

中学校教師が直面する生徒指導上の危機とそのサポート  
―校内外の身近なサポート源の有効活用を目指して―

長谷 守紘

# 目次

はじめに	1
<b>第1章 研究の背景と目的</b>	<b>3</b>
第1節 「教師バーンアウト」の研究動向からみえる現状と課題	
1-1 教師のバーンアウト研究	
1-2 教師が直面する生徒指導上の危機	
1-3 生徒指導上の危機に直面する中学校教師のサポート	
1-4 今後の課題	
第2節 本研究の目的と構成	
2-1 本研究の目的	
2-2 本研究の構成	
<b>第2章 中学校新人教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセスモデルの生成</b>	<b>13</b>
第1節 問題と目的	
1-1 中学校新人教師が直面する生徒指導上の危機	
1-2 生徒指導上の危機に直面する中学校新人教師のサポート	
1-3 目的	
第2節 研究方法	
2-1 研究方法	
2-2 調査期間	
2-3 研究協力者	
2-4 倫理的配慮	
2-5 データ収集方法	
2-6 分析方法	
第3節 結果	
3-1 プロセスモデルの図解化	
3-2 ストーリーライン	

3-3 事例の様式による文章化

#### 第4節 考察

4-1 中学校新人教師が直面する生徒指導上の危機と危機を悪化させるリスク因

4-2 生徒指導上の危機に直面する中学校新人教師にとって必要なサポート

4-3 生徒指導上の危機がもたらす中学校新人教師のキャリア発達

4-4 今後の課題

### 第3章 中学校中堅教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセスモデル の生成 . . . . . 34

#### 第1節 問題と目的

1-1 中学校中堅教師が直面する危機

1-2 中学校中堅教師が直面する生徒指導上の危機とそのサポート

1-3 目的

#### 第2節 研究方法

2-1 研究方法

2-2 調査期間

2-3 研究協力者

2-4 倫理的配慮

2-5 データ収集方法

2-6 分析方法

#### 第3節 結果

3-1 プロセスモデルの図解化

3-2 ストーリーライン

3-3 事例の様式による文章化

#### 第4節 考察

4-1 中学校中堅教師が直面する生徒指導上の危機

4-2 生徒指導上の危機に直面する中学校中堅教師にとって効果的なサポート

4-3 生徒指導上の危機を乗り越えたことで得られた中学校中堅教師のキャリア  
発達

4-4 今後の課題

## 第4章 校内外の身近なサポート源を有効活用して、生徒指導上の危機を乗り越えた中学校新人教師の事例 . . . . . 57

### 第1節 問題と目的

### 第2節 方法

#### 2-1 研究方法

#### 2-2 調査協力者

#### 2-3 調査方法

#### 2-4 分析方法

### 第3節 結果

#### 3-1 TEMの概念説明と本研究における位置づけ

#### 3-2 教師Dの生徒指導上の危機と回復のプロセス

### 第4節 考察

#### 4-1 異動直後の同僚性に関する課題

#### 4-2 校内外の身近な支援者によるソーシャル・サポート

#### 4-3 危機がもたらした生徒指導上の成長に対する認知的変容

## 第5章 総合考察 . . . . . 66

### 第1節 各章の要約

### 第2節 新人教師と中堅教師の共通要因、特異要因

#### 2-1 目的と方法

#### 2-2 各要因の比較

#### 2-3 中学校教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセスモデルの比較

### 第3節 サポート体制の構築に向けて

#### 3-1 生徒指導上の危機がもたらしたポジティブな側面

#### 3-2 校内外の資源を有効活用したサポート体制の構築に向けて

### 第4節 今後の課題

#### 4-1 危機に対するマネジメント

#### 4-2 危機に対する包括的アプローチ

#### 4-3 本研究における方法論的課題

おわりに . . . . . 90

引用文献

初出一覧

謝 辞

## はじめに

今日の価値観の多様化、高度情報化、少子化などの時代背景の中で、学校を取り巻く環境は大きく変化してきている。そのような中で、教育現場における教師にかかる精神的な負担はますます増えてきている。文部科学省(2016)によると、教師の精神疾患による病気休職者数は平成19年度以降5000人前後と高い水準で推移しており、学校種別では中学校に多い。また、平成25・26・27年度の条件付き採用における依願退職者では、精神疾患を理由として退職した者は病気を理由とした者のうち8～9割程度を占めるという実態がある。これらの教師の精神疾患者の増加は生徒の教育環境に重大な影響を及ぼすため、教師を支援し、メンタルヘルスの悪化を予防することは今日の教育現場においては喫緊の課題となっている。

経済協力開発機構(OECD)が2013年に実施した「国際教員指導環境調査(TALIS)」において、参加34カ国・地域中、日本の中学教員は指導への自信が最も低く、勤務時間が最も長いという結果が発表された。また、職能開発(研修)への意欲は高いが、職務が多忙であることがそれを困難にしている状況があることがわかった(国立教育政策研究所, 2014)。

全日本教職員組合は、全国39都道府県の教員を対象に実施した「勤務実態調査2012」において、中学校の残業時間が月平均114時間25分であり、小中高校の平均を10年前と比較すると10時間増えたと報告した。また、その理由を“生徒指導や保護者対応で忙しくなったほか、土日の仕事が増えて残業時間を押し上げている”と分析した(全日本教職員組合, 2013)。

現在、教員の大量退職、大量採用が進み、世代交代の時期を迎えている。文部科学省(2013)によると、公立中学校では30歳未満の若手教員と50歳以上のベテラン教員が年々増加し、中堅教員層が減少傾向にある。それによって、若手教員を育ててきた中堅教員が減少したことや教員の多忙化により、若手教員が同僚や先輩に指導を受けたり、相談したりする機会が不足している。こうした状況では、若手教員の指導が不適切なものに陥りかねないばかりか、問題を一人で抱え込んでしまい、教職に対する情熱や向上心が失われる恐れもある。また必然的に少数の中堅教員に校務分掌が重なったり、ミドルリーダーとして教師集団をマネジメントし後輩を指導したりする負担も中堅教員一人ひとりに大きくのしかかる事態が生じている。

実際、現場からは“やりがいはあるけど、ずっと続ける自信はない。こんな大変な仕事、自分の子どもにはさせたくない”といった苦しい声が聞こえてくる。“やりがいがあるのに、

やめたい。こんな矛盾した状態に多くの教師が追い込まれている”と秦(2003)も指摘する通りである。いま中学校現場で働く多くの教師が危機的な状態に直面している。

# 第1章 研究の背景と目的

## 第1節 「教師バーンアウト」の研究動向からみえる現状と課題

### 1. 教師のバーンアウト研究

教師の仕事は、日常的に「子どもとの関係」「保護者との関係」「教師間の関係」の複雑な人間関係に取り囲まれている。このような教師をはじめとする対人援助職に特有のストレスを示す「バーンアウト(燃え尽き症候群)」という概念がある。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”と定義される(Maslach & Jackson, 1981)。さらに、教師の仕事には「再帰性」「不確実性」「無境界性」の特徴が内在し、教師のストレスを強化していると佐藤(1994)は指摘する。そして、バーンアウトはそれを経験する教師個人に留まらず、生徒や学校全体にまで幅広く影響を与える現象であり、学校における重要な課題といえることができる。

教師バーンアウト研究は、これまでも職務に関するもの(高木・田中, 2003 など)、学校組織や教職の特性に関するもの(貝川, 2009 など)、個人的要因に関するもの(伊藤, 2000 など)、ソーシャル・サポートに関するもの(田村・石隈, 2001 など)等、さまざまな角度から数多くの研究がなされてきた。また、中学校教師に限定した研究も多くないが、いくつか見られる(平岡, 2001 ; 都丸・庄司, 2005 ; 宮下, 2012 など)。特に、都丸・庄司(2005)はバーンアウトの中心的問題である「生徒との人間関係」に焦点を当てた研究を行っている。

国内外の教師バーンアウト研究の文献展望を行った落合(2003a)は、①社会・文化的視点、特に教育制度や教師文化の独自性に関する認識が不可欠であること、②時間軸の重要性から、教師のライフヒストリー研究等の縦断的研究が必要であること、③これまでの量的研究は、バーンアウトの内実に迫り得ていないことから、質的研究法を導入する必要があることなどを今後の課題として提示した。確かに、これまでの教師バーンアウト研究の多くは「情緒的消耗感」「脱人格化」「個人的達成感の後退」という3つの下位概念をもつ MBI(Maslach Burnout Inventory)を田尾・久保(1996)が修正した日本語版バーンアウト尺度を用いて行われてきた。しかし、本尺度を教員対象にして用いた研究をみても、尺度の構造自体や研究結果は研究者の間でなかなか一致した見解が得られない。また、落合が質的研究の必要性



を指摘した後、ある中学校での参与観察と半構造化面接から教師の疲弊を明らかにした落合自身の研究(2003b・2004)や量的研究と質的研究をミックスした宮下(2012)が見られるが、まだまだ少ないのが現状である。

しかし、これまでの先行研究から教師のバーンアウトの要因やプロセスの解明は決して一筋縄ではいかない複雑な問題が絡み合っていることは明らかである。そこで、NIOSH(アメリカ国立労働安全衛生研究所)の職業性ストレスモデルをもとに、教師のバーンアウトに関する諸要因について先行研究を参考にして整理した(Figure 1-1)。ここでは、バーンアウトはストレス反応の一部であると捉える田尾・久保(1996)の考えに準じている。これらの複雑に絡み合っている要因の全体を俯瞰しながら、一つ一つの要因を丁寧に分析していく必要がある。

## 2. 教師が直面する生徒指導上の危機

教師を取り巻くストレスラーとしては、生徒指導、学習指導、進路指導、部活動指導、学級経営など職務内容に関するもの、保護者、同僚、地域などの連携に関するものなどがある。加えて、最近では児童虐待や自殺など生徒の問題の多様化、モンスターペアレントという言葉に表れているような保護者対応の難しさ、教員評価制度の導入などによる同僚や管理職との関係の変化、失われつつある家庭養育機能の代替といった過剰な学校への社会的要請など教員のストレスは年々増すばかりである。

その中でも、中学校教師のメンタルヘルスには生徒指導上の問題が大きく影響しているとされる(保坂、2009；全日本教職員組合、2013など)。1998年・2003年に受診した教員のデータを後方視的に調査した精神科医の中島(2007)は、2度の調査結果ともに職場内ストレス要因の第一は「生徒指導」であることを明らかにした。2003年のデータを詳しくみると、ストレス要因の72%が人間関係上のストレス(児童生徒・同僚・管理職・保護者)であり、そのうち生徒指導が42%を占め、生徒指導を第一要因とすると休業に至らざるを得ないような状況に陥りやすいと指摘する。2000～2002年に中学校教師が経験した危機の実態を調査した上地(2003)は、「いじめ(96%)」「学級崩壊(83%)」「生徒の暴力行為(98%)」「生徒のアルコールや薬物乱用(70%)」「生徒の自殺未遂(35%)」「生徒の自殺(17%)」など生徒指導上の危機を教師のストレス要因として上位にあげる。

生徒指導は、学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つと位置づけられている(文部科学省、2010)。生徒指導とは、社会の中で自分らしく生きることができる大人へと

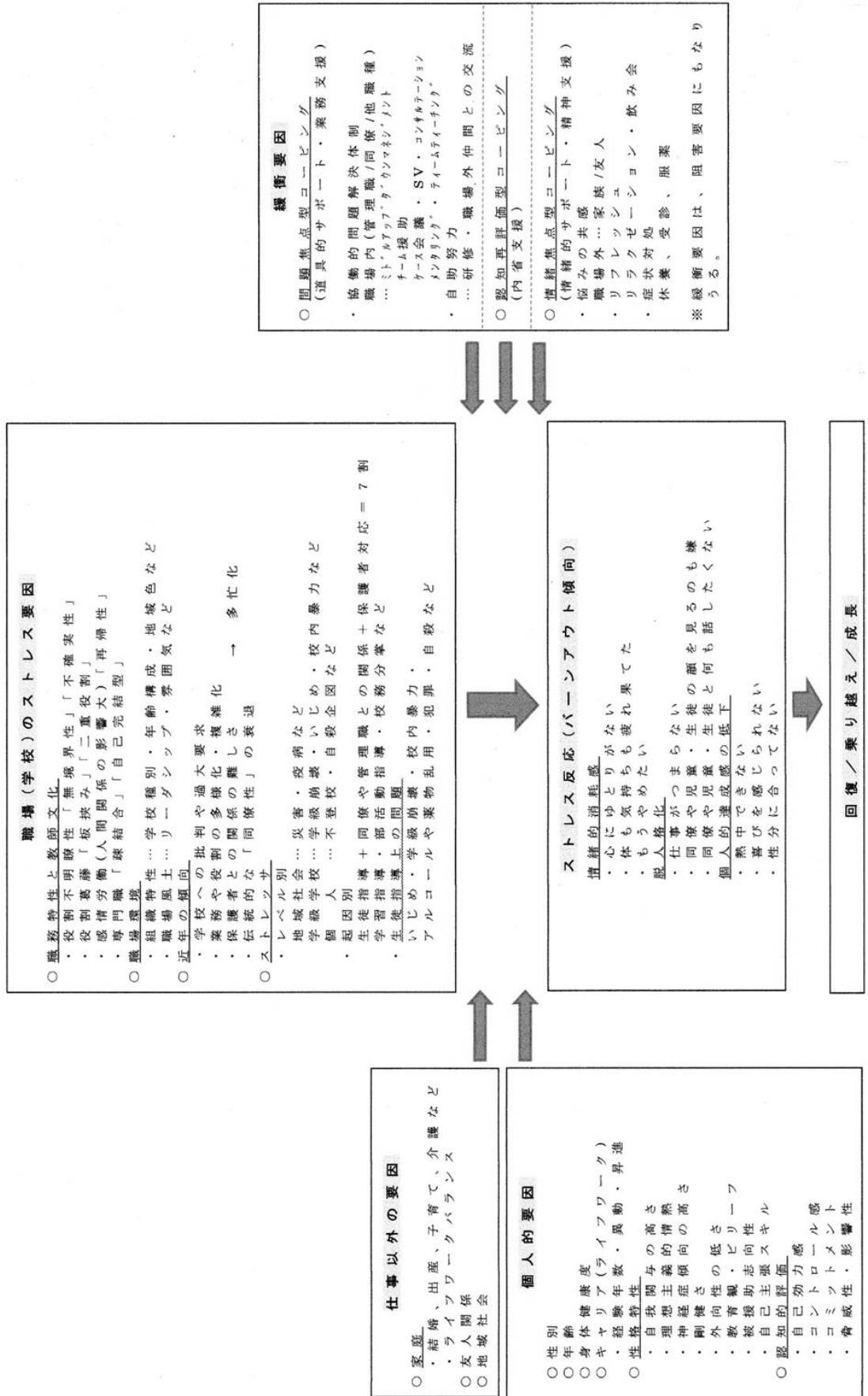


Figure1-1. 教師バーンアウトに関する諸要因

児童生徒が育つように、その成長・発達を促したり支えたりする意図でなされる働きかけの総称のことである(国立教育政策研究所, 2012)。本研究で用いる「生徒指導上の危機」とは、生徒の成長・発達を促すための働きかけから生じる教師の危機であり、その中心は、いじめ・不登校・問題行動等への対応であることが多い。ここでは、危機を“自分のいつもの問題解決では、逃れることも解決することもできない重要な問題を伴った危険な状態に直面する個人の心理的不均衡とし、また、不安の強度な状態で、喪失に対する脅威あるいは喪失という困難に直面してそれに対処するには自分のレパートリーが不十分で、そのストレスを対処するのにすぐ使える方法をもっていないときに経験するものである”(Caplan,1961 山本訳 1968)と定義する。そうすることによって、危機は乗り越えていく過程の中で、新しい方法を身につけ、成長するチャンスと捉えることが可能になる。

国立教育政策研究所生徒指導センター(2009)の資料を参考に、生徒指導上の諸問題の変遷を整理する。少年非行第3のピークといわれる1980年ごろから校内暴力、いじめ、不登校(登校拒否)など教育荒廃の現象が社会的な関心となった。1990年代には、少年非行が凶悪化し、いじめによる自殺や不登校も増加し、学級崩壊が大きな問題となった。2000年代以降、児童虐待、ネット犯罪、薬物乱用、自殺などの問題がいよいよ多様化、複雑化してきた。さらに、新井(2012)は、これらの生徒指導上の問題を抱える生徒への対応以前に、最近では「普通」の生徒に対する日々の生徒指導実践が難しいと指摘する。従来の「教師－生徒」という強固な役割の枠組みが揺らぎ、生徒指導過程において過剰な感情の活用による負担感が、新たなストレスとして教師を襲うようになってきているというのである。

中学校教師のバーンアウト傾向に影響を及ぼす要因を検討した平岡(2001)は、「生徒との問題」が他の尺度よりもバーンアウトと高い相関にあることを指摘し、教師にとって教科教育以上に対生徒との関係はやりがいを感じさせるものであると同時に、それがネガティブに働いた場合、バーンアウトという結果を生む存在になると説明した。また、宮下(2012)も、バーンアウト傾向に直接関連があるストレスラーとして「生徒との関わりにおける不全感」と「問題行動や保護者への対応」をあげた。そして、中学校教師は多くの業務に忙殺されながらも、生徒との関わりに責任を感じ、生徒の問題行動やそれにまつわる保護者との関係を最も大切に考えている。だからこそ、生徒との関わりに関する問題に効力感をもてないとき、個人的達成感が著しく後退し、脱人格化が進行すると考えられるのではないかと説明した。バーンアウトの進行プロセスに関する縦断的研究を行った西村・森・宮下・奥村・北島(2013)によると、中学校教師は進行プロセスの最初の段階で情緒的消耗感が高まる傾向にあった。

中学校は、多感な思春期の子どもたちを相手に、教師は日々の生徒指導に格闘するため、心身の疲労が積み重なってバーンアウトが進行していくことが推察されると説明した。

反面、生徒指導上の危機は教師の成長・発達を促進させる可能性が内在することも指摘されている。つまり、今津(1996)が“危機は乗り越えると新しい展望が開かれる分かれ道でもある”と指摘する教師のライフサイクルとしての危機として捉えることができる。例えば、藤本・鎌倉(2000)によると、学級担任をもつ中学校教員を対象に精神的健康への悩みの影響について、「生徒指導」の悩みが大きい教員は精神的健康の均衡をとっており、悩みが必ずしも精神的健康にマイナスの影響を及ぼすわけではないとされる。都丸・庄司(2005)からも、(対生徒関係について)悩むことはメンタルヘルスに悪影響を与えるのみではなく、悩みに対処し、自分自身の内面や周囲に支えられながら悩みへ取り組み、悩んでいく過程が教師に変容をもたらす可能性が高いことが示唆された。悩むことが教師の変容や成長の契機となるための関連要因として、特に、対処方略の「認知変容」が重要であることが明らかとなったと指摘した。

生徒指導上の危機や乗り越えを分析することは、疲弊する中学校教師のバーンアウトを防止するだけに留まらない。なぜなら、このように生徒指導上の危機に悩んだり、危機を乗り越えたりする経験は、生徒指導が成熟していく過程としてのキャリア発達を促していると考えられるからである。しかし、教職キャリア上の転機となっていると考えられる生徒指導上の危機と回復に焦点をしばって詳細に検討した研究は少ない。

### 3. 生徒指導上の危機に直面する中学校教師のサポート

危機は乗り越えることができれば、教師のキャリア発達を促す。では、生徒指導上の危機を抱えた教師はいったいどのように危機を乗り越え、危機から回復し成長を果たしていくのだろうか。生徒指導上の危機に限定した研究ではないバーンアウト全般の研究においては、その分岐点に「孤立化」があげられることが多く(落合, 2009 など)、ソーシャル・サポートがバーンアウトの抑制に有効に働くことが指摘されてきた(田村, 2008 など)。ソーシャル・サポートには、おおまかに 2 種類あると考えられている。それは個人が抱えている問題そのものを直接的／間接的に解決するための機能をもつ「道具的サポート(instrumental support)」と、個人の心理的な不快感を軽減したり、自尊心の維持・回復を促すような機能をもつ「情緒的サポート(emotional support)」である(橋本, 2005)。

また、生徒指導上の危機におけるサポートに関して指摘した先行研究もいくつか見られる。

たとえば、藤井(2011)は、教師が抱えている悩みと求めている支援形態との関連性について重回帰分析を行い、生徒指導に悩みを抱えている教師は情緒的支援を求める傾向が強いことを明らかにした。都丸・庄司(2005)も、(予備調査において)同僚・管理職の一言が生徒との関係で悩む教師のその後の認知・行動の変容を促した例があったと指摘した。

新館・松崎(2010)は、5名の教師(中学校教師3人を含む)を対象に学級づくりについてPAC分析を行い、「同僚のサポート」の重要性を指摘した。具体的には「モデルとなる先生との出会い」「学年主任のサポート」「笑いやユーモアのある職員室」「何でも話せる雰囲気」を挙げた。

宮下(2012)は、「生徒との関わりにおける不全感」をストレスラーとする場合、「問題回避型」コーピングが用いられやすことを指摘した。と同時に、教師自身はそれらの問題解決より、職場でのサポートや対人関係をよくすることを有効な方策としてあげていることを明らかにした。そして、生徒との関わりや生徒の問題そのものに焦点を絞りながら、準備の負担が少なく、相談しやすい雰囲気づくりにもつながるインシデントプロセス法による事例検討会を提案した。

問題解決のための校内支援体制を提示した中村(2011)は、問題を抱える担任への支援として、“担任をケアし、サポートする学年部の役割、問題意識を共有し、ともに対策を考える生徒指導部の役割、問題をアセスメントし、援助方針を示して援助の道筋を作るスクールカウンセラーの役割、援助方針から教師やスクールカウンセラーの役割を調整し、チームとして協働の道筋を作るコーディネーターの役割、担任やサポーターをさらにサポートする教務部や養護教諭の役割、そして支援体制そのものをバックアップし、方向づける管理職の役割”とそれぞれに求められる役割を具体的に明示した。

このように、ソーシャル・サポートが生徒指導上の危機に対する乗り越えについても有効であることは指摘されてきた。しかし、対生徒関係についての悩みを研究した都丸・庄司(2005)が今後の課題として、悩みから変容に至る過程で、関連する要因がいかに作用しているのかについて縦断的に見ていくこと、外的な要因が教師の内的な要因にいかに影響を与えるかについても検討を行うことの必要性を挙げたように、これまでのサポート研究では時間軸の視点から、いつどのような時に、いかなる文脈の中でのサポートが有効であったかまでは明らかになっていない。

さらに、生徒指導上の危機に限ったことではないが、このようなサポート体制をどのように構築していくかは学校現場における大きな課題である。文部科学省(2012)が、教師は上司

や同僚に相談しにくいと感じていると分析しているとおりである。そのような教員のサポート体制の構築に向けて、被援助者側の要因に着目した先行研究もすでに行われている。たとえば、田村・石隈(2001)は、援助関係に対する教師の抵抗感を低くすることや抵抗感がある程度高くてもその教師を援助できるシステムを構築する必要性を指摘した。また、“中学校教員のメンタルヘルス向上のために、サポートを受ける側にサポートへの期待を事前にアセスメントし、期待の‘文脈’に応じてサポートを行う”(森 2007)、“教師が抱えている悩みの種類によって教師の支援欲求が異なっていることがわかった。従って、教師が抱えている悩みをまず的確につかむことが教師に対する支援を行っていく上で極めて重要である”(藤井, 2011)、“バーンアウトの予防に向けて、男女別、教職経験年数別による異なる働きかけを行う必要がある”(宮下, 2012)といった、適切な教師支援に向けた検討もされ始めてきた。

援助に対する抵抗が強い教員に対して、いかに被援助者が必要としているサポートを可能にする体制を構築していくか、まだまだ具体的な検討は十分ではない。

#### 4. 今後の課題

これまでの教師バーンアウトの研究動向を見てみると、今後の研究に求められることは、バーンアウトの中核的要因であり、教職の特質でもある「人間関係における危機」を中心に、職場以外の要因や危機がもたらす教師の成長要因などの諸要因を考慮し、質的研究法を用いて分析することであると考えられる。

特に、中学校教師は人間関係における危機の中でも生徒との関係における危機(生徒指導上の危機)をきっかけにバーンアウト傾向を強めていく場合が多いことがわかっている。また、危機を乗り越えたときには教師の成長につながることも指摘されてきた。そこで、第一の課題として、生徒指導上の危機に焦点化し、実際に現場の中学校教師がどのような危機に直面し、その危機をどう認知し、どのように対処したときに、どのような成長を果たしているのかといった個人の内的な過程について質的研究法を用いて詳細に分析することを挙げる。その中で、第二の課題として、危機を乗り越える経験が与えるポジティブな側面に着目し、つまり生徒指導が成熟していく過程としてのキャリア発達をより詳細に検討することを挙げる。それによって、バーンアウトを予防するのみならず、キャリア発達を促すことができると考える。

また、これまで生徒指導上の危機に直面した中学校教師を支援するためにソーシャル・サ

ポートの必要性が叫ばれてきた。しかし、どのような状況において、誰の、どのようなサポートが、どのように作用し、危機を乗り越え、危機から回復し成長に向かったのかといった内実を時間軸に沿って分析した質的研究はない。そこで、第三の課題として、危機からの回復や乗り越えの過程を詳細に検討し、有効であったサポートの内容やタイミング、そのときの被援助者の認知的変容を明らかにしていくことの必要性を挙げる。そうすることによって、被援助者側の立場に立った適切な教師支援を見いだしていくことが可能になると考える。

## 第2節 本研究の目的と構成

### 1. 本研究の目的

本研究では、生徒指導上の危機に直面した中学校教師のナラティブを手がかりとして、危機とそこからの回復のプロセスモデルを生成することを目的とする。また、危機に直面する教師を取り巻く諸要因との関係性にも着目して、ダイナミックなモデル生成を目指す。その上で、生徒指導上の危機に直面する中学校教師を校内外の身近なサポート源を有効活用したサポート体制の構築に向けて、提言を行う。

そのために具体的に3つのアプローチをとる。第1に、生徒指導上の危機に焦点化し、実際に現場の中学校教師がどのような危機に直面し、その危機をどう認知し、どのように対処したときに、どのような成長を果たしていくのかといった個人の内的な過程について質的研究法を用いて詳細に分析する。その中で、第2に、危機を乗り越える経験が与えるポジティブな側面に着目し、生徒指導が成熟していくキャリア発達のプロセスをより詳細に検討する。それによって、バーンアウトを予防するのみならず、キャリア発達を促すことができると考える。そして、第3に、これまで生徒指導上の危機に直面した中学校教師を支援するためにソーシャル・サポートの必要性が叫ばれてきたが、どのような状況において、誰の、どのようなサポートが、どのように作用し、危機を乗り越え、危機から回復し成長に向かったのかといったプロセスを分析する。実際には教員文化の中に脈々と内在化されている相互サポートが存在する。それを現象として記述することによって、生徒指導上の危機に直面した中学校教師のサポートの在り方を探ることができると考えた。

### 2. 本研究の構成

第1章では、これまでの教師バーンアウト研究動向を概観し、そこからみえる現状と課題を明らかにする。第1章をうけ、中学校教師が直面する生徒指導上の危機に焦点を当て、危機の進行や回復の過程で有効であったサポートの内容、危機が与えるポジティブな側面を検討するため、新人教師（第2章）と中堅教師（第3章）に分けて「中学校教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセスモデル」を作成する。第4章では、一事例について3回のインタビューを行い、複線径路・等至性アプローチ(TEA)によって危機の進行の過程、援助のタイミングや成熟に至る認知的変容といったさらに詳細なプロセスを検討する。第5章では、第2章(新人教師)と第3章(中堅教師)で得られたモデルを比較しながら第4



章までの知見をまとめ,その上で校内外の身近なサポート源を有効活用したサポート体制の構築に向けて,提言を行う。論文の構成について以下の図に示す(Figure 1-2)。

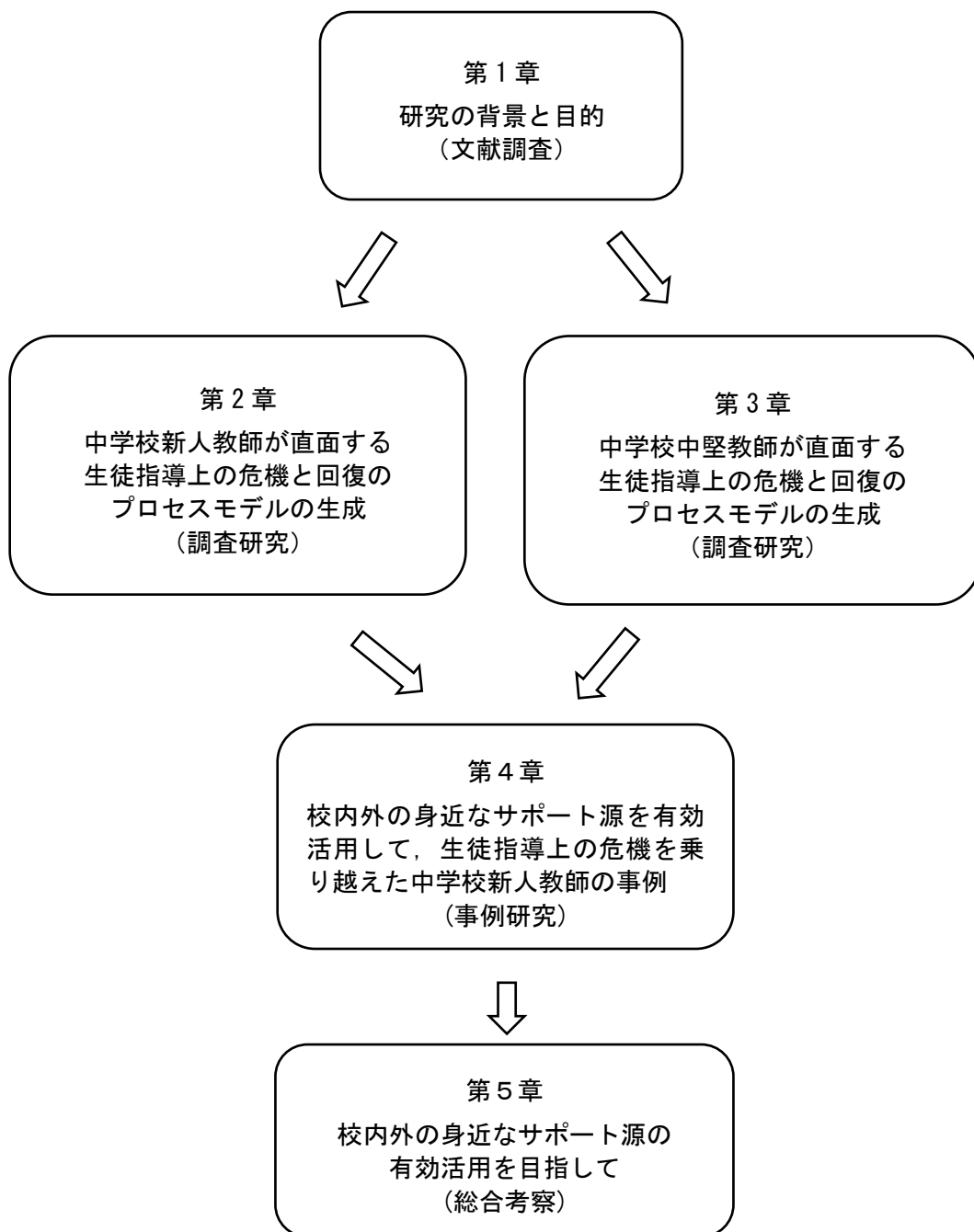


Figure 1-2. 本研究の構成

## 第2章 中学校新人教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセスモデルの生成

### 第1節 問題と目的

#### 1. 中学校新人教師が直面する生徒指導上の危機

教師の精神疾患による病気休職者は中学校教師に多い。さらに、条件付き採用<sup>1</sup>における依願退職者が激増している実態がある(文部科学省, 2012)。河村(2002)も、中学校に勤務する20歳代の若い教師はすでに心の健康に注意すべきレベルに入っていると指摘しており、サポートの必要性を述べている。

このように中学校新人教師の危機的な状況が問題視される以前から、教師のバーンアウト研究は盛んに行われてきた(長谷, 2014)。しかし、校種を中学校に限定し、新人教師を対象とした研究は少ない。中学校教師のバーンアウト傾向に影響を及ぼす要因を検討した平岡(2001)や宮下(2012)は、その一因として「生徒との関わり」を指摘した。中学校教師のバーンアウトには、生徒指導上の問題が大きく影響しているのである(全日本教職員組合, 2013)。特に、新採教師の危機としても「子どもとの関係」は指摘されている(久富, 2010)。これらの先行研究は、中学校新人教師のバーンアウトの予防を考える際に、生徒指導上の危機に焦点化する必要性を示している。しかし、生徒指導上の危機について教師の視点から個人の体験プロセスをボトムアップ方式で明らかにする研究は見られない。また、生徒指導上の危機は教師としての成熟やキャリア発達を促進させる可能性が内在する。藤本・鎌倉(2000)によると、学級担任をもつ中学校教員を対象にした研究において、「生徒指導」の悩みが大きい教員は精神的健康の均衡をとっており、悩みが必ずしも精神的健康にマイナスの影響を及ぼすわけではないとした。都丸・庄司(2005)も、対生徒関係について悩むことはメンタルヘル스에悪影響を与えるのみではなく、悩みに対処し、自分自身の内面や周囲に支えられながら悩みへ取り組み、悩んでいく過程が教師に変容をもたらす可能性が高いことが示唆されたと指摘している。危機に関する研究では、マイナス面が取り上げられることが多いが、中学校新人教師にとって生徒指導上の危機が与えるポジティブな側面に着目して、生徒指導が成熟していく過程としてのキャリア発達を明らかにする意義は大きい。

---

<sup>1</sup>条件付き採用制度とは、採用試験に合格後、1年間の試用期間を経て、正式採用される制度。その間、教職に対する適性が判断される。

## 2. 生徒指導上の危機に直面する中学校新人教師のサポート

生徒指導上の危機におけるサポートに関する先行研究はいくつかある。例えば、藤井(2011)は、教師が抱えている悩みと求めている支援形態との関連性について重回帰分析を行い、生徒指導に悩みを抱えている教師は情緒的支援を求める傾向が強いことを明らかにした。都丸・庄司(2005)も、同僚・管理職の一言が生徒との関係で悩む教師のその後の認知・行動の変容を促した例があったと指摘した。新館・松崎(2010)は、中学校教師3人を含む5名の教師を対象に学級づくりについてPAC分析を行い、「同僚のサポート」の重要性を指摘した。具体的には「モデルとなる先生との出会い」「学年主任のサポート」「笑いやユーモアのある職員室」「何でも話せる雰囲気」を挙げた。宮下(2012)は、「生徒との関わりにおける不全感」をストレス要因とする場合、「問題回避型」コーピングが用いられやすいことを指摘すると同時に、教師は職場でのサポートや対人関係をよくすることをより有効な方策として考えていることを明らかにした。このように、ソーシャル・サポートは生徒指導上の危機に対する乗り越えについて有効であることはずいぶん前から指摘されてきた。しかし、新人期の中学校教師にとって有効であるサポートの具体的な内容や状況は明らかにされていない。そこで、どのような状況において、誰のどのようなサポートが有効であったか、危機に直面した教師の視点から個人の内的な体験プロセスを明らかにする必要がある。

## 3. 目的

これまでの研究動向の現状と課題を踏まえ、生徒指導上の危機に着目し、中学校新人教師が直面しやすい生徒指導上の危機や回復の過程で有効であったサポートの内容、危機を乗り越える経験が与えるポジティブな側面を検討することを本研究の目的とする。仮説の生成と現象の記述に向くとされるKJ法(川喜田, 1967)により生徒指導上の危機に直面した中学校新人教師の危機と回復のプロセスモデルを生成し、プロセスを重視する事例の様式での著述により結果をまとめる(藤原, 2007)ことで、生徒指導上の危機に直面した中学校新人教師の危機と回復の内実に迫ることができると考えた。プロセスモデル生成の際には、危機に直面する教師を取り巻く諸要因との関係性も包括したダイナミックなモデルとする。その上で、生徒指導上の危機に直面する中学校新人教師を支える校内外の身近なサポート源を有効活用したサポート体制の構築に向けて、提言を行う。

## 第2節 研究方法

### 1. 研究方法

本研究は、解釈的アプローチによる。実証主義が、個々のコンテクストを越えた人間行動の法則を定立することを目指したのに対して、解釈的アプローチは、状況と主体との相互交渉の過程で、各人が意味世界を構築する具体的プロセスそのものの理解とそこにマクロな諸力がどう投影しているかを読み解くものである(落合, 2004)。解釈的アプローチは3点の基本的前提に基づいている。第1の前提「意味や発達の状況依存性」は、発達の主体と文脈は相互に依存し合っていることを示し、分析の単位は個人ではなく「文脈とそのなかの個人」とするものである。第2の前提「意味抄出のプロセスは能動的かつ情動的である」は、集合的な文化のルーティンや実践に参加することを通して意味は創出されるが、そのプロセスは、決して中立的なものではないということである。第3の前提「言語の意味構成力」は、言語は、さまざまな見方をすり合わせたり、現実を共有する際の一番重要な道具であり、子どもが自文化の解釈枠組みに入るための道具でもあるゆえに、意味理解の鍵を握るものである。人々が現実を再構築していると捉え、対象者が生きている意味世界を文脈ごと理解するという立場である(箕浦, 1999)。このアプローチは、現場から理論を発見する仮説生成型研究の基盤となるものであるとされるため、本研究において採用した。なお、本研究は教師バーンアウトにおいて質的研究を導入した落合(2009)の研究デザインを参考にしている。

本研究で行う質的研究法とは、質的データを分析対象とした分析方法である。質的データとは、言語に基づく叙述形式のデータであり(やまだ, 1997)、量的データがとりこぼしてきた現実世界のもつ文化的、社会的意味を豊かに含んでいる。また、カテゴリをボトムアップ式に立ち上げ、仮説生成を目指すような研究デザインにおいて効力を発揮する。質的研究には、多様な研究法があり、近年は学術誌への掲載も増えており、研究方法として確立しつつある。その特徴には、自然場面でのデータ収集、過程への関心、帰納的な分析、意味への注目などがある。つまり、現象を内面から理解し、仮説生成を行うことにより、現象をリアリティをもって詳細に記述することができ、いくつかの概念を提示しながら現象の本質に近づくことができる研究法であるといえる。

質的研究法には、唯一無二の分析方法があるわけではないことはしばしば強調される。また、分析者の主観までも分析や解釈の資源と捉えていることが多い。しかし、これは科学的な方法ではないという批判にもつながっている。そのため、質的研究法を用いる際には、デ

一タの収集や加工方法、分析方法や分析プロセスなどを明示して、質の高さを保証する必要がある。また、なぜ質的研究法を用いるのかも明示されるべきである。質的研究のリサーチクエスチョンには、なぜなのかという理論生成型の問いを立てることが重要であり、立てた問いを解決するためにどの質的研究法を選択するのかを検討する必要がある。場合によっては、量的研究法とのミックス法を検討する必要もある。

そこで、本研究では教員文化に内在化されている相互サポートの現象をボトムアップ式により再構築し、サポート体制のモデルを生成するために質的研究法を導入する。また、それによって現場の声から校内外の文脈の中で生徒指導上の危機とそのサポートの実態へ迫ることができると考えた。

本研究の最大のリサーチクエスチョンは、「中学校教師はどのように生徒指導上の危機を乗り越え、成熟に至るのか」というものである。そのために、生徒指導上の危機に直面する中学校教師のナラティブを手がかりとして、危機とそこからの回復のプロセスモデルを生成することを目指した。また、危機に直面する教師を取り巻くマクロな諸要因との関係性にも着目して、ダイナミックなモデル生成を目指した。そこで、仮説の生成と現象の記述に向くとされる **KJ** 法に準ずる方法を用いて分析を行った。**KJ** 法は、文化人類学者の川喜田二郎が考案した質的データを分析する研究方法であり、多様な領域で活用されている(川喜田, 1967・1970・1986)。分析の手順は、まず逐語録からリサーチクエスチョンに基づく内容を抽出し、ラベルを作成する。続いて、各ラベルの類似性に着目してグループ編成を行う。それをくり返し、小グループから中グループ、大グループへと抽象度を上げていく。最後に、各グループの関係性を図解化した上で、それを文章化して解釈を行う。

**KJ** 法の利点は 2 点ある。1 つ目は、質的データは膨大で混沌としているが、**KJ** 法を用いることで図解化という形で簡潔に全体像として明示することができ、分析の過程でボトムアップ式に新たな仮説を生み出すことができる点である。そのため、**KJ** 法は、特に仮説の生成に向くとされる。2 つ目は、個別の現象に焦点を当てることができる点である。**KJ** 法は質的研究法の強みを最大限に発揮できる研究方法といえる。

しかし、**KJ** 法の弱点としては時間軸を捨象しなければならない点である。そこで、著述のスタイルでその弱点を補おうと考えた。質的データの解釈を通して得られた概念やカテゴリを用いた研究結果のまとめ方には、2 つの著述のスタイルがある(藤原, 2007)。解釈から得られた概念やカテゴリを中心に述べていくスタイル(「カテゴリ中心の著述」)と研究結果をひとまとまりの事例の様式で著述していくというスタイル(事例の様式の著述)である。前

者は「概念説明的記述」とも呼ばれ、「結果」の章で概念やカテゴリを定義しつつ、それが由来するデータを引用しながら説明し、その上で「考察」の章で概念やカテゴリを関係づけて、研究結果の全体を体系的に示すものである。後者は「現象説明的記述」とも呼ばれ、物語的エピソードと理論的カテゴリを結び合わせるスタイルである。カテゴリ中心の著述は、ライフストーリー的な観点から時間軸に沿って事例をまとめていくことには不向きである。

## 2. 調査期間

調査期間は、平成25年5月下旬から7月上旬までである。

## 3. 研究協力者

新人期における中学校で生徒指導上の危機に直面し、辞めたい・辛いと思った経験をもつ現在もZ県内で教師を続けている者5名である（Table 2-1）。先行研究における教職キャリアの区分は年齢、経験年数、職能などさまざまなものがあるが、本研究では新人教師を経験年数5年以下の者とした。各都道府県教育委員会は、教職経験に応じた5年経験者研修を主催する。そして、それ以降は中堅教員としての役割を学校で求められていく機会が増えていく。そのため、初任者研修から5年経験者研修の範囲である5年以下の教師を新人とした。

Table2-1  
研究協力者一覧

	A	B	C	D	E
〔性別〕	女	男	男	男	女
〔年齢〕	20代後半	30代前半	20代後半	30代前半	20代後半
〔結婚〕	未婚	未婚	未婚	既婚	未婚
〔子ども〕	なし	なし	なし	1人	なし
〔同居家族〕	なし	なし	あり	あり	あり
〔経験年数〕	1年目	5年目	3年目	3年目	4年目
〔担任〕	1年副担任	2年担任	3年担任	2年担任	1年担任
〔学校〕 <sup>2</sup>	W(大規模)	W(大規模)	X(大規模)	W(大規模)	Y(小規模)

<sup>2</sup>学校規模は、学級数による分類によって小規模校が11学級以下、中規模校が18学級以下、大規模校は19学級以上とした（公立小・中学校の国庫負担事業認定申請の手引き）。

#### 4. 倫理的配慮

研究協力者には、調査趣旨と匿名性の確保、データの取り扱いについて説明を行い、文書で同意を得た。名古屋大学大学院教育発達科学研究科研究倫理委員会の承認（13-285）を得た。

#### 5. データ収集方法

研究協力者として、①中学校での勤務経験がある、②筆者がアクセスできるという2つの基準から、機縁法によりZ県下にある3校の教諭5名に対して調査を依頼し、承諾を得た。1人当たり60分程度の半構造化面接を実施した。質問項目をTable 2-2に示す。インタビューに先立ち、現職中学校教諭2名に対して、予備インタビューを実施し、質問内容や順番を調整した。

Table 2-2

質問項目

---

I 中学校勤務時代に起こった生徒指導上の危機で最も辞めたい、辛いと思った経験についてお答えください。

1. どのような出来事のあるときに、そのような気持ちになりましたか。
2. そのとき、あなたは何歳、教職経験何年目、勤務校何校目でしたか。
3. そのころ、あなたは学校でどのような状況に置かれていましたか。
4. そのころ、あなたは家庭でどのような状況に置かれていましたか。
5. そのころ、あなたにはプライベートな悩みや問題はありましたか。
6. そのとき、あなたは身体面、精神面、どのような状態に陥っていましたか。

II その危機をどのようにして乗り越えたかを教えてください。

1. 危機を乗り越えるために、役に立ったことはどんなことですか。
2. もしこれらのことがなかったらと仮定すると、どうなっていましたか。
3. そのときに受けた校内の人からのサポートで有効だったものはどんなものですか。
4. その援助をどうして受けることができたのですか。
5. どんなとき、どのような人だったから援助を求めることができたのですか。
6. そのとき、どのような人やどのような時には援助を求めにくかったですか。
7. そのとき、自分の気持ちや子どもの見方が変わったことはありますか。

Table 2-2. 質問項目（続き）

8. この出来事の前後で自分が変わったことはありますか。

Ⅲ 最後に、この出来事を振り返って印象に残っていることはありますか。

## 6. 分析方法

インタビュー内容を録音から逐語録に起こし、データを文字化した。その後、1人1人のデータを切片化し、ラベリングした。ラベリングは心理学を専攻する大学院生4名および教授1名によって行われた。「ラベルと対応する語りの例」の一部をTable 2-3に示す。

Table 2-3

### ラベルと対応する語りの例（一部）

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	ラベル	語りの例
《リスク因》	【個人】	〔偏った教育観〕	子どもの実態とかけ離れた理想論	専門分野だったから理想とするものを作りたかった。子どもの実態と教師の理想のギャップがあった。(A)
			教師主導の教育観	青春ドラマのように「先生についてこい」というのが教師の理想像。先生は僕たちの知らないことを教えてくれ、「すごいね」と言われ、スーパーマンで憧れという存在だと思っていた。(C)
			小学校のみの経験による子ども像	小学生と中学生は違う。子どもたちが寄ってこないし、指導をすると反抗してくる。小学校のように白黒つけようとしてしまい、グレーゾーンが自分にはなかった。(D)
《危機》	【对小集団】	〔学級経営の不振〕	学校行事で生徒たちとトラブル	野外学習のスタンス決めて、大人しい子と活気のある子たちの間でひずみが起きてしまった。担任に頼っても、頼りにならないという状況。どちらの子どもたちにも、自分の言うことを納得してもらえなかった。(B) 合唱コンクールで子どもたちは頑張っているのに否定してしまった。先生はいつも自分の思いばかり押しつけてくると言われ、それまでの不満が一気にあふれた。自分はそれを聞くことしかできず、教室を出た。(D)



Table 2-3. ラベルと対応する語りの例（一部の続き）

		担任する生徒たちの反抗	担任するクラスの生徒から総スカンを食った。生徒が一気に反旗を翻した。「私はこのクラスになって本当に最悪です。それは担任がCだからです。」と普通の子がみんなの前で言った。行事で何事もうまくいかなかった。(C)	
		学級内のいじめ・不登校の問題	クラスに人間関係が苦手で、学習が遅れている生徒がいた。その生徒がクラスメイトにひどいことを言われて失踪し、学校へ行きたくないと不登校になった。保護者から非難され、「担任を変えてほしい」と校長に申し入れがあった。(E)	
		〔授業の崩壊〕	授業での生徒の反抗	授業で指導をすれば、「新しく来たあんたに言われたくない」と学年中の生徒が言う。「指導できないなら、先生をやめればいい」と言われる。(A)
《反応》	【身体的消耗感】	〔身体的疲労〕	疲労困憊	日々戦いで疲れ果てていた。休み時間は準備室で寝てしまっていた。(A) へとへとだった。職員室でよく居眠りしていた。(D)
			吐き気	朝、起きたら泣いていて、吐き気がする。(B)
			体調不良	頭痛が起こって、薬を飲んで我慢していた。(D)
			体が重い	朝が来ると、起きられなくて、体が重い。(E)
《緩衝要因》	【職場外】	〔友人の情緒的サポート〕	前職場の仲間への愚痴	講師をしていた前任校の10歳年上の体育の男性教諭が、電話でよく愚痴を聞いてくれた。(A)
			地元の友人への相談	自分が心を許せる地元の友達や大学の時の知り合いに電話をかけた。今の自分の現状を知らないからわだかまりなく話せた。「大変だねえ」と言ってくれて嬉しかった。(B)
			先生以外の友人の存在	学校を離れて、学校のことを考えなくてよい環境があった。先生ではない友達とか。(E)
	【職場内】	〔先輩による道具的サポート(業務支援)〕	先輩からの業務支援	指導教官が自分のいないところで指導してくれて、いつもフォローしてくださった。(A) 学年主任の先生が学級に入って、生徒に話をしてくれ、誤解を解いてくれた。(B) 学年主任が、担任への思いを生徒に書かせて見せてくれた。しばらく学級に入ってくれた。(D)

Table 2-3. ラベルと対応する語りの例（一部の続き）

				教務主任が不登校生徒や保護者に対応したり、いじめた生徒たちへの事情聴取をしてくれたり、別室登校への対応を学年に依頼してくれたりした。(E)
《成熟》	【対生徒】に 関すること	〔生徒理解 の深まり〕	生徒の考え を尊重する 態度	冷静に生徒の考えを理解しながら、 行動を観察しながら接することが できるようになった。(B)
			生徒の個性 尊重の姿勢	いろいろな子がいるし、いろいろな 考え方があると分かった。(B) 静かなのが好きな子もいるし、冗談 半分はっちゃけるのが好きな子も いるのが学級なんだ。(E)
			中学校・中 学生に対す る理解	これが中学校、中学生なんだと思っ た。(D)

ラベリングしたデータをグループ編集した。共通の上位概念で括れるカテゴリをまとめ、上・中・下3つの階層のカテゴリに分類し、一覧表を作成した。「生成されたカテゴリの定義と例」の一部を Table 2-4 に示す。なお、本文中では大カテゴリを《 》、中カテゴリを【 】, 小カテゴリを〔 〕で示す。

得られたカテゴリ間の関係を図解化し、中学校新人教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセスモデルを作成した。図解化したモデルで示したカテゴリの関係性を文章化した。モデルを文章化する際、KJ 法から得られた理論的カテゴリと物語エピソードを結びつけて述べる事例の様式での著述により結果をまとめた。

Table 2-4

生成されたカテゴリの定義と例（一部）

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	定義	例	件数
《リスク因》	【個人】	〔偏った教育観〕	それまで身につけてきた一定の教育観にとらわれていること	子どもの実態とかけ離れた理想論 教師主導の教育観 小学校のみの経験による子ども像	3
	【職場内】	〔職員の同僚性に関する問題〕	学校内の教師同士が協働したり、援助し合ったりすることに対する問題を抱えていること	学年教師集団の不仲 同年代同性職員の不在 管理職のリーダーシップ不足 多忙化による連携不足 問題行動に対する校内体制未整備	5

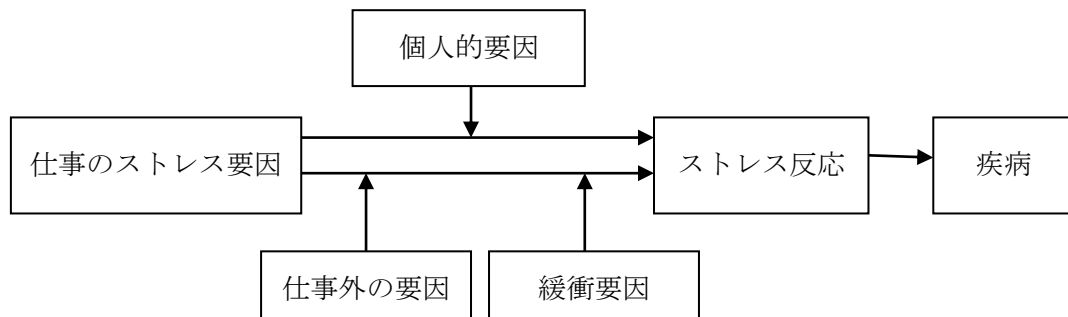
Table 2-4. 生成されたカテゴリの定義と例 (一部の続き)

《危機》	【対小集団】	〔学級経営の不振〕	担任する生徒たちが反抗したり、教師との間でトラブルが起きたりして、学級の秩序が失われること	学校行事で生徒たちとトラブル 担任する生徒たちの反抗 学級内のいじめ・不登校の問題	4	
		〔授業の崩壊〕	受け持つ授業において、生徒が反抗をして、指導が通らなくなる	授業での生徒の反抗	1	
《反応》	【身体的消耗感】	〔身体的疲労〕	疲労により、身体的なさまざまな症状を示すこと	疲労困憊 吐き気 体調不良 体が重い	4	
		【情緒的消耗感】	〔緊張・焦燥感〕	緊張状態や焦燥感に駆られている状態に陥ること	臨戦態勢 土俵際 ほっとできない	3
		【脱人格化】	〔逃避願望〕	教師という職業や学校から逃げたいという願望が起こること	教師を辞めたい 学校を休みたい	4
《緩衝要因》	【個人】	〔援助を受けやすい性格〕	危機に陥ったとき、周囲からの援助を受けやすい性格ということ	一生懸命さ 謙虚な姿勢 不安や悩みの吐露 自ら相談	4	
		【職場内】	〔先輩による道具的サポート(業務支援)〕	業務面で職場内の先輩による実地的なサポートを受けること	指導教官による事後フォロー 学年主任による介入 教務主任による生徒への指導や支援体制のコーディネート	4
		【職場外】	〔友人の情緒的サポート〕	職場外の友人による精神的なサポートを受けること	前職場の仲間への愚痴 地元の友人への相談 先生以外の友人の存在	3
《成熟》	【対生徒に関すること】	〔生徒理解の深まり〕	さまざまな生徒の個性や考えを理解すること	生徒の考えを尊重する態度 生徒の個性尊重の姿勢 中学校・中学生に対する理解	3	
		【同僚性に関すること】	〔後輩への援助志向〕	自分が受けた支援、経験したことを後輩へ伝えて、援助していこうと志向すること	後輩への助言をした 自分の失敗を伝えたい 後輩へ声かけをした	3

### 第3節 結果

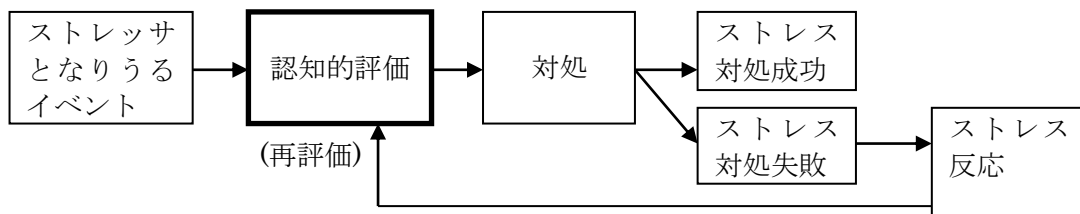
#### 1. プロセスモデルの図解化

ラベルの類似性に着目してグループ編集する作業をくり返して抽象度を上げ、最終的には得られたカテゴリの関係性を図解化し、中学校新人教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセスモデルを作成した(Figure 2-4)。作成したモデルは、一般的な職業に対応できる包括的なモデルとされる米国労働安全衛生研究所 (National Institute for Occupational Safety and Health, 1988) のNIOSH 職業性ストレスモデル(Figure 2-1)のように、ストレス源とストレス反応の間に、【職場内】要因、【職場外】要因や【個人】要因、《緩衝要因》や《リスク因》が想定された。また、Lazarus & Folkman(1984)が心理社会的ストレスモデル(Figure 2-2)の中で、時間軸を基礎とした一般的な因果関係の間に認知的評価と対処を位置づけたように、《危機》と《反応》の間に《認知》が置かれ、危機を乗り越えられた場合にもたらされる《成熟》と乗り越えられなかった場合に想定される《バーンアウト》が位置づけられた。



(Hurrell & McLaney(1988)を参考に作成)

Figure 2-1. NIOSH 職業性ストレスモデル



(Lazarus & Folkman(1984)を参考に作成)

Figure 2-2. 心理社会的ストレスの認知的評価・対処過程モデル

《緩衝要因》について、コーエンとウィルスは、ソーシャル・サポートのストレス・プロセスにおける影響について、2段階でサポートがストレスの悪影響を緩和するというモデル (Figure 2-3) を提唱した(橋本, 2005)。作成したモデルは、2段階影響説と同様に《リスク因》《緩衝要因》は、それぞれ《危機》《認知》《反応》の3段階に影響を与えるモデルとなった。

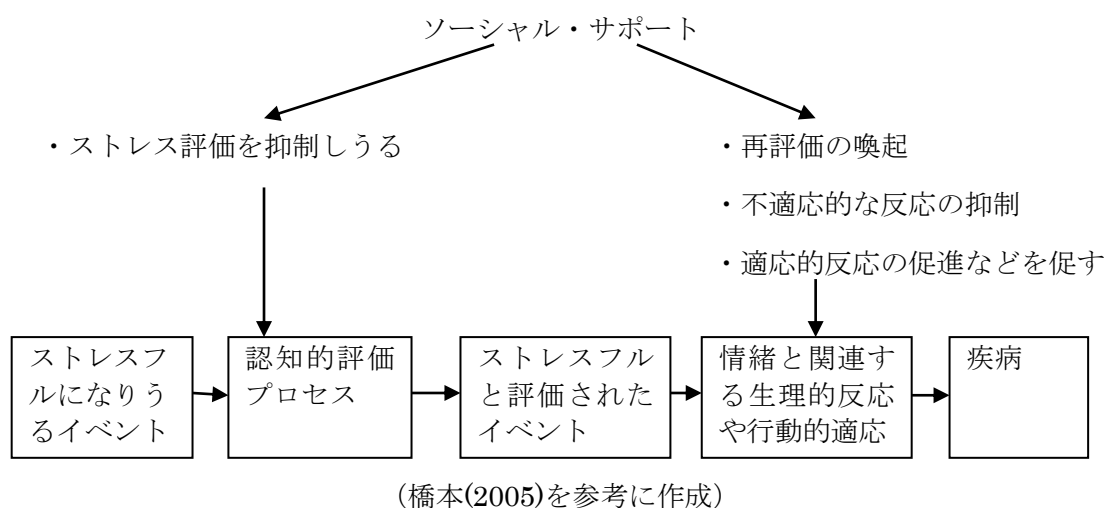
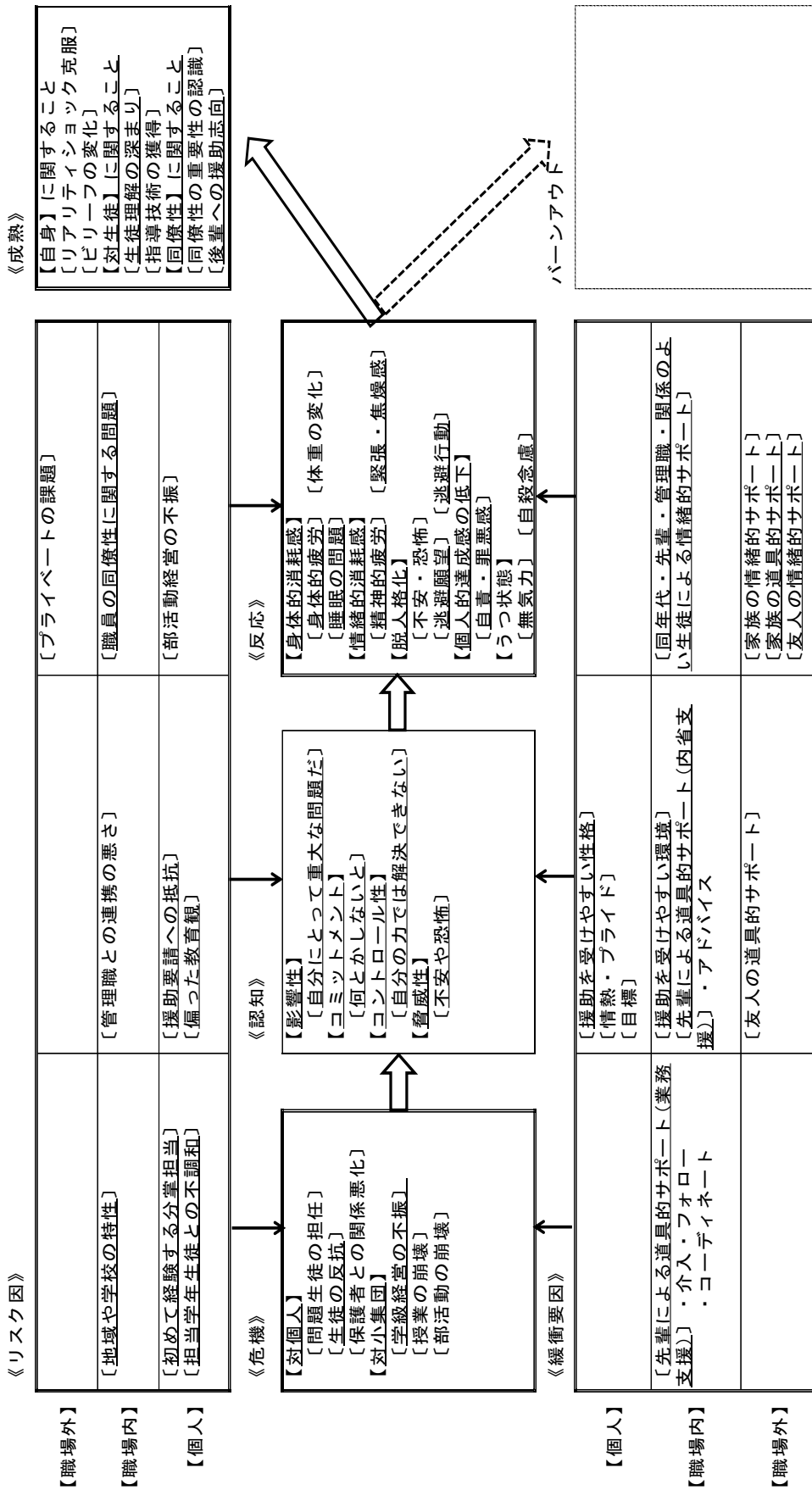


Figure 2-3. ストレス・プロセスにおけるソーシャル・サポートの2段階影響説

## 2. ストーリーライン

中学校新人教師は、【対個別】〔生徒の反抗〕,〔問題生徒の担任〕,〔保護者との関係悪化〕や【対小集団】〔学級経営の不振〕,〔授業の崩壊〕,〔部活動の崩壊〕など、《危機》の及ぼす範囲が比較的狭い生徒指導上の《危機》に直面する。

《危機》に対する《認知》の段階では、理想と現実のギャップから危機が生じ、自分自身の問題としてとらえて解決のために【コミットメント】を続けるが、次第に自身の力では【コントロール性】を失い、【脅威性】が高まり、バーンアウト傾向を強めていくという大まかなプロセスで進行していく。そして、〔身体的疲労〕,〔体重の変化〕,〔睡眠の問題〕といった【身体的消耗感】,〔精神的疲労〕,〔緊張・焦燥感〕といった【情緒的消耗感】等の《反応》をほぼ全員が示した。さらに、多くの者が〔不安・恐怖〕,〔逃避願望〕,〔逃避行動〕といった【脱人格化】,〔自責・罪悪感〕といった【個人的達成感の低下】を示した。中には、〔自殺念慮〕,〔無気力〕などの【うつ状態】を呈する者も見られた。



《 》 大カテゴリ    [ ] 中カテゴリ    { } 小カテゴリ    ※ 下線部の文字は3件以上のカテゴリを示す  
 ⇨ 時間経過    ↑ 影響の方向    ※ --- 想定される概念を示す

Figure 2-4. 中学校新人教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセスモデル

《危機》の背景に想定される《リスク因》には、【個人】の要因として、〔初めて経験する分掌を担当〕など経験年数の少なさ、〔担当学年生徒との不調和〕、〔部活動経営の不振〕など教育活動全般における困難があった。また、〔偏った教育観〕、〔援助要請への抵抗〕などが問題解決を阻害していた。〔プライベートの課題〕として、恋愛に関する悩みを【職場外】にもつ者もいた。【職場内】の要因として、多くの者が〔地域や学校の特性〕、〔職員の間僚性に関する問題〕、〔管理職との連携の悪さ〕を感じていた。

《緩衝要因》には、【個人】の要因として、新人期の〔情熱・プライド〕、〔目標〕となる同性の先輩への憧れを支えとしていた。先に《リスク因》として【援助要請への抵抗】を示したが一方で、いよいよ危機的状況が破綻に向かうとき【個人】の〔援助を受けやすい性格〕や【職場内】における〔援助を受けやすい環境〕から実際にはサポートを受けている。〔先輩による道具的サポート（業務支援）〕・〔先輩による道具的サポート（内省支援）〕が、【職場内】学年主任や教務主任などミドルリーダー、担当学年教師集団内の先輩同僚などを中心に行われていた。〔同年代・先輩・管理職・関係のよい生徒による情緒的サポート〕が、苦労を共有できる【職場内】の同僚、部活動で担当している〔関係のよい生徒〕、配偶者・友人など【職場外】の相手を中心に行われていた。

《リスク因》《緩衝要因》については、《危機》《認知》《反応》のどの段階に作用しているかを分析した。すると、〔道具的サポート〕が《危機》《認知》に、〔情緒的サポート〕が《反応》に焦点を当てて行われていた。さらに、〔道具的サポート〕を中原(2010)に準拠して細分すると、問題生徒や学級への直接介入やフォロー、保護者対応の代理や仲介、コーディネーター役割などの「業務支援」と指導技術に対する指導・助言といった「内省支援」に分けることができた。

そして、これらの校内外の身近な支援者のサポートを受けながら、中学校新人教師は生徒指導上の危機を乗り越え、成熟を果たしていく。【自身】に関することとして、〔リアリティショックの克服〕、〔ビリーフの変化〕がみられた。【対生徒】に関することとして、〔生徒理解の深まり〕、〔指導技術の獲得〕がみられた。【同僚性】に関することとして、〔職員連携の重要性の理解〕、〔後輩への援助志向〕がみられた。

### 3. 事例の様式による文章化

#### 事例：教師 A

他職種から 25 歳で新任教諭として採用される。県内の政令指定都市から引越し、勤務校

のある田舎町で一人暮らしを始める。1年生の副担任、担当教科の授業、部活動顧問など〔初めて経験する分掌担当〕をする。

赴任した学校は喫煙やお菓子の持ち込みなど荒れた生徒が多い〔学校の特長〕があった。同年代の若い女性教諭はほとんどいない、〔管理職との連携の悪さ〕といった〔職員の間僚性に関する問題〕等の《リスク因》があった。しかし、先輩の女性教諭に〔目標〕となるすばらしい先輩がいた。また、学年教師集団は団結しており、指導力のある指導教員が常に支えてくれ、【職場内】の《緩衝要因》は充実していた。

2年生の授業や顧問の部活動で、女子生徒が指示に従わなかったり、「辞めちゃえ」「都会っ子ぶるな」などの暴言を吐いたりする〔生徒の反抗〕という《危機》に遭遇する。

教師Aは、教科の専門としての〔プライド〕、失敗できないプレッシャーで【影響性】【脅威性】を《認知》しながら【コミットメント】を続けた。〔精神的疲労〕し、〔睡眠の問題〕もあった。食欲も減退し、〔体重の変化〕といった《反応》が起こった。いつも〔緊張感・焦燥感〕を感じていた。あるとき、反抗する生徒に対して開き直って言い返すことで吹っ切れた。

校内唯一の同年代同性と〔情緒的サポート〕し合っていた。【職場外】の友人に電話をして愚痴を聞いてもらい〔情緒的サポート〕を受けたり、アドバイスをもらい〔道具的サポート〕を受けたりした。苦勞してなった教員を辞めたくないという〔プライド〕もあった。また、不満や悩みをすぐ口に出すという〔援助を受けやすい性格〕であった。

この経験を通して、〔リアリティショックを克服〕して、〔後輩への援助志向〕を高め、《成熟》することができた。

## 事例：教師B

Z県で採用されて5年目、1年生のときから〔担当学年生徒との不調和〕のまま持ち上がりで2年生を担任し、専門外の〔部活動経営の不振〕になった。一人暮らしのため体調不良時には不安であり、婚活に関する〔プライベートの課題〕をもっていた。また、実家では親が健康問題を抱えていた。同僚には弱みを見られたくないという〔プライド〕、周囲の同僚も忙しいという配慮から〔援助要請への抵抗〕をもっていた。

やんちゃな生徒と大人しい生徒との間で不和が起こり、〔学級経営の不振〕に陥った。生徒からは信頼されず、反抗する生徒の対応に苦慮した。やんちゃな生徒が企画した卑猥な内容を含む出し物をキャンプでやることに決まったが、それを不満に思った生徒が保護者へ漏



らし、問題が保護者や地域へ露見した。

大失敗をしてしまったと【影響性】を感じて、何とかしないと【コミットメント】するが、生徒や保護者からの信頼は回復できず【コントロール性】を失った。起床時に自然と涙が出ていたり、出勤時には吐き気が生じたり、〔睡眠の問題〕があったり、【身体的消耗感】【情緒的消耗感】に襲われた。教職の適性に対する懐疑が生じて、辞めたいといった〔逃避願望〕や異動希望を提出するといった〔逃避行動〕など【脱人格化】を起こした。日常生活を送るために必要なことができず〔無気力〕な【うつ状態】にもなった。

信頼していた学年主任からの声かけがあり、相談をしたところ学年主任が教師 B の思いを代弁する介入をしてくれて、〔先輩による道具的サポート(業務支援)〕を受けることができた。〔先輩による道具的サポート(内省支援)〕や〔管理職による情緒的サポート〕、〔関係のよい生徒による情緒的サポート〕もあった。一人暮らしは不安もある反面、気楽でよかった。ときおり、自分の状況を知らない地元の友人に電話相談すると受容的に受け止めてくれて〔友人の情緒的サポート〕となった。

これまでもっていた【自身】の話せば分かるという〔ビリーフの変化〕が生じた。【対生徒】についても、生徒の考えや個性を尊重する態度が身に付き〔生徒理解の深まり〕があった。また、【同僚性】に関しても、学年の〔職員連携の重要性の認識〕をした。

### 事例：教師 C

新規採用 3 年目。1・2 年生と持ち上がって〔初めて経験する分掌担当〕である 3 年生担任となった。1・2 年生のときには、教師主導の教育観と力による生徒指導という〔偏った教育観〕ではあったが、生徒たちは表面的に従順であった。また、クラス対抗の学校行事でよい成績を収め、教師なんて簡単だという思い上がりがあった。悩みは自分で解決しようとする性格で〔援助要請への抵抗〕があった。アドバイスをもらえる相手が周囲にいないという〔職員の同僚性に関する問題〕があり、同僚に自分の苦労は伝わらず、理解されていないと感じていた。交際相手と別れるという〔プライベートの課題〕もあった。

学年 1 番の〔問題生徒の担任〕をするが、その〔生徒の反抗〕という【対個人】の《危機》から、クラスの生徒の大多数の反抗という【対小集団】の《危機》へと広がった。何とかしようと【コミットメント】するが、何をやってもうまくいかず【コントロール性】を失った。生徒の反応に〔不安や恐怖〕を覚え【脅威性】を感じた。自身の教育法に自信を失い、生徒に迎合して指導ができなくなった。辞めたいという〔逃避願望〕が生まれたが、最後まであ

きらめずに生徒との和解を目指した。

弱音を吐きたくない、周囲から《危機》を隠したいという〔プライド〕が支えだった。実家暮らしであり仕事に熱中でき、すぐに別の相手と交際を開始して〔友人の情緒的サポート〕もあった。部活動経営は順調であり、〔関係のよい生徒による情緒的サポート〕となっていた。

【同僚性】に関して、この失敗を伝えていこうと〔後輩への援助志向〕を高めた。

### 事例：教師 D

県外で講師を経験し、Z 県で採用されて 3 年目。小学校から中学校へ転勤 1 年目、飛び込みで 2 年生を担当した。荒れた学校であり、生徒はよそ者への敵対心をもち、教師をランク付けしていた。〔職員の同僚性に関する問題〕として、常態化した超過勤務や互いにプレッシャーをかけ合う雰囲気があった。小学校経験のみの〔偏った教育観〕により中学生を理解できず、同僚に迷惑をかけまいと〔援助要請への抵抗〕をもっていた。また、担当する専門外の部活動の指導もうまくいかず、部員との関係が築けなかった。

小学生との違いに戸惑い、中学生の気持ちが理解できなくて、担任する学級の生徒との関係が築けず、〔学級経営の不振〕に陥る。学校行事で生徒との間に亀裂が生じ、生徒の不満が噴出した。何とか【コミットメント】するが、指導の結果が予想を異なり、【コントロール性】を失い、教室から退散せざるを得なくなった。原因を自問自答し、担任としての存在意義を見失った。〔精神的疲労〕〔緊張・焦燥感〕といった【情緒的消耗感】、〔身体的疲労〕〔体重の変化〕〔睡眠の問題〕といった【身体的消耗感】があった。〔不安・恐怖〕に襲われ、辞めたい、転勤したいという〔逃避願望〕が起こり、【脱人格化】した。〔無気力〕になり、〔自殺念慮〕まで生じて、【うつ状態】に陥った。

学年主任へ報告すると、建て直しのため担任代行という〔先輩による道具的サポート(業務支援)〕を受けた。学年主任は、生徒の思いを用紙に書かせた。この介入のおかげで教師 D は生徒の気持ちを理解することができた。謙虚な姿勢で、一生懸命取り組んでいたためか、〔先輩による道具的サポート(内省支援)〕を受けることができた。また、苦しみを共有できる〔同年代による情緒的サポート〕、〔先輩による情緒的サポート〕として励ましや承認を受けた。休日に活動の少ない部活動であったため、自己啓発書を読んだり、気持ちを書き出したり、神社にお参りに行ったりした。同業の妻の理解や支え、子どもの存在が〔家族の情緒的サポート〕としてあった。

初めての中学校勤務という【自身】の〔リアリティショックを克服〕し、中学校・中学生に対する〔生徒理解の深まり〕があった。苦しんでいる人の気持ちが理解でき、〔後輩への援助志向〕が高まった。

#### 事例：教師 E

大学卒業後、採用4年目。担任経験は2回目で、1年生を担当していた。部活動は未経験の顧問であった。独身で実家暮らしをしており、【職場外】の家族から〔道具的・情緒的サポート〕が《緩衝要因》となっていた。

勤務する中学校は、出身小学校区の生徒数のアンバランスさや別室登校のシステム未整備などの〔地域や学校の特性〕、〔管理職との連携の悪さ〕といった《リスク因》を抱えていた。

担任するクラスには、人間関係づくりや学習の困難な生徒が在籍した。その子がいじめを受けて不登校になるという《危機》に遭遇する。不登校生徒の担任は、〔初めて経験する分掌〕であった。母親から時間や場所を問わず電話相談があった。そんな中、生徒が失踪した。担任への批判が強まり、〔保護者との関係悪化〕が進んだ。いじめではなく冗談レベルだという〔偏った教育観〕があり、保護者の申し出が納得できなかった。保護者からの【脅威性】を感じながら、担任として【コミットメント】し続けるが、生徒の行動が理解できなかった。対応や見通しが立たず、【コントロール性】を失っていった。

保護者の電話に対する〔恐怖〕から【情緒的消耗感】が積み重なる。【身体的消耗感】から、【脱人格化】して学校を休みたいと思った。

【職場内】では、管理職の〔道具的サポート〕として部活動の負担軽減措置がとられた。信頼し、懂れていた同性の教務主任に相談した。教務主任の〔道具的サポート〕を中心に同学年の先輩同僚らによる協力を得て、不登校生徒を多層的に支援できるようになった。【職場外】でも、仕事を忘れて友人と遊ぶことで〔情緒的サポート〕を得た。

この経験を通して、生徒の個性を尊重するように【自身】の〔ビリーフの変化〕が起こり、【対生徒】について不登校生徒の支援の〔指導技術の獲得〕ができた。【同僚性】でも〔同僚性の重要性の認識〕、〔後輩への援助志向〕が高まり、《成熟》できた。

## 第4節 考察

### 1. 中学校新人教師が直面する生徒指導上の危機と危機を悪化させるリスク因

中学校新人教師が直面する生徒指導上の《危機》は、上地(2003)にならって危機が与える影響の範囲によって分ければ、【対個人】【対小集団】といった比較的問題の範囲が狭いものである。そして、範囲の狭さゆえに危機が周囲からは見えにくく、かつ経験年数を積んだ教師であれば、その程度のことだと思えることで悩んでいると考えられる。

そして、新人教師の危機の背景には、〔初めて経験する分掌担当〕、〔偏った教育観〕等【個人】の要因、〔地域や学校の特性〕、〔管理職との連携の悪さ〕、〔職員の同僚性に関する問題〕等【職場内】の要因といったさまざまな《リスク因》が潜んでいる。さらに、〔部活動経営の不振〕、〔プライベートの課題〕など、複数の危機が重なっている場合もあり、その場合はさらに注意が必要である。新人教師の〔情熱・プライド〕は《緩衝要因》にもなる反面、生徒と教師の乖離からリアリティショックを生み出し、自分で何とかしようとして一人で問題を抱えさせる〔援助要請への抵抗〕にもつながっていた。生徒指導は、学習指導などに比べて成果が表れにくく、やりがいを実感しにくいいため、危機はすぐに解決されずに長期化する場合も多い。

### 2. 生徒指導上の危機に直面する中学校新人教師にとって必要なサポート

新人教師はバーンアウト傾向を強めていく過程で、【身体的消耗感】、【情緒的消耗感】、そして【脱人格化】、【個人的達成感の低下】、さらに【うつ状態】を示す。それはまるで自分自身でバーンアウト寸前まで追い込んでいるかのようにもみえる。このような心身の兆候を身近にいる先輩同僚が見取り、早めに休養を促すなどの介入も必要になってくるであろう。

新人期の〔情熱・プライド〕は〔援助要請への抵抗〕といった《リスク因》にもなるが、《緩衝要因》にもなりうる。つまり、問題解決への強いモチベーションとして自身の支えになっている。新人教師は、〔援助要請への抵抗〕を感じながらも最終的に【コントロール性】を失ったとき、苦労を表現したり、サポートを自ら求めたりしている。その兆しを周囲がしっかりと見取り、自分でなんとかしたいという新人教師の思いを尊重しつつ、必要な〔先輩による道具的サポート〕を行うことが重要である。これは、森(2007)が「中学校教員のメンタルヘルス向上のために、サポートを受ける側のサポートへの期待を事前にアセスメントし、期待の『文脈』に応じてサポートを行うことを提案したことに通じる。援助に抵抗のある新

人教師が自助努力の末に出すサインを周囲が見取れるかが大事になってくる。そして、危機の状況に合わせた支援をしていくことが重要である」と述べることと一致している。そのとき、先輩同僚は問題の解決に向かいつつ、新人の〔目標〕となるように背中で教えていくという視点が大切である。

新人教師にとって有効であったサポートは、問題解決へと導いてくれる業務支援や内省支援といった【職場内】〔先輩による道具的サポート〕と自分の直面している危機的な状況を受け止めてくれる【職場内】〔同年代・先輩・管理職・関係のよい生徒の情緒的サポート〕・【職場外】〔家族・友人の情緒的サポート〕であった。藤井(2011)が、生徒指導に悩みを抱えている教師における情緒的支援や教師集団による協同的な問題解決の重要性を指摘したように、やはり「タテ」の関係による道具的サポートと「ヨコ」の関係による情緒的サポートが織り成して有効なサポートが可能になるといえる。学校現場の多忙化が進む中、いかに「タテ」「ヨコ」の関係を促進するような場を設定することができるかは今後の課題となる。まず、道具的サポートが得られやすいように教員の年齢や性別などのバランスのある教師集団を学校が構築していく必要がある。そして現在、新人教師の支援は初任者研修として条件付き採用期間に集中的に行われるが、経験を積んだ先輩教師が継続的に新人教師の自立を見守り、援助していくメンター制度のような制度を構築していくことも必要であろう。また、新人教師が情緒的サポート源を失わないように、【職場内】でインフォーマルな場を大切にしたり、【職場外】での人間関係を大切にしたりすることができるよう、教師の多忙化を解消する政策が求められる。

### 3. 生徒指導上の危機がもたらす中学校新人教師のキャリア発達

本研究協力者は、全員が校内外の人的資源を活用しながら生徒指導上の危機を乗り越えることができた。この危機を乗り越えるという体験が生徒指導上の《成熟》にとって重要であった。今津(1996)によると、変容には外から観察しやすい量的な変化である「成長(growth)」と観察が難しい質的な変化である「成熟(maturity)」の2つの側面があり、「成熟」とは対人関係や集団生活における諸経験を通じて生じていく質的な成長ともいうべきものであるとされる。周囲のサポートを受けながら危機を乗り越えた経験を通じて、新人教師は生徒指導上の成熟を果たしていった。それは、【自身】に関することから、【対生徒】【同僚性】に関することまで多岐に渡り、教師としての資質の向上につながっていた。特に、〔職員連携の重要性の認識〕はサポートに対する自身の認識を変え、〔後輩への援助志向〕を育み、同

僚性として教員文化に内在されていくと考えられる。教師自身の生徒指導上の成熟を促進させ、教員文化に内在化される同僚性を育むきっかけともなり得る《生徒指導上の危機》は、新人教師にとってのキャリア発達上の必須のターニングポイントであると言える。

#### 4. 今後の課題

本研究の限界と今後の課題を2点述べる。第1に、本研究の対象が事例数、地域など限定的であった点である。そのため、危機を乗り越えられず、バーンアウトに陥った事例がなかった。それらの事例をモデルに組み込むことにより、モデルが精緻化されるを考える。そして、本研究で提示したモデルの検証を行い、一般化可能性を確認する必要がある。そうすることで、中堅教師やベテラン教師と比較をして、各世代の危機やサポートの特質を明らかにすることも可能になる。第2に、本研究の調査方法では危機と回復の大まかなプロセスを描くことができたが、危機の進行の分岐点とそこに作用したリスク因・緩衝要因、援助のタイミングや被援助者の認知的変容といった詳細なプロセスまで明らかにすることができなかった点である。今後、個人に経験された時間の流れを重視する質的研究法の1つである複線径路等至性アプローチ (TEA) (安田・サトウ, 2012) を用いて分析していきたい。

### 第3章 中学校中堅教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセスモデルの生成

#### 第1節 問題と目的

##### 1. 中学校中堅教師が直面する危機

近年、教師の精神疾患による病気休職者数は全国で5000人前後と高い水準で推移しており、特に中学校教師に多く、深刻な問題となっている。年代別では30代、40代に多く(文部科学省, 2016)、中学校中堅教師が危機に直面しているといえる。主な理由は3点考えられる。第1に、中堅教師には過重の負担がかかっている点である。中堅教師は行事や研究などの実働の部分の多くを担い、同時に後輩に対するヤング・リーダーとしての役割を併せ持っている。そして、新人期とはちがって、人に相談しづらくなり、責任ある立場を与えられて無責任な言動もできなくなる(榛原, 2012)。もともとこのように中堅教師には負担のかかりやすい上に、大量退職・採用に伴って年齢構成のアンバランス化によって人数が減少しており、より一層の過重がかかることは容易に想像できる。第2に、中堅期は職場でも家庭でも重要な発達課題に向き合わなければならない点である。中堅教師は、能力・技能面は成熟しつつも、家族や同僚との関係の変化や、昇進の課題意識、校務分掌の変化などが顕在化し余裕をなくしはじめる時期である(今津, 1996)。職場では初めての異動、主任等の任命など大きな節目を迎える時期であり、中には、異動を機に職場の人間関係づくりがうまくいかなくなる場合もある。家庭では結婚、出産など子育てに費やすエネルギーが大きくなり、ワークライフバランスの課題に直面する場合も多い(榛原, 2012)。第3に、社会の変化により生徒の問題が多様化し、おのずと自身の生徒への関わり方や指導法の見直しを迫られる点である。そうでなくても、中堅教師は加齢に伴い、生徒に対して若さを売り物にした関わりができなくなる。また、自分の生き方を問い直し、アイデンティティを再統合するという中年期の発達課題への向き合い方が、生徒に対する対応に現れ、生徒たちとの間に不一致を引き起こしてしまう(河村, 2003)。

##### 2. 中学校中堅教師が直面する生徒指導上の危機とそのサポート

中学校教師が直面する生徒指導上の危機とそのサポートについて、教師バーンアウトの研究動向から長谷(2014)は、以下の3点の課題を指摘した。

第1の課題は、生徒指導は中学校教師のバーンアウトの大きな要因とされる(宮下, 2012・全日本教職員組合, 2013)一方で、生徒指導上の危機に焦点化した研究が少ないことである。そのような中、都丸・庄司(2005)は「生徒との人間関係における悩み」の構造を「生徒への抵抗感」、「生徒指導上の困難感」、「生徒からの非受容感」、「関わり不全感」として捉え、30、40代の女性や50代以上の男性は生徒との人間関係に悩みを抱きやすいと指摘した。中学校中堅教師のバーンアウトを予防するためには、まず中学校中堅教師が直面する生徒指導上の危機の具体的な内容や特徴を明らかにする必要がある。

第2の課題は、生徒指導上の危機はメンタルヘルスに悪影響を及ぼすばかりではなく成長の契機となる(都丸・庄司, 2005・藤本・鎌倉, 2000)と指摘されるが、危機を乗り越える経験が与えるポジティブな側面に着目し、生徒指導が成熟していく過程としてのキャリア発達を検討する研究が見られないことである。実際に現場の中学校中堅教師がどのような生徒指導上の危機に直面し、その危機をどう認知し、どのように対処したときに、どのような成長を果たしていくのかといった個人の内的な過程について質的研究法を用いて詳細に分析する必要がある。それによって、中学校中堅教師のバーンアウトを予防するのみならず、生徒指導上のキャリア発達を促すことができると考えられる。

第3の課題は、これまで生徒指導上の危機に直面した中学校教師を支援するためにソーシャル・サポートの有効性が明らかにされてきた。例えば、藤井(2011)は生徒指導に悩みを抱えている教師は情緒的支援を求める傾向が強いこと、宮下(2012)は「生徒との関わりにおける不全感」をストレス要因とする場合、「問題解決型」コーピングが用いられやすいことを指摘した。しかし、どのような状況において、誰の、どのようなサポートが、どのように作用し、危機を乗り越え、危機から回復し成長に向かっていったのかといったプロセスを分析した質的研究が見られないことである。しかし、実際には教員文化の中に脈々と内在化されている相互サポートが存在する。それを現象として記述することによって、生徒指導上の危機に直面した中学校中堅教師に対する被援助者側の立場に立った適切なサポートの在り方を探ることができると考えられる。

### 3. 目的

これまでの研究動向の現状と課題を踏まえ、生徒指導上の危機に着目し、中学校中堅教師が直面しやすい生徒指導上の危機や回復の過程で有効であったサポートの内容、危機を乗り越える経験が与えるポジティブな側面を検討することを本研究の目的とする。仮説の生成と



現象の記述に向くとされる KJ 法(川喜田, 1967・1970・1986)により生徒指導上の危機に直面した中学校中堅教師の危機と回復のプロセスモデルを生成し, プロセスを重視する事例の様式での著述により結果をまとめる(藤原, 2007)ことで, 生徒指導上の危機に直面した中学校中堅教師の危機と回復の内実に迫ることができると考えた。プロセスモデル生成の際には, 危機に直面する教師を取り巻く諸要因との関係性も包括したダイナミックなモデルとする。その上で, 生徒指導上の危機に直面する中学校中堅教師を支える校内外の身近なサポート源を有効活用したサポート体制の構築に向けて, 提言を行う。

## 第2節 研究方法

### 1. 研究方法

本研究は、解釈的アプローチによる。なお、本研究は教師バーンアウトにおいて質的研究を導入した落合(2009)の研究デザインを参考にしている。本研究では教員文化に内在化されている相互サポートの現象をボトムアップ式により再構築し、サポート体制のモデルを生成するために質的研究法を導入する。また、それによって現場の声から校内外の文脈の中で生徒指導上の危機とそのサポートの実態へ迫ることができると考えた。

本研究の最大のリサーチクエスションは、中学校中堅教師はどのように生徒指導上の危機を乗り越え、成熟に至るのかというものである。そのために、生徒指導上の危機に直面する中学校中堅教師のナラティブを手がかりとして、危機とそこからの回復のプロセスモデルを生成することを目指した。また、危機に直面する教師を取り巻くマクロな諸要因との関係性にも着目して、ダイナミックなモデル生成を目指した。そこで、仮説の生成と現象の記述に向くとされる KJ 法に準ずる方法を用いて分析を行った。KJ 法は、文化人類学者の川喜田二郎が考案した質的データを分析する研究方法であり、多様な領域で活用されている(川喜田, 1967・1970・1986)。分析の手順は、まず逐語録からリサーチクエスションに基づく内容を抽出し、ラベルを作成する。続いて、各ラベルの類似性に着目してグループ編成を行う。それをくり返し、小グループから中グループ、大グループへと抽象度を上げていく。最後に、各グループの関係性を図解化した上で、それを文章化して解釈を行う。文章化の著述のスタイルには2つある(藤原, 2007)。解釈から得られた概念やカテゴリを中心に述べていくスタイル(「カテゴリ中心の著述」)と研究結果をひとまとまりの事例の様式で著述していくというスタイル(事例の様式の著述)である。後者は「現象説明的記述」とも呼ばれ、物語的エピソードと理論的カテゴリを結び合わせるスタイルである。そのスタイルを用いることによって、構造を示すモデルに少しでもプロセスを組み込もうと考えた。

### 2. 調査期間

調査期間は、平成25年5月下旬から7月上旬までであった。

### 3. 研究協力者

中堅期における中学校で生徒指導上の危機に直面し、辞めたい・辛いと思った経験をもつ

現在も Z 県内で教師を続けている者 4 名である(Table 3-1)。教職キャリアの区分は年齢、教職経験年数、教職活動上の諸経験による 3 つの区分が一般的には用いられる。本研究では、教職経験年数により 6 年以上 20 年未満の者を中堅教師とした。各都道府県教育委員会は、初任者研修・中堅研修・管理職研修といった修経験年数段階ごとの研修を実施している。その中で、中堅研修段階に相当する教師にあたる。また、教職活動上、自治体にもよるが 5～6 年目程度で初めての異動を経験することが多く、学校でも中堅教師としての役割を学校で求められていく機会が増えていく時期にあたる。

Table 3-1  
研究協力者一覧

	F	G	H	I
〔性別〕	男	女	男	男
〔年齢〕	40 代前半	30 代前半	30 代前半	30 代前半
〔結婚〕	既婚	既婚	既婚	未婚
〔子ども〕	2 人	1 人	なし	なし
〔同居家族〕	なし	あり	あり	なし
〔経験年数〕	18 年目	7 年目	7 年目	9 年目
〔担任〕	3 年担任	2 年担任	2 年担任	2 年担任
〔学校〕	T(中規模)	U(大規模)	W(大規模)	V(中規模)
〔主な校務分掌〕	進路主任	学年女子生徒指導担当 教科主任	学年生徒指導担当 学年副主任 指導部長	部活動主任 校外の仕事多数

#### 4. 倫理的配慮

研究協力者には、調査趣旨と匿名性の確保、データの取り扱いについて説明を行い、文書で同意を得た。名古屋大学研究倫理委員会の承認（13-285）を得た。

#### 5. データ収集方法

研究協力者として、(1) 中学校での勤務経験がある、(2) 筆者がアクセスできるという 2 つの基準から、機縁法により Z 県下にある 4 校の公立学校教諭 4 名に対して調査を依頼し、承諾を得た。1 人当たり 60 分程度の半構造化面接を実施した。質問内容は (1) 中学校勤務

時代に起こった生徒指導上の危機、(2) 危機を乗り越えた方法、(3) 出来事全体の振り返りである(Table3-2)。インタビューに先立ち、現職中学校教諭 2 名に対して、予備インタビューを実施し、質問内容や順番を調整した。

Table 3-2

質問項目

---

I 中学校勤務時代に起こった生徒指導上の危機で最も辞めたい、辛いと思った経験についてお答えください。

1. どのような出来事の際に、そのような気持ちになりましたか。
2. そのとき、あなたは何歳、教職経験何年目、勤務校何校目でしたか。
3. そのころ、あなたは学校でどのような状況に置かれていましたか。
4. そのころ、あなたは家庭でどのような状況に置かれていましたか。
5. そのころ、あなたにはプライベートな悩みや問題はありましたか。
6. そのとき、あなたは身体面、精神面、どのような状態に陥っていましたか。

II その危機をどのようにして乗り越えたかを教えてください。

1. 危機を乗り越えるために、役に立ったことはどんなことですか。
2. もしこれらのことがなかったらと仮定すると、どうなっていましたか。
3. そのときに受けた校内の人からのサポートで有効だったものはどんなものですか。
4. その援助をどうして受けることができたのですか。
5. どんなとき、どのような人だったから援助を求めることができたのですか。
6. そのとき、どのような人やどのような時には援助を求めにくかったですか。
7. そのとき、自分の気持ちや子どもの見方が変わったことはありますか。
8. この出来事の前後で自分が変わったことはありますか。

III 最後に、この出来事を振り返って印象に残っていることはありますか。

---

## 6. 分析方法

インタビュー内容を録音から逐語録に起こし、データを文字化した。その後、1人1人のデータを切片化し、ラベリングした。ラベリングは心理学を専攻する大学院生 4 名および教授 1 名によって行われた。「ラベルと対応する語りの例」の一部を Table 3-3 に示す。

Table 3-3

## ラベルと対応する語りの例 (一部)

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	ラベル	語りの例
《リスク因》	【職場内】	〔同僚性に関する問題〕	管理職のリーダーシップのなさ	校長先生も異動1年目で方針がしっかり出ていなかった。(F)
			連携体制の未確立	若い先生が多く、和を求めようとしない。手助けしてくれる人はおらず、あなたの仕事でしょという感じ。自分一人でやらないといけない。(F)
			同僚からの無理解	納得のいかない学級編成、教室配置をした学年主任はいっさい協力してくれなかった。学年主任、副主任にいても問題は解決しない。むしろ状況が悪化する。(F)
《危機》	【対大集団】	〔学年・学級全体の問題校への対応〕	同僚との認識・対応のずれ	学校の現状をこれではいけないと思っているメンバーは中学校やV校の経験者だけ。多くの先生が生徒の対応に苦慮していた。(I) 私はおかしい。落ち込まなかった。女子教員は生徒からいじめられて疲れ切っていた。それを必死に励ましていた。(G)
			問題生徒が保健室を占領して、機能停止	他学年の男子生徒が保健室にたむろした。黒板に落書き、ベッドで遊ぶ、床に寝そべるなど保健室が機能しなくなった。担当学年の女子生徒もそこに混ざった。1年間、保健室を取り戻すため、放課や空き時間には対応をした。(I)
			荒れた学年に対する生徒指導	万引き、対教師暴力、喫煙などの問題行動を起こし、学年全体が荒れていた。空き時間は授業エスケープへの対応、放課後には保護者召還をしての面談に追われていた。(G)
【対小集団】	〔難しい学級の経営〕	非行生徒が集まり、リーダー不在の学級経営	学級編成で、やんちゃ系の子が集められ、リーダーを抜かれたクラスを担当した。教室は他への影響が少ないということで、棟のいちばん隅に配置された。やんちゃな子がリーダーとなり、常にリーダーと格闘していた。(F)	
		非行、不登校の生徒が多数いる学級経営	問題行動を起こす生徒が多く、学力の低いクラスを担当した。男女間の溝が深く、対立していた。人間関係のトラブルが原因で不登校を出してしまい、復帰に向けて家庭訪問、保護者面談や電話を行った。(H)	

Table 3-3. ラベルと対応する語りの例 (一部の続き)

《認知》	【葛藤】	〔教職の大変さの再認識〕	大変なことはあって当然だ という思い	えらいことがあって当然。基本的には、嫌だ、辞めたいという気持ちにはならなかった。(H)。
			大変なのは自分だけではない という思い	僕より大変な人はたくさんいる。(H) みんな頑張っていたから、私だけぐだぐだいう暇はなかった。(G)
		〔働き方の見直し〕	ワークライフバランスの悪さを実感して働き方を見直す	上の子が2歳のとき、朝30分しか会えない。子どもに会えないような、こんな仕事の仕方はあるのか。これが正しいのか。(G) 家庭生活はなく、学校で命をかけて働いている。帰りは遅く、帰ってからは寝るだけ。妻と会話する間がない。耐えられなくはないけど、耐えたくなかった。(H)
《反応》	【脱人格化(回避型コーピング)】	〔割り切り・あきらめ〕	割り切り	辞めたい、休みたいとは思わなかった。つらかったけど、楽しかった。落ち込まなかった。(G)
			あきらめ	何とかしなきゃいけないけど、何ともならないこともあるし、生徒から裏切られることもしょっちゅうある。(H)
《緩衝要因》	【職場外】	〔家族の支え〕	妻や子と過ごす時間	家では仕事の話はいっさいしない。一日中学校のことを考えていたくない。仕事のことは忘れて、ゆっくりする。(I)
			夫の理解ある行動	夫は同業で教職に対する理解があった。ヤンキーを自宅に泊めたこともあった。(G)
			両親の支え	独身で実家にご飯もあった。24時間、学校のことができた。(I)
	【職場内】	〔道具的サポート(業務支援)〕	生徒指導部や学年団による情報交換・役割分担・指導技術伝授	同じ学年を担当する同じくらいの年代の男の仕事をしっかりやっている同僚が、自分と相性の悪い子の間に介入してくれたり、1人ではできないことを役割分担したりしてくれた。(F) 男性の生徒指導担当教師と阿吽の呼吸で指導した。生徒指導室の先輩から非行少年に対する声のかけ方を学んだ(G)。
		〔道具的サポート(内省支援)〕	同僚による助言	対教師暴力が発生したとき、警察を呼んでくれた。保護者も叱ってくれたり、電話対応を変わってくれたりしたこともあった。(G)
				同年代で同性だから学年は違っても学校で置かれている立場は共通していて、話題があった。重苦しい雰囲気ではなく相談できて、他学年との情報共有をした。(I)

Table 3-3. ラベルと対応する語りの例（一部の続き）

		先輩からの声 かけ・助言	学年主任は学年の先生のことを気にかけて、声をかけてくれた。自分から相談することで先輩からアドバイスを受けることができた。 (H)
	〔情緒的サポート〕	同年代同僚との会話	同じ学年の先生は相談しやすい人がそろっており、リラックスできた。近い年齢の人が多く、みな失敗を抱えていたから隠さずに話すことができた。他学年の先生にも飲み会に誘ってもらった。一生懸命頑張っていたことが伝わり、歳が近いから誘ってもらえた。(H) 同年代の独身男性たちと一緒に仕事のあと食事に行くことが多かった。仕事の話よりたわいもない話をして笑っていた。(I)
		先輩に相談・愚痴	生徒指導をしていた同僚の姿から悩んでいるのは自分だけじゃないと思った。先輩たちには愚痴を言えた。(G) 学年主任は声をかけてくれ、相談に乗ってくれた。何でも話しやすくて、1人で抱えることはなかった。愚痴をいう環境があった。(H)
		管理職のリーダシップ	校長先生が職員を守ってくれた。最後は預けるところがあるから安心して自由に指導ができた。(G) 卒業式後の飲み会で校長先生に認められて、1年間の努力が報われたと感じた。(F)
		良好な関係の生徒	生徒との関わりは支えで、生徒と雑談したり、生徒との関わりは支えだった。(H)
《成熟》	【自身】に関すること	〔教育観の再構築〕	生徒を信頼して待つ姿勢を大切にすると 子どもに任せて、じっと見守ることも大事だと思った。生徒を許容するテリトリーが大きくなり、譲れない線もはっきりもてた。信頼して待ち、見届けるというスタンスができた。(I)
	【対生徒】に関すること	〔指導技術の再確認〕	学級経営や不登校対応を再確認 不登校の原因となる人間関係のトラブルに関して、暴力があったか身体を気にして見るようになった。困っていないという言葉を鵜呑みにせず、反応や周囲の様子から総合的に判断するようになった。学級経営では、生徒からの相談ごとにはばからしいと思わず、少しでも早く対応するようになった。(H)

Table 3-3. ラベルと対応する語りの例（一部の続き）

		生徒の見立て 方を再確認	やんちゃな生徒がいても教師が大人になって、生徒の状況を冷静に見る余裕ができた。叱っていても、ぶれないから子どもも納得するようになった。(I)
【同僚性】 に関するこ と	〔協働・チ ームによる 問題解決の 重要性を認 識〕	教師集団連携 に必要な役割 の認識	学年教師集団の和はつくづく大切だと分かった。そして、和を形成するため、自分になにができるか、ということができるようになった。例えば、担任と生徒のパイプをつなぐ役割を担うなど。(F)
	〔後輩への 援助志向〕	後輩に対する 援助志向の高 まり	後輩に対して、私の経験をもとにして指導するようになった。(G)

ラベリングしたデータをグループ編集した。共通の上位概念で括れるカテゴリをまとめ、上・中・下3つの階層のカテゴリに分類し、一覧表を作成した。「生成されたカテゴリの定義と例」の一部を Table 3-4 に示す。なお、本文中では大カテゴリを《 》、中カテゴリを【 】, 小カテゴリを〔 〕で示す。

得られたカテゴリ間の関係を図解化し、中学校中堅教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセスモデルを作成した(Figure3-1)。図解化したモデルで示したカテゴリの関係性を文章化した。モデルを文章化する際、KJ 法から得られた理論的カテゴリと物語エピソードを結びつけて述べる事例の様式での著述により結果をまとめた。

Table 3-4

生成されたカテゴリの定義と例（一部）

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	定義	例	件数
《リスク因》	【個人】	〔責任のある 校務分掌の兼 務〕	主任やそれに準 ずる学校・学年 運営の中核とな る分掌を複数兼 ねること	学年副主任と特活指 導部長と2年担任 進路主任と3年担任	4
	【職場内】	〔同僚性に関 する問題〕	学校内の教師同 士が協働した り、援助し合っ たりすることに 対する問題を抱 えていること	管理職のリーダシップの なさ 連携体制の未確立 同僚からの無理解 同僚との認識・対応 のずれ	3



Table 3-4. 生成されたカテゴリの定義と例（一部の続き）

	【職場外】	〔ワークライフバランスの問題〕	仕事とそれ以外の私生活のバランスが不均衡な状態であること	子どもと関わる時間がない 家庭で過ごす時間がない	3
《危機》	【対大集団】	〔学年・学級全体の問題校への対応〕	学年・学級など小集団を超えて学校全体に問題が広がり、対応を求められる状態	問題生徒が保健室を占領して、機能停止 荒れた学年に対する生徒指導	2
	【対小集団】	〔難しい学級の経営〕	非行、学力不振、不登校等の生徒を多数抱え、難しい学級経営を迫られること	非行生徒が集まり、リーダー不在の学級経営 非行、不登校の生徒が多数いる学級経営	2
《認知》	【葛藤】	〔教職の大変さの再認識〕	危機に直面し改めて教職の大変さを認識すること	大変なことはあつて当然だという思い 大変なのは自分だけではないという思い	2
		〔働き方の見直し〕	ワークライフバランスのとれた働き方へ見直すこと	ワークライフバランスの悪さを実感して働き方を見直す	2
《反応》	【脱人格化（回避型ユーピング）】	〔割り切り・あきらめ〕	危機に対して、割り切ったりあきらめたりして回避した対処をしようとする	割り切り あきらめ	2
《緩衝要因》	【個人】	〔得意な分野での活躍〕	自身が得意とする教育活動における分野で活躍をすること	部活動での実績 教科指導の充実	2
	【職場内】	〔道具的サポート（業務支援）〕	業務面で職場内の管理職や同僚による実際的なサポートを受けること	生徒指導部や学年団による情報交換・役割分担・指導技術伝授 管理職による保護者対応・学警連携	4
		〔道具的サポート（内省支援）〕	頼れる先輩・同僚らによる内省を促すような情報的サポート	同僚による助言 先輩からの声かけ・助言	2
		〔情緒的サポート〕	職場内の管理職、先輩、同僚らによる精神的なサポートを受けること	同年代同僚との会話 先輩に相談・愚痴 管理職のリーダーシップ 良好な関係の生徒	4

Table 3-4. 生成されたカテゴリの定義と例（一部の続き）

	<b>【職場外】</b>	〔家族の支え〕	職場外の家族から情緒的・道具的なサポートを受けること	妻や子と過ごす時間 夫の理解ある行動 両親の支え	4
《成熟》	<b>【自身】</b> に 関すること	〔教育観の再構築〕	これまで培ってきた生徒観・教育観を再構築すること	生徒を信頼して待つ 姿勢を大切にする	1
	<b>【対生徒】</b> に 関すること	〔指導技術の再確認〕	生徒指導における指導技術を再確認すること	学級経営や不登校対応を再確認 生徒の見立て方を再確認	2
	<b>【同僚性】</b> に 関すること	〔協働・チームによる問題解決の重要性を認識〕	同僚と協働したり、チームを組んだりして問題解決を図ることの重要性を認識すること	教師集団連携に必要な役割の認識	1
		〔後輩への援助志向〕	自分が受けた支援、経験したことを後輩へ伝えて、援助していることと志向すること	後輩に対する援助志向の高まり	1

## 第3節 結果

### 1. プロセスモデルの図解化

ラベルの類似性に着目してグループ編集する作業をくり返して抽象度を上げ、最終的には得られたカテゴリの関係性を図解化し、中学校中堅教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセスモデルを作成した(Figure 3-1)。作成したモデルは、一般的な職業に対応できる包括的なモデルとされる米国労働安全衛生研究所 (National Institute for Occupational Safety and Health, 1988) のNIOSH 職業性ストレスモデルのように、ストレッサーとストレス反応の間に、【職場内】要因、【職場外】要因や【個人】要因、《緩衝要因》や《リスク因》が想定された。また、Lazarus & Folkman(1984)が心理社会的ストレスモデルの中で、時間軸を基礎とした一般的な因果関係の間に認知的評価と対処を位置づけたように、《危機》と《反応》の間に《認知》が置かれ、危機を乗り越えられた場合にもたらされる《成熟》と乗り越えられなかった場合に想定される《バーンアウト》が位置づけられた。

《緩衝要因》について、コーエンとウィルスは、ソーシャル・サポートのストレス・プロセスにおける影響について、2段階でサポートがストレスの悪影響を緩和するというモデルを提唱した(橋本, 2005)。作成したモデルは、2段階影響説と同様に《リスク因》《緩衝要因》は、それぞれ《危機》《認知》《反応》の3段階に影響を与えるモデルとなった。

### 2. ストーリーライン

中学校中堅教師は、【対個人】や【対小集団】の危機など組織に及ぼす影響が比較的狭いものから、組織に及ぼす影響が広い【対大集団】の危機まで複層的な危機に直面する。〔責任のある校務分掌の兼務〕をする中堅教師は、【職場内】の〔同僚性に関する問題〕、【職場外】の〔ワークライフバランスの問題〕といった自分だけでは解決できない《リスク因》をもっていた。問題に対する同僚との認識のずれや、弱音を吐けない立場であるがゆえの〔援助要請への抵抗〕をもち、問題を1人で抱え込みやすく、〔問題解決への高い自己効力感〕をもって、〔同僚への配慮〕をする。しかし、〔変わらない状況への自責〕を感じ、次第に〔多忙感〕が募って、〔教職の大変さの再確認〕をしながら、〔働き方の見直し〕を迫られて【葛藤】に陥るという《認知》のプロセスがみられた。

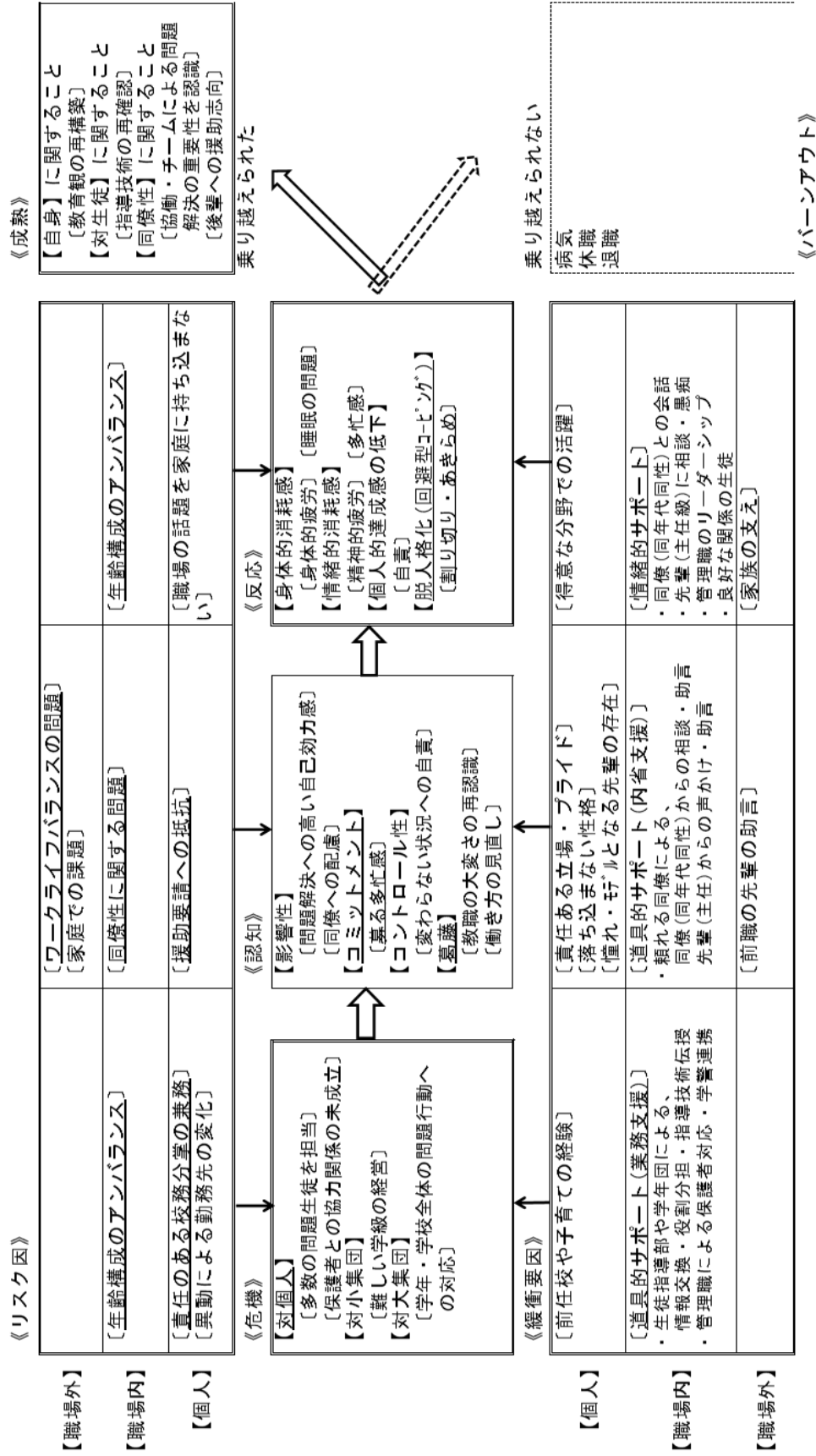


Figure 3-1. 中学校中堅教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセスモデル

生徒指導上の危機に直面した中堅教師の多くが、【身体的消耗感】、【情緒的消耗感】といった《反応》を起こした。しかし、【脱人格化(回避型コーピング)】を用いて、バーンアウト傾向をコントロールした。

中学校中堅教師は、生徒指導上の危機に直面した場合、〔前任校や子育ての経験〕、〔責任ある立場・プライド〕など、それまで培ってきた経験をもとにまずは【個人】の力によって乗り越えようとする。それと同時に、【職場内】、【職場外】に多様なサポート源や活躍の場を有していた。〔道具的サポート〕として、【職場内】の同年代の同僚と情報交換や役割分担をしたり、頼れる同僚からの声かけや助言を受けたりしながら生徒指導部・学年部などの職員集団で協働して、チームによる問題解決を図ることによって危機を乗り越えていた。また、管理職による保護者対応や学警連携などの〔道具的サポート〕も効果的であった。〔情緒的サポート〕として【職場内】では、同年代同性の同僚や主任級の先輩同僚との会話の中で相談や愚痴をもらしたり、管理職からの承認を受けたりしていた。【職場外】でも家族の支えがあった。

危機を乗り越えることで、生徒指導上の《成熟》を果たしていた。具体的には、【自身】の〔教育観の再構築〕や【対生徒】の〔指導技術の再確認〕をした。また、【同僚性】に関して、〔協働・チームによる問題解決の重要性を認識〕した。

### 3. 事例の様式による文章化

#### 事例：教師F

【個人】として、慣れない市外へ〔異動による勤務先の変化〕が生じた。3年担任となり、かつ進路主任を任せられ、〔責任のある校務分掌の兼務〕をした。【職場内】には若手が多く、〔年齢構成のアンバランス〕があった。連携体制を築こうとせず責任を個人に求め、新人校長のためか管理職のリーダーシップもなく〔同僚性に関する問題〕があった。【職場外】でも大変な時期を迎えており、引越しの準備のため家族と別居するという〔家庭での課題〕もあった。

〔多数の問題生徒を担当〕し、リーダーも不在の〔難しい学級の経営〕を任せられた。問題生徒がリーダーになり、毎日格闘するという《危機》が生じた。学級編成に関与できず、意図的に問題生徒が自分のクラスに集められ、学年主任の無理解を感じ、〔援助要請への抵抗〕があった。学級経営に進路の仕事も重なり、〔募る多忙感〕でいっぱいだった。休みたい、休めば楽になると【脱人格化(回避型コーピング)】する気持ちが生まれた。しかし、負けた

くないという〔プライド〕もあり【葛藤】の日々が続いた。学級をよい方向に変えられないと〔自責〕し、【個人的達成感の低下】もあった。

〔責任ある立場・プライド〕や部活動の〔得意な分野での活躍〕という【個人】の力があつた。【職場内】では、頼れる同僚と連携をした。先輩や同年代の同僚から助言をもらい〔道具的サポート（内省支援）〕を受けることができた。次第に学年教師集団の団結が図られ、情報交換や役割分担などの相互の〔道具的サポート（業務支援）〕が可能になった。また、学年教師集団の同僚からも〔難しい学級経営〕を任されていると理解されて、先輩に愚痴を聞いてもらったり、管理職から承認されたりするようになり、〔情緒的サポート〕となった。【職場外】でも妻や子どもの〔家族の支え〕があつた。

《危機》を乗り越えたことで、【同僚性】に関して、自身の役割を果たしたり、「つなぐ役割」の大切さを知ったりする〔協働・チームによる問題解決の重要性を認識〕することができた。

#### 事例：教師 G

【個人】として、〔異動による勤務先の変化〕で荒れた大規模校へ転勤した。2年生の担任となり、学年の女子生徒指導担当、教科主任など〔責任のある校務分掌の兼務〕をした。若手や女性職員が少ない〔年齢構成のアンバランス〕を抱え、次々と問題行動を起こす生徒に対する指導で、慢性的な疲労が積み重なっていた。また、数少ない女性同僚は生徒指導で疲弊し、愚痴をこぼすことのできる相手もおらず、〔同僚性に関する問題〕を抱えていた。

【職場外】の家庭でも子どもと関わる時間が確保できず、〔ワークライフバランスの問題〕に悩んだ。また、〔職場の話題を家庭に持ち込まない〕というビリーフがあつた。

授業エスケープへの対応、男性教諭対生徒の仲裁、校外での生徒指導の対応など〔学年・学校全体の問題行動への対応〕に追われていた。勤務時間後に保護者会をするが、クレームを受けたり、〔保護者との協力関係の未成立〕状態だった。また、〔多数の問題生徒を担当〕しており、特にナイフを所持して、犬猫を惨殺する生徒の対応には苦慮した。家出をした時には、徹夜で捜索したこともあつた。いつか自分がナイフで刺されるのではないかという恐怖があつた。しかし、疲弊する〔同僚への配慮〕から同僚を励まし続ける立場であつた。全職員が〔募る多忙感〕の中で踏ん張っており、自分だけ悩んだり、弱音を吐いている場合ではなく、〔教職の大変さの再認識〕をした。辛かったけど、充実していた。しかし、〔ワークライフバランスの問題〕を克服することの難しさを感じ、自身の〔働き方の見直し〕をせざ

るを得ない【葛藤】状態にあった。

【個人】として、〔前任校や子育ての経験〕のおかげで、非行生徒の気持ちが理解できたり、生徒観が変わったりした。また、自身は〔落ち込まない性格〕であり、〔憧れ・モデルとなる先輩の存在〕に追いつきたいと思っていた。先輩同僚から非行生徒への声のかけ方を学んだ。【職場内】には、学警連携や保護者対応をして、職員を守ってくれる頼りになる管理職の〔道具的サポート(業務支援)〕があった。生徒指導担当の教師が集まる「生徒指導室」でいつも一緒にいた先輩同僚たちと連携して問題解決に当たる〔道具的サポート(業務支援)〕や、愚痴を聞いてもらったりする〔情緒的サポート〕もあった。【職場外】の家庭では、同業の夫の理解ある態度と行動に〔情緒的サポート〕を受けた。ときには、非行生徒を自宅に泊めたこともあった。

《危機》を乗り越えることによって、【同僚性】に関して〔後輩への援助志向〕が生まれた。

#### 事例：教師H

【個人】として、学年副主任、学年生徒指導担当、指導部長など〔責任のある校務分掌の兼務〕をしていた。自分も辛かったが、【職場内】には大変な状況にいる同僚がいて弱音を吐けず、〔援助要請への抵抗〕があった。学校で1日のほとんどの時間を使っており、【職場外】の家庭では帰ったら寝るだけという〔ワークライフバランスの問題〕を感じていた。

1年生から継続して、2年生を担当した。非行生徒や低学力生徒など〔多数の問題生徒を担当〕した。〔難しい学級の経営〕を続けるが、3学期の終わりごろ、学級で男女間の溝ができてしまった。女子から相談を受けるが、どんな手を打っても改善されなかった。さらに、学級内の人間関係を原因とする不登校生徒がおり、保護者から毎日長時間の相談があった。保護者会、家庭訪問を継続して行うが、〔保護者との協力関係の未成立〕のまま成果が上がらなかった。悩んでいても仕方ない、1つ1つやれば何とかなると〔問題解決への高い自己効力感〕をもっていたが、〔変わらない状況への自責〕の念を感じ、【個人的達成感の低下】が進んだ。生徒に対するいらだちと自身に対する無力感があった。毎日かかってくる保護者からの電話が煩わしく、〔多忙感〕も募り、早く3月が来てほしいと【コミットメント】を避けた。超過勤務による〔身体的疲労〕、〔睡眠の問題〕などの【身体的消耗感】、慢性的なゆとりのなさから【情緒的消耗感】に襲われていた。学校へ行きたくないという【脱人格化(回避型コーピング)】が生まれ、耐えられるけど耐えたくないという【葛藤】状態だった。

【職場内】では学年主任からの声かけが常にあり、〔道具的サポート(内省支援)〕をもらった。学年教師集団は弱音を吐けるし、同年代同僚と飲み会に行ったりして〔情緒的サポート〕を得た。良好な関係の生徒の存在も〔情緒的サポート〕だった。【職場外】では、〔前職の先輩の助言〕から学んだ心持ち、前職場の先輩や自分の恩師から学んだ方法で築いた生徒との関係の良さが〔道具的サポート(内省支援)〕としてあった。妻と時間を忘れてゆっくり過ごす〔家族の支え〕もあった。

《危機》を乗り越えることによって、不登校対応や学級経営において大切な〔指導技術の再認識〕をすることができた。

### 事例：教師Ⅰ

【個人】として、部活動主任をはじめ〔責任のある校務分掌の兼務〕だけにとどまらず、【職場外】にも主任や部長といった役割をたくさん抱えていた。プライベートでも時間を確保するのが難しく、〔ワークライフバランスの問題〕を感じていた。【職場内】には、かつて現任校に勤務した経験のある教師や中学校を経験したことのある教師が少なく、若い世代が多いという〔年齢構成のアンバランス〕があった。その年に問題生徒がたくさん入学してきた。

1年生から継続して、2年生の担任をした。他学年の生徒により保健室が占領され、学年を越えて問題生徒が結集し、〔学年・学校全体の問題行動への対応〕を迫られた。次第に担当学年の雰囲気も悪化していった。担任する不登校生徒や問題生徒の対応にも時間を割かれた。職員の問題意識にずれがあった。女性教師は反抗されるなど、職員は問題生徒の対応に苦慮して疲弊していた。自分自身は担当学年の生徒指導に追われ、全校での連携体制を築けず、職員室の会話も減り、〔同僚性に関する問題〕となっていた。〔募る多忙感〕を感じたが、教育への情熱もあり弱音を吐けず、〔教職の大変さの再認識〕をした。部活動で休みも取れず超過勤務が続き、いやだ、えらいといった【情緒的消耗感】、〔睡眠の問題〕や〔身体的疲労〕の蓄積、体重増加など【身体的消耗感】があった。しかし、大変なことはあって当然という〔割り切り・あきらめ〕といった【脱人格化(回避型コーピング)】の気持ちもあった。

【個人】としては〔責任ある立場・プライド〕があり、部活動で実績を残したり、授業を充実させたり〔得意な分野での活躍〕ができた。そこで関わっている生徒たちの前向きな姿勢が支えだった。【職場内】では、生徒の情報交換のため生徒指導部や学年教師集団で団結



をすることで〔道具的サポート(業務支援)〕を受けた。同年代同性で同じような境遇にある同僚と会話をすることで〔情緒的サポート〕も受けた。【職場外】では独身のため実家暮らしで〔家族の支え〕を受け、仕事に没頭することができた。

《危機》を乗り越えたことで、待つて見届ける態度で生徒に接するという【自身】の〔教育観の再構築〕がされた。また、【対生徒】に関しても、冷静に生徒を見立てるという〔指導技術の再確認〕をした。それらのおかげで筋の通った生徒指導ができるようになった。

## 第4節 考察

### 1. 中学校中堅教師が直面する生徒指導上の危機

中学校中堅教師は、【対個人】や【対小集団】の危機など組織に及ぼす影響が比較的狭いものから、組織に及ぼす影響が広い【対大集団】の危機まで複層的な危機に直面する。理想と現実との板挟みや、気力・体力の維持と衰え、若い世代の同僚との意識のずれ、女性の出産・育児と仕事との両立など、他の職業人とも共通するような生活主体として抱える諸問題が教師のライフサイクルにも影響を及ぼしていると今津(1996)も指摘するように、中堅教師は生徒指導上の危機に直面したとき、〔教職の大変さの再確認〕をしながら、〔働き方の見直し〕を迫られて【葛藤】状態に陥るという《認知》のプロセスが見られた。

生徒指導上の危機に直面した中堅教師の多くが、【身体的消耗感】、【情緒的消耗感】といった《反応》を起こした。生徒指導上の危機への対応は、教師 G の事例に代表されるように時間を問わず生じる。学習指導のように計画的には進まず、消耗感は大きく、蓄積されていく。しかし、【脱人格化(回避型コーピング)】を用いて、バーンアウト傾向をコントロールした。脱人格化はサービスの受け手に対する無情で、非人間的な反応であり、ストレスへの対処方略であるとされる(久保, 2004)。一方で、脱人格化は不適切な対処方略だけでなく、症状が悪化することに対処する機能的な方略として起こり得ることが考えられ、回避型コーピングとして捉えることができることを西村他(2013)は指摘した。状況や情動を考えないようにする、つまり問題との距離を置いたり、回避したりする回避型コーピングは、状況や情動に向かい合う接近型コーピングと対比するものである(橋本, 2005)。生徒指導上の危機に直面する中堅教師は目の前にある危機と距離を置き、回避することによって、バーンアウトの進行を防いでいる。しかし、同時にそれは問題から目を逸らしているという両価的な思いとの間に、やはり【葛藤】を生み出し、〔働き方の見直し〕を余儀なくされる。職業的自己を保つことには成功しているが、教師個人の全体性からいえば、本質的自己の課題に直面している可能性があることを見逃してはならない。

### 2. 生徒指導上の危機に直面する中学校中堅教師にとって効果的なサポート

中学校中堅教師は、【職場内】、【職場外】に多様なサポート源や活躍の場を有しており、藤井(2011)が重要性を指摘した情緒的支援や教師集団による協同的な問題解決の具体的な内容が明らかとなった。〔道具的サポート〕として、【職場内】の同年代同僚との協働、管理

職によるリーダーシップが効果的であった。また、【職場内】では、同年代同僚や先輩同僚、管理職から〔情緒的サポート〕を受けていた。【職場外】でも家族による〔情緒的サポート〕があった。しかし、〔情緒的サポート〕源になり得る管理職や家庭は、《リスク因》にも《緩衝要因》にもなる可能性をもっている。管理職からのソーシャル・サポートについて検討した迫田・田中・淵上(2004)は、校長が理想的な人物、あるいは目標となるような人物であると捉えている教師は情緒的サポートを受け入れやすいと指摘した。しかし、教師 F は《リスク因》である〔同僚性に関する問題〕を引き起こしている原因を新人校長のリーダーシップのなさとして捉えているが、校長からの承認を〔情緒的サポート〕として受け入れた。また、家庭はワークライフバランスの観点からすれば《リスク因》になる一方、配偶者や子ども、親などはよき理解者として〔情緒的サポート〕にもなる。教師 G は〔職場の話題を家庭に持ち込まない〕というビリーフを《リスク因》としてもっていたが、いざ生徒指導上の危機に直面したとき理解ある夫の態度と行動を〔情緒的サポート〕として受け入れた。生徒指導上の危機に直面したとき、中堅教師はそれまで《リスク因》と捉えていた管理職や家庭に対する認知を変容させ、〔情緒的サポート〕を受け入れたと考えられる。

### 3. 生徒指導上の危機を乗り越えたことで得られた中学校中堅教師のキャリア発達

都丸・庄司(2005)が、生徒指導上の危機は教師の変容や成長の契機となることを指摘したとおり、本研究協力者4名の中堅教師は、校内外の身近な支援者によるサポートを受けながらメンタルヘルスを維持し、危機を乗り越えることで、生徒指導上の《成熟》を果たしていた。具体的には、【自身】の〔教育観の再構築〕や【対生徒】の〔指導技術の再確認〕をした。また、【同僚性】に関して、〔協働・チームによる問題解決の重要性を認識〕した。このように危機は生徒指導上の《成熟》を促し、教師としての資質の向上につながっていた。これは、表に現れた行動の症状を人生上の心の発達課題として捉え、その課題に必要な社会的支援を行うことで人の成長、成熟を見守り、待ち、支える being を大切にしようとするコミュニティ心理学における「成長モデル」(山本・村山, 1995)と通じる。つまり、ソーシャルサポートを受けながら《危機》を乗り越えた経験は《成熟》へとつながるという生徒指導上の「成長モデル」の過程が本研究によって示された。教師自身の生徒指導上の成熟やミドルリーダーの役割取得を促進させる生徒指導上の危機は、中堅教師にとってのキャリア発達上の重要なターニングポイントであるといえる。

#### 4. 今後の課題

まず、本研究の結果から得られた課題を述べ、生徒指導上の危機に直面する中学校中堅教師のメンタルヘルス向上に向けて2つの提言を行う。

第1は、本質的自己の課題に直面する中学校中堅教師にとって重要なサポート源となり得る職場や家庭をいかに《リスク因》ではなく、《緩衝要因》とするかという課題である。《危機》は人と環境との不適合によって進行していくという生態学的視座から、【個人】と《リスク因》となる環境との相互作用を意識して双方に働きかけ、教師本来の力が十分に発揮できるように支えていくことが重要といえる。そのためには、能力評価と能力開発や校務分掌の改善といった職務配分の適正化などによるストレス抑制効果は30代と40代で期待できるという高木・淵上・田中(2008)の指摘は、生徒指導上の危機にも当てはまると考えられる。つまり、本来高い問題解決能力をもっている中堅教師をサポートする際には、【個人】だけではなく、【職場内】、【職場外】といった3層にわたる働きかけをすることで、主体的な問題解決ができるようにエンパワメントすることが重要である。

第2には、そのようなサポート体制をどのようにして構築していくかという課題である。学校には、機能的コミュニティとして内在化している支援的な関係のネットワークが存在する。しかし、バーンアウトとソーシャル・サポートに関する研究において、田村・石隈(2001)が同僚に助けをもらうことに抵抗のある人はバーンアウト得点が深刻だと指摘し、一方で宮下(2012)が教師自身は職場でのサポートや対人関係をよくすることを有効な方策としてあげていると指摘するように、本研究においても中堅教師はサポートを希求しながらも〔援助要請への抵抗〕を強くもっていた。そのような中学校中堅教師が生徒指導上の危機に直面したとき、内在化している校内のサポート体制を活性化させることが重要である。個人からネットワーク、支援システムまでを視野に入れ、それぞれの力を活性化する活動モデルとして窪田(2009)が創出した「臨床心理学的コミュニティ・エンパワメント・アプローチ」は、当事者が直接支援を求めることができない事例も援助可能であり、コミュニティのいずれかの構成員の動きによって支援を開始することが可能である。それは本研究で生成された【職場内】、【職場外】の支援者によるサポートの在り方を示すプロセスモデルと重なる。【職場内】、【職場外】の支援者らが、生徒指導上の危機に直面する中堅教師に対して《危機》、《認知》、《反応》の各段階において同時に〔道具的サポート〕、〔情緒的サポート〕を行うことこそが、危機を乗り越えるために有効であると考えられる。そのためには、支援を有機的なつながりのもとで行うために中心となってマネジメントをする人物が必要であり、そのような人

材の育成が求められる。さらに、教師個人がエンパワメントの相互作用的側面としての同僚と協働するために必要なスキル、校内外の資源を有効に活用するためのスキルを身につけていくことも大切なことではないだろうか。

次に、方法論上の課題を2点述べる。第1に、本研究の研究協力者が地域・事例数ともに限定的であり、いずれも危機を乗り越えた事例であった。中堅教師の危機や置かれた状況は実に多種多様であるし、成熟とバーンアウトとの分岐点も十分に検討することができず、理論的飽和状態のモデルが生成できたとは断言できない。今後、可能な限り多様なタイプの事例を増やしていく中でさらなるモデルの精緻化とモデルの検証による一般化可能性を確認する必要が求められる。第2に本研究では、教職経験年数をもとに6～20年を中堅期として定義し、全員が職務上の経験では中堅教師としての役割を果たしていた。しかし、一括りにするには6～20年は幅が広く、10年程度で区切ってみると、若手といえる新人に近い中堅期とベテランに近い中堅期に分けることもできる。このような区分を用いてモデルを生成した場合、どのような結果になるのか再検討することができる。

## 第4章 校内外の身近なサポート源を有効活用して、 生徒指導上の危機を乗り越えた中学校新人教師の事例

### 第1節 問題と目的

第2・3章では、中学校教師が直面する生徒指導上の危機とそこから回復する大まかなプロセスや構造を明らかにしてきた。そこで、本章では個人に経験された時間の流れを重視する複線径路・等至性モデリング (TEM) を用いて、有効なサポートのタイミングや成熟に至る被援助者の認知的変容といった詳細なプロセスを解明することを目指す。

### 第2節 方法

#### 1. 研究方法

TEM(複線径路・等至性モデリング)とは、個々人がそれぞれ多様な経路をたどったとしても、等しく到達するポイント(等至点: Equifinality Point; EFP)があるという考え方を基本とし、人間の発達や人生経路の多様性・複線性の時間的変容を捉える分析・思考の枠組みである(荒川・安田・サトウ, 2012)。つまり、時間を捨象せずに人生を理解しようとするアプローチであり、人生の理解について、構造(ストラクチャー)ではなく、過程(プロセス)を理解しようというアプローチである。TEMを分析に用いることによって、個々の事例に含まれる対象者の具体的な経験や時系列を保持しつつモデル化し、それに対する理解を深められる(境・中西・中坪, 2012)。

そのため、中学校教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセスを描像し、その中で有効なサポートのタイミングや成熟に至る被援助者の認知的変容を解明するために、TEMは最適な研究方法であると考えた。

#### 2. 調査協力者

第2章の研究協力者でもあるZ県中学校教諭D(Table 4-1)に再度協力を依頼して、分析対象とした。本調査の目的は、生徒指導上の危機と回復のプロセスを具体的に描くことである。そこで、径路の類型化を目指すのではなく、個人の径路の深みをさぐることができるよ

うに(安田・サトウ, 2012), 分析対象を1名の教師に限定した。

Table 4-1

教師Dのプロフィール

性別	教科	年齢	結婚	経験年数	学校の規模
男	国語	30	既婚	3年目	大規模校

### 3. 調査方法

サトウ(2015)は、研究者と調査協力者の両者が納得した TEM 図であるトランス・ビュー (Trans-View) を目指して 3 度会うことを勧めている。初回の聞き取りでは調査者の主観が強く出た聞き取りになり、2 回目の聞き取りでは対象者の主観を反映させる聞き取りになり、3 回目の聞き取りで相互の主観が融合した形の聞き取りとなり、結果の真正性により近づくとされる。

そこで、本調査ではトランス・ビューを目指して、30～90 分程度の半構造化面接を 3 回実施した。調査期間は平成 25 年 5 月から 28 年 9 月までである。インタビュー後にはその都度、TEM 図を作成して、その TEM 図を参照しながら次回のインタビューに臨んだ。

調査内容は、第 2 章の研究と同じく「中学校勤務時代の生徒指導上の危機と危機を乗り越えた方法、出来事の振り返り」であった。調査協力者には、調査趣旨と匿名性の確保、データの取り扱いについて説明を行い、文書で同意を得た。

### 4. 分析方法

安田・滑田・福田・サトウ(2015)を参考に、KJ 法と TEM を組み合わせて用いるトライアングレーションを試みた。トライアングレーションとは、1つの研究の中で研究方法、データ、研究者などが異なっているものを組み合わせるプロセスである。ここでは、まず KJ 法に準じてカテゴリ化を行い、教師 D の「中学校教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセス」を図解化した。そして、KJ 法で図解したものに時間をインポーズし、等至点を「生徒指導上の成熟」に設定し、TEM 図を作成した(Figure 4-1)。

### 第3節 結果

#### 1. TEM の概念説明と本研究における位置づけ

本研究では、等至点を〈生徒指導上の成熟〉として設定し、そこに向かう個人の体験を可視化した。また、TEM では両極化した等至点(Polarized EFP;P-EFP)を設定することを推奨している。両極化した等至点とは、等至点に対する論理的な補集合として設定されるものであり、当事者の意味づけを反映することでさらにより質的探求を行うことができるとされる(安田他, 2015)。そこで、本研究では〈バーンアウト〉を両極化した等至点を設定した。そうすることにより、〈バーンアウト〉に至る仮想的な径路を描くことが可能になり、径路をダイナミックに捉えることができた。つまり、なぜ〈バーンアウト〉に陥らず、〈生徒指導上の成熟〉を果たすことができたのかについて考察を深めることが可能になるのである。TEM の概念説明と本研究における位置付けを Table 4-2 に示す。

必須通過点には、〈①中学校へ転勤〉〈②生徒の反抗〉〈③学年末を迎える〉を設定した。必須通過点は3つのバリエーションに分類される。1つ目は「制度的必須通過点」で制度的に存在しているもの、2つ目は「習慣的必須通過点」で習慣的に実施しているもの、3つ目が「結果的必須通過点」で多くの人に共通して生じる経験や状態である(安田他, 2015)。ここでは、〈③学年末を迎える〉は「制度的必須通過点」である。〈①中学校へ転勤〉は、Z 県ではごく一部の例外を除いては習慣的に公立小中学校において定期的な人事交流がなされているため「習慣的必須通過点」とした。〈②生徒の反抗〉は、初任期の中学校教諭のほとんどが経験することであるため「結果的必須通過点」とした。

分岐点には、〈①生徒の気持ちが理解できない〉〈②教室から退散〉〈③生徒との付き合い方を見直す〉を設定した。分岐点は、その人を等至点へと導く上で何らかの迷いや複線性が生じる点である(安田他, 2015)。〈①生徒の気持ちが理解できない〉という分岐点から〈自分の考えを押し通す〉か〈生徒の気持ちに寄り添うか〉という複数の径路が想定された。〈②教室から退散〉の分岐点から〈学年主任に報告する〉〈しない〉の径路、〈③生徒との付き合い方を見直す〉の分岐点からは〈担任として復帰する〉〈休職〉という径路が想定された。

分岐点には緊張関係が生じる。その分岐点で生じる緊張関係のうち、等至点から遠ざけようと働く力を社会的方向づけ、等至点へ至るように働く力を社会的助勢という(安田他, 2015)。ここでは、〈小学校のみの教職経験〉〈部活動で部員とトラブル〉〈同僚に迷惑をかけることへの抵抗〉が社会的方向付けとして、〈学年主任による介入〉〈同僚から共感的受容〉



〈先輩たちの激励や承認・経験談〉が社会的助勢として働いた。

Table 4-2

TEM の概念説明と本研究における位置付け

概念	概念の内容	本研究における意味
等至点 EFP	多様な経験の径路がいったん収束する地点	・生徒指導上の成熟
必須通過点 OPP	論理的・制度的・習慣的にほとんどの人が経験せざるをえない地点	①中学校へ転勤 ②生徒の反抗 ③学年末を迎える
分岐点 BFP	ある選択によって、各々の行動が多様に分かれていく地点	①生徒の気持ちが理解できない ②教室から退散 ③生徒との付き合い方を見直す
社会的助勢 SG	個人の選択や行動を後押しする認識や認知、援助的な力：促進的要因	・学年主任による介入 ・同僚から共感的受容 ・先輩たちの激励や承認・経験談など
社会的方向付け SD	個人の選択や行動に阻害的・抑制的に働く事象、認識や認知：抑制的要因	・小学校のみの教職経験 ・部活動で部員とトラブル ・同僚に迷惑をかけることへの抵抗など

## 2. 教師 D の生徒指導上の危機と回復のプロセス

TEM 図から見えてくる教師 D の生徒指導上の成熟の過程を時系列に沿って、3つの分岐点とそこに影響を与えた要因とともに記述する。なお、以下文中の〈 〉は TEM 図の囲みの部分を表し、( ) は〈 〉の本研究における位置づけを示している。

### (1) 生徒の気持ちが理解できない

小学校から〈中学校へ転勤〉(OPP①)してきた教師 D は中学校に対する〈不安〉を抱えたまま、〈中2飛び込み担任〉を任されることになった。〈荒れた生徒〉〈よそ者への敵対心〉〈教師をランク付け〉(SD)があり、〈担任する生徒の反抗〉(OPP②)をうけることになった。〈小学校のみの教職経験〉(SD)ということもあり、〈小学生と中学生の違いに戸惑い〉、生徒に対する〈怒り〉を覚えた。〈生徒との関係が築けない〉、そして〈生徒の気持ちが理解できない〉(BFP①)状態に陥った。

〈生徒の気持ちが理解できない〉とき、〈生徒の気持ちに寄り添う〉ことができず、〈部活動でも部員とトラブル〉(SD)が生じており、〈自分の考えを押し通す〉ことしかできなかった。〈悩んでいる顔を見せる〉(SG)ことで、〈同僚から共感的受容〉(SG)を受けるが効果は得られず、〈順調なクラスと比べる〉ことでさらに落ち込んでいった。

## (2) 教室から退散

〈学校行事で生徒と対立〉が起こる。〈プレッシャー・焦燥感〉を感じるが、〈同僚に迷惑をかけることへの抵抗〉(SD)から〈自己流の指導〉を続けた。指導するものの〈予想外の生徒の反応〉が返ってきて、〈原因を自問自答〉することになった。〈体調不良でも服薬して勤務〉(SD)するが、さらに〈生徒の不満噴出・関係悪化〉した。〈生徒を疑う。信じる事ができない〉ことにより、〈無気力〉〈自暴自棄な考え〉〈辞職や転職の願望〉とバーンアウト傾向は強まり、ついに〈教室から退散〉(BFP②)することになった。

〈教室から退散〉したあと、〈学年主任に報告〉した。すると、〈学年主任による介入 担任と生徒の思いをつなげるため手紙を書かせる〉(SG)が行われた。いったんは、〈担任としての存在意義を見失う〉(SD)が、手紙を通して〈生徒の思いを知る〉ことになり、〈生徒との付き合い方を見直す〉(BFP③)ことができた。この間、〈先輩たちの激励や承認〉(SG)を得たり、〈先輩たちの経験談〉(SG)を聞いたりした。もしここで、〈報告しない〉という径路をたどったら、生徒たちと〈さらなる関係悪化〉から〈学級崩壊〉、最終的には〈休職〉〈バーンアウト〉(P-FEP)に至る径路も想定された。

## (3) 生徒との付き合い方を見直す

〈生徒との付き合い方を見直す〉(BFP③)ことができた教師 D は、〈担任として復帰する〉。そして、〈投げ出せない 自分の責任〉であるという意志をもち、〈学年主任・副主任のアドバイス〉(SG)を受けながら、無事に〈学年末を迎える〉(OPP③)ことができた。〈1年を振り返る〉と、〈苦しんでいる人の気持ちを理解 中学生・中学校の理解〉を深め、〈生徒指導上の成熟〉(EFP)を果たした。その内容は、後輩への援助志向、精神的成長、生徒理解の深まりであった。

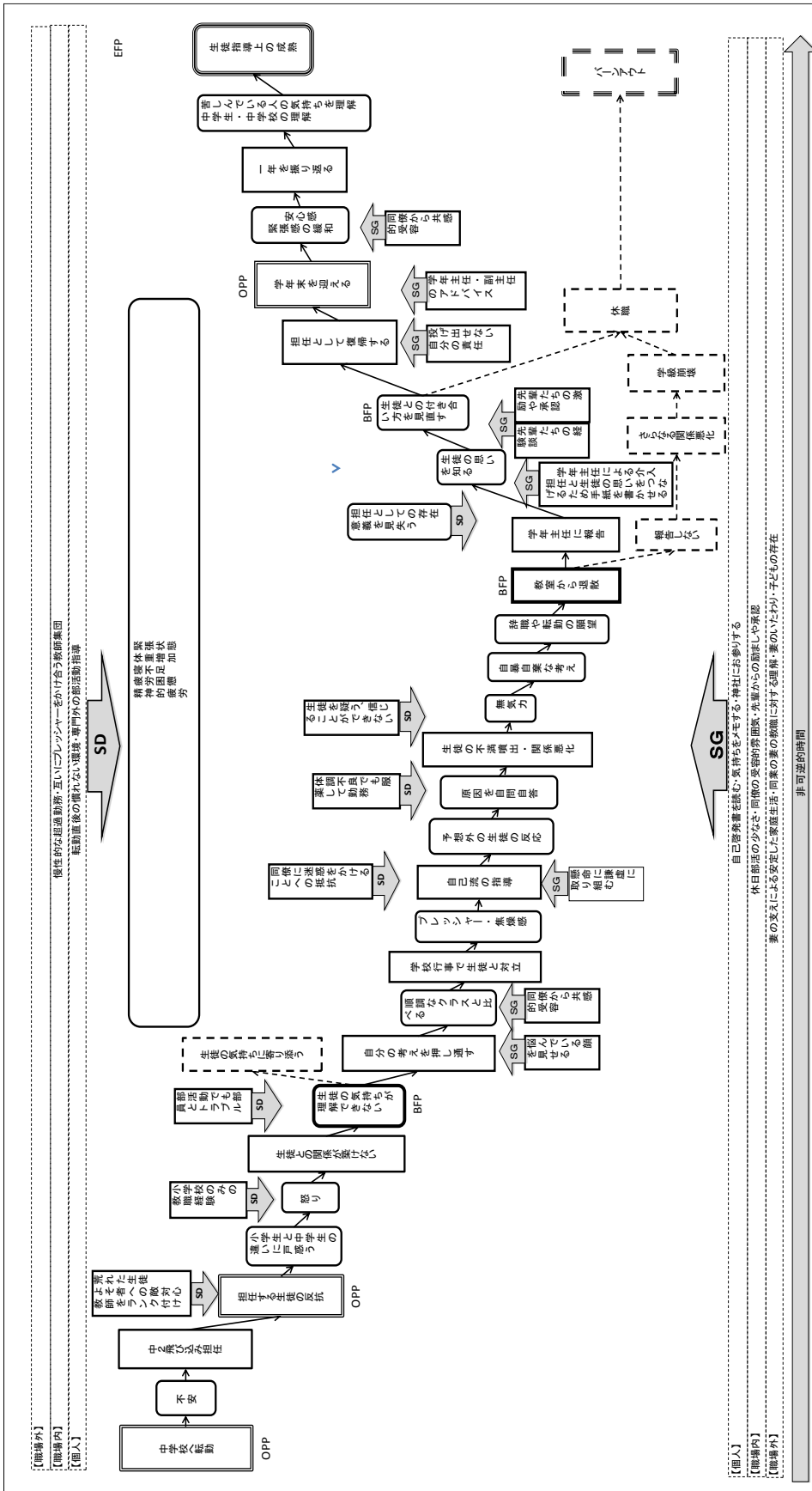


Figure 4-1. 中学校教師Dが直面した生徒指導上の危機と回復のプロセス (TEM図)

## 第4節 考察

### 1. 異動直後の同僚性に関する課題

異動直後は、教師にとって危機的状況に陥りやすいことはすでに数多く指摘されていることであり、経験的にも納得できる。精神科医として長年教師のメンタルヘルスに関わってきた中島(2007)は、異動に伴う環境の変化が職場不適應のリスクファクターになっていることを示唆し、保坂(2009)はメンタルヘルス上の危機にあったと考えられるケースのほとんどが異動1年目であったことを報告した。教師Dは小学校を中心とした2年間の講師経験の後、新規採用された小学校を2年間という短期間で〈中学校へ異動〉した直後1年目に危機は生じた。〈小学校のみの経験〉は〈生徒の反抗〉という危機の大きなSDであったと考えられる。思春期・反抗期のまっただ中に生きる中学生たちとの関わりは初めて経験する教師Dにとってはうまくいかないことばかりであり、学級経営においても、部活動経営においても多領域にわたってリアリティショックを受けることになる。また、教師Dからは〈よそ者への敵対心〉〈教師をランク付け〉する〈荒れた生徒〉、〈慢性的な超過勤務〉〈互いにプレッシャーをかけ合う教師集団〉など、学校や地域の風土に対するなじめなさが語られた。新しい職場において、一から生徒・同僚たちとの人間関係づくりに取り組まなければならない負担は容易に想像できる。そんな中、教師Dは〈同僚に迷惑をかけることへの対抗〉から〈体調不良でも服薬して勤務〉し続け、危機を進行させていった。つまり、同僚性に関する課題が危機を進行させたもっとも大きなリスク因であったと考えられる。

### 2. 校内外の身近な支援者によるソーシャル・サポート

新しい職場環境への不適應に陥る教師Dをエンパワメントしていたのが、〈同業の妻の教職に対する理解〉〈妻の支えによる安定した家庭生活〉といった職場外での家族による情緒的サポートであった。また、職場内でも気の置けない〈同僚から共感的受容〉を受け取っていた。

職場内外の情緒的サポートを受けながら危機に立ち向かっていった教師Dであるが、情緒的サポートだけでは危機の原因と考えられる生徒との関係性は改善されず、効果的なサポートになり得なかった。〈部活動でも部員とトラブル〉が起きて、ますます悪化した。そして、最終的には〈学校行事で生徒と対立〉して〈教室から退散〉を余儀なくされる。そのとき、もっとも有効に働いたソーシャル・サポートは、〈学年主任の介入〉であった。その分

岐点となったのは、教師 D の学年主任へのサポート希求である。普段から困ったときには、サポート希求をできる関係性を学年主任は教師 D と築いていた。また、学年主任が生徒たちとのよい関係を築き、信頼されていたからこそ〈学年主任による介入〉は効果的に働いた。〈担任としての存在意義を見失う〉教師 D が、すぐに〈担任として復帰〉することができたのは、手紙を生徒に書かせるという学年主任の介入が適切であったためと考えられる。手紙を書かせることで、生徒と担任の思いをつなげた。その手紙には、「理想を追い求めすぎ」「何でも自分で決める」「子ども扱いするな」といった内容が書かれていた。学年主任の介入のおかげで教師 D は、〈生徒の思いを知る〉ことができ、〈生徒との付き合い方を見直す〉ことができた。ここまでの危機の進行は〈生徒の気持ちが理解できない〉がゆえに〈自分の考えを押し通す〉〈自己流の指導〉しかできなかったことによると考えられる。学年主任の介入は、教師 D の生徒に対する見方や関わり方を変容させる効果があった。つまり、教師 D が危機を回復していく分岐点は、〈学年主任への報告〉と〈生徒との付き合い方を見直す〉ことであった。そして分岐点に大きく作用した要因は、〈悩んでいる顔を見せる〉〈懸命に謙虚に取り組む〉ことにより学年主任との関係を構築してきたことにある。第 2 章の調査で新人教師のサポートには先輩の道具的サポートが重要であることが明らかとなったが、本章の分析により危機を進行させている原因となるピリフに変容を促すような介入が有効であることがさらに示された。問題解決のための校内支援体制について中村(2011)は、「担任が子どもとの関係に行き詰まったとき、担任をケアし、サポートする学年部、問題意識を共有し、ともに対策を考える生徒指導部の役割、問題をアセスメントし、援助方針を示して援助の筋道を作るスクールカウンセラーの役割、援助方針から教師やスクールカウンセラーの役割を調整し、チームとして協働の道筋を作るコーディネーターの役割、担任やサポーターをさらにサポートする教務部や養護教諭の役割、そして、支援体制そのものをバックアップし、方向づける管理職の役割などが求められる」とする。教師 D にとって、学年主任のサポートは〈バーンアウト〉ではなく〈生徒指導上の成熟〉に至る径路に影響を与えたもっとも重要な緩衝要因であった。生徒指導上の危機に直面した教師 D をケアし、サポートする学年主任の果たす役割は非常に大きいと考えられる。

### 3. 危機がもたらした生徒指導上の成長に対する認知的変容

転機の一連のプロセスを分析した杉浦(2004)は、転機によってもたらされる変化は転機の一過程である空白の期間において失われていたものであり、それは単なる回復ではなく成長

であると指摘している。教師 D は小学生と中学生の違いに戸惑い、生徒の気持ちが理解できず、教室から退散した後、〈担任としての存在意義を見失い〉空白の期間を体験する。そして、学年主任の介入により〈生徒の思いを知る〉ことができ、教室復帰した教師 D は同僚からの道具的・情緒的サポートを受けながら生徒の気持ちを理解しようと懸命に取り組んだ。その危機を乗り越えた経験、つまり転機によって、中学生に対する理解が深まり、小学校勤務での経験をもとにしたビリーフが変容したと考えられる。

また、教師 D は危機を乗り越えたことで精神的な成長を感じ、苦しんでいる人の気持ちを理解した。そのことが後輩への援助志向へつながったと考えられる。生徒指導上の危機を周囲のサポートを受けながら乗り越えるという経験は、それまでもっていた生徒に対するビリーフや同僚性に対する認知的変容をもたらした。

## 第5章 総合考察

### 第1節 各章の要約

第1章では、これまでの教師バーンアウトの研究動向を概観し、中学校教師が直面する生徒指導上の危機とそのサポートの現状と課題を明らかにした。そして、今後の課題として3点を指摘した。1つ目は、バーンアウトの中心的な課題である人間関係における危機を中心に、生活場面などの職場以外の要因や危機がもたらす教師の成長要因を多角的に分析し、質的研究法を導入することである。2つ目は、特に、生徒指導上の危機に着目し、実際に現場の中学校教師がどのような危機に直面し、その危機をどう認知し、どのように対処したときに、どんな成長を果たしていくのかといった過程を詳細に分析した質的研究を行うことである。3つ目は、サポート研究において、危機からの回復や乗り越えの過程を詳細に検討し、有効であった内的・外的要因やタイミング、そのときの被援助者の認知的変容を明らかにしていくことである。そうすることによって、バーンアウトを予防するのみならず、生徒指導が成熟していく過程としてのキャリア発達を促すことができると考えた。

第2章では、中学校新人教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセスモデルを作成することによって、中学校新人教師が直面しやすい生徒指導上の危機や回復の過程で有効であったサポートの内容、危機が与えるポジティブな側面を検討した。Z県公立中学校教諭5名を対象として、中学校新人時代に直面した生徒指導上の危機についてインタビュー調査を実施した。分析はKJ法に準ずる方法により行い、「中学校新人教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセスモデル」を作成した。

中学校新人教師が直面する生徒指導上の危機は、組織に及ぼす影響度が低いものの多領域にわたる場合が多く、深刻な状況に陥りかねない。その背景には職員集団の構成アンバランスや援助要請への抵抗などのリスク因が存在した。新人教師は、情熱をもって危機に立ち向かい、脱人格化傾向を高め、バーンアウト寸前まで自分を追い込んでしまう。新人教師が出すサポート希求を捉え、危機の状況と危機に対する新人教師の認知に応じて、職場内の先輩同僚の道具的サポートと同世代同僚の情緒的サポートを行うことが有効であると考えられる。危機を乗り越えた経験は、現場に即した教育観・生徒観へ成熟を促し、後輩への援助志向を高めて教員文化に内在化される同僚性を育んだ。

第3章では、中学校中堅教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセスモデルを作成することによって、中学校中堅教師が直面しやすい生徒指導上の危機や回復の過程で有効で

あったサポートの内容、危機が与えるポジティブな側面を検討した。Z 県公立中学校教諭 4 名を対象として、中堅時代に直面した生徒指導上の危機についてインタビュー調査を実施した。分析は KJ 法を用いて、「中学校中堅教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセスモデル」を作成した。

中学校中堅教師は、組織に及ぼす影響度が低いものから高いものまで複層的な生徒指導上の危機に直面していた。中堅教師は、脱人格化(回避型コーピング)を用いてバーンアウト傾向をコントロールするが、それは葛藤を生み出し、本質的自己の課題に直面することとなる。危機の背景には、ワークライフバランスの課題や責任ある立場として困難を 1 人で抱え込むといったリスク因が存在した。そのため、中堅教師のサポートには、個人とリスク因となる職場内外の環境との相互作用を意識したり、学校に潜在する支援的ネットワークを活性化させたりする必要がある。同年代の道具的サポートや管理職の情緒的サポートを受けてチームとして危機を乗り越えていった。その経験は、チームによる問題解決を志向させ、ミドルリーダーの役割獲得を促し、管理職へ向かっていくキャリア発達上の重要なターニングポイントであると考えられる。

第 4 章では個人に経験された時間の流れを重視する複線径路・等至性アプローチ (TEA) を用いて、有効なサポートのタイミングや成熟に至る被援助者の認知的変容といった詳細なプロセスを検討した。そこで、径路の類型化を目指すのではなく、個人の径路の深みをさぐることができるように、分析対象を 1 名の教師に限定した。トランス・ビューを目指して、Z 県中学校教諭 D に再度協力を依頼し、合計 3 度のインタビューを行った。KJ 法に準じてカテゴリ化を行い、教師 D の「中学校教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセスモデル」を図解化した。そして、図解したものに時間をインポーズし、等至点を「生徒指導上の成熟」に設定して、TEM 図を作成し、分析を行った。

小学校から中学校への異動 1 年目、新しい職場において、一から生徒や同僚との人間関係づくりに取り組まなければならなかった教師 D にとって、中学生に対するリアリテションク、同僚性の課題が最大の社会的方向付け(SD)となっていたと考えられる。教師 D が危機を回復していく分岐点(BFP)は、〈学年主任への報告〉と〈生徒との付き合い方を見直す〉ことであった。その分岐点に大きく作用した社会的助勢(SG)は、学年主任が普段から行ってきた教師 D との関係づくりと教師 D の生徒観を変容させる適切な介入であったと考えられる。教室復帰した教師 D は、生徒の気持ちを理解しようと懸命に取り組んだ結果、次第に中学生に対する理解を深めていった。また、危機を乗り越えたことで精神的な成長を感じ、



苦しんでいる人の気持ちを理解したことが後輩への援助志向へつながり、生徒指導上の成熟という等至点(EFP)に至ったと考えられる。

## 第2節 新人教師と中堅教師の共通要因、特異要因

### 1. 目的と方法

本節では、第2章で得られた「中学校新人教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセスモデル」と第3章で得られた「中学校中堅教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセス」の2つのモデルを比較検討する。そうすることで、各世代が直面する危機とそこから回復のプロセスの特徴を見出していきたい。杉浦(2004)は、転機の語りという観点から生涯発達を考えることで、「生涯発達のプロセスは同じ文化を生きるものとしてある程度の共通点と一般性を示しつつ、本質的には個別性、多様性、複雑性に富んだもの」と結論付けている。そして、今後の生涯発達心理学に必要なのは、一般化や類型化をすることによって、またそれと同時に、一般からのずれとして表れた個別性を明らかにすることを指摘する。そこで、本章では2つのモデルを比較することを通して、各世代の個別性を明らかにしていきたい。

分析にはモンタージュ法を用いて、共通要因と特異要因を図式化して整理した。モンタージュ法とは生活史分析の一方法である。複数の事例について分析を行っている場合には、事例の「重ね合わせ」(モンタージュ)による要因連関構造の析出が可能になる。事例を重ね合わせていった上で析出された諸要因の連関構造は、非常に多くの要因を含んでいる(大久保, 2001)。それは、中学校教師が直面する生徒指導上の危機と回復の現象一般についての潜在的ないしは可能的な要因連関構造であって、実際の事例はそれのある一部が顕在化ないし現実化したものであると考えることができる。そして、その顕在化ないし現実化のパターンの類似した事例どうしをモンタージュしていくことによって、現象についての諸類型が得られると考えた。

### 2. 各要因の比較

#### (1) 《リスク因》《危機》の比較

まず、《リスク因》と《危機》について比較を行った(Figure 5-1)。生徒指導上の危機の背景にある《リスク因》として、【職場外】の問題は共通要因に挙げられるが、新人期は〔個人の問題〕であるのに対して、中堅期は〔ワークライフバランスの問題〕が主たるものであった。【職場内】の〔同僚性に関する問題〕として管理職のリーダーシップ、〔援助要請への抵抗〕が共通要因として挙げられる。しかし、中堅期の方が〔同僚性に関する問題〕として

同僚との連携や年齢構成のアンバランスさといった学校組織の《リスク因》に対してより広い視野をもっていた。【個人】の〔校務分掌の負担〕も共通要因であるが、新人期では初めて経験する分掌の担当，中堅期では責任ある校務分掌の兼務を《リスク因》としており，校務分掌の量でいえば中堅期の方が多い。また〔援助要請への抵抗〕は共通して各期ともに高い。その具体的な内容としては，職場の問題を家庭に持ち込むことに対する抵抗は共通していたが，新人期にはプライド，周囲に対する遠慮といった個人的なビリーフ，中堅期には弱音を吐けない立場，異動による勤務先の変化といった職場でおかれた状況がそれぞれに存在した。特異要因としては，新人期では経験不足による〔偏った教育観〕が挙げられる。しかし，全体的に《リスク因》は，新人期よりも中堅期の方が大きい傾向にある。

中学校教師が直面した生徒指導上の《危機》の共通要因として挙げられるのは，【対個人】の〔保護者との関係悪化〕であった。また【対個人】の危機では，新人期が少数の問題生徒

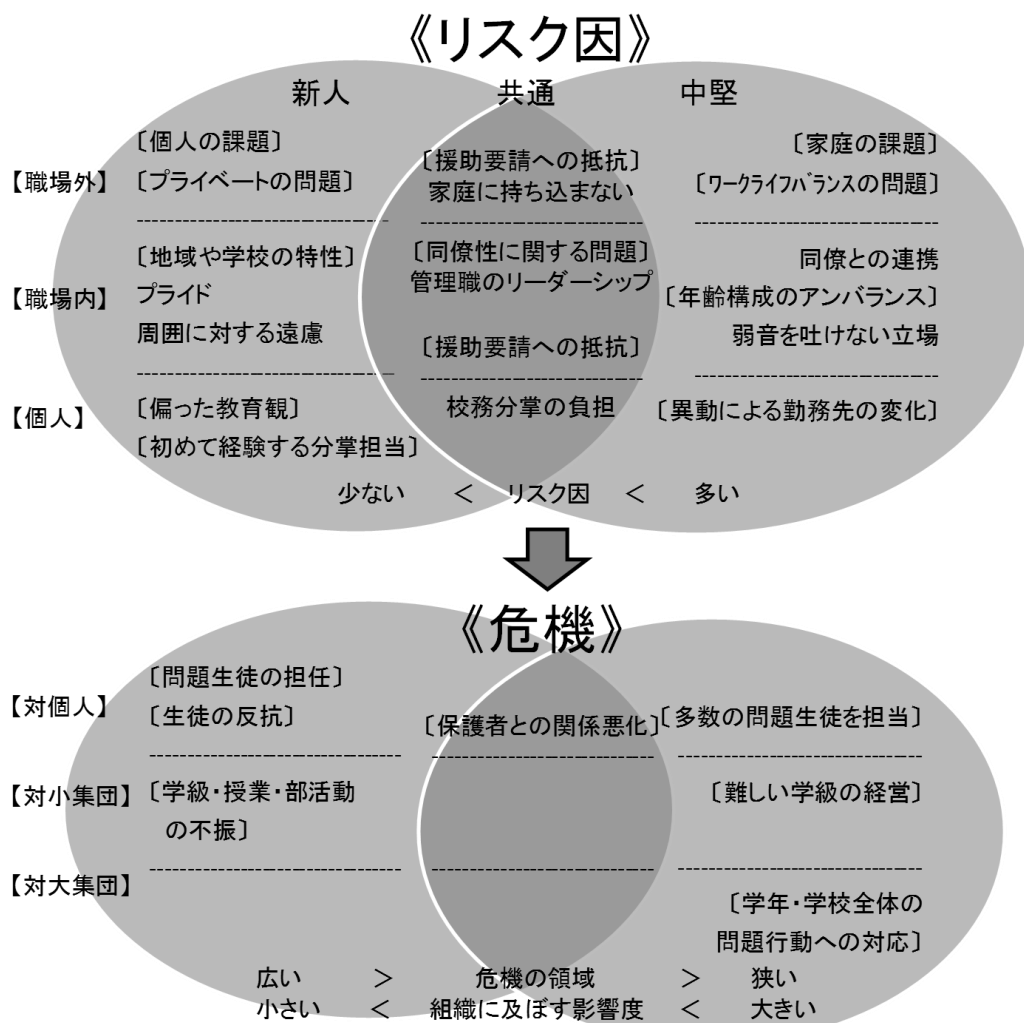


Figure 5-1. 《リスク因》《危機》の比較

の対応であるのに対し、中堅期は多数の問題生徒への対応であった。【対小集団】の危機も共通要因であったが、新人期では〔学級・授業・部活動〕など危機が多領域に重複しているのに対し、中堅期では〔難しい学級の経営〕といった単領域に対するものであった。中堅期の特異要因として【対大集団】の〔学年・学校全体の問題行動への対応〕があった。つまり、新人期は、組織に及ぼす影響度が小さい《危機》に直面するが、《危機》が他領域にわたる場合がある。それに対して、中堅教師は組織に及ぼす影響度が大きい《危機》に直面するが、《危機》の領域は狭いといえる。しかし、共通して〔保護者との関係悪化〕が危機にあった。生徒指導上の危機では、保護者から担任交代の陳情をうけた教師 E や保護者との協力関係が築けなかった教師 H に代表されるように、保護者との関係の構築に多大な労力がさかれる。

## (2) 《認知》《反応》の比較

次に、《認知》と《反応》について比較を行った(Figure 5-2)。《危機》に対する《認知》の過程は、新人期と中堅期で大きく異なっていた。新人期は、理想と現実のギャップから危機が生じ、危機を自分にとって重大な問題と受け止め、何とかしなければと【コミットメント】するが、自分の力では解決できなくなり、不安や恐怖に駆られる状態へ陥っていく。情熱をもって危機に立ち向かうが、バーンアウト寸前まで自分を追い込んでしまう。しかし、援助を受けやすい環境にあるため、いざとなると援助希求できることが多い。それに対して、中堅期は、過去に危機を乗り越えてきた経験をいかして、ストレスを回避していくが、【個人的達成感の低下】を生じやすい。責任ある立場として、チーム援助のマネジメントにおける困難を1人で抱え込みやすく、高い自己効力感をもって同僚へ配慮しながら問題の解決に当たるが、多忙感が募り、変わらない状況への自責の念をもつ。そして、教職の大変さを再認識し、働き方を見直さざるを得ない葛藤状況に追い込まれる。

《反応》における新人期と中堅期の共通要因として、〔身体的疲労〕、〔睡眠の問題〕といった【身体的消耗感】、【情緒的消耗感】、【脱人格化】、【個人的達成感の低下】がある。共通要因の中でも、【身体的消耗感】では〔体重の変化〕、【情緒的消耗感】では〔緊張感〕や〔焦燥感〕は、新人期特異の《反応》であった。【脱人格化】に関しては、新人期が〔逃避願望〕、〔逃避行動〕といった間違った対処方略であるのに対し、中堅期は〔割り切り・あきらめ〕など【回避型コーピング】として適切な対処方略として活用しており、質的に異なっていた。新人期では〔自責〕や〔罪悪感〕といった【個人的達成感の低下】、〔無気力〕や〔自殺念慮〕

といった【うつ状態】の《反応》も示し、バーンアウト傾向が中堅期と比べると強いといえる。しかし、中堅期では脱人格化を回避型コーピングとして用いることにより【葛藤】状態に陥る。それは、本質的自己の課題に直面することであり、キャリア発達上の危機としては中堅期の方が高いといえる。

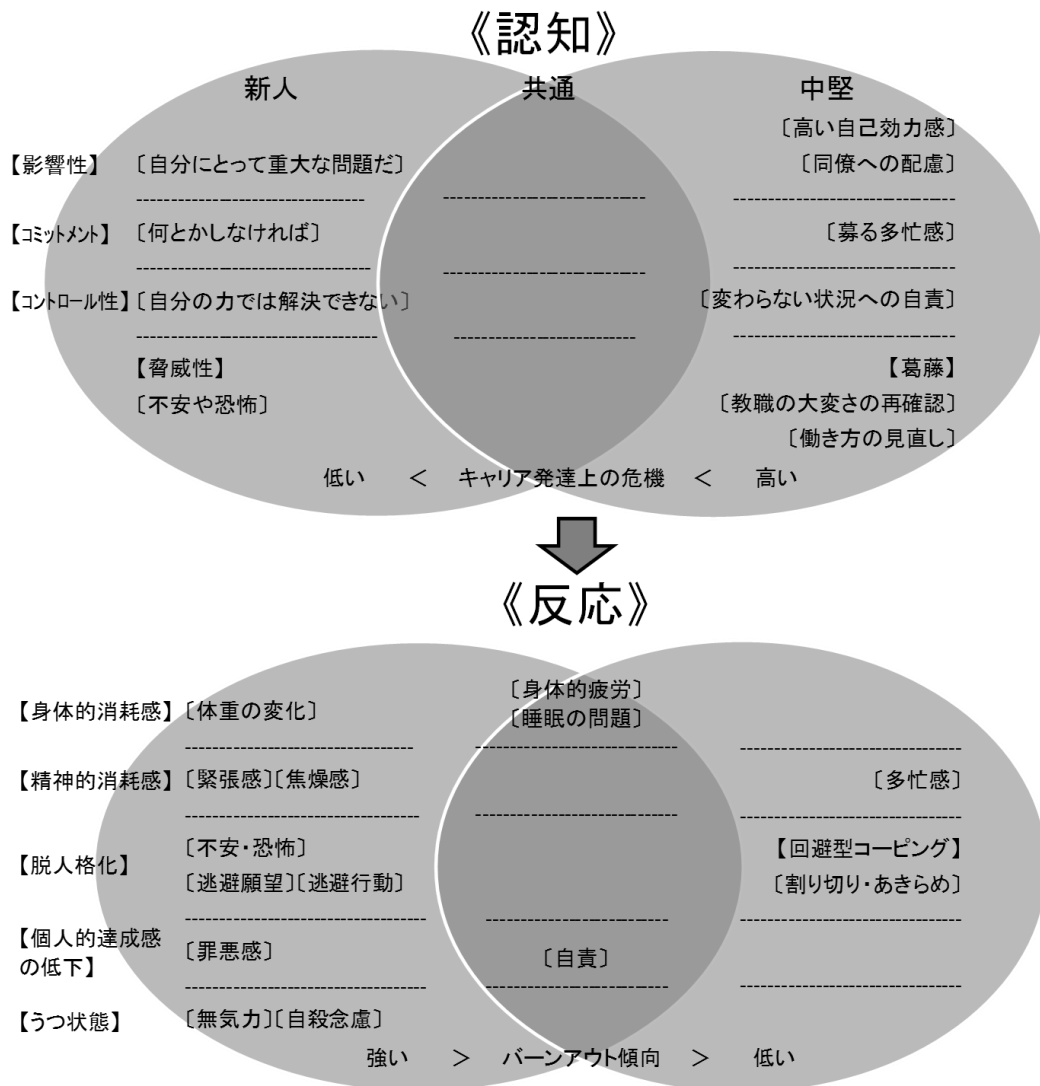


Figure 5-2. 《認知》《反応》の比較

### (3) 《緩衝要因》の比較

次に、《緩衝要因》について比較を行った(Figure 5-3)。《緩衝要因》における新人期と中堅期の共通要因として、【個人】の「目標となる先輩の存在」が挙げられる。各期とも「性格」「プライド」も《緩衝要因》となっているが、新人期は「援助が受けやすい性格」「情熱」、中堅期は「落ち込まない性格」「責任ある立場」とその内容は異なっていた。中堅期の特異

要因として〔得意な分野での活躍〕〔前任校や子育ての経験〕が挙げられた。

【職場内】の《緩衝要因》として、有効であった共通要因には、同僚・先輩・管理職・関係のよい生徒による〔情緒的サポート（精神支援）〕、先輩による〔道具的サポート（内省支援）〕、管理職による〔道具的サポート（業務支援）〕が挙げられた。また、【職場外】での〔家族の情緒的サポート〕〔家族の道具的サポート〕も共通であった。しかし、それらのサポートの受け取り方には違いがあった。《リスク因》として各期とも〔援助要請への抵抗〕を示すが、新人期はサポートを受けやすい環境にあり、苦労を表現したり、サポート希求を自ら行ったりしたが、立場上 1 人で問題を抱えやすい中堅期は多彩な資源から自然とサポートを受け取るような形であった。

新人期の特異要因として、【職場内】では先輩による介入、フォロー、コーディネートなどの〔道具的サポート(業務支援)〕、【職場外】では〔友人の情緒的サポート〕〔友人の道具的サポート〕が挙げられた。

中堅期の特異要因として、【職場内】では同年代同僚による相談やアドバイスといった〔道具的サポート（内省支援）〕や生徒指導部や学年団による情報交換、役割分担、指導技術伝授といった〔道具的サポート（業務支援）〕、【職場外】では前職の先輩による〔道具的サポート〕が挙げられた。

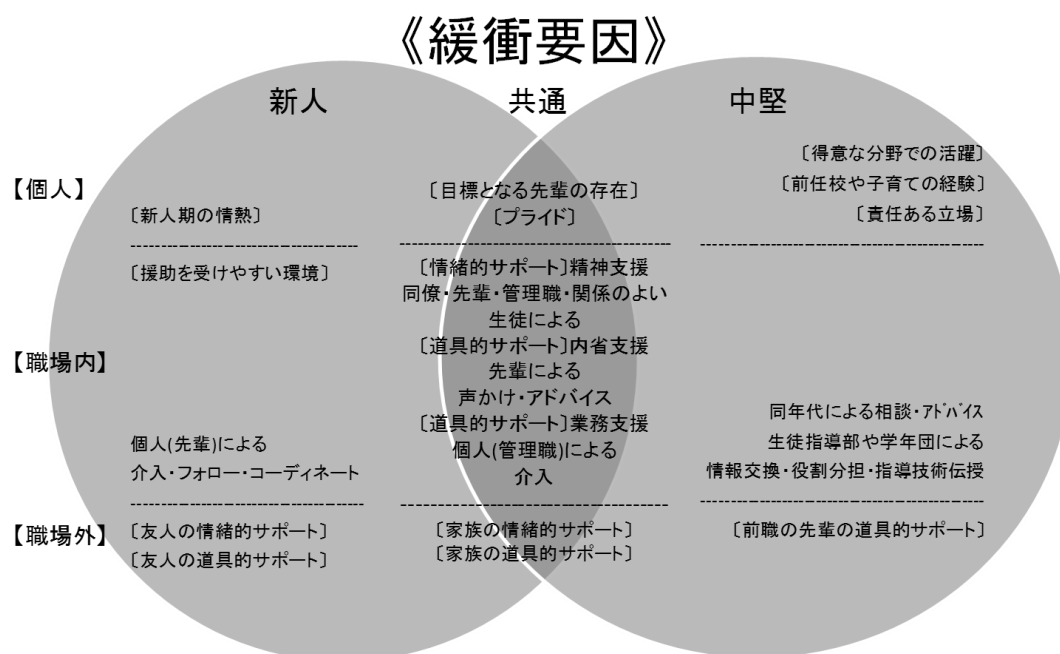


Figure 5-3. 《緩衝要因》の比較

#### (4) 《成熟》の比較

最後に、《成熟》について比較を行った(Figure 5-4)。新人期と中堅期ともに、【自身】に関することとして教育観の変容が見られた、【対生徒】に関することとして生徒指導技術の向上、【同僚性】に関することとして〔後輩への援助志向〕を高める等、生徒指導を《成熟》させ、キャリアを発達させた。新人期の特異要因には、【自身】に関する教育観の変容として〔リアリティショック克服〕〔ビリーフの変化〕、【対生徒】に関する生徒指導技術の向上として〔生徒理解の深まり〕〔指導技術の獲得〕が挙げられた。

中堅期の特異要因には、【自身】に関する教育観の変容として〔教育観の再構築〕、【対生徒】に関する生徒指導技術の向上として〔指導技術の再確認〕、【同僚性】に関して〔協働・チームによる問題解決の重要性を認識〕の特異要因が挙げられた。そして、チームによる問題解決志向を高め、その具体的な方法を獲得した。

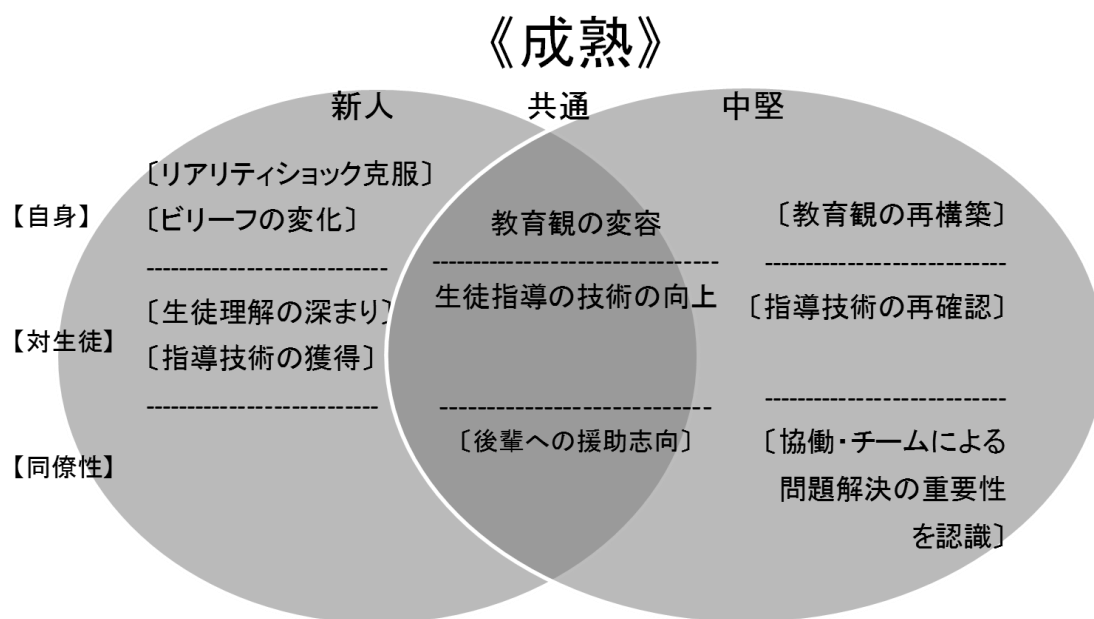


Figure 5-4. 《成熟》の比較

### 3. 中学校教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセスモデルの比較

(1)～(4)で検討した各要因別の比較をもとに、中学校教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセスモデルにおける共通点、特異点を整理し、概念図として示した(Figure 5-5～7)。実践的知識は、言語化や概念化が困難な知識であり、無意識に機能させている暗黙知を含んで成立している(佐藤 2015)。本研究によって実践に内在する理論を省察し、中学校教師が直面した危機を回復し、成熟していくプロセスを形式知化することができた。

(1) 中学校教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセス(共通要因)

まずは、共通要因(Figure 5-5)からみえてくる中学校教師全体の生徒指導上の危機とそのサポートに関する考察を行う。新人期, 中堅期に共通して中学校教師が直面する生徒指導上の危機の背景には、職員集団の年齢構成のアンバランスさが想定された。生徒指導上の危機は、保護者との関係悪化へとつながっていた。教師は援助への抵抗を強く感じている。情熱・責任・プライドは緩衝要因にもリスク要因にもなり得る。管理職の道具的サポート, 同年代の情緒的サポート, 職場外の身近な人の情緒的サポート, 良好な生徒との関係が有効であった。危機を乗り越えたとき、生徒指導を成熟させ、キャリアを発達させた。

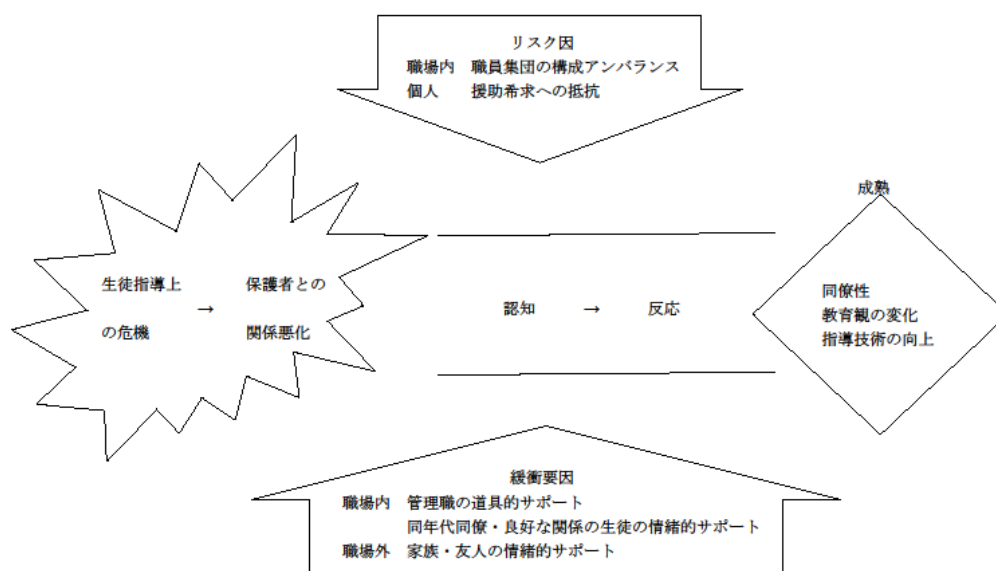


Figure 5-5. 中学校教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセス (概念図)

生徒指導上の危機の背景にある《リスク因》には、教員集団の構成のアンバランスさが想定される。新人教師とベテラン教師が多く、中堅教師が少ないという「ひょうたん型」の不均衡の状態は課題が多い。現在は大量退職・採用にともないこの状態にある。これでは中堅教師には負担が過重にかかり、新人教師は先輩教師からのアドバイスを受けられず成長の機会が失われてしまう。また、女子生徒に対する生徒指導や男性教員に反発する男子生徒に対する生徒指導では、女性教員の活躍が望まれる。教員集団の年齢や男女比をバランス良く保つことは、学校経営上重要な視点である。

生徒指導上の《危機》は、[保護者との関係悪化] へとつながり、危機を深刻化させる。保護者との関係構築には、多大な時間と労力がさかれ、教員のメンタルヘルスの悪化をもた



らす。しかも、現在は学校に対する保護者の姿勢は変化し、教員との信頼関係や協力関係が築きにくくなっているのが現状である。生徒指導上の危機に直面する中学校教師に対するサポートとして、保護者との関係性に着目した支援が有効であることを示唆している。担任1人に保護者対応を任せるのではなく、教育相談担当、養護教諭、管理職などが連携を図りながら対応することが有効である。また、スクールカウンセラーによる保護者面談が有効であると考えられる。生徒指導提要(文部科学省, 2010)には、スクールカウンセラーが保護者面談をする利点として、教員以外に相談できる人がいることにより、学校や教員に対する不満等も遠慮しないで話すことができることや児童生徒に対する理解と対応の仕方に気づくことができる点を挙げている。

中学校教師は《危機》に直面した際、〔援助要請への抵抗〕を感じ、一人で問題を抱え込む傾向がある。《緩衝要因》でもある情熱・責任感・プライドは《リスク因》でもあった。本研究においては、管理職の〔道具的サポート〕、同年代の〔情緒的サポート〕、職場外の身近な人や良好な関係の生徒の〔情緒的サポート〕は、新人教師にも中堅教師にも有効であった。つまり、管理職にしかできない勤務に関する〔道具的サポート〕、弱みを打ち明けられる間柄からの〔情緒的サポート〕は、《危機》からの回復に必要な支援だといえる。

危機を乗り越えたとき、中学校教師は【同僚性】の重要性に気づき、〔教育観の変化〕、〔指導技術の向上〕を果たした。【対生徒】に関する〔教育観の変化〕〔指導技術の向上〕では、新人期は新しい価値観や技術を獲得するというものであるが、中堅期は再確認、再構築するものとその性質は少し異なっていた。また、【同僚性】に関する気づきでは、新人期は〔後輩への援助志向〕であるのに対し、中堅期は〔協働・チームによる問題解決の重要性を認識〕であった。「同僚性」の概念は多義的ではあるが(後藤, 2016)、一般的には同僚が互いに支え合い、成長し、高め合っていく関係を示し、学校内の教員同士の協働関係や援助の重要性を示す概念として使用されている。生徒指導上の危機は、新人期において同僚と支え合う「援助関係」の重要性を、中堅期においてはチームで問題解決に当たる「協働関係」の重要性をもたらし、教師のキャリア発達上重要なターニングポイントとなっていた。

## (2) 中学校新人教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセス(特異要因)

中学校新人教師の特異要因(Figure 5-6)としては、組織に及ぼす影響度が低い危機に直面する。また、危機が部活動など多領域にわたる場合もある。情熱をもって危機に立ち向かうが、脱人格化傾向を強め、バーンアウト寸前まで自分を追い込んでしまう。しかし、援助を受け

やすい環境にあるため、いざとなると援助希求できることが多い。先輩の道具的サポートがより重要な役割を果たした。危機を乗り越えたとき、現場に即した教育観・生徒観へと変化させ、後輩への援助志向を高めた。

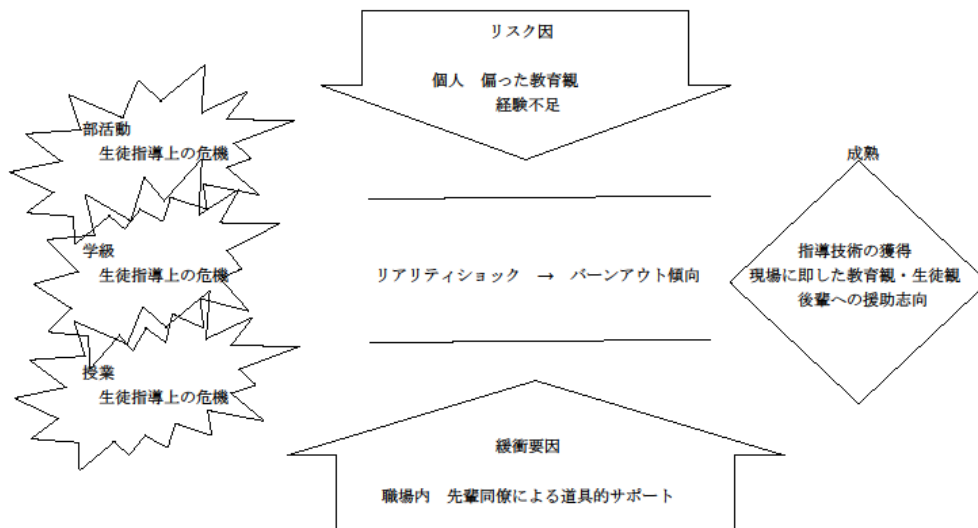


Figure 5-6. 中学校新人教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセス（概念図）

組織に及ぼす影響度が低い《危機》に直面する。しかし、危機が多領域にわたる場合もある。その背景には、[偏った教育観][初めて経験する分掌担当]などの経験不足や、赴任した[地域や学校の特徴]への不適應などが想定された。これはまさにリアリティショックを受けている状態であると考えられる。教師自身の教育体験や学生時代に学んだこと、限られた教職経験によるこうあるべきだというセオリーと実際の現場の実情とのギャップに危機の原点があるのである。そのセオリーに基づき、危機へ対応してはいつまでたっても危機は悪化するばかりであった。

新人期の情熱をもって危機に立ち向かい、【脱人格化】【個人的達成感の低下】【うつ状態】傾向を高め、最終的にはバーンアウト寸前まで自分を追い込んでしまう。中堅期とは異なり、危機を上手く回避することを身につけていないことが原因と考えられる。しかし、この新人教師の【コミットメント】する姿勢は周囲に伝わりやすい。だからこそ、先輩同僚たちは新人教師の援助希求を受け止めることができ、[援助を受けやすい環境]が生まれる。また、新人教師も[援助要請への抵抗]はあるものの、いざとなると援助希求できることが多い。

となると、先輩同僚の〔道具的サポート〕がより生徒指導上の危機に直面する新人教師のサポートには重要な役割を果たす。その際に大切なことは、危機に直面する新人教師がどのようなサポートを期待しているのかを見とり、その教師の主体性を保ちながら支援することが重要である。学級崩壊の危機に直面した教師 D は学年主任の担任代行という介入を受けた。そのとき、教師 D は担任としての意義を見失ってしまう。しかし、学年主任の介入は担任と生徒との思いをつなげるために手紙を書かせるというものであった。手紙を読んだ教師 D は生徒の思いを知り、付き合い方を見直し、担任として復帰を果たした。この事例に代表されるように、危機を沈静化することはまずもって大切ではあるが、被援助者となる教師の変容を促し、その後再び主体的に危機にコミットメントしていけるように支援することが重要であると考えられる。

リアリティショックを克服した新人教師は、現場に即した教育観・生徒観へと変化させ、生徒指導の技術を獲得した。大なり小なりこのような危機に直面し、乗り越えていく経験を通して、新人教師は生徒指導上の成熟を果たしていく。さらには、自身が援助を受けた体験によって〔後輩への援助志向〕を高め、【同僚性】の重要性に気づくことができる。このようにして、【同僚性】が教員文化に内在化され、根付いていくと考えられる。

### (3) 中学校中堅教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセス(特異要因)

中堅教師の特異要因(Figure 5-7)としては、組織に及ぼす影響度が高い危機に直面する。また、ワークライフバランスの課題を背景にもつことがほとんどである。過去に危機を乗り越えてきた経験をいかして、ストレスを回避していくが、葛藤を抱えやすい。責任ある立場として、チーム援助のマネジメントにおける困難を一人で抱え込みやすい。同年代の道具的サポートや管理職の情緒的サポートがより重要な役割を果たした。危機を乗り越えたとき、チームによる問題解決志向を高め、その具体的な方法を獲得した。

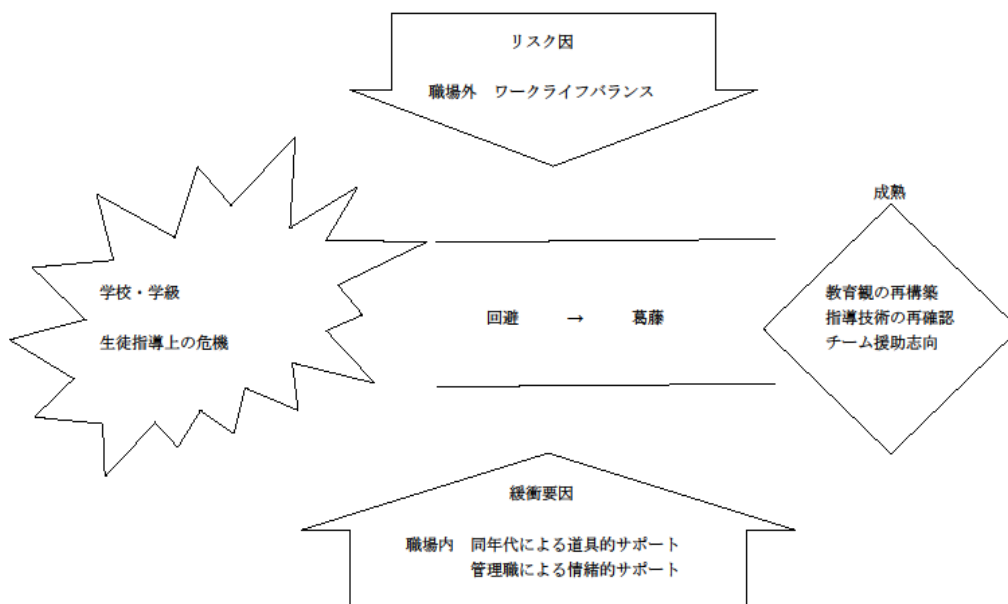


Figure 5-7. 中学校中堅教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセス（概念図）

組織に及ぼす影響度が高い《危機》に直面する。さらに、その背景にはワークライフバランスなど【個人】の大きな《リスク因》を抱えている場合が多い。よって、生徒指導上の危機に直面する中堅教師をサポートするときには個人のみならず、《リスク因》となる環境に対しても働きかけ、中堅教師が本来もっている力を十分に発揮できるようにエンパワメントしていくことが重要となってくる。

中堅教師は過去に危機を乗り越えてきた経験をいかして、ストレスを回避型コーピングで対処していくが、それは最終的に自身の教職への向き合い方や働き方を見直さなければならぬ葛藤状態に陥る。また、責任ある立場として、チーム援助のマネジメントにおける困難を一人で抱え込みやすく、援助希求がしにくい。新人期とは異なり、人知れず本質的な自己の課題に深く悩んでいる可能性があるということを見逃してはならない。

生徒指導上の危機に直面する中堅教師のサポートには、同年代の〔道具的サポート〕や管理職の〔情緒的サポート〕がより重要な役割を果たす。組織に及ぼす影響度が高い《危機》に対応するためには、チームとして臨むしか方法はない。そのチームの中心となってくるのは、自身を含めて同年代の中堅教師である。同年代の同僚たちと横の連携を図りながら、危機に立ち向かっていくことが乗り越えに有効であった。そして、中堅教師にとって頑張りを認めてほしい相手は、校長や教頭といった管理職であった。つまり、情緒的サポートのうち

管理職による評価的サポート(浦, 1992)が有効であった。経験年数の多い中堅期は《緩衝要因》をたくさんもっている場合が多い。危機を乗り越えた本研究協力者たちはそうであった。しかし、逆にいえば、そういった連携を図ることが苦手な中堅教師は組織に及ぼす影響が少ない危機に対してはこれまで自分自身の力で乗り越えてきたが、中堅期に入り直面した組織に及ぼす影響が大きい危機を乗り越えることができずにバーンアウトに陥ってしまうことも考えられるのではないか。

危機を乗り越えたとき、〔教育観の再構築〕〔指導技術の再確認〕をした。直面した危機を乗り越えていく度、教師の生徒指導上における観念や技術は深化、統合していくと考えられる。そして、〔協働・チームによる問題解決の重要性を認識〕し、具体的な【同僚性】を高めた。これは学校のリーダーとして組織を運営していくために必要な経験を積んでいるといえる。中堅教師にとって、生徒指導上の危機はキャリア発達上必須の分岐点であった。

### 第3節 サポート体制の構築に向けて

#### 1. 生徒指導上の危機がもたらしたポジティブな側面

##### (1) 教師のキャリア発達

「不確実性」への対応を求められる高度な技法は「職人性」と呼ばれ、優れた先達をモデルとする長期にわたる徒弟的な学びによって習得されるものであり、専門家共同体の専門家文化として形成され、共有され、伝承されている(佐藤学, 2015)。生徒指導はその代表といえよう。本研究において、校内外のサポートを受けながら生徒指導上の危機を乗り越えた経験が、新たな指導技術や生徒観をもたらし、生徒指導上の成熟を導いた。まさに、このプロセスは「職人性」の高まりであった。

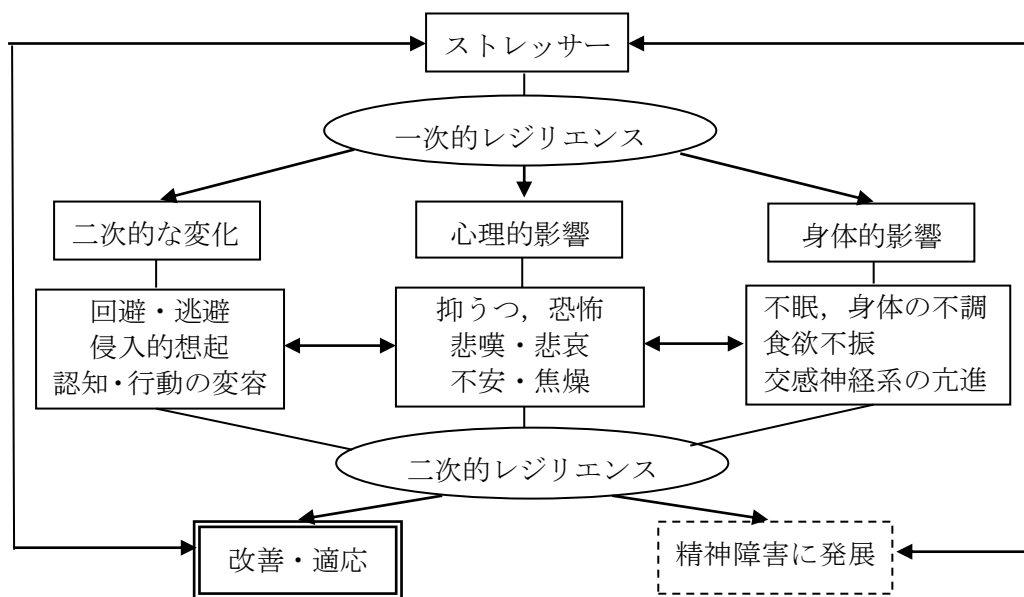
発達的な視点に立つことによって、危機をネガティブなものとし、成長をもたらす転機として捉え直すことができる。生徒指導上の危機は、新人期において同僚と支え合う協働関係の重要性をもたらし、中堅期においてチームで問題解決に当たる協働関係の重要性をもたらした。つまり、教師のキャリア発達上で重要とされる各世代における「同僚性」の構築に生徒指導上の危機を乗り越えた体験は大きな役割を果たしていたといえる。

##### (2) レジリエンスの高まり

ところで、ポジティブ心理学が1998年にマーティン・セリグマンによって提唱されて以来、ストレスや危機の経験は、人々にとってよい側面もあることが注目されてきた。その1つに、心的外傷後成長(PTG)の考え方がある。PTGは、危機的な出来事や困難な経験との精神的なもがき・戦いの結果生じる、ポジティブな心理的変容の体験と定義される。その成長として、「他者との関係」「精神的変容」「人生に対する感謝」「新たな可能性」「人間としての強さ」の5つが具体的に挙げられている(Tedeschi & Calhoun, 2004)。本研究では、生徒指導上の危機を乗り越えた中学校教師は「同僚性」「教育観」「指導技術」に関する成熟を果たしており、PTGと重なる部分が多い。危機後には成熟がもたらされるというポジティブな発想が、危機に直面する中学校教師のサポートには重要である。

また、PTGはレジリエンス、自尊感情、ソーシャル・サポートなどの各概念との関係性が指摘されている(近藤, 2012)。現在、様々な分野で行われているレジリエンス研究は、外傷後ストレス障害(PTSD)における保護的、あるいは緩衝的に作用している要因の解明の目的で始まったとされる(齊藤・岡安, 2009)。そんなレジリエンスは、逆境に直面し、それを克服し、その経験によって強化される。また変容される普遍的な人の許容力と定義される

(Grotberg,1999)。つまり、何らかの危機に対して適応状態を維持、あるいは引き起こされた不適応状態を回復する能力や過程であるといえる。レジリエンス要因をたくさんもっている人がレジリエンスの高い人である。危機に対する予防要因や緩衝要因を含む概念である。コミュニティ心理学では、個人と環境のプロセスの組み合わせによってレジリエンスは定義される(高島, 2011)。Hoge, Austin & Pollack(2006)は PTSD に対してある時点で変化し得る防御的な心理的要因として「内的統制の所在」「コントロール感覚」「コーピングスタイル」「知覚されるソーシャル・サポート」を示した。それらの要因を一次的・二次的と分類したのが齊藤・岡安(2009)である(Figure 5-8)。



(齊藤・岡安(2009)を参考に作成)

Figure 5-8. レジリエンスの作用

本研究によって得られた「中学校教師が直面する生徒指導上の危機と回復のプロセルモデル」と多くの共通点を有する。ストレッサー＝《危機》、一次的レジリエンス＝《危機》《認知》に対する《緩衝要因》、二次的レジリエンス＝《反応》に対する《緩衝要因》と置換できる。さらに、【個人】のコンピテンスと【職場内】【職場外】のサポートからなる《緩衝要因》は、一次的・二次的レジリエンスの一部として位置付けることができる。つまり、生徒指導上の危機を乗り越えて改善・適応していくためには、ソーシャル・サポートを含むレジリエンスが重要な役割を果たしていたのである。長い中学校教師人生において、生徒指導上の危機に直面することは避けて通れない。だからこそ、危機後にはレジリエンスの高まりという成熟がもたらされるというポジティブな発想をもつことによって健康的な職業生活を送ることができると考えられる。

## 2. 校内外の資源を有効活用したサポート体制の構築に向けて

中学校において校内外の資源を有効活用したサポート体制を構築していくためには、リスク因と緩衝要因に着目した2つの働きかけが重要になってくる。1つ目は、危機を進行させるリスク因をいかに低減するかという視点である。リスク因の1つに援助要請への抵抗がある。中学校教師たちは、生徒指導上の危機に対して、情熱やプライドをもって個人で抱え込んでいった結果、バーンアウト傾向を強めていく。新人教師はサポートを求めた経験が少なく、サポートを求める対象や範囲も限定されている。中堅教師はサポートを受けた経験も対象や範囲も多いが、サポートを求めにくい立場にある。この状況の違いを踏まえつつ、危機に直面する中学校教師に対してサポートを行う必要がある。新人教師には、校内の身近にいる指導的な立場の先輩が積極的に声かけを行うことが有効であると考えられる。中堅教師には、協働的職場風土(淵上, 2005)を校内に普及させていくことが有効であると考えられる。協働的職場風土とは①みんなが協力してよりよい教育を目指しているので、自分も高い職務意欲を持つことができる、②教師一人一人の意欲が大切にされており、各自の個性を尊重し、発揮し合う形でよくまとまっている職場である、③教育実践や校務分掌に関する教師間の多様な意見を受け入れて、みんなで腹をわって議論できる雰囲気である、④何か困ったときには、同僚から援助や助言を得ることができる、である。そして、この協働的職場風土が同僚との積極的交流を促しているという。この協働的職場風土を築いていくことが大切である。新人期、中堅期のいずれにしても、リスク因である援助要請に対する抵抗を緩和するためには、同僚に対する安心感と信頼のある職場風土を構築する必要がある。

また、同僚に対する援助要請への抵抗が強い場合、校外の身近な支援者に目を向けることも有効である。校内における同僚の多忙や自身の置かれた状況を知らない友人、家族だからこそ安心して弱みをさらけ出すことができ、情緒的サポートを受けることができるという面がある。また、中堅教師にもなると、校外に頼りになる教師仲間がいることも多く、アドバイスなどの道具的サポートを受けることもできる。しかし、最終的に校内で生じている危機を解決するためには、校内でのサポートや連携が必要不可欠となってくることを見落としてはならない。

2つ目は、緩衝要因である校内外のサポートをいかに促進し、有効化させるかという視点である。どのような種類のサポートが有効かに関しては、状況的必要性によるところが大きい。本研究により、生徒指導上の危機に直面する中学校教師の経験年数、つまり校内に置か



れた立場によって、被援助者の求めるサポートが異なることが明らかになった。中学校教師にとって、管理職の道具的サポート、同年代同僚や関係の良い生徒、家族の情緒的サポートが有効であった。新人教師にとっては、先輩同僚による道具的サポートが有効であった。中堅教師にとっては、同年代による道具的サポートや管理職による情緒的サポートが有効であった。全日本中学校長会の2011年度「調査研究報告」によると、経験10年以下の若手教師の資質向上を図るには、先輩教師や同年配の同僚からの助言が有効とし、経験11年以上の中堅・ベテラン教師教員では学校内外の研修、管理職の指導が有効であるとされる(斎藤, 2012)。先輩教員のサポートや同僚との関係性の中で教員は育つという校長たちの実感と本研究の結果は一致している。

野々口(2016)は、教師個人の成長を考慮するために「L型の人間関係」を提唱している。これは、初任期は縦型関係を築き、中堅期は縦型と横型関係に広げ、定年を迎えるころには完全に横型関係に至るという変化を意味している。野々口の図を参考に、本研究で得られた中学校教師をサポートする人間関係を図式化すると、Figure 5-9・10のようになる。

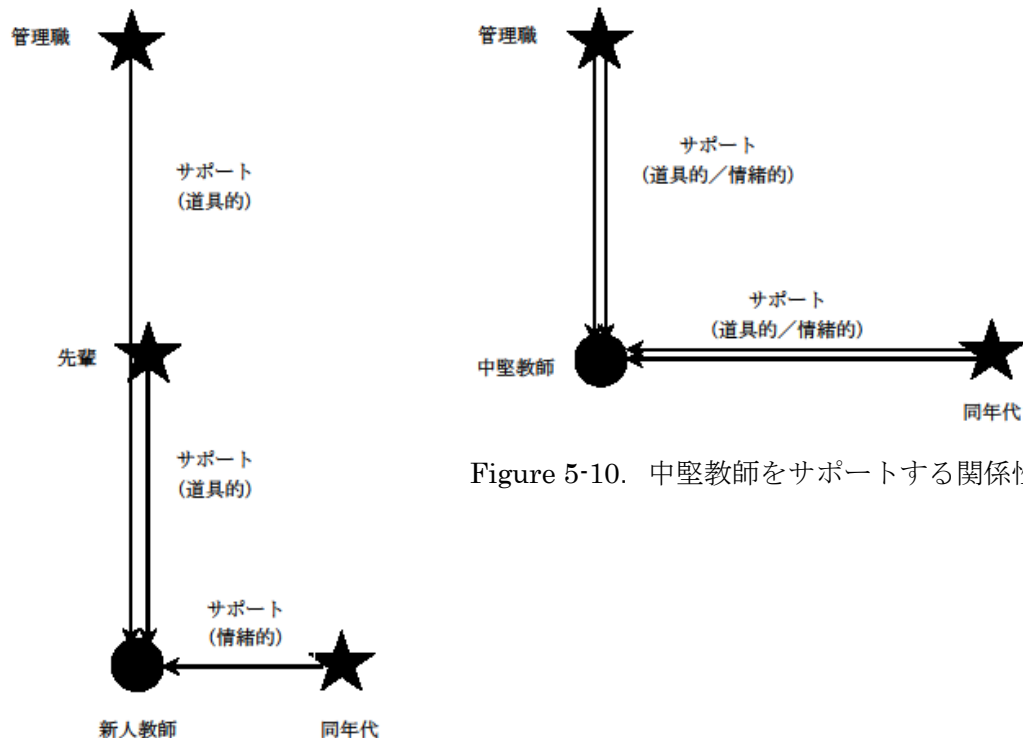


Figure 5-9. 新人教師をサポートする関係性

新人教師をサポートする関係性は、縦軸の長い縦型の L 型となる(Figure 5-9)。つまり、縦の関係である管理職、先輩同僚からの道具的サポートを中心に、横の関係である同年代同僚からの情緒的サポートをする人間関係を構築することで、新人教師を有効的にサポートすることができる。中堅教師をサポートする関係性は、横軸に長い横型の L 型となる(Figure 5-10)。つまり、横の関係である同年代同僚の道具的・情緒的サポートを中心に、縦の関係である管理職からの道具的・情緒的サポートをする人間関係を構築することで、中堅教師を有効的にサポートすることができる。新人教師をサポートする縦型の L 型となる関係性では、管理職と先輩同僚からの 2 重のサポート(道具的)が有効であり、中堅教師をサポートする横型の L 型の関係性では、管理職からのサポート(道具的/情緒的)だけでなく、同年代同僚によるサポート(道具的/情緒的)のサポートが有効であるといえる。

Figure5-9・10 をもとに、管理職、中堅教師、新人教師といった援助者別にどのようなサポートが有効であるかをまとめてみる。

管理職は、危機に直面する教師に対して、勤務体制にかかわる配慮などの適切なマネジメントを行うことが有効である。危機に直面する教師にとって、校外の支援者から情緒的サポートを得る機会は貴重である。特に、ワークライフバランスの課題をもち、問題を一人で抱え込みやすい中堅教師には重要である。個人と環境の相互作用と意識して双方に働きかけ、教師本来の力が十分に発揮できるようにサポートすることは管理職に求められている役割である。また、中堅教師には管理職からの情緒的サポートのうち評価的サポートが有効である。生徒指導上の危機に対して、チーム援助のリーダーとして取り組む中堅教師の労をねぎらい、被援助者が「信頼されている。承認されている」と感じるように伝えることが重要である。

中堅教師のサポートは、中堅教師(同年代同僚)に対しても、新人教師(後輩同僚)に対しても、有効である。中堅教師は、後輩同僚や同年代同僚への道具的サポートを行うことが有効である。危機に対してまじめに取り組む後輩教師が行き詰まったとき、その状況に応じて介入、フォロー、助言、コーディネートなどの具体的な道具的サポートを提供することが重要である。また、同年代同僚に対しては道具的サポートと情緒的サポートも有効である。危機に直面する中堅教師にとっては、信頼できる同年代同僚と情報共有、役割分担をして、チームとして問題解決にあたることが重要である。

新人教師は、情緒的サポートを新人教師(同年代同僚)相互に行うことが有効である。ぐちや弱音を吐き合えるヨコの関係が重要である。

以上のように、リスク因となる援助要請への抵抗を緩和し、緩衝要因となる各世代からの有効なサポートを活性化することによって、生徒指導上の危機に直面する中学校教師のサポート体制を構築することができる。

## 第4節 今後の課題

### 1. 危機に対するマネジメント

まず、管理職によるマネジメントである。管理職には、危機のリスク因となっていた職員集団の構成アンバランスやワークライフバランスを改善するための職員の勤務体制や校務分掌の分配などのマネジメントが求められている。また、援助要請への抵抗を改善するために、リーダーシップを発揮して協働的職場風土を醸成する舵取りが求められている。生徒指導上の諸問題は年々多様化、複雑化する上、職員の年齢構成のアンバランスにより援助要請への抵抗は強まっている。

次に、ミドルリーダーによるマネジメントである。ミドルリーダーには2つのマネジメントが求められている。1つ目は、同僚たちと協働して生徒指導上の危機を解決するために行うチームのマネジメントである。2つ目は、後輩同僚の危機をサポートし、成熟に導いていくための同僚に対するマネジメントである。特に新人教師にとってはメンタリングが有効的であった。本研究から危機を乗り越えることで、自分自身の教育実践を振り返り、成熟を果たした。指導技術を一方的に伝達するサポートでは技術的熟達者としてしか被援助者は成熟しない。危機の乗り越えに伴走しながら「振り返り」を促すようにサポートしていくことで、省察的实践者として被援助者が成熟することができる。そうすることで、二度とまったく同じことは起こらない不確実性をもつ生徒指導分野において、応用可能な知識として、成熟を果たすことができる。また、被援助者から援助者へと変身していくことになるだろう。そして、同時にメンターにとっても後輩を指導する中で、自らの教育活動を省察し、成熟につながる。

### 2. 危機に対する包括的アプローチ

心理危機への対応は、予防、準備、対応、回復の4段階（Kerr,2008）からなる包括的アプローチが有効的であるとされる（Figure 5-11）。このモデルを参考に、本研究で得られた知見を活用し、今後の生徒指導上の危機に直面する中学校教師のサポート体制の構築に向けた提言を行う。

予防段階	リスクアセスメント・予防教育
------	----------------

準備段階	研修によるイメージアップとスキル学習
------	--------------------

対応段階	事案と組織の特性の見立てに応じた心理的ケアプログラムの検討と実施
------	----------------------------------

回復段階	フォローアップ・事後評価・プログラムや実施体制の再検討
------	-----------------------------

(Kerr (2008) を参考に作成)

Figure 5-11. 心理危機における包括的アプローチ

まずは、予防・準備段階に関する提言である。本研究では危機を乗り越えて成熟を果たした成功のモデルを提示している。このモデルを参考に、架空の危機事例に対してどのように生徒指導体制を構築するか、チームとして協働的解決を図るかという研修を行うことも有効であると考えられる。今日の学校では以前のように自然発生的に同僚性が形成されることを期待しにくい状況にあるため、意図的に同僚性・協働性を形成するための校内研修プログラムが必要であるとされる（高橋，2011）。このように予防的に事例検討会を行うことで、普段の職場の人間関係＝「同僚性」を築き、困難な場面に遭遇したとき、気軽に相談し合い、支える風土＝「協働性」をつくり出すことができる。

続いて、対応段階において、生徒指導事例に対する事例検討会を実施するのが有効であると考えられる。その中でも、近年学校現場で用いられるようになったのが、インシデントプロセス法である。インシデントプロセス法は、事例提供者は事例の一部を簡潔に口頭で提示するにとどめ、あとは参加者が事例提供者に質問をしながらクライアントの情報や問題行動の全体像をとらえていく。それをもとに問題点を見つけ、解決法を考え、援助方法を確立していこうとするものである。参加者全員が、問題解決の当事者の立場で考えることができ、主体的に参加できる方法である。事例検討会を実施することによって、生徒指導上の危機に対し、チームとして対応して乗り越えることができる。また、回復段階において、収束した事例について対応を検討して、予防に生かしていくことこそが同僚性の高まりを促し、危機に直面する中学校教師のサポート体制の構築へつながっていくと考えられる。

### 3. 本研究における方法論的課題

最後に、本研究における方法論的課題を3点述べる。1点目は、本研究協力者が9名であり、地域も限定されている点である。質的研究法を用いて、一つひとつの事例をていねいに

分析したが、いわゆる理論的飽和状態に達し、新人期・中堅期の典型モデルが生成できたかと言われれば不安が残る。また、本研究では経験年数によってキャリアを区分したが、講師経験の長い新採教師と新卒の新採教師では、年齢とキャリアが一致しない。また、校内における立場や校務分掌は時代や地域、そして学校の状況によっても異なる。新人期と中堅期を区分するのに、別の基準を用いた際、結果に異同ができるのを明らかにしていくことが必要である。

2 点目は、生徒指導上の危機発生のメカニズムに対するさらなる検討が必要な点である。ナラティブ研究はあくまで本人の語りを分析した内容であるということである。主観的な内容だからこそ有意義なデータであるといえるものの、教師個人に危機の原因帰属を行うことができるかどうかは本人のメタ認知能力にかかってしまう。危機の原因として、教師としての力量、生徒の発達や適応に関する知識、学級経営や関係づくりに関する知識や技能など様々な教師個人の問題が想定できる。今後は、これらの個人内要因についてもさらに検討する必要がある。また、子どもの心性と教育環境のミスマッチから生徒指導上の危機が発生しやすい中学校の教育制度上の問題をマクロな視点で分析することで、一般的ストレスモデルでは捉えきれない生徒指導上の危機発生のメカニズムを明らかにすることができる。

最後に、本研究では、教師バーンアウトの第 1 要因となりうる「生徒指導」における危機に焦点を当てた研究を行ったが、今後幅広い視野をもって「学習指導」「部活動指導」における危機等に対する調査も行い、その異同を検証していくことも今後の課題としてあげておきたい。

## おわりに

「教師バーンアウトを予防し、子どもたちの豊かな学びにつなげたい」という思いが、本研究の出発点だった。10年前、中学校現場に出た私は「多忙」と「やりがい」を天秤にかけながら苦しんでいた。学習指導、生徒指導、部活動指導などの業務は次から次へと際限なかった。職務の質量ともに増加、多様化しているということを実感した。

そもそも博士論文として本研究に取り組む前は、臨床心理士資格を有する中学校教師として、いじめ・不登校・問題行動等の子どもたちの心理的援助を研究テーマにしたいと考えていた。しかし、学校現場の現状を知れば知るほど、子どもたちの援助以前に、まずは教師をエンパワメントする必要性を痛感した。いまの状況では、教師たちはしんどすぎて、逃げるか、心をなくすしかできない。そのどちらでもなく、本来持っているけれど、一時的に消えかかっている教育への情熱の火をもっと燃やせるようにする方法はないかとたどり着いたのが本研究であった。そして、学校現場に身を置くからこそ感じることのできる実践的知識を本研究によって形式知化することを試みた。学校内外には危機に直面する教師を支援する身近なサポート源がたくさん潜在している。それらのサポート源を有効活用するために、本研究の成果が少しでも参考になれば幸いである。

本研究協力者の1人である教師Dは、3度のインタビューを通して「自分がどうやって成熟してきたのかを理解することができた」と感想を述べた。まさに、人生における転機を語ることによって、自らを成長させることができる(杉浦, 2004)ということである。本研究が協力者のキャリア発達の一助となったのは研究者として喜びである。

さて、「共育」とは、教育現場ではよく使われる造語である。以前は、教師が多様な立場や領域の人、組織が連携して教育を担うこと、あるいは教育を行う教師と受ける生徒がともに学び成長するという意味で用いられていたことが多かったが、現在は教師と教師が共に育つという意味で用いられることもある。私自身は後者の「共育」によって、今日まで教師として成長することができた。大規模中学校に新任教師として配属された私も本研究協力者と同様に生徒指導上の危機に何度も直面してきた。1年目には、担任する2年生のクラスの生徒たちからの反抗を受けてリアリティショックに陥った。しかし、先輩同僚のサポートをもらいながら、次第に生徒指導の技術を身につけてきた。現在は、小規模中学校で生徒指導主事として後輩たちをサポートする立場にある。

これからも教師として、校内外の仲間と支え合い、高め合い、成長していきたいと願う。

## 引用文献

- 新井肇 (2012). いま, 教師をとりまくストレスの状況は 生徒指導との関わりから 月刊  
生徒指導, **42** (13) 学事出版 pp.18-21.
- 荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ (2012). 複線径路・等至性モデルの TEM 図の描き方の  
一例 立命館人間科学研究, **25**, 95-107.
- Caplan,G.(1961). *An Approach to Community Mental Health*. Tavistock Publications  
Limited. 加藤正明(監修)・山本和夫(訳)(1968). 地域精神衛生の理論と実践 医学書院,  
pp.23.
- 淵上克義 (2005). 学校組織の心理学 日本文化科学社
- 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.
- 藤本昌樹・鎌倉利光 (2000). 中学校教員の精神的健康に関する研究 教員の悩みの構造と  
GHQ の関連から 学校メンタルヘルス, **3**, 74-79.
- 藤原顕 (2007). 教師の語り ナラティブとライフヒストリー 秋田喜代美・能智正博・藤  
江康彦 (編) はじめての質的研究法 教育・学習編 東京図書 pp.335-353.
- 榛原紀子 (2012). 管理職のメンタルヘルス・マネジメントを理解する 【世代別対応の特  
徴・留意点】②中堅教員 市川 昭午・若井 彌一・天笠 茂 (監) 教職研修, **40** (12)  
教育開発研究所 pp.46-47.
- 後藤壮史 (2016). 学校現場における同僚性の構成概念についての検討 教員間の関係性に  
着目して 奈良教育大学教職大学院研究紀要学校教育実践研究, **8**, 19-28.
- Grotberg,E.H.(1999). *Tapping your inner strength: How to find the resilience to deal  
with anything*. New Harbinger Pubns.
- 秦政春 (2003). 苦悩する教師 ストレスの現状 月刊生徒指導, **33** (12) 学事出版  
pp.14-18.
- Hoge,E.A., Austin,E.D., & Pollack,M.H.(2006). *Resilience: research evidence and  
conceptual considerations for posttraumatic stress disorder*. Depression and  
anxiety, **24**, 139-152.
- Hurrell,J.J., & McLaney,M.A. (1988). *Exposure to job stress - A new psychometric  
instrument*. Scand J Work Environ Health, **14** (1), 27-28.



- 平岡永子 (2001). 教師バーンアウトモデルの一考察 関西学院大学臨床教育心理学研究, **27** (1), 17-25.
- 保坂亨 (2009). “学校を休む” 児童生徒の欠席と教員の休職 学事出版
- 伊藤美奈子 (2000). 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究 経験年数・教育観タイプに注目して 教育心理学研究, **48** (1), 12-20.
- 今津孝次郎 (1996). 変動社会の教師教育 名古屋大学出版会
- 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**, 270-279.
- 川喜田二郎 (1967). 発想法 創造性開発のために 中央公論社
- 川喜田二郎(1970). 続・発想法 KJ法の発展と応用 中央公論社
- 川喜田二郎(1986). KJ法 混沌をして語らしめる 中央公論社
- 河村茂雄 (2002). 心の健康を損なう危険性の高い教師群についての検討 教師のやりがいとストレスの視点から 学校メンタルヘルス, **5**, 67-74.
- 河村茂雄 (2003). 教師力 教師として今を生きるヒント (上) 誠信書房
- Kerr,M.M.(2008). *School Crisis Prevention and Intervention*. Prentice Hall.
- 小林宏(2012). 学校における心の危機対応ワークブック 13の事例から学ぶ危機管理と心のケア 金子書房
- 国立教育政策研究所 生徒指導研究センター (2009). 生徒指導資料第1集(改訂版)
- 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター (2012). 生徒指導リーフ 1 生徒指導って、何？
- 国立教育政策研究所 (2014). OECD 国際教員指導環境調査(TALIS)2013 調査結果報告書
- 近藤卓 (2012). PTG 研究の今後の展望 近藤卓(編) PTG 心的外傷後成長 ト라우マを越えて 金子書房
- 久保真人 (2004). バーンアウトの心理学 燃え尽き症候群とは サイエンス社
- 窪田由紀 (2009). 臨床実践としてのコミュニティ・アプローチ 金剛出版
- 久富善之 (2010). あらためて「新採教師はなぜ追いつめられたのか」を考える 久富善之・佐藤博(編著) 新採教師はなぜ追いつめられたのか 苦悩と挫折から希望と再生を求めて 高文研 pp.144-171.
- Lazarus,R.S., & Folkman,S. (1984). *Stress,Appraisal,and Coping*.New York:Springer Publishing Company.

- (ラザルス,R.S.・フォルクマン,S.本明寛・春木豊・織田正美 (監訳) (1991). ストレスの心理学 認知的評価と対処の研究 実務教育出版)
- Maslach,C., & Jackson,S.E(1981)*The measurement of experienced burnout* . Journal of Occupational Behavior,**2**,99-113.
- 橋本剛 (2005). ストレスと対人関係 ナカニシヤ出版
- 箕浦康子 (1999). フィールドワークと解釈的アプローチ 箕浦康子(編)フィールドワークの技法と実際 マイクロ・エスノグラフィー入門 ミネルヴァ書房 pp.11-20.
- 宮下敏恵 (2012). 中学校教師のバーンアウト傾向に関連する要因の検討 学校メンタルヘルス, **15** (1), 101-118.
- 森慶輔 (2007). 学校内サポートが中学校教員の心理的ストレスに及ぼす影響 (2) サポートのずれに焦点を当てて 学校メンタルヘルス, **10**, 65-74.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 教育図書株式会社
- 文部科学省 (2012). 教員のメンタルヘルスの現状 文部科学省初等中等教育局 Retrieved form [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/088/shiryo/\\_icsFiles/afieldfile/2012/02/24/1316629\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2012/02/24/1316629_001.pdf)
- 文部科学省 (2013). 学校教員統計調査—平成 25 年度(中間報告)結果の概要
- 文部科学省 (2015). 学校教員統計調査—平成 25 年度 (確定値) 結果の概要— 文部科学省生涯学習政策局 Retrieved form [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/chousa01/kyouin/kekka/k\\_detail/1356144.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kyouin/kekka/k_detail/1356144.htm)
- 文部科学省 (2016). 平成 27 年度公立学校教職員の人事行政状況調査について 病気休職者の学校種別・年代別・性別・職種別状況 (教育職員) 文部科学省 Retrieved form [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2016/12/21/1380732\\_04.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/12/21/1380732_04.pdf)
- 長谷守紘 (2014). 中学校教師が直面する生徒指導上の危機とそのサポート 「教師バーンアウト」の研究動向からみえる現状と課題 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 心理発達科学, **61**, 115-121.
- 中原淳 (2010). 職場学習論 仕事の学びを科学する 東京大学出版会
- 中島一憲 (2007). 教師のメンタルヘルスをどう支えるか 学校メンタルヘルス, **10**, 21-33.
- 中村恵子 (2011). システムを支える専門性 田上不二夫監修 学校カウンセリング第 2 版 問題解決のための校内支援体制とフォーミュレーション ナカニシヤ出版

- 西村昭徳・森慶輔・宮下敏恵・奥村太一・北島正人 (2013). 小学校および中学校教師におけるバーンアウトの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.
- 新館啓一・松崎学 (2010). 教師の PAC 分析による自己成長の振り返りの研究 山形大学教職・教育実践研究, **5**, 35-46.
- 野々口浩幸 (2016). 教師と教師をつなぐのは管理職の役目であり「勇気づけのリーダーシップ」が効果的 総合教育技術, **71** (7), 52-54.
- 落合美貴子 (2003a). 教師バーンアウト研究の展望 教育心理学研究, **51**(3), 351-364.
- 落合美貴子 (2003b). 教師バーンアウトのメカニズム - ある公立中学校職員室のエスノグラフィ - コミュニティ心理学研究, **6** (2), 72-89.
- 落合美貴子 (2004). 教師バーンアウトのダイナミズム 解釈的アプローチと生態学的視座によるバーンアウトモデルの構築 人間性心理学研究, **22** (2), 133-144.
- 落合美貴子 (2009). 臨床心理学研究の最前線 2 バーンアウトのエスノグラフィ 教師・精神科看護師の疲弊 ミネルヴァ書房
- 大久保孝治 (2001). 生活史分析 齋藤耕二・本田時雄 (編) ライフコースの心理学 金子書房 pp.66-75.
- 齋藤和貴・岡安孝弘 (2009). 最近のレジリエンス研究の動向と課題 明治大学心理社会学研究, **4**, 72-84.
- 齋藤剛史 (2012). 教員の資質向上は「同僚性」から 人材育成の課題と生徒指導への対応内外教育, **6175**, 12-13.
- 境愛一郎・中西さやか・中坪史典 (2012). 子どもの経験を質的に描き出す試み M-GTA と TEM の比較 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第三部, 教育人間科学関連領域, **61**, 197-206.
- 迫田裕子・田中宏二・淵上克義 (2004). 教師が認知する校長からのソーシャル・サポートに関する研究 教育心理学研究, **52** (4), 448-457.
- 佐藤学 (1994). 教師文化の構造 教育実践研究の立場から 稲垣忠彦・久富善之編 日本の教師の文化 東京大学出版 pp.21-41.
- 佐藤学 (2015). 専門家として教師を育てる 教師教育改革のグランドデザイン 岩波書店
- サトウタツヤ (2015). TEA(複線径路等至性アプローチ) コミュニティ心理学研究, **19**(1), 52-61.

- 杉浦健 (2004). 転機の心理学 ナカニシヤ出版
- 田尾雅夫・久保真人 (1996). バーンアウトの理論と実践 心理学的アプローチ 誠信書房
- 高木亮・田中宏二 (2003). 教師の職業ストレスに関する研究 教師の職業ストレスとバーンアウトの関係を中心に 教育心理学研究, **51** (2), 165-174.
- 高木亮・淵上克義・田中宏二 (2008). 教師の職務葛藤とキャリア適応力が教師のストレス反応に与える影響の検討 年代ごとの影響の比較を中心に 教育心理学研究, **56** (2), 230-242.
- 高橋典久 (2012). 同僚性・協同性を高める校内研修プログラム 月刊生徒指導, **42**(13), 25-29.
- 高島克子 (2011). 臨床心理学を学ぶ 5 コミュニティ・アプローチ 東京大学出版会
- 田村修一・石隈利紀 (2001). 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** (4), 438-448.
- 田村修一 (2008). 教師の被援助志向性に関する心理学的研究 教師のバーンアウトの予防を目指して 風間書房
- Tedeschi, R.G., & Calhoun, L.G. (2004). *Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence*. *Psychological Inquiry*, **15**, 1-18.
- 都丸けい子・庄司一子 (2005). 生徒との人間関係における中学校教師の悩みと変容に関する研究 教育心理学研究, **53** (4), 467-478.
- 上地安昭 (2003). 教師のための学校危機対応実践マニュアル 金子書房
- 浦光博 (1992). 支えあう人と人 ソーシャル・サポートの社会心理学 サイエンス社
- 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ編 (2015). TEA 実践編 複線径路等至性アプローチを活用する 新曜社
- 安田裕子・サトウタツヤ (2012). TEM でわかる人生の径路 質的研究の新展開 誠信書房
- やまだようこ (1997). 現場心理学の発想 新曜社
- 山本和郎・村山正治 (1995). スクールカウンセラー その理論と展望 ミネルヴァ書房
- 全日本教職員組合 (2013). 「勤務実態調査 2012」の概要について 全日本教職員組合
- Retrieved from <http://www.zenkyo.biz/modules/opinion/detail.php?id=388>

## 初出一覧

### 第1章

長谷守紘(2014). 中学校教師が直面する生徒指導上の危機とそのサポート——『教師バーンアウト』の研究動向からみえる現状と課題——. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, **61**, 115-121.

### 第2章

長谷守紘・窪田由紀(印刷中). 中学校教師が直面する生徒指導上の危機とそのサポート——新人教師の場合——. 学校メンタルヘルス, **20**(1).

### 第3章

長谷守紘・窪田由紀(印刷中). 中学校中堅教師が直面する生徒指導上の危機とそのサポート. 学校メンタルヘルス, **20**(2).

### 第4章

長谷守紘(印刷中). 教師のキャリアを描像するための分析手法の現在と展望. 学校メンタルヘルス, **20**(1).

## 謝 辞

本論文を作成するにあたり、多くの方々にご支援とご協力をいただきました。ここに感謝の言葉を述べさせていただきます。

まず、お忙しい中、インタビューに協力くださいました先生方に心よりお礼申し上げます。また、教師として中学校現場で働きながら、大学院での研究を続けることができたのは、職場の上司や同僚のご理解とご配慮あつてのことと感謝しております。職場を変わってもずっと背中を押し続けてくださった先生方の励ましもいただきました。本論文が学校現場の実践に少しでも還元できれば幸いです。

研究を進めるにあたり、心理危機マネジメントコースの皆様、窪田研究室の皆様、学校メンタルヘルス学会で出会った先生方には数々の貴重なご助言をいただきました。お礼申し上げます。

指導教員としてご指導をいただきました窪田由紀教授にお礼申し上げます。厳しくも温かいご指導のおかげで、何とか最後まで完成させることができました。また、副査をつとめてくださいました平石賢二教授、石井秀宗教授に感謝いたします。他にも、名古屋大学大学院教育発達科学研究科の先生方には、多くのご指導、ご示唆をいただきました。心から感謝申し上げます。

最後に、論文の完成を誰よりも心待ちにしている妻と先月誕生した娘に完成を報告したいと思います。家族の協力と支えなしには本論文を完成させることはできませんでした。ここに記して感謝を表します。

平成 29 年 6 月 長谷 守紘