

# コロナ禍における教師の心理状態

—バーンアウトとレジリエンス概念を手がかりに—

教職開発コース 有 井 優 太  
教職開発コース 今 村 健 大  
教職開発コース 渡 部 裕 哉  
教職開発コース 岩 堀 翔 太  
教育内容開発コース 小 俣 海 斗

Teachers' psychology in the COVID-19 Pandemic of 2020

—Based on the concept of burnout and resilience—

Yuta ARII, Kenta IMAMURA, Yuya WATANABE, Shota IWAHORI and Kaito OMATA

This study aimed to understand the psychological states of teachers during the COVID-19 pandemic by drawing on the concept of burnout and resilience. To this end, an online questionnaire survey was administered on a national scale. The results showed that during the pandemic, more than 70% of the teachers in all categories experienced emotional exhaustion to the extent of burnout, which is at a higher level than in conventional circumstances. Furthermore, particular stressors experienced by teachers during the pandemic were identified. The results showed that the pandemic has impelled many teachers to reexamine their existing educational philosophies. In particular, responses to the questionnaire survey and narratives obtained from interviews were used to derive categories pertaining to this reexamination. Finally, the study examined the differences between teachers facing crises during the pandemic and those overcoming the adversity by considering this an opportunity for growth and identified the factors therein.

## 目 次

### 1 問題と目的

#### A はじめに

#### B 先行研究の検討

##### 1 感染症の流行による学校教育への影響に関する研究

##### 2 教師のバーンアウトに関する研究

##### 3 教師のレジリエンスに関する研究

#### C 先行研究の課題と本研究の目的

### 2 方法

#### A プロジェクト研究内における本研究の位置づけ

#### B データ収集の手続き

#### C 調査協力者

#### D アンケート調査項目の構成

#### E 分析の方法

#### F 倫理的配慮

### 3 結果

#### A コロナ禍における教師の心理状態についての検討

#### 1 コロナ禍においてバーンアウト状態の危機に晒されている教師についての検討

#### 2 コロナ禍における教師が感じているストレス要因についての検討

#### B コロナ禍における教育観の問い直しについての検討

#### C コロナ禍において危機に晒されている教師と成長の契機とできている教師の違いについての検討

### 5 考察

#### A コロナ禍において教師が抱えている困難

#### B コロナ禍における教師の教育観の変容

### 6 まとめと今後の課題

### 1 問題と目的

#### A はじめに

2020年、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）は世界的な流行を見せている。日本においても、2020年2月1日に指定感染症として定められて以降、国民

の生活様式に大きな影響を与えている（国立感染症研究所 2020）<sup>1)</sup>。学校教育においても世界的に多大な影響が出ていることが報告されており（e.g., OECD 2020a, b, c ; UNESCO 2020）<sup>2) 3) 4) 5)</sup>、日本国内においても同年2月27日に、全国の小学校・中学校・高等学校・特別支援学校に対し3月2日からの臨時休校が要請された（首相官邸 2020）<sup>6)</sup>。その後、4月7日より7都道府県を対象に緊急事態宣言が発令され、4月16日には対象が全国に拡大されることとなり、緊急事態宣言下では9割以上の公立学校が休校措置を取っていた（NHK 2020）<sup>7)</sup>。緊急事態宣言解除後も、文部科学省が提示した『学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル～「学校の新しい生活様式」～』<sup>8)</sup>では、教室での身体的距離の確保や教科指導時の具体的な配慮等について提言されている。新型コロナウイルスの影響を受け、これまで当たり前としてあまり問われてこなかった学校教育の限界点が浮き彫りとなり、これまでの学校教育や教師の在り方は変革の必要性に迫られている。そのような事態の中、国内外の教育機関、教育研究者、実践者など様々な主体によって様々な提言が行われている（e.g., 広島大学教育ビジョン研究センター 2020 ; 石井 2020 ; 教育科学研究会 2020 ; 教職研修 編集部 2020 ; OECD & Harvard Graduate School of Education 2020 ; 東洋館出版社 2020）<sup>9) 10) 11) 12) 13) 14)</sup>。

コロナ禍における学校教育では、子どもの心身のケアに配慮した対策を進めていく必要性が強調されているが（e.g., 北海道臨床心理士会 2020）<sup>15)</sup>、その一方で子どもたちのケアを行いつつ教育活動において中核的な役割を担っている教師の心身の状態にも目を向けていく必要がある。実際にメディアでは、消毒などの追加業務をこなしつつ、授業の遅れを取り戻すべく精神的に急ぎ立てられ疲弊している教師の姿が報じられている（毎日新聞 2020）<sup>16)</sup>。その一方、新型コロナウイルスの影響で日常の当たり前としていた実践を問い直し、新たな実践の創造へと取り組んでいる教師の姿も報告されている（e.g., 東洋館出版社 2020 ; 教育科学研究会 2020）<sup>17) 18)</sup>。

本研究では、新型コロナウイルスの影響を受けた学校現場において教師はどのような心理状態に置かれているのか、疲弊してしまっている教師とうまく適応できている教師の違いはどこにあるのかを教師の心理状態として近年注目を集めているレジリエンス概念に基づき明らかにすることでウィズ・コロナ、ポスト・コロナ時代における教師の支援の在り方を探究する。

## B 先行研究の検討

本研究では、コロナ禍における教師の心理状態を検討するため、レジリエンス概念に着目する。レジリエンス概念はバーンアウト研究の延長線上に位置づけることができる。従来は教師の離職が増加するなどといった社会的問題が浮上する中で、不確実性の高い教職という職業に従事している教師の心理状態を捉え、教師のサポートの在り方を模索するための概念としてバーンアウト（燃え尽き）概念が着目されてきた。しかし、近年不確実性の高い教職という職業において困難な状況に晒されても適応していく心理的なプロセスを捉えていく概念としてレジリエンス概念が注目を集めている（紺野・丹藤 2006）<sup>19)</sup>。

新型コロナウイルスの影響により学校教育の置かれている環境は急速に変化している。これまで当たり前として実践されてきたことが制限され、新たな学校教育の在り方が模索されてきている。そのような昨今の状況を鑑みると、バーンアウトとレジリエンス概念は、従来よりもいっそう不確実性の高まっている状況の中で教育実践を行っている教師の心理状態を検討するのに適していると考えられる。以下、感染症による学校教育への影響に関する研究を整理したうえで、分析の枠組みとするバーンアウトとレジリエンスという2つの概念についての研究を概観し、本研究におけるリサーチクエスションを示す。

### 1 感染症の流行による学校教育への影響に関する研究

感染症の流行による学校教育への影響に関する研究はこれまで大きく3つの観点から研究が行われてきた。1つ目は、感染症の流行に伴い、HIVやSARSなどの感染症についての正しい知識を子どもたちに教育するための在り方や感染症による学校教育への影響を受け変容した新たな教育の在り方に適応していくための教師教育の在り方を論じたものである（e.g., Ballard et al. 1990 ; Gingiss & Basen-Engquist 1994 ; Schenker 2001 ; la Velle et al. 2020）<sup>20) 21) 22) 23)</sup>。これらの研究では、児童・生徒の人権を尊重した実践を行うことの必要性やICTを授業実践に適切に組み込むことができるスキルを養成することの必要性が指摘されている。

2つ目は、感染症の流行による学校教育への影響についての実態調査や感染症の流行による影響を受けてそれ以後の教育の在り方を論じたものである（e.g., Midmer 2003 ; Dwivedi et al. 2020 ; Beteille et al. 2020 ; Gouëdard et al. 2020 ; OECD 2020a, b, c ; OECD &

Harvard Graduate School of Education 2020；UNESCO 2020；文部科学省 2020；全日本教職員組合 2020；LINE リサーチ 2020)<sup>24) 25) 26) 27) 28) 29) 30) 31) 32) 33) 34) 35)</sup>。

これらの研究では、世界各地の学校教育の状況を把握するとともに、元の状態に戻すのではなく“build back better”を1つのキーワードとして新しい学校教育をどのように構想していくべきなのかが論じられている。

3つ目は、感染症の流行による影響を受けた学校教育の中で教師の置かれている状況や教師の実態認識に焦点をあてたものである (e.g., Fox 2004；Aliyyah et al. 2020；Basilaia & Kcacadze 2020；Chick et al. 2020；Taldong & Toquero 2020；加藤ら 2020)<sup>36) 37) 38) 39) 40) 41)</sup>。これらの研究では、主に、感染症の流行により子どもが学校に通うことができない等の状況になりICTの導入が進む中で教師はどのような経験をしているのかに焦点を当てた研究が行われてきた。また、教師の心理状態に焦点を当てている数少ない研究として、加藤ら (2020)<sup>42)</sup> はコロナ禍における教師のストレスに焦点を当てた研究を行っている。

特に、新型コロナウイルスによる学校教育への影響に焦点を当てた研究は昨今急速な勢いで研究が蓄積されてきている。日本国内においても文部科学省 (2020)<sup>43)</sup> や全日本教職員組合 (2020)<sup>44)</sup> などが各学校の実態や取り組みについての大規模な調査を行っている。また、加藤ら (2020)<sup>45)</sup> は、北海道の教師を中心に心理状態に焦点を当てた調査を行い8月下旬から調査対象を全国へと拡大し調査を行っている。未曾有の事態における学校教育の在り方を考えていくうえでの学校教育の主たる担い手である教師自身の視点に立った研究を行っていくことが求められる。

## 2 教師のバーンアウトに関する研究

コロナ禍において学校現場の状況が急変している状況においては心身共に疲弊しバーンアウト (燃え尽き) 状態に陥る教師が増加することが懸念されている (毎日新聞 2020)<sup>46)</sup>。バーンアウトとは、長期の対人援助の過程で解決困難な課題に晒され続けた結果、極度の心身疲労と情緒の枯渇をきたした症候群と定義される状態であり、その特徴として「情緒的消耗」「脱人格化」「個人的達成感の後退」<sup>1)</sup> が挙げられている (Maslach & Jackson 1981)<sup>48)</sup>。

これまでの研究では、バーンアウト要因は主に個人内要因と状況要因の検討に焦点が当てられてきた。個人内要因としては経験年数などのデモグラフィック属性との関連 (伊藤 2000)<sup>49)</sup> や、パーソナリティや価値

観などの性格特性との関連が明らかにされてきた (貝川・鈴木 2006；谷島 2013)<sup>50) 51)</sup>。また、状況要因としては、職務内容要因と職場環境要因からの検討が進められている。職務内容要因については、高木・田中 (2003)<sup>52)</sup> が「役割の曖昧な業務のストレッサー」「実施困難な業務のストレッサー」を含む「職務自体のストレッサー」がバーンアウトに直接影響を与えることを示した。また、バーンアウトに至る職場環境のストレッサーとして、「多忙感 (仕事量の多さ)」は情緒的消耗感を、「負担感 (いろいろな仕事を任せられること)」は脱人格化を増強することが明らかにされている (小橋 2013)<sup>53)</sup>。職場環境要因については、貝川 (2009)<sup>54)</sup> が、管理職との葛藤・多忙・孤独性・非協力性といった学校組織特性がバーンアウトに影響を与え、その緩和のために情緒的サポートが必要であると論じた。一方で、日本の教師は子どもとのパーソナルな関係に職務上の動機づけの多くを割くと藤田・油布・酒井・秋葉 (1996)<sup>55)</sup> が指摘するように、職場環境のストレッサーは職務内容のストレッサーよりもバーンアウトに影響しないという指摘もある (高木・田中 2003)<sup>56)</sup>。

平時の学校現場におけるバーンアウト研究では、学期ごとにバーンアウトの状況は異なることが明らかにされており (西村ら 2013)<sup>57)</sup>、2月～5月に1つの県内にある小学校10校、中学校12校の教師287名分のデータを分析した貝川ら (2009)<sup>58)</sup> では不健康状態にいとされる教師は、情緒的消耗感で56.7%、達成感の後退で5.2%、脱人格化で54.6%であった。また、6月、10月、2月の3地点において1つの市内の公立小・中学校の教師から得たデータを分析した宮下ら (2011)<sup>59)</sup> では<sup>ii)</sup>、1学期に不健康状態であった教師は、情緒的消耗感で25.8%、達成感の後退で64.8%、脱人格化で29.9%であった。これらの調査では、共通してMaslach & Jackson (1981)<sup>61)</sup> のバーンアウト尺度を翻訳・修正した田尾・久保 (1996)<sup>62)</sup> のバーンアウト尺度を使用しているが、調査時期や地域によって教師のバーンアウト状態にはバラつきが見られる。しかし、3つのバーンアウト状態のいずれかにおいて5～6割程度の教師が不健康状態にあることは共通している。新型コロナウイルスの影響で新しい生活様式の導入されたことで職務内容の多様化・多忙化や、テレワークの増加などによって、バーンアウトに至っている教師は平時に比べ多く存在している可能性が考えられる。

### 3 教師のレジリエンスに関する研究

不確実性の高い教職という職業に従事する中で、教師が自分自身の教職アイデンティティの揺らぎを感じるような困難や葛藤といった危機的状況に直面することは、教師の障壁となる可能性がある一方で、教師の成長にとっての重要な契機にもなりうる可能性があることがこれまでの研究で示されてきた。山勢(2002)<sup>63)</sup>は、「危機を転換点と捉えることによって危機には成長を促進させる可能性が内在していると考えられることもできる」と述べている。このような、困難な危機的な状況に晒されても適応していく心理的なプロセスをレジリエンスといい、近年教師研究において注目を集めている(e.g., 紺野・丹藤 2006; 深見ら 2019)<sup>64) 65)</sup>。教師のレジリエンスに関する研究は Christopher Day らの研究グループによって精力的に行われており(e.g., Day et al. 2007; Day & Gu 2014; Day 2017)<sup>66) 67) 68)</sup>、これらの研究では、教師のレジリエンスは効力感や well-being、教職アイデンティティなどと関連していることがインタビュー調査によって示唆されている。そして、レジリエンスは個人の資質能力の問題だけではなく、職場の雰囲気やリーダーシップといった教師の所属する学校組織における関係性に支えられているとされている。また、困難な状況に晒されてもその経験を成長に結び付けていくことのできる状態はレジリエントな状態と概念化され、逆に脆弱な状態に晒され続けている状態はヴァルネラブルな状態として概念化されている。そして、ヴァルネラブルな状態が長く続くと離職へと結びつくことが実証的に明らかにされている(Day & Gu 2014)<sup>69)</sup>。

これまで教師にとっての危機として捉えられてきたものは教師が成長発達していくプロセスの中で直面する困難や葛藤であったのに対し、コロナ禍で教師が直面している困難や葛藤は、長期的な全国一斉での休校を強いられたり、教育実践を行う上での制約を受けたりと教師個人の努力で解決するとは言い難いものであり、すべての教師に対しこれまで当たり前として捉えられてきた学校教育の在り方への再考を迫るものになっていったという違いはある。しかし、教師が自身の抱えている教育観を問い直すような危機に直面することが起点となりバーンアウト状態に陥る教師と教育実践を刷新させていくことができる教師に分かれるという点においては共通しており、その両者を同時に捉える枠組みとしてこのレジリエンスに関する議論を援用することは有効であると考えられる。

### C 先行研究の課題と本研究の目的

以上の先行研究の整理より、コロナ禍における学校現場で、教師はどのような心理状態におかれながら教育に向き合っているのかを明らかにすることは喫緊の課題であるといえる。これまでにコロナ禍における学校教育の調査は OECD や UNESCO による世界的な実態把握と今後の方向性についての提言を先駆けに、日本国内でも文部科学省や全日本教職員組合によって実態把握が進められている。ただし、それらは各学校の運営上の取り組みや、学校や子どもの実態を明らかにする調査であり(全日本教職員組合 2020; 文部科学省 2020)<sup>70) 71)</sup>、教師個人々の心理状態まで明らかにしているものではない。加藤ら(2020)<sup>72)</sup>が8月下旬より調査対象を北海道から全国へと拡大しコロナ禍における教師のストレスについての調査を進めているが新型コロナウイルスの影響を最も強く受けた4月から8月上旬における教師の心理状態についての全国的な調査はいまだ行われていない。

そこで本研究では、まず第1に、コロナ禍における教師の心理状態を検討する。具体的には、バーンアウトの危機にある教師がどのぐらいの比率でいるのか、またコロナ禍において教師はどのようなことにストレスを感じているのかを検討する。第2に、コロナ禍において教育観を問い直している教師はどのぐらいの比率でいるのか、また具体的にどのような問い直しを行っているのかを検討する。第3にコロナ禍においてレジリエントな状態にある教師とヴァルネラブルな状態にいる教師の違いについて検討する。

以上3つの観点からの検討を通して、コロナ禍における教師に対する支援の在り方について議論する土台を構築することを本研究の目的とする。

## 2 方法

### A プロジェクト研究内における本研究の位置づけ

本研究は、東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センターによる若手研究者育成プロジェクトの一環として行っているものである。プロジェクト研究では質問紙調査とインタビュー調査を行っている。研究内容としては、①コロナ禍における教師の心理状態を検討する研究、②コロナ禍における教師の実態認識を検討する研究、③教師の仕事や学校の文脈の中でどのようにこれまでの教育実践が問い直されているのかを検討する研究によって構成されている。本研究はそのうち、①教師の心理状態に特に焦点



をあて、質問紙調査とインタビュー調査の一部のデータを分析したものである。

### B データ収集の手続き

本研究では、コロナ禍における教師の心理の状態を検討するため、google formsを使ったweb調査を縁故法によって実施した。本研究では、コロナ禍における教師の心理状態を全国各地のデータを収集し分析することを目的としている。そのため、新型コロナウイルスによる学校教育への影響が全国的に拡大した2020年4月から夏休みに入るまでの期間を対象とする。URLの配布は全国の夏休みに入る時期を考慮し2020年7月下旬から開始し、8月下旬までに回収されたデータを本研究での分析対象とした。調査項目は、予備調査として7名の教師を対象としたヒヤリングを行い、コロナ禍で教師が置かれている状況を把握した上で筆者ら5名が協議し質問項目の構成を決定した。その上で、7名の現職教師に調査項目を見てもらい、回答者に心理的な負担をかける項目や答えにくい項目がないかをチェックしてもらい、その上で筆者ら5名が協議の上最終的な質問項目の構成や質問内容を決定した。

また、本研究では教師が新型コロナウイルスの影響を受けこれまでの教育観をどのように問い直しているのかをより詳細に検討するため本プロジェクトの一環として行っているインタビュー調査のうち教育観の問い直しにかかわる語りを抽出して分析に用いた。インタビューは、1回につき1時間から1時間半程度、各研究協力者に対し2回実施した。1回目は2020年5月、2回目は2020年8月に行っている。インタビューはインタビューイー1人につきインタビュアーは1～3人で行い、分析に使用したインタビューデータは計10名の教師を対象にプロジェクトメンバー12名で行ったものである。インタビューは、新型コロナウイルス感染拡大のリスクを避けるためにすべてオンライン上でzoomを用いて行い、インタビュー内容を映像データ及び音声データで記録した。

インタビューは半構造化形式で、コロナ禍における学校の状況を確認しながら対話を重ね、これまで当たり前であると考えていたが改めて考えなおしたことはあるかということ掘り下げるように努めた。

### C 調査協力者

本研究では、45都道府県の管理職（校長・教頭・副校長）を除く教職員からの協力を得た。得られた回答のうち、本研究では初等・中等教育学校の教職員を対

象とするため、高等専修学校や4年制大学といった高等教育に従事する教職員からの回答を除き、有効回答である401名のデータを分析対象とした。調査協力者の属性を以下に示す（表1、2）。回答者の勤務校所在地域は北海道地方38名（9.5%）、東北地方31名（7.7%）、関東地方122名（30.4%）、中部地方92名（22.9%）、近畿地方61名（15.2%）、中国・四国地方27名（6.7%）、九州地方30名（7.5%）であった。また、警戒都道府県<sup>iii)</sup>に勤務校がある教師は188名（46.9%）、それ以外の県では213名（53.1%）であった。関東地方、中部地方の教師からの回答が多いという偏りはあるものの、全国各地に所属する教師からデータを得ることができた。

次に回答者の所属する校種ならびに設置主体について確認する。小学校は139名（34.7%）、中学校は89名（22.2%）、高校は67名（16.7%）、特別支援学校は29名（7.2%）、その他<sup>iv)</sup>は19名（4.7%）全ての私立学校<sup>v)</sup>は58名（14.5%）であった。次に教職年数を確認する。教職年数の区分において、木原（2004）<sup>73)</sup>を参考に、1年目から4年目までの教師を若手、5年目から14年目までの教師を中堅、15年目以上の教師をベテランとして分析の枠組みを設定する。若手の教師は140名（34.9%）、中堅の教師は174名（43.4%）、ベテランの教師は87名（21.7%）であった。次に在校年数について確認する。現在の勤務校の所属が1年目の教師は105名（26.2%）、2年目の教師は94名（23.4%）、3年目の教師は62名（15.5%）、4年目の教師は43名（10.7%）、5年目以上の教師は97名（24.2%）であった。次に勤務校における役職について確認する。一般教諭は321名（80.0%）、主幹教諭は8名（2.0%）、養護教諭は18名（4.5%）、常勤講師は27名（6.7%）、非常勤講師は24（6.7%）、その他<sup>vi)</sup>は3名（0.6%）であった。

インタビュー調査の協力者は、縁故法によって調査

表1 回答者の勤務校所在地域（N=401）

地方区分	回答者数 (%)
北海道地方	38 (9.5%)
東北地方	31 (7.7%)
関東地方	122 (30.4%)
中部地方	92 (22.9%)
近畿地方	61 (15.2%)
中国・四国地方	27 (6.7%)
九州地方	30 (7.5%)
特定警戒都道府県	188 (46.9%)
特定警戒都道府県以外	213 (53.1%)

協力者を募り、その中から校種や経験年数等の属性を加味して対象者を選定し、最終的に8名の現職教員に協力を依頼した。調査協力者の属性並びに職務を以下に示す(表3)。

**D アンケート調査項目の構成**

(1) フェイスシート：13項目。東日本大震災における被災地教師の調査を行っている久富ら(2018)<sup>74)</sup>を参考に以下の内容について尋ねた。

性別／勤務校の所在地(都道府県)／職務／教職年数／勤務校の在籍年数／担当科目／学校種／学級担任かどうか／所属学年／学校規模(児童・生徒数)／家族構成(子どもの有無と年齢)／新型コロナウイルスへの不安

(2) 新型コロナウイルスの影響による業務量の变化：12項目。前年度と比べての主観的な比較(5月の緊急事態宣言下と7月時点)及び5月・7月時点での業務別の業務時間<sup>vi)</sup>の増減(授業準備／校務分掌／課外活動／生徒指導・生活指導／その他事務作業)を

尋ねた。

(3) 職場の雰囲気・状況：20項目。久富ら(2018)<sup>75)</sup>の17項目に加え、露口・佐古(2004)<sup>76)</sup>からミドルリーダーの支援に関する3項目を加えた内容を尋ねた(4件法。1：強くそう思う～4：全くそう思わない)。尺度得点の算出時には、強くそう思うを4点～全くそう思わないを1点とした。なお、逆転項目に関しては全くそう思わないを4点～強くそう思うを1点とした。

(4) 教育活動上の悩みの相談相手：3項目。久富ら(2018)<sup>77)</sup>の項目を使用し、選択肢の中から1番良く相談する相手～3番目によく相談する相手までの3名を順序をつけ選択してもらった。

(5) 職場ストレス：18項目。Cherniss(1980)<sup>78)</sup>を参考にした田中・高木(2008)<sup>79)</sup>による教師の職場ストレス尺度からコロナ禍という状況に適合するものを考慮し18項目を選定し新型コロナウイルスによる影響で最もストレスに感じていたことを3つ選択してもらった。

**表 2 回答者の属性 (N=401)**

【所属】	国公立					私立
	小学校	中学校	高校	特別支援学校	その他	私立合計
	139 (34.7%)	89 (22.2%)	67 (16.7%)	29 (7.2%)	19 (4.7%)	58 (14.5%)
【教職年数】	若手		中堅		ベテラン	
9.95±9.01	140 (34.9%)		174 (43.4%)		87 (21.7%)	
【在校年数】	1年目	2年目	3年目	4年目	5年以上	
3.82±4.32	105 (26.2%)	94 (23.4%)	62 (15.5%)	43 (10.7%)	97 (24.2%)	
【職位】	教諭	主幹教諭	養護教諭	常勤講師 (任期付き)	非常勤 講師	その他
	321 (80.0%)	8 (2.0%)	18 (4.5%)	27 (6.7%)	24 (6.7%)	3 (0.6%)

**表 3 インタビュー協力者の属性**

	名前	性別	設置者	校種	在職年数	地域
1	A教諭	女性	公立	小学校	1年目	関東地方
2	B教諭	男性	公立	小学校	8年目	北海道地方
3	C教諭	男性	公立	高等学校	6年目	中国・四国地方
4	D教諭	女性	公立	高等学校	14年目	関東地方
5	E教諭	女性	私立	中高一貫校	2年目	関東地方
6	F教諭	男性	私立	中高一貫校	4年目	関西地方
7	G教諭	男性	私立	中高一貫校	7年目	関東地方
8	H教諭	男性	公立	特別支援学校	20年目	関東地方

(6) 教職アイデンティティ：16項目。松井・柴田(2008)<sup>80)</sup>の職業的アイデンティティ尺度を使用した(6件法。1：非常によくあてはまる～6：全くあてはまらない)。尺度得点の算出時には、非常によくあてはまるを6点～全くあてはまらないを1点とした。なお、逆転項目に関しては全くあてはまらないを6点～非常によくあてはまるを1点とした。

(7) 教師効力感：12項目。Tschannen-Moran & Woolfolk(2001)<sup>81)</sup>を参考にした町支ら(2017)<sup>82)</sup>の教師効力感尺度を使用した(4件法。1：強く感じる～4：全く感じない)。尺度得点の算出時には、強く感じるを4点～全く感じないを1点とした。なお、逆転項目に関しては全く感じないを4点～強く感じるを1点とした。

(8) ストレス反応としてのバーンアウト：17項目。Maslach & Jackson(1982)<sup>83)</sup>の開発したバーンアウト尺度(MBI: Malach Burnout Inventory)を翻訳・修正した田尾・久保(1996)<sup>84)</sup>のバーンアウト尺度を使用した(4件法。1：強く感じる～4：全く感じない)。尺度得点の算出時には、強く感じるを4点～全く感じないを1点とした。なお、逆転項目に関しては全く感じないを4点～強く感じるを1点とした。

(9) レジリエンス：21項目。石毛(2004)<sup>85)</sup>が日本国内の中学生用に開発したレジリエンス尺度を使用した<sup>86)</sup>(4件法。1：よくあてはまる～4：まったくあてはまらない)。尺度得点の算出時には、よくあてはまるを4点～まったくあてはまらないを1点とした。なお、逆転項目に関してはまったくあてはまらない4点～よくあてはまるを1点とした。

(10) 教育観の変容：4項目。学校の役割、教師の役割、子どもの見方、授業の在り方についての見方・考え方が変わったと感じるかを尋ねた(4件法。1：強く感じる～4：全く感じない)。尺度得点の算出時には、強く感じるを4点～全く感じないを1点とした。なお、逆転項目に関しては全く感じないを4点～強く感じるを1点とした。

(11) ウェルビーイング：24項目。Ryff(1989)<sup>86)</sup>の心理的ウェルビーイング概念及び心理的ウェルビーイング尺度(Ryff & Keys 1995)<sup>87)</sup>を参考にした西田(2000)<sup>88)</sup>の心理的ウェルビーイング尺度から因子構造・因子寄与率を考慮し24項目を選定して使用した(6件法。1：非常に当てはまる～6：全くあてはまらない)。尺度得点の算出時には、非常に当てはまるを6点～全くあてはまらないを1点とした。なお、逆転項目に関しては全くあてはまらないを6点～非常に当てはまるを1点とした。

(12) コロナ禍における学校の変化：13項目。新型コロナウイルスの学校教育への影響を検討しているOECD & Harvard Graduate School of Education(2020)<sup>89)</sup>の調査項目を参考に以下の内容について尋ねた。

勤務校における新型コロナウイルスへの対応(8項目。1：十分に行われていた, 2：行われていたが不足している, 3：行われていない) / 勤務校における対応の活用程度(4項目。4件法。1：十分に活用できている～4：全く活用できていない) / 従来禁止されていたが許可されるようになったことの有無(選択式と自由記述) / 保護者や家庭とのコミュニケーションを十分に行うための工夫(自由記述) / 養護教諭やスクールカウンセラーとの協働の状況(選択式と自由記述) / 児童・生徒の学びをマネジメントする自律性への評価(5件法。1：よくあてはまる～4：全くあてはまらない, 5：わからない) / 授業実施時の工夫(自由記述：対面・オンラインのそれぞれについて) / 教育委員会から出る指示の内容(4件法：1：十分に具体的である～4：全く具体的でない) / コロナ禍における対応として最も重要だと考えていること(12項目から3つを選択) / 新型コロナ対策における課題の状況(6項目。5件法。1：課題が山積みしている～4：全く課題はない, 5：わからない)

(13) 感想・意見など(自由記述)

本研究においては、上記の質問項目で構成される調査で得られたデータのうち、コロナ禍における教師の心理的状态を検討するという目的を達成するために、実態把握のために加えられていた(2)(4)(12)を除く(1)(3)(5)(6)(7)(8)(9)(10)(11)(13)の質問項目の回答を分析に使用した。

## E 分析の方法

質問紙調査の項目に関しては、まず所属区分別または心理状態別に分析を行った。また、必要に応じて自由記述に記載された関連する内容を示し解釈を行った。教育観の変容に関してより詳細に検討するために部分的に用いたインタビュー調査のデータはまず、インタビュー実施後、インタビュアーごとに記録した音声データをもとにトランスクリプトを作成した。その後、第2著者がインタビューデータのトランスクリプトと質問紙調査の自由記述の項目から教育観の問い直しを行っていると考えられる語りと記述を抽出し質問紙調査の項目である4つの観点(学校の役割、教師の役割、子ども観、授業観)を視点に分類を行った。さらに、各語りと記述に現れている教育観の問い直しは当該教師にとってポジティブに捉えられているのか(+), ネガティブに捉えられているのか(-)そのど

ちらでもないのか(△)を分類した。その分類をもとに筆者ら5名で議論を行い最終的な分類とした。

## F 倫理的配慮

本調査ではURL配布時に研究の概要と倫理的な配慮についての説明を記述した依頼文を送付した。そこには、得られたデータは研究目的で使用されること、プライバシーの保護については十分に配慮し個人が特定されることの無いように統計的な処理を行うこと、回答は任意であり、協力しなかったことで不利益を被ることはなく、回答をもってこれらの事項に同意したこととみなさせていただくということを記載した。インタビュー調査では、協力依頼時に研究の概要と倫理的な配慮についての説明を紙面上で提示し、インタビュー実施前にも口頭で確認したうえで、協力者に研究同意書を提出してもらうことで承認を得た。そこでは、得られたデータは研究目的で使用されること、プライバシーの保護については十分に配慮し個人が特定されることのないように匿名化を行うこと、協力は任意であり、協力しなかったことで不利益を被ることはなく同意の撤回は自由であることを確認した。なお、本研究は、東京大学倫理審査専門委員会において審査され、教育学研究科長の承認を得て実施している(審査番号:20-33)。

## 3 結果

### A コロナ禍における教師の心理状態についての検討

#### 1 コロナ禍においてバーンアウト状態の危機に晒されている教師についての検討

コロナ禍における教師の心理状態としてバーンアウトの危機にある教師がどのぐらいの比率でいるのかを明らかにするため、(8)のバーンアウト尺度の結果を検討した。まず、バーンアウト状態の危機に晒されている教師の比率を明らかにするため、田尾・久保(1996)<sup>90)</sup>の診断基準に基づいて分類した(表4)。その結果、情緒的消耗感に関して危機に晒されている教師(不健康状態:注意・要注意・危険)は小学校で139人中100人(71.9%)、中学校で89人中64人(71.9%)、高校で67人中53人(79.1%)、特別支援学校で29人中22人(75.9%)、その他で19人中16人(89.5%)、私立で58人中44人(75.9%)、であった。達成感の後退に関しては、危機に晒されている教師(不健康状態:注意・要注意・危険)は小学校で139人中27人(19.4%)、中学校で89人中20人(22.5%)、高校

で67人中9人(13.4%)、特別支援学校で29人中4人(13.8%)、その他で19人中4人(21.1%)、私立で58人中9人(15.5%)、であった。脱人格化に関しては、危機に晒されている教師(不健康状態:注意・要注意・危険)は小学校で139人中52人(37.4%)、中学校で89人中34人(38.2%)、高校で67人中27人(40.3%)、特別支援学校で29人中6人(20.7%)、その他で19人中7人(36.8%)、私立で58人中21人(36.2%)、であった。

次に、回答者の所属別に情緒的消耗感・達成感の後退・脱人格化において危機に晒されている教師の比率をコクランのQ検定およびマクネマー検定により各下位尺度間のどこに差があるのかを検討した(表5)。その結果、全ての区分において情緒的消耗感において危機的な状態にある教師の比率は達成感の後退・脱人格化において危機的な状態にある教師の比率に比べ高いことが明らかとなった(小学校: $Q(2) = 91.76, p < .001$ , 中学校: $Q(2) = 59.45, p < .001$ , 高校: $Q(2) = 57.57, p < .001$ , 特別支援: $Q(2) = 23.36, p < .001$ , その他: $Q(2) = 17.38, p < .001$ , 私立: $Q(2) = 52.72, p < .001$ )。次に、本調査における自由記述で教師の心理状態について記述されていた代表的な4つの記述を以下に示す。

教師の本来の仕事は、子どもを教育することです。ただでさえ、休校期間が長かった影響で授業時間を確保するのが難しいのに、毎日の消毒作業にも時間がとられるので、本来の教師の仕事(教材研究や研修など)の時間が削られてしまい、皆さん精神的に疲弊しています。【小学校:養護教諭】

教師になって初めての異動でした。コロナ対策、新しい学校の個性の強さ、保護者児童学力と全て大変なクラスを一人で任される、業務の多さ等のストレスで心療内科に通い始めました。分散登校のほう子どもたちと向かい合うことができたため、担任1人で向き合うにはクラス20人が限界だと感じました。副担任制度か、少人数制度に早く変えてもらわなければ、優秀な人材は離れていく一方だと思います。(私自身、委員会の方や周りから期待されているのを感じていますが、正直転職や休職も考えているところです。)【小学校:一般教諭】

勤務校では七時間授業を行っている。そのため、



表4 回答者の所属別バーンアウト状態の分類

		小学校 (n=139)			中学校 (n=89)			高校 (n=67)		
		情緒的 消耗感	達成感 の後退	脱人 格化	情緒的 消耗感	達成感 の後退	脱人 格化	情緒的 消耗感	達成感 の後退	脱人 格化
健康	大丈夫 (≤40%)	14 (10.1%)	26 (18.7%)	29 (20.9%)	5 (5.6%)	21 (23.6%)	16 (18.0%)	4 (7.5%)	14 (26.4%)	14 (26.4%)
	平均的 (40-60%)	25 (18.0%)	86 (61.9%)	58 (41.7%)	20 (22.5%)	48 (53.9%)	39 (43.8%)	10 (18.9%)	44 (83.0%)	26 (49.1%)
不健康	注意 (60-80%)	52 (37.4%)	25 (18.0%)	41 (29.5%)	30 (33.7%)	18 (20.2%)	24 (27.0%)	36 (67.9%)	9 (17.0%)	26 (49.1%)
	要注意 (80-95%)	36 (25.9%)	1 (0.7%)	5 (3.6%)	19 (21.3%)	1 (1.1%)	7 (7.9%)	15 (28.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
	危険 (95%<)	12 (8.6%)	1 (0.7%)	6 (4.3%)	15 (16.9%)	1 (1.1%)	3 (3.4%)	2 (3.8%)	0 (0.0%)	1 (1.9%)
	不健康状態の比率	71.9%	19.4%	37.4%	71.9%	22.5%	38.2%	79.1%	13.4%	40.3%

		特別支援 (n=29)			その他 (n=19)			私立 (n=58)		
		情緒的 消耗感	達成感 の後退	脱人 格化	情緒的 消耗感	達成感 の後退	脱人 格化	情緒的 消耗感	達成感 の後退	脱人 格化
健康	大丈夫 (≤40%)	1 (3.4%)	3 (10.3%)	4 (13.8%)	1 (5.3%)	8 (42.1%)	3 (15.8%)	6 (11.1%)	11 (11.1%)	11 (20.4%)
	平均的 (40-60%)	6 (20.7%)	22 (75.9%)	19 (65.5%)	1 (5.3%)	7 (36.8%)	9 (47.4%)	8 (14.8%)	38 (44.8%)	26 (40.7%)
不健康	注意 (60-80%)	18 (62.1%)	4 (13.8%)	5 (17.2%)	9 (47.4%)	4 (21.1%)	4 (21.1%)	27 (44.4%)	8 (44.4%)	12 (22.2%)
	要注意 (80-95%)	3 (10.3%)	0 (0.0%)	1 (3.4%)	5 (26.3%)	0 (0.0%)	2 (10.5%)	9 (14.8%)	1 (14.8%)	7 (13.0%)
	危険 (95%<)	1 (3.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (15.8%)	0 (0.0%)	1 (5.3%)	8 (14.8%)	0 (14.8%)	2 (3.7%)
	不健康状態の比率	75.9%	13.8%	20.7%	89.5%	21.1%	36.8%	75.9%	15.5%	36.2%

表5 バーンアウトの危機にある教師の比率に関するバーンアウト下位尺度間の比較

	情緒的消耗感①	達成感の後退②	脱人格化③	χ <sup>2</sup> 値	群間比較
小学校	100	27	52	91.76***	①>③>②
中学校	64	20	34	59.45***	①>③>②
高校	53	9	27	57.57***	①>③>②
特別支援	22	4	6	23.36***	①>②③
その他	17	4	7	17.38***	①>②③
私立	44	9	21	52.72***	①>③>②

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

ハイペースで授業準備をしつつ、机や椅子の消毒や検温シートのチェックなど例年にない業務+学級通信作成や部活指導といった通常業務を行わなければならない。【中学校：常勤講師】

授業数が増え、休みが減り、消毒やトイレ掃除までしなくてはならない。生徒を守るために教師は守られない。【私立高校：一般教諭】

このように、休校期間が長く時間的なゆとりがない中、消毒や健康管理といった業務が追加されているこ

とが教師の精神的負担となっている旨の記述が157個の自由記述のうち全部で31個 (19.7%) あった。

## 2 コロナ禍における教師が感じているストレス要因についての検討

次に、コロナ禍における教育活動の中で教師は何にストレスを感じているのかを具体的に明らかにするため(5)職場ストレスについて検討した。18項目の中から新型コロナウイルスによる影響で最もストレスに感じていたことを3つ選択してもらった結果を図1, 2 および表6に示す。

この結果から、「3 不登校や問題の多い児童・生

徒やその保護者との関係の維持に努力することの負担が大きい(20.2%:81)、「4 教育委員会などの行政上の都合に細かく応じることの負担が大きい(39.7%:159)」、「5 学級や児童会・生徒会などの経営を通して児童・生徒にとってのまとまりのある(居心地の良い)集団作りを行うことが困難である(23.4%:94)」、「6 児童・生徒の学習指導でコミュニケーションや細やかな指導を充実させることが困難である(40.6%:163)」、「7 学習指導以外の日常的な児童・生徒とのコミュニケーションを確保することが困難である(21.7%:87)」、「12 十分な設備や情報なしで仕事をしなければならないことが多い(35.4%:142)」は20%以上の教師から選択されているストレス要因であった。特に、「4 教育委員会などの行政上の都合に細かく応じることの負担が大きい(39.7%:159)」、「6 児童・生徒の学習指導でコミュニケーションや細やかな指導を充実させることが困難である(40.6%:163)」、「12 十分な設備や情報なしで仕事をしなければならないことが多い(35.4%:142)」は約40%の教師から選択されており多くの教師にとって特にストレス要因となっていたことが分かる。

次にレジリエントな教師とヴァルネラブルな教師との間で感じているストレスにどのような違いあるのかを検討する(図2)。その結果、「3 不登校や問題の多い児童・生徒やその保護者との関係の維持に努力することの負担が大きい(ヴァルネラブル:24, レジリエント:13)」、「13 同僚とうまくコミュニケーションをとれないことが多い(ヴァルネラブル:9, レジリエント:3)」の2項目において顕著にヴァルネラブルである教師の方がレジリエントである教師よりストレスを感じていることが明らかとなった。

## B コロナ禍における教育観の問い直しについての検討

コロナ禍において教育観に変容があったと認識している教師がどのぐらいの比率でいるのかを明らかにするため、(10)の教育観の変容に関する尺度の結果を検討した。「強く感じる」「感じる」を選択した人を「変容有り」、「あまり感じない」「全く感じない」を選択した人を「変容無し」として分類した(表7)。その結果、学校の役割に対する見方・考え方が変容した(【学校観】)という項目に変容有りと答えた人数は、小学校で139人中90人(64.7%)、中学校で89人中61人(68.5%)、高校で67人中49人(73.1%)、特別支援学校で29人中17

人(58.6%)、その他で19人中13人(68.4%)、私立で58人中43人(74.1%)であった。教師の役割に対する見方・考え方が変容した(【教師観】)という項目に変容有りと答えた人数は、小学校で139人中90人(64.7%)、中学校で89人中57人(64.0%)、高校で67人中53人(79.1%)、特別支援学校で29人中16人(55.2%)、その他で19人中14人(73.7%)、私立で58人中43人(74.1%)であった。子どもに対する見方・考え方が変容した(【子ども観】)という項目に変容有りと答えた人数は、小学校で139人中74人(53.2%)、中学校で89人中47人(52.8%)、高校で67人中36人(53.7%)、特別支援学校で29人中14人(48.3%)、その他で19人中11人(57.9%)、私立で58人中32人(55.2%)、であった。授業に対する見方・考え方が変容した(【授業観】)という項目に変容有りと答えた人数は、小学校で139人中111人(79.9%)、中学校で89人中71人(79.8%)、高校で67人中57人(85.1%)、特別支援学校で29人中24人(82.8%)、その他で19人中15人(78.9%)、私立で58人中51人(87.9%)、であった。教育観が変わったと感じている教師は【学校観】に関しては平均して68.1%、【教師観】に関しては平均して68.1%、【子ども観】に関しては平均して53.4%、【授業観】に関しては平均して82.0%と多くの教師がこの新型コロナウイルスの影響により教育観に変容したと感じていた。所属別にそれぞれの教育観の変容があった教師と変容がなかった教師の比率に有意な差があるかどうかを $\chi^2$ 検定によって検討した結果、授業観に関しては、どの区分においても有意な差が見られた。また、サンプル数の少ない特別支援とその他を除き学校観、教師観に関して、どの区分においても有意な差が見られた。一方、子ども観に関してはどの区分においても有意な差が見られなかった。

次に、コロナ禍における教師の教育観の問い直しにはどのようなものがあつたのかを具体的に明らかにするために、web調査の自由記述及びインタビュー調査のトランスクリプトについて検討する。

まず、自由記述及びインタビュー調査のトランスクリプトから、教育観を問い直していると考えられる記述を抜き出した。その結果、教育観を問い直していると考えられる記述は全部で63個確認できた。次に、それぞれの事例が、何についての見方を問い直しているのかという点に着目し、質問紙で用いた「学校観」「教師観」「授業観」「子ども観」という4つのカテゴリーに分類した。またその中でさらに詳細に分類した結果「学校の役割」「学校のあり方」「教師集団の在り方」「教師の役割」「働き方」「授業内容」「授業形態」「子ども」

表6 コロナ禍において教師が最もストレスを感じている要因

番号	ストレス項目	校種・設置主体別 (N=1203)				教師の心理状態 (N=471)					
		小学校	中学校	高校	その他	合計	ヴァルネラブル	レジリエント	合計		
1	児童・生徒が学校外で起こした問題に対応することの負担が大きい	34 (8.5%)	12	12	8	0	0	2	15	8	7
2	教師や学校の側からすれば一方的と感じるような保護者や地域からの要求・苦情に対応することの負担が大きい	72 (18.0%)	30	20	11	1	3	7	27	11	16
3	不登校や問題の多い児童・生徒やその保護者との関係の維持に努力することの負担が大きい	81 (20.2%)	31	20	14	2	7	7	37	24	13
4	教育委員会などの行政上の都合に細かく応じることの負担が大きい	159 (39.7%)	65	45	26	14	5	4	57	25	32
5	学級や児童会・生徒会などの経営を通して児童・生徒にとつてのまとまりのある(居心地の良い)集団作りを行うことが困難である	94 (23.4%)	40	17	14	6	7	10	34	14	20
6	児童・生徒の学習指導でコミュニケーションや細やかな指導を充実させることが困難である	163 (40.6%)	64	30	29	10	5	25	61	31	30
7	学習指導以外の日常的な児童・生徒とのコミュニケーションを確保することが困難である	87 (21.7%)	22	16	18	7	5	19	34	11	23
8	学校現場の様々な期待や課題に対応できるように自主的に研修や能力向上の機会に取り組むことが困難である	50 (12.5%)	22	8	4	5	5	6	21	6	15
9	同僚や上司から過剰に期待や要求をされることが多い	30 (7.5%)	9	3	5	0	3	10	10	5	5
10	児童・生徒の立場を優先させるべきか、教師や学校の立場を優先させるべきか迷うことが多い	42 (10.5%)	13	11	8	3	0	7	12	7	5
11	学校や学年の教育方針について自らの信念や考えとの矛盾を感じる人が多い	50 (12.5%)	19	11	6	2	2	10	22	12	10
12	十分な設備や情報なしで仕事をしなければならないことが多い	142 (35.4%)	41	33	26	17	3	22	56	25	31
13	同僚とうまくコミュニケーションをとれないことが多い	24 (6.0%)	8	4	3	4	1	4	12	9	3
14	自分の学校や学年では、計画したことが効率よくこなすことができない	37 (9.2%)	9	9	9	3	3	4	14	6	8
15	他の先生と仕事上の調整や分担当が上手くいっていない	49 (12.2%)	10	12	5	6	2	14	17	9	8
16	最近自分の健康が気になる	53 (13.2%)	13	10	8	3	4	15	24	13	11
17	家庭では家族の病気の世話や介護などに時間をとられる	5 (1.2%)	1	0	1	1	0	2	2	2	0
18	家では自分の子どもの世話をとられる	31 (7.7%)	8	6	6	3	2	6	16	4	12

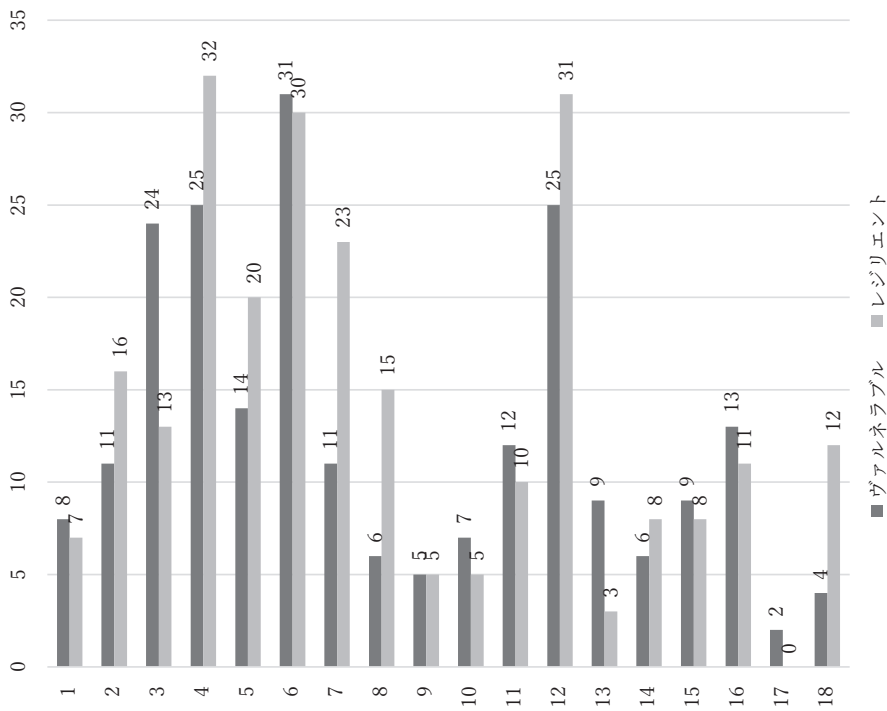


図 2 教師の心理状態別のストレス要因

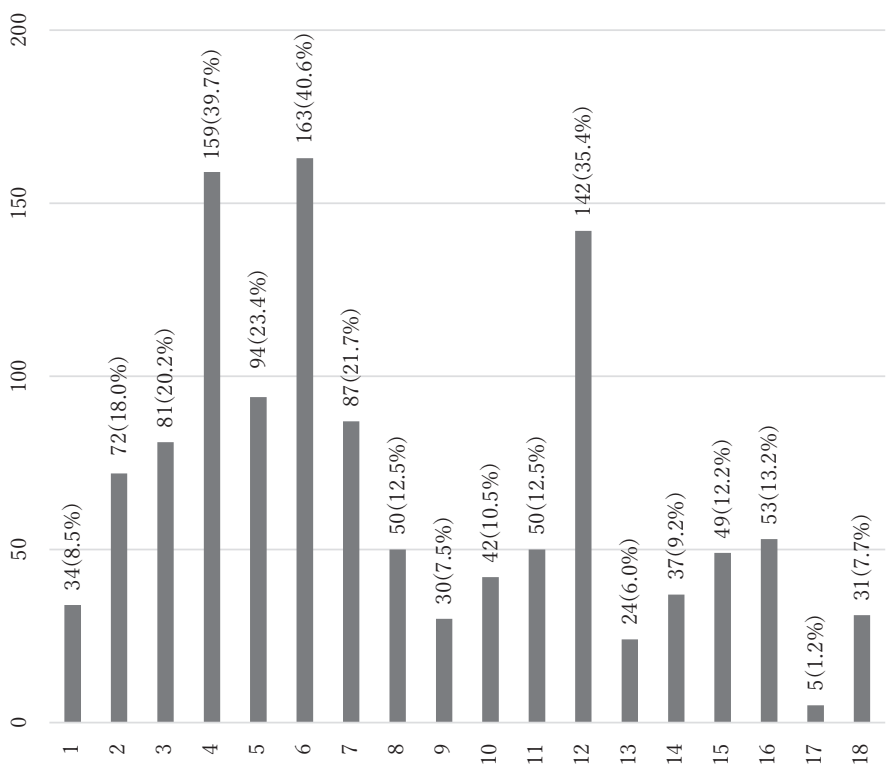


図 1 コロナ禍における教師のストレス要因



という8つの下位カテゴリーに分類することができた。

次に、下位カテゴリーに分類した事例ごとに、教師はその問い直しをどのように捉えているのか「ポジティブ(+」「ネガティブ(-)」「どちらでもない(Δ)」という3つに分類した。これらの結果を表8に示す。

分類の結果、「学校観」の下位カテゴリーは、以下3つの下位カテゴリーに分類された。第1に、「学校の役割」である。これは、社会とのかかわりのなかで学校が担うべき役割や果たすべき機能についての考え方について問い直していた語りや記述である。「学校の役割」については、ポジティブに捉えていたものが7事例、ネガティブに捉えていたものが4事例、どちらでもないが1事例抽出された。ポジティブに捉えている学校の役割についての問い直しとしては、学校は勉強を教える場だけではなく、子どものメンタル的な部分のケアも行う場であると考えようになったことや、学校と家庭の役割の線引きの明確化が挙げられた。一方で、ネガティブに捉えている学校の役割についての問い直しは、学校が今すべきことを明確化させなければ、今後の教育が成立しなくなりかねないと考えているということや、学習重視の現在の学校への不信感などが挙げられた。どちらでもないに属するものとしては、学校の役割を明確化し、教員の専門性を高めるべきというものなどが挙げられた。

第2に、「学校の在り方」カテゴリーである。これは、学校という存在の重要性やそのあるべき姿についての考え方について問い直していた語りや記述である。「学校の在り方」については、ポジティブに捉えてい

たものが2事例、ネガティブに捉えていたものが1事例、どちらでもないが1事例抽出された。ポジティブに捉えている学校の役割についての問い直しは、これまで当たり前のように行っていた教育活動ができなくなったことで、学校という場の重要性を再認識したことなどが挙げられた。一方で、ネガティブに捉えている学校の在り方についての問い直しは、これまで当たり前に行っていた教育活動を当たり前に行うことができなくなったことに気づいたものの、また元通りにできるようコロナウイルスの感染拡大が収束するのを待つしかないというものが挙げられた。どちらでもないに属するものとしては、学校の在り方が変わる必要性があることが分かったため、今後もとに戻らないように活動を続けたいというものなどが挙げられる。

第3に、「教師集団の在り方」カテゴリーである。これは、教師間における関係性や教員組織の在り方について問い直していた語りや記述である。「教師集団の在り方」については、ポジティブに捉えていたものが4事例、ネガティブに捉えていたものが5事例抽出され、どちらでもないは抽出されなかった。ポジティブに捉えている教師集団の在り方についての問い直しは、これまでよりも他学級の教師と子どもの様子や授業の方法について話し合うことが増えたというものや、中高の間での連携が今後より行いやすくなるのではないかと考えるようになったというものが挙げられた。一方で、ネガティブに捉えている教師集団の在り方についての問い直しは、コロナ禍において以前よりも周囲の同僚の悪い部分が見えるようになったというものや、トップダウン的な方策による管理職と若手の

表7 教育観に変容があった教師に関する所属別の分類

	小 (n=139)	中 (n=89)	高 (n=67)	特支 (n=29)	その他 (n=19)	私立 (n=58)
<b>学校観</b>	$\chi^2=12.01^{**}$	$\chi^2=12.23^{***}$	$\chi^2=14.34^{***}$	$\chi^2=0.86$	$\chi^2=2.58$	$\chi^2=13.52^{***}$
変容有り	90 (64.7%)	61 (68.5%)	49 (73.1%)	17 (58.6%)	13 (68.4%)	43 (74.1%)
変容無し	49 (35.3%)	28 (31.5%)	18 (26.9%)	12 (41.4%)	6 (31.6%)	15 (25.9%)
<b>教師観</b>	$\chi^2=12.01^{**}$	$\chi^2=7.02^{**}$	$\chi^2=22.70^{***}$	$\chi^2=0.31$	$\chi^2=4.26^*$	$\chi^2=13.52^{***}$
変容有り	90 (64.7%)	57 (64.0%)	53 (79.1%)	16 (55.2%)	14 (73.7%)	43 (74.1%)
変容無し	49 (35.3%)	32 (36.0%)	14 (20.9%)	13 (44.8%)	5 (26.3%)	15 (25.9%)
<b>子ども観</b>	$\chi^2=0.58$	$\chi^2=0.28$	$\chi^2=0.37$	$\chi^2=0.03$	$\chi^2=0.05$	$\chi^2=0.67$
変容有り	74 (53.2%)	47 (52.8%)	36 (53.7%)	14 (48.3%)	11 (57.9%)	32 (55.2%)
変容無し	65 (46.8%)	42 (47.2%)	31 (46.3%)	15 (51.7%)	8 (42.1%)	26 (44.8%)
<b>授業観</b>	$\chi^2=49.56^{***}$	$\chi^2=31.56^{***}$	$\chi^2=32.97^{***}$	$\chi^2=12.45^{***}$	$\chi^2=6.37^*$	$\chi^2=33.38^{***}$
変容有り	111 (79.9%)	71 (79.8%)	57 (85.1%)	24 (82.8%)	15 (78.9%)	51 (87.9%)
変容無し	27 (19.4%)	18 (20.2%)	10 (14.9%)	5 (17.2%)	4 (21.1%)	7 (12.1%)

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$  \*\*\* $p<.001$

間の分断の深刻化、多様な考え方を持つ教師がいる学校の中で足並みをそろえることの難しさを感じたことなどが挙げられていた。

次に、「教師観」の下位カテゴリーは、以下2つの下位カテゴリーに分類された。第1に、「教師の役割」カテゴリーである。これは、学校の中で教師が果たすべき役割についての考え方を問い直している語りや記述である。「教師の役割」については、ポジティブに捉えていたものが5事例抽出され、ネガティブに捉えていたもの及びどちらでもないは抽出されなかった。ポジティブに捉えている教師の役割についての問い直しは、学び続けることが教師には重要だと感じるようになったこと、子どもに寄り添い、話を聞くことが教師の担うべき重要な役割だと考えるようになったということ、学習内容を伝えるだけでなく、子どもの学びをサポートし、自律した学習者として育て上げるコーディネーターとしての役割が重要であるということが挙げられた。

第2に、「働き方」カテゴリーである。これは、仕事内容や労働時間、働き方についての考え方を問い直している語りや記述である。「働き方」については、ポジティブに捉えていたもの6例、ネガティブに捉えていたものが4事例、どちらでもないが2事例抽出された。ポジティブに捉えている働き方についての問い直しは、これまで学校の仕事に追われすぎていたことに気づいたことや無理素子過ぎないことが大事だと思うようになったこと、仕事とプライベートの両立が大事だと思うようになったことなどが挙げられる。一方で、ネガティブに捉えている働き方についての問い直しは、時間外労や教師の日頃の勤務量の多さにコロナ禍での休校期間を経て気づき、このまま教師としての仕事を続けることに不安を感じていることなどが挙げられた。どちらでもないに属するものとしては、コロナ禍での休校を通して教師の仕事量の多さに気づき、一方で子どものために働く教師という仕事のやりがいも再確認し、現状の忙しさも子どものためにという精神で働く教師ではある程度仕方がないと考えようになったというものが挙げられる。

次に、「授業観」の下位カテゴリーは、以下2つの下位カテゴリーに分類された。第1に、「授業内容」カテゴリーである。これは、カリキュラムの在り方や内容、授業時の働きかけなどについての考え方について問い直している語りや記述である。「授業内容」については、ポジティブに捉えていたものが8事例抽出され、ネガティブに捉えていたもの及びどちらでもな

いは抽出されなかった。ポジティブに捉えている授業内容についての問い直しは、コロナ禍での休校期間などを経て、なにを学んでほしいかというカリキュラム全体を見直すことができたということや授業のねらいをより意識しながら授業をするようになったということ、オンライン授業を経て基本的な部分でもつまずいてしまう子がいることに気づき、授業内でも補足的な説明を教師から多めに行うようになったことなどが挙げられた。

第2に、「授業形態」カテゴリーである。これは、対面・オンラインの差異やグループ学習・少人数学習のあり方など、授業の形態についての考え方の変容のグループである。「授業形態」については、ポジティブに捉えていたものが7事例、どちらでもないが1事例抽出され、ネガティブに捉えられていたものは抽出されなかった。ポジティブに捉えていた授業形態についての問い直しは、オンライン授業を経て、学校に来ずに少人数でリモートで指導していくという形も新しい教育の形として可能性を感じたというものなどが挙げられた。どちらでもないに属するものとしては、話し合いなど子どもが関わり合うことができない現状の中で、本来とは違う授業形式を余儀なくされているが可能な範囲で工夫しながら授業を進めている、というものが挙げられた。

最後に、「子ども観」については、下位カテゴリーに細分化することはできず、「子ども」という1つのカテゴリーとして扱った。これは、教師の子どもへの見方や、子どもはこうあるべきという考え方について問い直している語りや記述である。「子ども」については、ポジティブに捉えていたものが4事例、ネガティブに捉えていたものが1事例、どちらでもないが1事例抽出された。ポジティブに捉えている子どもについての問い直しは、休校期間中も自分で学習を進めていくことができる子どももいると感じ、より子どもを信頼して進めていくほうがいいのではないかと考えるようになったことが挙げられた。一方で、ネガティブに捉えている子どもについての問い直しは、コロナ禍で学校業務や家庭での出来事に追われ、コロナ禍で困っているはずの子どものサポートに力をまわせず、社会的危機においては子どものような社会的弱者が犠牲になってしまうのだと感じるようになったというものが挙げられた。どちらでもないに属するものとしては、部活動の大会がなくなったことに対し割り切れる子もそうでない子も、また割り切っているように見えてそうでない子もいるということに気づくこと

表8 コロナ禍において教育観の問い直しを行っていた語りや自由記述の分類

教育観	下位カテゴリ	感情	事例数	具体例
学校観	学校の役割	+	6	心だっただりだとか何気ない日常会話だったとかやっぱそういうのが意外と大事だったりするのかなということで、まあそれはなんだろう、学校じゃないと多分できなないんじゃないかな。【インタビュアー：C教諭】
		-	4	授業時数確保のために、詰め込むように休日や夏休みに授業を受けている生徒たちの話を聞くとのための学校なのか、何ののための教育なのかわかりませんが、教員の専門性を高めるべき【自由記述】
	学校の在り方	+	2	コロナはもはや人類を脅かす災害だが、同時に（学校）教育を転換する大きな機会ともなったと感じます。今までの当たり前を覆し、進むべき方向へ進むべきであると思います。【自由記述】
		-	1	新型コロナウイルス感染症により、今まで当たり前だったことが当たり前でなくなりました。早く新型コロナウイルス感染症がなくなるか、それに有効なワクチンや薬ができてほしいです。【自由記述】
		△	1	コロナ禍の影響で、現在の教育界が変わるべきところがハッキリしたと思います。【自由記述】
教師集団の在り方	+	4	授業一緒に組んで、子供の様子はお互いよく見とってやる風にはしています。より、子供をみるとか、目標に向かっているのはシャープになってる気はします。【インタビュアー：B教諭】	
	-	5	このコロナ期間で、いろいろな問題を見つけ、考えることができたが、一方で一部の同僚への不満、学校組織や教育行政への不信感が強くなった気がする。【自由記述】	
	+	5	自ら主体的に新しいことを学び続ける姿勢が大切だとこれまでに以上に感じています。【自由記述】	
	+	6	コロナになって1日の中で学校の時間とプライベートの時間をちゃんと両立できようになっただけかというふうになりました。【インタビュアー：E教諭】	
	-	4	自分も普段から定時に帰れることはなく疲弊していますが、それよりも主任層の先生方は圧倒的な業務量で、将来自分もそのようになるのだと思うと不安です。【自由記述】	
授業観	授業内容	△	2	まあブラックブラック言うけど、自分からブラックになつとるんじゃ、多分手を放しようと思えば、あ、あのさっさと帰れるし、部活もオフとか言って帰ればいいと思うんですけど、あのやっぱ、教師たるもの生徒のためについて言う精神でやったらまあ仕方ないかなってちよつと思ったりはしました。【インタビュアー：C教諭】
		+	8	改めて、何を教えるべきかとか、何を学んでほしいかとかの、優先順位を見直したり、カリキュラム全体を見直す機会になつたなと思います。【インタビュアー：G教諭】
	授業形態	+	7	形にこだわらない教育していいっていうんだったら、別に学校に来なくなつてこつこつというふうになつて少人数でリモートで家で、あの指導するっていうのも新しい教育の形としてやってみてもなんかいいんじゃないかなって思うのは、ちよつと思いましたが。【インタビュアー：C教諭】
		△	1	グループでとか、混ぜてとかってっていうのはすごくづらいので、だから、席に座ってそれで終わってしまうことが多いのかなとは思ってますけど。本当だったら自分の考えを持って、立っていろんな人と交流とか、自分と同じ考えの人集まって、グループになって、一人主張してとか、そういうことをしてたんですけど、そういうこともできなないです。【インタビュアー：B教諭】
		+	4	もう自分の生徒信頼して、あの任せるとこ任せたらいいかなって思うのは感じました。【インタビュアー：C教諭】
子ども観	子ども	-	1	社会的な危機的状況だと末端にいる社会的弱者が犠牲になってしまつてしまうことをコロナ禍で強く感じる。【自由記述】
		△	1	あのやっぱ割り切り切っている子の中でもやっぱりモヤモヤがあったりだとかちよつと不安だったりとかイライラがあったりとかっていうのももちろんいると思うので、むしろが平然としているからと言って流すような事はやっぱりしてはいけないんじゃないかなって思うので、人間と関わるのは、【インタビュアー：C教諭】

ができたが、そこで子どもと関わることの難しさを感じているというものが挙げられた。

### C コロナ禍において危機に晒されている教師と成長の契機とできてきている教師の違いについての検討

コロナ禍において危機に晒されている教師と成長の契機とできてきている教師の違いを Day & Gu (2014)<sup>91)</sup> によるレジリエンス概念の枠組みに基づき検討する。Day & Gu (2014)<sup>92)</sup> は教師の置かれている心理的な状況をレジリエントな状態とヴァルネラブルな状態と概念化している。そこで、レジリエントな状態にある教師とヴァルネラブルな状態にある教師の分類を行う。まず、Day & Gu (2014)<sup>93)</sup> がレジリエントな状態の教師の特徴として挙げている教師効力感・教職アイデンティティ・レジリエンス・ウェルビーイングに関して因子分析は行わず、各尺度の平均得点をその尺度の尺度得点としそれぞれの概念間の関係性を検討するため相関係数を算出した(表9)。その結果、教師効力感・教職アイデンティティ・レジリエンス・ウェルビーイング得点の高さはそれぞれに有意な相関があることが明らかとなった。そこで、各尺度得点が平均よりも高い群(レジリエントな状態)と低い群(ヴァルネラブルな状態)に分類した。レジリエントな状態の教師は、各尺度得点のすべてにおいて平均点以上である教師として分類した。また、ヴァルネラブルな状態の教師は、各尺度得点のすべてにおいて平均点以下である教師として分類した。その結果を表10に示す。以上の分類に従い、まず Day & Gu (2014)<sup>94)</sup> を参考に、コロナ禍という状況においてレジリエントな教師はその危機を自身の教育観などを刷新する機会とできるのに対し、ヴァルネラブルな教師はそのような危機的状況においてバーンアウト状態に陥ってしまうのかを検討するため、教育観の変容、バーンアウトのそれぞれを独立変数としてt検定を行った。その結果、レジリエントな教師とヴァルネラブルな教師との間において教育観の変容に関しては有意な差が見られなかったが( $t(155) = 1.55, n.s.$ )、バーンアウトにおいては、有意な差が見られ( $t(155) = 11.64, p < .001$ )ヴァルネラブルな教師の方が有意にバーンアウト得点が高いことが明らかとなった(表11)。

次いで上記の分類を基準にレジリエントな状態にある教師とヴァルネラブルな状態にある教師の人数の比率の違いを①協力者の所属する学校の所在(警戒都道府県/それ以外)、②勤務校の組織風土(高群/低群)、③教職年数(若手/中堅/ベテラン)、④在校

年数(1年目/それ以外)⑤昨年度比の7月の業務量(増加/維持/減少)の5観点からそれぞれ $\chi^2$ 検定を行った(表12)。その結果、組織風土( $\chi^2(1) = 4.31, p < .05$ )、教職年数( $\chi^2(2) = 16.33, p < .001$ )の各項目と教師の晒されている状態(レジリエント/ヴァルネラブル)との間に有意な関連が示唆された。調整済み残差で判断したところ、組織風土の低群の教師( $z = 2.1, p < .05$ )はヴァルネラブルな状態に置かれている傾向にあることが明らかとなった。また、教職年数に関しては、若手、中堅、ベテランのどの群間に有意な差があるのかを検討するため、ボンフェローニの方法を用いた多重比較を行った。その結果、若手と中堅( $\chi^2(1) = 10.43, p < .01$ )、若手とベテラン( $\chi^2(1) = 10.96, p < .01$ )との間に有意な差が見られた。このことから若手教師はヴァルネラブルな状態に置かれている傾向にあることが示唆される。

## 5 考察

### A コロナ禍において教師が抱えている困難

コロナ禍においてバーンアウト状態に陥っている教師がどの程度の比率でいるのかを検討した結果、どの区分においても「情緒的消耗感」が他のバーンアウト状態に比べ高い比率で不健康な状態とされる「注意」「要注意」「危険」に属しており、その比率はどの所属区分においても70%を超えていた。この結果は、平時の教師のバーンアウト状態を検討している先行研究(貝川 2009; 宮下ら 2011)<sup>95) 96)</sup>と比較しても高い比率である。

新型コロナウイルスによる学校教育への影響を受けた4月から夏休み前までの間、教師は特に「情緒的消耗感」において危険な状態に置かれていた原因の1つとしては自由記述の内容から、授業時数を確保するのに工夫が求められるうえに消毒や健康管理といった感染予防についての業務が本来の業務に加算されたことによって多忙感が増大したことが考えられる。このことは小橋(2013)<sup>97)</sup>が指摘する、仕事量の多さとしての多忙感が情緒的消耗感を増強するという知見とも合致している。

また、「教育委員会などの行政上の都合に細かく応じることの負担が大きい」「十分な設備や情報なしで仕事をしなければならないことが多い」といったストレス項目への回答が多く、先行きの見えない不安定な状況の中で教育活動を行っていかねばならないということが教師の負担になっていたと考えられる。



一方で、「達成感の後退」が高くなかった理由としては、新型コロナウイルスによる影響で学校教育上配慮しなければならない事項は増えてはいるが、教師と子どもの関係性に大きな変化がなかったために、教師の仕事としてのやりがいが変わらなかった可能性が考えられる。教師の教育観の変容に関する検討より、学校や教師の役割授業の在り方について見方や考え方が変容したと認識している教師は多い一方、子どもに対する見方・考え方に变容があった認識している教師が少なかったことも、学校教育における教師と子どもとの関係性がコロナ前後で大きく変化しなかったことが示されていると考えられる。藤田・油布・酒井・秋葉(1996)<sup>98</sup>では、日本の教師の文化的特徴として「児童生徒とのパーソナルな関係」に職業上の動機づけの多くをさくとされている。これらの点を総合的に加味すると、学校教育における形態は新型コロナウイルスによる影響から変化しても、教師と子どもとの関係性には大きな変化がなかったと教師は認識しているため、達成感の後退はあまり生じていないと考えられ

る。実際に、本調査の自由記述にも以下のようなコメントが記されていた。

自分も普段から定時に帰れることはなく疲弊していますが、それよりも主任層の先生方は圧倒的な業務量で、将来自分もそのようになるのだと思うと不安です。絶対的な業務量が多く、かつ職場内で偏りがあるため、毎日12時間以上の労働を避けられず特に手当もない状況は自分なら嫌になってしまう気がします。コロナ禍で業務量の差はよりハッキリしました。それでも子ども達と関わっている時間はすごく幸福感を得ているので、子ども達にエネルギーを貰いながら、成長を促せるように頑張りたいと思っています。【自由記述】

また、バーンアウト得点がレジリエントな教師と比べ高かったヴァルネラブルな教師は、職場風土があまりよくないと認識している教師や若手教師に多かった。このことからあまり職場内での協働をうまく行う

表9 レジリエントな教師に関連する尺度間の平均 (SD) 及びα係数と各相関

	M (SD)	α 係数	教師効力感	教職ID	レジリエンス	Well-being
教師効力感	2.80±0.48	.88	—	.48***	.41***	.34***
教職ID	4.60±0.72	.92	.48***	—	.51***	.39***
レジリエンス	3.15±0.37	.88	.41***	.51***	—	.52***
Well-being	4.18±0.58	.87	.34***	.39***	.52***	—

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

表10 レジリエントな教師とヴァルネラブルな教師の所属別の分類

	レジリエント (人)	ヴァルネラブル (人)
小学校	27	22
中学校	22	16
高校	12	15
特別支援	5	5
その他	4	1
私立	13	15
計	83	74

表11 レジリエントな教師とヴァルネラブルな教師の教育観・バーンアウト得点の平均値の比較

	レジリエント	ヴァルネラブル
教育観の変容	2.95	2.80
バーンアウト	1.95***	2.74***

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

表12 レジリエントな教師とヴァルネラブルな教師の属性の違い

		レジリエントな教師 (n=83)	ヴァルネラブルな教師 (n=74)	$\chi^2$ 値
地域	特定警戒地区	35 (22.3%)	38 (24.2%)	1.33
	それ以外	48 (30.6%)	36 (22.9%)	
組織風土	高群	54 (34.4%)	36 (22.9%)	4.31*
	低群	29 (18.5%)	38 (24.2%)	
教職年数	若手	20 (12.7%)	41 (26.1%)	16.33***
	中堅	39 (24.8%)	22 (14.0%)	
	ベテラン	24 (15.3%)	11 (7.0%)	
在校年数	1年目	20 (12.7%)	22 (14.0%)	0.63
	それ以外	52 (33.1%)	63 (40.1%)	
業務量 (7月)	増加	20 (12.7%)	41 (26.1%)	3.03
	維持	39 (24.8%)	22 (14.0%)	
	減少	24 (15.3%)	11 (7.0%)	

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ 

ことができなかつたり、見通しをもって実践を行うことが比較的できる中堅・ベテランに比べて目の前の出来事と日々対峙しながら教育実践を行っていることの多い若手教師が追加の業務によって余計に多忙感を強く感じたりすることがバーンアウト状態へとつながっていると考えられる。また、特定の属性の教師に業務が集中している可能性も考えられる。

以上より、新型コロナウイルスによる学校教育への影響を受けた4月から夏休み前までの期間において、本来考えるべき検討事項以外に感染症予防などに注意を払いながらも教育実践の質を保証するために教師は日々健闘していることが推察される。しかし、このような不安定な状況下において各教師の努力にのみ頼る学校教育の在り方では教育活動の担い手である教師自身が危機的な状況に陥ってしまう危険性がある。教育行政による迅速かつ明確な指針の提示、また教育行政と各学校の管理職とが十分に意思統一し学校教育を営んでいく必要がある。また、各教師のサービス精神にのみ頼るのではなく、人員や物資、資金といった環境整備を早急に行うことが必要である。その際には加算的に学校教育へのサポートを考えるだけではなく、そもそもの学校の在り方や教師の働き方を見直しサポートを行うことでポスト・コロナの新たな学校教育の在り方を模索していくことが必要である。

## B コロナ禍における教師の教育観の変容

教育観が変容したと認識している教師は【学校観】

に関しては68.1%、【教師観】に関しては68.1%、【子ども観】に関しては47.1%、【授業観】に関しては82.0%と多くの教師がこの新型コロナウイルスの影響により教育観が変容したと感じていることが明らかになった。しかし、教育観の変容についてはレジリエントな教師とヴァルネラブルな教師の間に有意な差は認められず、コロナ禍においてはレジリエントな状態かヴァルネラブルな状態かに関係なく多くの教師に教育観の変容が起こっていることが考えられる。

このことから、多くの教師にとって新型コロナウイルスによる学校教育への影響は教育観を問い直す契機となっていることが分かる。しかし、職場風土が良くないと認識している教師や若手の教師に多いヴァルネラブルな状態に置かれている教師にとっては新型コロナウイルスによる影響で教育観の問い直しを強いられているということは必ずしも好機となっているとは限らない。ヴァルネラブルな状態に置かれている教師はこのような外部の変化にうまく適応することができずに疲弊していく中でバーンアウトに陥る危険性が高いとされている (Day & Gu 2014)<sup>99</sup>。実際に、本調査でもレジリエントな状態にある教師よりもヴァルネラブルな状態にある教師の方が、バーンアウト得点が有意に高いことが示されており、ヴァルネラブルな状態にある教師がコロナ禍という変化の大きい環境の中でバーンアウトに陥っている可能性が示唆される。また、web調査の自由記述及びインタビュー調査のトランスクリプトの分析からも、教師の教育観の問い直し

は、教師にとってポジティブに捉えられることがある一方で、ネガティブに捉えられることもあることが示されている。このことから、コロナ禍における変化は教師によって多様な意味を持っていることが分かる。また、本研究で得られたデータでは、「教師の役割」及び「授業内容」についての問い直しとして現れた事例はすべて教師にポジティブなものとして捉えられていた。これらは、教育観を問い直すことで新たに見出した見方や考え方を、教師個人が比較的自分自身の裁量で実践に取り入れやすいという特徴がある。そのため当該教師にとって、今後の実践を変容・発達させることができる展望を持つものであったために教育観の問い直しをポジティブに捉えていたと推察される。このように、今後の自身の実践を変容・発達させることができる見込みがあるために教師にとってポジティブなものとして捉えられている事例は、教師集団の在り方や働き方など複数の下位カテゴリーにも共通して確認することができた。

一方で、教育観の問い直しをネガティブに捉えている事例では、自身の教育観を問い直しているにもかかわらず、周囲の環境が障害となり、自らの実践に問い直した内容を活かすことができないうためにネガティブに捉えられている。これらの事例では、コロナ禍において新たな教育観を持つようになった一方で、勤務している学校の在り方や教師を取り巻く状況が可変的でないために、その教育観に基づいた教育を実現できる見込みがないために、問い直しをネガティブに捉えていたと推察される。

このような局面の中ではヴァルネラブルな状態にある教師への学校組織及び教育行政における支援の方法を考えていく必要がある。良好な職場風土としてはリーダーシップが発揮され教職員間での協働的な関係ができてることが指摘されることが多い（e.g., 久富ら 2018<sup>100</sup>）。しかし、新型コロナウイルスによる影響から子ども同士の協働のみならず、教職員の協働も容易にはできない状況にある学校が多いことが想定される。これまで教職員のケア機能を果たしてきた職員室でのインフォーマルな関わりや専門家としての力量を高めるためのフォーマルな研修での協働が十分に組み立てていないということがストレスになっているということも今回の調査によって明らかにされている。また、若手教師にヴァルネラブルな状態の教師が多いということから、どの教師にも見通しが持ちづらい状況下においてそれぞれの教師が目の前の事態に対処することで精いっぱいになり若手教師への支援が十分に各

校で行いにくい状況があるということも考えられる。各校での実情に合わせて全教職員で統一した指導方針を確立させるなどの対策を講じることが必要である。その際には、教職年数や役職に関わらず学校の意思決定にどの教職員も関わっていきけるような民主的な意思決定の在り方を実現させることで、どの教師にとっても当事者意識を持ち1つの指針のもと一貫した実践を行っていくことができると考えられる。このコロナ禍という状況を1つの契機とし、当該校の教育目標・方針を全教職員で見直し、教育実践にあたることで各教師が実践の指針を持ち安心して実践に取り組める可能性があるのみならず、各学校段階において一貫した子どもの学びの連続性を生み出すことにもつながる可能性が考えられる。

## 6 まとめと今後の課題

本研究では、コロナ禍における教師の心理状態に焦点を当てた研究蓄積が乏しいという現状の中、全国的なweb調査とインタビュー調査を組み合わせたマルチメソッドを用いC.Dayのレジリエンスに関する議論を参考に、コロナ禍における教師の心理状態についての検討を行った。その結果以下の点が明らかとなった。まず第1に、情緒的消耗感において危機的な状況に置かれている教師が高い比率であることが明らかとなった。さらに、ストレス要因についても検討を行い、消毒などの追加の業務が増加したことに加え、先行きが見通せない中で実践を行わなければならない状況が情緒的消耗感を高める原因となっていたことが示唆された。本研究では45都道府県から様々な校種の教師のデータを収集することができたが、縁故法により調査を行ったこともありコロナ禍において深刻な状況に置かれている教師の実態をとらえきれていない可能性がある。また、あくまでも本研究の結果は、2020年の7月末から8月末までに得られたデータ内での比率として危機的な状況に置かれている教師が多かったということを示しているに過ぎない。新型コロナウイルスの影響は地域や時期によっても様々であるため、今後横断的な視点と縦断的な視点からより詳細に実態把握を行いより良い学校教育の在り方やその支援の方策を構想していくことが必要である。また、本研究では一般教員を対象としているが、学校経営での中核的な役割を担っている管理職の視点からの調査を行うことも必要である。

第2にコロナ禍という状況において危機的な心理状

態に置かれていると認識している教師と実践を変革する契機としてうまく適応できていると認識している教師の違いを検討した。その結果、組織風土が良くないと認識している教師、若手教師が危機的な心理状態に置かれていることが明らかとなった。しかし、本研究では、コロナ禍において危機的な状況に晒されていると認識している教師がどのような教師なのかその要因に対する仮説を提示するにとどまっている。本研究では、レジリエントな教師とヴァルネラブルな教師という枠組みを、Dayらの提示している仮説的な要因の尺度得点の高低で分類しているためそれらの要因間の関係性については詳細に検討することができていない。今後、レジリエンスに関わる諸要因がどのような関係構造となっており、どのような事象に対して何の要因が関係しているのかより詳細な検討を行っていく必要がある。さらに、このコロナ禍においてはどのような心理状態に置かれている教師も自身の持つ教育観を問い直していることが示され、その問い直されていた教育観の内容を分類しカテゴリーを作成した。そして、同じ対象への問い直しであってもポジティブに問い直されている場合とネガティブに問い直されている場合がありコロナ禍における教育観の問い直しにも多様な位相があることが示された。本研究ではアンケート調査の自由記述とインタビュー調査をもとに教育観の問い直しを検討した。そのため、比較的ポジティブに捉えられている問い直しが多かったが、この状況下でも調査に協力してくれた教師から得られたデータであるという偏りは無視することはできない。また、教師の心理状態と教育観の問い直しをどのように捉えているのかということの関係性については検討することができていない。自らの置かれている文脈やそれに伴う心理状態により問い直しへの捉え方も変わる可能性がある。教師の仕事や学校の文脈の中でそのような問い直しの揺らぎがどのように現れているのかについてより詳細に検討していく必要がある。

最後に、本研究では考察によって、コロナ禍における教師へのサポートを人員・資金等の投入といった加算的な方法で行うのではなくそもそも学校の在り方や教師の働き方を見直しサポートを行うこと、そして教職年数や役職に関わらずどの教職員も関わっていけるような民主的な方法によって学校全体の指導方針を確立させるなどの対策を講じ各教師が実践の指針を持ち安心して実践に取り組めるようにすることの必要性が示唆された。これまでのコロナ禍における学校教育についての先行研究でも“build back better”を1つの

キーワードとして新しい学校教育をどのように構想していくべきなのかが論じられてきた。コロナ禍における学校のサポートにおいても、これまでの教育活動を維持し、元の学校教育の状態に戻すためのサポートを行うのではなく、この機会に得られたそれぞれの教師の気づきを活かし新たな学校教育の在り方を模索しながら学校をサポートすることが必要である。

### 謝辞および付記

本研究の実施にご協力いただきました全国の教職員の皆様にご心より御礼申し上げます。また、研究の遂行及び論文執筆にあたり、ご指導、ご助言賜りました東京大学大学院の秋田喜代美教授、浅井幸子准教授、藤江康彦教授に厚く御礼申し上げます。なお本研究は東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター令和2年度若手研究者育成プロジェクトの助成を受けたものです。インタビュー調査を行ったメンバーは、本論文の執筆者に加え、教職開発コースの金井達亮、大石海、緒方亜文、影山奈々美、倪琳林、小泉卓輝、千野陽平、教育内容開発コースの小池貴之である。本研究の趣旨に賛同しデータの使用を認めて頂いたことに感謝いたします。

本論文は、上記共同研究者全員で収集したインタビューデータに加え、東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センターHPに掲載されている報告書をもとに詳細な分析を加えたものです。

### 注釈

- i) 「情緒的消耗」は仕事を通じて、情緒的に力を出し尽くし、消耗してしまつた状態、「脱人格化」はクライアントに対する無情で、非人間的な対応、「個人的達成感の後退」とはヒューマンサービスの職務に関わる有能感、達成感の低下と定義されている(Maslach, Jackson & Leiter 1996)<sup>47)</sup>。
- ii) 本調査は2020年の4月から7月までの管理職を除く教師のデータについて分析するため、宮下ら(2011)<sup>60)</sup>に示されているデータから管理職を除く教師の1学期のデータを筆者らが集計し直しバーンアウト状態の比率を算出した。
- iii) 本研究では、比較的長期にわたり緊急事態宣言が出され続けた北海道、東京、神奈川、千葉、埼玉、大阪、兵庫、京都、福岡の9県を特定警戒都道府県とする。
- iv) その他には、小中一貫校、中高一貫校、国立学校が含まれる。
- v) 私立学校はこのような不測の事態において、公立学校に比べ各校の自律的な判断が求められることや多様な形態があり細分化した際にサンプル数が小さくなってしまつたことを鑑み学校種に関わらず私立一般として扱う。
- vi) その他には、栄養教諭、再任用、実習助手が含まれる。
- vii) 0.5時間刻みの7件法(1: +1.5時間以上~7: -1.5時間以上)



で前年度比での業務に費やした1日平均(平日)を尋ねた。また、昨年度の勤務がなかった場合には「昨年度の勤務無し」を選択してもらった。

viii) 項目を検討した結果、中学生に限らず教師のレジリエンスを測定するにも適切な項目であると判断した。

### 参考文献

- 1) 国立感染症研究所 新型コロナウイルス感染症 (COVID-19). 2020. <https://www.niid.go.jp/niid/ja/diseases/ka/corona-virus/2019-ncov.html> (2020年7月30日アクセス可能)
- 2) OECD (2020a) Combatting COVID-19's effect on children. <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combating-covid-19-s-effect-on-children-2e1f3b2f/> (2020年9月18日アクセス可能) (新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) が子供に与える影響に対処する <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combating-covid-19-s-effect-on-children-8df48f29/>)
- 3) OECD (2020b) Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA. [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127\\_127063-iiwm328658&title=Learning-remotely-when-schools-close](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127_127063-iiwm328658&title=Learning-remotely-when-schools-close) (2020年9月18日アクセス可能)
- 4) OECD (2020c) The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance 2020. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf> (2020年9月18日アクセス可能)
- 5) UNESCO (2020) Global monitoring of school closures caused by COVID-19, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (2020年9月11日アクセス可能)
- 6) 首相官邸 新型コロナウイルス感染症対策本部 (第15回). 2020. [https://www.kantei.go.jp/jp/98\\_abe/actions/202002/27corona.html](https://www.kantei.go.jp/jp/98_abe/actions/202002/27corona.html) (2020年7月30日アクセス可能)
- 7) NHK 特設サイト 新型コロナウイルス 学校再開はどうか?. 2020. <https://www3.nhk.or.jp/news/special/coronavirus/school-guideline/#mokuji5> (2020年7月30日アクセス可能)
- 8) 文部科学省 学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル～「学校の新しい生活様式」～. 2020. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/coronavirus/mext\\_00029.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/mext_00029.html) (2020年7月31日アクセス可能)
- 9) 広島大学教育ビジョン研究センター (2020) 『ポスト・コロナの学校教育』, 溪水社
- 10) 石井英真 (2020) 『未来の学校 ポスト・コロナの公教育のリデザイン』, 日本標準
- 11) 教育科学研究会・中村(新井)清二・石垣雅也(編) (2020) 『コロナ時代の教師のしごと』, 旬報社
- 12) 教職研修編集部(編) (2020) 『ポスト・コロナの学校を描く』, 教育開発研究所
- 13) OECD & Harvard Graduate School of Education (2020) A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework\\_guide\\_v2.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf) (2020年9月11日アクセス可能) (フェルナンド・レイマーズ・アンドレアス・シュライヒャー(編) 木村優ら(訳) (2020) 「OECD 2020年 新型コロナウイルス感染症パンデミック

クへの教育における対策をガイドするフレームワーク」 <https://www.fu-edu.net/story/1627> (2020年9月14日アクセス可能))

- 14) 東洋館出版社(編) (2020) 『ポスト・コロナショックの学校で教師が考えておきたいこと』, 東洋館出版社
- 15) 北海道臨床心理士会 新型コロナウイルス感染症に伴う, 斎藤公, 分散登校時の対応について. 2020. [https://www.ajcp.info/heart311/wp-content/uploads/2020/03/k\\_2\\_page.pdf](https://www.ajcp.info/heart311/wp-content/uploads/2020/03/k_2_page.pdf) (2020年9月11日アクセス可能)
- 16) 『毎日新聞』「学校再開一カ月 コロナ対処, 教員奔走」2020年7月7日, 朝刊, p.3
- 17) 前掲14)
- 18) 前掲11)
- 19) 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』7, pp.73-83.
- 20) Ballard, D. J., White, D. M., & Glascoff, M. A. (1990). AIDS/HIV education for preservice elementary teachers. *Journal of School Health*, 60 (6), pp.262-265.
- 21) Gingiss, P. L., & Basen-Engquist, K. (1994). HIV education practices and training needs of middle school and high school teachers. *Journal of school health*, 64 (7), pp.290-295.
- 22) Schenker, I. (2001) New challenges for school AIDS education within an evolving HIV pandemic. *Prospects*, 31 (3), pp.415-434.
- 23) la Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., & Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, pp.1-13.
- 24) Midmer, D. (2003). The impact of SARS on childbirth education. *The Journal of perinatal education*, 12 (3), pp.1-6.
- 25) Dwivedi, Y. K., Hughes, D. L., Coombs, C., Constantiou, I., Duan, Y., Edwards, J. S., ... & Raman, R. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. *International Journal of Information Management*, 102211.
- 26) Beteille, T., et al. (2020). Three principles to support teacher effectiveness during COVID-19., Teachers thematic group, World Bank, Working Paper.
- 27) Gouëdard, P., Pont, B., & Viennet, R. (2020). Education responses to COVID-19: Implementing a way forward, OECD Education Working Papers No.224. <http://atrico.org/wp-content/uploads/2020/03/Education-responses-to-COVID-19-Implementing-a-way-forward.pdf> (2020年9月11日アクセス可能)
- 28) 前掲2)
- 29) 前掲3)
- 30) 前掲4)
- 31) 前掲13)
- 32) 前掲5)
- 33) 文部科学省 新型コロナウイルス感染症の影響を踏まえた公立学校における学習指導等に関する状況について. 2020. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/coronavirus/mext\\_00007.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/mext_00007.html) (2020年8月2日アクセス可能)
- 34) 全日本教職員組合 新型コロナ感染拡大にともなう子どもと学校実態調査アンケート集計結果について 2020. [http://www.zenkyo.biz/modules/zenkyo\\_torikumi/detail.php?id=781](http://www.zenkyo.biz/modules/zenkyo_torikumi/detail.php?id=781) (2020年8月2日ア

- クセス可能)
- 35) LINEリサーチ (2020)「COVID-19調査 (2020年4月27日) 9割休校、オンライン授業は1割強。新型コロナと高校生のいま」<http://research-platform.line.me/archives/35015909.html> (2020年9月12日アクセス可能)
- 36) Fox, R. (2004). SARS epidemic: Teachers' experiences using ICTs. In *Beyond the comfort zone: Proceedings 21st ASCILITE Conference*.
- 37) Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7 (2), pp.90-109.
- 38) Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5 (4), pp.1-9.
- 39) Chick, R. C., Clifton, G. T., Peace, K. M., Propper, B. W., Hale, D. F., Alseidi, A. A., & Vreeland, T. J. (2020). Using technology to maintain the education of residents during the COVID-19 pandemic. *Journal of Surgical Education*.
- 40) Talidong, K. J. B., & Toquero, C. M. D. (2020). Philippine teachers' practices to deal with anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*, pp.1-7.
- 41) 加藤弘通・中島寿宏・水野君平 (2020)「コロナ禍における教師の働き方と健康調査」<https://sites.google.com/view/cov19-teacher-survey/> (2020年9月11日アクセス可能)
- 42) 前掲41)
- 43) 前掲33)
- 44) 前掲34)
- 45) 前掲41)
- 46) 前掲16)
- 47) Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996) *MBI: Maslach burnout inventory*. Sunnyvale, CA: CPP, Incorporated.
- 48) Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, pp.99-113.
- 49) 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」『教育心理学研究』48, pp.12-20.
- 50) 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 (教育学編)』55, pp.61-69.
- 51) 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.
- 52) 高木亮・田中宏二 (2003)「教師の職業ストレスに関する研究—教師の職業ストレスとバーンアウトの関係を中心に—」『教育心理学研究』51, pp.165-174.
- 53) 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』15 (4), pp.240-259.
- 54) 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.
- 55) 藤田英典・油布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹 (1996)「教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究」『東京大学大学院教育学研究科紀要』35, pp.29-66.
- 56) 前掲52)
- 57) 西村昭徳・森慶輔・宮下敏恵 (2013)「小学校および中学校教師におけるバーンアウトの進行プロセスに関する縦断的研究」『心理臨床学研究』31 (5), pp.769-779.
- 58) 前掲54)
- 59) 宮下敏恵・森慶輔・西村昭徳 (2011)「小・中学校教師におけるバーンアウトの現状—3回の調査を通して—」『上越教育大学研究紀要』30, pp.143-152.
- 60) 前掲59)
- 61) Op.cit.48)
- 62) 田尾雅夫・久保真人 (1996)『バーンアウトの理論と実際』誠信書房
- 63) 山勢博彰 (2002)「危機理論と危機介入」『救急医学』26 (1), pp.5-9.
- 64) 前掲19)
- 65) 深見俊崇・木原俊行・小柳和喜雄・島田希 (2019)「教師のレジリエンス形成を促す研修プログラムの開発と試行」『日本教育工学会論文誌』43, pp.177-180.
- 66) Christopher Day, Gordon Stobart, Pam Sammons, Alison Kington and Qing Gu (2007) *Teachers Matter: Connecting Work, Lives And Effectiveness*. mc graw-Hill.
- 67) Christopher Day and Qing Gu. (2014) *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge. (クリストファー・デー&キン・グー 小柳和喜雄・木原俊行訳『教師と学校のレジリエンス—子どもの学びを支えるチームカー』北大路書房, 2015)
- 68) Christopher Day. (2017) *Teachers' worlds and work: Understanding Complexity, Building Quality*. Routledge.
- 69) Op.cit.67)
- 70) 前掲33)
- 71) 前掲34)
- 72) 前掲41)
- 73) 木原俊行 (2004)『授業研究と教師の成長』, 日本文教出版
- 74) 久富善之・長谷川裕・福島裕敏 (編) (2018)『教師の責任と教職倫理 経年調査に見る教員文化の変容』, 勁草書房
- 75) 前掲74)
- 76) 露口健司・佐古秀一 (2004)「校長のリーダーシップと自律的学校経営」河野和清『地方分権下における自律的学校経営の構築に関する総合的研究』多賀出版, pp.175-203.
- 77) 前掲74)
- 78) Cherniss, C. (1980) *Professional burnout in human service organization*. New York : Praeger.
- 79) 田中宏二・高木亮 (2008)「教師の職業ストレスの類型化に関する研究—職場環境・職務自体・個人的ストレス要因に基づいた類型化とバーンアウトの関連」『岡山大学教育学部研究集録』137, pp.133-141.
- 80) 松井賢二・柴田雅子 (2008)「教師の心理決定プロセスと職業的アイデンティティとの関連」『新潟大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 教育実践総合研究』7, pp.141-159.
- 81) Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17:

- pp.783-805.
- 82) 町支大祐・脇本健弘・讃井康智・中原淳 (2017) 「異動にともなう保護者との関係性の変化と教師効力感・バーンアウトとの関係に関する研究」『日本教育工学会論文誌』41 (Suppl.), pp.165-168.
- 83) Op.cit.48)
- 84) 前掲62)
- 85) 石毛みどり (2003) 「中学生におけるレジリエンスと無気力感の関連」『人間文化論叢』6, pp.243-252.
- 86) Ryff, C. D. (1985) Adult personality development and the motivation for personal growth. In D. A. Klieider & M. L. Maehar (Eds). *Advances in motivation and achievement: Vol.4. Motivation and adulthood*. pp.55-92. JA Press Inc.
- 87) Ryff, C. D. & Keys, C. L. (1995) The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology* 69, pp.719-727.
- 88) 西田裕紀子 (2000) 「成人女性の多様なライフスタイルと心理的well-beingに関する研究」『教育心理学研究』48 (4), pp.433-443.
- 89) Op.cit.13)
- 90) 前掲62)
- 91) Op.cit.67)
- 92) Op.cit.67)
- 93) Op.cit.67)
- 94) Op.cit.67)
- 95) 前掲54)
- 96) 前掲59)
- 97) 前掲53)
- 98) 前掲55)
- 99) Op.cit.67)
- 100) 前掲74)

(指導教員 秋田喜代美教授)