

## 職場のストレスによって休職・離職に陥った小学校教員の事例研究

井出孝介（川崎市立土橋小学校）、藤原昌太（鎌倉女子大学）、杉崎弘周（新潟医療福祉大学）、  
上地 勝（茨城大学）、今村 修（東海大学）、物部博文（横浜国立大学）

### Case Study of Elementary School Teachers Took Leave or Left Their Jobs Due to Workplace Stress

Kosuke IDE, Shota FUJIWARA, Koshu SUGISAKI, Masaru UEJI, Osamu IMAMURA, Hirofumi MONOBE

#### I. はじめに

近年、教師の労働環境が劣悪化し、かれらのメンタルヘルスの悪化が指摘されている<sup>1)2)</sup>。2017年度に精神疾患による病欠休職をした教師は5077人であり、2009年度の5458人をピークに減少傾向にあるものの横ばいである状況から、これを改善する取り組みの必要性が認められる<sup>3)</sup>。教師は、長時間勤務、業務増大・煩雑化、保護者対応の複雑化、職場の年齢構成の偏りなど、日常が「累積的なストレス状況」にあり<sup>4)</sup>、児童生徒の人格の成長に直接関わる専門的な職種である側面からも、メンタルヘルスの悪化に伴う職務遂行能力の低下が児童生徒に及ぼす影響は大きいと言える。

教師のメンタルヘルスに関わる研究に関して、教師バーンアウト研究を中心に、ストレスチェックやソーシャルサポート、教師効力感などの心理社会的概念に着目した研究が数多く行われている<sup>5)6)7)8)</sup>。教師バーンアウトとは、「長期間にわたるストレスの結果、慢性的な情緒的消耗感の状態に陥り、同時に同僚や児童・生徒との関わりを避けるようになり、達成感を味わうことができなくなる状態」と定義されている<sup>9)</sup>。また、新井は、教師バーンアウトを「教師が理想を抱き真面目に仕事に専心する中で、学校での様々なストレスにさらされた結果、自分でも気づかぬうちに消耗し、極度に疲弊をきたすにいたった状態」と定義している<sup>10)</sup>。教師バーンアウトは、①情緒的消耗感、②脱人格化、③個人的達成感の低下の3つの側面で構成されている<sup>11)</sup>。「情緒的消耗感」は、心理的な疲労感で、バーンアウトの中心的な症状である。また、「脱人格化」は、関心や配慮の低下を主とする児童生徒や業務に対するネガティブな態度、「個人的達成感の低下」は、仕事を成し遂げたときの達成感や充実感が得られない気持ちである。

このような教師バーンアウトに陥る要因には、教師自身の個人的要因と教師の周りの環境的要因があるとされる<sup>12)</sup>。また、落合は、教師バーンアウトでは、個人的要因と環境的要因が複合的に影響を及ぼすと述べている<sup>13)</sup>。性差に着目した研究では、男性より女性の方がバーンアウトしやすいと報告されている<sup>5)14)15)</sup>。宮下は「脱人格化」では、男性が女性よりバーンアウトしやすいという逆の結果を明らかにしている<sup>8)</sup>。しかし、伊藤や田村・石隈は、性による違いが見られないと指摘している<sup>16)17)</sup>。年齢に着目した研究では、20代、30代の若手群が40代以上のベテラン群よりバーンアウトの度合いが高いと報告されている<sup>14)16)</sup>。一方で、勤務年数の増加に伴って経験するストレスが多くなりバーンアウトに繋がりがやすい<sup>5)</sup>や、若い群より経験を積んだ30代教師が、バーンアウトしやすいと報告されている<sup>8)</sup>。性格特徴では、ひたむきで自己関与の高い人<sup>18)</sup>や理想主義的情熱の持ち主<sup>19)</sup>、完璧主義傾向者<sup>20)</sup>などが関連する。これらは、看護師などとも重なると言われ、いわゆる「教師らしい教師」がバーンアウトに陥りやすいと考えられる<sup>16)</sup>。他の個人的要因としては、ビリーフがあげられる。ビリーフとは「人が感情を持ったり行動を起こしたりするときに持つ思考(信念・価値観から構成された文章記述)」である<sup>21)</sup>。特に、絶対的で教義的、「～せねばならない」とする強迫的なビリーフがイラショナル・ビリーフであり<sup>22)</sup>、教師は仕事内容、社会や保護者からの期待などから、特有のイラショナル・ビリーフを持つ場合が多いと言われる。河村・國分は、小学校教師の教育実践中の行動や児童対応行動・態度の背景となるビリーフとその強迫性を調査し、かれらには共通するイラショナル・ビリーフが見られると報告している<sup>21)</sup>。イラショナル・ビリーフは性別、年齢、教職経験年数、経験学校数、勤務地区による有意な違いは認められず、強いイラショナル・ビリーフは指導の困難さを招き、それがバーンアウトに結びつく場合があり、子どもにも負の影響を来す恐れがあると指摘している。河村・田上は、小学校教師と児童を対象に調査を行い、イラショナル・ビリーフが相対的に高い教師の学級では、他の教師の学級と比較して児童のスクール・モラルが有意に低くなると報告している<sup>23)</sup>。この結果は、教師の期待する行動や評価を児童に強いる行為が、児童の欲求の抑制、

スクール・モラルの低下、不登校などの問題に繋がる可能性を示唆する。しかし、ビリーフは負の側面だけではない。鈴木は、教師のビリーフのラショナル、すなわち、合理的側面に着眼し、教師ビリーフを小学校・中学校・高等学校で比較した上で、新たに教師のビリーフ尺度を作成した<sup>24)</sup>。その結果、下位尺度として①毅然とした集団指導 ②教職への熱意 ③敬慕される教師像の合計26項目からなる尺度が再構成された。「毅然とした集団指導」には、学校種による差異は認められない一方、「教職への熱意」「敬慕される教師像」では、高校教師の平均得点が小・中学校教師よりも低い結果が示された。また、「敬慕されるビリーフ」の平均得点は低く教師が持つビリーフではない点、「教職への熱意」がラショナル、「毅然とした集団指導」がイラショナルである点を明らかにしている。ビリーフとバーンアウトとの関連をみると、ビリーフが高すぎるのも低すぎるのも要注意であり、中庸ぐらいのビリーフが適当だと報告されている<sup>25)</sup>。加えて、土井は、イラショナル傾向の高い教師ほど、精神的健康度が低い状況を明らかにしている<sup>26)</sup>。

また、谷島は、①教育相談への自己効力感が高いほど「情緒的消耗感」を予防する ②協働的自己効力感、教育相談への自己効力感、一般自己効力感のすべてが「脱人格化」を予防する ③教育相談への自己効力感が高いほど「個人的達成感の低下」を予防すると報告している<sup>6)</sup>。また、平岡はバーンアウト度の高い教師ほど、教師効力感が低下傾向にあるとしている<sup>27)</sup>。

教師の仕事は、明確な休憩時間もなく、切れ目がない無定量・無限定というバーンアウトしやすい特徴を持っている。それにも関わらず、担任の役割など仕事の責任は重く、心的エネルギーが絶えず過度に要求されやすいため、バーンアウトに陥りやすいとされている<sup>28)</sup>。そのような教師バーンアウトの軽減策として「教職員の定員増」「校内コミュニケーション、支え合い」「仕事に対する考え方の変容」「趣味や楽しみを見つける」などが提案されている<sup>29)</sup>。その中でも、教師の相互サポートがバーンアウトの軽減に繋がると多くの研究で指摘される。谷口・田中は、①上司及び同僚からのサポートを多く受け取っている教師ほど、職場の人間関係の効力感が高い ②上司からのサポートが多い教師は、「個人的達成感の低下」と「情緒的消耗感」が低い ③同僚からのサポートが多い教師は、「脱人格化」が低い ④上司及び同僚からのサポートは、職場の人間関係の効力感にポジティブな影響を与え、その効力感個人的達成感にポジティブな影響を与えるなどを明らかにしている<sup>30)</sup>。更に、貝川・鈴木は、個人的要因とされる自己効力感を高める方法として、環境的要因とされるソーシャルサポートが重要であると報告している<sup>31)</sup>。また、谷口・田中は、ソーシャルサポートを受けるだけでなく、同程度のサポートを相手に提供できるような関係、すなわち互恵的な関係が重要だと指摘している<sup>30)</sup>。加えて、宮下は、「情緒的消耗感」の軽減には、小・中学校の両方で、同僚、管理職からのソーシャルサポートが有効であり、それがバーンアウトの軽減に有効であると述べている<sup>8)</sup>。こうした校種に着目した研究では、小学校教師より中学校教師の方がバーンアウトしやすいと報告される<sup>5)</sup>一方で、校種で際立った差が生じないと指摘する報告もある<sup>15)</sup>。いずれにせよ、学級担任制の小学校は、担任と子どもとの結び付きが強く、教師に対する保護者の依存性も高い。それ故に担任ひとりが抱え込みすぎてしまう可能性が高い側面からも、小学校では同僚からのソーシャルサポートが重要だと述べている<sup>8)</sup>。また、中学校においても教科担任制であるため、学級経営での満足感・成功感を小学校に比べ感じにくい側面から、管理職からのソーシャルサポートが極めて重要であると指摘している<sup>8)</sup>。更に、貝川は情緒的サポートを得るとバーンアウトが緩和でき、加えて、情緒的サポートはストレス反応やバーンアウトを軽減する要因であると指摘している<sup>7)</sup>。一方、道具的サポートはバーンアウトに影響を及ぼさず、緩和作用は見られなかったと述べている。その他の要因として、貝川は学校組織特性がバーンアウトに影響を与えると述べており、学校組織の整備がバーンアウトの予防や軽減に繋がると指摘した<sup>7)</sup>。また、鈴木は、バーンアウトに陥る教師ほど、管理職や同僚との人間関係が悪化しており、教師と子どもの関係についても悪化すると示した<sup>32)</sup>。更に、教師と同僚との関係は、独立性の強い横並び構造で自由度は高いが孤立・疎外を起こしやすく、協働性を発揮したり、互いにサポートしたりしにくい環境であるとし<sup>10)</sup>、八並・新井は、性格特性以上に、多忙性を含めた教師の孤立生や協働性、あるいは管理職との葛藤などの組織特性がバーンアウトに強く影響していると明らかにした<sup>33)</sup>。それに関連して、浦神は、組織特性として「非参加感」、「孤立性」、「非協働性」の3つの側面がバーンアウトの度合いに影響を及ぼす可能性があると報告した<sup>34)</sup>。

以上のように、個人的要因では各研究によって、属性（性差、年齢）による違いが大きく異なるが、これは研究が行われた年代や研究対象による差によるものと推測された。環境的要因では、ソーシャルサポートがバーンアウトの予防、自己効力感の低下に大きく関係していると考えられた。また、対象校種を1つに設定する研究が少ないため校種を絞った研究が必要だと考えられる。特に小学校と中・高等学校では、学級担任制と教

科担任制、部活動の有無などで大きく異なり、先行研究による結果の偏りが示されている。しかし、実際に職場のストレスで休職・離職に陥った教師への調査を行った研究は見あたらない。そこで、本研究では、入職5年以内に職場のストレス等により休職・離職に陥った小学校教師を対象にインタビュー調査を実施し、教師が職場のストレスで休職・離職に陥った要因とその経緯、決定的な事象を明らかにするとともに何が休職・離職を回避する要因となるのか検討することを目的とした。

## II. 研究方法

### 1. 調査期間

2019年7月～同年12月

### 2. 調査対象

調査対象は、入職5年以内に職場のストレス等によって休職または離職に陥った小学校教師5名とした。これに関連して、初任から6年程度で異動になると想定されるために就職5年以内を対象にした。調査対象の内訳は、表1に示した。先述のように小学校と中・高等学校では環境が異なるために小学校教諭を対象とした。なお休職は、「公務員や会社員などが、身分を保証されたまま一定期間職務を休むこと」、離職は、「退職・失業などによって、職業を離れること（大辞泉）」とする。

表1 調査対象の内訳（休職・離職に陥った小学校教師）

	性別	年齢※	経緯
A	男	34	大学卒業後、新卒で教師となったが3ヶ月で離職。再度、教員採用試験を受け、現在は同じ自治体の教師として勤務している。
B	女	24	大学卒業後、新卒で教師となったが、子どもとの関係が悪化し、約2ヶ月の休職。現在は復職し、同じ学校で勤務している。
C	男	25	大学院修了後、新卒で教師となったが、管理職や学年主任への不信任感、教育委員会の対応に悩まされ離職。現在は、一般企業で勤務している。
D	女	34	大学卒業後、一般企業に2年間勤務した後、大学院入学。大学院修了後、教師となり入職2年目に管理職との人間関係が悪化し、約3週間の休職。現在は別の学校で勤務中だが、保護者対応で苦勞している。
E	女	24	大学卒業後、新卒で教師となったが、学年主任や他教員との人間関係が悪化し、1年で離職。現在は、別の自治体で臨時的任用職員として勤務している。

※調査時点の年齢

### 3. 調査方法・調査内容

質問項目（休職・離職に陥った全体像はなんだったのか／最初のきっかけとなる要因はなんだったのか／どのような経緯を辿って、決定的な事象となったのか／周囲（同僚や管理職、子ども、保護者）との関係性はどうかだったのか／周囲のソーシャルサポートはどうだったのか／悩みや苦痛を相談できる人がいたのか／学校現場へ今後の希望や願いがあるのか）に基づき、半構造化インタビュー調査法で実施した。インタビュー調査中は、ICレコーダーを用いて録音した。また、インタビュー時間は約1時間とし、大学構内の研究室や教室、カフェなど被検者が落ち着いて話せる環境を確保して実施した。

### 4. 分析方法

録音したデータは、Microsoft® Word for Mac 2018を用いて、逐語録を作成した。次に、大谷が提案したSCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いて<sup>35)</sup>、①テキスト中の注目すべき語句 ②テキスト中の語句の言い換え ③それを説明するようなテキスト外概念 ④テーマ・構成概念の順でMicrosoft® Excel for Mac 2018に分析フォームを完成させ、ストーリーライン、理論記述、追究すべき疑問・課題を作成した。

### 5. 倫理的配慮

対象者には、研究目的に加えて個人情報保護の観点から、固有名詞は匿名とし、個人の特長がされないようにする点やインタビューで知り得た情報は研究以外の目的で使用しない点、研究終了後に情報は全て破棄する

点、インタビューは強制でなく中断も可能な点などの旨を十分に説明し、承諾を得た上で実施した。

### Ⅲ. 研究結果

入職5年までの教員を念頭に調査対象者を選定したが、結果として入職2年目までに休職・離職となった教員5名が選出された。

#### 1. 各教員のストーリーライン

##### 1) A教諭のストーリーライン

現在、正規職員として中堅層のA教諭は、5校の勤務経験があり、合計12年の勤務年数である。現在独身で、单身生活を送っている。

そんなA教諭は、入職当初、初任の数ヶ月で離職した。離職の要因は、真面目すぎる個人の性格特性によって自己崩壊していき、加えて入職当初から当惑していた点などが挙げられる。真面目な性格特性のA教諭は、良い意味での適当さがなかった性格を自認している。例えば、授業準備のメリハリが分からず、指導案通りにやらないといけな思っており、質の高い授業が求められる職種だと捉えてしまった。その他にも、授業外業務は教えてもらっても子どもとの関わり方は分からないため、常に焦燥感に駆られていた。そういった意味で周囲の同僚は、良い意味での適当さを持っていたが、A教諭は兼ね備えておらず、焦燥感に駆られる日々が続いた。そんなA教諭に対して、周囲のソーシャルサポートはあったものの、性格特性に問題を抱えており、自己崩壊してしまった。A教諭自身、他者との関わり合いは得意と自認しているが、細かすぎる性格特性が影響し、周囲の同僚が兼ね備えている良い意味での適当さに半信半疑だった。その影響もあり、労働時間は1日当たり約14時間で、残業しても当惑・焦燥感に駆られ、併せて同僚からの退勤の煽りで教材研究不足の中、翌日を迎えていた。

更に、入職当初は、授業準備などが分からず、授業計画、授業評価、いわゆる教材研究に悩み、教育観が定まらなかった。いくら学生時代の学校経験があっても、それはお客さんの存在で、何かあった時の全責任は追わず、授業構想、授業評価もしないため、それをいきなり個人で追うのは負荷が重いと感じていた。また、当たり前であるが、初任時の毎授業は、教材研究をしなければ出来ないと考えている。なぜなら、これまで教職経験がなく、教材研究なしで対応出来る程の授業感が備わっていないからである。

そうした中、離職に陥る1ヶ月前にきっかけとなる事象が起きてしまった。現在と真逆の体調となり、決定的事象となる体の異常を訴えたため、専門機関を受診した。離職間近、单身生活であったA教諭は、離職の自己判断が不能で、心身の不調に気づいた両親が救いの手を差し伸べた。そんなA教諭の変化に気づいた父親は、即離職の確信をしたという。A教諭は離職前、自己崩壊しており、自己判断が不能だったため、もし続けていたとしても自己崩壊以上の状態になっていた可能性があったと振り返る。

しかしながら、子どもとは友好的な関係性を築いていたA教諭だが、当たり障りのない子どもたちだったにも関わらず、日々焦燥感に駆られていた。現在なら許容範囲で、当たり障りない学級であったと振り返っている。

そんな中、A教諭は夏に離職、秋に復職した。たった数ヶ月で離職、燃え尽き症候群となり、何をすべきか当惑、自己崩壊してしまったという後悔があり、離職した市区町村を見返してやる気持ちで、非常勤講師として勤務し始めた。4ヶ月の無職の期間では、家族のもとで生活しながら専門機関に通院し、近所の子どもの日頃から遊んでいた。そこで、子どもとの関わり合いが楽しいと改めて感じ、教師への葛藤や一般企業の魅力もありながらも教員に再チャレンジしたのが復職のきっかけである。

そして、非常勤講師では、少人数指導や学級のサポートとしてフルタイムで勤務した。その際、A教諭は、学級担任以外からのスタートが復職に向けた準備と考え、まずは自己崩壊せず、良い意味での適当さを心がけ、常にポジティブシンキングでいるのを意識した。その後、勤務校で非常勤講師が不要となり、年明けから臨時任用職員として勤務する新しい学校で、学生時代の友人と偶然、同僚となった。数ヶ月の少人数指導、新年度から学級担任を務め、その学校で約3年の臨時任用職員、更にもう1校含め、臨時的任用職員を約5年務めた。その期間も教員採用試験に幾度と挑戦していたが、なかなか受からず、同僚からは数回の不合格を覚悟という嫌味も言われた。A教諭自身も、自己崩壊した者が容易に受からない現実を自認しており、離職した職歴も聞かれたが4度目で合格、現在はミドルリーダー的存在である。

復職後、苦労した時期が1度あり、再度休職に追い込まれた。それは、ある小学校で2年目、2回目の高学年を受け持った時で、思春期の子どもの難しさを感じ、不完全燃焼から3ヶ月の休職に追い込まれた。その要因として、A教諭の性格特性と子どもの問題が挙げられるが、どちらかと言えば難しい子どもたちからの誹謗中傷の要因が大きかった。ある特定の男の子からの誹謗中傷や傍観者の女の子がいたため、心身の不調となるデッドラインをA教諭は自認した。その時も周囲のソーシャルサポートはあったが、学級担任の責務を負ってしまい、心身の不調から休職した。現在は、心身不調時の周囲のソーシャルサポートを感じながら、素直に頼る気持ちが生まれている。

2度目となる復職後、心身ともに強くなった自分自身を自認し、捉え方・感じ方を変え、ネガティブ思考になるのではなく見返す気持ちという自然な流れとなり、半年間やり遂げた。

A教諭は、初任時の細かすぎる性格特性が離職の危険性に繋がると考え、他者に頼る方が長期間の教員生活を送れると考えている。離職の要因は、自己崩壊してしまった性格特性が決定的と言えるが、現在も離職するような多忙な状況があり、色々な役職で多忙な復職後も、教職経験と絶対的な自信のおかげで離職の危険性を免れた。

クラス運営だけで自己崩壊したA教諭は、良い意味での適当さがなく、幾度も焦燥感を感じていたが、今現在、一瞥もくれないで指導できるのは、教職経験（高学年を複数回経験）のおかげだと自認している。最後に、A教諭は、学級担任の苦労はサポートしようがないと考え、教科担任制を提案している。

## 2) B教諭のストーリーライン

B教諭は現在、24歳で入職2年目、初任校で勤務している。休職に陥った最初の要因（きっかけ）は不明瞭であるが、全体像として単純に支援を要する学級であった点を挙げている。B教諭は、多動性のある子どもが多く在籍しており、B教諭だけでは指導しきれない4年生の学級担任を務めていた。そこで、4年生とは思えない子どもとの関係性やそれに怒りすぎた焦燥感に苦痛を感じていた。更に、初の学年主任を務めた正規採用6年目でベテランの女性教師は、彼女自身の学級経営が限界に見えたため大変な時も頼れなかった。また、保護者との関係性はとても険悪な仲で、休職直前、ある保護者と対立していた。その他に、休職の遠因である長時間労働があり、長時間労働による精神の苦痛を感じる一方で、子どもとの関係性が1番の要因であった。しかしながら、長時間労働によって教材研究が軽視され、優先順位が低く、頭の中で授業構想するのみとなってしまった。そうした状況が続き、B教諭は入職3ヶ月後（夏休み前）にきっかけとなる心身の不調を訴え始めた。

B教諭は、その後の夏休みの初任者研修中の健康チェックシートで危険値も示していた。更に、夏休み明けの学校行事で、支援が必要な子どもが続出し、B教諭は心身の不調から休みがちとなり、専門機関に受診した。そして、休職の決定的な事象となる心身の不調を11月頃に感じ、その3週間後休職に陥った。決定的な事象となる心身の不調の症状は、例えば起床できない、食べられない、涙が止まらないなどがあり、実家の両親からの声かけもあったが、休職の決断はB教諭自身で自己判断した。休職前、家族に心配をかけたくない思いがあり、学生時代の友人へ直接相談をしていたが、学級経営で手一杯な学年主任や性格に難のある初任者研修の指導教員、話を傾聴するだけの教務主任からのソーシャルサポートはなく、休職時に謝罪と慰めがあったぐらいだった。

約2ヶ月間の休職後、少しずつ学校へ出勤しながら2月に復職した。それは、負けない気持ちと開き直る心があったからであり、新年度から離職前と同じ4年生を受け持った。B教諭は当時を振り返り、学級開きから最初の指導に力を入れるべきだったと反省と後悔し、最初に優しい印象を与えすぎると、子どもと教師の距離感が取りづらくなってしまった過去を鑑みて、ある程度厳しく主導権を握り、押さえつけるような指導を意識した。

しかし、B教諭は、復職しながらも、退職を考えた人生設計を描いている。なぜなら、教師という仕事が多大なストレスを感じるからであり、そうならないために現在は早い時間での退勤を意識している。当時、B教諭は完璧主義と抱え込んでしまう性格特性があったが、現在は経験が物を言う、考えすぎない性格特性や良い意味での適当さ、負荷のかけ方を身につけている。

B教諭にとって、現在、1番苦痛な業務は部活動だ。勤務校が特殊な学校で、クラブと区別した強豪な音楽系部活動が多くある。休日の部活動は多忙で、溜まっていく業務に困惑している。そのため、教材研究への意

識まで回らず、経験から得た子どもの予想のみで学習指導をしている。

改めて原因を伺うと、子どもとの関係性を挙げ、同僚への嫌悪感、手を打たない管理職への不信感を常々抱いている。

今後の学校への希望・願いとして、B教諭は教科担任制を挙げ、専門3教科以内や専科教員の重要性を挙げている。音楽指導が苦手なB教諭は、CDで指導しながらも音楽専科の存在を身にしみて感じている。全科の指導を行う小学校教員の負荷は、計り知れないと語る。

### 3) C教諭のストーリーライン

C教諭は現在、25歳である。当時、経験勤務校は初任校のみで、大学院在学中に産休代替措置で臨時的任用職員として勤務した経験や出身小学校であるなど長い付き合いのある勤務校だった。そのため、教育実習からC教諭を知る先生が多くおり、初日から高いモチベーションを持って働き始めたといういきさつがあった。一方で、学校、学年主任からはロボット人間というあだ名がつけられていた。

4、5月頃は、やる気に満ち溢れた気持ちと思うようにいかない葛藤があった。C教諭が離職の決断をした詳細な期間は、6月頃からの体調不良がきっかけであり、社会人の難しさを感じ、連日の原因不明の体調不良から、メンタルヘルスの悪化が進んでいった。特に、子どもがいない夏休みに同僚との関係性の難しさを感じたのが大きく、それがきっかけとなり管理職に離職の決断を伝えた。管理職からは、専門機関への受診を勧められ、そこで適応障害の診断を受け、休職のアドバイスをされた。その際、C教諭は誇張しすぎではないかと考えたが、信頼できる彼女からの声かけのおかげで、休職している状況から離職する決心が出来た。

当時、C教諭は1年生の学級担任を務めていた。C教諭の勤務校は中規模校で、1学級30人前後だったが、一般的に1年生は20人弱の学級が大半で30人学級の難しさを感じていた。もともと、1、6年生の重要性は理解していたが、1ヶ月間の臨時的任用職員の経験で学級担任の業務を務めた経験があるといういきさつで1年生に配置された。しかし、校長面接で問題が起きた。当初、学校長からの連絡では3年生の学級担任とされていたが、初日の勤務で1年生の学級担任へと変更されていた。3月末に知り合いの先生からの連絡で、1年生の学級担任へ変更されている話を聞いたため、学校長からの連絡を待っていたが不連絡で、3年生と思いき学校へ行くと、やはり聞いていた1年生だった。

C教諭は、離職時に気づかなかつたが、気持ちが落ち着いた現在、3個の要因が複合的に離職へ繋がったと考えている。1個目は、ベテランの学年主任との関係性が悪かった点である。学校長采配で、ベテランと初任者を組み合わせば1年生の学級担任を任せられるという意図だったが、それが逆にストレスを抱える要因になってしまった。次に2個目として、行政機関の事務処理の不手際で、職員証が約2ヶ月届かず、タイムカードがきれない、業務用のパソコンが使用できない事態に陥った点を挙げている。また、勤務中にパソコンが使えない状況に加え、USBの持ち込みも厳禁のため、約2ヶ月は同僚のアカウントを借りながら、子どもの出欠入力などを行っていた。これらについて、管理職の最初の説明では、業者の不手際とされていたが、その説明は虚言で、実際には、行政機関が職員証を紛失していた事実を聞いてしまった。そうした経緯もあり、行政機関にも不信感を感じてしまった。最後に3個目として、長時間労働をしてもタイムカードが無記録のため、定時に帰る者として思われ、同期の女性教師が受けているような声かけがなく、メンタル(やる気)の維持が難しかった点を挙げている。もちろん、管理職などは、気遣いをしていたと思うが、声かけがないため放置プレイのように感じてしまい、記録に残らない適当さがあったと振り返る。以上の3個の要因から、6月頃に体調不良へと陥った。

C教諭は、離職の要因が子どもとの関係性ではないと強く主張しており、授業など子どもとの関わり合いは全力で行なっていた。C教諭自身、感覚的に子どもたちとは良好な関係性があったと感じており、休職時には子どもから応援のメッセージももらっていた。更に、良好な関係性の保護者からは愚痴を聞く場面もあり、子どもや保護者との関係性は充実していたと自認している。しかし、長時間労働については、入職当初は朝7時台前半から夜10時近くまで勤務し、同期の女性教師と最後まで残っていた状況だった。

そんな中、C教諭は9月17日に退職してしまった。そこにはとある事件(1個目の要因)があった。9月初旬、ある研究会の中で学習指導案の検討を行った。C教諭は、先行研究なども読み込み、学習指導案を書き、自身のイメージ(ロボット人間)を払拭しようと意気込んでいた。不仲な学年主任は、国語のボスの存在で、C教諭も有意義な話ができると期待していた。しかし、検討中、修正の指示などはあまりなかったが、いきな

り学習指導案をぐしゃぐしゃに潰すという意味不明な行為をしてきた。C教諭は、ある単元の見本とは言え、ぐしゃぐしゃにする行為はととても侮辱的で普通ではない行為だと感じた。一緒にいた学年主任とは別の教師も知らないふりで、学年主任は罪悪感がないような顔だった。C教諭は、涙脆くないと自負しているが、ぐしゃぐしゃにした行為を管理職に伝えた際、泣きながら声を荒げてしまった状況に驚きと限界、異常さを感じ、心身の制御が出来ないと思ひ専門機関を受診した。

ぐしゃぐしゃに潰された指導案の事件が、漫画家と編集者が紙を丸める場面のような熱血的な内容への指導であれば、C教諭も逆に納得がいった。しかし、指導案の内容ではなく、関係のない話題で指導案が潰されたため納得出来なかった。離職前は、今ほど理論的に考えられなかったが、そうした事象が決定打となった。その際、C教諭は、子どもへの思いも強く、良性的な関係性の保護者もいたため、離職するとうっかりさせてしまうという思考にも陥ってしまった。

その後、専門機関を受診した際、鬱病寸前で自分を追い込んでしまう気持ちがあったが、責任を感じてしまうのが適応障害、病気のせいと開き直る気持ちが大切と専門医からアドバイスをされた。励ましてくれた子どもたちへの罪悪感もあったが、代替可能なのが教員、それ以上に学年主任のひどい行為があり、救ってくれる学年の同僚がいないと心の整理がつかないのは、専門医のおかげだと捉えている。

C教諭が所属する1年生は3学級で、臨時的任用職員でベテランの女性とベテランの学年主任の女性とで組んでいた。そもそも、学年主任の圧力が強く、その強烈な学年主任にごますりをしている者が多かった。その辺りからとても孤独だったC教諭は、同じ境遇で同期の女性教師と一緒に帰宅などしていると、臨時的任用職員でベテランの先生から皮肉な言葉をかけられた。同僚の先生からは、その臨時的任用職員でベテランの先生が意地悪という噂を聞いていなかったが、彼女は自分を孤立させたいのかと勘違いする程だった。

管理職に退職の意思を伝えた際、子どもたちが残念がると言われた一方で、学年主任の問題を随時報告していたのにも関わらず無対策で、何も変わらなかった状況があったため、全く心に響かなかった。その他にも、行政機関の職員証や業務用パソコンの不手際について抗議したものの無対策だった点や、3年生から1年生へ変更されていた点などへの疑問なども重なっていた。

こうした辛い時に、C教諭は同居している彼女には繰り返し相談をしていた。就職に向けて、入職前の2月から同居している彼女は、親身になって聞いてくれた。それ以外には、SNSで匿名にし、フェイクも入れながら事件の投稿もしていた。出来事の秘密を守るように意識し、その中でぐしゃぐしゃの事件を面白く投稿すると、現職教師の知人からリプライなどが来たりし、それがストレス解消法でもあった。意外にも、親身にリプライしてくれたおかげで、C教諭のメンタルは保たれていた。更に、同期の女性教師への相談もしていたが、権力の強い学年主任の悪口を学校ではなかなか言えなかった。そんな体調不良時、管理職の先生から仕込まれた若い男性教師（体育主任の同僚）から呑みの席で、自身も大変で一緒だから頑張れという意味に近い有りがちな声かけをされ、C教諭は納得いかない考えだった。そもそも、恵まれているがきつい環境がある事実をその先生は理解していないと思ったが、唯一ソーシャルサポートをしてくれ、気遣ってくれる先生だったため、多少は感謝していた。

C教諭は、突き詰める性格があると自認しており、教材研究などには力を入れていた。だからこそ、ぐしゃぐしゃ事件は決定的な事象となった。しかし、一方で適当な性格も兼ね備えており、授業外業務は必要最低限、最初から最後までやりきるような気持ちはなかったため、離職前は即退勤していた。

最後にC教諭は、学校への希望・願いとして権力のある教師を監視する立場の行政機関（弾劾裁判所のような機関）がしっかり稼働すべきだと考えている。また、管理職が客観的な視点で、教師同士の人間関係を把握していく体制が大切であるが、何かあると昇進に影響するため、首を縦にしか降らない管理職がいる現状も問題視している。更に、子どもファーストだけでなく学校運営、教師同士の人間関係を、客観的視点で学校評価する体制が重要だが、衰退してしまっている現状があると考えている。子どものために仕事をするのは当然であるが、学校運営をしっかりと学校評価する体制が今後の学校への願いとまとめていた。

#### 4) D教諭のストーリーライン

D教諭は現在、年齢が34歳で、勤務年数7年目の中堅教師である。そんなD教諭は、前任校で2年生の学級担任を務めていた際、約2週間、正確には年休を使って3週間の休職をした。その要因は、学年主任と副校長のパワハラ的行為で、学年主任と副校長の元々の資質に問題があり、子どもや保護者ではなく大人の問題であ

ったと振り返った。

まず、D教諭と学年主任は、D教諭の初任2年目で一緒に学年となった。学年主任は、元々産休や育休が多く、この年、初の学年主任を任されたため、とてもやる気に満ち溢れていた。しかし、4月当初の学年主任は、当たりが強いや感情の起伏が激しい、気まぐれなど、とにかく気分屋で誰かを標的にしないと精神不安定に陥る程だった。実際に、学年の3人を順番にいじめていた。まず、D教諭が疑問を抱いたのは、4月の机の移動時だった。D教諭の元の位置を考えると、普通そのまま横に移動するのが一般的だが、両思いな2人（学年主任と男性教師）のために強制的に向かいの席へ移動させられ、不審に感じた。そうした不審な気持ちもあり、D教諭は4月から抵抗感を抱いていたが、大人の事情だからと我慢していた。しかしながら、学年主任はミスばかりで、学年で同じ宿題を持ち回りで準備するが、それをやってこないため、その年は3月末になっても漢字の範囲が終わらなかった。D教諭は、そうした持ち回りの仕事を裏でフォローしていたが学年主任は気づかないふりだった。また、学年主任は子育てがあるため、当たり前のように早く退勤し、長時間労働しているD教諭が学年主任の溜まった仕事を全部抱えていたが、他の十人十色の同僚たちは、何も手伝わなかった。それにも関わらず、学年主任はD教諭の意見などは聞かず、自分が正しいと思っていた。

ある日、D教諭が子どもへ圧迫指導をしなければいけない場面で、学年主任が立って指導するのではなく、座って指導しろと子どもの前でいちいち怒る場面があった。しかし、D教諭は、それは状況次第で、色々なパターンの子どもがおり、子どもの特性に合わせた指導が必要だと考えていた。そうしたことについても、気まぐれで発言してくる学年主任だった。

次に副校長とは、最初の臨時的任用職員の時（副校長の3年目）から一緒となり、最初はお互い何も意識していなかった。そんなD教諭が副校長から嫌われていると感じ始めたのが、初任1年目の後半辺りだった。変な空気感を感じ、ふと振り返ってみると「先生」としか呼ばれていない状況に気づいた。そもそもこの副校長は、自分が1番正しいと思うタイプで、教職員のリストを見せると人の好き嫌いが明確にあり、D教諭以外にも毛嫌いされている人はいた。また、D教諭は人当たりが良いタイプなので、副校長が毛嫌いしている人と仲良くしていると、その人を尊敬しているという噂が流れ、更に毛嫌いされた点も思いつく要因のもう1つだった。

ある日、細い指示・命令が書かれた指示書が教師に配られた。机やロッカーは教師が拭くという副校長の考えと、子ども自身が使用する物は子どもが綺麗にするというD教諭の考えがあったが、副校長はD教諭の考えを否定し、その趣旨を書いたD教諭の黒板のメッセージを勝手に消すという行為をしてきた。こうした、意味不明な行為の度に、D教諭は辛くて誰にも言えなかったため、LINEの中の1人のグループLINEで記録のように残し、ストレス解消をしていた。

そうした日々が続きながら9月中旬の休日、子どものためにトイレの備品の修理をしようと出勤すると、メンタル的な問題で門に手がかけられず、蹲み込んでしまっているところを教務主任と信頼する同僚が声をかけてくれた。結局、職員室に入れず、成績ファイルだけを取ってきてもらって、信頼する同僚と帰宅した。D教諭は、このタイミングで初めて、追い込まれているという感覚に気づくとともに、驚きを隠せなかった。そうした変化に気づいた母親が休職を勧め、9月の中旬から休職し始めた。

休職中、人手不足にも関わらず面倒をかけ、代替してくれている他教員に謝罪の気持ちがあった。産業医からの成績所見におけるアドバイスでは、所見を書かなくて良いと言われたが、成績の所見を書かなければD教諭の性格上、自身を追い込んでしまうと考え、成績欄の所見を全て書き、母親に持って行ってもらった。併せて、専門機関を受診し、正式な休職扱いとなるよう依頼すると、専門医から行政機関にパワハラ申請を行うべきだと助言された。母親が大半の専門医は、うつ病の診断を依頼すれば、そのように診断してくれる旨を知っており、D教諭が専門機関へ受診した際、うつ病の診断をしてもらい、正式に休職扱いとなった。その後、行政機関へ申請に行くと、当該学校で管理職経験のある人が窓口で対応した。行政機関は、管理職は指導する立場だからと釈明してきたが、D教諭はそれ以前に指導されていないと感じた。そして、この学年主任や副校長に対する懲罰はなかった。

その後、母親の協力や後期のタイミングが重なり、なんとか3週間で復職した。復職時、学校長は行政機関と同じく、「副校長、学年主任は指導すべき立場で、D教諭以外にも指導していた」と釈明してきたため、D教諭は、そもそも指導されていないと強く主張した。また、副校長に関しては、D教諭に近寄らず、あえて距離を取ってきた。更に、復職当初は、給食の香りだけで気分が悪くなる場面もあり、子どもにはお腹の不調と伝

えておき、大人の問題があった事実を気づかれないように心がけた。

復職後、D教諭は反骨精神があったため、もう1年当該学校で勤務し、次年度に異動した。そのD教諭が異動した年に、学年主任はD教諭が受け持った学級を担当し、厳しい学級に耐えられず休職に陥った。それを聞いたD教諭は、因果応報だと笑ってしまった。

実際には、直接的に学年主任に追い込まれたが、学年主任も副校長からD教諭についての問題で追い込まれていた。D教諭は、学年主任からするとD教諭への指導ならD教諭に直接指導しろとイライラが溜まり、当たりが強くなったのではないかと振り返っており、副校長が元々の癌だと考えている。

休職前、D教諭は信頼している同僚に相談したり、家族にもぼやいたりしていた。しかし、信頼できる同僚の忙しい期間が続き、浄化できず、溜まって溢れてしまった。これをD教諭は、溜まって溢れたコップと例えている。

最後に、D教諭は学校への希望・願いとして、学年主任の重要性を挙げており、いわゆる面倒見の良さと懐の深さを兼ね備えた学年主任が増えると、D教諭のような休職者が減っていくと考えている。実際に、初任時の学年主任が、学年研究などで丁寧に優しく指導してくれたおかげで支えられたという過去を思い出し、D教諭自身がサポートできる存在になりたいと誓っていた。

## 5) E教諭のストーリーライン

E教諭は、24歳で、現在は某県の臨時的任用職員として勤務している。E教諭自身、真面目な性格で、良い意味での適当さがない性格特性を自認している。大学卒業後、某市で採用されたが、初任の1年間で離職した。その大きな要因は、学年主任を筆頭とした、周囲の同僚との人間関係が挙げられる。

まず、E教諭は初任ながら学校の様々な事情があり、1年生の学級担任を任された。そこで、問題となる58歳で女性の学年主任、信頼を寄せる4年目の女性教員と学年を組んだ。学年主任は出勤も仕事も遅いタイプ、体調不良で休みがち、4年目の先生は、信頼を寄せてはいるものの、マニュアル人間に近い性格だった。

まず、入学式当日、学年主任から渡された学級の名簿に色がついていたが、学年主任は色の意味を共有してくれず、E教諭は登校班の色分けかと考えた。入学式後、保護者から子どもの下校ルートについて尋ねられた際、名簿を見せながら確認していると、他の先生から支援が必要な家庭に色がついているという名簿の意味を教えられた。それについては学年主任から指導されず、後日彼女からは偏見の目を持たせたくなかったと釈明された。

その翌日、子どもの下校指導が終えると、子どもが帰ってこないという保護者からの連絡が入った。無事に見つかった後、その子どもにも障害がある事実を保護者に聞き、担任の先生は共有していないのかと質問された際、素直に共有していないと答えてしまった。その後、学年主任へ報告しに行くと、なぜ正直に言ったのかと叱責され、その家庭は母親が要注意だった事実を初めて知った。親に鬱病の傾向があり、子どもも自閉症の傾向だった情報は共有されず、この事件から何も教えてくれない人だと勘付き始めた。この難しい保護者とは、連絡帳で数ヶ月やり取りもした。連絡帳の発言の色分けをしたり、時には区役所に電話したりしている状況があり、そうした状況を初任者研修の先生が知り、管理職へ相談したため事は落ち着いたが、学年主任は児童支援専任任せで何もしてくれなかった。

また、学校全体で縦割り活動の名簿を作る際も、やり方が無知のため質問すると、適当な回答しか返って来なかった。そのため、翌日の会議で作成方法の間違いを指摘され、6年生の先生が優しく指導してくれながら、修正を行った。その後、縦割り活動の担当の先生と学年主任に謝罪に行くと、開き直った態度を取られたため、ショックで気持ちが沈み、学校のトイレで号泣してしまった。

その後、学期終わりの成績処理で、無知のため学年主任に質問すると、去年の成績表を紛失してしまったと言われ、片端から周囲の先生を当たった。なんとか完成させ、学年主任に持って行ったが見てもらえず、初任者研修の先生と管理職に指導を受けた。数日後、学年主任と成績処理について話していると、去年の成績表のコピーを渡したという虚言を言われ、職員室の中で怒鳴られる始末も受けた。また、別日には、E教諭が退勤する直前に学年主任が失念している仕事を、学年の仕事と怒りながら押し付けてくる場面もあった。

そんな状況を見兼ねた個別級の先生が11月頃、一緒に校長室に行ってくれ、今までの事実を話す機会を作ってくれた。当時、年間で1番大事な授業研究が控えているにも関わらず、その予定を変更してくる学年主任に多大なストレスを感じ、鬱の予備軍に近い状態だった。そこで、校長先生は上手く指導するとだけ言い、その

場は終わった。そもそも校長先生は、教職員に関心がなく校長室に引きこもりで、統率力がない人だった。

元々学年主任は、校長先生を軽視していたため、その校長先生に指導されたのが屈辱的だったのか、指導後は定時だから退勤しろという煽りばかりをしてきた。また、校長先生の誹謗中傷ばかりをする若手と学年主任との飲み会にもE教諭は声をかけられなくなった。E教諭は、校長先生が学年主任に対して、どんな指導をしたのかと疑問に思うばかりだった。

そうした要因となる先生はもう2人いた。その1人が算数の個別指導を担当していた不審な正規の先生である。30歳代中盤の既婚者、子持ちの男性の先生で、子どもの看病や身内の不幸などで休みがち、あらゆる年休を使って欠勤する人だった。その先生から4月当初、意味不明な長文のLINEやプライベートのお誘いが何度もあり、奥さんに訴えられると危機感を感じ、個別級の助けてくれた先生と管理職に相談した。個別の先生の働きかけもあり、そういった不審な行動は無くなったが、校長先生は何も動いてくれなかった。

3人目は6年生の学年主任で、E教諭が運動会のある競技の担当をしている時に事件が起きた。運動会についても無知のため、その先生に質問したところ、書いてある通りとしか言われず、いざ練習で笛の音が小さくて聞こえないと罵声を浴びせられた。6年生の子どもへの憤りもあったが、子どもたちの前で八つ当たりされてしまったため、ここでも号泣してしまった。その後、縦割り活動で指導してくれた先生と謝罪に行くと、罵声を浴びせてきた先生が怖いぐらいが丁度良いに近い発言をしてきた。この笛で怒鳴った6年生の学年主任は、校長先生の娘さんと仲が良く、校長先生も指導しづらいという噂も流れていた。

こうした状況に追い込まれながら、E教諭が1度も欠勤しなかったのは、子どもたちが可愛い、子どもたちに会うためだけにという思いがあり、良好な子どもとの関係性があったからだ。更に、1月頃に旦那さんの転勤の話があり、別居かついて行くかを校長先生に相談すると即断の圧を受けたが、初任者研修の先生の後押しもあり、3月いっぱいで離職する決断へと至った。あと少しの辛抱と子どもへの愛情だけで1年間乗り切った。決して、結婚と転勤という話がなくても、次年度も学年主任と一緒に仕事を続けるのであれば即離職の決断を考えていた。

しかし、4月頃のE教諭は実家暮らしで食事や睡眠などの体調管理を心がけていたが、不眠症や痩せていく体質になり、常に体調不良、心身がボロボロだった。どんな時も支えてくれた母親を幾度も泣かせていたと後悔している。時には、自分自身が事故で入院してしまわないか空想し自己嫌悪に駆られる日々もあった。専門機関への受診はしなかったが、食事が出来ない状況に陥ったら専門機関へ受診させてほしいと母親にお願いしていた。

そして、離職直前にも、学年主任との言い争いがあった。旦那さんの転勤の都合で引越しがあるため、春休みの有休を考えていると学年主任が多忙なフリをし、有休を取る暇がないアピールをしてきた。更に、当て付けかのように学年主任は、教室のエアコンの清掃を学年で行うと提案してきた。しかし、E教諭は自身の学級のエアコンだけ早めに清掃し、有休の旨を伝えると学年主任に逆ギレされ、E教諭も呆れて反発し、春休みに有休を取った。その後、E教諭の送迎会があったため、久しぶりに学校へ行くと、学年主任は欠勤しており、結局休んでいる学年主任に憤りを感じた。送別会では、学年主任と4年目の先生からお皿のプレゼントをされたが、嫌な思い出が蘇るため、現在も使えていない状況である。

最後に学校への願い・希望についてE教諭は、若手教師が少なかった点とサポートしてくれる管理職の重要性を挙げた。実際に、E教諭が勤務していた学校では、上2つの代が離職していることから、E教諭は、学校環境に問題があったと考えている。しかしながら、大学生時代にお世話になった先生の元同僚の先生や個別級の助けてくれた先生、9月から入職した臨時的任用職員の先生などからはサポートを受けており、そのような存在が支えになると振り返っていた。

## 2. 理論記述

A教諭からE教諭の理論記述について、最初のきっかけとなる要因、どのような経緯を辿って、決定的な事象となったのか、周囲（同僚や管理職、子ども、保護者）との関係性、周囲のソーシャルサポートと悩みや苦痛を相談できる人、学校現場への今後の希望や願いに分け、表2に示した。

最初のきっかけとなる要因は、A教諭は性格特性、B教諭は性格特性と課題の多い児童、C・D・E教諭は周囲の教員・管理職との関係であった。決定的な事象については、E教諭を除き、心身に生じた異変であった。周囲との関係性については、A教諭は、児童・保護者、教員・管理職とも課題はなく、B教諭は、児童・保護

表2 職場のストレスによって休職・離職に陥った小学校教員の論理記述

	A	B	C	D	E
最初のきっかけとなる要因	【良い意味での適当さ】がなく、【真面目な性格特性】が影響し、授業時間外での【子どもとの関わり方】、【教材研究（授業計画・準備・評価）】が分ならず、【当惑感・焦燥感】を抱える生活を送るなかで【燃え尽き症候群】に陥る。	【完璧主義と抱え込んでしまう性格特性】と【多動性がある子ども】が多く【単純に支援を要する学級】として、B教諭だけでは指導しきれない4年生の担任になり、【長時間労働による精神の苦痛】もあるなかで【入職3ヶ月後（夏休み前）】に、休職の【きっかけとなる心身の不調】を訴え始める。	【ベテランの学年主任との関係性】が悪く、【行政機関の事務処理】の不手際で、職員証が約2ヶ月届かないことによる業務の支障と【説明の虚言】、【長時間労働】への【声かけ】がない、などの複合要因で【6月頃からの体調不良】が始まる。	【4月当初の学年主任】は、【当たりが強く】【気分屋】で【誰かを標的】にしないと【精神不安定】に陥り【学年の3人を順番】にいじめる。【副校長】は【自分が1番正しいと思うタイプ】で【教員の好き嫌い】が【明確】にあり、D教諭の【考えを否定】し、【黒板のメッセージ】を【勝手に消す】。	【入職当初】【他教員が入学式の準備で出したゴミ】をE教諭の教室に残し【不信感】を抱く。入学式当日【学年主任】から渡された【学級の名簿】に色について、学年主任は【色の意味】を共有せず、【他の教員】から【支援が必要な家庭】に色がついていると教えられる。
どのような経緯を辿って、決定的な事象となったのか	上記のような生活を3か月送ったところで、【自己判断が不能】で【自己崩壊】したA教諭の【変化に気づいた父親】が【則離職の確信】をする。	夏休みの【初任者研修中の健康チェックシート】で【危険値】を示す。【夏休み明けの学校行事】で【支援が必要な子ども】が続出し、B教諭は【心身の不調から休みがち】となり【専門機関】を受診する。【起床できない】、【食べられない】、【涙が止まらない】という【休職の決定的な事象となる心身の不調】を11月頃感じ、休職に陥る。	研究会の指導案検討の際、【不仲な学年主任】が、いきなり【学習指導案】を【ぐしゃぐしゃ】に潰すという【意味不明な行為】をし、別の教師も【知らないふり】をする。行為を管理職に伝えた際、泣きながら声を荒げてしまった状況に【驚きと限界】、【異常さ】を感じ、【心身の制御】が出来ないと思い【専門機関】を受診する。	9月中旬に休日出勤すると【メンタル的な問題】で門に【手がかけられず】【踏み込んでしまっている】ところを【教務主任と信頼する同僚】から【声をかけられる】。初めて【追い込まれているという感覚】に【気づく】とともに、驚きを隠せず、その【変化に気づいた母親】が休職を勧める。	【縦割り活動の名簿】【授業参観】【5月の全校遠足】【学期終わりの成績処理】【学年主任が失念している仕事】の【怒りながらの押し付け】などの学年主任の対応、【校長の教職員への関心のなさ】【個別指導担当教員の意味不明な長文のLINEやプライベートのお誘い】【6年学年主任の罵声】などが積み重なった。
周囲（同僚や管理職、子ども、保護者）との関係性	【当たり障りのない子どもたち】で【友好的な関係】を築いており、保護者からの【離職前のクレーム】はない。	【4年生とは思えない子どもとの関係性】、【学級経営が手一杯な学年主任】、【性格に難のある初任者研修の指導教員】、【話を傾聴するだけの教務主任】	感覚的に子どもとは【良好な関係性】で時には【良好な関係性の保護者】から愚痴を聞く。同境遇で同期の女性教師と一緒に帰宅していると、【臨時的任用職員でベテランの教員】から【皮肉な言葉】をかけられる。【管理職】に学年主任の問題を随時報告したにも関わらず【無対策】で【何も変わらない状況】である。	【子どもとや保護者】ではない。【学年主任】と【副校長】の意味不明な行為の度に、D教諭は辛くて誰にも言えなかったため、LINEの中の1人のグループLINEで【記録】のように残り【ストレス解消】する。専門医から【行政機関にパワハラ申請】を行うべきだと助言される。	【信頼を寄せる4年目の女性教員】【初任者研修の教員】【6年生の教員】【遠足担当の教員】【個別級の教員】などに、その都度サポートを受ける。【良好な子どもとの関係性】があった。どんな時も【母親】が支えてくれた。
周囲のソーシャルサポートと悩みや苦痛を相談できる人	【周囲のソーシャルサポート】もある。	【家族に心配をかけたくない思い】があり、【学生時代の友人へ直接相談】をしていたが、学年主任、指導教員、教務主任からのソーシャルサポートはない。	【励ましてくれた子どもたち】。匿名SNSへの【現職教師の知人】から【リプライ】が【ストレス解消法】となる。同時に【専門医のおかげ】で【心の整理】がつく。辛い時に【同居】している【彼女】に【繰り返し相談】する。	休職前、D教諭は【信頼している同僚】に相談したり、【家族】にも【ぼやいた】りしていたが、【信頼できる同僚の忙しい期間】が続き、【浄化できず】【溜まって溢れて】しまう。	【大学生時代にお世話になった先生の元同僚教員】や【個別級の助けてくれた教員】、9月から入職した【臨時的任用職員】などからはサポートを受ける。
学校現場へ今後の希望や願い	【学級担任の苦勞】はサポートしようがないと考え、【教科担任制】を提案している。	【教科担任制】を挙げ、【専門3教科以内】や【専科教員】の重要性を挙げている。	【権力のある教師】を【監視する立場の行政機関】がしっかりと稼働すべきであるし、子どもファーストだけでなく【学校運営】、【教師同士の人間関係】を、客観的視点で学校評価する体制が重要である。	【学年主任】の重要性を挙げており、いわゆる【面倒見の良さ】と【懐の深さ】を兼ね備えた学年主任が増えると、D教諭のような休職者が減っていくと考えている。	【若手教師が少なかった】点とサポートしてくれる【管理職】の重要性を挙げた。

者、周囲の教員・管理職との関係、C・D・E教諭は、周囲の教員・管理職との関係に課題があった。周囲のソーシャルサポートと悩みや苦痛を相談できる人に関連して、A教諭は家族、B・C・D・E教諭は、家族やそれに類する人と一部の教員のサポートは受けられるものの、学年主任や管理職のサポートが得られない状況であった。学校現場への今後の希望や願いについて、A・B教諭は学級担任制度の改革、C教諭は学校運営に関わる制度改革、D・E教諭は学年主任や管理職の重要性を述べている。

#### IV. 考察

##### 1. 各教員のインタビュー調査

###### 1) A教諭

入職当初のA教諭の全ての業務を完璧に行わなければいけないという思考は、Ellis.Aによる絶対的で教義的・強迫的なイラショナル・ビリーフに近い思考であると考えられる<sup>22)</sup>。また、A教諭が潜在的に抱える真面目で完璧主義という性格的な部分についても、FreudenbergerやBramhall & Ezell, Larson, Gilbertson & Powellは、バーンアウトに陥りやすい性格特性として、ひたむきで自己関与の高い人や理想主義的情熱の持ち主、完璧主義傾向者と述べており<sup>18)19)20)</sup>、A教諭もこれらに近い性格特性だったと解釈できる。更に、周囲のソーシャルサポートが充実していても、個人の性格的な部分で追い込まれていた要因を鑑みると、周囲がいくら心理・社会的な支援をしても、離職を防げない事例であったと考えられる。しかしながら、A教諭の場合は、離職・休職期間で心身の不調が改善され、心身ともに強くなった自分自身を自認している。このような危機的な出来事や困難な経験における精神的なもがき、戦いの結果生じるポジティブな心理的変容は、PTG(心的外傷後成長)に近い変容だと考えられる<sup>36)</sup>。本来であれば、このような心の傷を伴う経験をせずに、教師としてキャリアを重ねられるのが理想であるが、こうした心理的変容を自覚したからこそ、現在、教師として復職出来ているとも言える。

###### 2) B教諭

B教諭は、支援が必要な子どもが多く在籍する学級の担任を務め、B教諭だけでは子どもの問題行動を抑え切れず、ストレスが累積していった。宮下は、小・中学校教師の両方で、同僚や管理職からのソーシャルサポートが有効であり、それがバーンアウトの軽減に有効であると述べている<sup>8)</sup>。しかし、B教諭の場合は、ソーシャルサポートを必要とした時にサポートをしてくれる周囲の同僚や管理職の不在が休職に繋がったと考えられる。更に、学年主任は、自身で手一杯でB教諭のサポートなどを行っている余裕がなかった状況を鑑みると、文部科学省が明らかにした教師の長時間労働や業務過多も、関連する要因になると示唆された<sup>3)</sup>。復職後は、指導方法や子どもとの関わり方を工夫する術を身につけ、同じ経験をしないように心がけていることから、A教諭と同様にPTG(心的外傷後成長)に近い変容だと考えられる<sup>36)</sup>。

###### 3) C教諭

C教諭は、学年主任との関係性や管理職、行政機関の不便などが重なり離職に陥った。八並・新井は、性格特性以上に管理職との葛藤がバーンアウトに強く影響すると述べており<sup>33)</sup>、C教諭と学年主任との関係性に近いと言える。また、鈴木は、バーンアウトに陥る教師ほど、管理職や同僚との人間関係が悪化していると述べており<sup>32)</sup>、人間関係の悪化が離職の大きな要因だったとも考えられる。しかしながら、C教諭は、管理職との葛藤などと同様に、FreudenbergerやBramhall & Ezell, Larson, Gilbertson & Powellが述べた<sup>18)19)20)</sup>、バーンアウトに陥りやすい性格特性も潜在的に抱えていた。そのため、職場の状況に納得出来なかった気持ちや周囲に馴染めなかったストレスが積み重なり、決定的な事象となる体調不良が起きたと考えられる。したがって、C教諭の事例は、落合が述べている個人的要因と環境的要因の複合的な事例であると考えられた<sup>13)</sup>。

###### 4) D教諭

D教諭は、管理職や学年主任との関係性が悪化し、休職に陥った。C教諭と同様に、管理職との葛藤や周囲との関係性があったが<sup>32)33)</sup>、日頃から信頼する同僚には相談をしていた。宮下は、バーンアウトに陥らないために、周囲のソーシャルサポートが有効であると述べているが<sup>8)</sup>、D教諭は、その同僚が偶然に多忙な期間が続き、ソーシャルサポートを受けられなかったため、休職へ陥ったと考えられる。D教諭の事例から、周囲の

ソーシャルサポートを自認すると日頃のストレスを解消でき、休職を回避する要因になり得ると示唆された。また、他の事例では、体調不良などが起こり休職・離職に陥っているが、D教諭の場合は、学校の門を開けられないという突発的な事象が起きた。秦は、教師は累積的なストレス状況にあると述べており<sup>4)</sup>、D教諭は日頃、ストレスが累積していると感じていなかったものの、気付かぬうちに累積していたストレスが急に溢れ、決定的な事象に繋がっていた。したがって、自分自身がストレスを自認していない場合には、突発的に症状が現れる可能性があるとして示唆された。

## 5) E教諭

E教諭は、何も指導してくれない学年主任へのストレスが累積していき、離職の決断に至った。また、学年主任以外にも要因となる同僚がおり、少なからず離職の遠因となっていた。鈴木は、バーンアウトに陥る教師ほど、管理職や同僚との人間関係が悪化していると述べており<sup>32)</sup>、E教諭の事例に近いと言える。また、その際に周囲の同僚がソーシャルサポートをしてくれたものの、学校を統率する立場である学校長のソーシャルサポートがなく、事態は一層悪化していった。すなわち、宮下が述べる周囲のソーシャルサポートが充実していても、学校運営をしていく管理職の統率力がなければ離職を回避出来ない可能性があるとして示唆された<sup>8)</sup>。そういった意味では、貝川が明らかにした、学校組織特性を整備していく取り組みが、E教諭のような離職者の回避へ繋がると考えられる<sup>7)</sup>。

## 2. 総合考察

教師のストレスやバーンアウトに関連した量的な先行研究では、ソーシャルサポートや周囲との関係性などの要因が単一的に明らかにされているものが多く、単一的な要因でメンタルヘルスの悪化やバーンアウト、ストレスの蓄積、自己効力感の低下などに陥っているように捉えられていた。しかし、本研究において各事例を質的に分析したところ、落合が述べているように、C教諭の性格特性と学年主任との関係性など、先行研究で明らかにされてきた個人的要因と環境的要因が複合的に重なり合った結果、休職・離職に陥っていることが示唆された<sup>13)</sup>。また、個人的要因を兼ね備えていなくても、環境的要因が幾つか重なり合った結果、休職・離職に陥っている事例も多く、特に、環境的要因とされる周囲（同僚や管理職、子ども、保護者）との関係性が要因の1つとして大部分を占めていた。しかし、A教諭のような、個人の性格特性が単一の理由として離職するという事例は珍しく、例外的な要因だったと考えられる。

一方で、様々な要因が重なり合っただけでストレスを感じていても、F教諭のように周囲のソーシャルサポートや学校組織特性が充実していることで、休職・離職を回避出来た事例も確認された。休職・離職した対象者のほとんどが、管理職の対応の悪さなどを要因として挙げている点から、学校長などの統率力やリーダーシップが休職・離職を回避させる重要な要因だと考えられる。

更に、いずれの対象者においても、現在取り沙汰されている長時間労働や業務過多が認められ、明らかに休職・離職の遠因となっていたものの、決定的な事象ではないとして示唆された。しかしながら、教師の労働条件を見直すとともに、療養しやすい学校環境の整備・推進も、教師の健康や心の余裕の保持に繋がると言えるだろう。

今後は、更なる事例を収集・分析するとともに、本研究で明らかとなった事例から、学校組織の体制を検討していく必要がある。しかし、本研究の質的な事例研究においては、事例が少ないとともに、対象者への依頼が困難であり、休職・離職した教師からだけのヒアリングしか出来ていない点などの限界もある。今後は、本研究のような質的な事例研究を、量的な研究とも関連させて取り組む必要があるだろう。

## V. 結論

本研究において以下のことが明らかとなった。

- ・共通する最初の要因として、同僚や管理職、子ども、保護者との関係性などの環境的要因が認められた。
- ・環境的要因に加えて、性格特性や周囲のソーシャルサポートなどの要因が複合していた。
- ・周囲のソーシャルサポートなどを自認していても、性格特性のみで休職・離職に陥る事例もある。
- ・周囲のソーシャルサポートを受けられる相手がいなければ、個人でストレスを抱えてしまい決定的な事象へ繋がる可能性が高い。
- ・復職している対象者は、休職・離職の要因となる困難な経験から復職後ポジティブな心理的変容を起こしてい

る。

## VI. 引用及び参考文献

- 1).三沢元彦(2011)「小・中学校教師のメンタルヘルスの規定因 ―小中男女の比較を通して―」法政大学大学院紀要 67, pp. 215-228.
- 2).野見山晃(2011)「教師のうつ病事情 ―教師の休職の現状を踏まえて―」子どもの心と学校臨床 4, pp. 32-42.
- 3).文部科学省「平成 29 年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」  
<[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/jinji/1411820.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820.htm)> 最終閲覧日 2019/12/30
- 4).秦政春(1991)。「教師のストレス ―「教育ストレス」に関する調査研究 1」福岡教育大学紀要 40, pp. 79-146.
- 5).川瀬隆千(2014)。「宮崎市における教師バーンアウトの実態」宮崎公立大学人文学部紀要 21 (1), pp. 35-52.
- 6).谷島弘仁(2013)。「教師の自己効力感がバーンアウトに及ぼす影響」生活科学研究(35), pp. 85-92.
- 7).貝川直子(2009)。「学校組織特性とソーシャルサポートが教師バーンアウトに与える影響」パーソナリティ研究 17 (3), pp. 270-279.
- 8).宮下敏恵(2008)。「小・中学校教師におけるバーンアウト傾向とソーシャル・サポートとの関連」上越教育大学研究紀要 27, pp. 98-105.
- 9).谷島弘仁(2009)。「教師バーンアウトの因子構造に関する検討 ―日本語版 Maslach Burnout Inventory を用いて―」人間科学研究(31), pp. 78-84.
- 10).新井肇(1999)。「教師崩壊 ―バーンアウト症候群克服のために」すずさわ書店
- 11).Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, pp. 99-113.
- 12).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(特集 仕事の中の幸福)」日本労働研究雑誌 49(1), pp. 54-64.
- 13).落合美貴子(2003)。「教師バーンアウト研究の展望」教育心理学研究 51, pp. 351-364.
- 14).松本良夫・河上婦志子(1994)。「逆風の中の教師たち」東洋館出版社
- 15).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
- 16).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・教育観タイプに着目して―」教育心理学研究 48, pp. 12-20.
- 17).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), pp. 438-448.
- 18).Freudenberger, H. J. (1974) "Staff burnout" *Journal of Social Issues*, 30, pp. 159-165.
- 19).Bramhall, M., & Ezell, S. (1981) "How burned out are you?" *Public Welfare*, 39, pp. 23-27.
- 20).Larson, C. C., Gilbertson, D. L., & Powell, J. A. 1978 Therapist burnout: Perspectives on a critical issue. *Social Casework*, 59, pp. 563-565.
- 21).河村茂雄・國分康孝(1996)。「小学校における教師特有のビリーフ についての調査研究」カウンセリング研究 29(1), pp. 44-54.
- 22).Ellis, A.(1973), 国分久子訳(1984)。「神経症者ときあうには ―家庭・学校・職場における論理療法―」川島書店
- 23).河村茂雄・田上不二夫(1997)。「教師の教育実践に関するビリーフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係」教育心理学研究 45(2), pp. 213-219.
- 24).鈴木郁子(2008)。「学校教師のビリーフに関する研究 ―小学校・中学校・高等学校教師の比較―」中部大学人文学部研究論集 19, pp. 41-51.
- 25).三沢元彦(2011)。「教師のメンタルヘルス改善プログラムの開発研究 ―ビリーフとバーンアウトに着目して―」法政大学大学院紀要 66, pp. 199-209.
- 26).土井一博・橋口英俊(2000)。「中学校教師におけるイラショナル・ビリーフと精神的健康との関係」健康心理学研究 13(1), pp. 23-30.
- 27).平岡永子(2001)。「教師バーンアウトモデルの一考察(1)」関西学院大学臨床教育心理学研究 27(1), pp. 17-

- 25.
- 28).上野和久・佐藤史人(2010).「現代日本におけるバーンアウト研究の動向に関する研究 ―バーンアウトの教員への適応を目指して―」和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要(20), pp. 143-150.
- 29).宮下敏恵(2009).「小・中学校教師におけるバーンアウト軽減法の探索」上越教育大学研究紀要 28, pp. 95-104.
- 30).谷口弘一・田中宏二(2011).「教師におけるサポートの互恵性と自己効力感およびバーンアウトとの関連」長崎大学教育学部紀要 75, pp. 45-52.
- 31).貝川直子・鈴木眞雄(2006).「教師バーンアウトと関連する学校組織特性、教師自己効力感」愛知教育大学研究報告 55, pp. 61-69.
- 32).鈴木邦治(1992).「教師のバーンアウトに関する研究3 ―バーンアウト症候の構造的要因をめぐって―」広島大学教育学部紀要 第一部 教育学 41, pp. 183-190.
- 33).八並光俊・新井肇(2001).「教師バーンアウトの規定要因と軽減方法に関する研究」カウンセリング研究 34(3), pp. 249-260.
- 34).浦神千幸(2013).「教師の精神的健康と学校の組織特性との関連について」和歌山県教育センター学びの丘研究紀要, pp. 42-55.
- 35).大谷尚(2019).『質的研究の考え方 ―研究方法論からSCATによる分析まで―』名古屋大学出版会
- 36).Tedeschi R. G. Calhoun L. G. (1996) 「The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma」 Journal of Traumatic Stress, 9, pp. 455-471.
- 37).妹尾昌俊(2017).『「先生が忙しすぎる」をあきらめない ―半径 3m からの本気の学校改善―』教育開発研究所