

## 研究論文

# 初任者教員のメンタルヘルス不調を察知し、支援する 教育行政の取組に関する一考察

八王子市教育委員会  
 坂上 裕久

昨今、精神疾患による病気休職者数が過去最多を記録し、教員不足が深刻な課題となっている。学校現場では、初任者教員が悩みを打ち明けにくい状況が散見される。本研究では、学校の外側から注視する教育委員会指導主事による初任者教員のメンタルヘルス不調の早期発見・早期対応の取組に注目した。調査の結果、不調には「個人的要因」と「環境要因」があり、それらが複合的に関連していることが明らかになった。また、指導主事は「初任者研修」、「学校訪問」、「教育行政としての教員支援施策」を通じて直接的・間接的支援を講じており、個人及び組織としての対応の工夫が見られた。不調に結び付きリアリティショックを軽減するためには、入職前に教職経験を積める新しい教員養成課程の編成、初任者教員を複数で支援する援助チームの構築、管理職やメンターへの研修の充実等を図ることで、メンタルヘルス不調の未然防止・早期発見に寄与するものと考ええる。

## I 問題と目的

### 1 研究の背景

文部科学省（2023）「令和4年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」<sup>(1)</sup>によると、教育職員の精神疾患による病気休職者数は、全国で6,539人（全教育職員数の0.71%）と前年の令和3年度（5,897人）から642人増加し、過去最多となっている。精神疾患による病気休職者数は、年々増加傾向にあり、問題が深刻化している。

学校現場では、学級数に応じて教員の配置数が決定されるため、病気休職者が出ると「欠員」状態となり、いわゆる「教員不足」の問題が起きる。近年、「教員不足」の問題がメディアでも報道され、社会問題化しつつある。新年度になり、入学式や始業式で担任が不在となる学校が後を絶たず、管理職が担任代行を務める学校が全国的に増えていることを見聞きするようになった。教員不足になると、当然学校経営にも支障をきたすことになり、望ましい教育活動が展開されず、最終的には子供たちの学校生活に影響を及ぼすことにつながってしまう。「教員不足」の原因となる「病気休職者の増加」は、学校教育において解決しなければならない喫緊の課題である。

また、文部科学省（2023）「精神疾患による休職者の状況」<sup>(2)</sup>では、勤続6か月未満が525人（8.0%）、勤続6か月以上1年未満が1,134人（17.3%）で合計すると25.3%、つまり4人に1人が勤続1年未満で病気休職に追い込まれているという実態がある。採用1年目の初任者教員が、「子供たちのために」と期待を抱いて勤務を始めたものの、途中で病気休職や退職を迎えてしまうことは、未来の教育現場で活躍すべき人材の喪失を意味する。

---

キーワード：教員不足 メンタルヘルス不調 教育行政 指導主事 初任者教員

佐々木ら（2010）<sup>(3)</sup>は、初任者教員の年間モチベーションには、「第一クライシス期（児童掌握技術不足による学級崩壊の危険性）」と「第二クライシス期（保護者・同僚・管理職等の人間関係問題）」の2つの落ち込みが存在することを示唆している。第一クライシス期の要因として、学校の先の見通しがもてずに仕事の後手に回ること、児童に満足のいく授業ができる技術がないこと、学級経営の柱になるべき自分の優先順位がないことなどが挙げられる。しかし、同じ学校にロールモデルとなる教師がいたり、教材研究について気軽に聞くことができる先輩がいたりすると、少しは仕事へのモチベーションが上がるが、現実問題に直面すると教師への自信が揺らいでくる。また、第二クライシス期の要因として、教師の指示に従わない児童が目立ち始めた際、よく話を聞いてくれたり具体的なアドバイスをもらえたりする先輩教員が不在だった場合や初任者教員の工夫や頑張りをプラス評価してくれない場合などが挙げられる。さらに、学級についての不安を話題にする保護者が出始めると、管理職に何とかしてほしいと願い出たり、細かいことにも指摘をしたりするようになり、気持ちの落ち込みに拍車がかかる。

中央教育審議会答申（2015）<sup>(4)</sup>では、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（答申）の中で、（1）専門性に基づくチーム体制の構築、（2）学校のマネジメント機能の強化、（3）教員一人一人が力を発揮できる環境の整備を示し、「チーム学校」として互いに支え合い、よりよい教職員集団の構築を求めている。酒井・窪田（2019）<sup>(5)</sup>は、教員が援助を求めやすくするためには、教職員の協働的風土を醸成する必要があるとしている。しかし、中西（2018）<sup>(6)</sup>は学校の多忙化が進み、教員同士のインフォーマルな交流が減少しているため教員同士の協働関係が希薄になり、個別の業務遂行が一般的になっていると指摘している。

複雑化・多様化した教育課題を解決するには、「チーム学校」としての組織体制を整備することが不可欠だが、多忙化した学校現場においてよりよい教員集団、よりよい学校風土を創造するのは極めて困難と言える。このような状況を打破するために、学校を支える教育行政では、現場のニーズに応じて様々な施策を講じてはいるものの、学校現場では目前の課題解決に追われ、新しい教育施策の意義や目的まで咀嚼して理解しようとする余裕がない。特に、初任者教員が配置された学校は、学校の負担感が増すとさえ感じているところも珍しくない。しかし、学校と教育行政が協働的に初任者教員を育成していくことができれば、未来の学校教育に希望を見いだすことができると考える。

## 2 本研究の目的

学校現場では、初任者教員に対して入職時のフォローアップ体制が敷かれ、スクールカウンセラーの相談体制が整えられている学校もある。しかし、多様な職務への対応に追われる中、管理職や同僚に対して援助を求める行動がとれずに悩み、苦しんでいる者もいる実態がある。特に、教職スタート期の初任者教員は、学校組織の仕組みに不慣れであり、また、人間関係も希薄な状態にあり、悩みがあったとしても管理職や学年主任に率直に相談できる状況にはなりにくい。また、教員不足に象徴されるように学校の組織体制の脆弱化が危惧される中、学年主任をはじめ、初任者育成に当たる体制を整えにくい状況にある学校も珍しくない。

担当をしている学級の子供たちの顔を思い浮かべると、「這いつくばってでも学校に向かわなければならない」という使命感が先行し、メンタルヘルス不調をきたしていたとしても、「子供たちや他の教職員、保護者に迷惑をかけられない」と必死になって重い足を学校に向ける。病気休職に至らずとも、このようにメンタルヘルス不調を抱えながら踏ん張っている教員は少なくないと推察できる。

課題山積の学校現場であっても、メンタルヘルス不調をいち早く察知し早期対応ができれば、病気休職等に至る前に状況改善を図ることができるのではないだろうか。しかし、多忙な管理職やメンターによる校内フォローアップ体制だけでは、早期発見につなげることが困難な場合がある。多忙な現場の渦中にいる教職員ではなく、学校支援に尽力している教育委員会指導主事であれば、メンタルヘルス不調を早期発見し、一方で、早期対応につなげることができる可能性がある。

そこで、本研究では教育委員会指導主事による初任者のメンタルヘルス不調の早期発見・早期対応の取組に注目した。これまで先行実践している教育委員会の取組を調査し、その共通点を明らかにしながら、今後の学校現場、教育行政に活用できる取組を提案していきたい。

## Ⅱ 先行研究等

ここで先行研究を基に、「メンタルヘルス不調の要因」及び「行政機関の取組」について整理していく。

### 1 メンタルヘルス不調の要因

井上（2015）<sup>(7)</sup>は、臨床心理士の視点から教員のメンタルヘルス不調の現状を分析している。勤務先の病院の心療内科において、初めて受診した教員（小学校・中学校・高等学校・特別支援学校）の61％に仕事上のストレスに伴う心の病気が見られ、34％の受診者にはうつ病を中心とした気分障害を伴う病気が見られたと述べている。受診者の内訳の中で最も多かったのが、小学校62％であった。また、職場内におけるストレス要因には、生徒指導31％、同僚・管理職との人間関係20％、保護者対応10％、校務分掌8％、家庭訪問4％、教員適性3％、その他19％が挙げられる。生徒指導の内容や対応の困難さが多岐に渡る大変さに加え、教員の孤立化も問題視している。特に、学級担任が大量の業務量を一人で処理する孤立分業の色合いが濃い小学校現場においては、孤立感を感じながら仕事をする環境に陥りやすい。若手教員は先輩教員に遠慮をして同僚間でもものが言いにくく、個人で生徒指導に当たる場面が増えると、疲労度が一層増してくる。近年では、新規採用者数の増加により、現実とのギャップに適応できずに受診に至った若手教員の休職も増えていることを指摘している。

現実とのギャップを感じる状態は、リアリティショックと呼ばれる。森下・須賀（2016）<sup>(8)</sup>は、初任者教員が感じるリアリティショックの因子として、①多忙（仕事の忙しさにより自分の時間を確保できない状態）、②児童・生徒、保護者との関わり（直接関わりたいが他の業務が多忙なため十分な時間が取れない状態）、③理想像と現実のズレ（教員という仕事全体のイメージと現実とのギャップを認識している状態）の3つを挙げている。学校現場では、このようなリアリティショックを感じながら、「自分の力で乗り越えなければ」と自己の課題として捉え個人で奮闘している教員が少なくない。中央教育審議会（2015）<sup>(4)</sup>は、教職員の業務には属人的な対応が多く、個人で抱え込みがちな性質があると示している。こうした「教員の孤立化」を防ぐためには、萱森・赤坂（2018）<sup>(9)</sup>が指摘するように、若手教員が安心して何でも相談できる日常的な教職員間のコミュニケーションが不可欠である。

谷川（2017）<sup>(10)</sup>は、新任幼稚園教員がリアリティショックを受ける要因として、仕事に追われて心身ともに休まらないこと、担任としての責任の重さ、先輩教員とうまくかかわる難しさなどを挙げている。また、リアリティショックの渦中では、「幼稚園教員に向いていないかもしれない」という認識を抱くようになるが、その一方で「とにかくやるしかない」と自分を

奮い立たせて仕事を続けている新任幼稚園教員もいることが報告されており、幼稚園でも学校と共通した様相が見られる。

教師のメンタルヘルスに影響を及ぼす要因について、新井（2014）<sup>(11)</sup>は個人のパーソナリティや労働環境だけではなく、教職の特性に由来する課題があるとし、学校を取り巻く社会的状況や歴史的背景、職場の人間関係、学校文化なども考慮する必要があることを示唆している。しかし、自治体の教育委員会及び学校がこれらの要因を踏まえた初任者教員のフォロー体制を整え、それを実行している組織は少ない。

## 2 行政機関の取組

厚生労働省（2020）<sup>(12)</sup>は、「職場における心の健康づくり」～労働者の心の健康の保持増進のための指針～の中で、各事業場において事業者が講ずる労働者の心の健康の保持増進のための措置（以下、「メンタルヘルスケア」という。）を積極的に推進するよう求めている。「メンタルヘルスケア」の基本的な考え方として、メンタルヘルス不調を未然に防止する「一次予防」、メンタルヘルス不調を早期に発見し、適切な措置を行う「二次予防」、メンタルヘルス不調となった労働者の職場復帰支援等を行う「三次予防」が重要であるとしている。労働安全衛生法第18条によると、これらの予防的取組は、各事業場内に設置されている衛生委員会等を中心に推進しなければならないとしている。実施の流れとしては、「心の健康づくり計画」を作成（P）－実施（D）－評価（C）－見直しをする（A）、いわゆる PDCA サイクルが機能するようにしていく。また、「メンタルヘルスケア」には、(1)労働者による「セルフケア」、(2)管理監督者による「ラインによるケア」、(3)産業医、衛生管理者等による「事業場内産業保健スタッフ等によるケア」、(4)事業場外の機関、専門家による「事業場外資源によるケア」の4つのケアが欠かせない。また、厚生労働省は、ホームページ「働く人のメンタルヘルス・ポータルサイト『こころの耳』」<sup>(13)</sup>を開設し、「5分でできるセルフチェック」「疲労蓄積度セルフチェック（働く方用）2023」などのセルフケアや「職場のメンタルヘルス対策の取組事例」を紹介している。取組事例では、全国の多種多様な業種のメンタルヘルス対策を4つのケアごとに検索することができるになっている。教育部門では、埼玉県教育局教育総務部福利課（2023）<sup>(14)</sup>が「ストレスチェックの集団分析結果を活用した職場環境改善事例集～職場環境改善の好事例～」が紹介されている。好事例のカテゴリーとして、(1)ストレスチェックの集団分析結果の活用、(2)ラインケア、(3)衛生委員会が中心となって取り組む職場環境改善、(4)コミュニケーションの活性化、(5)全教職員が参画した職場環境づくり、(6)情報共有、(7)整理整頓、(8)時間をつくる、(9)ワークライフバランスが挙げられている。

東京都教育委員会では教員のメンタルヘルス対策<sup>(15)</sup>として、都立公立学校に勤務する教職員を対象に、心の病の予防や早期自覚、早期対処を目的とする「相談事業」「訪問相談事業」「精神保健相談（面接相談）」「職場復帰支援」等の取組がなされている。「相談事業」「訪問相談事業」は、民間企業に業務委託され、無料で公認心理師又は臨床心理士が対応している。「相談事業」には、土日相談（対面形式）、電話相談、メール相談の3つがある。「訪問相談事業」には、管理職を助言・支援を行う訪問相談（ラインケア）と、学校等でのメンタルヘルスセミナーへの講師派遣及び初任者教員等への個別面談がある。「精神保健相談」は、東京都教職員相談員（精神科医）が月1回程度相談に応じるようになっている。「職場復帰支援」には、医療機関等における職場復帰訓練、所属学校における職場復帰訓練、東京都教育委員会と公立学校共済組合との連携による職場復帰支援連携プログラム（フォローアッププログラム、教育管理職向け研修会、プレリワークプログラム）がある。



その他、公立学校共済組合東京支部が業務委託して実施している「こころの相談室」、公立学校共済組合による「電話・面談メンタルヘルス相談」（臨床心理士によるカウンセリング）、「教職員電話健康相談24」（保健師等が24時間年中無休で対応）、メンタルヘルス相談（医師・臨床心理士によるカウンセリング）、電話相談がしにくい方のための「WEB相談」（こころの相談）がある。

最近では、東京都教育庁（2023）<sup>(16)</sup>が教職員相談窓口「先生たちのほっとLINE」を開設し、試行的にSNSを通じて教員のメンタルヘルス不調の予防対策を講じている。

このように、行政機関はメンタルヘルス不調対策として多くの取組を実施しているが、先述したように精神疾患による病気休職者は依然として増え続けている。この問題を解決するうえで、学校と行政機関との連携が増えれば、更に事態が改善されるものと考えられる。

### Ⅲ 研究方法

#### 1 研究協力者

研究指導者より事例研究の対象として紹介を受けた東京都内の3つの教育委員会において、初任者研修等を担当し、初任者の状況を学校の外側から継続的に注視している3名の指導主事に決定した。なお、対象となる教育委員会は、地域（多摩地区、23区など）が異なること、当該教育委員会において既に初任者教員への行政的なフォローを実施していることを条件として選定されている。

表1 研究協力者の概要

	地 域	職 層	経験年数	初任者研修 担当時期	備 考
A	多摩地区	指導主事	5年目	4・5年目	小学校籍。民間企業の経験有。
B	多摩地区	指導主事	5年目	2年目	小学校籍。
C	23区	指導主事	4年目	1・3年目	中学校籍。

#### 2 調査手続き

インタビュー調査を2023年7月に1名あたり1回、1時間程度実施した。インタビュー調査は、半構造化インタビューを行い、ICレコーダーにより音声データを収集した。調査場所は、研究協力者が置籍する教育委員会事務所で実施した。インタビュー調査の開始にあたり、本研究の目的を説明し、その目的以外に音声データを使用しないこと、個人情報の保護を確実に担保すること等の説明を行い、研究参加への同意書に署名を得た。なお、調査対象者には事前に質問項目を伝えている。研究の着手にあたっては、創価大学に設置されている「人を対象とする研究倫理委員会」へ研究倫理審査申請を行い、同委員会より承認を得た（承認番号：2023022）。

#### 3 倫理的配慮

インタビュー調査を実施するにあたり、研究協力者が以下に該当するリスクを被ることのないように配慮した。

##### (1) 身体的リスク

インタビューの項目を精選し、短時間で実施し、できるだけ負担軽減を図るよう配慮した。

## (2) 心理的リスク

インタビュー調査の質問内容は、初任者のメンタルヘルス不調を察知する仕組みについて問うものであり、心理的圧迫を与えることはないと推察されるが、対象者から回答拒否や協力辞退があった際には、理由不問で対応することを伝え、対象者が安心してインタビューに応じられるように配慮した。

## (3) 社会的リスク

インタビュー対象者を匿名化し、対象者が特定されないようにした。公表前に本人への確認を行い、インタビュー対象者が社会的リスクを被らないように配慮した。

## 4 分析手続き

本研究では、インタビュー調査の分析方法として、佐藤（2008）「事例—コード・マトリックス」<sup>(17)</sup>を参考にした。

分析手続きとして、まず(1) インタビューの音声データを逐語録化し、対象者に内容の確認を得た後、繰り返し読み込むことによって各対象者のインタビュー内容を把握した。次に、(2) 分析テーマであるⅠ「メンタルヘルス不調の要因」、Ⅱ「メンタルヘルス不調予防の取組」に該当する箇所の文章を意味内容別に抽出（セグメント化）し、(3) 当事者の視点で思いや捉え方を理解するのに役立つ言葉を「定性的コード」として抽出し、小見出しを付けた（オープン・コーディング）。続いて、(4) オープン・コードを比較・統合しながら更に抽象度の高い言葉である「焦点的コード」に集約（焦点的コーディング）するため、コード同士の関係を整理した。さらに、文章全体の文脈に立ち返りながら、(5) 事例を縦軸、コードを横軸にした「事例—コード・マトリックス」を作成し、コード間の比較、文字データとコードの比較、文字データ同士の比較を繰り返すという手続きをとった。作成した「事例—コード・マトリックス」は、カテゴリー（分析テーマ）ごとにコードと文字データを抜粋して示した（表2・3参照）。

## Ⅳ 結果

本研究では、初任者教員のメンタルヘルス不調の要因を指導主事がどのような視点で捉えているか、またメンタルヘルス不調を予防するには教育行政としてどのような施策が考えられるのかとの視点で分析を進めた。結果として生成されたコードや文字データは、意味内容を区別するために、オープン・コードを【墨付き括弧】、焦点的コードを〈山括弧〉、サブカテゴリーを《二重山括弧》、文字データの直接引用を「鉤括弧」とした。

### 1 指導主事の初任者教員に掛ける思い

インタビュー調査を実施するに当たり、3名の指導主事がどのような思いで初任者教員の育成に携わっているのかをインタビュー項目に設定した。学校現場にいる教員は指導主事と関わる機会が少ないため、往々にしてその人柄や思いに触れることが難しい。本研究を進めるに当たり、「初任者教員に掛ける思い」についての語りを促すことで、メンタルヘルス不調を予防する視点や考えについてより深く理解できると考え、以下の通り概要を述べる。

#### (1) A 指導主事の思い

A 指導主事は、初任者研修を企画・立案・運営をする際に初任者教員の側に立った「身になる研修」を意識している。研修内容には、「活動を入れたりとか、タイムリーな情報を与え

たり」するなど、初任者教員が学校現場で活用できるように育成したいという思いが込められている。また、「自分のためになったか」と実感の伴う研修にするためには、初任者教員の側に立って「自分が欲しているもの」は何かとニーズを探る必要があると考えている。そのように考えるようになった背景には、担任時代の経験が影響している。教職の魅力として捉えているのは、「子供の成長を自分で実感できる」ことだと語る。A 指導主事は、担任時代「その子の人生にすごく関われるってところが魅力」と実感しながら子供に関わっていくことを意識して教職経験を積んできた。教師が「教えたことを活用して、子供たちなりの使う術に変えて、自分で使えるようになった」ことは、何にも代えがたい喜びである。初任者教員と接する際にも、「習得して使って」いけるような研修を今でも心掛けている。また、初任者教員が「社会の仕組み」を知る必要性を感じている。この背景には、民間企業の経験が影響している。「会社の場合は、会社対会社のやり取り」を意識して仕事をするが、「学校の場合は組織っていか個人対子供」となっていると語り、担任が一人で問題を抱え込む旧態依然とした学校文化が未だ残存することを指摘している。

## (2) B 指導主事の思い

B 指導主事には初任者教員の育成について、「これだけは大事にしたい」「絶対捨てない」という確たるポリシーがある。一つには、「仲間として、教師としてスタートしている初任者に対して、ある意味敬意を払って、大事にしたい」という思いであり、二つには、「ガラスのような気持ちで今たぶん1年間いる」初任者教員が「10年後、20年後に、やっぱりこの人が、堂々と自信をもって教師を続けられるためには、この出だしに関わっている周りの人間ってすごく大事」であることを自らが認識するということである。そうした思いや認識は、初任者教員の実際の育成場面に現れる。例えば、学校訪問等で初任者教員と懇談する際は、「(自分の職場だと言いづらい部分もあると思うから、)『ちょっと外部の人に、ちょっとこういう風に話すって気持ちで言ってごらん』」と初任者教員の心理的な負担を軽減するよう努め、尚且つ指導主事という立場を踏まえながらも、一人の「教員の先輩」として接するよう心掛けた。このような、「本音を聞き出したい」という B 指導主事の接し方に触れた初任者教員は、時に涙したり、話が止まらなくなったりと、日頃の悩みや不安を吐露するようになる。「一人の人の力にちょっとでもなれば」という B 指導主事の願いが初任者教員の心を開き、また初任者教員への心理的な支援に繋がった瞬間である。

## (3) C 指導主事の思い

C 指導主事は法定研修としての初任者研修について「先生たちが前向きになって、自分から学ぼうっていう風になってもらいたい」という思いをもち、研修計画を練っている。それは、インプットするだけの講義型形式の研修ではなく、自分の考えをアウトプットする対話型形式の研修にすることで、初任者教員が主体的に研修に参加するようになるとの考えに基づくものである。研修を充実させるために、「同じ初任者同士で話すことによって、深めて自校に持って帰れるように」と内容を工夫するなどして、「自ら学びを取りに行く」姿勢を育成している。これまでも当該教育委員会では、研修に話し合いの時間を設定することは実施していたが、昨年度から「研修時間の半分以上」を対話的・協働的な研修スタイルにするようにした。このような仕組みを導入したことで、「初任者の先生たちは自ずと、自分がこれを学びたいんだとか、これを伝えたいんだ、人から得た情報をしっかりと自分のものにしたいんだっていう風に、やらされるのではなくて、自分が自らその研修に参加する」ように変化してきている。また、C

指導主事は、研修時に参加する初任者教員が自信をもって話せるように「心的安全」を大切にしている。授業と同様に、「机間指導じゃないけど入って、そのコメントいいですねとか、それで広がりますねとか、この方の意見はどういう風に受け止めたんですかとか、できるだけ先生たちの話が活性化されるようなファシリテート」を意識しながら、研修内容が充実するように心配りをしている。

## 2 メンタルヘルス不調の要因

3名の指導主事に対しインタビュー調査を実施し、そこで得た音声データを逐語に起こし、文書セグメントごとに整理・分析した結果、自己にメンタルヘルス不調の要因を求める「個人的要因」と、周囲の状況や他者からの影響など自己以外に求める「環境要因」の2つに大別することができた。個人的要因には、〈思い描いたものと現実とのギャップ〉〈担任一人にかかる過度な負荷によるオーバーフロー〉〈自分に原因を求めてしまう〉〈困り感を言えない〉の4つが焦点的コードとして生成された。また、環境要因を《メンターとの関わり》と《学校環境》の2つのサブカテゴリーに分類した。メンターとの関わりにおいては、〈メンターによる効果的な指導が担保できていない〉〈メンターの多忙さによるコミュニケーション不足〉、学校環境においては、〈組織的なフォローアップ体制の不備〉〈気軽に相談できる環境にない〉の4つが焦点的コードとして生成された。

### (1) 個人的要因

初任者教員は、【自分の思い通りにならない(A)】と感じたり、【できていないのにできると思い込む(B)】ようになったりすると、〈思い描いたものと現実とのギャップ〉に直面してリアリティショックを受けるようになり、それが結果としてメンタルヘルス不調につながる場合がある。まず、【自分の思い通りにならない(A)】状況とは、入職後に子供同士のトラブルや保護者対応などの予期せぬ困難に出会った時に、「自分ではどうすることもできない(A)」と戸惑ったり、「子供が自分の思い通りに動いてくれない(A)」と感じたりするようになることを指す。また、保護者からクレームを受けると、気持ちが落ち込んでしまい、「こんなつもりじゃなかった(A)」と教員としての力量に限界を感じて、自分を責めてしまうこともある。このような状況が連続して起こると、極度の葛藤状態に陥る。また、初任者教員の中には教職経験が乏しいにも関わらず、【できていないのにできると思い込む(B)】者も少なからずいる。一般的に、教員は経験を積み重ねる中でようやく学級経営が充実したり、保護者からの信頼を得られたりするようになるものであるが、教職経験の浅さゆえか、現実の問題に対して「背伸びする必要[が]ない(B)」のに無理に背伸びをして、自分にならできると思い込んでしまい、目の前の課題に対して正対できなくなるケースもある。

上述のような要因が見られるのは、【ある意味「真面目」(B)】で、【自分で自分にプレッシャーをかけてしまう(C)】ような〈自分に原因を求めてしまう〉傾向のある人とも考えられる。【ある意味「真面目」(B)】な人は、「きちんといろんなことやんなきゃいけない(B)」と思ったり、「子供たちが言うこと聞かないとか、思い通りにいかない(B)」ことに対して、自分の力だけで解決したりしようとする。また、【自分で自分にプレッシャーをかけてしまう(C)】人は、「保護者からの要望に応えなきゃ(C)」「同じ学年の違うクラスの担任の先生と同じようにしなきゃ(C)」といったように、自らの力量を越えて同学年の他の教員と同じ水準に保とうとして無理をきたしてしまう傾向がある。

また、〈教員一人に掛かる過度な負荷によるオーバーフロー〉状態が続くと、メンタルヘ



ルス不調を引き起こす可能性がある。学校には【一人で請け負わなければならない多様な業務(C)】があり、初任者教員は往々にして【複数の業務や問題を処理しきれない(A)】状態に陥ることがある。【一人で請け負わなければならない多様な業務(C)】には、授業準備、学級事務、校務分掌、保護者対応、いじめ対応など事細かい業務内容がある。こうした「多種多様なものを一人で請け負わなければいけない(C)」状況が発生しているのは、縦割りになって業務を進めなければならない「学校ならではの(C)」の文化に起因する。また、子供同士のトラブルや保護者対応等の問題が同時多発的に発生した際に、【複数の業務や問題を処理しきれないオーバーフロー(A)】状態を招いてしまい、自己の限界を超える心理状態に陥る。その結果、「塞ぎ込むか、爆発するか、行かないかの選択肢(A)」しか残されていないような状況に追い込まれてしまうことがある。さらに、民間企業においては、新入社員に対して「まとまった研修期間(C)」が設定され、実際の職務への準備が周到になされるが、学校では職務と研修が並行して行われることが通例であり、学級経営に力を注ぐのと同時に教員としての知識・技能を習得する「難しさを感じながら(C)」、初めて出会う「学校独特の文化(C)」を【学校の当たり前として自分のものにするしかない(C)】として、目の前の状況に疑問を呈することなく、それを受け入れてしまい、知らず知らずのうちにメンタルヘルス不調に繋がる状況を招いてしまうことも指摘することができる。

最後に、初任者教員に【積極的にコミュニケーションが取れない受け身の姿勢(A)】が定着すると、いざ支援が必要な時に【手を挙げて「困っている」と言えない(A)】状態を招く。それとともに、相談したくても【相談ができずに後手に回ってしまう(B)】と、〈困り感を言えない状態〉が常態化することになる。その状態が続くと、援助を求める行動を取ることが困難になり、また周囲からの援助を得ることもないまま、メンタルヘルスの不調を発症することになる。また、【積極的にコミュニケーションが取れない受け身の姿勢をもつ(A)】【手を挙げて『困っている』と言えない(A)】初任者教員に対して、メンターとなる指導教員が「口数少ない人って何考えているか分かんない(A)』」と思ってしまうことや、何も言ってこないのだから大丈夫なのだろうと思いついてしまったりすることで、メンターの側に二者間の円滑なコミュニケーションを制限する心理が働くことも否めない。こうした状態が続くと、メンターと初任者教員の関係性は、信頼関係を築くとは程遠いものとなる。さらには、普段から「報告、連絡、相談(A)」を行わない初任者教員に対して、その初任者教員が対処しきれない問題が発生した際に、「何で言わないんだ(A)』」と初任者教員を責めてしまうメンターがいることも事実である。〈困り感を言えない状態〉が続くと、結果的に「学級経営もうまくいかなかった、保護者対応もうまくいかなかった、後手に回ってどんどん自信をなくして(B)』しまい、メンタルヘルス不調の状態に陥ってしまう。

## (2) 環境要因

### ①メンターとの関わり

メンターとなる教員自身が未だ若手の部類に入ることもあり、【若手が若手を育てなければならない(B)】現在の学校現場にあって、メンターが初任者教員に【自信をつけてあげられない(B)】状況が発生しやすい。また時に、【一方的な指導になりがち(B)】なことから、〈メンターによる効果的な指導・支援の不足〉が、初任者教員のメンタルヘルス不調に繋がる環境要因の一つとして挙げられる。学校内の年齢構成に今ほどの乖離が見られなかった過去においては、「自分の仕事をしながらも、隣のクラスを気にする(B)』」ことのできる先輩教員の姿が散見されたが、現在のように【若手が若手を育てなければならない(B)】ことが日常となる場合、そも

そもそうしたことが「できる教員が少ない(B)」がために、例えば、B指導主事の「この部分は課題だねっていうのは言ってあげるじゃないですか。でも、当然だけど、課題ばかり言ったら、もう潰れちゃうでしょ。その辺の塩梅って分かるじゃないですか(B)」の語りにあるような、経験値の少ない若手メンターの指導が、そうした「塩梅」に欠ける一方的なものになってしまうことは否めない。

また、【業務量過多による学校の多忙感(C)】は、【褒める、励ます余裕のないメンターの多忙さ(B)】や【悩みを受容できない学校のゆとりのなさ(B)】と重なり、学校現場では【初任者の状況を把握する声掛けがない(A)】状態が続いてしまう。これらのような〈メンターの多忙さによるコミュニケーション不足〉が初任者教員のメンタルヘルス不調に及ぼす影響は大きい。メンターとして、初任者教員の状況を把握するには、「細目に声を掛ける」ことが不可欠である。A指導主事が「『もっとこうした方がいいよ』っていうところとか、できたところを褒めるとかっていう子供と同じような感じ」と指摘するように、【初任者の状況を把握する声掛けがない(A)】と、初任者教員の成長は難しい。しかし、【褒める、励ますができないメンターの多忙さ(B)】により、初任者教員と十分な時間が確保できないのも現実的な問題として依然残っている。B指導主事が「ゆとりがあったら、その人を支えようと思うじゃないですか(B)」と語るように、メンターには初任者教員を褒めてあげたい、励ましてあげたいという思いがあるにも関わらず、【悩みを受容できない学校のゆとりのなさ(B)】が阻害要因となって、メンターと初任者教員間の支援―被支援の関係性に歪みを来している。C指導主事は、次のように述べながら、【業務量過多による学校の多忙感(C)】を解消するためには、学校や教育行政による働き方改革の推進が不可欠であると強調する。

組織全体の業務量、業務の過多っていうところのバランスが改善されれば、もっともっと先生たち同士のコミュニケーションだったり、管理職の目の届きだったり、そういうのが増えるので。だから、もう学校に何してほしいっていうよりは、それこそ行政として、何か働き方っていうのをうまく調整できないかなと思った(C)。

## ② 学校環境

初任者教員の困り感は、「周りの支援体制が充実していれば、別にそこは問題にならない(A)」とA指導主事は語る。「ほったらかしの学校に行くと、そういうところはやがて腫れ上がってきて、大きくなって(A)」しまい、益々初任者教員を取り巻く環境を劣悪なものにしてしまう。【初任者教員の課題を汲み取れない(A)】状況は、学校組織として改善すべき喫緊の課題である。民間企業を経験しているA指導主事は、「会社だと、ちゃんと先輩がフォローして『一緒に入るから』って。『何が良かった悪かった』って話はちゃんとしてくれるけど、学校はあながち『担任だから』って」と担任一人に対応を委ねてしまうことが常態化していることを指摘している。このような【問題解決を担任のみに委ねる学校文化(A)】は、メンタルヘルス不調の温床となってしまう。つまり、これらの課題が集積した〈組織的なフォローアップ体制の不備〉は、学校組織が構造的に生み出すメンタルヘルス不調の環境要因となり得る。この環境要因は、前述した「オーバーフロー」「閉塞感」にも通底するものであり、一概に個人の資質・能力に起因するのではなく、組織的な支援の不備などの複合的な要因としても捉えられるものである。

また、B指導主事が「意外と子供とか保護者対応とかだとみんな思いがちで、新聞記事とかよく書いてあるんだけど、実際そうじゃないらしいですね。なんかね。人間関係っぽいらし

いですね、職員室の。(B)」と語るように、【職員室での人間関係の希薄化(B)】にも、初任者教員がメンタルヘルス不調をきたしても見過ごされかねない要因が少なからず存在する。かつての学校では、「一緒にしゃべろうぜとか(B)」いった気軽な関係の上に同僚性があつたとB指導主事は想起するが、現在の学校現場では、どうしても【ざっくばらんな会話の減少(B)】が散見されてしまう傾向にある。学校の雰囲気が以前とは少なからず変化しており、それがコロナ禍により一層顕著になった【勤務時間外に親睦を深める機会の減少(B)】と相まって、また働き方改革の規準である「残業時間の減少」とともに、教職員間の人間関係を強固なものにする機会が失われつつあるとも考えられる。C指導主事は語る。

「困った」の声があげられるっていうのは、とても大事だと思っていて。さっきの心理的安全ともここは絡んじゃうところではあるんですけど。できるだけ「困った」っていうのが言いやすい雰囲気を職場として作るっていうのは、これが根本の根本なのかなと思っていて。

このような【「困った」が言えない雰囲気(C)】は、心理的安全性を担保する学校風土としては十分ではないものと言える。以上のように、〈気軽に相談できる環境の不整備〉も、初任者教員のメンタルヘルス不調の環境要因の一つとして挙げられる。

表2 メンタルヘルス不調の要因

SC	焦点的コード	オープン・コード	原文
個人的要因	思い描いたものと現実とのギャップ	自分の思い通りにならない	自分ではどうすることもできない／子供が自分の思い通りに動いてくれない／こんなつもりじゃなかった(A)
		できていないのにできると思い込む	背伸びする必要のない、(中略)ちょっと背伸びしちゃう(B)
	教員一人にかかる過度な負荷によるオーバーフロー	複数の業務や問題を処理しきれないオーバーフロー	どうしたらいいかわからない。結果、自分の中に塞ぎ込むか、爆発するか、行かないかっていう選択肢になる(A)
		学校の当たり前として自分のものにするしかない	学校の、学校だからこそある当たり前というか、学校独特の文化っていうところもある(中略)まとまった研修期間っていうのがあるものではないので、そこは初任者としてもなんか難しさを感じながらやっているのかな(C)
		一人で請け負わなければならない多様な業務	学校の分掌の仕事だったりとか、多種多様なものを1人で請け負わなければいけないっていうのは、縦割りになっている／やっぱ学校ならではのかな(C)
	自分に原因を求めてしまう	自分で自分にプレッシャーをかけてしまう	保護者からの要望に応えなきゃ／同じ学年の違うクラスの担任の先生と同じようにしなきゃ(C)
		ある意味「真面目」	きちんといろんなことやんなきゃいけない／子供たちが言うこと聞かないとか、思い通りにいかない(B)
	困り感を言えない状態	手を挙げて「困っている」と言えない	例えば、報告、連絡、相談ができるかとか、困ったら手を挙げて困っていますって言えるかっていうところの資質・能力の部分がないと、「何で言わないんだ」って話になる(A58)

環境要因			積極的にコミュニケーションが取れない受け身の姿勢	コミュニケーション取れない人。(中略)口数少ない人って何考えているかわかんない／自分で手を挙げられないっていうところの話として、それはたぶん今まで受け身でずっと生きてきた人かもしれない。(A)
			相談ができずに後手に回ってしまう	そういうところでも不安で。一番ダメなのは、俺の背中を見てこい、俺の背中を見て学びたいな。／学級経営もうまくいなくて、保護者対応もうまくいなくて、後手に回ってどんどん自信をなくしてっていうところ(B)
		メンターによる効果的な指導・支援の不足	若手が若手を育てなければならぬ	自分の仕事をしながらも、隣のクラスを気にするでしょ。あれと一緒に、それができる教員が少ない。(中略)要は若手が若手を育てているみたいだね。(B)
			自信をつけてあげられない	やっぱりうまく自信をつけてあげられていない(中略)(B)
			一方的な指導になりがち	この部分は課題だねっていうのは言ってあげるじゃないですか。でも、当然だけど、課題ばかり言ったら、もう潰れちゃうでしょ。その辺の塩梅ってわかるじゃないですか(B)
	メンターとの関わり	メンターの多忙さによるコミュニケーション不足	初任者の状況を把握する声掛けがない	細目に声を掛けるっていう話ですね。(中略)見ていただけじゃわかんないですよ／「もっとこうした方がいいよ」っていうところとか、できたところ褒めるとかっていう子供と同じような感じ(A)
			褒める、励ます余裕のないメンターの多忙さ	励ますことも褒めることも、やっぱり周りがしてなければ、当然それは病みますよね／褒める、励ますができない。その背景として、一つは、指導する側も忙しい(B)
			悩みを受容できない学校のゆとりのなさ	そういう人たちを受容するとか、そういう人たちを支えていくゆとりが学校には必要ですよ／ゆとりがあったら、その人を支えようと思うじゃないですか(B)
			業務量過多による学校の多忙感	組織全体の業務量、業務の過多っていうところのバランスが改善されれば、もっともっと先生たち同士のコミュニケーションだったり、管理職の目の届きだったり、そういうのが増えるので。だから、もう学校に何してほしいっていうよりは、それこそ行政として、何か働き方っていうのをうまく調整できないかなと思った(C)
学校環境		組織的なフォローアップ体制の不備	初任者教員の課題を汲み取れない	誰かが汲み取ってあげなきゃいけないっていう話になる／例えば課題のある人でも、周りの支援体制が充実していれば、別にそこは問題にならないですよ。フォローするから／ほったらかしの学校に行くと、そういうところはやがて腫れ上がってきて、大きくなって(A)
			問題解決を担任のみに委ねる学校文化	「あなた、担任だからやりなさい」っていうんじゃなくて、「一緒にやろうか」っていう風に言ってフォローしてあげるっていうのが、それを学校は大体任せっきりにしちゃうところが／会社だと、ちゃんと先輩がフォローして「一緒に入るから」って、「何が良かった悪かった」って話はちゃんとしてくれるけど、学校はあながち「担任だから」って(A)



気軽に相談できる 環境の不整備	職員室での人間関係 の希薄化	周りのサポートとか、人間関係。(中略)意外と子供とか保護者対応とかだとみんな思いがちで、新聞記事とかよく書いてあるんだけど、実際そうじゃないらしいですね、なんかね。人間関係っぽいらしいですね、職員室の(B)
	ざっくばらんな会話 の減少	ちょっと話聞くよって言って、自分の仕事放り投げて、ちょっと教室来いよって言って、一緒にしゃべろうぜとか。なんか昔あったな／仕事以外のところで、ざっくばらんに会話したりとか。(中略)そういうのが、もしかしたらコロナが理由かどうかは、わからないんですけど。減っているのかな(B)
	「困った」が言えない 雰囲気	「困った」の声があげられるっていうのは、とっても大事だと思っていて。さっきの心的安全ともここは絡んじゃうところではあるんですけど。できるだけ困ったっていうのが言いやすい雰囲気を職場として作るっていうのは、これが根本の根本なのかなと思っていて(C)
	勤務時間外に親睦を 深める機会の減少	単純にこのコロナ禍では、やっぱりその「親睦を深めるようなそういう機会がないんだよね」って校長先生はよく言いますよね(B)

### (3) メンタルヘルス不調予防の取組

教育委員会指導主事におけるメンタルヘルス不調予防の取組として、(1) 初任者研修、(2) 学校訪問、(3) 教育行政としての教員支援施策の3つに区分することができた。以下、表3に具体的な取組とその概略を示す。

表3 メンタルヘルス不調予防の取組

区分	具体的な取組	概 略
(1) 初任者研修	①「メンタルヘルス対策講座」の導入	夏季休業日(7月下旬頃)の初任者研修において30分を要し、外部講師(公認心理師または臨床心理士)を招聘し実施する。敢えて夏季休業日を選択した理由は、一学期を終え、初任者の「気持ちもリラックス」しており、そうした安定した心理状態の時に、面談を通して自己を振り返ることで、メンタルヘルスの状態を確認することができるからである。しかし、こうした個人面談が可能となるのは、当該自治体における初任者の数が比較的少ないことによる。(A)
	②心理的安全性の担保を目指す研修前の声掛け	初任者研修が始まる前に、早めに来場している参加者に声を掛け、状況を把握する。相手の話に耳を傾け、自身の経験談を通じてサポートを提供し、問題の解決を目指すのではなく、気持ちを軽減し、再び頑張る気持ちを育てることを重視する。その後、管理職と情報共有をする。(C)
	③初任者同士のやり取りからの情報収集	初任者同士の会話の中から情報を察知し、悩みを聞くようにする。(C)
(2) 学校訪問	①学校長との情報共有	東京都教育委員会では、「メンタルヘルス相談事業」を実施している。これは、東京都教育委員会が企業に業務委託し、公認心理師又は臨床心理士による電話相談やメール相談、訪問相談、講師派遣・個別面談等を実施する事業である。指導主事として、学校訪問の際に「メンタルヘルス相談事業」に関する情報を学校長に紹介し、組織として教員支援を実施できるよう働きかける。(A・B・C)

(3) 教育行政としての教員支援施策	② 初任者教員との懇談の場の設定	学校訪問時には、管理職に初任者教員の状況をつぶさに確認する。そこで、危惧すべき点が発見された場合は、授業を直接参観したり同学年の同僚から更に話を聞いたりするような場を設ける。そうした過程を経て、初任者教員の状態が深刻であると校長が判断した場合、初任者教員と話す機会を設け、心の悩みに耳を傾ける。(A・B)
	③ 初任者が指導・助言を前向きに捉えられる工夫	初任者研修の担当指導主事は、年に数度、初任者教員の授業を観察する。授業終了後においては、極力、初任者本人が自身の授業を肯定的に捉え、自己肯定感が高められるような声掛けをした後に、課題を指摘することを心掛けている。(B)
	① 遊撃的な支援員の派遣による支援	学校では、子供の收拾がつかないことによって授業が成り立たなくなるなど、本人の学級経営が難しい状態になった場合、学校内でのサポート体制を組むことがある。しかし、なかなか改善が図られない場合には、本人が所属する自治体が独自に契約している特別支援の「支援員」(会計年度任用職員)を他校から当該校に一時的に派遣して、本人の授業支援に関わるようにする。また、当該校に来校するＳＣが担任と面談を実施することで、本人の心理負担の軽減に努める。(A)
	② 組織化されたチームの派遣による支援	自治体の取組として、退職校長等で組織される初任者教員を支援するチームがあり、必要に応じて学校に向いたり、研修講師を務めたりしている。1学期と3学期に初任者支援チームの担当教員が学校訪問し、授業力向上や初任者教員の悩みについて話す機会が設けられている。指導主事が参加できる場合もあるが、時間が限られているため、必要に応じて授業に焦点を当てて指導・助言をする。その際、初任者教員のメンタルヘルス状況も確認する。(C)
	③ 情報共有を通じての指導主事による間接的な支援	教育委員会と学校が連携し、情報交換を通じて初任者支援を提供するため、指導主事の役割は、直接的な支援だけでなく、情報共有を通じて支援する間接的なサポートも含まれる。(C)
	④ 副校長対象の「メンタルヘルス対策講座」の実施	6月に副校長を対象にメンタルヘルス不調に関する研修を提供する。管理職として、教職員のメンタルヘルス不調の予兆を察知し早期対応できるよう、外部講師を招聘して講演を聴いたり、参加した副校長同士で情報交換をしたりする。(C)

メンタルヘルス不調予防の取組は、自治体の規模や配当予算等、教育委員会の実情に応じてシステムは異なるが、現状を認識して組織として対応する動きに大きな差異は見られない。しかし、初任者研修や学校訪問における直接的支援では、指導主事が有する資質・能力や思いによって声掛けや傾聴の取組に違いが見られる。いずれの自治体にも共通していたのは、〈学校長との情報共有〉であった。当該校の課題を正確に把握し、改善に結び付く情報を学校長に提供することは間接的支援であるが、教員への直接的支援に制限がかかっている指導主事の立場においては、重要な学校支援である。3名の指導主事は語る。

最終的に判断するのは、学校長なので。学校長がどうするかっていうところなんです。ね。そのための材料を与えとか、助言をするってことはできるんですけど、「やりなさい」とはなかなかそう言えない。(A)

学校はちょっとこういうことに困っているから、こんな風にしたらどうですかっていうのをね、アドバイスをしたりとかできるようにはしますよね。(B)

やっぱり管理職にしっかりと伝えて、管理職が十分見えていると思うけど、より多くの情報を伝えた上で、その支援、先生たちの支援を、学校長、副校長、そして組織としてやってもらえるように働きかけるのが、我々指導主事の仕事なのかな。(C)

## V 考察

### 1 「リアリティショック」の軽減

メンタルヘルス不調の要因の一つである「リアリティショック」は、先行研究と本調査結果を比較したところ、共通して見られるトリガー要因となり得る。したがって、「リアリティショック」を軽減することが、メンタルヘルス不調の予防的支援の一つと考えられる。

棕田・小野(2019)<sup>(18)</sup>は、1年次のみにかかるストレスラーとして見通しがつかないことが多く見られることを示した。初任者教員にとっては、毎日が新しいことの連続で、いつまでに、何を、どのように仕事を遂行すればよいのか分からずにストレスを感じ、毎日がつらいと耐えている現状が散見される。

このような見通しがもてない状況の要因として、教師になる前の助走期間が短いことが考えられる。走り幅跳びの選手は、長い助走を経て、大きな跳躍をする。現在の教員養成課程における教育実習では、複雑化した教職業務に耐え得る資質・能力を身に付けるための助走期間としてはあまりにも短い。入職するまでに授業経験を増やしたり、校務分掌を現場の教員と協働したりするなどの豊かな経験を行うことができれば、「リアリティショック」を軽減することができると推察する。例えば、臨時的任用教員や時間講師、教職大学院の長期実習等を経て正規採用された初任者教員は、このような経験が一般的な新卒教員より多いため、「リアリティショック」に備え得る耐性を身に付けることが可能である。また、各自治体で採用している学校サポーター等の学習支援員を経験することも、児童の実態把握をする教師の資質・能力の向上に寄与するものと考ええる。このような現場に近い経験を正規教員になる前に経験できるようにするためには、自治体と教員養成課程を有する大学が連携する教育施策が必要である。そのためには、指導主事が企画・立案し、予算化し、実現可能な状態にすることで、教員志望者が学校現場に入る機会が増え、教員としての現場経験を獲得することができ、正規採用になった際に「リアリティショック」を軽減し、メンタルヘルス不調を予防することが期待できる。

### 2 メンターの心のゆとりを生む「援助チーム」

メンタルヘルス不調の環境要因として、〈気軽に相談できる環境の不整備〉が挙げられる。メンターは、初任者教員の育成を校長から任されているため、責任をもって指導しようとするが、〈メンターの多忙さによるコミュニケーション不足〉により【一方的な指導になりがち(B)】になる。この教員の多忙感は、いわゆる「カリキュラム・オーバーロード」と呼ばれ、教員や学校組織に過重な負荷がかかった状態を指し、教員の心のゆとりを奪う。初任者教員は、多忙極まるメンターの表情や態度を見ると、自ら【手を挙げて「困っている」と言えない(A)】【相談ができずに後手に回ってしまう(B)】などの〈困り感を言えない状態〉に陥ってしまう。すると、心にゆとりがないメンターの中には「何で言わないんだ」と初任者教員を責めるような状況が現れてしまう。両者の思いが完全にすれ違うと、初任者教員は更に援助を求める行動がとりにくい状況に追い込まれてしまう。

こうしたメンターの多忙感を取り除き、心のゆとりを生むためには、一人にかかる過重な負荷を分散させる必要がある。そのためには、水野ら(2013)<sup>(19)</sup>が提唱する「援助チーム」の考えを基に、複数のメンターや管理職、専門家等で初任者教員の育成に関わる必要がある。表3に示したように、既に自治体で退職校長等によって構成される「援助チーム」組織が存在する。組織の構成員として、管理職、退職校長のメンター、スクールカウンセラー、学年主任が

考えられる。経験豊かなメンターや専門家が複数いることで、【若手が若手を育てなければならぬ(B)】状況を改善することが期待できる。また、【職員室での人間関係の希薄化(B)】が起きた場合に、初任者教員が援助を求める行動をとる窓口が増え、メンターと初任者教員間の支援―被支援が複線的に実行されることが期待できる。永田・赤坂(2021)<sup>(20)</sup>は、協働的で相談をしやすい職場には気軽な声掛けや相談、私的な会話等が日常的に行われていることを示している。メンターが複数いることで、【初任者の状況を把握する声掛けがない(A)】という要因を取り除くことで、メンターの心のゆとりが生まれ、「気軽な声掛け」や「相談」が職場の中で増えたと考えられる。

この「援助チーム」を実現可能なものにするためには、初任者教員に関わるメンターを増やし、育成する仕組みが必要になる。これは、学校組織だけでは困難であるため、教育行政施策を企画・立案する指導主事が「メンタルヘルス不調の予防施策」を推進することで、実現可能となる。C指導主事がいる自治体では、副校長対象の「メンタルヘルス対策講座」を開催している。管理職として、教職員のメンタルヘルス不調の予兆を察知し早期対応できる資質・能力の向上を目的として、外部講師による講演や副校長同士の情報交換の機会を創出している。このような研修を管理職やメンターが受講することによって、初任者教員を育成する際に自身の経験だけに依るのではなく、新たに学んだ理論や手法をもとに関わることができ、【一方的な指導になりがち(B)】な状況を回避することができたり、学校組織のフォローアップ体制の不備を改善したりすることができると考える。

### 3 メンタルヘルス対策への提案

指導主事は、教員研修の内容を吟味して提案したり、研修の予算について具申したりすることができる。そこで、指導主事として実現可能なメンタルヘルス対策案を以下の通り2点示す。

第1は、初任者研修や大学の授業において、学校現場の教職員と円滑なコミュニケーションを図るロールプレイや保護者のクレーム対応に関する内容を実施することである。特に、養成大学においては、教職志望の学生がリアリティショックを軽減するために、現職教員をゲストスピーカーとして招聘し、学校現場のリアルを学べる環境を整える。これらを実効的なものとするためには、教育行政と養成大学の連携が欠かせない。その際、自らも教員養成課程の経験を有し、学校現場と教育行政に身を置いている指導主事が果たす役割は大きい。現在進められている文部科学省(2023)「教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」<sup>(21)</sup>に指導主事の知見を反映させたいものである。

第2は、スクールカウンセラーの積極的な活用と拡充である。文部科学省(2020)「令和2年度スクールカウンセラー等活用事業」<sup>(22)</sup>を参考に、教職員のメンタルヘルス対策にもスクールカウンセラーを積極的に活用する。また、自治体によっては、都道府県単位ではなく、区市町村単位でスクールカウンセラーを採用している。各学校に常駐することができれば、児童・生徒や保護者との面談の過密スケジュールの実態が改善され、メンタルヘルス不調をきたしている教職員との面談や校内研修も可能となる。そのためには、自治体の教育予算の確保と人材確保が欠かせないが、教育に関する人的資源の供給を後回しにしない教育制度改革が必要不可欠である。



## Ⅵ おわりに

本研究は、東京都内の3名の指導主事を対象にした調査であり、他の自治体では同じ結果になるとは限らない。また、自治体の規模や配当予算、調査人数、指導主事の経験年数等によって結果が異なる場合もある。そのため、他の自治体との比較検討や継続的な調査研究を進めていく必要がある。教員のメンタルヘルス不調は、初任者教員に限ったものではなく、あらゆる年齢層の教員にも起こり得るものであり、依然として精神疾患での病気休職者や退職者が年々増加傾向にある現状から、今後も学校教育の根幹を揺るがす重要な課題である。

今後、本研究をさらに発展させていくために、先進的にメンタルヘルス対策を実施している学校を調査したり、初任者教員に入職後の気持ちの変化を調査したりすることで、教育行政の取組にも変化をもたらすことが可能となるだろう。

本研究を通して、教員のメンタルヘルス不調に関する問題は、日本の至る所で早急に解決しなければならない重要な教育課題であることを深く認識した。特に、教員不足が叫ばれている現代においては、初任者教員を貴重な戦力としてこれまで以上に手厚く大切に育成しなければならない。さらには、学校教育が対応すべき課題が一層複雑化・多様化に伴う教職の高度専門化が求められることをも踏まえて、入職期のメンタルヘルス不調の問題解決策を講じていく必要を痛感している。

## Ⅶ 謝辞

本研究に貴重な時間を割いてご協力してくださった指導主事並びに教育委員会の皆様に心より感謝申し上げます。また、本研究を進めるにあたり、多大なるご指導・ご支援を賜りました創価大学教職大学院・渡辺秀貴教授、三津村正和准教授に心より感謝申し上げます。

## 引用・参考文献

- 1) 文部科学省 (2023)「令和4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\\_00007.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00007.htm) (2024年1月16日閲覧)
- 2) 文部科学省 (2023)「令和4年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」(資料1-1-9 精神疾患による休職者の状況)
- 3) 佐々木邦彦・保坂亨・明石要一 (2010)「初任者教員のモチベーション研究Ⅰ－1年間の変容の軌跡－」, 千葉大学教育学部研究紀要, 58, pp. 29-36
- 4) 中央教育審議会 (2015)「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)」(中教審第185号)
- 5) 酒井麻紀子・窪田由紀 (2019)「小学校教師の職場における援助要請に関連する要因の検討―被援助志向性、問題に対する内的な帰属、協働的風土に着目して―」, 教育心理学研究, 67, pp. 236-251
- 6) 中西美香 (2018)「学校改善を志向する学校組織のあり様に関する一考察―先行研究のレビューからの展望―」, 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要, 2, pp. 166-181
- 7) 井上麻紀 (2015)「教師の心が折れるとき」, 大月書店, pp. 24-31
- 8) 森下高治・須賀絵美 (2016)「初任者におけるリアリティショック緩衝要因の検討―キャ

- リアとライフ・スタイルの観点から」, 帝塚山大学心理学部紀要, 5, pp. 19-27
- 9) 萱森江梨子・赤坂真二 (2023)「若手教員のメンタルヘルスに関する事例研究」, 上越教育大学教職大学院研究紀要, 10, pp. 21-31
  - 10) 谷川夏実 (2017)「新任幼稚園教員のリアリティ・ショックと仕事に対する認識の形成に関する質的研究」, 教師学研究, 20 (2), pp. 47-56
  - 11) 新井肇 (2014)「教師のメンタルヘルス—その実態と課題」, 児童心理2014年 8月号臨時増刊, 金子書房, No. 990, pp. 1-4
  - 12) 厚生労働省独立行政法人労働者健康安全機構 (2020)「職場における心の健康づくり～労働者の心の健康の保持増進のための指針～」
  - 13) 厚生労働省「働く人のメンタルヘルス・ポータルサイト『こころの耳』」  
<https://kokoro.mhlw.go.jp/> (2024年 1月16日閲覧)
  - 14) 埼玉県教育局教育総務部福利課健康づくり・メンタルヘルス担当 (2023)「ストレスチェックの集団分析結果を活用した職場環境改善事例集～職場環境改善の好事例～」
  - 15) 東京都教育委員会「教員のメンタルヘルス対策について」<https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/staff/welfare/consulting.html> (2024年 1月16日閲覧)
  - 16) 東京都教育庁「教職員相談窓口『先生たちのほっと LINE』」<https://www.metro.tokyo.lg.jp/tosei/hodohappyo/press/2023/10/26/25.html> (2024年 1月 16日閲覧)
  - 17) 佐藤郁哉 (2008)「質的データ分析法」, 新曜社, pp. 59-73
  - 18) 椋田容世・小野圭司 (2014)「若手教師のメンタルヘルスのための実践的取り組みの検討—教員メンタルサポートプログラム—」 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 13, pp. 77-83
  - 19) 水野治久・石隈利紀・田村節子・田村修一・飯田順子 (2013)「よくわかる学校心理学」, ミネルヴァ書房, pp. 72-73
  - 20) 永田佳奈子・赤坂真二 (2021)「中学校教職員間のインフォーマル・コミュニケーションに関する事例研究—教職員の職場風土認知と被援助志向性に着目して—」, 日本学級経営学会誌, 3, pp. 23-33
  - 21) 文部科学省 (2023)「教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/boshu/detail/mext\\_00311.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/boshu/detail/mext_00311.html) (2024年 1月16日閲覧)
  - 22) 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2020)「令和2年度スクールカウンセラー等活用事業実践活用事例集」

A Study on the Efforts of Educational Administration to Detect and  
Support the Mental Health Problems of Beginning Teachers

Hirohsa SAKAGAMI  
Hachioji City Board of Education

Recently, the number of teachers on sick leave due to mental illness has reached a record high, and the shortage of teachers has become a serious issue. In school settings, there are scattered situations in which beginning teachers find it difficult to confide their concerns. In this study, we focused on efforts for early detection and early response to mental health problems among beginning teachers by the board of education's chief guidance officer, who monitors the situation from the outside of the school. The results of the survey revealed that there are "personal factors" and "environmental factors" that contribute to the malfunction, and that these factors are compounded and related to each other. In addition, the chief supervisors provided direct and indirect support through "training for beginning teachers," "school visits," and "teacher support measures as educational administration," showing the ingenuity of individual and organizational responses. In order to reduce the reality shock that leads to mental health problems, we believe that the organization of new teacher training programs that allow students to gain teaching experience before entering the workforce, the establishment of support teams that provide multiple support for beginning teachers, and the enhancement of training for managers and mentors will contribute to the prevention and early detection of mental health problems.

Keywords: teacher shortage, poor mental health, education administration, supervising director, beginning teachers

