



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	学校教員の疲弊構造を探る : 離職経験者の語りからの一考察
Author(s)	平尾, 実美
Citation	公教育システム研究, 19, 25-49
Issue Date	2020-11-30
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/80200
Type	departmental bulletin paper
File Information	020_AA11562857_19.pdf



< 論 文 >

学校教員の疲弊構造を探る
—離職経験者の語りからの一考察—

平尾 実美*

— 目 次 —

序章 本論文の背景と課題

第 1 章 先行研究

1. 教員の疲弊に関する心理学的研究
2. 教員の多忙化による疲弊との関連
3. 日本における教員の誕生と教員文化
4. 労働疎外と教員の疲弊との関連

第 2 章 事例研究

1. 研究の方法と対象者及び分析方法
2. 事例分析

第 3 章 総合考察

1. 教員の疲弊要因分析まとめ
2. 今日的教員の疲弊構造
3. 今日的教員の疲弊構造を先行研究に照らして

終章 本研究の意義と今後の課題

【キーワード】教員の疲弊、人間関係構築・協働衰退、多忙、責任の個人化、まなざし、自律と統制

序章 本論文の背景と課題

日本における教員の疲弊が問題化されて久しい。文部科学省が発表した 2017 年度の公立学校教員（約 92 万人）の病気休暇者は 7796 人で、このうちうつ病などの精神疾患による休暇者数は、5077 人と全体の約 65%に上る。精神疾患による休暇者は、2007 年度から常に 5 千人前後で推移し続け、これに、1 カ月以上の病気休暇者数を含めると約 2 万 6 千人にも及ぶ。病気休暇期間が 1 カ月未満の計上されていない「暗数」が存在することも考慮すると、休職・離職寸前の予備軍も含め相当数の教員が疲弊している現状がある。公立中学校教員として勤務経験のある筆者は、激務の末に癌を発症した。度重なる手術を経て、一命を取り留めたが、現在は、障害者手帳を受給した不自由な身で、癌と共存する生活を送っている。

* 北海道大学教育学部卒業生（教育行政学研究室）

筆者の教員生活の振り返りは、一個人の主観的な内的体験に基づかれる。しかし、毎年多くの教員が学校で疲弊し、休職や離職に至る背景には、個別だけに帰することができない何かがあるのではないだろうか。油布（2010）は、教職が現在置かれている深刻な病理は、結局のところ、職務に係るあらゆることがストレスにつながるといように、ほとんど何も分からないのと同じ状況に陥っていると言及する。本研究におけるインタビューの一人は、「自分を追いつめながら色んなことを棄てながら基本的に主体的に選択して、そういう教員になってきたし、なりたいたとも思ってきたから自分は悔いはないんだけど、じゃあ、みんな教員はそういう生き方をしよう、そうじゃないと教員じゃないって強制できるかっていったら、絶対に絶対にできない。だってキツイもの。」と心情を打ち明けた。疲弊しながら、自己を犠牲にしてまで職務に駆り立てているのは、何故なのだろうか。教員が毎日どのようなことを考え、何を抱え込み、感じながら生きているのかといった普段表出されない教員の「生きられた世界」の生の声に、直接耳を傾け、彼らの現実世界を知ることが正に必要である。

落合（2009）は、ヒューマンサービス職¹の疲弊が、単なる多忙による疲弊ではなく、人としての根源的な問題、すなわち「主体性の喪失」と「孤立化」にあることが重大だと指摘する。そして、心身の健康のみならず、職業人として職業アイデンティティを保ち、主体的に職業生活を営むことがいかにできるかが鍵と唱える。教員世界に「主体性の喪失」や「孤立化」がもたらされているならば、何がそうさせているのであろうか。

教員一人ひとりの「教員として生きた経験」を聞き取り、語りから、休職・離職に至るほど教員の現実世界に疲弊をもたらすものにはどういったことがあるのか、どのような状況下で形成されているかを検討し、今日的教員の状態像を構造的に見出すことを研究課題とする。

第1章 先行研究

教員の疲弊に関連する先行研究を 1.心理学的研究 2.勤務実態調査に基づく教員の多忙状況 3.困難を緩衝する機能を果たしてきた教員文化 4.労働疎外の観点から職場における感情労働とケアワークに焦点を当て、今日的教員の状態像を探っていく。

1. 教員の疲弊に関する心理学的研究

疲弊に関するものとして、バーンアウト研究がある。1970年代半ば、米国から広がりを見せ、日本でも、様々な教育病理事象（不登校・校内暴力・いじめ）により教員の疲弊が増大したことを受けて、研究されるようになる。Maslach & Jackson（1981）によるバーンアウトとは、「長期間にわたり人に援助する過程で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枯渇を主とする症候群であり、自己卑下、仕事嫌悪、関心や思いやりの喪失などを伴う症状」と定義される。その特徴は、①情緒的消耗感（バーンアウト中心症状）、②脱人格化、③個人的達成感の低下の3症状である。萩野（1999）の定義では、一般的なストレスよりも長期的なプロセスで、専門職の特徴などを反映した特殊なものである。つまり、教員に例えると、稲垣・久富（1994）が挙げる教員の職務の特徴、①再帰性（教育行為の責任や評価が、子どもや保護者から直接的に返る）、②不確実性（教える相手が変

¹ 医療や保健、福祉、教育などの対人的な職業分野で、専門的に教育・訓練された知識や技術を用いて、サービスを提供する人々の職で、その中でもっとも疲弊しているのは教員と看護師と言われている。

われば、同じ態度や技術で対応しても同じ成果が得られるとは限らない)、③無境界性(ここまでやれば完成というゴールが見えないために仕事が職場外の日常生活まで入り込みやすい)それ自体がバーンアウトを引き起こす要因となる。教員の仕事そのものがバーンアウトを引き起こすのであれば、それを支える組織や教員文化が疲弊に繋がる影響を与えているのは明らかである。

落合(2009)が行った中学校でのフィールドワーク研究調査で、疲弊は、①官僚制化によるアイデンティティの揺らぎ、②組織防衛の強化によるストレスと行動規範の外在化、③家庭養育機能の代替要請による負担過重、④生徒像の変化による指導の困難さ、⑤教育ビリーフの世代間格差と評価に関する不満、⑥方針決定への不関与と教育観・指導観の合意のなさに起因していたことが示された。つまり、教員の疲弊は、職務構造と教員文化を基盤として、そこに上記6つのマクロ的・制度的変化が加わって生じている。そして、これらの要因が、多忙化と協働・相互サポートの衰退を生み出し、教員の「孤立化」と「主体性の喪失」を招くと考えられている。これまでの要因研究では、「個人的要因(パーソナリティ特性)」、「状況・環境的要因(多忙と過重負担、自律性のなさ、職場の管理体制、ソーシャルサポート等)」、「社会・歴史的要因」の3分野に分けられてきたが、疲弊要因は輻輳しており、現在は、個人→環境→社会・歴史的要因へとシフトしている(落合2009)。

2. 教員の多忙化による疲弊との関連

教員の勤務実態調査による国際比較や国内の経年比較等から、日本における教員の疲弊要因を概観すると、①他国と比べて勤務が最長(公立中学校教員の週当たり平均勤務時間63時間18分)で、6割近くの教員が過労死ライン週20時間以上の残業をする、②生徒指導、事務業務など授業以外の仕事過多、③子どもの個別化・多様化対応に伴う過重労働の実態が見られた。松浦(1999)は、特に教職の周辺部分に追われる仕事、教員にとって「やりがいのある多忙」ではなく、「やりがいのない多忙」となって、心身の疲弊に陥る要因となると指摘する。やりがいのない多忙感をいかに減らせるかが課題であり、多忙を減らすことで、本来必要な仕事の未消化負担の解消にも繋がる。それには、仕事を精査し、教員が主体的に関わる合議制組織が求められる。奈須・逸見(2012)は、学校が多忙化する原因として、①昨今の教育改革の説明責任や情報公開という名の下、学校や教員への膨大な仕事の要求となり、現場の許容量を超えて仕事や課題が次々と増える悪循環、②教育活動そのものが定量化できない、③日本の教員の「善い」と思う教育活動を際限なく取り組む「ポジティブリスト」の習性に挙げる。これらの要因が、仕事を無制限に増加させ、知らぬ間に精神的・肉体的限界まで追い込まれて燃え尽きるとされる。

21世紀初頭から、教員の多忙化や教員に係る負荷は、単なる仕事量からだけでなく、仕事の質的変化が精神的なストレスと深く関わっていると検討されるようになった。文科省「平成24年度教職員のメンタルヘルスによる調査」における教員のストレス要因平均の上位は、ストレス順に生徒指導、事務的な仕事、学習指導、業務の質、保護者への対応、部活動指導である。特に小学校では、保護者対応、中学校では部活指導が上位に位置する。日本の教員が疲弊していく背景には、仕事量だけではなく、仕事の質的変化、教員の特徴や教員に向けられる厳しい視線などが挙げられ、教員の多忙化に拍車をかけている。

3. 日本における教員の誕生と教員文化

ここでは、近代学校制度が社会的・制度的枠組みの中で教員という職業を成立させたことを受けて、歴史的状況を鑑みながら、教員の果たしてきた役割や教育活動を支える教員文化に焦点を絞った。久富（2008）は、教職の他職業にはない内在的な困難に、①学習に興味をもたない子どもに教授、②「教える」ことの持つ特質と難しさ、③集団規律を確保、④仕事の結果・成果が不明瞭、⑤教師力量の明示の難しさを挙げる。D.H.ハーブリーヴスも、近代学校の教員が歴史的にも背負ってきた課題群を「関係課題」（生徒や保護者、地域などの関係性の苦悩）「地位課題」（社会的地位の低さ、不安定さ）「能力課題」（力量明示の難しさ）の3つに整理する（久富 2003）。従来、教職を支える教員文化の安定化に寄与していたものは、周囲からの社会的承認の下での献身的教師像と職場の求心的構造（同僚性）であった。しかし、近年様々な教育問題が、教員への信頼・権威を失墜させ、次々と学校や教員制度改革が進められている。これらの改革との因果関係は不明瞭だが、久富（2018）の調査では、昨今、個々の教員が評価の眼差しを強く感じていること、職場の求心的構造が弛緩が進み、「職務遂行」的な教職観が強まっている。

4. 労働疎外と教員の疲弊との関連

教員の疲弊について、教職の「労働過程」を労働感情論とケアワーク論から、公務労働の統制下、即ち労働疎外の観点で考察した。油布（2010）は、教職を公務労働として（搾取－被搾取構造に）位置づけられていると認識する視点の欠落が、自ら過重に責務を負わせていると言及し、新自由主義による教育改革が教員の教育活動を変容させ、それに抵抗する教員集団が存在していないことを問題視する。加野（2010）も、1980年度以降の新自由主義思想の進行が、教職の専門職化を揺るがし、教員の権威が悉く失墜し、国民の厳しい眼差しが、保護者や子どものニーズをもとに展開されていく教職のサービス化が起こった。つまり教員がその要求側へ従属化する方向へと進み、自律性が不明瞭な専門職になったと述べる。教職のサービスは、ケアワークの特質に近しく、相手の「生」の固有性を尊重しながら、世話・配慮・関心といった「気遣いをするケア」を行う援助職でもある。このケアの特質は、従来からある「献身的教師像」に代表され、教員の充実感・満足感に繋がる一方、のめり込みが教員の疲弊にもなっている。特に、「気遣いのケア」が、こどもに通用しない時、管理者の統制規定に依る権威でこどもを押さえ込もうとする危険性も孕む。このように、今日の教員の労働過程は、新自由主義化の浸透によって官僚制化が進み、教員の職場環境に大きな変容・変質を引き起こしている。その変容に抗う集団や従来からなる文化の変質は、正に労働疎外といえるのではないだろうか。

上記で取り上げた先行研究は、それぞれに学問分野や視角・方法は違うが、いずれも今日の教員の状態像に鋭く切り込んでいる。しかし、教員の疲弊は教員たちの実際の経験を元に、教員の主観的な世界から深く迫らなければ十分には理解できないと考えられる。よって、本論文では先行研究を参考に、教員たちの生の語りの分析から、教員がどのような状態にあり、いかなる構造の下に置かれているかその実際を描き出すことを試みたい。

第2章 事例研究

1. 研究方法と対象者及び分析方法

2019年10～11月にかけて、約2時間程度の面接調査を実施した。事前調査として、個別プロフィール（勤務校や勤務年数、学校での役職、担当教科、分掌など）を記述する書面を送付し、面接調査における質問や対象者の回想の材料とした。面接調査では、個別プロフィールの書面をもとに、半構造化面接を行った。その際に、対象者が教員を志したきっかけ、教員になるまでの過程、教員になってから休職・離職に至るまでの出来事を振り返り、疲弊に陥る状況を職場環境や社会・制度的要因などと関連付けながら、自由に語ってもらう形式をとった。

対象者は、小学校及び中学校で、何らかの困難によって疲弊の只中に身を置いた離職・休職経験がある教員という条件を満たした3名（30代、40代、50代）の女性を選定した。

分析するにあたって、各調査対象者の休職・離職に至ったきっかけや危機となる出来事の語りを中心に、そこでの学校状況、心理的状況、制度的な問題などを取り上げ、教員の疲弊に関わる要因と背景から、今日的教員の状態像を描き出した。

なお、以下の事例は、各々の教員の情緒も含めた「体験」からの一考察である。プライバシー保護の点から、インタビュー内容については、趣旨を変えない範囲で一部改変している。

2. 事例分析

(1) 事例A

【教職記録】

年		1	2	3	4	5	6（半年）
勤務校		A 中学校	B 小学校	C 小学校	D 小学校		
業務 内容	担当	2 年副担任	担任	担任	4 年担任	5 年担任	
	校務分掌 部活	美術・家庭 吹奏楽・図書		教務	教務・行事		
規模					24 学級		

【概略】

学校の集団行動が不得手で、やるべきことが多い学校に学生時代から違和感を感じていたAは、次第に教育に関心をもつ。Aは、小学校の教育実習で、自分が今まで経験してきた学校生活とは違う「教師と生徒が近しく楽しい」関係を肌で感じて、教員の道を考える。

Aの所属先は中学校からのスタートである。初任校は、子どもたちも比較的落ち着きがあり、保護者も学校を温かく支える雰囲気、職員同士のコミュニケーションもあった。Aにとって一番の苦労は、何よりも授業である。免許を所持する教科以外も担当しなければならず、学校に残って毎晩20時、21時頃まで授業準備をする。Aは、教員の仕事が予想以上に大変であることを実感し、仕事における優先順位の大切さを初任校で学んでいる。

Aが、職場を離れるきっかけとなった4校目の小学校は、1学年4クラスほどある大規模校である。子どもがのびのびした校風で、多様な子どもたちや保護者がいるという印象をもつ。職員数も多く、仕事以外で職員とコミュニケーションをとることは多くない。

Aが本格的に疲弊を感じたのは、2年目の5年生担任時となるが、その前年から兆候は見られる。Aの苦労の第一は、学級内の児童の学力差である。例えば、足し算、九九を復習する児童がいる一方

で、すでに予習をしてくる児童との差は、授業を進めていく上で A の悩みとなる。それに加え、多動や緘黙の児童などがある中で、一人ですべての児童を見なければならぬといった学級内が落ち着かない状況が繰り返される。試行錯誤をしながらも、有効な手立てを見出せず、次第に無力さを感じて頑張ることに疲れていく。同僚や管理職のアドバイスは、現実的な解決法ではない。更に追い打ちをかけるように保護者からの連絡が A にくるようになり、やがて、その連絡が匿名電話となって、管理職へ行くようになる。管理職から受ける簡易な説明に、A は心苦しく、子どもたちとの関わり以上に、保護者との関係づくりに難しさを感じるものとなる。

申し訳ないという思いと責任を痛感する中で、A は、日常的に繰り返される電話連絡により、土日も休まることなくしんどい気持ちが続いていく。疲弊と不安定な心情も相まって、同僚のアドバイスも、自分に対する何らかの思いが想像され、辛い気持ちを増していく。教室に行けないしんどさや教育に対する熱意が薄れていく中、結婚を機に教職を離れる選択をする。

【分析】

①多様な児童がいる中で学力差への対応

A には、授業をどうするかという悩みが根底にある。5 年生でも、例えば、算数で足し算や九九を復習する児童がいる一方、塾ですでに予習をしている児童もあり、学力の幅が大きい。

A は、そういった状況の中、少しでも子どもたちが興味をもてる授業にするため、色々な教育書を読んで、具体的な物を提示する、時間を細かく区切るなど試行錯誤する。

②特別に支援を要する子どもの個の対処と集団の組織運営

A の学級には、立ち歩いてじっと座ってられない児童、緘黙の児童など様々な困難を抱える子どもがおり、個別対応に日々時間が取られている。落ち着いて座ることのできない児童に対して A は、その児童が立ち歩く度、児童が暴れない限りは座るよう何度も口頭で声をかける。A はどうやってこの児童を授業に参加させ、学級全体が落ち着きを取り戻し、皆が安心して勉強に取り組めるかと解決策を模索する。色々な困難を抱える児童がいる学級では、こういった個別対応が日常的に続くことで、集団に目を向ける教員の意識が低下し、全体指示が疎かになる。そしてそれが、他の子どもたちのざわつきや授業全体の進行にも影響を与えている。A の立ち歩きの児童への対応は、次第に勉強よりも座らせることに目的化していく。このことを A は、手応えのない頑張りが続いていくことの疲弊、自分の声が児童に届かないもどかしさとして感じている。

③子どもとの関係性の構築

A は、学習活動において児童の学力差の改善に努めながら、子ども達の興味がもてる授業をと心がけているが、特別に支援を要する児童（特に立ち歩き児童）に日々苦慮する。何をやっても A の声がその児童に届かず、授業全体に停滞を生み出し、学級も少しずつざわつき始めるといった悪循環になる。そういった状況が、時に子どもからの反発となって、A は不安全感や無力感、子どもたちとの関わりをどうしたらいいのかわからない気持ちになる。このことを A は、「色々な困難を抱えているお子さんがいらっしゃる学級なので、それに対して自分が、何も出来ないというか、自分が積み重なっていく中で、自分の無力さを出来事がある度に思い知っていくというか、…（中略）…ちょっと頑張るのに疲れてしまった。」と吐露する。A は、教室へ向かうことの難しさを一度管理職に伝えている。子ども達自身で決まりを作って守ることを提案した学級会が、結果として上手くいかず、状況改善は中々

難しいという実感を抱えてしまったことによる。

④保護者との関係性の構築

A は、子どもとの関係以上に保護者との関係に苦悩を抱えている。自分の子どもをきちんと見てもらえていないと感じる保護者が多く、背景には、社会において満たされない気持ち、不安感、認められていないといった感情が根底にあり、それが、教員へ説明を求める声となっていると A は捉える。例えば、学級の決まりで、給食当番は、事前にお手洗いを済ませておくようにと児童に周知していたが、親から子どもがトイレに行かせてもらえなかったと直接的な連絡が入る。しかし、その後、こういった事細かな連絡が、徐々に同僚や管理職へと匿名電話で入ようになる。管理職は、話を聞いてメモをし、後で A にそれを提示するだけである。この時の状況を A は、「直接言ってくれたら受け止められるけれど、私じゃなくて、間接的に聞こえてくる感じがダメージが大きかった。」と苦しさを打ち明ける。A は放課後の電話について朝から考えるだけでなく、土日も学級や保護者について学校の諸々が頭から離れず、しんどい気持ちが続いている。そこには、何かしたのも自分だから責任は自分にあるという申し訳なさの受け止めがある。

⑤担任責任と協働的支援体制の不足

A は、少しでもクラスを良くしたいという切実な思いから、学年の先生や管理職に学級の相談をする。しかし、すぐに実践できる具体的な方法を求めている A にとって、子どもが活躍するような授業をしたらいといった抽象的な助言は、直接の解決法とはならない。保護者からの匿名電話に関しても、A にメモを提示するのみで、校長は校外出張で忙しく、教頭もただ愚痴を聞くだけである。管理職が A と保護者との間に入り、組織全体の責任で方針を打ち立ててはいない。結局 A は、一人責任を負わされ、適切なアドバイスや支援もない中で、学級を抱え込む事態に陥っている。実際にサポートをほとんど受けられなかった A は、のちに、全体を把握できる人が、指導力を発揮して各々の分担を決定し、負担を感じる人から仕事を引き離すような仕組みがあると良かったと感じている。初任者である A にとって、毎日 6 時間分の授業を考えるのは大変なことである。授業担当を減らす、他の先生がメインで指導するなど負担を少しでも棚卸させてもらうことが出来れば、楽になったと振り返る。また、A は、自らの経験を通じて、例えば小学校にも教科担任制を導入するなど学級枠を少し広げ、皆で子どもを育てるという意識や責任を持てば、学級担任が一人で抱える苦しさを和げると述べる。

⑥同僚からのまなざしの懸念

A は、辛い気持ちが續いていた時、周囲の先生方の対応や言葉を受けて、複雑な思いを抱えている。先生方の援助の気持ちを受け止めつつも、自分の気持ちが安定していない分、困ってるとか出来ない人って思われているとの懸念による苦しさがある。同僚とつながりがある分、尚更、周囲の見方を想像して気になり、傷ついている。A のそういった心情は、それでも振り絞って学校に行くといった朝の苦しい状況を生じさせた。後に A は学級について、教員の主観的な良し悪しといった判断と子ども達の実態を分けて考える必要があること、問題の起きた学級は、その学級担任の指導力のせいと考えるのではなく、学級を超えて皆で解決していく認識が、担任の精神上にも負担減になると言及する。

⑦多忙と「受け手」

A は、学級内の学力差への対応や支援を要する児童への対応などで、日常が慌ただしい。更に学級の落ち着いた状態と保護者からの匿名電話が、A に疲弊や苦しさも与えている。多くの肉体的精神的負担が A に覆いかぶさっているにも関わらず、サポートのない状況に置かれ、A は、学級の責任を

一手にもたされている。初任者の A は、毎日 6 時間の授業を考えるだけでも大変であり、物理的にも仕事量が多いと感じている。この教員の苦しさについて A は、学校では、何かが起きればすべて足し算式に色んな課題を引き受けてしまう「何でも屋さん」若しくは「受け手」（「発信」よりも多い）と表現する。しかし、学校にも限度があり、すべてが子どもの力になるわけではなく、現場での議論の下に、取捨選択する必要性と、吟味なく踏襲される流れの見直しの必要性を感じている。

【小括】

A は、先ず学級において、児童の学力の幅によるしんどさを抱えている。授業をどうすべきかという悩みが根底にあって、多様な子ども達を見ながら、そこに頻繁に立ち歩きをする児童に個別対応しなければならないといった状況が日々繰り返されている。全体の対応と特別に支援を要する子ども達への個別対応で、A は日常的にすべて一人で慌ただしい状況に奔走している。そこでは、例えば個別の児童の面倒を見てくれて、A が全体授業に集中できるような手助けをする職員がいない。A が個別児童に対応していると、集団への対応が疎かになり、総じて周囲はざわざわしはじめるといった悪循環に陥っている。同僚や管理職に助言を求めるものの有効な手立てが示されずに、結局は自ら試行錯誤しながら、学級を一人で抱え込んで、八方塞がりになっている。A が助言を求めた初期において、管理職やベテラン教員が授業に入り、有効な手立てを指し示したり、適切なアドバイスをするといった支援策がない。落ち着いた学級の中で、子ども達からの反発や情緒的に不安定な子どもも生じるなど、A は援助のないまま、次第に子ども達との関わりについて、悩みを深めている。

そして、子どもとの関わりの難しさが、子どもから保護者へ、保護者から A に向けられる声となって、直接問われていく。次第に、管理職への匿名電話となり、メモ内容が簡単に A に伝えられるだけである。匿名電話は、一方的である。本来であれば、管理職が A からの説明や真意を聞いた上で、その後折り返して返答し、匿名性をクリアにしていく必要がある。また、管理職はただ内容を A に伝えるだけで、解決方法が示されておらず、A との間で信頼を前提としたコミュニケーションが成り立っていない。管理職は保護者と教員との間に入って、円滑な学校運営を進めていく立場にあるが、ここでは、積極的なリーダーシップを発揮しているとは言えない。つまり、学校生活を送る子どもの為にと健全な学級運営の解決の糸口となるような話し合い等を管理職が先導していないことが問題である。学級内で困っている児童が一人でもいるのであれば、管理職には保護者と繋がって早期に解決していく姿勢が強く求められる。

また、A は初任教員である。授業準備に時間がかかる上、授業を組み立てる力が目指される段階にある教員に対して、授業や学級運営について日常的に支援する担当教員が必要であるが、配置されていない。担任一人で学級の責任を負わされる A には、同僚の言葉が、困っているとか出来ないといったまなざしに感じられ、A の苦しい気持ちを増幅させている。学級という枠を超えて、学年で一致団結して児童を育てる意識と、サポートし合う仕組みが必要である。ここでは、教室に行けない時に代替する人員や、傍らで親身になって話を聞いてくれる人員もいない状況であり、A は、ただ授業の穴を空けないようにと追い立てられている。しかし、これらの教員の状況は、学校が足し算的に、確たる吟味もなく、色々な課題に応じて引き受けてしまう「何でも屋さん」「受け手」となる仕事量増加の忙しさが、教員に余裕がない結果ともいえる。

総体的にみると、学校の教員個々に忙しい背景があり、担任には、一手に責任を負う学級経営・自

律性が求められる。子どもや保護者との関係構築に困難を抱えた A は、保護者や管理職、同僚との間で建設的な意思疎通が行われない状態が続き、有効なサポート体制や支援を適時、適切に受けられずに解決の難しい状況まで追い込まれた。

(2) 事例 B

【教職記録】

年		1	2	3	4	5	6	7	8
勤務校		A 中学校	B 中学校					C 中学校	
業務 内容	担当	1 年 副担任	特別支援		2 年担任	3 年担任	1 年担任	1 年 副担任	特別支援
	校務分掌 部活	美術	図書 美術		教務 美術	生徒指導 野球	研修 野球	視聴覚 野球	特別支援 野球
規模		7 学級	14 学級					12 学級	

年		9	10	11	12	13	14	15	16
勤務校		C 中学校					D 中学校		
業務 内容	担当	2 年担任	3 年担任	3 年 副担任	2 年 副担任	1 年担任	1 年 副担任	3 年担任	2 年担任
	校務分掌 部活	生徒指導 野球		進路 野球	生徒会 野球	生徒会 バレー	生徒会 バレー	教務主任 バレー	教務主任 美術
規模		12 学級					5 学級		

【概要】

氷河期世代である B は、女子でも働くなら手に資格を持たなければという風潮から、資格の沢山取得できる大学を選択する。就職活動時期に、民間の企業を 50、60 社と落ちていく周囲が多くいる中で、将来を見据えた結果、教員になることを決める。子どもと接することがそれほど得意でないと感じ、当初は高校を希望した B であったが、初めて勤務した中学校での新鮮で楽しい経験が、中学校教員としてやっていく決意となる。

教員としてのスタートを切った B は、自分が想像していなかった学校の一面やそこで働く教職員の大変さを感じる。B は、初任校で週 17 時間、フル稼働で働く。予想以上に人間関係が大変であることを知る B であるが、多くの教員たちの「子どもファースト」という考えや協力し合う姿勢が、B の教員生活を続けるうえでのプロトタイプとなる。B は、2 校目の 2 年間、特別支援を担当する。その後通常学級の担任になった際、特別支援での 2 年間に役に立ったと振り返る。荒れた学校であったが、生徒の荒れに対してリーダーシップをとる先生がいて、誰も責めずに、生徒指導が充実する職場体制が整っていたという。1 校目、2 校目の 6 年間で学んだこと、つまり、「子どもファースト」「生徒との対等性」「職員の協働体制で生徒指導に挑む学校場の場づくり」が B のその後の核となる。

B の転機となったのは、3 校目である。前出 2 校とは全く異なるドライな生徒や派閥のある冷たい雰囲気職場は、人間関係を第一に考える B にとって窮屈さを覚える場所であった。B を最も辛くさせたのは、B のこれまで積み上げてきた生徒指導の在り方が、教員間で共通理解されなかったということである。しかし、自己の信念を貫きながら、生徒を通してみんなで変わろうという意識を広げていくことで、少しずつ職員の雰囲気も変わりだしていく。B は、自分に関わりの深い全く違うタイプの二人の生徒が起こした放火事件をきっかけに、「子どもは一筋縄ではいかない」ことを実感し、新たな道を探りだす。

【分析】

①学校内の学力差による対応

Bが赴任した3校目の学校は、公務員、銀行員などが暮らす新興住宅地と昔ながらの団地が共存する地域からなっている。そのような地域内での二極化は、保護者や子どもの間に、学校に対する認識や家庭環境の大きな違いをもたらす。そのことが、学年によっては、地区でも断トツに学力が高い、若しくは警察沙汰になるという差を生じさせたり、学級内において、理解ある家庭、何回電話しても連絡が取れない家庭など学校と家庭との間で、コミュニケーションの差異となる。教員は、学年や学級の状況をみながら、臨機応変に学習指導や生活指導に対応する必要がある。そのため、学校全体で、統一された目標に向かい教育活動を行うことの難しさがある。

②生徒指導における生徒の実際と心理状況把握

Bは、この3校目の学校の生徒は、学力の有る無しを気にすることが多く、教員に対してドライであるという印象をもつ。以前勤めた学校の経験から、「正直になる場づくり」、「環境づくり」を心がけ、何よりも生徒との関係性を第一に考えるBにとって、自分の心の内をさらけ出してくれない今までとは違う生徒たちとの関わりに、大変もどかしさを感じる。生徒の心の内を深く考える契機となった象徴的な事件に、B関わった全くタイプの異なる生徒二人が起こした放火がある。それは、Bが当学校に赴任して3年目、6年目の2回起きた。一人は、父親とは異なる男性と暮らす母親の元を離れ、親戚の家に預けられた2学年の男子生徒、もう一人は、優等生だが、自分が何かをすることでシュミレーション通りに教員が動くのを楽しむ3学年男子生徒である。前者の生徒は、荒れに荒れた末、本人の限界であったと家庭の事由が想定されたが、後者生徒の探られることがうざいとあっさり犯行を認める愉快犯的行動に、Bは心情を押し量る難しさを感じる。この二人の事件を通して、Bは生徒の実態と心理状況把握の困難を感じる。

③保護者との認識相違

1件目の放火事件で当生徒の担任であったBは、すぐに生徒の母親に来校を求め、対面時に諸事情を話す。しかし、生徒に関する認識は、母親とBとの間で大きく異なっている。自らの責任を少しでも回避しようと生徒の目前で、放火のどこが悪い、自分のことは自分でできる年齢であると開き直る母親とまだ14歳の子どもであるといった認識のBとの間に大きな隔たりがある。しかし、Bはこの放火を境に、事ある度に継続的に母親と連絡を取るようになる。認識が一致するまでとはいかなくとも、関わり合いの中で、次第に当生徒への共通する思いが、保護者とBとの距離を縮め、生徒とも理解し合える関係になったと実感する。

④同僚との関係性と指導観の相違

校内に派閥があり、職員同士が冷たいという印象をもつBは、1年目にそのことを痛感する。成績は良いが態度の悪い男子生徒に対して、あの子にはあの子の良さがあると日ごろから大目に見る教員が多い中、Bはそういった教員の姿勢に疑問をもつ。そんな中でBとその男子生徒との間で事件が起きる。Bがテストを返却した際、予想とは異なる点数に癪癪を起こした当該男子生徒は、くしゃくしゃにしてBの目前でゴミ箱に捨てる。周囲に悪影響を及ぼし兼ねないとその態度に腹を立てたBは、生徒と少し掴み合いになる。Bにとって生徒指導は、子どもと掴み合ってもやらなきゃいけないことがあるマッチアップと捉える。しかし、その後男子生徒が数日欠席したことも受け、口にしくなくとも、Bの指導が原因といった職員の冷たい空気や風当たりの強さが、Bにひしひしと感じられていく。そ

つなく仕事をこなす同僚教員の指導観と B の考える指導観とは、かなりの温度差があり、寧ろ B が学校の体制を崩しているのかとさえ思う辛さとなる。

⑤同僚のまなざし

この学校では、B と同僚教員との間に生徒指導観の相違がある。全体的に当学校の教員は、生徒とそれなりの関係を築き、保護者との関係も問題なく、そつがない学校である。しかし、生徒との人間関係を第一に、深い関わり合いを望んで、時にマッチアップも厭わない姿勢の B とそれとは異にする同僚との間では、次第に冷たい空気が漂い、同僚からの厳しい眼差しを感じる B は、日々辛い気持ちである。

⑥ミスの許されない多忙

B は、この学校で、同僚からの冷たい空気感、まなざしを感じてきた。しかし、後にこの辛い経験から、困難を抱える先生方が B と同様に辛い思いをしないよう、人は誰でもミスをするし、指導が悪いからということではないと周囲に伝えていくようになる。実際、我が子をみてくれないなどといった保護者からの理不尽なクレームが学校では日常茶飯事で、教員は叩いてよい職業になったとの認識が B にはある。即ち、他の子が受けたサービスは自分の子も受けて当然と考える保護者の増加に伴って、教員もミスはミスだからと自己を卑下してしまう謙虚な習性があること、且つ、自己を守るためにあれこれ仕事が増えて多忙に至っていると B は捉える。「教員は、こうではならぬいいけないうというのが、あまりにもあり過ぎて、生徒とコミュニケーションを上手くとり、保護者とも密に連絡し、授業も上手で、しっかり細かく学級の様子も伝え、分掌もきちんとし、土日になれば部活動もしっかり見てくれる先生像を全員求められて、そうなれない人は、本当に自分は駄目なんだって思っちゃうんだろうな」。B の言葉は、周囲の期待に応えようとする、若しくはそれが教員の理想像のあるべき姿として、教員の仕事を増幅させている辛い様相を表現する。そして、一部は、「選人意識」をもったワークホリック、つまり私生活を投げうってまで仕事にのめり込む教員となっている。

【小括】

B には、1、2 校目で築いてきた教職観「子どもファースト」「生徒との対等性」「職員の協働体制で生徒指導に挑む学校の場合づくり」がある。教員が心を開けば生徒も心を開くといった前学校での実践とは異なり、3 校目は、学校規模だけでなく、生徒の教員に接する態度や教員の考え方の違いに、B は大きな違和感をもつ。地域に偏在する二極化の影響は、校内の学力の二極化に反映される。教員は、学年間や学級内の学力差に応じて対応する難しさがある。学力をあげることに熱心に取り組まなければならない一方で、生徒指導に奔走されるなど、その時の状況に応じて教員が教育活動を柔軟に行う必要がある。

B は、全く異なるタイプの男子生徒 2 人が起こす放火事件をきっかけに、「生徒の心は一筋縄ではない。」と感じる。家庭環境の複雑さから荒れの帰結として想定される生徒、さしたる理由も見いだせず愉快犯かの様相をみせる生徒の放火事件は、生徒の実態と内面の複雑さを強く B に感じさせ、B のその後の進路に影響を与えている。B は、放火事件を背景に保護者と話し合いをもつが、保護者と B の間には、生徒への認識に大きな隔たりがあると感じる。

また、同僚と B の間での生徒指導観の違いが、B の心を辛くさせる。ここでは日常的に学年で何を大事にしてどう生徒を育てていくのかといった共通理解が図られていない。必要ならば教員と生徒と

がマッチアップもやむを得ないといった生徒指導観は、B の今までの経験から積み上げられたものである。「なだめすかして誤魔化してれば、あの子の為になったってみんな思っているの?」といった B の問いが同僚に理解されない時、「今まで自分がしてきたことが、誰にも理解されないって事が、辛かった。」と B に感じさせる。B の指導観が、周囲に受け入れられない空気感、同僚から B へ注がれた冷たいまなざしは、B の辛い気持ちに拍車をかけ、教員を辞したい気持ちへと繋がっている。日ごろから学年全体で何を大事にするのかといった共通理解と、問題が起きた時にどうするかといった方向性が構築されていない。つまり、ここでは教員同士で建設的なコミュニケーションが上手く取れず、B が日ごろから自分の考えを率直に話す雰囲気ではない。管理職や中心となるベテランの先生がそのような土壌を作っておらず、挨拶の重視不足やインフォーマルなコミュニケーションも含めて、全体的に会話が少ないことが問題である。

しかし、他方で、教員たちの多忙化も問題視される。次から次へと下される業務量の多さに、各々の教員には余裕がない。学校も教員も保護者、生徒も、皆が余裕のない背景が伺われる。こういった余裕のない多忙の中で、教員は、周囲から求められる要求や自らの教師像によって、失敗のできない緊張や負担感が常に意識され、同僚と話し合う時間や慮ることができない可能性もある。このような状況下では、本来協働の場である学校で、「選人意識」をもつワーカホリックとなって私生活を投げうってまで仕事にのめりこむ教員、それが出来ないがゆえに冷たい視線を感じ、窮屈な思いや限界を抱える教員が個々に生じうる。

総体的にみると、学力の有無しを重視し、中々心を開かない生徒や冷たく感じられる職場環境で、B が今まで培ってきた指導観が同僚の多くに理解されず、教員間で適切なコミュニケーションが築かれなかった。そのため、合意形成の上で、学年全体が一致した指導ができない状況を生み、B の言動が理解されないまま、その冷たい眼差しが、B に辛い気持ちをもたらした。

(3) 事例 C

【教職記録】

年		1	2	3	4	5	6	7
勤務校		A 中学校						
業務 内容	担当	1 年副担任	1 年担任	2 年担任	3 年担任	3 年副担任	産休	3 年副担任
	校務分掌 部活	図書・卓球						
規模		23 学級						

年		8～18	19	20	21	22	23
勤務校		B 中学校	C 中学校				
業務 内容	担当	担任 4 年 副担任 5 年 産休 2 年	2 年担任	3 年担任	2 年担任	3 年担任	2 年担任
	校務分掌 部活	教務・吹奏楽	音楽・技術				
規模		4 学級	9 学級				

学校教員の疲弊構造を探る

年		24	25	26	27	28	29	30
勤務校		C 中学校		D 中学校				
業務 内容	担当	3 年担任	1 年副担任	2 年担任	3 年担任	3 年副担任		
	校務分掌 部活	音楽・技術		生徒指導・進路指導・吹奏楽				
	規模	9 学級		3 学級				

【概略】

先代から受け継がれた名家の長女として生まれた C は、周囲から裕福だと見られ常々実家に息苦しさや反発を覚えていた。そのため、実家から遠く離れた大学を選択する。

C が国語科教員を目指したきっかけは、小学校の高学年で 200 冊以上本を読んだことが土壌となって得意科目であること、中学時代の英語科教員の授業に影響を受けたことによる。後に教員となった C は、影響を受けた教員の授業に習い、子どもの心の豊かさを将来にわたって育む実践（音読や暗唱）に力を入れる。

大学卒業後は地元に戻ると約束をしていた C は、採用試験を経て、規律の厳しい大規模中学校に赴任する。子どもは大人の言う事を聞くと考えていた C のイメージは、団塊ジュニア世代が最も多い中学生を相手に覆され、大変辛いものとなる。初年度は 1 年副担任として 9 クラス中 5 クラスの教科指導に加え、盆暮れ、正月の数日以外は休みがない朝晩の部活指導は、特に C にとって大変負担となる。部活が生徒指導の一端を大きく担っていた時代。放課後になると学校から離れたスポーツセンターに向かい、卓球の球を拾いながら教案をチェックするといった辛い毎日を過ごす。C が辞めたいと思った時期は、この 1 年に集約される。部活の忙しさから授業準備もままならず、春から冬へと季節が変わる頃には、子ども達に馬鹿にされる、教科経営が上手くいかない、授業が成り立たないような辛い状況であったという。どうしたらいいのか考えた末、新年度を迎える変わり目を機に、C は、大人が上からみるような視線ではなく、子ども達に視線を近づけて向き合うといった関係性を心がけるようになる。すると次第に子ども達が心を開いてくれるようになったと感じる。C が大事にするのは、授業とコミュニケーションである。「女の先生が担任で損なくじ引いた。」という名残のある当時、「女だから」と言われたくないプレッシャーが C には相当あった。C は、30 年間で一度、大きなトラブルを経験する。生徒同士の些細な喧嘩が起きて、卒業までの 4 ヶ月もの間、父親である保護者が介入し続けた。空き時間の電話攻勢や家庭訪問での 2 時間の正座、出勤時の待ち構えなど、我慢を重ねる日々であった。

初任校で 7 年、その後全校生徒 63 名の小規模校、中規模校、最後の小規模校と渡り歩き、教育実践を高めていく C であったが、最後の勤務校である中学校の統合決定を機に、私的事由から、学校を離れることを決意する。

【分析】

①初任期の授業実践と生徒関係の構築

C は、初任校の 1 年目にリアリティショックを受ける。子どもは大人の言う事を聞くものだと思っていたその根底が日々覆されていく。子ども達の緊張が解ける頃に、どのクラスも騒ぐ、聞いてない、違うことする、反抗されるといった状況になり、他の先生ならこうならないという悔しい思いが、新

任の C にとっては辛く、教員を辞めたい気持ちになる。その後、何かが違うと考えた先に、子どもは大人の言う事を聞くと考えていた C の認識が、上からものを見る高圧的態度へと知らぬ間に繋がっていたことに気づく。馬鹿にされてもいいといった C の開き直りが、自身の気持ちを楽しみ、子ども達への視線が自然と下がるにつれ、子ども達が心を開くようになる。すると次第に教職の面白さを感じるようになったと振り返る。C は、コミュニケーションの大切さを重視する。教員にとって子どもがついてこないのが一番辛い、生徒だけでなく、同僚や保護者とも躓いてしまう人間関係が、現在教員を苦しめている根本ではないかと捉える。

②部活指導の負担と授業研究の両立

C の初任 1 年目は、気持ちにゆとりがない。部活が生徒指導の一環とされ、部活指導に実績のある熱血先生が尊ばれた時代である。そのような時代に初任者であった C は、全く経験のない競技に休日問わず朝から晩まで副顧問として参加しなければならない部活が、負担でしかない。初任段階では、教材研究なしに授業が成り立たないことを強く実感する C にとって、部活に時間が取られて、授業準備をする時間的余裕がほとんどないといった悩みと葛藤を抱える。

③保護者との関係

C が思い返す保護者との大きな軋轢は、3 校目で起きた。嘘をついた生徒が仲間にバレ、仲間外れにされるといった 3 学年女子生徒間の小さなトラブルが保護者にまで発展したのである。生徒と C の関係は良好で、C の指導の下、互いに謝罪の場をもち解決するが、嘘をついた子どもの保護者が納得しない。C への電話や家庭訪問での攻勢、出勤時の待ち構え、校長や教育委員会への脅しなど、卒業までの 4 カ月以上に亘ってトラブルが続く。C にとって唯一の空き時間である 1 コマは、その父親との電話にほとんど毎日が費やされ、保護者の話し足りない分は、放課後の家庭訪問へと回される。訪問先では、2 時間正座し通しで、保護者の話を聞く以外にない。教員でなければ、言いたいことがあったとした上で、現に生徒が傷ついている、責任取れるかなど次から次へと浴びせられる保護者からの言葉に、C は、数カ月にわたってじっと我慢を重ねる。

④多忙

C にとって 3 校目は、授業時数が多く、特に空き時間の確保が難しい。9 学級中半分の授業に加え、学級担任として関わる総合、学活といった授業が入ると全体の 6 分の 1 しか空きがない。更に、その貴重な空き時間に想定外の仕事が入ることが多い。しわ寄せは、生徒の掃除を見ながら、給食を食べながらなど同時並行的な作業や、放課後に延長されていく。日々自分の職務で実質的に手一杯の状況では、同僚の休みは、職員の職務を圧迫するだけでなく、同僚の手助けをする余裕がないほどの多忙さである。C は、教員を増やし、学級人数を減らせば、作業量が減って楽になると何より持ち時数の多さによる教員の疲弊を強く実感する。また、分掌と過熱気味の部活動が自粛されると多忙が軽減されると述べる。

【小括】

C は、初任校で、授業実践の難しさと同時に生徒との関係に思い悩む。初任段階では、一から授業を考え、どの教材をどのように授業の中で取り入れて、効果的に進めていくかなど、蓄積がない状態からすべて作り上げていく必要がある。プリントを作成するのも、教案を考えるのも、ベテラン教員とは違って、多大な時間を要するのが初任者である。

Cにとって、経験したことのない競技の部活指導に時間がとられる毎日は、大きな負担となる。副顧問という立場こそ責任は大きくないが、毎年全国大会出場するほどの強豪校の部活指導を行う主顧問の方針には、初任である教員は従わざるを得ない。放課後も職員室に居られず、スポーツセンターに赴いて、生徒と共に汗を流す（一方の手で球拾いをする、そして、もう一方の手で、教案メモをチェックする）といった日々、Cは、授業準備に時間がかけられない焦燥感をもつ。細切れの隙間時間を利用して授業案を立て、慌ただしく授業を行う毎日に加え、授業内で落ち着きのない生徒がいることは、授業を進めていく上でCの大きな悩みとなる。職員会議の途中で部活指導に行くほど熱心な主顧問は、授業よりも部活に力を注いでいる。このことは、授業に力を注ぎたいCの気持ちや初任時の大変さに配慮が足りていない。授業準備に十分力を注げる時間があれば、授業にも気持ちのゆとりが生まれ、生徒への対処も落ち着いたものとなる。

後に、地区でトップクラスとなるほどの指導力をつけたCは、「授業が分かりやすい分かりにくいというのは、子どもにダイレクトだよな。」と振り返る。Cは、一人ひとりの生徒が十分に理解する授業の必要性を、長年の経験を通して実感する。Cの初任期は、授業準備にほぼ時間がかけられないことで納得いく授業とならず、生徒が落ち着かないといった悪循環が引き起こされ、それがCに疲弊を感じさせている。

また、3校目でCは、保護者対応にも神経をすり減らしている。「教員でなかったら言いたいこといっぱいあった。」と前置きしながらもやはり生徒のことを第一に考えて我慢が強いられる。出勤時に学校前で待ち構える保護者、授業以外の空き時間、放課後と朝から晩まで、電話や家庭訪問による保護者対応に明け暮れた数カ月は、教員であるからこそ、また生徒に対して責任をもっているからこそ、向き合わざるを得ない状況である。

上記の3校目で、Cは特に、授業の持ち時数の多さによる疲弊を実感する。持ち時数が多いと、当然ながら空き時間が少ない。当該学校7年のうち6年間学級担任をしていたCは、9学級のうちの半分は授業を担当し、全体の6分の1しか空きがない状態が続いている。その貴重な空き時間に上記のような保護者との連絡等や突発的な事件、若しくは休む教員が出ると、何か他の仕事と同時並行しながら慌ただしく処理する、放課後に回す、休む教員の代わりに授業に行くなどして元々少ない空き時間が更になくなり、自分がその空き時間に予定していたことが出来ない状況となる。周囲に困難を抱えている教員がいても、実質的に中々、手を差し伸べられないほどの多忙さである。

総じて、Cは、初任期において、部活指導で過剰に負担を強いられ、時間的余裕を持てずに教材研究を行う事がほとんど出来ない状態から、教科経営の実践及び生徒との対応に悩みを抱える。また、勤務時間内外で保護者対応に明け暮れ、量的な時間だけでなく、2時間正座など肉体的精神的にも我慢が強いられている。授業の持ち時数の多さが、空き時間の確保の難しさとなって、様々な余裕のない状況を生みだした。

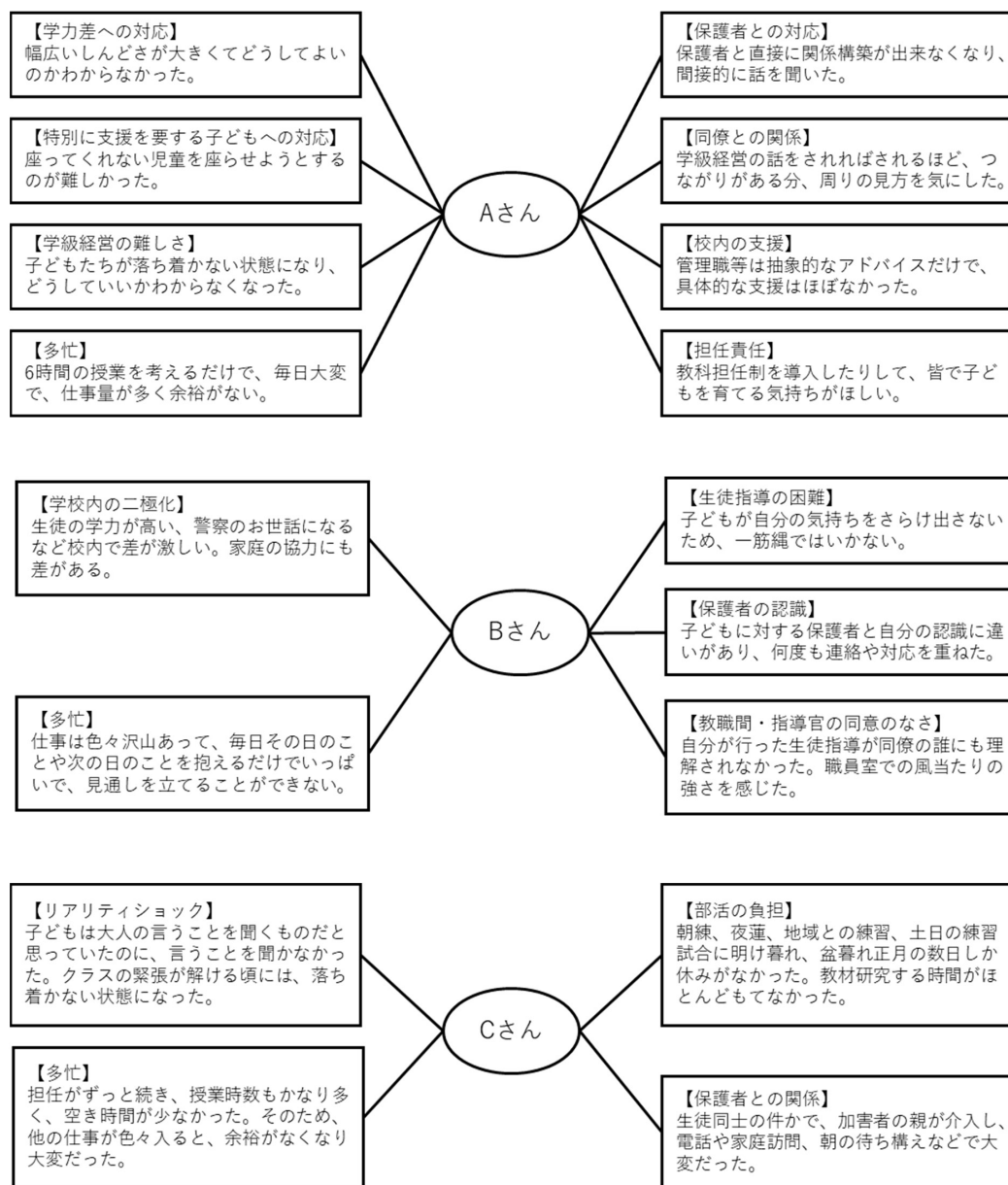
第3章 総合考察

事例研究では、調査対象者3名の教員世界の語りを記述し、教職を経験した対象者が、教員への志を持ち始めてから教員になるまで、そして教員になってから休職・離職に至るまでに直面した出来事や危機となるポイントを中心に、疲弊状況や教職の困難性、学校での多忙状況を取り上げた。ここでは、インタビューで得られたデータと個々の疲弊要因とその背景の分析を元に、今日的教員の状態像

を考察する。第1節では、事例研究の分析から、調査対象者3名の疲弊要因を改めて図解で整理する。そして、第2節では、各々の事例から導き出された分析結果を総合し、今日的教員の疲弊状態像を明らかにしていく。最後に第3節では、導き出された今日的教員の疲弊を先行研究に照らして振り返り、総合考察の結びとする。

1. 教員の疲弊要因分析まとめ

以下は、事例研究の分析から、調査対象者3名の疲弊要因を、改めて図解で整理したものである。



2. 今日的教員の疲弊構造

事例研究の分析結果とインタビューで得られたデータを整理すると、最終的に教員が疲弊する要因は、以下の6つである。

①子どもと教員の「心豊かな」相互応答（基盤となるもの）の欠如

インタビューで語られた調査対象者の言葉から、教員として各々に大事に思うキーワードは次の通りである。Aでは、「子どもとの近い関係、つながり」、Bでは、「子どもとの対等性、子どもファースト、人間関係」、Cは、「目線を下げると生徒は心を開く、生徒とのコミュニケーション、人間関係」である。

Aは、教育実習で、自らが経験したことのない子どもと教員の関係性の近さに楽しさを覚え、教員を志す。BやCは、現場での苦い経験を経て、自己省察から導き出したキーワードである。3名からいえることは、「子ども達と対等かつ近い関係で、豊かなコミュニケーションを通じて、相互に心を開くこと」を望んでいるということである。つまり教員は、子どもと心が通じ合った人間関係を結ぶことを何よりも重要視していることが分かる。だからこそ、教員と子どもたちとの間で心が通わずに、話が出来ない、反抗される、無視される、話が通じないなど子どもと良好な関係を結べない時、教員の悩みは大きくなり疲弊する。これが、Aの「私の声が子どもに届かない」、Bの「子どもが中々、自分の気持ちをさらけ出さない」、Cの「教員は、子どもがついてこないのが多分一番悲しい」といった疲弊に繋がる言葉に表れている。教員は、子どもとの心豊かな相互応答を第一に考えているが、現実的に日々多忙のため、子どもとゆっくりと向き合ってコミュニケーションを取る時間がないというジレンマを抱えている。それが、結果的に相互応答の欠如となって、教員の疲弊を増している。

②人間関係（対保護者・同僚・管理職）の構築の難しさと協働支援のなさ

①で挙げたように、子どもの成長に寄与する教員にとって、学校における子どもとの良好な関係構築は何よりも重要な基盤といえる。その上で、教員には、子どもを中心とした周囲との円滑な連携が望まれる。そのため、保護者や同僚、管理職等との間で、人間関係が上手くいかない場合に疲弊が生じる。

インタビューで、3名の対象者は、子どもを中心とした周囲との人間関係に難しさを感じている。Aは、子ども、保護者、同僚、管理職との間で、Bもまた、保護者や同僚とで、Cも保護者との間で葛藤を抱えている。つまり、学校で児童生徒に何らかの事態が生じると、指導する教員や児童生徒もストレスとなるが、本来連携すべき保護者と関係がこじれたり、同僚等との関係が上手くいっていない場合、それらが教員にとって更なる疲弊要因となる。もし、児童生徒や保護者との関係が上手くいっていない場合でも、教員間の人間関係が良好で、協力的に解決を図ろうとする意識や体制が職場に確立していれば、困難な状況を乗り越えることができる。

Aは、学級経営の助言を同僚や管理職に求め、保護者との悩みを抱えたにも関わらず、適切な支援や方策といった組織体制が学校として全く機能していない状態であった。Bも、「やっぱり先生たちと理解し合えないことが一番しんどかった。」と述べたように、日頃からの意思疎通が不足している問題があった。よって、何らかの事態が生じた時、学校での支援体制、協働体制が構築されていなければ、教員は、一層疲弊に至ることが理解された。そこには、中間管理職というべき積極的なリーダーによる主導も重要である。

協働支援の伴う人間関係の構築には、相互のコミュニケーションが必要である。しかし、本研究で

は、関係間のコミュニケーションが不足している現状が見られた。意思疎通の不足は、結果として、良好な人間関係構築の妨げとなり、教員の疲弊をもたらす。後述の疲弊要因③、④であげるように、コミュニケーション不全是、近年教員の仕事が多く、助け合う時間や余裕がない多忙によるものや、責務が個人に課されるとする職務遂行的認識への変容も考えられる。

③公を超えたサービスの個人化と説明責任の増大

A、B で共通する保護者の「自分の子どもをちゃんとみてくれない。」という言葉には、教員には自分の子どもをきちんと見て欲しい、見るのが当然だと感じている保護者が多いことがわかる。担任一人で、1 学級 40 人ほどの児童生徒一人ひとりに対して、丁寧且つ平等にすべて見過ごすことなく目を配るのは、大変なことである。しかし、B の述べるように「隣の子がしてもらっているのに自分の子がしてもらえないのは、耐えられない。」と常に平等が求められ、自分の子が他の子より大切にされていない、配慮がなされていないと保護者が感じるならば、不平不満となって教員への訴えになる。例えば、部活で、「何でもうちの子をレギュラーにしないんだ。」などである。また、そうした保護者から教員への訴えは、近年大変細かく、理不尽なクレームも多くなっている。

しかし、そこには、社会の閉塞した状況による影響も考慮される。C が抱えたトラブルで、生徒の父親が当時失業状態にあったことを考慮すると、保護者に余裕のなさや不安を生み出し、形を変えて学校へのはけ口に繋がっている可能性もある。共働きやひとり親家庭も増え、働き方や家族の形が様変わりした現在、各家庭においては、それぞれが忙しく、負担も増大している。こういった家庭環境の変化により、学校は家庭教育の肩代わりとして代替され、教員にしつめも含めて細々と過分に負わせている。そういった社会情勢、家庭環境の変化による保護者の背景を推察しながら、その要求一つ一つに、丁寧に対応し、説明が求められる教員は、感情を抑え、神経をすり減らしていくのである。そのような教員の姿を A は、「何でも屋さん」、「受け手」、B は、「容量無視のサービス業」と表した。教員が自分の気持ちを発信することよりも、兎に角「何でも屋」、「受け手」となって全て受け入れる現状を捉えている。しかし、教員も人間である以上、容量の限界がある。そのキャパシティを超えてしまえば、疲弊する要因となる。

④多忙

インタビューで、対象者 3 名は、持ち授業時数の多さによる負担を感じており、学校教員は多忙であることが理解された。初任教員でもある A は、毎日 6 時間の授業準備に負担を抱えていた。その上で、学習指導、児童指導といった学級経営や保護者対応に問題を抱え込み、「物理的な質も量も多くって、余裕結構ない。」状態であった。B も C も、持ち時数の減少（受け持つ生徒数の少なさ）が、かなりの負担減になる、つまり、空き時間で他の仕事をしたり、テストの採点、所見書きなど作業量が実質的に減るとする。こういった空き時間の確保は、突発的な事態のスムーズな対応や、休んだ教員の代わりに授業に入るなど流動的な時間の余裕に加え、困難を抱える教員の仕事を分担したり、サポートや助言ができる心の余裕も生み出せる。C のいう「多忙で時間がない。だから、困っている人がいて分かっているんだけど、ごめん、私今これやります。」の解消となる。空き時間の確保は、教員に時間的・心理的余裕を持たせ、同僚と仕事を分担し、支援し合うことで、必然的に教員間のコミュニケーションをも可能とする。話し合いの時間の増加は、子どもに関する学習・生徒指導等の各々の認識を深め、苦楽を共有する人間関係を結んで協働作業が円滑に促進していくと考えられる。

前述したように、実質的な仕事の量の増加、質の変化による多忙が教員に疲弊をもたらす一因であ

るが、Bは、教員の多忙が、教員にはこうでなくてはならないといった教員像があることも指摘する。教員が抱く縛られた教員像が、自らを追い立て仕事を減らせず、多忙を極めて疲弊する要因となっている。つまり、ミスの許されない完璧な教員像を追求するあまり、自らが仕事の量・質を増加させ、時間的・思考的余裕がもてずに身動きが取れなくなっていくのである。

⑤責任の個人化

③であげたように、教員は、保護者から説明を求められた場合、保護者の気持ちを汲み取って話を聞いたうえで、丁寧に説明する必要性と責任がある。細かで理不尽と思えるクレームであっても、子どもや保護者にとって、おかしい、配慮が足りない、ミスだ、こうしてほしいと言われる限り、先ずは耳を傾け、改善できるものは何とか改善しようとする姿勢が教員にはある。ここには、ミスはミスと謙虚に受け止める教員の習性、ミスは自分の教員としての適性すべてと感じてしまう意識がある。それらが、少しのミスもあってはいけないという認識となって教員を委縮させ、必要以上に自らの責任を痛感する疲弊に繋がっている。

AとBの「責任を皆で取ってという、みんなで子どもを育てていく気持ちがあれば、少しは苦しさや和らぐ。」「その先生の指導が上手いかわなくても、先生の指導が悪くてあなっているなんて思わないってことを（悩んでいる同僚に）伝えた。」の言葉の裏側には、学校で何らかの事態が生じた責任は、学校や学年全体というよりも、個々人に帰する雰囲気があることが伺える。そのため、常に責任を伴う負担が各教員に重くのしかかり、問題が起きるのは自分の責任といった不甲斐なさから、周囲に助けを求められず、一層事態が複雑化して苦しみを増すことになる。

Cの述べるように、本来、教員の疲弊を緩衝する役割を担うべき組合が、近年の組織率低下により弱体化している。そういった状況下で教員は、自らを守るために殊更に仕事を増やし、感情を抑制しながら、保護者からの要求改善に邁進している。Aの表した「受け手」は、仕事をすべからく「受けて」、言いたいことも言えずに保護者等の要求を「受けて」、責任を「受けて」といった教員の疲弊の様相を端的に表している。

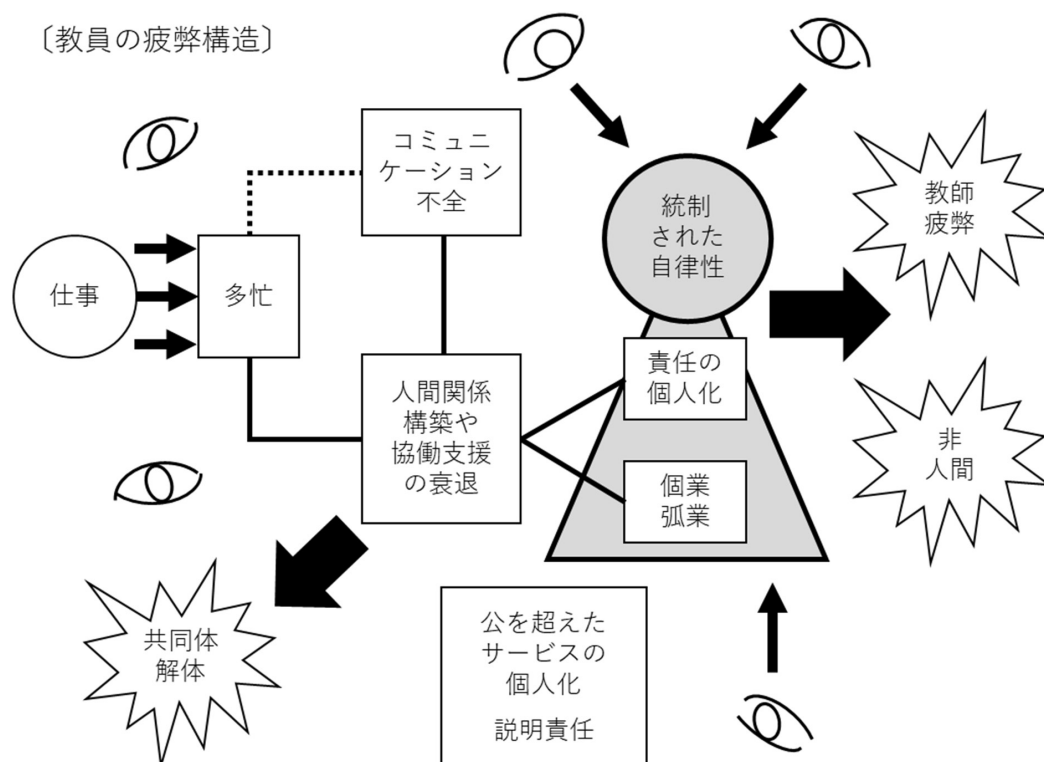
⑥多数からのまなざし

⑤であげたように、現在、個々の教員に、強く責任が帰されている傾向にある。本来ならば、問題が生じた際には、周囲と連携して、学年や学校を挙げて諸課題に取り組む姿勢が必要である。しかし、現状は、自分の学級ではないからといった当事者ではない意識や見方が、教員間に存在する。インタビューでAが、「上手くいけば私やるじゃん！、上手いかなければ、全部私の責任だな。」という認識が教員に蔓延しているとすれば、困難を抱えた教員が、周囲から感じとる眼差しは、相当強いものである。そこでは、同僚からの親切なアドバイスも関わりも、批判めいた厳しい眼差しとなって本人に感じられ、疲弊要因の一つとなる。Aのいう「（同僚に）話されれば話されるほど、逆にちょっと苦しいな。」である。

同僚の眼差しだけでなく、子どもや保護者の授業アンケートも、教員にとって、多数に包囲されるまなざしである。授業は上手であるか、平等に扱ってくれるか、子ども達を良く見ているか、学習評価は適切であるか、親身になって話をきいてくれるかなど、教育活動すべてにわたってチェックされている状況下にある。教員は、多数の厳しいまなざしに日々晒されながら、自己を統制したり、周囲と歩調を合わせていく中で、次第に疲弊していく。厳しい眼差しは、管理職においても同様である。学力向上の取組を管理職から強いられたCの「上向いてるじゃん！」の思いは、管理職もその他の眼

差しを敏感に感じ取っている現状が伺える。そのような眼差しに基づく同調圧力は、結果として、教員各自の判断や自律性を大いに阻害してしまうものである。よって、教員にとって、各方面からのまなざしは、疲弊要因の一つとなっている。

以下の図は、教員の疲弊要因の分析結果から、今日的教員の状態像を構造的に示したものである。



3. 今日的教員の疲弊構造を先行研究に照らして

本論文では、教員の一人ひとりの「教員として生きた経験」である個別事例の語りから、教員の現実世界に疲弊をもたらす要因や背景を探り、今日的教員の状態像を構造的に見出すことを研究目的とした。インタビューで得られたデータと各事例から導き出された分析結果から、教員が疲弊する要因は以下の6つであった。すなわち、①子どもと教員の「心豊かな」相互応答の欠如、②人間関係（対保護者・同僚・管理職）の構築の難しさと協働支援のなさ、③公を超えたサービスの個人化と説明責任の増大、④多忙、⑤責任の個人化、⑥多数からのまなざしである。

本研究では、現在、学校教員の職場環境は、教員の仕事が量的にも質的にも多大で、教員は定量無しの長時間労働が余儀なくされている。即ち、教員が疲弊に陥+るほどの多忙状況下にあったことが理解された。分析結果では、先行研究と同様に、勤務時間内の生徒指導が多く、時間外の保護者対応増加が長時間労働に結びついていること、また、教員にとってのストレス要因の上位は、生徒指導、学習指導、保護者対応であり、人間関係が、教員の負担や疲弊を大きく左右していた。ただし、詳細にみると、授業の空き時間など勤務時間内の保護者対応も増加し、生徒の抱える諸問題も社会環境や家

庭環境の変化によって多岐に渡って広がりを見せており、教員の指導が校内に留まることなく、校外の各方面との連携の中で諸課題に対処しなければならない昨今の忙しい実態も見られた。

インタビュー対象者3名の教員が重要視しているように、学校は子どもと教員の関係構築が基盤である。そして、人間関係の構築には、互いに理解し合える豊かなコミュニケーションが必要である。しかし、教員の量的・質的業務の増加による多忙現況下では、子ども達と密に関わりたいと考える教員が多いにも関わらず、子どもたちは元より、連携すべき保護者や同僚・管理職とコミュニケーションをとる時間的・心理的余裕がない。つまり、学校で健全な人間関係を作ることが学校共同体の教育活動を活性化させる必須条件であるのに、コミュニケーション不足が、結果として教員に疲弊をもたらしている。

教員が望む子ども達との親密なコミュニケーションは、学校共同体の中で、教員と子どもとの情緒的関わりの伴った、教員にとってのめり込みともいえる「献身的教師像」にも体现される。このことを、油布（2010）は、教職のサービスが、相手の「生」の固有性を尊重しながら世話・配慮・関心といった対人援助専門職の「気遣いするケア」に近いと言及する。しかし、分析結果では、従来からの「献身的教師像」とは様相が変化していた。即ち、子どもや保護者から求められる期待・要求にひたすら応えなければならない、ミスが許されないといったサービスの「献身」傾向が強まっており、それが無定量の長時間労働に繋がっていたのである。

奈須・逸見（2012）は、学校の多忙化原因を、仕事を減らすことは、教育に対する背信行為と考える日本の教員の「ポジティブリスト」にもとめた。しかし、本研究の結果からは、教職はもはやそのような段階になく、公以上のサービス、つまり私生活を大幅に犠牲にしてまでの労働が求められ、教員個人の責任において、感情を駆使しながらすべてを引き受けなければならない、仕事を減らすことが如何ともし難い現状が伺われた。

上記のように、教員個人の責任で、「一国一城の主」として仕事を引き受けなければならない意識、更に「サポートを受けるのは恥」といった同僚等に容易に頼れない感情、そういった学校風土が、「責任の個人化」傾向に拍車をかけている。久富（2012）は、教員たちの「からだところに刻まれた文化の形」である「ハビトゥス」が、学校制度の規定から免れなくとも、その枠組みを超え、学校制度の在り方を規定し返す側面もあると述べた。しかし、抵抗主体としての教員集団の結束が組合組織率低下と共に年々弱体化し、責任が個人に帰されている現在では、ハビトゥスが効力を成していない状況にある。つまり、教員集団が元来もっていた助け合いによる求心的構造の弛緩が進行し、「職務遂行」（割り当てられた役割に専心し、成果を出す）といったハビトゥスに取って代わられていると考えられる。分析結果では、「責任の個人化」、「個業」からなる「孤業」が教員の疲弊に繋がっていた。つまり、油布・勝野の一連の研究で「職務遂行」に能動的に適應する教員たちの存在が指摘されているが、このような対応も教員の疲弊を解消し、諸困難を乗り越える装置にはならないことは明らかである。

落合（2009）は、ヒューマンサービス職の疲弊が、単なる多忙による疲弊ではなく、人としての根源的な問題「主体性の喪失」と「孤立化」にあることが重大だと指摘した。分析において、教員の疲弊は、共同体を育むことが目的とされた学校で、本来協働しなければならない教員たちが、それぞれに分断されて個人が責任を負うことになり、個業・孤業の職場と化して、共同体が解体の方向、つまり構築と解体のアンビバレントに進んでいることが示された。更に、このような教職における責任の個人化と個業は、教員が、専門職と同じ自律性を求められながらも、不明瞭な統制下で、自律性を抑

制された二方向（自律⇔自律抑制）に推し進められ、教員は身動きできない状況に置かれていることが明らかになった。

自律・自律抑制の意識化は、教員の疲弊を左右する。今後、教員労働への統制管理と自己統制が一層強まり、教員一人ひとりにそのことが明瞭に認識される時、教員が教職を目指す動機「やりがいのある仕事」が削がれた「やらされた仕事」となり、人間が機械化され一つの歯車となり果てる。即ち、多数の監視のまなざしに晒され、自律性や感情が抑制された労働者、「非人間化」に向かっているのが、今日的教員の状態像である。

終章 本研究の意義と今後の課題

本研究において、教員は次にあげるような状況下に置かれていることが明らかになった。

学校教員は、子ども達との間で感情的情緒的交流を重ね、「人を育む」教育活動を行いながら共同体を形作ることが求められている。しかしそれに反して、教員の職場環境は、仕事の質の変化や量の増加、多方面からの厳しいまなざしによって、一人ひとりの教員に係る責任が、多大で強化傾向にある。つまり、責任の個人化によって業務が個業化し、教員同士が協働して学校を作り上げるといった本来目指すべき学校教員の共同体組織が、解体の方向へと進んでいる。

共同体の解体は、即ちコミュニケーション不全、人間同士の関わり合いの消失であり、助け合いの衰退を生みだし、孤業化に及ぶ。このようなコミュニケーション不全は、教員間に限ったことではなく、様々な方面の人間関係の構築に大きな影響を与えている。健全な相互理解に基づくコミュニケーションの喪失に加え、周囲から求められる期待や要求の増加、自らの目指す教師像の縛りに由り、教員は、個人に課せられた仕事許容量を超えて増々疲弊している。責任をもたされた個業であるとはいえ、今や教員の自律性は、はっきりとは認識されない統制化の範囲内にある。それは、やがて、明瞭化された統制管理の下、自らの頭で考えて行動出来ない人間の機械化方向に進んでいく状況といえる。

本研究では教員へのインタビューを通じ、教員の経験から今日の教員が置かれている現況、教員の疲弊構造を明らかにしてきた。先に挙げた先行研究はどれも有意義で、そこに重なる部分も大きいですが、本研究は主観的な世界を踏まえた教員の語りの分析から、教員の疲弊構造を把握するのに、「統制された自律性」という概念がキーになることを示した。これは、現在の学校教員は統制管理によって不自由にされながら、同時に自律と責任が強いられていることを表す。今後、教員の疲弊を緩和し解消していくためには、今日の教員に迫られている「統制された自律性」をいかに組み替え、教員が主体的・自律的に主導できるが重要となる。

今後の課題を以下にあげる。本研究では、年代の異なる3名の女性を対象者に選定し、インタビュー調査により教員の疲弊要因と背景について語ってもらった。対象者の生の語りを抽出することで、教育現場が今どのような状況下であり、教員がどのようなことに困難を抱えて疲弊しているのかを、年代の違いも含め検討した。今後は、調査内容の更なる焦点化を進め、対象者の拡大や性差について考慮するなど、重ねて実証していく必要がある。

今回、本研究では、落合（2009）の要因研究の1つ「状況的・職場環境要因」に着目して調査を行ったが、教員の疲弊は、上記の疲弊構造で導き出されたキー概念「統制された自律性」が表わす学校外の制度的要因による影響力が年々増している。即ち、油布（2010）が危惧しているように、学校教員の認識の有無に関わらず、現在、学校は公務労働の統制が水面下で進められている厳しい状況にあ

る。今後は、制度的要因の何が学校教員の疲弊に影響を及ぼしているのか、本来一般行政とは独立した教育の専門職である教員が、自律性を維持しながら、教員の声を反映させた自治的な組織をいかに確立できるのかを制度面から検証していく必要がある。こうした検証が、教員が自信と誇り（教職アイデンティティ）を取り戻し、一職業人として職務に専念しうる姿、教員疲弊から逃れられる解決策となるであろう。

【参考文献】

- 青木純一・堀内正志（2014）「教員の多忙化をめぐる経緯と教員勤務実態調査に関する一考察—学校における効果的な多忙化対策の基本的論点を探る—」『日本女子体育大学紀要』44, 17-26.
- 新井肇（2014）「教員の職務環境の変化と教師教育の課題—生徒指導をめぐる状況を中心に—」『学校教育研究』29, 57-69.
- 池田華子（2015）「教師バーンアウト研究への一視角—臨床教育学的ナラティブ・アプローチの可能性と課題—」『天理大学人間学部総合教育研究センター紀要』13, 41-59.
- 伊佐夏美（2009）「教師ストラテジーとしての感情労働」『教育社会学研究』84, 125-144.
- 石井拓児（2019）「なぜ「教員の働き方改革」は失敗するのか」『教育』883.
- 石山陽子・坂口守男（2009）「教員の職場内メンタルヘルスに関する報告（Ⅰ）—離職・病気休職者からの聞きとり調査をもとに—」『大阪教育大学紀要』57（2）, 59-68.
- 逸見敏郎・奈須恵子（2012）『学校・教師の時空間』三元社
- 稲垣忠彦・久富善之（1994）『日本の教師文化』東京大学出版社
- 井村寿人（2007）『学びのための教師論』勁草書房
- 井村寿人（2012）『教師になること、教師であり続けること—困難の中の希望—』勁草書房
- 上田喜彦（2018）「教職観の変遷からみる教員の資質能力—近代以降における教職観の変遷と教員の資質能力—」『天理大学教職教育研究』1, 37-46.
- 大越卓摩（2013）「教師の職能発達のメカニズムと学びの場—A 県 B 市の小学校教師の『教職アイデンティティ』に注目して—」『学校教育研究』日本学校教育学会, 28, 83-96.
- 大阪教育文化センター教師の多忙化調査研究会（1996）「教師の多忙化とバーンアウト—子ども・親との新しい関係づくりをめざして—」法政出版
- 落合美喜子（2003）「教師バーンアウト研究の展望」『教育心理学研究』51, 351-364.
- 落合美貴子（2009）『バーンアウトのエスノグラフィー—教師・精神科看護師の疲弊—』ミネルヴァ書房
- 加野芳正（2010）「新自由主義＝市場化の進行と教職の変容」『教育社会学研究』86, 5-22.
- 川瀬隆千（2013）「教師バーンアウトの要因と予防」『宮崎公立大学人文学部紀要』20（1）, 223-232
- 草海由香里（2014）「公立小・中学校教師の休職・退職意識に影響を及ぼす諸要因の検討」『パーソナリティ研究』23（2）, 67-79.
- 久富善之（2012）「学校・教師と親の＜教育と責任＞をめぐる関係構成」『教育社会学研究』90, 43-64.
- 久富善之・長谷川裕・福島裕敏（2018）『教師の責任と教職倫理—経年調査にみる教員文化の変容—』勁草書房
- 久富善之（2003）『教員文化の日本の特性—歴史、実践、実態の探究を通じてその変化と今日的課題をさぐる—』多賀出版

- 久富善之 (2017)『日本の教師、その 12 章—困難から希望への途を求めて—』新日本出版社
- 久保真人 (2007)『バーンアウト (燃え尽き症候群) — ヒューマンサービス職のストレス—』日本労働研究雑誌, 49, 54-64.
- 黒羽諒・黒羽正見 (2011)「教師の日常的実践の帰結に関する研究 (その 1) —研究枠組としての感情労働概念の検討を中心に—」『群馬大学教育学部紀要』60, 243-254.
- 厚生労働省 HP「人口動態統計 (確定数) の概況」(2019/10/21 最終閲覧)
https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/kakutei17/dl/04_h2-1.pdf
- 小橋繁男 (2013)「小中学校教師のストレスとバーンアウト, 離職意思との関係」『日本保健科学学会誌』日本保健科学学会, 15 (4), 240-259.
- 高島裕美 (2011)「小学校女性教員の仕事と生活をめぐる困難とその『乗り越え』—教職アイデンティティに関する議論をてがかりに—」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』112, 107-126.
- 高松里恵 (2012)「感情労働における組織的管理と自己疎外—組織・個人の対応データを用いて—」『ソシオロジ』57, 73-85.
- 独立行政法人労働政策研究・研修機構 HP「所定外労働時間」(2019/10/21 最終閲覧)
<https://www.jil.go.jp/kokunai/statistics/shuyo/0402.html>
- 苦米地幸子・宮井真由 (2017)「教師であるということの臨床—困難を抱える小学校担任教師の情緒的体験と精神分析的理解—」『北海道の臨床教育学』No6, 15-33.
- 永井聖二 (1988)「教師専門職論再考—学校組織と教師文化の特性との関連から—」『教育社会学研究』43, 45-55.
- 中村瑛仁 (2015)「教員集団内における教職アイデンティティの確保戦略—アイデンティティ・ワークの視点から—」『教育社会学研究』96, 263-282.
- 波多江俊介・河上泰彦・妹尾渉 (2019)「精神疾患事由による病気休職者数と病気休暇者数との関係性分析—病気休暇取得者に関する全国データから—」『学校改善研究紀要』日本学校改善学会, 6-15.
- 松浦善満 (1999)「疲弊する教師たち—多忙化と荒れの中で—」油布佐和子編『教育の現在・教職の未来あすの教師像を模索する』教育出版, 26.
- Maslach & Jackson (1981) The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behavior*. 2, 99-113.
- 溝口禎之・辻河昌登 (2009)「学校教師の職業アイデンティティの危機としての『バーンアウト』と再生に関する研究」『学校教育学研究』21, 41-47.
- 宮井真由 (2013)「現代の教職の困難性と病理—うつ病を含む事例の心理・社会的分析—」『臨床教育学研究』1, 122-143.
- 宮井真由・森範行 (2008)「教師のうつ病発症の背景—ある教師の死を事例に—」『北海道教育大学教育実践総合センター紀要』No9, 25-32.
- 宮下敏江 (2016-19)「小・中学校教師におけるバーンアウト低減のための組織的取組に関する検討 (2) ～(5)」『上越教育大学研究紀要』35-38 (2) .
- 村山晃 (2012)『教師の権利ハンドブック』旬報社
- 文部科学省 HP「学校における働き方改革に関する緊急対策」(2019/5/1 最終閲覧)
www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/12/_icsFiles/afieldfile/2017/12/26/1399949_1.pdf

文部科学省 HP「学校現場における業務の適正化に向けて」(2019/5/1 最終閲覧)

www.mext.go.jp/a_menu/shotou/uneishien/detail/1372315.htm

文部科学省 HP「教員勤務実態調査(平成 28 年度)の分析結果及び確定値の公表について」(2019/4/28 最終閲覧)

www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/09/1409224.htm

文部科学省 HP「平成 29 年度公立学校教職員の人事行政状況調査結果」(2019/4/28 最終閲覧)

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820.htm

文部科学省初等中等教育局 HP「学校や教職員の現状について」(2019/10/21 最終閲覧)

www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/02/18/1355024_4.pdf

山崎準二(2009)『教師という仕事・生き方―若手からベテランまで教師としての悩みと喜び、そして成長―』日本標準

山田哲也・長谷川裕(2010)「教員文化とその変容」『教育社会学研究』86, 39-58.

油布佐和子(2007)『転換期の教師』放送大学教育振興会

油布佐和子(2010)「教職の病理現象にどう向き合うか―教育労働論の構築に向けて―」『教育社会学研究』86, 5-22.

吉武久美子(2018)「教師の学校ストレスを緩和する要因としての、教師自身の認知の切り替え、管理職の関わり方、学校集団内の人間関係についての考察」『純心人文研究』(24), 137-151.