

若年教師が自身の状況と力量を受容し困難な状況を乗り越える過程について

Novice Teachers' Process of Accepting Own Situations and Limitations of Competence

森下左知子, 葛西真記子

MORISHITA Sachiko and KASAI Makiko

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第30号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.30, Feb., 2016

若年教師が自身の状況と力量を受容し困難な状況を乗り越える過程について

Novice Teachers' Process of Accepting Own Situations and Limitations of Competence

森下左知子*, 葛西真記子**

*〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1 兵庫教育大学大学院 連合学校教育学研究科

**〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地 鳴門教育大学

MORISHITA Sachiko * and KASAI Makiko **

*Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education,
Hyogo University of Teacher Education

942-1 Simokume, Kato-shi, Hyogo 673-1494, Japan

**Naruto University of Education

748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

抄録：日本の教師の精神的健康はここ数年の間に急速に悪化している（文部科学省，2015）。本研究では精神的健康に関連があるとされるレジリエンスに注目し，教師の精神的健康の悪化という事態を改善するための実際的な示唆を含め，教師の精神的健康を維持・促進するために教師のレジリエンスを高めるための要因を明らかにすることを目的とした。方法として，勤続している現役の教師17名にインタビュー調査を行い，グラウンデッド・セオリー・アプローチを参考に分析した。結果，若年教師が困難な状況乗り越える過程が6事例見出された。そして，その過程において中心概念として見出された自身の状況と力量を受容する過程は，若年教師が困難な状況乗り越えるために必要な要因であるということがわかった。

キーワード：若年教師 困難 精神的健康

Abstract : It has been reported that the mental and psychological health of Japanese school teachers has been deteriorated in the past several years (MEXT, 2015). This study aimed to clarify the factors that increase teachers' resilience in order to maintain and facilitate their mental and psychological health. Seventeen Japanese teachers were interviewed about the challenges they faced in school, the means used to maintain their mental health, and their efforts toward self-actualization. The contents of their interviews were analyzed using the grounded theory approach. From the results, the process of accepting their own situations and their limitations of competence were the central key concepts for novice teachers.

Keywords : Novice Teacher, Difficulty, Mental health

I. 問題と目的

日本の教師の精神的健康はここ数年の間に悪化している。文部科学省（2015）の発表では，2013年度における教育職員の精神疾患による病気休職者数は5078人（全教職員のうち0.55%）で，19年度以降，5000人前後で推移しており，以前として高水準である。

教師の精神的健康が不調となる背景については，生徒指導に関するストレス，同僚・管理職との人間関係によるストレス，児童生徒と共に過ごす時間や権威が減少し，事務的業務，保護者対応の増加によるストレスなど様々である（山口，2012）。

長尾（1992）は，教師が一個人としての成長や発達と，教師としての資質，力量との関係性について着目し，「彼（教師）自身の生涯にわたる成長や発達の過程と切り放して論ずることはできない。」と述べていることから，教師が精神的健康の悪化を来たした場合，その職業に適應する過程は困難な状況となり，ひいては，教師としての成長過程にも何らかの影響を及ぼすということが考えられる。また，教師のフィールドが公的実践の場であるということを鑑みれば，教師の精神的健康の悪化は学校周辺社会や子どもたちへの影響が懸念され，我が国社会の健全な発展という観点からも，喫緊の課題である。

このような背景を踏まえ，教師のストレス状況やパー

ンアウトなどの視点から、教師の精神的健康改善のための先行研究がある（土居，1988；澗上・太田，2004；藤原ら，2011；伊藤，2007；小橋，2012；宮下，2012；中島，2000；落合，2003；阪邊ら，2007；高木ら，2008）。

また、予防的介入を視野にいたした先行研究として、新井（2005）のインシデントプロセス法の集団思考における人間関係改善効果に着目した教師のバーンアウトを予防・軽減するための方法を考案した研究、三沢ら（2007）らの認知療法を手がかりとした教師のバーンアウト傾向低減プログラムを開発している研究があるが、予防や対策の研究は少なく、対策による効果測定も含めた研究は少ない。

そこで本研究では教師の精神的健康の悪化という事態を改善するための実際的な示唆を含め、教師の精神的健康を維持・促進するための要因を明らかにすることとした。

研究の視点を定めるために、精神的健康に関連があるとされるレジリエンス概念を参考にした。

レジリエンスとはアメリカ心理学会（American Psychological Association；APA，2007）によると、「困難あるいは重篤な人生経験に対してうまく適応する過程や結果。特に外的・内的な需要に対して、精神的・情緒的・行動的な柔軟性や順応性をもってうまく適応する過程や結果」と定義されており、この概念を用いて職業上、困難な状況に遭遇し精神的健康を害した際に有効に活用されるのではないかと考えられている。

丹藤・紺野（2006）は、教師のレジリエンスに関連する要因について、「内的固定的な一つの特性ではなく、いくつかの特性の集合であり、これと環境的な要因との関連で生じる」と述べており、渋谷（2009）は「レジリエンスには多くの要因が関連し、大多数の人に共通して関連する要因もあれば、個人によって関連したり関連しなかったりする要因もあると思われる」と述べている。

例えば、Rickwoodら（2004）は職業に携わる人への心理療法において、ハイリスクなクライアントに対しては職業におけるレジリエンス構造を導入することで治療効果があると述べている。併せて、レジリエンス概念は職業人としての成長に実用的な示唆を与えると述べている。

また、Howard・Johnson（2004）は、インタビュー調査を通して、教師がバーンアウトに陥るようなストレスが強い状況をどのように乗り越えるかということレジリエンスの観点から研究を行っている。研究の結果、教師がストレスに対処するためには、その要因が教師個々の特性によるものだけではないという前提のもと、周囲のサポート（ピアサポート、先輩教師の支援）を整えること、教師のための教育的プログラムを充実させること

などの重要性を挙げている。

このことから、教師が精神的健康を脅かすような困難な状況を乗り越えるための要因は、教師個々の特性のみに注目し探索するだけでは不十分であることが考えられる。また、教師を取り巻く、環境や、同僚や上司、子ども、保護者、地域社会等と、どのような関係性であったか、また、教師が目前にある現象をどのように理解していたか等のみを捉え、探索することでも有用な研究とはならない。困難な状況に直面した教師の事例を様々な視点から包括的に捉える研究が必要であると考えられる。

そこで、本研究では、教師が職務上における悩みや課題をどのように捉え、乗り越え、適応しようとしているのか、その過程を調査し、教師が困難な状況を乗り越えるための要因を明らかにすることを目的とした。

II. 対象と方法

調査対象者は、大学院で長期研修を履修している小学校及び中学校の教員とX県の小学校及び中学校の教員であった。調査協力者を選ぶにあたって、性別、年齢を基準に選定した。その結果、男性9名、女性8名、小学校のみの勤務経験者が3名、中学校勤務者が9名、小学校、中学校、特別支援学校、行政機関など異なった校種や職場を経験している者が5名であった。

年齢は、30歳代が4名、40歳代が7名、50歳代が6名であった。教員としての経年数は、10年以上20年未満が4名、20年以上30年未満が7名、30年以上40年未満が6名であった（平均47.6，SD9.70）。

インタビュー調査は、2010年3月に行った。実施場所は調査協力者の希望を優先し、調査の時間は1人1時間程度で個別に実施した。調査を実施する前に、プライバシー保護について確認し、回答の拒否や調査の中断及び面接終了後の発言内容の訂正、削除が可能であることを口頭で伝えた。また、調査協力者の話す内容を記録する承諾を得た。

面接調査を行う際、インタビュー協力者のインタビュー内容が可能なかぎり多くの現象を含むものとするため、「何を質問すればよいかある程度はわかっているが、どのような回答がもどってくるか不透明な場合に適している」（西田，2008）、半構造化面接を行った。

インタビューの内容については、半構造化面接において筆者が質問を行う場合は、被調査者が自由に回答できる開かれた質問（open question）が望ましい（小平，2008）ということで、下記の質問項目（表1）を設定した。尚、年代を分ける、勤務校毎に分けることを付記したのは、語るための指標を調査対象者に持ってもらうためである。

面接終了後、記録をもとに逐語録を作成した。分析にあたってはグラウンデッド・セオリー・アプローチ（戈

表1, インタビュー調査での質問項目

質問1	あなたの年齢、勤務校種、勤続年数をお答えください。
質問2	あなたがこれまでの教職生活のなかで、困ったこと、悩んだことはどんなことでしたか。考える時期については20歳代、30歳代、40歳代と分けてくれてもいいですし、勤務校が変わった時点でも結構です。またそれぞれの気持ちをどのような表現でもいいので現して下さい。
質問3	どのようなことで、困ったこと、悩んだことが解決、あるいは変化しましたか。また、解決、変化したときの気持ちをどのような表現でもいいので表して下さい。

木, 2005; 戈木, 2006; 戈木, 2008; Strauss, 1999)を参考にした。グランデッド・セオリー・アプローチは, Strauss (1999) が, 「それがデータに基づいているという理由によって, 深い洞察力や優れた理解を提供し, 実際の行為に際しての有益なガイドを提供するように思われる」と述べていることから, 教師の精神的健康を維持・促進するための実際的な示唆を与える結果となると考えられたからである。

尚, カテゴリー作成, 関連図の作成, ストーリーライン作成, 現象の統合時にスーパーヴァイザーと共に点検を行った。

III. 結果と考察

逐語より, 1000の切片が得られた。そしてカテゴリーのプロパティ, ディメンション, ラベル, 「状況」「行為・相互行為」「帰結」に共通なものが見出され, 困難な状況を乗り越え, 精神的健康を維持・促進されたと考えられ, 初任時, あるいは教職について間もない20歳代の頃の事象を取り扱った6事例を抽出した。各事例の対象者をA~Fと示し, 対象者名を事例のタイトルとした。

1. 事例の概要

以下に各事例のストーリーラインの概要を示す。記述上の凡例は【 】は中心カテゴリー, 《 》はサブカテゴリー, “ ”はプロパティである。

【事例A・30歳代小学校女性教師】

Aは, 20歳代に《初任時に学級崩壊》を経験した。その状況に圧倒され生徒を助けてあげたいと思うも, 解決のための手だてが見つからず, 対応できない自身にふがいなさを感じた。対応ができないのは「厳しくできない自分」のせいだと思っていた。そのうち, 教室に入室できなくなり, 教室の中に入ったとしても, 涙が出て立つことができなくなった。しかし, Aには, 《支えてくれる人の存在》として, 地元の退職教員や保護者, 先輩同僚がいた。Aは“支えてくれた人”から“容認されている気持ち”を持ち, “自身に対する肯定感”を高め, “周囲からの信頼感”を感じ, 【できないことに対する受容】ができた。そして, 傷ついたプライドの回復ができ, “支えてくれた人への自身の言葉”として「がんばります」と

言え, 自身の“変化内容”として周囲に自身の気持ちを隠さなくなった。Aは“素直さ”を持って, “できないことに対する受容”ができた。また, 《支えてくれた人への親和性》を築き, Aの“感受性”は高まり, “周囲に対する肯定感”も高まった。その後のAは“積極的に保護者とかかわる”ことで教室に“風を入れてもらう交流”をした。ここでのAは, 自身の姿勢の“開示性”を高め, “柔軟性”を高めている。そうすることで, 子どもがかわいくなり, “生徒への愛情”が高まるなどの《生徒に対する気持ちの変化》が起きた。

一連の変化により, Aは《教師としての自信の構築》を行う。「自分でいいかなあ」「私でいいかも」と思うようになり, 「みんなに対していい先生になろうとしていた」とこれまでを振り返った。「役にたつこともある」という“気づき”も持ち, “自己肯定感”を高め, “自信”を高め, 自身の“存在価値の肯定”を持つようになった。そして, 前向きになり, 《楽しいと思える教師生活》をその後, 獲得した。

【事例B・30歳代小学校女性教師】Bは, 《初任時における困難な状況の抱え込み》を経験した。それまで“教師の経験”のなかったBの“役割”は経験のない運動系クラブの指導でBはくたくたになり, 高い“疲労感”を持っていた。また別の“役割”は3年生の授業担当で, その授業での“生徒の様子”は元気であるが, 授業を聴いてもらえない状況で授業にならない状況であった。その“要因”として, 自身の授業力不足だと感じたBの“自身の状況”はダメージを受けており, トイレに行っていて泣いていた。また“自身の気持ち”は黒い雲が立ち込めている, 晴れ間が見えない思いだった。この時のBは, “自信”, “自身への肯定感”, “生徒に受容されていると感じる度合い”, “同僚からの具体的な支援の可能性”“自身の開示性”, は低く, “抱え込みの程度”は高く, “自責の念”を抱いていた。また, “同僚との問題の共有”もなく, “解決の為の具体策”も持ち得ていなかった。

そんな中, Bは, 《先輩教師への親和性》を持った。その“きっかけ”は, ある女性教諭や担当教科の先輩教師, 先輩同僚と話した機会やその“対象者”から研修会への誘いを受けた時だった。Bは, “対象者への評価”を力量がある, また姿勢を崩さないとし, “対象者の安定性”を感じていた。

“対象からの言葉”として「仕方がない」, 「大丈夫よ」という言葉がけをしてもらった。Bはその時の“気持ちの変化の内容”としてあったかい気持ちになった。このような経験から, 対象者からの“共感を受ける”経験をし, “対象者に受容されている感”を抱き, “同僚への親和性”を高めた。

同じ頃, 《生徒からの受容》を経験する。それは, Bが結婚する際に, “生徒の行為”として, 「おめでとう」の

言葉をもたらったということだ。この経験に意外な気持ちで直面したBは、それまでの“状況の意味の多様化”を行い、これまでの“生徒の行為”を自身の人間性を否定していないとした。

その後、Bは、【自身の力量と状況の受け入れ】をする。“生徒の様子”を授業にならないが、元気であり、Bの人間性を否定しないと受け止め、その“要因”を自身の授業力不足とした。同時に“自己評価”を、弱いと据え、自身の弱さの受容に至った。

続いて、Bは《自身の信念の構築》をする。“状況”は、授業が成り立たないが、その時の“気持ち”を、「私は私の道でいく」とし、自身を強くなったと感じた。この“姿勢を支える”ものは、「私は私の道でいく」という自身の思いと、自身への信頼であった。そして、授業がなりたたない原因究明を行い、個別指導が必要だと“気づき”を起こした。この《自身への信念の構築》過程で、Bは《成長の糧となった自身への厳しい評価》をかけられていた。それは“同僚からの言葉”言葉で「だめなやつ」「もっと頑張るべきだった」というものであったが、Bは“同僚からの言葉に対する気持ち”を「その通り」だと思った。このときの自身への“同僚からの肯定感”は低くBはそのことに“直面”している。しかし、Bは、その言葉を“自己理解”として受け止め、“不満感”を抱いていなかった。そして、“同僚からの肯定感”が低くとも、そのことに“直面”した際の“忍耐力”は高い。Bにとって《同僚の言葉》は厳しい評価であったが、自身にとって成長の糧となるものとして受け止めた。

また、Bは《教師を辞めなかった理由》として、共感できる教師との会話や先輩同僚との会話、同僚の言葉がけの機会を挙げ、それはBにとってそれまでの気持ちを“切り替えたきっかけ”となった。“励みになった言葉”は「経験年数は関係ない」「女性も働かない」「よくやめなかったね」である。そういった言葉からBはだめな人として見捨てられていない、経験年数だけではだめ、私は弱くだめな教師ではないと切り替え“気づき”を持った。

その後のBは、《積極的な行動》を起こす。Bは、“向上心”“積極性”“成長欲求”を高め“行動力”を携えた。“行動内容”は、研究会への参加、本を読む、良い授業を見ることであった。

続いてBは、《肯定的な自己評価》を抱く。その過程は、まず、自身への“フィードバック”として、生徒の反応の良さをあげ、自身の在り方に“肯定感”を高めた。そして、“状況の観察”を行い、“授業が崩れたときの考え方”として、担当している全部のクラスが私にだめ出しをしているわけではないと“切り替え”た。Bは“主体性”をもって“切り替え”を行い、“自身の姿勢の持続性”を高めたのだ。

最後に、Bは、生徒の反応の良さを確認し、生徒をかわいいと思えるようになった。“生徒への愛着”を持ち、“教師を楽しむ”姿勢に変化し、《仕事に対する効力感》を築いた。

【事例C・30歳代小学校男性教師】

Cは20歳代のころ、数年の教師の経験をした後、大規模校への転勤を経験した。その学校では特別な対応を必要とする子がいた。ある時、Cが個別に生徒を指導できなかったことから、生徒が授業を抜けだし自宅に電話をし、授業で理解できないことを家族に聴いていたという経験をする。“生徒の様子からの衝撃”を持ち、“後悔の念”をもったBは、生徒への多様なかわりの必要性を感じつつも、“自身の状況”は試行錯誤であり、展望を持たずにいた。

Cは【反省と受容】を行う。“生徒の気持ちに気づいてやれなかった際の自身の気持ち”として後悔し、“自身への評価”を教える技術が足りないとし自身の未熟さの受容をおこなった。このときのCは、“自身への評価”が低いが、“生徒への思いやり”を持ち、“自身の力量に対する客観的観察”を行っている。

Cは同時期に《先輩同僚への親和性》を培う。Cは“先輩教師へのイメージ”を「背中で教える人たち」とし、先輩同僚と“自分の姿勢との比較”を行い、“自身の学び方”を先輩同僚の行為、行動を見るところとした。この時の“先輩同僚からの指導的なアドバイスが行われる頻度”は低く、“先輩同僚からの特別な教示”はなかった。そのような“相互的に個人の尊厳を尊重した関係”の中で、“先輩同僚からの信頼感”をCは感じ、“先輩同僚への親和性”を高めた。

その後、Cは、《先輩同僚を真似る》。“真似た対象”は、ベテランの女性教師で真似ることで、“気づいたこと”は自身の頼りないところであった。Cは“どん欲”に徹底して真似た。この過程においてのCは、“主体性”を持ち、“自身を見つめる作業”をおこない、“徹底的に取り組もうとする気持ち”を持っていた。

そんなCに《先輩同僚》は同調した。Cは“それまでの学校との比較”をおこない、“自身の感じるプレッシャー”を低いと捉えた。

最後に、Cは、自分にできそうなところの《発見》をする。効力感が高まり、向上心をもった。

もし、《先輩同僚への親和性》が築かれず、《先輩同僚の同調》がなければ、先輩同僚の真似をする意欲は低く、新しい発見はなかったのではないかと考える。

【事例D・30歳代小学校男性教師】

Dは20歳代のころ、数年の教師の経験をした後、《正式採用に伴う初任者研修》を経験する。Dは赴任した学校で“居心地の悪さ”を感じる。その要因は、自身の故郷との言葉使いや雰囲気の違いであった。また、“周囲の

同僚教師の状況”は新任教師の扱いに慣れているようであった。

そのような状況でDは指導者に同席される授業を行わなくてはならなかった。この時のDは、“自身に対する周囲の姿勢”を威圧的であるように思い、“主体性を培える可能性の程度”は低く、嫌悪感を抱いていた。

《先輩同僚との関係性》については、先輩同僚から“意見を押しつけられる感じ”を抱いていた。また、“周囲の期待感”を感じつつ、時には先輩同僚が夢にでてくることもあり、ありがたい反面辛かった。時には先輩同僚に反発してみても自身の力量を顧みて自身の反発という行為を肯定できず、常にこういった“二律背反的な気持ち”を抱いていた。そして、自身の“気持ち”は腹立ちを覚えた。こういった状況で、“先輩同僚との親和的なかわりの構築の可能性”は低かった。

また、《指導者からの指導が受容できない》という思いも持った。指導者による自身の授業参観後の“指導者からの評価に対する印象”は、ダメだしをされているように思った。“指導に対する不満”“はがゆさ”もあり、“納得できない感”も抱いた。そして、指導者からの“受容感”は低く、“否定されている感”を持った。“自身の状況”は調子が狂い、“気持ち”は苦しかった。

もし、《居心地》のよい勤務校で、《先輩同僚との関係性》が“先輩同僚との親和的なかわりを構築する可能性”が高く、“意見を押しつけられる感じ”がなく、【指導者からの指導が受容できない状況】ではなく、“否定されている感”や“指導に対する不満”もなければ納得できる指導を受けることができたかもしれないので破線で示している。

その後、《生徒の心に響く授業ができない》状態となり、“迷い”があっただけでなく、授業になった。“圧迫感”を感じ、しっくりした授業ができなかった。どうしたらよいかという“展望性”も低く、“前向きさの度合い”も低く、“苦しい状況”は持続した。

《唯一の救い》は時折なついてくる生徒の存在で、“気持ち”はほっとした。こうした“生徒とのかかわり”はDにとって日常的な感覚ではなかったが、そうであれば、生徒に響く授業ができたかもしれないと考える。

【事例E・40歳代中学校男性教師】

Eは20歳のころ、《初任教でのはがゆさ》を経験した。“周囲の状況”は自身以外で若くして担任をもっている教師がいず、“周囲の同僚との経験の差の認識”があった。“自身のできることは子どもと遊ぶことぐらいであったので“困ったこと”は学級経営についてであった。“わからなかったこと”はクラスをまとめるコツで“わからないことが顕在化する機会”は文化祭で自身が担任をするクラスが賞をとれないときなどであった。このときのEは、“自信の度合い”が低く、“自己肯定感”も低

い。“焦燥感”は高く、自身への“はがゆさ”“くやしき”を抱いていた。“クラスの子どもへの申し訳ない気持ち”を持ち、“他の同僚と比べての自身の力量の受容”があった。

もし、Eが、“自信の度合い”“自己肯定感”が高く、低い“焦燥感”で“はがゆさ”“くやしき”を抱いていなかったら、現状維持のままであったと考えられる。

Eは《解決のための方策》として、他の先生のやり方を盗んだ。この解決のために数年を費やした。Eは“問題を解決するための持続力”が高く、“解決のために選んだ方略に対する肯定感”を持ち得ていた。また、周囲の同僚の力量を肯定していた。

その後、Eは【経験からの納得理解】へとすすむ。“知識を得るための媒体”として、本を読んだり、学外の教師に話を聞いたりした。それにより、“得たもの”は、納得、理解であり、それを経験と併せることで経験値を高めていった。やがて、吸収できる力の速度を速めた。ここで“はがゆさ”は軽減され、“自信の程度”“安定感”は高まり、“余裕のある姿勢”が構築できた。

もし、《解決のための対策》において“問題を解決するための持続力”がなく、経験値を高めることがなかったら、初めの状況にあった“自信の度合い”は低いままであったと考えられる。

【事例F・40歳代小学校男性教師】

Fは20歳のころ、二校目の勤務校で正式採用され、《力量不足からの困惑》を経験した。“困ったこと”は、自身の力量不足からの影響で自身の力量不足や教科の専門性の低さが要因であった。この時のFは“自身の力量の客観的観察”を行い、そのことを“自身の力量の受容”をし、“向上心”は持っていた。

Fは、自身の“困惑の軽減”のために、“方法”として、本を読んだ。Fは自身が変化すると捉え、“変化の内容”は、知識をうめるための読書が学校教員としての読書に変化したというものであった。その過程を経て、自分なりのスタイルの発見を行う。“自身のスタイルを発見したきっかけ”は研究授業を担当することになり、該当教科におけるスペシャリストが書いた本を読み始めたことだった。Fは、“主体性”を持って“解決のための方策に対する希求性”を持ちつつ、この作業に臨み、“独自の追求”を行った。

その後、Fは“気持ちの変化”として「困ったなあ」から「まだまだだな」に変化し、“自身の力量”を低いと評価した。この“力量を容認する過程の気持ち”を当然であるとし、《自身の力量の容認》に至った。この過程により、“自身が持ち得たもの”はこんなふうに教師をしてゆくというイメージで、“これまでの自身の状態”を「ただ、知らない」状態であったと認識した。ここで、Fは、“理想と現実の差の要因”を持ち、“自身の力量を客観的

に観察”した。

その後、Fは《希望》を持つ。それは“教師という職業のイメージを持つことで得たもの”であり、“展望性”を高め、“効力感”を見出した。

2. 各事例のカテゴリー統合図

図1に各事例の統合した図を示す²⁴⁾。

3. 統合図の分析

統合図の中心カテゴリーは【自身の状況や力量の受容】となった。【自身の状況や力量の受容】に至るまでに、A、B、Cの事例では、周囲の同僚に対する親和性を築いていた。そして、周囲にモデルとなる資源を有していた。D、Eは、【自身の状況や力量の受容】に至るカテゴリーはない。Fは《周囲との関係性》を築いていなくても、またEは、【自身の状況や力量の受容】、《周囲との関係性》を経験していなくても、A、B、Cと共に教師としての成長欲求、柔軟性、開示性を高め、《解決のための対策行為、行動》に至った。そして《肯定的な自己評価》や《信念の構築》を行い、帰結では、A、B、C、E、Fは《仕事に対する効力感》をもった。

A、B、Cは、【自身の状況や力量の受容】で、“自身の力量の客観的観察”“状況の客観的な観察”“解決し難い状況の受容”を持ち得た。また、“主体性の構築”を望めるようになり、自律的に《解決のための対策行為、行動》を行っている。そして、周囲から自身への“指導に対する不満”を持ち得ていない。

Dは、A、B、Cと同じく周囲にモデルとなる資源を有していたにもかかわらず、【自身の状況と力量の受容】にいたらなかった。DはA、B、Cが持ち得ていた周囲の同僚からの信頼の感受や周囲から受容されている感覚を持ち得なかったことで他者（指導者）に対する《不満》を抱くようになっていた。そして、Dの帰結は、A、B、C、E、Fの帰結である《仕事に対する効力感》とは対照的に、《効力感を築きにくい状態》であった。

Eは、【自身の状況や力量の受容】、《周囲との関係性》というカテゴリーがなくてもA、B、Cと同じく《仕事に対する効力感》を持ち得た。この要因は、Eの状況である《初任時や20歳代の困難な状況》に注目すれば、“自身の状況を客観的に観察できる状況の度合い”が高かったことが挙げられるのではないかと考える。また、《肯定的な自己評価》で、自身へのフィードバックを行っていることから、自身の力量を客観的に受け止めることができてきている。これはEが教師になって間もない時期であることから、Eは、困難な状況においても自身の状況を客観的に観察できる能力と自身の力量や評価を自ら査定し受容できる能力が高い特性を持ち得ていると言えるのかもしれない。また、周囲の環境が自身の状況を客観的に

観察できる様相を呈していたのかもしれない。

また、Fは《周囲との関係性》というカテゴリーに向かっていない。よって、周囲の同僚に対する親和性を築いていなくとも、【自身の状況や力量の受容】に至ったのは、Fは、“開示性”“柔軟性”“行動力”など《解決のための対策行為、行動》を起こす能力が高かったということではないだろうか。

以上のことから、初任時、あるいは教職について間もない20歳代の頃の現象としては、周囲にモデルとなる教師の存在の有無、周囲の同僚などへの親和性の構築、自身の状況を客観的に観察できる能力や環境、周囲の同僚からの信頼の感受や周囲から受容されている感覚の有無、個人の特性などが影響して、困難な状況を乗り越える可能性が左右されると考える。

IV. 総合考察

1. 若年教師が困難な状況を乗り越える過程について

現象の中心概念として、「自身の状況と力量の受容」が見出された。そして、これらの現象は、教師が初任時や教師になって間もないと思われる20歳代の若年時に経験するものであった。事例A、B、D、Eにおいては、初任時の現象が含まれていた。

浅田(1998)は、初任時の教師が抱える課題を「教師自身に関する課題」「子どもに関する課題」「家庭、保護者に関する課題」の3つに大別している。これらの課題は、初任者であるがゆえに教師として未熟であるという理由では、回避できない課題である。また、教師としての能力の発達という視点から捉えれば、教師の初任時について、吉崎(1998)は、「まさに『初心期』の発達課題をすべて抱えているといっても過言ではない」と述べている。

これらのことから、初任期に抱える課題は、教師が乗り越えなくてはならない課題であり、その過程は、その後の専門職としての教師個々の成長過程を左右するものであると考えられる。

したがって、初任時において困難な状況に遭遇した際、教師自身が置かれている状況、自身の力量を客観的に見極め、そして、そのことを受け止める、つまり本研究の中心概念である「自身の状況と力量の受容」という現象をどのように過ごすかという点は、教師が、精神的健康を維持・促進しつつ、専門職としての力量を高めていく上でも重要な概念であると考えられる。

2. 各カテゴリーとの関連

各事例の過程をプロパティ、ディメンション、カテゴリーに注目し、本現象の中心概念と各カテゴリーの関連、また教師個々の特性との関連を考察すれば、教師、とり

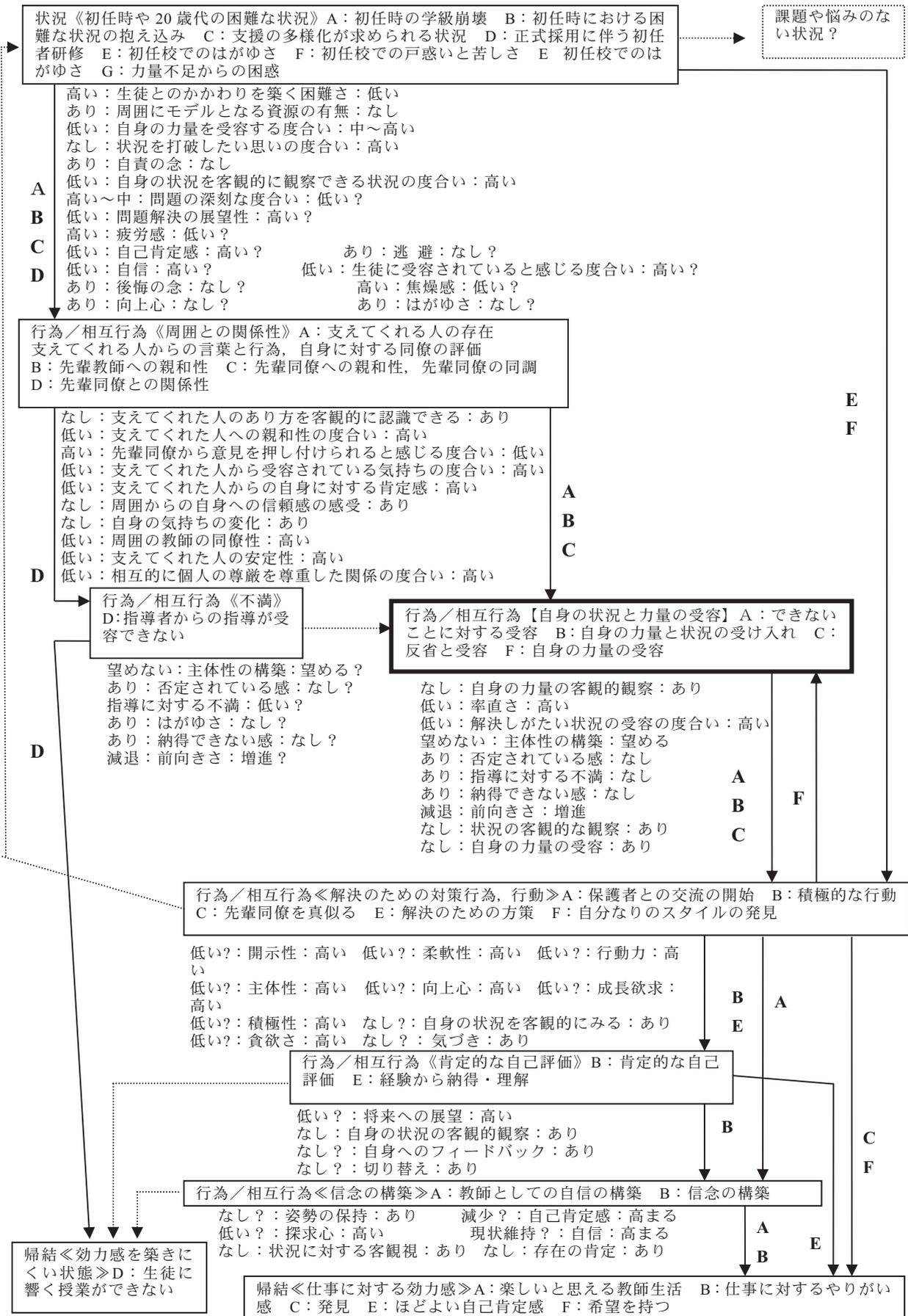


図1. 事例A～Fのカテゴリー統合図

わけ若年教師は以下のような過程を経て困難な状況乗り越えたと考える。

(a) 周囲とのかかわりを築く、あるいは自身への肯定的な評価をおこない、自己肯定感を高める

中嶋(2000)が、教師をとりまくストレス状況の成り立ちの要因を「重層的な人間関係の構造」と述べたが、本研究においても、教師が困難な状況を克服する過程に、周囲とのかかわりが大きく影響していることが理解できた。そして、その周囲とは同僚教師、管理職にある教師、生徒、保護者、勤務校周辺地域住民など、まさに重層的であり、周囲とののぞましいかかわりを築くことが重要であるということもわかった。

また、事例A、Bでは、周囲とのかかわりにより教師が自己肯定感を高める過程があった。これらの事例は教師という仕事を楽しむ姿勢や、仕事に対する効力感、柔軟性の構築を導いている。これは伊藤(2007)の教師が「やる気低下」がうつ状態を導くという研究を踏まえても、教師が精神的健康を維持するためには周囲とのかかわりにより自己肯定感を築くことは重要であると考えられる。

(b) 困難な状況における周囲の環境や自身の在り方を外在化し、自身の状況を認識し、自己を洞察するきっかけを得る

事例A、B、C、E、Fでは、困難な状況において自身の状況や能力を客観的に考え、自身の状況を認識し、自己を洞察する作業を有した。困難な状況において自身の状況や能力を考える過程は、White and Epton(1990)が提唱した心理療法での“問題の外在化”(externalization of the problem)に関連すると筆者は考える。

“問題の外在化”(externalization of the problem)とは、1980年初頭、White and Epton(1990)によって家族療法の分野に導入され、その後、ユーモアと遊戯性を含んでいることから児童の治療に多く用いられてきた。この療法の過程は、①クライアントや関係者にとって耐えがたい問題を対象化、または人格化し、②クライアント及び関係者から切り離してその外側に位置させ、③みんなで一致団結して対応することを勇気づけるといふものである。

外在化の過程について事例中に関連した内容としては、以下のような過程が挙げられる。

事例A、Bでは、学級経営や授業実践において困難な機会に直面していたものの、周囲の評価や支援を受け、自身の力量を外在化することで冷静に判断することができ、その後の姿勢が変容したのではないかと考える。

事例Cでは、生徒の言動は自身の力量の現れ(外在化)であると認識し、教師としての力量や求められる技術、自身に必要な気づきを持ち得た。

事例E、Fは周囲の同僚教師やモデルとなる教師に教師の理想像を重ね併せることで外在化し、教師としてアイ

デンティティーを築くきっかけを培った。

(c) 自身の思いを開示する

開示する作業は、他者(同僚や保護者)に対して自身の思いを開示する場合は2例(事例A、G、L)と自身の内的作業の中で自身の思いを開示する場合は5例(事例B、C、D、E、F)であった。自身の内的作業の中で自身の思いを開示するのは、インタビュー調査中、調査協力者が自身の過去の経験を振り返る中で想起されたということも考えられるが、各現象の過程は帰結に至るまでの経過の中で自身の思いを語られていることから、調査協力者が想起した現象の過程においても自ら自身の気持ちを自身の心のうちで開示していたと捉えたい。

この開示について、Rogers(1942)は、「効果的なカウンセリング及び心理療法を実践する際のカウンセラーの主目的のひとつは、クライアントを援助し、適応問題や葛藤の源となる情動化された態度を自由に表出させることである」と述べている。このことから、困難な状況にある教師が心理療法を受ける過程と同様に、(a)にある「周囲とのかかわりを築く」ことで獲得した良好な関係を築いた同僚や管理職に自身の思いを開示し、(b)にある困難な状況における周囲の環境や自身の在り方を外在化することが可能になるのではないかと筆者は考える。

(d) 自身の状況や能力を受容する

中心カテゴリーとなった自己の状況や能力を受容する過程についてであるが、Rogers(1942)は、心理療法において自己洞察ができれば、あらゆる衝動にまつわる認知をおこなう、つまり自己受容ができると述べている。したがって、先述した(b)の困難な状況における周囲の環境や自身の在り方を外在化し、自身の状況を認識することが自己の洞察と関連すると仮定すれば、周囲の評価という外在化がなくても、自己洞察を行うことで、自身の状況や能力を受容ができる機会を有するのではないかと考える。

(e) 困難な状況を乗り越えるための気づきの作業を自律的におこなう

困難な状況にある教師が心理的な変容を来たすための気づきの作業を自律的に行う過程を有する現象が見受けられた(事例A、B、C、E、F)。その内容を検討すれば、教師が本来の自身の力量を受け止めることで新たな視点に気づくというものであった。これらは、教師が「こうありたい」という思いと、自分の状況や周囲とのかかわりから作られた教師としての考えや思いが統合されての作業ではないかと考える。

例えば、事例Aでは、初任者であるにもかかわらず、学級崩壊を来たすクラスの担任として尽力した。そして、自分は「できない」ということを認識し、周囲に素直にそのことを言えた。事例Bは、先輩同僚の否定的な評価を「その通り」と受け止め、自身の実力を認識した。こ

これらの例は、それまでの自分の教師としてのイメージに折り合いをつけ、教師がその職業を通して一人間として成長する過程であるのではないかと考える。

この折り合いをつける作業は村山（1992）が、Rogersのカウンセリング理論を受け、教師の条件としてあげた「自己一致」に関連しているのではないかと考える。これは「教師が真実の自分、つまりあるがままの人間となり、表看板を下して、見せかけをやめて生徒とかかわることができたら、教師ははるかに効果的な働きをすることができるだろう」と述べている（村山，1992）。

また事例の考察から、気づきの作業はすべて自律的に行われていたことから、困難な状況乗り越えるための気づきの作業は自律的な営みであると言えるだろう。

(f) のぞましい経過で困難な状況乗り越えた後、教師は効力感をもって職務に従事できる

事例中、帰結において効力感をもった事例が多くあった（事例A, B, C, E, F）。河村（2003）が、教師が心の健康を維持するためのポイントとして、「教師のやりがい感」を実感できるようにすると述べていることから、教師が困難な状況に遭遇しても勤続できる状態を維持するためには、困難な状況を克服した際に効力感をもつことではないかと考える。

(g) (a)～(f)は個人の特性と関連しながら、困難な状況乗り越える過程を構成する。

(a)～(f)の過程は、個人の特性と関連しながら1つの現象を構成する。例えば、事例Eは、自身の状況を客観的に観察できる能力と自身の力量や評価を自身で査定し受容できる能力が高いことで、本項の(d)の、自身の状況や能力を受容する過程は有しなかった。また、事例Fは、開示性、柔軟性、行動力といった能力が高いことで、本項の(a)の、周囲とかかわりを築く、あるいは自身への肯定的な評価をおこない、自己肯定感を高めるという過程、あるいは本項の(d)の、自身の状況や能力を受容する過程を有しなかった。

V. 今後の課題

教師が困難な状況乗り越える過程の一つとして、若年教師が自身の状況と力量を受容する現象が見られた。また、各事例を横断的に捉え、教師が困難な状況を克服するためには7つの過程が関連していると考察した。

さらに、教師が困難な状況乗り越え、自己の変容をきたす過程、また周囲（同僚や保護者等）との関係性の変容は心理療法におけるカウンセリングの過程（Rogers, 1942；村山, 1992；White & Epsom, 1990）に類似していることが明らかとなった。

このことから、教師が困難な状況乗り越えるために必要な特性、また環境要因は、心理療法領域からの知見

を参考とし、教師個人の変容過程、あるいは、学校組織内での教師の相互的なかかわりの変容過程を詳細に研究することでさらに特定できるのではないかと考える。

また、本研究ではグラウンデッド・セオリー・アプローチを参考に分析したことで、教師が困難な過程を乗り越える過程は若年教師の場合に限定された。今後、さらに調査をすすめる、若年教師以外の年代の教師に関する事例の研究を継続させることが必要である。

そして、得られた知見を基に、教師の精神的健康を維持・促進できる予防的なかかわりを構築することが必要であると考えられる。

注記

事例A～Fのカテゴリー統合図（図1）における□内は各カテゴリーのラベル名である。□の下方にはそのカテゴリーのプロパティ、ディメンションを示してあり、そのうち、斜字は各カテゴリーの方向を決定づけていると思われるプロパティ、ディメンションである。プロパティに対する問いとなるディメンションの方向により、カテゴリー間の関連を矢印で示している。各カテゴリーを結ぶ矢印のうち、事例に現れていないものについては破線で示している。

引用文献

- 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著（1998），『成長する教師－教師学への誘い－』，金子書房，pp.175－177。
- 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著（1998），吉崎静夫，「一人立ちへの道筋」，『成長する教師－教師学への誘い－』，金子書房，pp.162－173。
- American Psychological Association（2007），APA Dictionary of Psychology，American Psychological Association，p.792
- 新井肇（2005），「インシデント・プロセス法の教師バーンアウト予防効果に関する研究」，『生徒指導研究』，Vol. 17，pp.26－38。
- Rogers, R. C.（1942），Counseling and Psychotherapy，C. R. ロジャーズ（2005），「カウンセリングと心理療法 実践のための新しい概念」，末武康弘・保坂亨・諸富祥彦共訳，岩崎学術出版社
- 土居健郎監修（1998），「燃え尽き症候群－医師・看護婦・教師のメンタルヘルス－」，金剛出版
- 淵上克義・太田弘子（2004），「学校組織における教師の対人葛藤の認知構造に関する実証的研究」，『岡山大学教育学部研究収録』Vol.125，pp.89－100。
- 藤原忠雄・古市裕一・松岡洋一（2011），「中学校教師におけるストレス反応及びバーンアウトに関連する諸要因－ストレスサー、コーピング特性、ソーシャルサポー

- ト及び自己効力感－], 『学校メンタルヘルス』, Vol.14 (2), pp.169 – 180.
- Howard,S. & Johnson,B. (2004), Resilient teacher : resisting stress and burnout, Social Psychology of Education, Vol.7, pp.399-420.
- 伊藤美奈子 (2007), 「教師のうつ病の理解と援助」, 『広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要』, Vol.6, pp.18 – 22.
- 河村茂雄 (2003), 「教師力 (上)」, 誠信書房
- 小橋繁男 (2012), 「異なるストレス状況で教師が用いる対処行動とメンタルヘルスとの関連」『メンタルヘルスの社会学』 Vol.18, pp.3 – 14.
- 紺野祐・丹藤進 (2006), 「教師の資質能力に関する調査研究－「教師レジリエンス」の視点から－」, 『秋田県立大学総合科学研究彙報』, Vol.7, pp.73 – 83.
- 松浦均, 西口利文編 (2008), 小平英志, 「観察法・調査法面接法の進め方」, ナカニシヤ出版
- 松浦均・西口利文編 (2008), 西田裕紀子, 「観察法・調査法面接法の進め方」, ナカニシヤ出版
- 三沢元彦・犬塚文雄 (2007), 「教師のバーンアウト傾向軽減プログラムの開発研究－認知療法 (5つのコラム法) 手がかりとして－」, 『横浜国立大学教育相談・支援センター研究論集』, Vol.7, pp.163 – 185.
- 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』 Vol.15 (1), pp.101 – 118.
- 文部科学省 (2015), 「教育職員の精神疾患による病気休職者数 (平成 25 年度)」, 『平成 25 年度公立学校教職員の人事行政状況調査結果 (概要)』
- 中島一憲 (2000), 「教師のストレス総チェック」, ぎょうせい
- 落合美貴子 (2003), 「教師バーンアウト研究の展望」, 『教育心理研究』, Vol.51, pp.351 – 364.
- Rickwood, R.R., Roberts, J.,Batten, S.,Marshall, A. Massie,K. (2004),Empowering high-risk clients to attain a better quality of life: a career resiliency framework, journal of employment counseling Vol.41,pp. 98-104.
- 戈木クレイグヒル滋子 (2005), 「質的研究方法ゼミナールグラウンデッド セオリー アプローチを学ぶ」, 医学書院
- 戈木クレイグヒル滋子 (2006), 「グラウンデッド・セオリー・アプローチ理論を生み出すまで」, 新曜社
- 戈木クレイグヒル滋子 (2008), 「実践グラウンデッド・セオリー・アプローチ」, 新曜社
- 阪邊夕子・立元真 (2007), 「中学校教師のストレス ストレス対処スタイルの個人差に起因するストレスサーとストレス反応の関連」, 『心理臨床学研究』 Vol. 25 – 2, pp.129 – 1401.
- 澁江裕子 (2009), 「レジリエンスと対人関係の関連－ EQ (心の知能指数) と Chum の視点から－」, 『鳴門教育大学大学院修士論文』
- Strauss, A. & Corbin, J. (1999), Basics of Qualitative Research, 訳 操華子・森岡崇, 『質的研究の基礎－グラウンデッド・セオリー開発の技法と手順 第2版』, 医学書院
- 高木亮・淵上克義・田中宏二 (2006), 「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」, 『教育心理学研究』, Vol.56, pp.230 – 242.
- 氏原弘他共編 (1992), 村山正治, 「カウンセリングと教育」『心理臨床大辞典』, 培風館, P.1180.
- White, M. & Epton, D. (1990), Narrative Means to Therapeutic Ends, ホワイト, M・エプソン, D. (1992) 小森康永訳, 「物語としての家族」, 金剛出版
- 長尾十三二 (1992), 教師教育に関する研究委員会, 教育学研究第 59 巻第 3 号, pp.331 – 335.
- 山口真和 (2012), 「データから見る教職員のメンタルヘルスに関する現状と課題」, 月間生徒指導, Vol. 42 (13), pp.30 – 35.