

教師の情緒的消耗感を軽減させる研修の検討

—ソーシャルサポートとの関連に注目して—

広島市教育委員会

山下 直哉

YAMASHITA Naoya

広島大学大学院

山崎 茜

YAMASAKI Akane

【論文抄録】

本研究の目的は、教師が校内で行う自主研修に参加することにより、情緒的消耗感にどのような影響を与えるかを検討することであった。自主研修はソーシャルサポートに焦点を当て、道具的サポートと情緒的サポートの双方を取り入れて5回実施した。自主研修に参加した教師の変化について、自由記述式のアンケートと半構造化面接をSCAT分析によって導き出された理論記述から検討した。検討した結果、①教職経験年数の少ない教師が自主研修に参加し、双方のソーシャルサポートを受けることが児童の言動を俯瞰して見ることにつながり、情緒的消耗感の軽減につながるのではないかと示唆された。②職能開発への参加の障壁となっている「研修時間の確保の困難さ」に対して効果的な手立てになることが示唆された。③日常的な交流機会の少なさを補うために短時間の研修における教員同士の交流機会が、情緒的消耗感を軽減させる有効な手立てになる可能性が示唆された。

I. 問題と目的

近年、教員の精神疾患による病気休職が大きな問題となっている。文部科学省（2022）によると精神疾患による休職者は令和3年度では5,897人（全教職員の0.64%）で人数は過去最多となった。全教職員に対する精神疾患による病気休職者の割合は、ここ30年で約6倍に増加している。文部科学省（2013）は教職員のメンタルヘルス不調の背景の一つに「求められる業務の質の困難化」を挙げており、生徒指導上の諸課題、保護者や地域との関係において、困難な対応を求められることがあり、教職員個人が得てきた知識や経験だけでは十分に対応できないことがあると述べている。

新井（2007）は教師の仕事の難しさをヒューマンサービス職のために数量化できないこと、期待された評価が得られないこともあり、達成感や自己肯定感が得られにくいことを述べている。人間関係に起因するストレスの一つにバーンアウトを挙げ（久保・田尾，1991）、ヒューマンサービス職で多発しており（田尾，1987）、土居ら（1998）はヒューマンサービス職を対象に調査するとバーンアウト状態は教師が一番高かったと述べている。このような状況から教師のバーンアウトについて多くの研究が進められてきた（伊藤，2000；貝川・鈴木，2006；久保，2007）。

バーンアウトとは精神科医のFreudenberger（1974）が初めて提唱した概念で、援助者の異様な状態についての現象に対して用いた。Maslach,

Jackson & Leiter (1996) はMaslach's Burnout Inventoryマニュアルを用いて、バーンアウトを「情緒的消耗感」、「脱人格化」、「個人的達成感の低下」の3つの症状から定義しており、情緒的消耗感とは「仕事を通じて、情緒的に力を出し尽くし、消耗してしまった状態」と定義されている。久保 (2007) は単なる消耗感ではなく「情緒的」という限定がついているのは、この消耗感の主たる源が「情緒的な資源の枯渇」にあると考えているとして、3つの症状のうち情緒的消耗感をバーンアウトの主症状であると考えているのが、バーンアウト研究での主流であるとしている。そのため、本研究では情緒的消耗感に焦点を当て、研究を進めていく。

教師バーンアウト研究の中で情緒的消耗感を軽減させる要因の一つにソーシャルサポートがある。浦 (2021) は、ソーシャルサポートを「人と人との支え合いのこと」と述べるとともに、人が強いストレスにさらされた場合、対人関係の質が高ければストレスの影響を受けにくいと述べている。橋本 (2005) はソーシャルサポートを大きく分けて、個人が抱えている問題を解決するための機能をもつ「道具的サポート」と、個人の心理的な不快感を軽減したり自尊心の維持・回復を促したりする機能をもつ「情緒的サポート」の2種類に大別できると述べている。宮下 (2008) は管理職、同僚それぞれからのソーシャルサポートにより情緒的消耗感は低下すると述べており、加藤・石津・本村 (2020) は情緒的サポートの提供が情緒的消耗感を軽減させるための要因となる可能性があると述べている。また、谷口・田中 (2011) は同僚との関係が互恵的であるほど教科指導の自己効力感が高く、情緒的消耗感が低くなると述べている。以上のことより、情緒的消耗感を軽減させるためには職場におけるソーシャルサポートを向上させる具体的な予防的取組を考えていく必要がある。

バーンアウトの予防に関する介入に焦点を当てた研究として宮下ら (2019) は、介入においても個人的要因と職場環境要因の両方に焦点を当てた

研修内容を組み合わせることによって「精神的疲労感」が軽減することを示した。古角 (2016) は「協同学習」を取り入れた研修は「肯定的感情」の得点が優位に増加したと述べている。これらから、個人が抱える問題解決に役立つ道具的サポートと職場内の人間関係形成につながる情緒的サポートの両方を取り入れた研修は情緒的消耗感に影響すると考えられる。しかし、国立教育政策研究所 (2019) が2018年に実施したOECD国際教員指導環境調査 (TALIS) の結果を国際比較すると、「通常の1週間」において、教員研修にあたる「職能開発活動」に費やす時間は、小学校・中学校教員とも、参加国の中で最短であり、職能開発への参加の障壁として「研修時間の確保の困難さ」についての内容が特に多い。一方で日本は、参加国平均と比べて教師の職能開発のニーズが高い傾向にある。貝川・鈴木 (2006) の調査では情緒的消耗感の軽減に関係する「職場満足」の得点においても「私の現勤務校では、校内研修が活発である」だけ低い得点であった。これらのデータから日本の教員が研修等に参加したくても、時間の確保が難しい状況であることが考察できる。そのために、より現在の学校現場の実態に即した研修方法を見出す必要性がある。

文部科学省 (2015) は『「教員は学校で育つ」ものであり、同僚の教員とともに支え合いながらOJTを通じて日常的に学び合う校内研修の充実」が必要であると述べている。また、鶴 (2020) は教師対象に月1回15分間の短時間研修を7回実施することで教師の指導力が向上したと述べている。このことから、OJT (On the Job Training) で行う短時間の研修を複数回実施することが、研修時間の確保が難しい学校現場の実態に即した効果的な研修方法ではないかと考える。

以上のことより本研究では、教師が校内で行う自主研修に参加し、職場の実態やニーズに応じた研修内容や同僚との教師交流機会の中での助言等による道具的サポートと、教師交流機会での会話による情緒的サポートのソーシャルサポートを通して、情緒的消耗感にどのような影響を与えるか

を質的研究により検討し、今後の学校における研修の在り方についての展望を開く。

Ⅱ. 方法

1. 調査時期 2021年10月～11月

2. 調査対象

調査対象としてA市のB小学校の教師を対象とした。A市は地方都市の一つで地方都市の中でも精神疾患による病気休職者が比較的多い都市である。B小学校は市内中心部にある小規模校であり、外国籍の児童の割合が高い。また、ソーシャルスキルや愛着の課題を抱えている様子の児童が多く在籍するA市の中で生徒指導困難校である。そのため、生徒指導上の課題が多く、教職員は指導に

対して疲弊感を覚えている状況があった。B小学校の研究主任は生徒指導困難校での勤務経験が長く、生徒指導の力量のある教師である。研究主任はB小学校の勤務の中で、児童の実態や同僚教員の様子から、生徒指導上の課題をどう理解し、どのように支援するかに関する教員研修の必要性を実感していたため研究対象校とした。

B小学校の教師を対象とした自主研修は、児童が下校して約1時間後に、特別教室で週に1回の頻度で30分程度、全5回実施した。研修方法は、研修企画者である筆者の講義20分間、その後、研修内容について教師同士の交流10分間とした。研修内容の構成は次のように行なった。まず、研修企画者が児童の様子を観察したうえで研究主任と話し合い、児童の課題や教員の力量などの実態把握を行った。次に、大学の教育心理学者2名、教

表1 自主研修の内容・参加者数・自由記述アンケート内容のまとめ

月日	回	具体的内容	参加者数	自由記述アンケート内容抜粋
10月21日	第1回	○発達心理学 ピアジェやヴィゴツキーの認知発達段階における獲得する概念や思考の特徴。マズローの欲求段階説と発達の関係。発達段階の時期に起こる心理状態（例：思春期の女子は体の急激な変化や月経の始まり、チャムグループでの人間関係の悩み等で生きづらさを覚えている）。現在の遊びの変化や子ども同士の関わり合いの変化等によって生じている課題。	8名	・今の子どもたちは、安心、安全の欲求、愛と所属の欲求、承認欲求がやはり足りていないのだと思いました。 ・困った行動の奥の気持ちに寄り添う言葉掛けをしたいと思いました。 ・何年生だから、何歳だから、という考えで指導に当たってはいけなくて改めて思いました。子どもの発達段階を考えないといけないと思います。 ・理論を知った上で実際にどう変えていくか難しいと思った。B小学校は愛情不足の子の比率がとても多いので大変。
10月26日	第2回	○応用行動分析学 三田地・岡村・井上(2019)を参考に、行動のABC(先行刺激: Antecedent→行動: Behavior→後続刺激: Consequence)。行動の強化と弱化、後続刺激がもたらす誤学習。モデリングや反応プロンプトの例。効果的なアプローチ方法。動機づけの種類と外発的動機づけの段階。	7名	・「なぜ」や、「どう思う」の指導は多いが、行動の反応を豊かにするレパトリーを増やす指導が必要だと思った。 ・感情的にならないよう、冷静さや落ち着きを取り戻せるように接しているつもりです。キレを小中大的3段階にするなら小ギレの段階で声をかけ、気づけるように表情や行動をよくみようと思います。 ・説明的、誘導的な指導が必要なのはとてもよくわかるが、その説明が理解できなかったり、その物事の価値観が違っていると、その必要性を感じてもらえなくて難しい時がある。
11月4日	第3回	○SEL(Social and Emotional Learning) SELの概要と海外で実践した効果。社会的情報理論の過程とSELで育みたい核となる能力。小泉・山田(2011)が作成した具体的な実践例。 ※「社会性と情動の学習」と訳されている心理教育プログラムの総称。アメリカを中心に、イギリス、カナダ、オーストラリアなど多くの国で実施されており、数多くのプログラムが存在する。核となる能力として「自己への気づき」「他者への気づき」「自己のコントロール」「対人関係」「責任のある意思決定」の5つの能力が挙げられている(栗原2017)。	4名	・SSTは何となく知っている程度だったので、それが「入力→処理→出力」の「出力」に位置づいていることを知り、「入力」や「処理」の視点も必要であることがわかりました。 ・SELは知らなかったので知ることができて良かった。使ってみようと思います。 ・SELは初めて知りました。大事な考え方だと思いました。
11月10日	第4回	○ストレスマネジメント ストレスの特性と過度なストレスが及ぼす心身への影響。脳科学から理解するストレス。交感神経と副交感神経におけるストレスの関係。具体的なストレス対処方法。ストレスを抱えている子どもに対するカウンセリングの必要性。	2名	・記憶と感情を切り離して客観的に見るという話が印象に残りました。メタ認知と関係するところがあると思った。 ・私は予期不安タイプだと思います。上手にストレスと向き合える人になりたいと思いました。
11月11日	第5回	○これまでの研修を生かした事例検討 2年目男性教諭がアセスメントしたい児童を生育歴や個別の支援計画などの情報と、発達心理学や行動分析学から児童の発達段階や行動の先行刺激と後続刺激の関係などをもとに多面的・多角的に児童をアセスメントする。児童に対してのこれからの支援方法や児童の変化を見とる視点などを考える。	3名	・実際に児童の様子について、いろいろな視点で見ることが大切だということが分かりました。 ・特に家庭の様子から子どもの行動を考えることが必要だと思いました。

職経験のある大学院生1名、教育相談を学んでいる学部卒の大学院生2名で、B小学校のニーズに応じた道具的サポートとして有効的な内容を協議した。そして、経験年数の少ない小学校教師であっても理論と実践をつなぐことができるような研修内容を構成した。

具体的な研修内容は研修日、参加者数、参加者の自由記述とあわせて表1に示した。第1, 2回は児童生徒理解のために必要な理論、第3回は理論を活かせる実践方法、第4回は自らのストレスについて理解するとともに、ストレスを抱えた児童の心理状態を理解したカウンセリングの必要性、第5回はこれまでの研修内容を活かした複数での事例検討の研修とし、事例検討において多面的な考え方ができるように構成した。また、研修に参加した教員の実践と理論がつながるように、具体例を基に自らの経験を振り返ることで、道具的サポートが効果的なものになるようにした。

3. 調査方法

自主研修に参加した教師に、自由記述式のアンケートに感想を記入してもらい、その記述内容を考察した。5回の研修終了後、5回全て参加した教師A(教職経験2年目、担任、男性)と第1回から第4回まで参加した教師B(教職経験9年目、専科担当、女性)の2名に対して「研修を受けたことのメリット」「研修を受けたことで児童観察の視点の変化」「短時間研修の負担感」「教師交流機会の必要性」「研修に継続して参加した理由」の五つについて半構造化面接を行った。インタビューで採取したデータの分析は、大谷(2008)が考案した「質的データ分析手法SCAT(Step for Coding and Theorization)」を用いた。SCATはインタビュー記録などの言語データをセグメント化して、それぞれにコードを考案して付けていく4ステップコーディングと、そのテーマや構成概念を紡いでストーリーラインと理論を記述する手続きとからなる分析方法である(大谷, 2008)。

SCAT分析によって導き出された2名の理論記述から、教職経験10年未満教師の短時間での自主

研修への参加と情緒的消耗感の関係性について考察した。

4. 倫理的配慮

B小学校の管理職に対して事前に調査依頼を願い、承諾を得た。当日の研修参加者、半構造化面接実施者へは、筆者が調査の趣旨を説明した。その際、データの目的外使用や回答者への不利益が生じない旨を説明し、承諾を得た。

Ⅲ. 結果

1. 自主研修の自由記述内容

各回の研修内容、参加者数、自由記述アンケートの内容は表1の通りである。

第1, 2回は児童理解のために必要な理論の研修である。研修を通して教師自らの経験を振り返り、理論と実践の往還の重要性や新たな視点の獲得につながったという自由記述が、第1回は参加者8名中6名、第2回は参加者7名中5名あった。教師交流機会で話し合っていた内容もアンケートの記述内容と類似していた。その際、話している教師の話に共感して聴く場面が見られた。また、アンケート記述の中には理論を実践につなげていく難しさを感じるという記述が第1回は2名、第2回は1名あった。第3回以降は新しい知識に関する記述があった。教師交流機会に関する記述はなかった。

2. SCATを用いた理論記述

教師2名(A:教職経験2年目、B:9年目)の半構造化面接を、SCAT分析によってテーマや構成概念を紡いだストーリーラインと理論記述の内容は表2, 3の通りである。また、2名の教師の理論記述の共通性を表4の通りカテゴリーごとにとまとめ、本研修の効果を検証することとする。

2名の教師の理論記述の共通性として、「理論と実践の往還する重要性」「アセスメントの重要性」「研修への意欲」「教師交流機会の必要性」が

表2 教師A（教職経験2年目）のSCATによる質的データ分析結果（一部抜粋）

番号	発話者	テキスト	〈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〉左を説明する ようなテキスト外 の概念	〈4〉テーマ／ 構成概念 (前後や全体の文 脈を考慮して)	〈5〉疑問／課題
1	聞き手	それでは、研修を今日も含めて5回やったんですけど、A先生の中で、研修をしていって発達心理学行動分析学、実践的なSELで、ストレスマネジメントして、最終的に今日、事例検討してみたんだけど、この研修で、自分の中でよかったなとか、これは研修受けてよかったなあと思ったことはどこですか。	研修／自分の中／よかった	研修／新しい発見／考え方の変化	校内研修／新しい視点／思考の変化	校内研修で獲得した新しい視点や思考の変化	
2	A	やっぱり、何ていうかな。子どもの行動とか、そんなときの気持ちとかを立ち止まって考えるっていうことがやっぱり大事なんだっていうことに気づけたのがよかったと思います。	子どもの行動／そんなときの気持ち／立ち止まって考える／大事／気づけた	行動分析／子どもの気持ち／客観的に考える／大事／気づき	行動分析／児童心理／俯瞰した見方／重要性	児童心理や行動分析を考えて俯瞰した見方の重要性	俯瞰した見方の重要性とは？
3	A	やっぱり僕の中では、明日の授業どうしようとか、もしこういふことを言ったらどうしようとかそういうことばっかり考えてたんですけど、	明日の授業どうしよう／もし／どうしよう	未来への不安／問題行動の妄想	未来へのネガティブな妄想／不安の増大	未来へのネガティブな妄想による不安の増大	その不安の軽減要因は？
4	A	なんであの行動をしたのかとか、つていうことを考えずにそういうことを考えてたので、そこがやっぱり大事なんだってというのは思いました。	なんで／考えず／大事	理論から考える／実践につなげる／重要性	理論を基にした実践／重要性	理論を基にした実践の重要性	理論を基にした実践の具体例は？
5	聞き手	なるほど。今日、事例検討を最後までしたんだけど、この前アセスのときの事例検討をしていったときと、今日実際にDくんの事例検討をしたときとは、どこに一番立ち止まって見てたと思うんだけど、どういうふうな視点がやっぱりプラスされたと思う？	この前のアセス／事例検討／視点／プラス	以前行った事例検討／研修を受けて後の事例検討／視点の変化	校内研修実施後／事例検討／視点の変化	校内研修実施後に行った事例検討における視点の変化	
6	A	僕はやっぱり今まで質的な見方をしていたのが、	今まで／質的な見方	研修前／子どもの主観的な見とり	校内研修前／児童／主観的な視点	校内研修以前の児童に対する主観的な視点	主観的な視点とは具体的に？
7	A	回数を数えると、何の授業のときにとか、量的な視点も大切で、それをする中で、こんだけ改善されたとかっていうところがわかるので、そういう視点が今までなかったもので、これからやってみる必要があるなっていうふうに思っています。	回数が増える／何の授業の時／量的な視点／大切／こんだけ改善された	客観的、論理的な視点／実践後／小さな変化への気づき	客観的、論理的視点／アセスメント／児童の変化	児童の変化に気づきやすくなる客観的、論理的な視点でアセスメントの理解	どのような視点への気づき？
ストーリー／ ライン		(校内研修で獲得した新しい視点や思考の変化)を聞くと(児童心理や行動分析を考えて俯瞰した見方の重要性)を挙げ、聴き手は以前まで(未来へのネガティブな妄想による不安の増大)があったことに気づき(理論を基にした実践の重要性)を述べている。次に(校内研修実施後に行った事例検討における視点の変化)について聞くと(校内研修以前の児童に対する主観的な視点)から(児童の変化に気づきやすくなる客観的、論理的な視点でのアセスメントの理解)について述べている。また(多面的なアセスメント)について述べ、以前は(保守的な教師目線のみの思考)だったことに気づき(児童の成長支援の視点に立った多面的多角的なアセスメントの必要性)を述べている。次に(校内研修後の児童観察や対応方法の変化)について聞くと(多面的な児童観察の視点の獲得)を挙げ、(理論を活用した児童の心理状態や発達過程を理解する重要性)について述べている。次に(短時間で校内研修による負担感)について聞くと(時間の妥当性判断の難しさ)はあるが(短時間の校内研修によって変化しない勤務時間)について述べている。次に(多忙な職務の中で校内研修に参加した理由)を聞くと(思考の整理)を挙げ(理論による実践の価値づけされることによる知識のネットワーク化される好機)を述べている。最後に(研修担当講師の講義だけでなく教員同士の交流機会の必要性)を聞くと(会話内容の興味関心の程度による必要性の変化)はあるが(交流機会の有用感)は感じている。					
理論記述		(校内研修で獲得した新しい視点や思考の変化)は(児童心理や行動分析を考えて俯瞰した見方の重要性)を挙げ、以前まで(未来へのネガティブな妄想による不安の増大)があったことに気づき(理論を基にした実践の重要性)を述べている。／(校内研修実施後に行った事例検討における視点の変化)は(校内研修以前の児童に対する主観的な視点)から(児童の変化に気づきやすくなる客観的、論理的な視点でのアセスメントの理解)について述べている。／(多面的なアセスメント)について以前の(保守的な教師目線のみの思考)だったことに気づき(児童の成長支援の視点に立った多面的多角的なアセスメントの必要性)を述べている。／(校内研修後の児童観察や対応方法の変化)は(多面的な児童観察の視点の獲得)を挙げ、(理論を活用した児童の心理状態や発達過程を理解する重要性)について述べている。／(短時間で校内研修による負担感)は(時間の妥当性判断の難しさ)はあるが(短時間の校内研修によって変化しない勤務時間)について述べている。／(多忙な職務の中で校内研修に参加した理由)は(思考の整理)を挙げ(理論による実践の価値づけされることによる知識のネットワーク化される好機)を述べている。／(研修担当講師の講義だけでなく教員同士の交流機会の必要性)は(会話内容の興味関心の程度による必要性の変化)はあるが(交流機会の有用感)は感じている。					

表3 教師B（教職経験9年目）のSCATによる質的データ分析結果（一部抜粋）

番号	発話者	テキスト	(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)左を説明する ようなテキスト外 の概念	(4)テーマ／ 構成概念 (前後や全体の文 脈を考慮して)	(5)疑問／課題
21	聞き手	あとは、こういうことをもっと知れたら、自分が子どもたちと向き合いやすくなったりストレスを感じることも少なくなるだろうなあって思うことってどんなことを知れたら、または話す機会があったらとかありますか？	もっと知れたら／ストレス／少なく／話す機会	校内研修への改善点／情緒的消耗感の減少	情緒的消耗感の減少／校内研修への改善点	情緒的消耗感を減少させるための校内研修への改善点	
22	B	こういう話するのって、それこそ、職員室って困ったときにしか起きんけど、なんか、それこそ去年の最初に初めて担任もったB先生が、これがしんどいんですって言い始めてやっとなまりたりすることって学校現場が多いなと。	職員室／困った時／しか起きん／しんどい／言い始めて／学校現場が多い	危機的状態にしか話しか合わない／本人の訴えから動き出す	危機的状態／本人が訴えられない／職場環境／改善	危機的状態に至らないと教師が訴えられない職場環境の改善	日常的に援助希求できる環境にするために必要なことは？
23	B	それと、自分でしんどいって言えん人たちが「なんか最近、Cさん出たけど何かあった？」って言ってもらうことで、初めて（しんどさが）出てきて何か起きることが多いけど、そうじゃなくて普段からやっぱり言えるようにしといたらいいと思うし。	自分でしんどいって言えん人／言ってもら／普段／言える	本人が訴えられない教師／日頃のコミュニケーションを取れる関係	日常的／交流できる関係性／構築／重要性	日常的に交流できる関係性を構築する重要性	日常的に援助希求できる環境にするために必要なことは？
24	B	でもその話が、自分が担任してるときは、それどころじゃないというか、	自分が担任／それ／どころじゃない	担任の立場／多忙の極み／	担任教員の立場／多忙／余裕のなさ	担任教師の多忙による精神的余裕のなさへの理解	小学校特有の援助希求の出しにくさを軽減するために必要なことは？
25	B	給食時間とかに情報交換できたり今はするけど、専科だからできるけど、	情報交換／専科／からできる	小学校専科教員／情報交換機会の確保／子どもがいる時間	小学校専科教員／児童の在校時間／情報交換機会の確保	小学校専科教員による児童の在校時間中による情報交換の確保	専科教員と担任の関わりをどのようにつなげていけば良いか？
26	B	担任のときには教室に張りつきじゃけえ、その話す時間自体も限られるけん、小学校の勤務の問題もあるけど、うん。	教室に張りつき／話す時間自体も限られる	小学校の担任教員の課題／情報交換機会の減少	小学校／担任教員の課題／情報交換機会の減少	小学校として情報交流機会の減少につながる担任教員の課題	小学校特有の援助希求の出しにくさを軽減するために必要なことは？
27	B	放課後の時間も、この小学校にはおらんけどいつも5時に帰る先生とかもそれこそあって、その時間って難しいけど、とらにやいけんけど、でも取りたいと思ってない人も見てとるけん、難しいなと。	放課後／5時に帰る先生／とらにやいけん／かと思っていけない／難しい	勤務時間内での交流／難しさ／交流機会の必要性／確保	勤務時間内／交流時間確保／難しさ	勤務時間内での交流時間確保の難しさ	働き方改革と交流機会の両立をどのようにしていくべきか？
28	聞き手	わかりました。ありがとうございます。					
ストーリー／ライン		(校内研修で獲得した新しい視点や思考の変化)を聞くと、研修の3回に行なった実践方法である(新しい視点としてのSEL)を挙げ(知識理解の深まりによる勤務先に応じた手立てに対する選択肢の拡大)につながったと話す。また校内研修を通して(実務経験と既習内容が実になる重要性)を挙げた。次に(校内研修を通して児童理解や児童観察に対する視点の変化)について聞くと(発達面、心理面からのアセスメントを行う重要性)を挙げた。その際(理論と実践の往還に対する気付き)を述べている。次に(短時間で校内研修による負担感)について聞くと(短時間で校内研修による参加意欲の向上)につながると感じている。その理由として(長い拘束時間による負担感増加の防止)とともに、(気分転換の効果)があると感じている。また(研修担当講師の講義だけでなく教員同士の交流機会の必要性)を述べており、(教員同士の交流機会のメリット)を聞くと(日常的にできない職務に直結しない話をする契機)になるとともに(日常的にできない意思伝達する機会としてのよさ)も挙げており、(日常的な教員同士の交流機会の必要性)を述べている。次に(多忙な職務の中で校内研修に参加した理由)を聞くと(研修内容の興味関心と研修担当講師の人柄)を挙げ、校内研修に参加する(動機に左右する研修担当講師の雰囲気や日ごろの言動)に関係があると述べている。最後に(情緒的消耗感を減少させるための校内研修への改善点)を聞くと(危機的状態に至らないと教師が訴えられない職場環境の改善)を挙げ、(日常的に交流できる関係性を構築する重要性)を述べている。その一方、(担任教師の多忙による精神的余裕のなさへの理解)について話し、(小学校専科教員による児童の在校時間中の情報交換の確保)はできるが、(小学校として情報交流機会の減少につながる担任教員の課題)があること、(勤務時間内での交流時間確保の難しさ)を述べている。					
理論記述		(校内研修で獲得した新しい視点や思考の変化)は(新しい視点としてのSEL)を挙げ(知識理解の深まりによる勤務先に応じた手立てに対する選択肢の拡大)につながっている。／校内研修を通して(実務経験と既習内容が実になる重要性)を挙げている。／(校内研修を通して児童理解や児童観察に対する視点の変化)は(発達面、心理面からのアセスメントを行う重要性)を挙げ、その際(理論と実践の往還に対する気付き)を感じている。／(短時間で校内研修による負担感)は感じず、(短時間で校内研修による参加意欲の向上)につながると感じている／短時間で校内研修は(長い拘束時間による負担感増加の防止)とともに、(気分転換の効果)があると感じている。／(研修担当講師の講義だけでなく教員同士の交流機会の必要性)になるとともに(日常的にできない意思伝達する機会としてのよさ)を挙げている。／(日常的な教員同士の交流機会の必要性)を述べている。／(多忙な職務の中で校内研修に参加した理由)は(研修内容の興味関心と研修担当講師の人柄)を挙げた／校内研修に参加する(動機に左右する研修担当講師の雰囲気や日ごろの言動)に関係があると述べている。／(情緒的消耗感を減少させるための校内研修への改善点)は(危機的状態に至らないと教師が訴えられない職場環境の改善)を挙げ、(日常的に交流できる関係性を構築する重要性)を述べている。／(担任教師の多忙による精神的余裕のなさへの理解)について話し、(小学校専科教員による児童の在校時間中の情報交換の確保)はできる。／(小学校専科教員による児童の在校時間中による情報交換の確保)はできる。					

表4 教職経験10年未満の教員に対するSCATによる分析の理論記述のまとめ

カテゴリー	サブカテゴリー	A (教職2年目)	B (教職9年目)
研修後の変化	理論と実践の往還	校内研修で獲得した新しい視点や思考の変化は児童心理や行動分析を考えて俯瞰した見方の重要性を挙げ、以前まで未来へのネガティブな妄想による不安の増大があったことに気付き、理論を基にした実践の重要性を述べている。 校内研修後の児童観察や対応方法の変化は多面的な児童観察の視点の獲得を挙げ、理論を活用した児童の心理状態や発達過程を理解する重要性について述べている。	校内研修を通して実務経験と既習内容がつながる重要性を挙げている。
	アセスメント	校内研修実施後に行った事例検討における視点の変化は校内研修以前の児童に対する主観的な視点から児童の変化に気づきやすくなる客観的、論理的な視点でのアセスメントの理解について述べている。 多面的なアセスメントについて以前の保守的な教師目線への思考だったことに気づき児童の成長支援の視点に立った多面的多角的なアセスメントの必要性を述べている。	校内研修を通して児童理解や児童観察に対する視点の変化は発達面、心理面からのアセスメントを行う重要性を挙げており、その際、理論と実践の往還に対する気付きを感じている。
研修への意欲	研修の負担感	短時間での校内研修による負担感は時間の妥当性判断の難しさはあるが、短時間の校内研修によって変化しない勤務時間について述べている。	短時間での校内研修による負担感を感じず、短時間で行う校内研修による参加意欲の向上につながると感じている。 短時間での校内研修は長い拘束時間による負担感増加の防止とともに、気分転換の効果があると感じている。
	研修の参加理由	多忙な職務の中で校内研修に参加した理由は思考の整理を挙げ、理論による実践の価値づけされることによる知識のネットワーク化される好機を述べている。	多忙な職務の中で校内研修に参加した理由は研修内容の興味関心と研修担当講師の人物を挙げている。 校内研修に参加する動機に左右する要因として、研修担当講師の雰囲気や日ごろの言動に関係があると述べている。
教師交流機会	教師交流機会の必要性	研修担当講師の講義だけでなく教員同士の交流機会の必要性については、会話内容の興味関心の程度による必要性の変化はあるが交流機会の有用感を感じている。	研修担当講師の講義だけでなく教員同士の交流機会の必要性を述べている。 教員同士の交流機会のメリットは日常的にできない職務に直結しない話をする契機になるとともに、日常的にできない意思伝達する機会としてのよさを挙げている。
	日常的な教員交流機会		日常的な教員同士の交流機会の必要性を述べている。 情緒的消耗感を減少させるための校内研修への改善点は危機的状態に至らないと教師が訴えられない職場環境の改善を挙げ、日常的に交流できる関係性を構築する重要性を述べている。
	日常的な教員交流機会の課題		担任教師の多忙による精神的余裕のなさへの理解について挙げ、小学校として情報交流機会の減少につながっている担任教員の課題があることを述べている。 勤務時間内での交流時間確保の難しさを述べている。
			小学校専科教員による児童の在校時間中による情報交換の確保はできると述べている。

確認できた。「理論と実践の往還」の記述については、第1, 2回のアンケート記述に多くの教師が記述した内容と同じ結果となった。それに加え、教職経験2年目の教師の理論記述より、自主研修に参加することで「獲得した新しい視点や思考の変化は児童心理や行動分析を考えて俯瞰した見方の重要性を挙げ、以前まで未来へのネガティブな妄想による不安の増大があったことに気付くことができた。また、短時間による「研修の負担感」については2名とも感じていない。「教師交流会の必要性」については2名とも必要性を感じている。教職経験9年目の教師の理論記述から、教師交流機会のメリットとして「日常的にできない職務に直結しない話をする契機になるとと

もに、日常的にできない意思伝達する機会としてのよさ」を挙げている。一方で「危機的状態に至らないと教師が訴えられない職場環境の改善を挙げ、日常的に交流できる関係性を構築する重要性」と「担任教師の多忙による精神的余裕のなさへの理解について挙げ、小学校として情報交流機会の減少につながっている」ことが課題に挙げられた。

IV. 考察

本研究の目的は、ソーシャルサポートが提供される自主研修に教師が参加することで、情緒的消耗感にどのような影響を与えるかを質的研究によ

り検討することである。自主研修のアンケート内容や教師交流機会の内容、SCATを用いた理論記述の「研修を通して実務経験と既習内容がつながる重要性」から、自主研修に参加することによって理論と現場の実践とのつながりについて考える機会となり、理論と実践の往還する重要性に気付く様子が示された。これは研修内容や同僚からの助言などによる道具的サポートを通して、現場での教師の実践と理論がどのように関係しているかを再解釈・再構成することにつながったのではないかと考える。

また、SCATを用いた理論記述の「研修で獲得した新しい視点や思考の変化は児童心理や行動分析を考えて俯瞰した見方の重要性を挙げ、以前まで未来へのネガティブな妄想による不安の増大があったことに気付いたことから、教職経験年数の少ない教師は理論と実践がつながることで、児童の言動を俯瞰して見ることの重要性に気付く、第4回（ストレスマネジメント）の自主研修で「以前まで未来へのネガティブな妄想による不安の増大があったことに気付く」児童の言動に対して俯瞰した見方ができるようになった。これは宮下（2008）のソーシャルサポートの情緒的消耗感を低下させるという指摘から考えると、教職経験年数の少ない教師が自主研修に参加し、道具的サポートと情緒的サポートの双方のソーシャルサポートを受けることが児童の言動を俯瞰して見ることにつながり、情緒的消耗感の軽減につながることが本研究においても示唆された。

それに加え「アセスメントの重要性」については、自主研修で参加教師に理論と実践を往還する機会を設けたことで新しい視点の獲得につながるとともに、観察法によるアセスメントの視点が多面的になったことで児童を俯瞰して見られるようになり、児童理解が深まったと考えられる。また、短時間による「研修の負担感」については2名とも感じていない。負担感を感じていない研修の中で2名の教師は児童理解に対する新しい視点の獲得やアセスメントの必要性についての理解が深まっている。これは鶴（2020）の短時間の研修が

教師における指導力の向上に効果があるという指摘から考えると、国立教育政策研究所（2019）の調査結果で課題に挙げられている職能開発への参加の障壁となっている「研修時間の確保の困難さ」に対して効果的な手立てになる可能性が示唆された。

次にソーシャルサポートを提供する機会となる「教師交流会の必要性」については2名とも必要性を感じている。教職経験9年目の教師の理論記述より「日常的にできない意思伝達する機会としてのよさ」を挙げており、「危機的状態に至らないと教師が訴えられない職場環境」や「担任教師の多忙による精神的余裕のなさへの理解について挙げ、小学校として情報交流機会の減少につながっている」ことから考えると、小学校での課題に挙げている。また、「担任教師の多忙による精神的余裕のなさ」を理解してもらえないことが「情報交流機会の減少につながっている」ことから考えると、日常的な教員同士の交流機会の少なさを補うためにも短時間の研修における教員同士の交流機会が有効である。それにより、教員同士の関係が形成され教師の「困り感」を共有できる場となれば、他の教員からの情緒的サポートや道具的サポートの提供につながり、情緒的消耗感を軽減させる手立てになる可能性が示唆された。

しかし、アンケートの記述内容の中には、理論を実践につなげていく難しさを感じる記述があった。中原ら（2022）は研修の成果を実感するためには、研修による学習を実践で活用したかどうかの「行動」の部分が重要であると述べ、研修で学んだことが現場で一般化され役立てられ、かつその効果が持続される「研修転移」に関係すると述べている。このことから考えると、今回の研修内容は参加した教員の実践と取り上げる理論がつながるように構成していたが、教職経験の少ない教師にとっては具体的な事例を想起しにくいため、理論と実践がつながりにくく、実践で活用できると感じられなかったのではないかと推察した。この課題については、研修内容に具体的な実践を踏まえた模擬事例を組み込むことで、理論と実践を

繋げていく難しさを軽減できるのではないかと考える。

最後に、自主研修の参加人数は回を重ねるごとに減少している。これは、第3回以降の研修時期が行事の準備や校外での研修等と重なったためと考える。また、教師2名の理論記述から研修内容の興味関心や研修担当講師との関係性が参加理由に影響していることが考えられるため、研修内容や教員との日ごろの関係づくりが自主研修への参加意欲を高めるために必要と考える。

ここまでの知見を踏まえると情緒的消耗感の軽減プロセスは図1のように整理できる。理論研修と教員同士の交流機会から教師が内省することにより、児童理解が深まる。児童理解が深まることで児童を俯瞰して見ることができるようになり、情緒的消耗感が軽減することが推察された。また、教員同士の交流機会の増加が教員間の関係形成につながり、ソーシャルサポートの提供が増加されることで情緒的消耗感が軽減することが推察された。

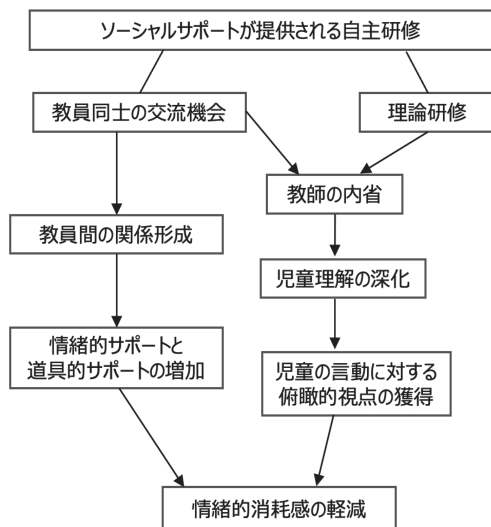


図1 本研究における情緒的消耗感の軽減プロセス

V. 本研究の成果と今後の課題

本研究から、30分程度のソーシャルサポートが提供される児童理解の自主研修は、教師の情緒的消耗感の軽減に有効な支援策であることが示された。学校現場における研修の課題である「研修時間の確保の困難さ」において、OJTで行う短時間の研修が課題解決の手立てになる可能性が示された。

今後の課題として、今回の研修は実施直前にB小学校の管理職と実施計画を立てたため、勤務時間外での実施となった。校内で継続して研修を行うために、勤務時間における校内研修を対象として行う必要性が挙げられる。また、本研究では対象の小学校が1校であった。今後、本研究をより深めるためにより多くの学校を対象に研修を実施し、教師のインタビュー調査を行う必要があると考える。

〈付記〉

本研究は、2023年2月に広島大学大学院人間社会科学部研究科教職開発専攻に提出した課題研究報告書の一部を加筆修正したものである。

〈謝辞〉

本研究にご協力いただいたB小学校の研究主任、研修に参加された際に調査にご協力いただいた教員の皆様に厚く御礼申し上げます。

〈文献〉

- 新井肇「教師のバーンアウトの理解と援助」『広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要』No.6 2007 pp.23-26
- 土居健郎（監修）・宗像恒次・稲岡文昭・高橋徹・川野雅資『燃えつき症候群—医師・看護婦・教師のメンタルヘルス—』金剛出版 1988
- Freudenberger, H. J. (1974) : Staff burn-out. Journal of Social Issues, 30(1) pp.159-165
- 橋本剛『ストレスと対人関係』ナカニシヤ出版 2005 pp.16-18
- 伊藤美奈子「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』No.48 2000 pp.12-20
- 貝川直子・鈴木眞雄「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（教育科学編）』No.55 2006 pp.61-69
- 加藤麻由子・石津憲一郎・本村雅宏「小中学校教師のバーンアウトに自己決定の感覚とソーシャルサポートが与える影響」『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究』No.15 2020 pp.23-28
- 小泉令三・山田洋平『社会性と情動の学習（SEL-8S）の進め方 中学校編』ミネルヴァ書房 2011
- 古角好美「研修参加が養護教諭の自己効力感に与える影響—協同学習による「解決志向型チーム支援会議」を通して—」『大和大学研究紀要』No.2 2016 pp.259-266
- 国立教育政策研究所『教員環境の国際比較—OECD国際教員指導環境調査（TALIS）2018年調査結果報告書』ぎょうせい 2019
- 久保真人「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』No.558 2007 pp.54-64
- 久保真人・田尾雅夫「バーンアウト—概念と症状、因果関係について—」『心理学評論』Vol.34 No.3 1991 pp.412-431
- 栗原慎二『マルチレベルアプローチ—だれもが行きたくなる学校づくり—日本版包括的生徒指導の理論と実践』ほんの森出版 2017 pp.8-24, pp.38-49
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996) : Maslach Burnout Inventory manual. (3rd ed.) Consulting Psychologists Press Palo Alto, CA.
- 三田地真美・岡村章司・井上雅彦『保護者と先生のための応用行動分析入門ハンドブック：子どもの行動を「ありのまま観る」ために』金剛出版 2019
- 宮下敏恵「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』No.27 2008 pp.97-104
- 宮下敏恵・森慶輔・西村昭徳・奥村太一・北島正人・増井晃「教師のバーンアウトに及ぼすストレス自己評価システムと研修会の効果の検討」『学校メンタルヘルス』No.22 2019 pp.120-131
- 文部科学省『教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）』2013
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/houkoku/1332639.htm（2022年3月30日閲覧）
- 文部科学省『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）（中教審第184号）』2015
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm（2022年3月30日閲覧）
- 文部科学省『令和3年度公立学校教職員の人事行政状況調査について』2022
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jin-ji/1411820_00006.htm（2023年3月10日閲覧）
- 中原淳・関根雅泰・島村公俊・林博之『研修開発入門「研修評価」の教科書』ダイヤモンド社 2022
- 大谷尚「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論家の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』No.54（2）2008 pp.27-44
- 谷口弘一・田中宏二「教師におけるサポートの互恵性と自己効力感及びバーンアウトとの関連」『長崎大学教育学部紀要（教育科学）』No.75 2011 pp.45-52
- 田尾雅夫「ヒューマン・サービスにおけるバーンアウトの理論と測定」『京都府立大学学術報告. 人文』No.39 1987 pp.99-112
- 田尾雅夫・久保真人『バーンアウトの理論と実際』誠信書房 1997
- 鶴貴美子「通常の学級における発達に課題のある児童への合理的配慮提供の推進—ショートタイム研修による教員の指導力向上を通じて—」『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』No.10 2020 pp.163-170
- 浦光博「ソーシャルサポート」子安増生・丹野佳彦・箱田裕司（監修）『有斐閣心理学辞典』有斐閣 2021 pp.476-477