、教員は教育相談の困難として、校内体制に関する困難、教育相談の実践に関する困難、対象・問題の状況に関する困難、教員自身に関する困難、保護者との関係に関する困難を抱えていることが明らかにされている。また春日（2018）は小・中学校の教員を対象に教育相談の困難感について調査し、保護者との関係

（信頼関係づくり、連携、共通理解、家庭の問題にどこまで踏み込むか）や、問題を抱える児童生徒への関わりへの不安、教育相談のための時間のなさ、外部からの助言が得にくさなどについての困難感が高いことを報告している。そして笠井（2018）は生徒指導における教員の心理的負荷が生じる状況について検討し、「児童生徒への指導で生じる心理的負荷」「体制・他の教職員との関係で生じる心理的負荷」「保護者との関わりにおける心理的負荷」「教師自身が抱える心理的負荷」の4つがあることを報告している。これらのように教員が教育相談等で感じる困難感についての研究も散見されるが、未だ十分な蓄積がなされているとは言い難い。

そして実際に教育相談では困難さが伴うことは少なくないと考えられるが、困難さが伴うからこそ、先述のように今日学校現場では様々な状況にチームとして対応することが重視されている。中央教育審議会（2015）の答申では、個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく、組織として教育活動に取り組む必要性が示されている。また藤井（2017）は、子どもが起こす様々な問題に対する連携の遅れは問題の深刻化を生み出す原因になりかねず、日頃から同僚や専門家と連携して対応しようという姿勢や能力が重要であると指摘している。他方で、その同僚との関係自体が困難さに繋がることも指摘されている。例えば岡田（2016）は小学校教員を対象に調査し、同僚との連携に関して困難さを感じることに「非常に当てはまる」または「当てはまる」と回答した教員が57.9%いたことを報告し、学校での連携が重視されている一方で、校内での同僚が連携すべき良き相手というより、関係することによってストレスを助長する相手である可能性すらあると指摘している。そのため、教員同士がチームとして子どもを支えるためには、まず教員同士が互いに良好な関係を築き、支え合う仲間といった、互いに相談できる関係であることが前提となるであろう。

そして教育職員の精神疾患による病気休職者数は平成30年度（5,212人）から増加し、令和元年度は過去最多の人数となっているが（文部科学省，2020b），教員同士の支え合いは精神的健康に繋がることも報告されている。例えば関山（2009）の小学校教員を対象とした調査では、教職生活での困難な状況の際に校内の教員に相談することは、カタルシスや情報収集等の複数のコーピングを併せ持つ可能性が指摘されている。また安藤ら（2013）が小学校教員に行った調査では、児童に関するHasslesを多く抱える担任で、より校内の相談を多く利用する者の精神的健康が改善していることが報告されている。そして藤井（2011）は、教員が求める支援形態が、「慰め」「共感」といった「情緒的支援」や、専

門家のアドバイスや専門機関との連携を求める「専門的支援」、誰からの支援も求めない「支援拒否」の3つの因子から構成されることを確認している。このように教員同士の相談や教員が求める支援に関する研究もいくつかなされているが、教員から同僚への相談を促進する要因については、これまでほとんど検討されていない。

以上のことから本研究では、小学校教員を対象として、子どもから相談を受ける被相談者としての側面と、自分が同僚に相談するといった相談者としての側面の2側面から検討を行い、教員自身が支援を受けながら、適切に子どもを支えることに繋がるための知見を得ることを目的とする。具体的には、小学校教員を対象に、①日頃子どもが相談をしやすいために工夫していること、②子どもとの関わりの中で困難に感じること、③同僚に相談する際、相談しやすいと感じる要因はどのようなものがあるか、④同僚に相談する際、相談しづらいと感じる要因にはどのようなものがあるか、の4点から検討を行う。

II 方法

1 手続き・研究協力者

公立小学校1校に勤務する教員を対象に調査を行った。事前に校長に質問内容を確認してもらい、了解を得た上で、全教員(47名)に調査の目的や方法等について説明を行い、質問紙を配布した(2021年1月)。質問紙には調査協力は任意とし、調査において個人が特定されることはないことを明記した。回収は職員室に回収用の封筒を設置して行い、31名からの回答を得た。

2 教員への調査の内容

1)子どもたちが話しやすいように(相談しやすいように)心がけていること・取り組んでいること:「子どもたちと関わるうえで、子どもが話しやすいように(相談しやすいように)『心がけていること』や『取り組まれていること』はどのようなことですか。」の1項目について、自由記述で回答を求めた。

2)子どもたちのこと(子どもたちとの関わり)で困っていること・悩んでいること:「日頃、子どもたちのこと(子どもたちとの関わり)で、お困りのことや悩まれていることは、どのようなことですか。」の1項目について、自由記述で回答を求めた。

3)子どもたちのこと(子どもたちとの関わり)について相談しやすい同僚:「あなたにとって、子どもたちのこと(子どもたちとの関わり)について、『相談しやすい同僚の先生』は、どのような方ですか。また、そのように答えた理由がある場合は、教えてください。」の1項目について、自由記述で回答を求めた。

4)子どもたちのこと(子どもたちとの関わり)について相談をためらう要因:「子どもたちのこと(子どもた

ちとの関わり)について、相談をためらう要因は何ですか。」の1項目について、自由記述で回答を求めた。

III 結果と考察

1 子どもたちが話しやすい・相談しやすいように心がけていること・取り組んでいること

KJ法A型(安藤, 2004; 川喜多, 2017)を援用し、カテゴリー化と図式化を行った。まず第2著者が1つの意味のある文章のまとまりを単位として区切り、88枚のカードを作成した。その後、第1筆者が内容の類似から16の小カテゴリー(以下〈 〉と記載)にグループ編成し、それらを更に6つの中カテゴリー(以下《 》と記載)に分類し、更に3つの大カテゴリー(以下【 】と記載)に分類した(表1)。【日常での工夫】のカテゴリーから、《繋がるための日常の工夫》(〈関わる・声をかける〉〈教員の姿勢・態度〉〈共に居る・遊ぶ〉〈関係づくり〉〈子ども文化の共有〉)のように、教員は子どもと繋がるための細かな工夫を日々行っていることが示された。加えて《一歩踏み込んだ日常の工夫》(〈相談しやすい工夫〉〈具体的な工夫〉〈認める・褒める〉〈見る〉〈評価〉)のように、より踏み込んだ工夫も日頃から行っていることが示された。このように教員は生活の様々な場面で、子どもたちが話しやすい、相談しやすいための工夫を日常的に行っていることが明らかになった。そして【相談・問題時の工夫】のカテゴリーから、実際に子どもの話を聞く場面では、《教育相談的態度》(〈聴く工夫〉〈カウンセリングマインドを意識〉)のように、多くの教員がしっかりと聴くことや、カウンセリングマインドを重視して、子どもに接していることが示された。中でも〈聴く工夫〉は記述数が多かったが、岡田(2019)においても教員は児童生徒からの相談への対応として、傾聴を基本的な姿勢としていることが報告されており、本研究の結果からも、多くの教員が子どもが話しやすい、相談しやすい工夫として、「聴く」ことを重視していると考えられた。また一方で《早期発見・対応》(〈早期発見・対応〉)のように、子どもの様子をよく見ることを心がけ、適切に早期に対応していることも示された。そして《可視化》(〈可視化〉)のように、相談時における子どもと共有しやすくするための工夫も見られた。このように相談時に教員は、しっかりと子どもに寄り添いながら子どもの声に耳を澄まし、また日頃から子どもをしっかり見ることで早期の対応に繋がっていると考えられた。そして【子どもの視点】のカテゴリーから、《子どもの視点》(〈子どもの目線〉〈子どもからの評価〉)のように、教員は子どもが話しやすい、相談しやすいために、子どもからの視点も大切にしていることが示された。

表1. 子どもが話しやすい（相談しやすい）よう心がけている・取り組んでいること

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー・記述内容		
【日常での工夫】	《繋がるための日常の工夫》	（関わる・声をかける）(10)：日頃から会話/自分から子どもと雑談しに行く/普段から雑談を行っている/普段から子どもと何気ない会話をたくさんする/日々の子ども達との他愛のない話をする/普段から興味のある話や日常の話をしたりとたくさん話を聞く/休み時間、他愛のない話をする/授業以外での関わり（たわいもない話）/授業や授業外で教師から声を全員にかけるように心がけている/日頃からの声かけ/あいさつをする （教員の姿勢・態度）(9)：笑顔 (2) /常に笑顔で余裕があるようにしている/柔らかな表情/おもしろい話の噂をたくさん笑う/平等に接する/休み時間なるべく暇そうにしている/忙しくないように見せる/忙しそうにせず、ゆっくりとする （共に居る・遊ぶ）(6)：休み時間は子ども達のそばに行く/休み時間に話したり、外で遊んだりする/昼休みに一緒に遊ぶ/一緒に遊んだりする/子どもと接する時間を増やす/昼休みに外に出て、冬は日なたぼっこ、夏は木かげで休みをしながら、仲間に入りずらい子どもと何となく過ごす （関係作り）(4)：話しやすい関係性を築けるようにしている/日常から意識してコミュニケーションを図り、悩み等が生まれた際に相談しやすいようにしている/一人ひとりの好きなものや得意なことを見つけ、「～が好きなの」「～がすごいね」など声かけをして関係づくりをスタートする/話しかける時は名前を必ず言う。名前前で呼ぶことで「先生は自分のことを覚えてくれている。見てくれている。」と感じさせることができると思う （子ども文化の共有）(4)：今どきの流行をチェックして、会話の中に入れる/授業以外での関わり（子どもの興味ある事柄）/休み時間を中心に、子どもの好きなこと、はまっていること、友だちの中で流行していることなど何気ない会話をする/授業内と授業外（くだけた言葉）で言葉を交わしている （相談しやすい工夫）(6)：「何かあったら小さなことでも相談してね」と朝の会等で伝える/全体の前で「困ったことがあればいつでも相談してね」と繰り返し呼びかける/忙しい時も「いつだったら聴くよ」と次々つながる言葉かけをする/自分の失敗談を話し、「大人も子どもと同じだよ」と話しやすい雰囲気を作っていく/「いつでも、どこでもOK」というのを基本的なスタンスとして子どもたちに伝えるような雰囲気づくりに心がけている （具体的な工夫）(6)：毎日の個人の振り返りプリントに自由に記述できるようにし、直接話すことに不安がある子は、紙を通してやりとりできるようにする/話す場を設定し、関係ない話（他愛のないこと）をして、話す雰囲気をつくる/自分から話しかけてこない児童に、積極的に話しかけて話しやすい関係性をつくる/日頃の関わりの中で「肯定されている」と感じられていると何か困ったときに声をかけるハードルは少し低くなるかなと思っている/心の距離を縮める努力をしている （認める・褒める）(3)：認める/「認める」を意識しながら関わる/「ほめる」を意識しながら関わる （見る）(2)：子どもたちの様子をよく見ておいて、本人だけが気が付かない、本人自体も気が付いていない成長や頑張りを見取っておく/発する言葉だけでなく、表情やしぐさなど、どんな場面でどんな行動をするのかなど、まず子ども一人ひとりをよく見ることから始める （評価）(1)：価値づけ （聴く工夫）(20)：話を聴く/まず子どもの思いを聴く/すぐに話を聞く/子どもからの話をしっかり聞く/子どもの話す内容について肯定的に反応する/聞き役に徹する/自分が話すことより、相手の話を聞く傾聴の姿勢を大切にする/相談事に関わらず、子どもの言うことやすることを否定しない/話の途中で批判や叱責をしない/話を聞く時にはうなづきながら/うなづきやあいづち/やわらかな表情/やわらかな口調/ゆっくり話す/児童と同じ目線/話し方・聞き方（子どもが話し出すまで待つ）/子どもとの位置（間隔）（対面にならないように、子どもより目線は下に、あまり近づき過ぎない）/子どもが自分の思い、考えを整理できるような声かけ/子どもが「先生に聴いてもらえている」と感じるような雰囲気をつくる/声のトーンや子どもとの立ち位置にも気を付け、子どもが安心して話せる場をつくっている （カウンセリングマインドを意識）(8)：共感する（共感）/共感的な言葉かけ/思いを聴く（共感）/子どもの考えに寄り添う/子どもの発することはや態度を受けとめる/受容・共感・傾聴を意識/話に対して「〇〇なんだね」と復唱しながら共感する/子どもと共有、共感できることをみつけておく （早期発見・対応）(6)：子どもの様子をよく見るように（相談事があるかな？）/子どもの表情や様子を見て、どのような気持ちなのか見取るように心がけている/児童をよく見て、元気がないようだったり、気持ちが荒れていたたり、反対に興奮しやすかったりするなど、違和感がある場合、ささいなものでも対応を考える/基本的には「こちらから話かける」が、状況によっては、友達に話を聞いたり、保護者に連絡を取って、家庭での様子に変わりはないかたずねたりしている/週1回のアンケートで気になる子どもと必ず面談すること （可視化）(2)：言ったことをメモして可視化することで、子どもも自分も整理しやすくなる/紙やボードに聞き取ったことを書き、可視化している		
		【相談・問題時の工夫】	《教育相談的態度》	（子どもの目線）(2)：子どもと同じ目線で考えてみる/「自分もかつては小学生」を忘れないことが大切では… （子どもからの評価）(1)：学期末に子どもたちに「先生の通知表」をつけてもらう（評価してもらう）

注：（ ）内の数字は記述数。（教員の姿勢・態度）の「笑顔」は2名が記述していた。
注：文意を変えない程度に文章を省略している箇所がある。

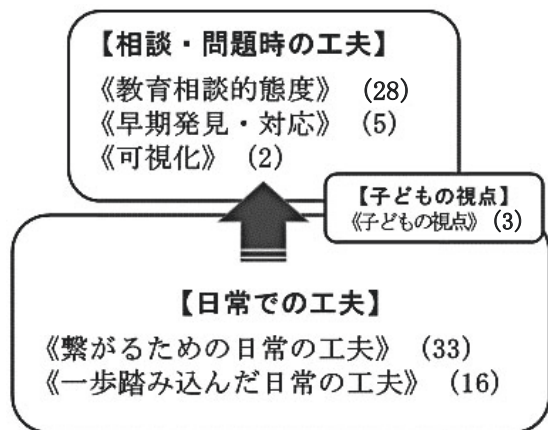


図1. 子どもたちが話しやすい工夫
（ ）内数字は記述数

カテゴリー化の後、各カテゴリーの関係を考え、図1のように空間配置と図式化を行った。その結果、【日常での工夫】として《繋がるための日常の工夫》や《一歩踏み込んだ日常の工夫》があり、それをベースとして

【相談・問題時の工夫】のように、《教育相談的態度》《早期発見・対応》《可視化》の工夫を行いながら、相談にあたっていることが考えられた。また同時に【子どもの視点】のように、教員は日常でも相談・問題時にも、子どもの話しやすい・相談しやすい工夫として、子どもの視点も持つことが考えられた。

2 子どもたちのことや子どもたちとの関わりで困っていること

1と同様に、カテゴリー化と図式化を行った。まず第2著者が1つの意味のある文章のまとまりを単位として区切り、40枚のカードを作成した。その後、第1著者が内容の類似から13の小カテゴリーにグループ編成し、それらを更に6つの中カテゴリーに分類し、更に3つの大カテゴリーに分類した（表2）。【子ども・保護者関係の難しさ】のカテゴリーから、《子どもへの関わり方の難しさ》（〈個別の子どもに関する困難〉〈表出しない子どもへの悩み〉〈子どもとのズレ〉）のように、教員

表2. 子どもたちのこと（子どもたちとの関わり）で困っていること

大カテ ゴリー	中カテ ゴリー	小カテゴリー・記述内容
【子ども・保護者関係の難しさ】	《子どもへの関わり》 《保護者との関係の難しさ》	《個別の子どもに関する難しさ》(9)：教室に入れない子どもへの対応/自分の非を認められない児童/なかなか問題行動が無くなる子どもへの対応/突発的に怒りを発したり、上手にコントロールできず言動こらわれる子への対応/同じ内容の指導を毎日しなければいけない子どもがいて、適切な言葉かけや指導の方法が分からず困る/自己肯定感の低い子への声かけ/情緒が不安定な子どもや自分の気持ちを言葉で表現できず、イライラモヤモヤをどうしようもできなくなった時の子どもへの対応/友好関係で悩んでいる子どもの意見を引き出す時/高学年女子同士のかわわり 《表出しない子どもへの悩み》(4)：「話さない」子どもたちとのコミュニケーションの仕方(指導)について悩んでいる/自分の考えや思いを言葉にするのが苦手な子どもとのコミュニケーションの回り方/相談ができない児童/自分の思いの表出が苦手な子への対応 (子どもとのズレ) (2)：子どもと思いがずれ違うとき/まあ、そういう表現方法しかできなかったんだろうとは思いますが、反動的な言葉、態度にはすごく傷付くし、困るところか泣きそうになる
	《保護者との関係の難しさ》	《保護者との関係の難しさ》(6)：家庭との連携が大切なのはよく分かるが、家庭のことにどこまで入ってよいかわ/普段の会話で、家庭での困り感をサラッと云われた時、どこまで踏み込むべきかわ/家庭での指導があり、自分の指導に促さない場面ある/教師との関わりでは根本的な解決につながらないケース(ご家庭での教育方針とのちがひ、それまでの家庭環境等が関係してくる時)/保護者に伝えることが、連絡帳では伝わりにくいことが多く、電話連絡となるが18時までの時間では、保護者の方とつながらないことが多い
	《子どもへの指導の難しさ》	《学習面の指導の難しさ》(2)：学力がなかなか身に付かない/学習面・低位の子をどうしたらおとさず授業を進められるか 《生活面の指導の難しさ》(2)：規則正しい生活習慣を身につけることができない子どもへの関わり/生活面：ルールを守らせるための手立て
【教員自身の悩み】	《自分の迷い・悩み》	《バランスの難しさ》(3)：「子どもに寄り添うこと」と「子ども自身に向き合わせること」との兼ね合い・バランス/受け止めることが大切だと感じながらも「それはだめだよ」と言ってしまうことがある。反面、そういう指導をしないといけない場面ももちろん必要だと思うので、バランスを取ることが難しい/叱るときと諭すときの見極め。以前は大きな大きな声で叱ることも多かったが、あまり効果があるやり方ではないのかなと思うことが多くなった。ただ、叱ることも大切な場面ももちろんあると思うので、その見極めが難しい 《指導への迷い》(3)：行動問題に対して最善の指導ができていくか分からない/教師側がよかれと思ってしたことばで子どもを傷つけてしまうことがある。児童対応に正解がないため、どの方法がベストなのか迷う/元気が出ない子に「何か困ったことはない?」と聞くか「ない」という答えが返ってくる。「本当なのか?」ともやもやすることがある。でも聞き過ぎると「困ったことを無理にでも探そうとするかな」とも思う 《満足できなさ》(1)：長期的な目で見れば、成長していたり、以前とは変わっているかもしれないが、その成長度合いに満足できない時がある 《時間・人的不足》(3)：児童全員と毎日しっかりと話す時間がなく/対応する教員の数や環境に限りがある/担任の時、一番困ったのは時間が足りないこと。声をかけたい話を聞きたいと思っても授業を進めなければならず、休憩時間に対応できるのは1~2人。トラブル時だけでも、助けてくれる方がいると助かる
	《日常の難しさ》	《年輩からの難しさ》(1)：昼休みと一緒に遊びたいが、年のため、その力がなくなっている。
	《連携の難しさ》	《教員間の連携の難しさ》(3) 職員間の共通理解/教員の気持ちよい協力をどうやって得ることができるか/担任に失礼がないように、担任への不満を述べる子どもに迎合せず、思いを受け止めてあげることのバランス 《校内外連携の難しさ》(2)：関係機関への程度情報を共有すべしよいか/不登校傾向の子ども(保護者)への対応...どのように担任として連携して、対応していけるか。必要と考えられた場合、どのように専門機関につないでいけるか。誰が、いつ、どのタイミングで

注：()内の数字は記述数

注：他に記入無し2つ、問題が解決したという具体的事例の記述1つがあったが、分析には含めなかった。

注：文意を変えない程度に文章を省略している箇所がある。

は個別の対応が難しい場合や、表出しない子どもなど思いや考えを自分が理解することが難しいと感じる場合や、自分と子どもの間にズレや壁が生じてしまったと感じる場合に、子どもへの関わりでの難しさを感じると考えられた。また《保護者との関係の難しさ》(《保護者との関係の難しさ》)のように、保護者との関係における迷いや学校と家庭の違いでの難しさ、個別の保護者への連絡での困難等を感じていることが明らかになった。加えて《子どもへの指導の難しさ》(《学習面の指導の難しさ》《生活面の指導の難しさ》)のように、子どもの学習面や生活面での指導の難しさも感じていることが示された。またこれらの記述内容から、教員は子どもや保護者全体に対してというよりも、特定の子どもや保護者との関係で困難を感じていることが考えられた。【教員自身の悩み】のカテゴリーから、《自分の迷い・悩み》(《バランスの難しさ》《指導への迷い》《満足できなさ》)のように、教員は自分の中でも、教育相談的関わりと生徒指導的関わりでのバランスの難しさや、自分の指導についての迷い等を感じていることが明らかになった。また《日常の難しさ》(《時間・人的不足》《年齢からの難しさ》)のように、現実的な悩みや難しさも感じて

いることが示された。このように、対他者ではなく、自分自身の中でも悩みを抱えていると考えられたが、一方でこれらの悩みは他者からは気づかれにくかったり、他者に相談しづらいことも考えられた。そして【連携の難しさ】のカテゴリーから、《連携の難しさ》(《教員間の連携の難しさ》)《校内外連携の難しさ》)のように、教員間や他機関との連携といった、子どものために協力すべき他者との間でも難しさを感じていることが明らか

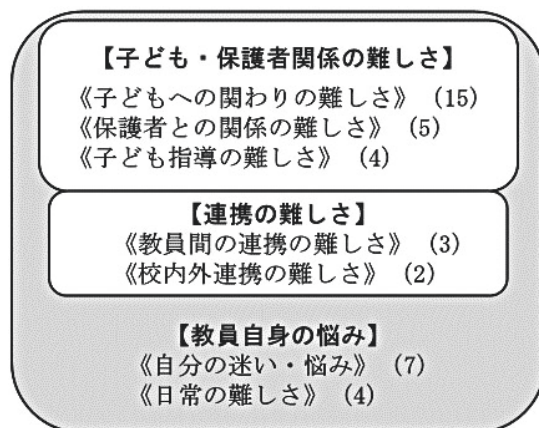


図2. 子どもたちとのことで困っていること ()内数字は記述数

になった。

各カテゴリーの関係を考え、空間配置と図式化を行った結果(図2)、『**【教員自身の悩み】**』は普段他者からは気づかれにくく、また教員自身も表出しづらい悩みであると考えられ、背後に位置すると考えられた。そのような悩みも感じながら、教員は**【子ども・保護者関係の悩み】**や**【連携の難しさ】**など、具体的な他者や他機関との関係における難しさを感じていると考えられた。

3 相談しやすい同僚の教員

質問項目は「あなたにとって、子どもたちのこと(子どもたちとの関わり)について、『相談しやすい同僚の先生』は、どのような方ですか。また、そのように答えた理由がある場合は、教えてください。」であったが、「相談しやすい同僚の先生」と「そのように答えた理由」の記述を分けることが困難であったため、合わせて1と同様に、カテゴリー化と図式化を行った。まず第2著者が1つの意味のある文章のまとまりを単位として区切り、64枚のカードを作成した。その後、第1筆者が内容の類似から13の小カテゴリーにグループ編成し、それらを更に3つの中カテゴリーに分類し、更に2つの大カテゴリーに分類した(表3)。**【普段の印象・人柄・関係】**のカテゴリーから、『相手の印象・人柄・過去の体験』(〈話しやすい態度〉〈アドバイス・経験や知識の豊富さ〉〈尊敬・信頼〉〈エンパワーメント〉〈子どもへの理解〉)のように、話しやすさや尊敬など相手の印象や人柄、アドバイスももらったなどの過去の経験から、相談しやすさを判断していることが明らかになり、中でも〈話しやすい態度〉〈アドバイス・経験や知識の豊富さ〉の記述数が多かった。また『良好な関係』(〈普段からの良好な関係〉〈過去の良い体験〉)のように、普段や過去の関わりが相談のしやすさに繋がっていることも示された。このように、普段からの相手の印象等や相手との関係が、実際に相談しようと思うことに関連すると考えられた。そして特に相手が話しやすい態度であることや、相手が知識や経験が豊富でアドバイスがもらえることは、相談しやすさに繋がると考えられた。**【相談時の共有・協力】**のカテゴリーの『相談時の共有・協力』(〈傾聴・共感〉〈共に考える〉〈同じ立場〉〈肯定〉〈同意・類似〉〈協力〉)のように、実際に相談する際には、相手に対し、共に考え、協力してくれることを求めることが明らかになった。

各カテゴリーの関係を考え、空間配置と図式化を行った結果(図3)、相談のしやすさには**【普段の印象・人柄・関係】**のように「普段の生活」で感じられるものと、**【相談時の共有・協力】**のように「相談時」に感じられるものがあると考えられた。また「普段の生活」と「相談時」の両方に、自分と相手の関係に関する要因があったが、それに加えて「普段の生活」では相手の印象や人

各カテゴリーの関係を考え、空間配置と図式化を行った結果(図3)、相談のしやすさには**【普段の印象・人柄・関係】**のように「普段の生活」で感じられるものと、**【相談時の共有・協力】**のように「相談時」に感じられるものがあると考えられた。また「普段の生活」と「相談時」の両方に、自分と相手の関係に関する要因があったが、それに加えて「普段の生活」では相手の印象や人

表3. 相談しやすい同僚の教員

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー・記述内容
【普段の印象・人柄・関係】	相手の印象・人柄・過去の体験	〈話しやすい態度〉(14) : 余裕がある/せかせかしていない人/忙しそうに見えない方/いつも笑顔でゆとりのある人/笑顔で聞いてくれる方/表情が柔らかい/穏やかに話を聞いてもらいやすい先生/(いつ話しかけても)にこにこ、真剣に/気軽に相談できる人/あまり重く受け止めてくれない人/話しかけてくれる気さくな先生方/日頃から気にかけてくれる/ささいな話でもゆっくりと聞いてくれる方/否定しない方/こわくない方 (アドバイス・経験や知識の豊富さ)(13) : アドバイスがもらえる(2) / 知識が豊富で解決策を持っておられそうな先生/知識が豊富で解決策を持っておられそうな先生/経験から、適切な関わりを教えてくれる人/ご経験があり、試すことのできる方法や支援のコツなど教えてくださる先生/的確なアドバイスをくれる人/困った時にもうアドバイスも納得できて、実践につながることも多い/子どもの関わりやその場の様子を見て、具体的なアドバイスをくれる先生/話をしっかり聞いて/そのうえで「～じゃない?」など自分では気付かない視点からアドバイスをいただける方/他学年主任(経験が豊富なため)/主任(的確なアドバイスがいただける)/専門性をお持ちの方
		〈尊敬・信頼〉(5) : 信頼できる人(2) / 生き様が素晴らしい(誠実な)方/幅をもって接することのできる先生方/自分自身を理解してくれる方 〈エンパワーメント〉(1) : 話していて元気なる(励ましてくださる)方 〈子どもへの理解〉(1) : 子どもに対する理解もある方 〈普段からの良好な関係〉(4) : 普段からよく話す先生/普段から雑談できている方/いつも何気ない話ができる先生/仲の良い先生
【相談時の共有・協力】	相談時の共有・協力	〈過去の良い体験〉(2) : 以前相談した時の対応が適切だった先生/教えていただいた方法を1つずつ試すことで、その子に合った方法や私自身のスキルアップにもつながったから 〈傾聴・共感〉(6) : 思いを理解してくれる方/共感してくれる/共感しながら聞いてくれる/自分の話を共感して聞いてくれる人/自分の話をしっかり聞いてくれる方/人の苦しみの分かる人 〈共に考える〉(5) : 一緒に考えてくれる(2) / 一緒に子どものことを考えてくれる先生/話を親身になって聴いてくれる先生/同じ土俵で話を聞いてくれる先生/結果、結論だけを答えるのではなく、よからの方針について一緒に考えてくれる方 〈同じ立場〉(4) : 同学年/同学年の先生(子どもの実態をよく分かっている) / 日頃から児童のことを話題にできる同僚の先生(情報を共有できていると相談がしやすい) / 年齢が近く自由に意見交換できる先生方 〈肯定〉(4) : 必ず肯定から入ってくれる先生/聞いてくれる方(安心して話せる) / 「否定➡アドバイス」ではなく、「過程までの取組について一言➡アドバイス」など認めてくれる先生/子どもたちとの関わり方やクラスの子どもの様子等について、まず認めてくれると話しやすい。その上で至らない足りないところを伝えてくれると相談したいと思える 〈同意・類似〉(4) : 「分かる!!!」「私も!」と同意してくれる方/子どもたちへの想い(考え)の基本ラインが共有できる方/指導の方針が近い人/「良い」と「叱る」がなどの基準が似ている先生(似た価値観で話せるので、考えが伝わりやすい、その人も「同じように指導する」と言ってくれることも多く、自己肯定感が上がる) 〈協力〉(1) : 協力してくれる

注: () 内の数字は記述数。(アドバイス・経験や知識の豊富さ)の「アドバイスがもらえる」、〈尊敬・信頼〉の「信頼できる人」、〈共に考える〉の「一緒に考えてくれる」はそれぞれ2名が記述していた。

注: 他に教員のネガティブな態度の改善方法についての記述があったが、分析には含まなかった。

注: 文意を変えない程度に文章を省略している箇所がある。

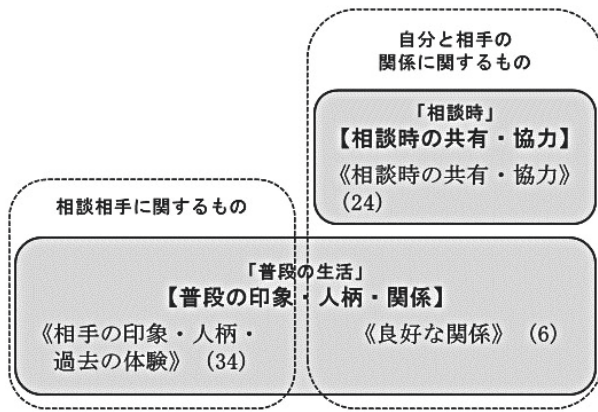


図3. 相談しやすい同僚
()内数字は記述数

柄等、相談相手に関する要因が相談しやすさに繋がるということが明らかになった。

4 相談をためらう要因

1と同様に、カテゴリー化と図式化を行った。まず第2著者が1つの意味のある文章のまとまりを単位として区切り、41枚のカードを作成した。その後、第1筆者が内容の類似から9の小カテゴリーにグループ編成し、それらを更に5つの中カテゴリーに分類し、更に3つの大カテゴリーに分類した(表4)。「ネガティブな要因」のカテゴリーから、「相手のネガティブな要因」(〈共感無し・否定〉〈デメリット〉〈メリットのなさ〉〈ネガティブな態度〉)のような、相手に相談することで

ネガティブな結果等を予想して相談をためらう場合と、《自分のネガティブな要因》(〈自信のなさ〉〈自分の多忙〉)のように、相談することに関する自分のマイナスな側面を考えたり、自分の多忙さから、相談をためらうことが明らかになった。このように、相談をためらうネガティブな要因には、相手と自分のそれぞれの側面があることが示された。また【他者への配慮】のカテゴリーから、「相手への配慮」(〈相手への配慮〉)のように、相手のことを思って相談をしない場合や、「子どもへの配慮」(〈子どもへの配慮〉)のように、子どものことを考えて相談を避ける場合があることが明らかになった。このことから、相談をためらう要因として、ネガティブな要因だけでなく、相手のことを思うが故にためらう場合があると考えられた。一方で【ためらいのなさ】のカテゴリーの《ためらいのなさ》(〈ためらいのなさ〉)のように、ためらわないと言い切ることができる場合もあることが明らかになった。

各カテゴリーの関係を考え、空間配置と図式化を行った結果(図4)、相談をためらう要因には【相手への配慮】と【ネガティブな要因】があるが、いずれにも相談相手に関する要因があると考えられた。岡田(2016)は小学校教員を対象に調査し、同僚との連携の困難さに関する探索的因子分析を行い、「同僚教員に対する遠慮」と、「連携に対するあきらめ」の2因子があることを示している。本研究でも、相手である同僚への遠慮と、

表4. 相談をためらう理由

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー・記述内容
【ネガティブな要因】	相手のネガティブな要因	(共感無し・否定) (9): 相談したら責められる/子どものことやこれまでの関わりを否定される/指図にダメ出しだけする/自分の方針を否定されるのではないかとこの恐れがあるから/自分の実践が否定されそう時/困り感を共感せず、一方的に話をされる先生/自分の価値観を押し付けてくることが多い/こちらの話は、あまり聞いてもらえず/対応の方法は異なっているが同じであらばよいと考え、柔軟な対応をしてくださる方には相談できるが、そうでない場合は教師としての力不足を責められているように感じ、つらく感じる
	自分のネガティブな要因	(デメリット) (4): 話が長くなりそうとき/かえって話がこじれて、自分の首をしめてしまうのがこわいから/相談するということは自分が弱い状態であり、「これ以上傷付けられるのは避けたい」という心理が働くのだと思う/求めてくるレベルが高い人
		(メリットのなさ) (3): 相談してもプラスになりそうでない/しっかり聴いてもらえない/もらえる答えが予測できそうな時
【他者への配慮】	相手の配慮	(ネガティブな態度) (2): 言い方がきつい/表情がこわい
		(自信のなさ・自分のぶれ) (5): 自分に至らない点があると思ってしまうから/自分に非があったのではないかと考えるから/自分に非があるかなあと思う時(自分の指導の未熟さがあらわになる時)/子どもの問題行動、クラスの様子等で困ったことがあった時、それは自分の指導が足りていないから、自分の指導がよくなかったからだと思ってしまう。そうすると落ち込んでしまい、人に相談できるタイプでないこともあり、ためらったりする/「子どもたちの思いをどこまで汲めるか」「どこは指導できるか」がぶれてしまうときは相談しにくくて、ある程度自分の中に方向が定まっているときに相談に向かおうとできるのではないかとと思う
	子どもへの配慮	(相手の多忙) (3): 日々の忙しさから、同僚とゆっくり話す時間がない/自分自身も多忙なため、相談する時間が取れない/相談したら時間がたくさん取られ、他の仕事に支障が出る。他にもやることがたくさんあるので…
【ためらいのなさ】	「ためらいのなさ」	(相手への配慮) (10): 相手が忙しそうとき (2) /相談したい相手も忙しそうにしているとき/先生方が忙しそうに話しかけるタイミングがない時/お忙しそうに様子でしたら、今話しかけるのははさまになるかな…と思う/ためらうとしたら「今、お忙しいから時間を考えようか?」ということ/お時間をいただくことになるという懸念/忙しい職場で、各自仕事に追われている中で、相談のため声がけにくい/ささいなこと/相談内容がたいした案件でないとき
		(子どもへの配慮) (3): 子どもにとって不利?本人が嫌がりそうな時/相談してきた子どもが異性であった時/個人情報のことを考えて
		(ためらいのなさ) (2): 今はご相談できる、しやすい環境なので、ためらうことはありません/子どもの相談でためらうことは私はありません

注: ()内の数字は記述数。(遠慮)の「相手が忙しそうとき」は2名が記述していた。
注: 他に記入無し1つ、相談をためらう要因と判断できない記述1つがあったが、分析には含まなかった。
注: 文意を変えない程度に文章を省略している箇所がある。

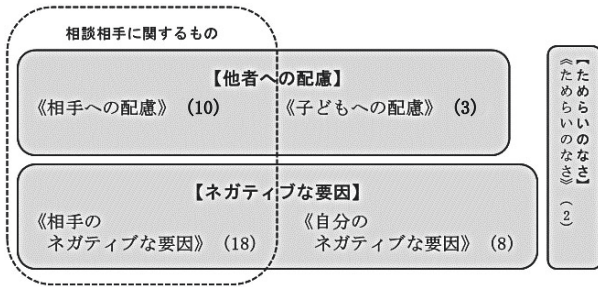


図4. 相談をためらう要因
() 内数字は記述数

相手に対するネガティブな要因があったことから、同僚への相談や連携を困難にする要因にこの2つの側面があることが考えられる。同時に記述数は少なかったが、【ためらいのなさ】のカテゴリーも存在したことから、ためらわなくてよい関係づくりの構築方法について検討することも重要と考えられた。

IV 総合考察と今後の課題

子どもたちが話しやすい・相談しやすいように心がけていることや取り組んでいることについての自由記述から、教員は子どもたちが話しやすい・相談しやすいように、普段から細やかな工夫や準備を行っており、それをベースとして、相談された際には早期に子どもに寄り添いながら対応していると考えられた。このことから、教員は日常の関係と相談場面とを連続したものとして意識していることが推察された。

また子どもたちのことや子どもたちとの関わりで困っていることの自由記述から、対他者や他機関に関する難しさだけでなく、教員は子どもとの関係における自分自身についての迷いや悩み、また同僚についての難しさも抱えていることが明らかになった。子どもや保護者、また他機関についての難しさは、同僚にも相談できる可能性が考えられるが、自分自身のバランスの難しさや指導への迷い、対同僚の難しさは、同僚に相談することは困難であることも推測される。そのため、同僚同士の支えにおいては、子どもや保護者についての相談だけでなく、教員自身の不安や迷い、あるいは対同僚への悩みについても、周囲が積極的に話を聴くようにするなどの支援が必要と考えられる。

そして同僚への相談については、相談しやすい相手の要因として、話しやすさやアドバイスをもらえるなど、安心して相談できたり、相談することでのメリットが感じられるか、また実際に相談する際には、否定せず共に考えてくれるかどうかが重要であると考えられた。そして相談をためらう要因では、相手から否定される懸念や自分の自信のなさなどが見られた。これらから、同僚に相談できるかどうかには、具体的アドバイスをもらえる

かに加え、「否定せず、受け止めて、共に考えようとする態度」が重要であると考えられた。

今回の結果から、教員は子どもに対しては、相談されるために積極的に準備していることが考えられた。一方で自分が相談する立場では、自分が受け止められるかの確信が持てなければ相談できない可能性も考えられ、自分が頼ることは慎重であることが推察された。そのため、教員同士が互いに支え合うためには、まず安心して受け止めてもらえるという安心感が必要であり、そのためにはお互いを批判しない話し合いの仕方等の校内研修を行うなど積極的仕掛けなども有益であると考えられる。また子どもについての具体的相談だけでなく、自分の不安や迷いも相談してよいという学校の風土づくりも重要になると考えられる。

今回の研究は小学校教員を対象としたものであり、他の校種では異なる可能性もある。また1校の教員のみを対象としたものであり、結果は限定的であり、更なる検討が必要である。そして子どもの相談しやすさについては、教員のみに調査をしており、子どもの側からの検討も望まれる。

付記

本研究は第2筆者が調査とデータのカード化（意味のある文章のまとまりを単位として区切った）を行ったものを、第1筆者が分析と執筆を行ったものである。快く調査実施のご協力をいただいた小学校校長先生をはじめ、調査協力をいただいた先生方に心より感謝申し上げます。

注

- 1) 煩雑さを避けるため、「教員」「教師」の文言を、引用文を鍵括弧で引用した部分や自由記述の部分以外は、職業を表す用語の「教員」で統一した。
- 2) () 内は筆者加筆。
- 3) () 内は筆者加筆。

引用文献

- 浅原修一・秋光恵子（2017）教師の指導行動が小学生の援助要請に対する意識に及ぼす影響 日本教育心理学会第59回総会発表論文集，743.
- 安藤香織（2004）. 図式を利用する KJ法 無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ（編）質的心理学 新曜社 pp.192-198.
- 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.
- 岡田信吾（2016）小学校教師の同僚・保護者との連携

- に関する意識調査 S N E ジャーナル, 22(1), 175-189.
- 岡田涼 (2019) 児童・生徒の援助要請に対する教師の認識に関する探索的研究 香川大学教育学部研究報告, 1, 1-14.
- 岡田涼・池田七海 (2019) 教師に対する援助要請の促進・抑制に関わる要因についてのレビュー 香川大学教育学部研究報告第1部, 151, 15-34.
- 笠井孝久 (2015) 教育相談に対して教師が直面する困難 千葉大学教育学部研究紀要, 63, 187-197.
- 笠井孝久 (2018) 生徒指導において教師が抱える心理的負荷 千葉大学教育学部研究紀要, 66, 85-90.
- 春日由美 (2018) 教師の教育相談に関する困難感および自己意識との関連に関する一研究, 南九州大学人間発達研究, 8, 57-65.
- 川喜田二郎 (2017) . 発想法 改版 中央公論新社
- 菊池亜矢子・山本奨 (2021) 小学生の援助要請行動を阻害する要因の探索とその測定尺度作成の試み 日本教育心理第63回総会発表論文集, 478.
- 厚生労働省 (2018) 児童虐待防止対策の取組状況について (<https://www.mhlw.go.jp/content/11920000/000349144.pdf> (2021年9月17日取得))
- 後藤綾文 (2017) 子どもの援助要請 水野治久監修 永井智・本田真大・飯田敏晴・木村真人編 援助要請と被援助志向性の心理学 金子書房.
- 佐藤美和・渡邊正樹 (2013) 小学生の悩みとそれに対する援助要請行動の実態 東京学芸大学紀要芸術・スポーツ科学系, 65, 181-190.
- 関山徹 (2009) 小学校教師における心理的ストレス過程 鹿児島大学教育学部研究紀要人文・社会科学編, 60, 309-319.
- 大尾千晶 (2015) 児童の援助要請行動を支援する教育相談—相談できる児童・される教員になるために— 広島大学大学院心理臨床教育センター紀要, 14, 80-95.
- 中央教育審議会 (2015) チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申) (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf (2021年9月17日取得))
- 永井智 (2009) 小学生における援助要請意図—学校生活満足度, 悩みの経験, 抑うつとの関連— 学校心理学研究, 9, 17-24.
- 藤井義久 (2011) 悩んでいる教師の発見とその支援の在り方に関する研究—「教師の悩み尺度」の開発を通して— 学校メンタルヘルス, 14 (1), 61-72.
- 藤井義久 (2017) 教師の子ども支援力に関する統計学的検討 学校メンタルヘルス, 20(1), 25-36.
- 本田真大 (2015) 幼児期, 児童期, 青年期の援助要請研究における発達の観点の展望と課題 北海道教育大学紀要教育科学編, 65(2), 45-54.
- 文部科学省 (2017) 児童生徒の教育相談の充実について—学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり— (報告) (https://www.pref.shimane.lg.jp/izumo_kyoiku/index.data/jidouseitonokyoiukusoudannjyuuujitu.pdf (2021年9月17日取得))
- 文部科学省 (2020a) 令和元年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について (https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf (2021年9月17日取得))
- 文部科学省 (2020b) 令和元年度公立学校教職員の人事行政状況調査について (概要) (https://www.mext.go.jp/content/20201222-mxt_syoto01-000011607_00-2.pdf (2021年9月17日取得))