

令和7年度 東大阪市地域研究

不登校児童生徒支援について
～校内教育支援ルームが果たす役割と効果的な運営
について～

令和8年3月

研究代表者 小泉 隆平（近畿大学総合社会学部）

研究分担者 赤松 大輔（京都教育大学教育学部）

研究分担者 瓜生 珠絃（近畿大学大学院総合文化研究科）

研究分担者 前田 珠々穂（近畿大学大学院総合文化研究科）

不登校児童生徒支援について
～校内教育支援ルームが果たす役割と効果的な運営
について～

目次

はじめに.....	1
I 教職員の校内支援活動におけるやりがい・負担感と共感性の関連.....	3
1. 研究の背景.....	4
1.1. 不登校児童生徒と支援.....	4
1.2. バーンアウトとその要因.....	5
1.3. やりがいについて.....	6
1.4. 児童生徒との関わり.....	7
2. 研究の目的: 令和 6 年度(2024 年度)研究の 第一研究との関連.....	9
2.1. 共感性とやりがい・負担感の関連.....	10
2.2. 校内教育支援ルームに関わる教職員のバーンアウトを捉える理論的枠組.....	11
3. 方法.....	14
4. 結果.....	15
4.1. 校内教育支援ルームにおけるやりがい・負担感と多次元共感性尺度の下位因子との相関関係.....	15
4.2. やりがい・負担と多次元共感性尺度の重回帰分析.....	15
4.3. やりがい・負担感を媒介としたパスモデルの分析.....	18
5. 考察.....	25
5.1. 多次元共感性尺度の下位因子とやりがい・負担感との関連.....	25
5.2. 共感性下位因子の独立的寄与.....	26
5.3. やりがい・負担感を媒介とした関連構造の検討.....	26
6. 総合考察.....	30
6.1. やりがいについて.....	31
6.2. 負担感について.....	32
6.3. 尺度使用に関する限界と今後の課題.....	32
文献.....	34
要約.....	37
Abstract.....	38

II 校内教育支援ルームにおける教職員のやりがいの縦断的变化と関連要因の検討	40
1. 問題と目的	41
2. 方法	43
2.1. 調査時期.....	43
2.2. 調査対象.....	43
2.3. 質問紙の構成.....	43
2.4. 手続き.....	45
2.5. 倫理的配慮.....	45
3. 結果	46
3.1. 因子分析.....	46
3.2. 各尺度の相関分析.....	48
3.3. 時間的变化と各尺度の分散分析.....	53
4. 考察	55
文献	57
要約	58
Abstract	60
III 校内教育支援ルームの制度化過程と意味再編成に関する質的縦断研究 ..	62
1. 問題と目的	63
1.1. 研究の背景.....	63
1.2. 先行研究の課題.....	63
1.3. 研究の視点.....	64
1.4. 研究課題.....	64
1.5. 本研究の意義.....	64
2. 方法 経験変容のプロセスを理論化するための方法論的枠組み	66
2.1. 研究デザインの理論的位置づけ.....	66
2.2. 認識論的前提.....	66
2.3. 研究参加者.....	67
2.4. データ収集.....	67
2.5. データ分析.....	67
2.6. 本研究の方法論的意義.....	68
2.7. 研究倫理.....	68

3. 結果 校内教育支援ルームにおける意味再編成と組織発達のプロセス	70
3.1. 本章の分析視座と構造	70
3.2. 学校別詳細分析	70
3.2.1. A 校	70
3.2.2. B 校	72
3.2.4. D 校	75
3.3. 横断比較 — 取組校と先進校の構造差	76
3.4. 意味再編成モデルの抽出	77
3.5. 組織発達段階モデルの生成	78
3.6. 本研究の理論的主張	78
3.7. まとめ	78
4. 考察 校内教育支援ルームの意味再編成と組織発達理論の構築	80
4.1. 本研究の位置づけ	80
4.2. 並列承認モデルの理論的意義	80
4.3. 意味再編成理論との接続	80
4.4. 動機づけ理論との関連	81
4.5. 要求-資源モデルとの対比	81
4.6. 組織発達理論への示唆	81
4.7. 批判的検討	81
4.8. 実践的留意点	82
5. 結論	83
文献	84
要約	85
Abstract	87
総合的な要約	89
Integrated Abstract	91
謝辞	94

はじめに

近年、我が国において不登校児童生徒数は増加の一途をたどっており、文部科学省の調査では過去最多を更新するなど、学校教育における喫緊の課題となっている。こうした状況に対し、「誰一人取り残されない学びの保障」を理念とする施策のもと、校内教育支援センター（以下、校内教育支援ルーム）の整備が全国的に進められている。校内教育支援ルームは、自教室への参加が困難な児童生徒に対して、学校内における居場所と学習機会を保障する重要な実践であり、従来の「別室指導」を発展させた新たな支援形態として位置づけられる。しかしながら、その運営や指導内容は学校ごとに委ねられており、制度的・実践的な在り方は未だ十分に確立されていない。

このような状況の中で、校内教育支援ルームに関わる教職員の心理的体験は、支援の質や持続可能性に大きく関わる重要な要因である。とりわけ、個別対応の増加や役割の曖昧さは教職員の負担感を高め、バーンアウトのリスクを増大させることが指摘されている。一方で、児童生徒の変化や成長を実感できる経験は、教職員のやりがいを高め、支援を継続する上での心理的資源として機能する。したがって、校内教育支援ルームにおける実践は、「負担感」と「やりがい」という相反する二側面の相互作用の中で成立していると捉える必要がある。

第Ⅰ研究では、このような問題意識のもと、校内教育支援ルームに関わる教職員のやりがい・負担感および共感性の関連について、質問紙調査を用いた量的分析を行った。具体的には、やりがいおよび負担感を測定する尺度を新たに作成し、それらの構成因子と相互の関連性を明らかにするとともに、共感性の下位因子や学校体制、指導上の困難といった要因が、やりがいや負担感を介してバーンアウトに至る過程を検討した。その結果、やりがいは直接的にバーンアウトを低減するのではなく、負担感との関連を通じて間接的に機能する可能性が示されるとともに、教職員の心理的体験が個人特性のみならず、学校体制などの環境要因と密接に関連していることが明らかとなった。

続く第Ⅱ研究では、第Ⅰ研究の成果を踏まえ、校内教育支援ルームにおける教職員のやりがいに着目し、その測定尺度の改良とともに、やりがいおよび負担感の時間的変化と関連要因について縦断的に検討した。その結果、やりがいと負担感は学期間で大きな変動を示さない一方で、同僚性や自己成長性、学校体制などの要因と安定した関連を持つことが示され、校内教育支援における心理的体験は短期的変動よりも継続的プロセスとして理解される必要があることが示唆された。

さらに第Ⅲ研究では、校内教育支援ルームを「発達する組織的実践」として捉え、教職員の語りを通してその意味構造の変容過程を質的に分析した。その結果、校内教育支援ルームは、教室中心の規範的構造のもとで補助的空間として理解される段階から、教

室と並列的に承認される段階を経て、学校組織に統合される制度的実践へと発達する過程が明らかとなった。この知見は、校内教育支援ルームが単なる物理的空間ではなく、学校組織における意味構造の再編成を伴う制度的装置であることを示している。

以上を踏まえ、本報告書は、校内教育支援ルームに関わる教職員の心理的体験と支援実践の構造を、量的研究と質的研究の統合的視点から明らかにすることを目的とするものである。

第Ⅰ研究において心理的要因間の関連構造を明らかにし、第Ⅱ研究においてその時間的变化と関連要因を検討し、第Ⅲ研究において制度化過程と意味再編成のダイナミクスを理論化することで、校内教育支援ルームの実践を個人の問題に還元することなく、学校組織における構造的・発達の現象として捉える視点を提示する。

I 教職員の校内支援活動における やりがい・負担感と共感性の関連

1. 研究の背景

1.1. 不登校児童生徒と支援

文部科学省の調査(2025)によると、国立、公立、私立の小・中学校の不登校児童生徒数が約 465,000 人(過去最多)、うち学校内外で相談を受けていない児童生徒数が約 13 万 5 千人であることが明らかとなっている。こうした状況に対して、学校内で不登校児童生徒の居場所や学習支援の実践として「別室指導」が行われてきた。近年では、誰一人取り残されない学びの保証に向けた不登校対策として、2023 年 3 月に永岡文部科学大臣の下、「COCOLO プラン」が取りまとめられた。COCOLO プランでは、不登校児童生徒の学びの機会を確保するための方策の一つとして、学びの多様化学校や校内教育支援センター(以下、校内教育支援ルーム)の設置を含む学習環境の整備が制度的に要請されている。

校内教育支援ルームとは、自分のクラスに入りづらい児童生徒が、落ち着いた環境の中で自身の状態やペースに応じて学習、生活を行なうことができるよう学校内に設置された支援の場を指す。しかし、校内教育支援ルームにおける授業は、法令上の義務ではなく、その運営や指導内容は各学校に委ねられている。それに加え、教員数は不足していることが明らかとなっており(文部科学省, 2022)、校内教育支援を担当する教職員が担う仕事の限界が語られている(奥澤他, 2018)。こうした校内教育支援ルームの位置づけは、2016 年公布の「義務教育における普通教育の機会の確保等に関する法律」において求められてきた、不登校児童生徒に対する個に応じた指導の充実と関連している。この役割は、従来校内の「別室」が担ってきたと考えられる。本研究では、こうした従来の別室による支援を、現在制度的に整備が進められている校内教育支援ルームとして位置づけ検討を行う。文部科学省(2021)によると、不登校経験のある児童生徒のうち、

「別室に登校していたことがある」と回答した者の割合は、小学校で 47%、中学校で 46%にのぼっており、別室登校支援が果たしてきた役割は大きい。一方で別室における支援は、その位置づけや指導内容に多様性や曖昧さが残されており、校内支援体制の中での明確な位置づけは十分になされていない。また近年、教員の業務、課題を抱える児童生徒に対する個別支援業務は増加しており、不登校や別室登校に関する支援がその多くを占めていることが指摘されている(山本, 2019)。このように、別室登校支援を担う教職員には一定の負担感が生じていると考えられているものの、教職員の負担感を考慮した心の在り方について、質問紙調査による量的研究はこれまで十分に行われてこなかった。

1.2.バーンアウトとその要因

小橋(2013)の研究によって、教職員の感じる多忙感や負担感はバーンアウトと関連していることが明らかにされている。バーンアウトとは、過度で持続的なストレスに対処できずに、張り詰めていた緊張が緩み、意欲や野心が急速に衰えたり乏しくなったりしたときに表出される心身の症状のことを指す(久保・田尾, 1992)。主な症状としては、情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感の低下が挙げられる。このように、多忙感や負担感は教職員のメンタルヘルスに影響を及ぼす危険性があり、教育の質の低下につながるものが指摘されている(伊藤, 2000; 磯和, 2021)。わが国での教職員のバーンアウト要因については、個人的要因や対人関係の要因、学校組織の要因、職務特性の要因に整理されている(磯和, 2021)。このことを踏まえると、校内教育支援ルーム指導をはじめとする個別支援の対象となる児童生徒は、教育上の困難な課題を抱えている可能性が高く、こうした困難な課題への継続的な対応はバーンアウト要因となりえる(露口・高木, 2014)。また、同一児童生徒への同じ内容の繰り返しの指導(濱本, 2003)や、役割の

曖昧な職務(高木・田中, 2003)もバーンアウト要因として指摘されている。校内教育支援における職務役割の曖昧さも、負担感の一つの要因となっている可能性が高い。さらに、教員のバーンアウトを防止するためには、教員相互の協働が重要になるが、教員は協働したり相互にサポートしたりすることが難しい環境に置かれていることも示されている(川瀬, 2013)。このように、校内教育支援における教職員の負担感は教職員個人に帰属する問題ではなく、学校全体の支援体制の課題として捉える必要がある。しかし、教職員の負担感を考慮した支援モデルを開発した研究は、これまで見当たらない。

1.3. やりがいについて

一方で、仕事にやりがいを見出している場合、バーンアウトしにくいこと(久保田, 2013)、また、「子どもに少しでも変化が出ると救われる」ということ(奥澤他, 2018)が明らかとなっている。こうした背景から、やりがいを持ち指導を行うことが継続的な支援に必要であることが考えられる。

やりがいについては、数多くの先行研究が行われている。教職員のやりがいに関する研究では、子どもの関わりと職場環境への満足感、児童生徒の取り組み、児童生徒の変化などが関連することが明らかにされている(河村, 2001, 藤原・川俣, 2019)。自分の指導や関わりによって児童生徒が変容することが教職員のやりがいに影響すると考えられる。児童生徒の変容だけでなく、保護者との関係が形成された時や、裁量性をもって指導を行えるようになったこともやりがいと関連することが明らかにされている(別府ら, 2023)。また、正木・森田(2020)の研究からは、教職員同士のコミュニケーションの取りやすさや、児童生徒への対応を支援するような組織体制がやりがいとつながっていることが明らかとなった。同様の傾向は、他の対人援助職においても報告されている。介護職員

のやりがいについて、壬生・神庭(2013)は自己の能力を発揮し自己研鑽を積み成長させることがやりがいを高めると示した。また、看護師のやりがいについて松田ら(2005)は、看護対象と信頼関係ができ、仕事を通した自己性長感を感じ、スタッフと一体感・信頼関係があることが看護師のやりがいにプラスの影響を与えることを明らかにしている。救急看護に対してやりがいを感じているものは人生のなかで仕事に意味を見出し、喜びや手ごたえなどの肯定的な感情を抱いていたことが示唆されている(牧野ら, 2015)。西川(2020)は、ワーク・エンゲイジメントの高い人は仕事にやりがいを感じ、熱心に取り組み、仕事から活力を得て生き活きとしているポジティブな状態にあると述べ、働く場の居心地がワーク・エンゲイジメントに影響することを明らかにしている。

これらの先行研究を整理すると、やりがいには他者の変化、対人関係、自己成長、職場環境が関連する可能性が考えられる。しかし、現時点では校内教育支援を担当する教職員のやりがいを測定する尺度は確立されていない。

1.4. 児童生徒との関わり

ところで、校内教育支援ルームにおける児童生徒への教職員の関わりについては、教職員による「寄り添うコミュニケーション」で関わることの必要性が指摘されている(小泉他, 2015)。また、校内教育支援が不登校児童生徒によって安心できる場所にするためには、校内教育支援に関わる教職員が、児童生徒の気持ちに沿った校内教育支援ルームのあり方を柔軟に思い巡らすことが不可欠であることが明らかにされている。それに加え、生徒指導提要(2022)では、生徒指導の実践上の視点として、「学校生活のあらゆる場面で、自分も一人の人間として大切にされているという自己存在感を、児童生徒が実感すること」(自己感受)や「自他の個性を尊重し、相手の立場に立って考え、行動できる相互扶助的で共感的な人間関係を作り上げること」(共感的な人間関係の育成)を

大きな柱としてあげている。このようにやりがいへと関係するような児童生徒の変化のためには、共感的な関わりが必要であることが考えられる。

以上のことから、従来の「別室」での指導から校内教育支援ルームでの指導につながっていく教育活動において、継続的・効果的な校内教育支援を支える教職員のバーンアウトを予防するためには教職員がやりがいを持ち、児童生徒のことを共感的に理解することが必要であると考えられる。

本研究では、令和6年度（2024年度）研究で、校内教育支援を担当する教職員のやりがい・負担を測定する尺度を新たに作成した上で、バーンアウトとの関連性を明らかにする。これにより校内教育支援を担当する教職員にとって必要な態度や資質を明らかにしていく。本研究では、校内教育支援ルームを担当する教職員の共感性の質（下位因子）とやりがいおよび負担感との関連性、支援に関連する要因が、やりがいおよび負担感を介してバーンアウトに及ぼす影響を検討する。

2. 研究の目的：令和6年度（2024年度）研究の 第一研究との関連

本研究は、令和6年度（2024年度）東大阪市地域研究「不登校児童生徒の支援について」において実施された第一研究の成果を踏まえた継続研究である。令和6年度（2024年度）の第一研究では、校内教育支援ルームに関わる教職員を対象として、「やりがい」「負担感」「学校体制」といった心理的側面を数量的に把握し、それらの構成因子および相互の関連性を明らかにした。その結果、やりがいは「指導の手ごたえ」「関わりの成果」の2因子から構成され、負担感には「指導の難しさ」「指導不足」の2因子から構成されることが示された。また、相関分析および重回帰分析の結果から、学校体制および共感性がやりがいを高める要因として作用する一方、負担感にはやりがいを低下させる要因として働くことが明らかとなった。これらの結果は、校内教育支援ルームにおける教職員のやりがいが、児童生徒の変化をどのように捉え、支援の成果をどのように意味づけるかという主観的体験と密接に関連していることを示唆していた。また、指導上の困難や学校体制といった環境的要因が、教職員の心理的体験を通して支援実践に影響を与える可能性も示された。校内教育支援ルームに関わる教職員を対象として、「やりがい」「負担感」に関する心理的側面を把握し、それらの構成因子と相互の関連性を検討した結果以下のことが明らかとなった。(a) やりがいは「指導の手ごたえ」「関わりの成果」の2因子、負担感には「指導の難しさ」「指導不足」の2因子から構成されており、両者は校内教育支援ルームにおける教職員の支援体験を捉える重要な心理的側面であることが示された。(b) 指導上の困難は負担感を高め、負担感にはバーンアウトと関連があることから、教職員のバーンアウトには日常的な負担感の体験が深く関与している可能性が示唆された。(c) また、共感性はやりがいと負担感の双方と関連しており、共感的に関わることで支援の充実感につながる一方で、状況によって

は負担感を高める可能性もあることから、共感性を単一の特性としてではなく、その下次元に着目して検討する必要性が示された。(d) やりがいはバーンアウトと直接の関連は確認されなかったが、負担感との負の関連を通じた間接的保護因子として機能する可能性が考えられた。

2.1. 共感性とやりがい・負担感の関連

本研究で使用した多次元共感性尺度は、鈴木・木野(2008)が作成した他者の心理状態に対する認知と情動の反応傾向を測定するための尺度であり他者志向的反応(他者に焦点づけられた情緒反応)、自己指向的反応(他者の心理状態について自己に焦点づけられた情緒反応)、被影響性(他者の感情や意見に影響されやすい傾向)、視点取得(相手の立場からその他者を理解しようとする認知傾向)、想像性(自己を架空の人物に投影させる認知傾向)の5つの因子から構成されている。他者志向に関する下位尺度はいずれも、社会適応や円滑な対人関係に関連する指標と正の相関を示し、攻撃性や対人関係における負担とは負の相関を示した。

一方で、自己指向に関する下位尺度は、自己への注意の高さや他者への攻撃性に関連するが、社会的望ましさや愛他的行動とは関連を示さなかったと指摘されている。また、視点取得は他者志向的反応と、想像性は自己指向的反応と有意な正の相関が見られた。被影響性は、自己没入や自我の弱さなどと正の相関を示し、他者志向的反応よりも自己指向的反応との関連の方がやや強いことが明らかにされている。

令和6年度(2024年度)研究でも述べたように、教職員には共感的に児童生徒と関わることを求められる。鈴木(2006)は、教職員にとっての共感性は児童生徒との特定の相談場面のみならず、日常のやり取り、そして、授業場面において、児童生徒の内

的な世界の動きを知るために、極めて重要な資質能力であると示唆している。また、多次元共感性尺度を用いた奥村(2024)の教職員の共感性と子どもへの情動的支援の関連をみた研究では、5次元全て得点の高い群は自己指向性のみが高い群に比べて、子どもの主体的解決を尊重していることが明らかとなっている。自己指向性が高いと他者の情動に対して自己保身的な反応を抱くため、子どもの立場に立って主体的解決を尊重することが難しいことが示唆されている。これらのように、教職員の共感性が児童生徒と関連性があることが明らかとなっている一方で、共感性が教職員のやりがいや負担感といった心理的体験にどのような関連性があるのかについては十分検討されていない。

以上の研究および令和6年度(2024年度)研究の結果を踏まえると、教職員のバーンアウト予防のためには個人特性だけでなく、学校体制や指導上の困難といった環境的要因と密接に関係していると考えられる。特に、校内教育支援ルームに関わる教職員は、学校の支援体制や指導上の困難さといった条件の中で、共感的に児童生徒と関わりながら支援を行っている。こうした要因が直接バーンアウトに結びつくというよりも、支援におけるやりがいや負担感といった主観的な体験を通してバーンアウトへ結びつく可能性が考えられる。

2.2. 校内教育支援ルームに関わる教職員のバーンアウトを捉える理論的枠組

教職員のバーンアウトを理解する理論的枠組みとしては、職務要求-資源モデル(Job Demands-Resources model: JD-R モデル)が広く用いられている(Bakker & Demerouti, 2007; Bakker & Demerouti, 2017)。JD-R モデルでは、仕事に伴う心理的・身体的負荷を高める要因を「職務要求(job demands)」, それに対抗し個人の健康や動機づけを支える要因を「職務資源(job resources)」として区別

し、両者の相互作用によってバーンアウトやワーク・エンゲイジメントが形成されると考えられている(Schaufeli & Bakker, 2004)。校内教育支援ルームにおける教職員の実践は、不登校児童生徒への個別対応、保護者対応、校内連携の困難さなど、高い職務要求を伴う活動である一方で、制度的整備や評価の不十分さから、職務資源が乏しい状況に置かれやすいと考えられる。このような環境下では、職務要求が過剰となり、教職員の負担感が蓄積されやすく、結果としてバーンアウトに至る可能性が高まる。一方で、近年の研究では、やりがいや仕事の意味づけといった主観的体験は、バーンアウトを直接的に低減させる要因というよりも、職務要求によって生じる負担感や情緒的消耗の影響を緩和し、その影響を間接的に調整する心理的資源として機能する可能性が指摘されている(Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001 ; Bakker & Demerouti, 2007 ; Steger, Dik, & Duffy, 2012)。すなわち、やりがいはバーンアウトに対する「直接的保護因子」ではなく、負担感の体験の在り方を通して作用する「間接的保護因子」として位置づけることができる。

本研究では、このような視点に立ち、校内教育支援ルームに関わる教職員のバーンアウトを、職務要求(指導上の困難等)、職務資源(学校体制等)、および個人内資源(共感性、やりがい)との関連構造の中で捉え、特にやりがい・負担感を媒介してバーンアウトに影響する可能性について検討する。また、多次元共感性尺度の下位因子間には一定の関連が認められているものの(鈴木・木野, 2008)、それぞれの下位因子が教職員のやりがいや負担感に対してどのような独立した影響を示すのかについては十分に明らかにされていない。そこで本研究では、共感性を単一の指標として扱うのではなく、5つの下位因子をそれぞれ独立した変数として分析モデルに投入し、その影響を包括的に検討することとした。

そこで本研究では、令和6年度（2024年度）研究で明らかになった諸変数の関連性を踏まえ、校内教育支援におけるやりがいおよび負担感を媒介変数としたパス解析を行うことも目的とする。具体的には、学校体制、指導上の困難、多次元共感性が、教職員のやりがいや負担感にどのように影響し、それらを通じてバーンアウトに至る過程について複数のパスモデルを想定し、比較・検討することで教職員の心理的体験の構造をより包括的に明らかにすることを目的とする。

3. 方法

令和6年度（2024年度）研究で収集した質問紙調査データを用いた二次分析であり、令和6年度（2024年度）研究では主に尺度構成および変数間の相関関係を検討したのに対し、本研究では下位因子と変数間の相関関係の検討、変数間の構造的関係に着目し、パス解析を行った。

本研究は、近畿大学大学院総合文化研究科研究倫理規定に沿って実施された。また、本研究に関して、開示すべき利益相反はない。

4. 結果

4.1. 校内教育支援ルームにおけるやりがい・負担感と多次元共感性尺度の下位因子との相関関係

校内教育支援ルームにおけるやりがいと多次元共感性尺度の下位因子との相関分析を検討するために、各変数間でピアソンの積率相関係数を算出した、各変数間の相関分析結果を Table 1 に示した。

「やりがい」は「他者志向性 $r(398)=.255, p<.001$ 」「視点取得 $r(398)=.294, p<.001$ 」「想像性 $r(398)=.270, p<.001$ 」との間に正の相関がみられた。

「負担感」は「被影響性 $r(398)=.172, p<.001$ 」「自己指向性 $r(398)=.277, p<.001$ 」との間に正の相関がみられた。

4.2. やりがい・負担と多次元共感性尺度の重回帰分析

校内教育支援ルームにおけるやりがい・負担感を予測する要因を検討するために、従属変数をやりがい、独立変数を多次元共感性尺度の下位因子とした重回帰分析を行った。各変数間の分析結果を Table 8 に示した。分析の結果「被影響性」「視点取得」「想像性」は「やりがい」を有意に予測していた ($R^2=.142$ ；被影響性 $b = -.108, SE=0.05, \beta = -.113, t(394)=-2.25, p=.025$ ；視点取得 $b = .160, SE=0.06, \beta = .182, t(394)=2.67, p=.008$ ；想像性 $b = 0.198, SE=0.05, \beta = .219, t(394)=4.07, p<.001$)。

次に、従属変数を負担感、とした重回帰分析を行った。分析の結果「自己指向的反応」は「負担感」を有意に予測していた ($R^2=.084, b = .244, SE=0.06, \beta = .248, t(394)=4.38, p<.001$)。

Table 1

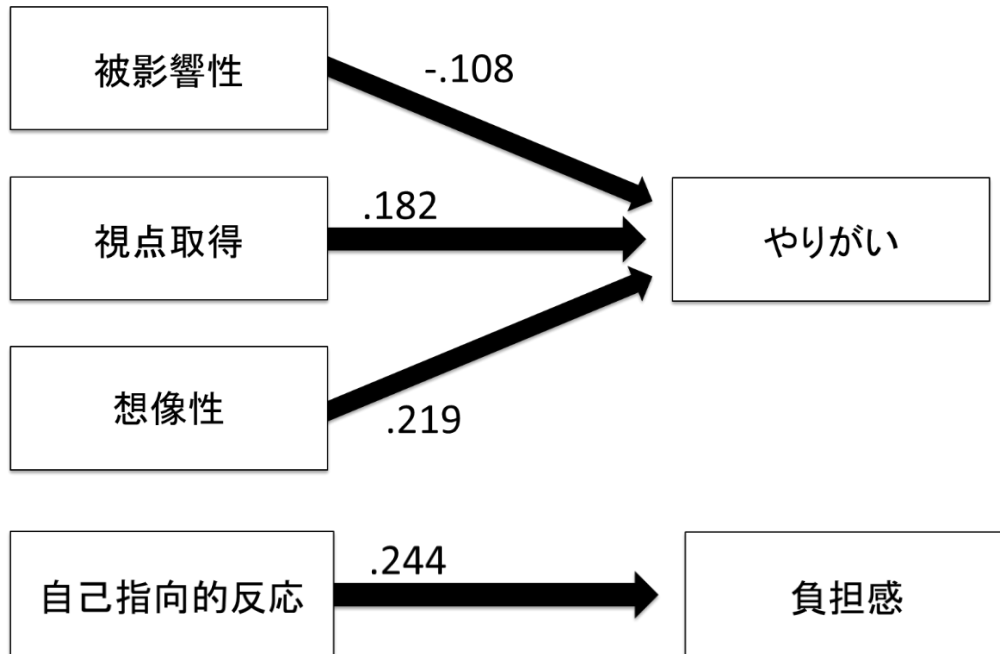
校内教育支援ルームにおけるやりがい・負担感と多次元共感性尺度の下位因子との相関関係

	やりがい	負担感
被影響性	-.083 ⁺	.172 ^{**}
他者志向的反応	.255 ^{**}	-.005
視点取得	.294 ^{**}	.015
想像性	.270 ^{**}	.125 [*]
自己指向的反応	.100 [*]	.277 ^{**}

^{**} p < .01, ^{*} p < .05, ⁺ p < .10

Table 2

校内教育支援ルームにおけるやりがい・負担感と他尺度との重回帰分析



4.3. やりがい・負担感を媒介としたパスモデルの分析

令和6年度（2024年度）研究で明らかになった重回帰分析をもとにパス解析を行った。

「学校体制」「指導上の困難」「被影響性」「他者志向的反応」「視点取得」「想像性」「自己指向的反応」の各要因が「やりがい」「負担感」を通して「バーンアウト」に影響を与えているという初期モデルを仮定した。分析には最尤法を用いた。パス図を Table 3に、モデルの適合度指標を Table4 に、パス係数を Table 11, 相関係数を Table12 に示す。初期モデルの適合度は $\chi^2(7)=114.70$, $p<.001$, CFI=.889, RMSEA=.196(95%CI=[.159, .253]), SRMR=.077, GFI=.953, AGFI=.627 であり、十分な適合度は示されなかった。

やりがいへの影響 やりがいに対しては、学校体制($\beta =.385$, $p<.001$)および想像性($\beta =.159$, $p<.01$)が有意な正の影響を示し、指導上の困難($\beta =-.158$, $p<.01$)は有意な負の影響を示した。一方、被影響性、他者志向的反応、視点取得、自己指向的反応からやりがいへのパスはいずれも有意ではなかった。

負担感への影響 負担感に関しては学校体制($\beta =.137$, $p<.01$)、指導上の困難($\beta =.477$, $p<.001$)、自己指向的反応($\beta =.106$, $p<.05$)が有意な正の影響を示した。一方、被影響性、他者志向的反応、視点取得、想像性からの影響は有意ではなかった。

バーンアウトへの影響 バーンアウトに対しては、負担感からの影響のみが有意であり($\beta =.177$, $p<.001$)、やりがいからの影響は有意ではなかった($\beta =.067$, $p<.183$)。

以上の結果から、初期モデルでは適合度が十分とは言えず、また複数のパスにおいて統計的に有意な影響が認められなかった。そこで、非有意であったパスおよび変数を削除し、モデルの簡潔性と解釈可能性を高めるために修正したモデルを次に検討する。

Table 3

パス図(初期モデル)

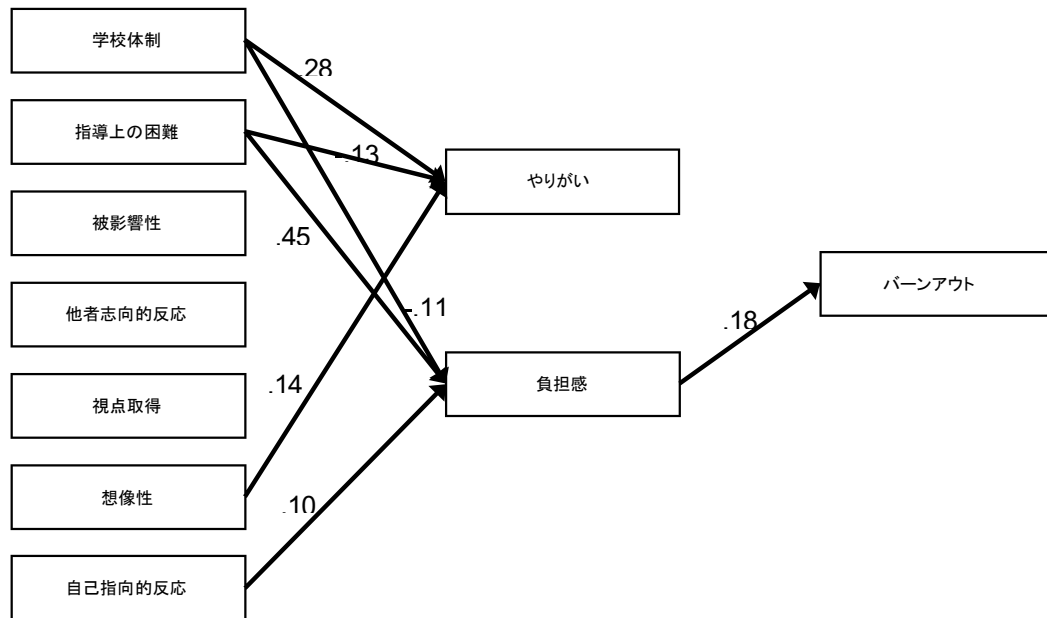


Table 4

初期モデルにおける適合度指標

χ^2 乗値	df	p 値	CFI	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	AIC	BIC	CAIC
114.696	7	.000	.889	.196	.077	.953	.627	210.696	402.286	402.406

Table 5

初期モデルにおけるパス係数

		標準化係数	確率
やりがい	学校体制	.385	***
	指導上の困難	-.158	**
	被影響性	-.060	n.s.
	他者志向的反応	.074	n.s.
	視点取得	.067	n.s.
	想像性	.159	**
	自己指向的反応	.030	n.s.
負担感	学校体制	-.137	**
	指導上の困難	.477	***
	被影響性	.065	n.s.
	他者志向的反応	-.004	n.s.
	視点取得	.013	n.s.
	想像性	.013	n.s.
	自己指向的反応	.106	*
バーンアウト	やりがい	.067	n.s.
	負担感	.177	***

** p < .01, * p < .05, + p < .10

Table 6

初期モデルにおける相関係数

			標準化相関係数	確率
やりがい	⇔	負担感	-.155	**
学校体制	⇔	指導上の困難	.154	**
学校体制	⇔	被影響性	-.081	**
学校体制	⇔	他者志向的反応	.271	**
学校体制	⇔	視点取得	.379	**
学校体制	⇔	想像性	.279	**
学校体制	⇔	自己指向的反応	.196	**
指導上の困難	⇔	被影響性	.122	**
指導上の困難	⇔	他者志向的反応	.068	**
指導上の困難	⇔	視点取得	.107	**
指導上の困難	⇔	想像性	.191	**
指導上の困難	⇔	自己指向的反応	.356	**
被影響性	⇔	他者志向的反応	-.086	**
被影響性	⇔	視点取得	-.084	**
被影響性	⇔	想像性	.181	**
被影響性	⇔	自己指向的反応	.337	**
他者志向的反応	⇔	視点取得	.718	**
他者志向的反応	⇔	想像性	.219	**
他者志向的反応	⇔	自己指向的反応	-.030	
視点取得	⇔	想像性	.237	**
視点取得	⇔	自己指向的反応	.074	**
想像性	⇔	自己指向的反応	.431	**

** p < .01, * p < .05, + p < .10

初期モデルのパス解析の結果を踏まえ、「やりがい」「負担感」のどちらにも有意な影響を示さなかった「被影響性」「他者志向的反応」「視点取得」の3変数をモデルから除外した。これらの変数は、重回帰分析において一部がやりがいに対して独立した影響を示していたものの、他の下位因子や学校体制、指導上の困難を含めたパス解析の初期モデルにおいては、やりがいや負担感に対して直接的な影響は認められなかった。また、やりがいからバーンアウトへの直接的パスについても、有意な影響が認められなかったためパスを削除した。以下の手続きに基づき、「学校体制」「指導上の困難」「想像性」「自己指向的反応」の各要因が「やりがい」「負担感」を通して「バーンアウト」に影響を与えているという修正後モデルを仮定し、パス解析を行った。パス図を Table 13、モデルの適合度指標を Table 8 に、パス係数を Table 9 に、相関係数を Table 16 に示す。修正後モデルの適合度は $\chi^2(7)=77.67$, $p<.001$, CFI=.860, RMSEA=.159(95%CI=[.122, .198]), SRMR=.093, GFI=.952, AGFI=.808 であり、十分な適合度は示されなかった。初期モデルと比較すると適合度の改善は認められたものの、十分に良好な適合度が得られているとは言い難い結果であった。しかし、本研究では変数間の関係性を探索的に検討することを目的としているため、モデルの解釈可能性を重視し、修正後モデルを最終モデルとして採用した。

やりがいへの影響 やりがいに対しては、学校体制($\beta = .434$, $p < .001$)および想像性($\beta = .181$, $p < .001$)が有意な正の影響を示し、指導上の困難($\beta = -.154$, $p < .001$)は有意な負の影響を示した。

負担感への影響 学校体制($\beta = .140$, $p < .001$)、指導上の困難($\beta = .479$, $p < .001$)、自己指向的反応($\beta = .133$, $p < .01$)が有意な正の影響を示した。

バーンアウトへの影響 バーンアウトに対しては、負担感が有意な正の影響を示した($\beta = .164$, $p < .001$)。

修正後モデルでは、すべてのパスが統計的に有意であった。

Table 7

パス図(修正後モデル)

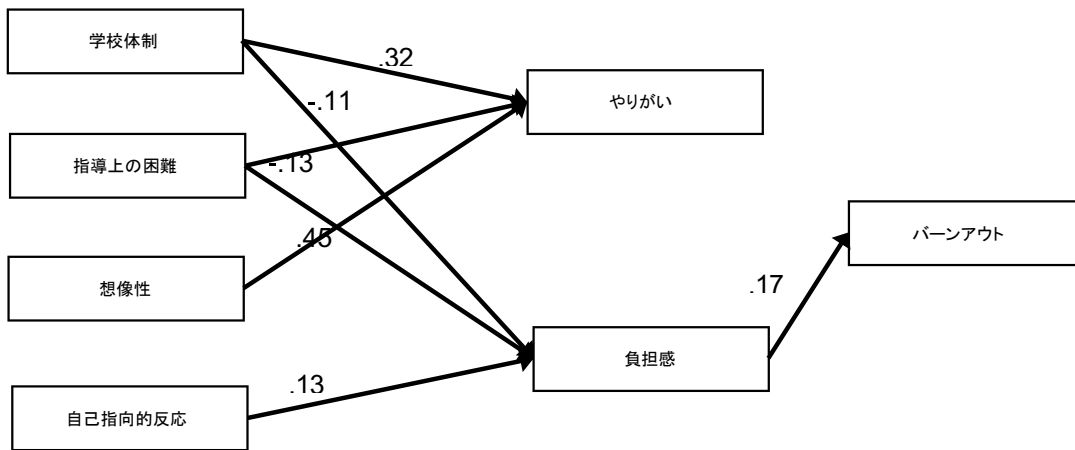


Table 8

修正後モデルにおける適合度指標

χ^2 乗値	df	p 値	CFI	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	AIC	BIC	CAIC
77.674	7	.000	.860	.159	.093	.952	.808	119.674	203.495	203.547

Table 9

修正後モデルにけるパス係数

	標準化係数	確率
やりがい 学校体制	.434	***
指導上の困難	-.154	***
想像性	.181	***
負担感 学校体制	-.140	***
指導上の困難	.479	***
自己指向的反応	.133	**
バーンアウト 負担感	.164	***

** p < .01, * p < .05, + p < .10

Table 10

修正後モデルにおける相関係数

		標準化相関係数	確率
やりがい	⇔	負担感	-.156 **
学校体制	⇔	指導上の困難	.154 **
学校体制	⇔	想像性	.279 **
学校体制	⇔	自己指向的反応	.196 **
指導上の困難	⇔	想像性	.191 **
指導上の困難	⇔	自己指向的反応	.356 **
想像性	⇔	自己指向的反応	.431 **

** p < .01, * p < .05, + p < .10

5. 考察

本研究では、共感性の下位因子がやりがいおよび負担感にどのように関連するのかを含めて検討した。さらに、校内教育支援におけるやりがい、負担感を中心としたパス解析を行った。具体的には、学校体制、指導上の困難、共感性といった要因が、教職員のやりがいや負担感にどのように影響し、さらにそれらがバーンアウトに至る過程について検討した。相関分析の結果、共感性の複数の下位因子は、やりがいおよび負担感と有意な関連を持つことが示された。パス解析の結果、学校体制、共感性、指導上の困難が負担感を介してバーンアウトに至る経緯が示された。

5.1. 多次元共感性尺度の下位因子とやりがい・負担感との関連

相関分析の結果、やりがいは「他者志向的反応」「視点取得」「想像性」と正の相関を示した。一方で、負担感には「被影響性」「自己指向的反応」と正の相関を示した。やりがいが高いほど、相手の状態を中心に考え関わることができる、相手の立場に立つことができる。つまり、やりがいが高い教職員は校内教育支援ルームにおける児童生徒の指導の際、児童生徒の感情や状況に焦点を当て、自分の感情に巻き込まれることなく、相手の立場を理解しようとする能力が高いと考えられる。反対に、負担感が高いほど、周りや他者の影響を受けやすく、相手の気持ちに触れた際に自分がどう感じたかに意識が向きやすい。つまり、負担感の高い教職員は、校内教育支援ルームにおける指導の際、児童生徒の感情や困難に接すると、自己の不安や動揺に意識が向きやすく結果として負担感を感じやすくなると考えられる。また、児童生徒の感情や場の雰囲気の影響を受けやすく、意図せず負担感を抱いている可能性が考えられる。

5.2. 共感性下位因子の独立的寄与

重回帰分析の結果、「被影響性」はやりがいを低め、「視点取得」「想像性」はやりがいを高めることが明らかとなった。このことから、視点取得および想像性は、他の変数とは独立してやりがいを予測していた。他者志向的反応はこれらと重なり合う部分が大きいため(鈴木・木野, 2008) 独立して予測しなかったと考えられる。また、やりがいに対して被影響性が負の影響を示した点は、視点取得や想像性などの他者理解に関する下位因子を統制した場合に、他者や自分の感情に影響を受けやすい傾向がやりがいを低下させる独立した効果として現れた可能性を示唆している。

一方で、「自己指向的反応」のみが「負担感」を高めることが明らかとなった。これは、被影響性と自己指向的反応は関連のある特性であり(鈴木・木野, 2008)、下位因子を同時に投入した場合にその影響が自己指向的反応に吸収されたためと考えられる。つまり、負担感の高さには単に影響の受けやすさよりも、他者の情動に接した際に自分の不安や動揺として捉えやすい反応傾向がより直接的に寄与している可能性が示唆された。

5.3. やりがい・負担感を媒介とした関連構造の検討

パス解析の結果、初期モデルでは複数のパスが有意ではなく、モデル適合度も十分とは言えなかった。一方、非有意であった変数及びパスを整理した修正後モデルでは、負担感を介してバーンアウトに至る経路が示された。なお、修正後モデルにおいても適合度は一般的な基準から見て必ずしも良好とは言えない値であった。本研究におけるパス解析は、あらかじめ厳密に規定された因果モデルの妥当性を検証する仮説検証型研究を目的としたものではなく、校内教育支援ルームに関わる教職員の心理的体験に関する複数の要因間の関連構造を探索的に把握することを目的として実施した探索的分析である。そのため、本研究は理論の検証というよりも、今後の検証研究に

に向けた仮説生成的研究として位置づけられる。また、構造方程式モデリングにおいて用いられる適合度指標は、モデルの当てはまりを評価する上で重要な情報を提供する一方で、サンプルサイズ、観測変数の数、測定誤差、モデルの複雑性などの影響を受けやすいことが指摘されている。本研究では複数の心理尺度を観測変数として用いており、それぞれの尺度には一定の測定誤差が含まれる可能性がある。また、校内教育支援ルームにおける教職員の心理的体験を包括的に捉えることを意図してモデルを構成したため、モデルの複雑性が適合度指標に影響を与えた可能性も考えられる。したがって、本研究においては適合度指標をモデル採否の唯一の基準とはせず、各パスの方向性や有意性、ならびに理論的整合性と実践的解釈可能性を重視してモデルの検討を行った。

やりがいに影響を及ぼす要因 修正後モデルにおいて、やりがいからバーンアウトへの経路は支持されなかった。一方で、やりがいには学校体制および想像性が正の影響を示し、指導上の困難は負の影響を示した。この結果は、やりがいがバーンアウトに直接的に影響を及ぼす要因というよりも、校内教育支援ルームにおける教職員が支援活動をどのように意味づけ、体験しているかを反映する心理的体験であることを示唆している。児童生徒の状況を同じ目線で想像するだけでなく、学校全体の取り組みの姿勢や、正当な評価を受けられるかどうかは教職員のやりがいに結びつく一方で、児童生徒の指導における難しさだけでなく人手不足や連携不足など校内教育支援ルームの運営が円滑でないことが、やりがいへ悪影響を及ぼすと考えられる。重回帰分析においても、想像性は独立してやりがいを予測していた。このことから、想像性は単なる児童生徒理解の一側面ではなく、校内教育支援ルームにおける教職員が児童生徒の状況を自己の内的体験として意味づけ、やりがいを実感する上で重要な要因である可能性が示唆される。この結果は、やりがいが職務資源(job resources)として機能し、教職員の心

理的負担を直接低減するというよりも、支援活動の意味づけや動機づけを支える要因として作用する可能性を示唆しており、JD-R モデルの枠組みとも整合的である。

負担感に及ぼす影響とバーンアウトとの関係 負担感に対しては、指導上の困難および自己指向的反応が正の影響を示し、学校体制は負の影響を示した。自己指向的反応は他者の困難に直面した際、自己の不安や動揺、自分がどう感じたかに意識が向きやすい傾向を示すものであり、このような反応傾向をもつ教職員は、校内教育支援ルームにおいて負担感を感じやすいと考えられる。重回帰分析においても、自己指向的反応のみが独立した予測を示しており、本研究におけるパス解析の結果を支持するものと考えられる。また、校内教育支援ルームでの指導の困難や運営における困難はやりがいに悪影響を及ぼすだけでなく、負担感を感じさせる要因となっていることが示唆された。一方で、校内教育支援ルームに対する学校全体の積極的な取り組みはやりがいを向上させるだけでなく負担感を軽減することが明らかとなった。さらに、負担感にはバーンアウトに対して有意な正の影響を示しており、校内教育支援ルームにおける教職員のバーンアウトは、やりがいの低下よりも、日常的な負担感の蓄積を通して生じることが示唆された。この結果はバーンアウト予防の観点から負担感を軽減する体制整備の重要性が示された。

削除した共感性下位因子の解釈 初期モデルに含めた被影響性、他者志向的反応、視点取得は、修正後モデルではいずれもやりがいや負担感に対して独立した影響を示さなかったため除外された。この結果は、これらの下位因子が校内教育支援ルームに関わる教職員の児童生徒との関わりや対人関係全般においては重要な資質であるが、校内教育支援ルームにおけるやりがいや負担感には直接的に作用するというよりも多次元共感性の基盤的側面として間接的に関連していると考えられる。特に、他者志向的反応や視点取得は他者理解に関わる側面である。しかし、本研究の結果からは、単に

児童生徒の立場を理解することよりも、その状況をどのように捉え、自己の内的体験として処理するかが校内教育支援ルームにおける教職員のやりがいや負担感により強く関与している可能性が考えられる。以上を踏まえると、本研究で提示したパスモデルは、校内教育支援ルームに関わる教職員のバーンアウトに至る心理的過程を説明する唯一の最適モデルを示すものではない。むしろ、本研究のモデルは、教職員のやりがいや負担感を中心とした心理的体験の関連構造を理解するための解釈可能な暫定モデルとして位置づけられる。本研究によって示唆された関連構造は、今後、異なる地域や職種を含むサンプルを用いた検証、ならびに縦断的データや介入研究を通じた再検討によって精緻化される必要がある。その意味で、本研究は校内教育支援ルームにおける教職員支援の心理学的理解に向けた基礎的知見を提供するとともに、今後の検証的研究に向けた理論的仮説を生成する役割を担うものと考えられる。

6. 総合考察

本研究では、不登校児童生徒の支援の実態と課題を明らかにするために、校内教育支援ルームにおける教職員の心理的体験とその支援実践の意味を、検討したものである。校内教育支援ルームは、従来の「別室」指導の延長線上にあると同時に、制度的・機能的により明確に位置づけられた新たな支援形態として発展する可能性が注目されている。本研究では、令和6年度（2024年度）研究として教職員の「やりがい」や「負担感」、それらを予測する要因を分析し、本研究では令和6年度（2024年度）研究で明らかになった諸変数の関連性を踏まえ、多次元共感性下位因子と教職員のやりがいや負担感との関係について検討し、やりがい・負担感を媒介変数として、バーンアウトに至る過程について、パス解析を用いて検討した。

令和6年度（2024年度）研究の結果、校内教育支援ルームにおける教職員の「やりがい」は、児童生徒の変化を教職員が感受し、支援の成果として内面化することがやりがいの要因を高めることが明らかとなった。一方で「負担感」は十分な支援ができないことや、保護者対応や支援方針の困難さを含んでいることが明らかとなった。これらの負担感には教職員のバーンアウト傾向や心理的ストレスと関連し、小橋(2013)や久保・田尾(1992)が指摘するように、教育実践の質を損なうリスクをはらんでいる。本研究ではやりがいからバーンアウトへの直接的な関連は見られなかったものの、やりがいと負担感は相互に関連があることから、校内教育支援ルームにおける教職員のバーンアウト予防には負担感の軽減とやりがいの向上が鍵となることが示唆される。

本研究の結果、相関分析において多次元共感性尺度の下位因子である「他者志向的反応」「視点取得」「想像性」がやりがいと関連することが明らかとなった。重回帰分析の結果、「被影響性」がやりがいを低減する要因に、「視点取得」「想像性」がやりがいを高め

る要因であることが明らかとなった。パス解析においても、やりがいからバーンアウトへの直接的な影響が認められなかったが、「学校体制」「想像性」がやりがいを高め、「指導上の困難」が低減させることが示された。

一方で、負担感については、相関分析の結果「被影響性」「自己指向的反応」が負担感と関連することが明らかとなった。重回帰分析の結果、「自己指向的反応」のみが負担感を高める要因であることが明らかとなった。パス解析において、「指導上の困難」「自己指向的反応」が負担感を高め、「学校体制」が負担感を低減させることが示された。また、これらは負担感を媒介変数としバーンアウトを高めることが明らかとなった。

6.1. やりがいについて

やりがいは、支援の成果が即時的・可視的に得られにくい校内教育支援ルームにおいて、教職員が自らの関わりの意味を見出すことの重要性を示していると考えられる。特に、想像性がやりがいを高める要因として一貫された点は、児童生徒の状況や変化を内的に想像し、自身の支援を意味づける過程が、やりがいの形成に関与している可能性を示唆している。この結果は、鈴木(2006)の共感性が教育実践において支援の質を高める重要な資質であるとする先行研究の知見と整合的であり、共感性の中でも児童生徒の状況を内的に想像し意味づける側面が、教職員自身のやりがいの形成に関与している可能性を示唆している。これらを踏まえると、やりがいはバーンアウトを直接的に規定する要因というよりも、支援活動をどのように体験し、意味づけるかを支える心理的資源として機能していると考えられる。この点は、やりがいが負担感と対立する概念ではなく、むしろ負担感の体験のあり方と相互に関連しながら教職員の支援体験を形成しているといえるだろう。そして、結果的にやりがいを高めることは教職員の支援体験の形成だけでなく、負担感を軽減しバーンアウトの予防へと寄与するのではないか。

6.2. 負担感について

負担感は、多次元共感性尺度のうち「自己指向的反応」が負担感を高める要因であることが一貫して示された。自己指向的反応が高い場合、他者の困難に直面した際に自己の内的反応への注意が優位となり、支援の成果や児童生徒の変化を外的に捉える視点が相対的に弱まる可能性がある。この点は自己指向性が高いと他者の情動に対して自己保身的な反応を抱きやすく、子どもの立場に立って主体的解決を尊重する関わりが困難になるとする奥村(2024)の指摘と整合的である。さらに、「指導上の困難」「自己指向的反応」が負担感を高め、学校体制がそれを低減させる要因として位置づけられ、負担感がバーンアウトに影響を及ぼす構造が明らかとなった。これらの結果は、校内教育支援ルームにおける教職員のバーンアウトが、やりがいの欠如そのものよりも、日常的に蓄積される負担感を通して生じる可能性を示している。さらに、単に業務量や指導上の困難さといった外的要因によって生じるものではなく、共感的関わりの中で生じる内的反応の在り方とも深く関係していることが示唆された。バーンアウト予防の観点からは、指導上の困難や役割過多といった負担を軽減する体制整備に加え教職員自身が共感的関わりをどのように内的に処理しているかが重要であることを示唆している。

6.3. 尺度使用に関する限界と今後の課題

本研究では、既存尺度の一部項目を抜粋して使用したため、原尺度が有する信頼性・妥当性をそのまま保証するものではないという限界がある。したがって、本研究で作成した尺度は、校内教育支援ルームという特定の実践文脈における教職員の心理的体験を把握するための探索的・暫定的な測定指標として位置づけられる。今後は、本研究で得られた因子構造や関連性を踏まえ、校内教育支援ルームに特化した尺度の再構成や、新

たな項目の追加を含めた精緻化を行い、より高い信頼性・妥当性を備えた測定尺度の開発が求められる。本研究では、校内教育支援ルームに関わる教職員の心理的体験に着目し、やりがいと負担感を中心にバーンアウトやその他要因との関連性について、令和6年度（2024年度）研究および本研究を通して検討した。その結果、やりがいは教職員が支援活動をどのように意味づけ、体験しているかを反映する心理的体験であり、学校体制や多次元共感性の一側面によって高められることが示された。一方で、負担感是指導上の困難や自己指向的な共感反応と関連し、バーンアウトに直接的に影響を及ぼす要因であることが明らかとなった。これらの結果から、校内教育支援ルームにおける教職員のバーンアウト予防には、単に業務量や役割負担を軽減する取り組みだけでなく、教職員が支援の中でやりがいを実感できる環境を整えること、そして共感的関わりの中で生じる内的反応を適切に扱えるよう支援する視点が重要であると考えられる。本研究は、教職員の心理的体験をやりがいと負担感という二側面から捉え、その背後にある要因とバーンアウトとの関連構造を示した点で、校内教育支援の実践と教職員支援の在り方を検討するための基礎的知見を提供するものといえる。

文献

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309–328.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22, 273–285.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315.
- Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The Work and Meaning Inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, 20, 322–337.
- 別府さおり・吉井勘人・田上幸太 (2023). 知的障害教育に携わる教師の職能成長と学びの特徴—特別支援学校(知的障害) 勤務経験と知的障害教育の専門性に着目して—. *特殊教育学研究*, 60, 197–211.
- 濱本良子 (2003). 教師のバーンアウト傾向と教職生活意識との関係. 甲南女子大学大学院論集 人間科学研究編, 21, 21–30.
- 藤原和政・川俣理恵 (2019). 中学校部活動顧問教師のやりがい感と負担感を測定する尺度の作成. *学校メンタルヘルス*, 22, 185–195.
- 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, 12–20.

- 磯和壮太郎 (2021). 学校教員の学校組織風土認知と対人関係満足度がバーンアウトに及ぼす影響. 日本健康心理学会, 34, 25.
- 河村茂雄 (2001). 教師の職業生活自己分析尺度の作成. 学校メンタルヘルス, 4, 55-63.
- 川瀬隆千 (2013). 宮崎市における教師バーンアウトの実態. 宮崎公立大学人文学部紀要, 21, 35-51.
- 久保真人・田尾雅夫 (1992). バーンアウトの測定. 心理学評論, 35, 361-376.
- 久保真人・田尾雅夫 (1996). バーンアウトの理論と実際. 誠信書房.
- 久保田真功 (2013). 保護者や子どもの問題行動の増加は教師バーンアウトにどのような影響を及ぼしているのか. 日本教育経営学会紀要, 55, 82-97.
- 牧野夏子・伊藤美智子・門間正子・中村美穂 (2015). 救急看護の首尾一貫感覚(Sense of Coherence) の特徴とその関連要因. 日本臨床救急医学会雑誌, 18, 499-505.
- 松田康子・大澤みゆき・森田真紀子 (2005). NICU 看護師のやりがいとそれに影響する要因. 日本看護学会論文集 母性看護, 36, 169-171.
- 壬生尚美・神庭直子 (2013). 介護職員の仕事満足感・やりがい感に影響を及ぼす要因. 人間生活文化研究, 23, 287-299.
- 中村准子・岡田昌毅 (2016). 職業生活における心理的居場所感に関する研究. 産業・組織心理学研究, 30, 45-58.
- 西川絹恵 (2020). 働く場の居心地に影響を与える要因. 中京企業研究, 42, 143-180.
- 奥村弥生 (2024). 情動への評価及び共感性と子どもへの情動的支援の関連. 学校メンタルヘルス, 27, 58-66.
- 奥澤嘉久・中川靖彦・小泉隆平 (2018). 児童の教室復帰に向けた効果的な別室運営. 近畿大学心理臨床・教育相談センター紀要, 3, 19-30.

- 小泉隆平・中垣ますみ・中川晴彦・由良渉・奥澤嘉久・吉田晴美 (2015). 効果的な別室登校児童生徒に関する考察. 京都大学紀要, 127, 133-142.
- 高木亮・田中宏二 (2003). 教師の職業ストレスに関する研究. 教育心理学研究, 51, 165-174.
- 徳吉陽河・岩作祥一 (2014). 自己成長主導尺度 II (PGIS- II) 日本語版の開発. 心理学研究, 85, 178-187.
- 山本岳 (2019). 小学校における生徒指導. 教職教養講座第 10 巻 生徒指導・進路指導. 共同出版.
- 文部科学省 (2021). 不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書.
- 文部科学省 (2022). 教師不足に関する実態調査.
- 文部科学省 (2022). 生徒指導提要.
- 文部科学省 (2023). COCOLO プラン.
- 文部科学省 (2025). 児童生徒の問題行動・不登校生徒指導上の諸課題に関する調査結果.

要約

本研究は、校内教育支援ルームに関わる教職員のやりがいおよび負担感に着目し、これらと共感性との関連性、さらにそれらを介したバーンアウトへの影響過程を明らかにすることを目的とした。近年、不登校児童生徒の増加に伴い、校内教育支援ルームは重要な支援機能として位置づけられているが、その運営は各学校に委ねられており、教職員の負担感の増大や役割の曖昧さが課題として指摘されている。一方で、児童生徒の変化を実感できる経験は教職員のやりがいを高め、支援の継続を支える重要な心理的資源となる可能性がある。

本研究では、校内教育支援ルームに関わる教職員を対象に質問紙調査を実施し、やりがいおよび負担感を測定する尺度を新たに作成した上で、多次元共感性尺度との関連を検討した。さらに、学校体制や指導上の困難といった環境要因を含め、やりがい・負担感を媒介変数としたパス解析を行い、バーンアウトに至る心理的過程を検討した。

分析の結果、やりがいは主に他者志向的な共感性や視点取得、想像性と正の関連を示し、児童生徒の立場に立って理解しようとする認知的・情動的傾向が、支援に対する充実感と結びついていることが明らかとなった。一方、負担感には自己指向的な共感反応や被影響性と正の関連を示し、他者の困難に接した際に自己の不安や動揺に焦点が向きやすい傾向が、負担感を高める要因となっていることが示唆された。

パス解析の結果、学校体制や指導上の困難、共感性の一部の下位因子は、やりがいや負担感に影響を及ぼし、特に負担感がバーンアウトに対して有意な正の影響を示すことが確認された。一方で、やりがいからバーンアウトへの直接的影響は認められず、やりがいは負担感との関連を通じて間接的に作用する心理的資源として機能する可能性が示された。

以上の結果から、校内教育支援ルームにおける教職員のバーンアウト予防には、単に業務量の軽減を図るだけでなく、学校体制の整備による負担感の軽減とともに、児童生徒理解を支える共感性の質的側面に着目した支援が重要であることが示唆された。本研究は、教職員の心理的体験をやりがいと負担感の二側面から捉え、それらがバーンアウトに至る過程を統合的に示した点で、校内教育支援の実践と教職員支援の在り方に重要な知見を提供するものである。

キーワード：校内教育支援ルーム、やりがい、負担感、共感性、バーンアウト

Abstract

This study examined the psychological mechanisms underlying teacher burnout in school-based support rooms by focusing on work meaningfulness, perceived burden, and multidimensional empathy. In Japan, school-based support rooms have been increasingly implemented to support students experiencing school refusal. Although these settings provide essential learning opportunities, they are often characterized by limited institutional structure, role ambiguity, and increased workload for teachers. Consequently, teachers may experience elevated levels of psychological burden, while at the same time deriving a sense of meaningfulness from observing students' growth. Understanding how these contrasting experiences interact is critical for developing sustainable support systems.

A questionnaire survey was conducted with teachers working in school-based support rooms. The study developed context-specific scales to measure work meaningfulness and perceived burden, and employed a multidimensional empathy framework capturing both cognitive and affective components. Correlational and multiple regression analyses were followed by path analysis grounded in the Job Demands–Resources (JD-R) model to examine the structural relationships among variables.

The results indicated that work meaningfulness was positively associated with other-oriented empathy, perspective taking, and imagination, suggesting that teachers who are able to understand students' experiences from their perspectives tend to perceive their work as more meaningful. In contrast, perceived burden was positively associated with self-oriented emotional reactions and susceptibility to others' emotions, indicating that a focus on one's own emotional responses when encountering students' difficulties may increase psychological strain.

The path analysis further revealed that organizational factors (e.g., school support systems), instructional difficulties, and selected empathy dimensions influenced both work meaningfulness and perceived burden. Importantly, perceived burden showed a significant positive association with burnout, whereas work meaningfulness did not exert a direct effect. Instead, work meaningfulness appeared to function as an indirect protective factor by mitigating perceived burden. These findings suggest that burnout in this context is more strongly driven by accumulated burden than by the absence of meaningfulness.

From a theoretical perspective, the results extend the JD-R framework by highlighting the mediating role of subjective psychological experiences—particularly perceived burden—in linking contextual demands and personal resources to burnout. Practically, the findings suggest that effective interventions should not only aim to reduce workload and instructional difficulties

but also enhance organizational support and promote adaptive forms of empathy. Specifically, fostering other-oriented empathy and perspective taking, while reducing self-focused emotional overinvolvement, may help teachers manage emotional demands more effectively.

Several limitations should be noted. The cross-sectional design precludes causal inference, and the use of self-report measures may introduce response bias. In addition, the sample was limited to teachers currently engaged in school-based support rooms, which may restrict generalizability. Future research should employ longitudinal designs and multi-method approaches to further examine causal relationships and validate the proposed model.

Overall, this study provides an integrated account of teacher psychological experiences in school-based support rooms and offers both theoretical and practical insights into preventing burnout and supporting sustainable educational practices.

Keywords

school-based support rooms; work meaningfulness; perceived burden; empathy; burnout

II 校内教育支援ルーム における教職員のやりがいの 縦断的变化と関連要因の検討

1. 問題と目的

小・中学校の不登校児童生徒は年々増加しており、居場所・学習支援の一つとして、校内教育支援センター（以下、校内教育支援ルーム）の設置が促進されている。校内教育支援ルームは児童生徒にとって、安心できる居場所となることが期待されている一方で、制度的な整備不十分であり、関わる教職員の負担感が課題として挙げられている（文部科学省，2023）。

教職員の感じる負担感や多忙感はバーンアウトと関連しており（小橋，2013），教職員のバーンアウト要因には役割のあいまいな職務であることが明らかになっている（高木他，2023）。しかし、仕事にやりがいを見出している場合、バーンアウトしにくいことが明らかになっており（久保田，2013），校内教育支援ルームを支える教職員のバーンアウトを予防するためには、教職員がやりがいを持つことが必要であると言える。

教職員のやりがいがバーンアウトに与える影響を検討した研究では、教職員のやりがいは、「指導の手ごたえ」と「関わりの成果」の2因子で構成されていることと、やりがいは学校体制・共感性と正の相関があり、負担感とは負の相関がみられたことの二点を明らかにした（小泉他，2024）。一点目について、教職員が生徒の変化を感じ、それを支援の成果として教職員が捉えることでやりがいを高めることが示唆される結果となった。二点目について、教職員のやりがいを向上させるためには、個人の資質だけでなく、組織的に支援体制を整える必要があることが示唆される結果となった。しかし、先行研究のやりがい尺度は部活動指導のやりがいを基に作成されており、校内教育支援ルームの特徴である個別対応や、情緒的・長期的支援、別室対応の特徴を反映していなかった。そのため、より校内教育支援に関わる教職員用に近づけたやりがいを評価する尺度を作成する必要があると考えられる。また、先行研究は横断調査であり、やりがいと負担感などの関連性が明らかになっても因果関係については不明であった。加えて、藤原・川俣（2019）が行った研究でやりがいは状況によって変わることが明らかになっており、各学期の特徴が異なる中で教員も内的変化が生じると考えられる。しかし、横断調査では内的な変化は明らかにすることができないため、各尺度の因果や、学期ごとの因果関係が分かれば、介入のタイミングなど学校現場の支援検討につなげることができると考えられる。

本研究では、より校内教育支援に関わる教職員用に近づけたやりがいを測定する尺度を作成する。それと共に、やりがいの時間変化と他尺度との関連性を明らかにする。

そのため、本研究の目的は以下の二点である。（1）校内教育支援ルームに関わる教職員のやりがいを測定する尺度を改良すること。（2）やりがいと負担感、同僚性、職場環境などとの関連性および継時的変化を明らかにすること。

本研究の仮説として、以下の五点である。(1) やりがいは二学期に低下する。(2) 負担感は二学期に上昇する。(3) やりがいは同僚性と正の関連を示す。(4) やりがいは自己成長性と正の関連を示す。(5) やりがいは負担感と負の関連を示す。

2. 方法

2.1. 調査時期

1 回目を 2025 年 8 月, 2 回目を 2025 年 12 月, 3 回目を 2026 年 2 月に Web 調査会社を通して質問紙調査を実施した。

2.2. 調査対象

1 回目: 校内教育支援ルームに関わったことのある小中学校の教職員 406 名 (男性 310 名, 女性 96 名, どちらでもない 0 名) を対象とした。平均年齢は 54.33 歳であった。

2 回目: 校内教育支援ルームに関わったことのある小中学校の教職員 213 名 (男性 174 名, 女性 39 名, どちらでもない 0 名) を対象とした。平均年齢は 56.13 歳であった。

3 回目: 校内教育支援ルームに関わったことのある小中学校の教職員 154 名 (男性 129 名, 女性 25 名, どちらでもない 0 名) を対象とした。平均年齢は 56.12 歳であった。

2.3. 質問紙の構成

本研究では, より校内教育支援に関わる教職員用に近づけたやりがいを評価する尺度を作成するために, 先行研究において作成・使用された既存尺度の一部の項目を修正・抜粋して用いた。内容的妥当性を確保するために, 校内教育支援ルームの文脈に直接関係しない項目 (例: 部活動指導) を本研究の対象とする実践文脈 (例: 校内教育支援ルーム) に修正した。また, 項目の抜粋にあたっては, 原尺度における下位因子構造および各項目の内容を参照し, 校内教育支援ルームの特徴である個別対応や, 情緒的・長期的支援, 別室対応の特徴を踏まえた項目を選定した。項目の修正を行う際に, 教育心理学研究者および現職教員の意見を基に項目を検討した。

・校内教育支援ルームに関わる教職員のやりがい

藤原・川俣 (2019) が作成した, 部活動指導をおこなううえでのやりがい感評価尺度 16 項目のうち 10 項目を抜粋した。その際, 適応可能性を高めるために「部活動」という用語を「校内教育支援ルーム」に修正した。10 項目それぞれについて「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「少しあてはまる」「とてもあてはまる」の 5 件法で回答を求めた。

・校内教育支援ルームに関わる教職員の負担感

藤原・川俣 (2019) が作成した, 部活動指導をおこなううえでの負担感評価尺度 20 項目のうち 13 項目を抜粋した。その際, 適応可能性を高めるために「部活動」という用語を「校内教育支援ルーム」に修正した。13 項目それぞれについて「全く負担ではなかつ

た」「あまり負担ではなかった」「やや負担であった」「負担だった」の4件法で回答を求めた。

- ・同僚性

原(2012)が作成した、小中学校教師の同僚との関係を測定する教師同僚性尺度27項目のうち18項目を抜粋した。18項目それぞれについて「全くない」「ほとんどない」「かなりある」「とてもよくある」の4件法で回答を求めた。

- ・自己成長性

徳吉・岩崎(2014)が作成した、自己成長性尺度(PGSI-II)を用いた。PGSI-IIは精神的に健康な人に対する自己成長に関わる尺度であり、16項目で構成されている。本研究では16項目のうち7項目を抜粋した。7項目それぞれについて「全く当てはまらない」「当てはまらない」「どちらかといえば当てはまらない」「どちらかといえば当てはまる」「当てはまる」「かなり当てはまる」の6件法で回答を求めた。

- ・職場での居心地

中村・岡田(2016)が作成した、現在の職場生活において、どの程度心理的居場所感を感じているかについて測定する職業生活における心理的居場所感尺度を用いた。18項目で構成されており、それぞれについて「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「少しあてはまる」「とてもあてはまる」の5件法で回答を求めた。

- ・仕事への意識

櫻井(2020)がMay, Gilson, & Harter(2004)の3項目をもとに作成したものをを用いた。「私の仕事は“私の人生を豊かにしてくれる”」「個人的に大きな価値がある”」「私自身の成長にとって重要だ”」の3項目について7件法(全く感じない~極めて強く感じる)で回答を求めた。

- ・職場の環境

職場の環境については、裁量性、仕事量、学校の組織体制が関連する可能性が考えられるため、以下で構成した。

- ・快適職場調査(ソフト面)

中央労働災害防止協会が作成した、35項目から構成される仕事による疲労やストレスを感じることが少なく、働きやすい快適な職場づくりのために、職場の人間関係など「ソフト面」における現状を把握するための調査票である。本研究では35項目のうち10項目を抜粋し、それぞれに「全くあてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかといえばあてはまらない」「全くあてはまらない」の5件法で回答を求めた。

- ・中川(2024)が作成した、「問題を抱える子ども等の自立支援に関する調査研究」に記載されている、別室登校児童生徒を指導する上での困難を尋ねる4項目を抜粋した。そ

それぞれ「ほとんどなかった」「あまりなかった」「少しあった」「とてもあった」の4件法で回答を求めた。

・他の教職員やSCとの協働，校内教育支援に対する学校の取り組みについて尋ねるために以下の7項目を作成した。Q1 スクールカウンセラーなどの専門機関と協力して働いている Q2 学級担任以外の教員とその日の対応や方針を決める Q3 管理職からの理解や助言を得ることができている Q4 校内教育支援ルームでの指導の成果を共有している Q5 保護者と定期的に面談し，生徒の成長や変化を確認している Q6 全教職員に校内教育支援ルーム担当の時間が割り振られている Q7 生徒と関わった教職員への聴き取りを行っている の計7項目を作成し，「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「少しあてはまる」「とてもあてはまる」の5件法で回答を求めた。

・やりがいに影響を与えると考えられる質問紙

校内教育支援ルームに携わる教職員のやりがいに影響を与えると考えられる子どもの成長やセンターの物理的環境，校内教育支援ルームの活動に対する意識，自分の能力，目標・成果を含んだ38項目を作成した。それぞれ「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「少しあてはまる」「当てはまる」の5件法で回答を求めた。

2.4. 手続き

クアルトリクス（Qualtrics）で質問紙を作成した。調査対象者を募集し，集まった調査対象者はオンライン上にて質問紙調査に参加した。調査対象者には個人のペースでこれらの回答を進めることが求められた。

2.5. 倫理的配慮

調査の実施に際しては，回答は本人の自由意志によるものであり，いつでも中断可能であること，無回答による不利益は生じないこと，回答は個人を特定できないように統計的に処理されること，研究の目的以外に使用されないこと，研究終了後再生不可能な形で破棄されることをフェイスシートに記載し，周知した。これらの記載事項に同意する場合にのみ，調査に参加することが求められた。

本研究は，近畿大学大学院総合文化研究科研究倫理規定に沿って実施された。また，本研究に関して，開示すべき利益相反はない。

3. 結果

3.1. 因子分析

校内教育支援ルームに関わる教職員のやりがい 校内教育支援ルームにおけるやりがいを測定するための仮尺度に対して、5件法で回答を求めた。この回答に「全くあてはまらない」を1点、「あまりあてはまらない」を2点、「どちらとも言えない」を3点、「少しあてはまる」を4点、「とてもあてはまる」を5点と得点化した。10項目について因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。固有値1.0以上の基準を検討したところ、第1因子の初期固有値は7.10、第2因子は0.75であった。そのため、因子の解釈可能性を考慮した1因子解が妥当であると判断した。単独の因子に.40以上の負荷量を示すことを基準とした。累積寄与率は64.61%であった。先行研究では、やりがいは、「指導の手ごたえ」と「関わりの成果」の2因子構造であったが、本研究では、統合的構造が示唆された。

校内教育支援ルームに関わる教職員の負担感 校内教育支援ルームにおける負担感を測定するための仮尺度に対し、4件法で回答を求めた。「負担だった」を4点、「やや負担であった」を3点、「あまり負担ではなかった」を2点、「全く負担ではなかった」を1点と得点化した。13項目について因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。固有値1.0以上の基準を検討したところ、第1因子の初期固有値は7.53、第2因子は0.88であった。そのため、因子の解釈可能性を考慮した結果、1因子解が妥当であると判断した。単独の因子に.40以上の負荷量を示すことを基準とした。累積寄与率は57.90%であった。先行研究では、負担感は、「指導の難しさ」と「指導不足」の2因子構造であったが、本研究では、統合的構造が示唆された。

信頼性の検討 作成された尺度の信頼性と内的一貫性および構成概念妥当性の基礎的検討を行った。Cronbachの α 係数を算出した。その結果、やりがいに関する尺度は、 $\alpha = .95$ 、負担感に関する尺度は、 $\alpha = .94$ 、教師の同僚性における「自己開示」は $\alpha = .74$ 、「コミュニケーション」は $\alpha = .92$ 、「授業」は $\alpha = .87$ 、「積極的発言・独自性」は $\alpha = .70$ 、自己成長における「積極的な行動」は $\alpha = .90$ 、「資源の活用」は $\alpha = .83$ 、職場生活における心理的居場所感における「居場所役割感」は $\alpha = .95$ 、「居場所安心感」は $\alpha = .92$ 、「居場所本来感」は $\alpha = .87$ 、仕事の有意味性に関する尺度は $\alpha = .92$ 、快適な職場における「裁量性」は $\alpha = .76$ 、「労働負荷」は $\alpha = .73$ 、校内教育支援ルームにおける困難さに関する尺度は、 $\alpha = .89$ 、校内教育支援ルームに対する学校体制に関する尺度は、 $\alpha = .87$ 、校内教育支援ルームに携わる教職員のやりがいに影響を与えると予測される「子どもの成長」は $\alpha = .86$ 、「物理的環境」は $\alpha = .76$ 、「意識」は $\alpha = .94$ 、「自分の能力」は $\alpha = .91$ 、「目標・成果」は $\alpha = .92$ であった。これらのことか

ら、各尺度の内的一貫性が確認され、一定の妥当性が示唆された。以降の分析では、各尺度における加算平均点を尺度得点として用いることとした。

Table 1

校内教育支援ルームに関わる教職員のやりがい尺度の因子分析結果

項目	I
$\alpha = .95$	
生徒の成長が感じられる	.884
生徒が一生懸命努力している	.880
生徒の言動に変化がみられる	.837
生徒が活き活きと活動している	.822
生徒が活動に意欲的に取り組んでいる	.819
指導内容を充実させることができる	.763
生徒が校内教育支援ルームでの経験を日常生活場面でも生かしている	.741
校内教育支援ルームでの指導について保護者からの理解を得ることができる	.736
校内教育支援ルーム以外でも生徒の生活態度等が向上する	.717
生徒が自主的に活動に取り組んでいる	.690
適切な助言をすることができる	.668

Table 2

校内教育支援ルームに関わる教職員の負担感尺度の因子分析結果

項目	I
$\alpha = .95$	
保護者とのやりとりをしたくないと思った	.788
保護者からの期待や要望に応えられなかった	.781
指導の意図が生徒に伝わっていないと感じた	.766
生徒同士の間関係トラブルなど、校内教育支援ルーム本来の活動以外の指導に時間がとられた	.764
経験がないため専門的な技術指導ができなかった	.747
生徒が自分勝手な行動をするなど、指導に従わなかった	.746
これまで身につけてきた専門性を生かせなかった	.734
校内教育支援ルームでの指導の最中に、他の業務が入り指導が中断した	.731
校内教育支援ルームの指導方針について、保護者の理解が得られなかった	.722
保護者から不満を言われた	.722
指導方法が正しいかどうかわからなかった	.701
他の業務で校内教育支援ルームでの指導が十分にできなかった	.691
経験がない校内教育支援ルームを任された	.688

3.2. 各尺度の相関分析

1 回目：校内教育支援ルームにおけるやりがいと各尺度の相関分析を検討するために、各変数間でピアソンの積率相関係数を算出した、各変数間の相関分析結果を Table 3 に示した。

Table 3 に示すように、「やりがい」は「負担感」との間に中程度の負の相関($r(404) = -.432, p < .001$)、「別室登校児童生徒を指導する上での困難さ」との間に極めて弱い負の相関($r(404) = -.124, p = .012$)がみられ、「自己開示 ($r(404) = .233, p < .001$)」「コミュニケーション($r(404) = .317, p < .001$)」「授業($r(404) = .357, p < .001$)」「積極的発言・独自性($r(404) = .390, p < .001$)」「資源の活用($r(404) = .312, p < .001$)」「居場所役割感($r(404) = .349, p < .001$)」「居場所安心感($r(404) = .360, p < .001$)」「居場所本来感($r(404) = .373, p < .001$)」「裁量性($r(404) = .274, p < .001$)」「労働負荷($r(404) = .241, p < .001$)」との間に弱い正の相関がみられ、「積極的な行動($r(404) = .417, p < .001$)」「仕事の有意味性($r(404) = .405, p < .001$)」「学校体制($r(404) = .488, p < .001$)」「子どもの成長($r(404) = .639, p < .001$)」「物理的環境($r(404) = .521, p < .001$)」「意識($r(404) = .689, p < .001$)」「自分の能力($r(404) = .659,$

p<.001)」「目標・成果(r(404) = .657, p<.001)」との間に比較的強い正の相関がみられた。

次に、校内教育支援ルームにおける負担感と、各尺度の相関を検討した結果を Table 3 に示した。Table 3 に示すように、「負担感」は「積極的な行動(r(404) = -.219, p<.001)」「居場所本来感(r(404) = -.200, p<.001)」「裁量性(r(404) = -.315, p<.001)」「労働負荷(r(404) = -.322, p<.001)」「子どもの成長(r(404) = -.283, p<.001)」「物理的環境(r(404) = -.240, p<.001)」「意識(r(404) = -.310, p<.001)」「自分の能力(r(404) = -.355, p<.001)」「目標・成果(r(404) = -.317, p<.001)」との間には弱い負の相関がみられ、「別室登校児童生徒を指導する上での困難さ(r(404) = .486, p<.001)」との間に比較的強い正の相関がみられた。

2回目：校内教育支援ルームにおけるやりがいと各尺度の相関分析を検討するために、各変数間でピアソンの積率相関係数を算出した、各変数間の相関分析結果を Table 4 に示した。

Table 4 に示すように、「やりがい」は「負担感」との間に弱い負の相関(r(211) = -.228, p<.001)がみられた。「コミュニケーション(r(211) = .244, p<.001)」「授業(r(211) = .312, p<.001)」「積極的発言・独自性(r(211) = .257, p<.001)」「積極的な行動(r(211) = .263, p<.001)」「資源の活用(r(211) = .223, p<.001)」「居場所役割感(r(211) = .233, p<.001)」「居場所安心感(r(211) = .243, p<.001)」「居場所本来感(r(211) = .246, p<.001)」「仕事の有意味性(r(211) = .316, p<.001)」「裁量性(r(211) = .201, p<.001)」との間に弱い正の相関がみられ、「学校体制(r(211) = .427, p<.001)」「子どもの成長(r(211) = .571, p<.001)」「物理的環境(r(211) = .468, p<.001)」「意識(r(211) = .608, p<.001)」「自分の能力(r(211) = .542, p<.001)」「目標・成果(r(211) = .574, p<.001)」との間に比較的強い正の相関がみられた。

次に、校内教育支援ルームにおける負担感と、各尺度の相関を検討した結果を Table 4 に示した。Table 4 に示すように、「負担感」は「資源の活用(r(211) = -.202, p = .003)」「居場所安心感(r(211) = -.233, p<.001)」「居場所本来感(r(211) = -.272, p<.001)」「裁量性(r(211) = -.317, p<.001)」「労働負荷(r(211) = -.378, p<.001)」「学校体制(r(211) = -.245, p<.001)」「子どもの成長(r(211) = -.233, p<.001)」「意識(r(211) = -.272, p<.001)」「自分の能力(r(211) = -.355, p<.001)」「目標・成果(r(211) = -.331, p<.001)」との間に弱い負の相関がみられ、「別室登校児童生徒を指導する上での困難さ(r(211) = .486, p<.001)」との間に比較的強い正の相関がみられた。

3 回目：校内教育支援ルームにおけるやりがいと各尺度の相関分析を検討するために、各変数間でピアソンの積率相関係数を算出した、各変数間の相関分析結果を Table 5 に示した。

Table 5 に示すように「やりがい」は「負担感」との間に中程度の負の相関($r(152) = -.411, p < .001$)がみられた。「自己開示($r(152) = .219, p < .001$)」「コミュニケーション($r(152) = .358, p < .001$)」「授業($r(152) = .294, p < .001$)」「資源の活用($r(152) = .337, p < .001$)」「居場所役割感($r(152) = .353, p < .001$)」「居場所安心感($r(152) = .394, p < .001$)」「居場所本来感($r(152) = .336, p < .001$)」「仕事の有意義性($r(152) = .396, p < .001$)」「裁量性($r(152) = .361, p < .001$)」「労働負荷($r(152) = .319, p < .001$)」との間には弱い正の相関がみられ、「積極的発言・独自性($r(152) = .432, p < .001$)」「積極的な行動($r(152) = .426, p < .001$)」「学校体制($r(152) = .429, p < .001$)」「子どもの成長($r(152) = .635, p < .001$)」「物理的環境($r(152) = .510, p < .001$)」「意識($r(152) = .644, p < .001$)」「自分の能力($r(152) = .596, p < .001$)」「目標・成果($r(152) = .579, p < .001$)」との間には比較的強い正の相関がみられた。

次に、校内教育支援ルームにおける負担感と、各尺度の相関を検討した結果を Table 5 に示した。Table 5 に示すように、「負担感」は「自己開示($r(152) = -.365, p < .001$)」「コミュニケーション($r(152) = -.254, p < .001$)」「授業($r(152) = -.331, p < .001$)」「積極的発言・独自性($r(152) = -.332, p < .001$)」「積極的な行動($r(152) = -.270, p < .001$)」「資源の活用($r(152) = -.263, p < .001$)」「居場所役割感($r(152) = -.261, p < .001$)」「居場所安心感($r(152) = -.270, p < .001$)」「居場所本来感($r(152) = -.286, p < .001$)」「仕事の有意義性($r(152) = -.278, p < .001$)」「学校体制($r(152) = -.382, p < .001$)」「子どもの成長($r(152) = -.391, p < .001$)」「物理的環境($r(152) = -.311, p < .001$)」との間に弱い負の相関がみられ、「裁量性($r(152) = -.413, p < .001$)」「労働負荷($r(152) = -.435, p < .001$)」「別室登校児童生徒を指導する上での困難さ($r(152) = -.432, p < .001$)」「意識($r(152) = -.406, p < .001$)」「自分の能力($r(152) = -.473, p < .001$)」「目標・成果($r(152) = -.400, p < .001$)」との間に比較的強い負の相関がみられた。

1 回目では、「やりがい」と同僚性のうち「自己開示」「コミュニケーション」「授業」「積極的発言・独自性」との間に弱い正の相関がみられた。2 回目では、「自己開示($r(211) = .156, p = .023$)」との間にはほとんどで相関がみられなかったが、「コミュニケーション」「授業」「積極的発言・独自性」との間に弱い正の相関がみられた。3 回目では、「自己開示」「コミュニケーション」「授業」との間に弱い正の相関がみられ、「積極的発言・独自性」との間に比較的強い正の相関がみられた。以上のことから、仮説 (3) は一部支持された。

1 回目では、「やりがい」と自己成長性のうち「資源の活用」との間に弱い正の相関がみられ、「積極的な行動」との間に比較的強い正の相関がみられた。2 回目では、「積極的な行動」「資源の活用」との間に弱い正の相関がみられた。3 回目では、「資源の活用」との間には弱い正の相関がみられ、「積極的な行動」との間には比較的強い正の相関がみられた。以上のことから、仮説 (4) は支持された。

1 回目, 2 回目, 3 回目を通して, 「やりがい」は「負担感」と弱いから中程度の負の相関がみられた。以上のことから, 仮説 (5) は支持された。

Table 3

校内教育支援ルームにおけるやりがい・負担感とその他尺度との 1 回目の相関

	やりがい	負担感
やりがい	1.000	
負担感	-.432 **	
自己開示	.233 **	-.081
コミュニケーション	.317 **	-.148 **
授業	.357 **	-.152 **
積極的発言・独自性	.390 **	-.193 **
積極的な行動	.417 **	-.219 **
資源の活用	.312 **	-.107 *
居場所役割感	.349 **	-.156 **
居場所安心感	.360 **	-.154 **
居場所本来感	.373 **	-.200 **
仕事の有意味性	.405 **	-.168 **
裁量性	.274 **	-.315 **
労働負荷	.241 **	-.322 **
指導上の困難さ	-.124 *	.486 **
学校体制	.488 **	-.186 **
子どもの成長	.639 **	-.283 **
物理的環境	.521 **	-.240 **
意識	.689 **	-.310 **
自分の能力	.659 **	-.355 **
目標・成果	.657 **	-.317 **

+

** $p < .01$, * $p < .05$, $p < .10$

Table 4

校内教育支援ルームにおけるやりがい・負担感とその他尺度との2回目の相関

	やりがい	負担感
やりがい	1.000	
負担感	-.228 **	1.000
自己開示	.156 *	-.156 *
コミュニケーション	.244 **	-.077
授業	.312 **	-.128 +
積極的発言・独自性	.257 **	-.181 **
積極的な行動	.263 **	-.158 *
資源の活用	.223 **	-.202 **
居場所役割感	.233 **	-.191 **
居場所安心感	.243 **	-.233 **
居場所本来感	.246 **	-.272 **
仕事の有意味性	.316 **	-.192 **
裁量性	.201 **	-.317 **
労働負荷	.133 +	-.378 **
指導上の困難さ	-.075	.486 **
学校体制	.427 **	-.245 **
子どもの成長	.571 **	-.233 **
物理的環境	.468 **	-.177 **
意識	.608 **	-.272 **
自分の能力	.542 **	-.355 **
目標・成果	.574 **	-.331 **

+

** $p < .01$, * $p < .05$, $p < .10$

Table 5

校内教育支援ルームにおけるやりがい・負担感とその他尺度との3回目の相関

	やりがい	負担感
やりがい	1.000	
負担感	-.411 **	1.000
自己開示	.219 **	-.365 **
コミュニケーション	.358 **	-.254 **
授業	.294 **	-.331 **
積極的発言・独自性	.432 **	-.332 **
積極的な行動	.426 **	-.270 **
資源の活用	.337 **	-.263 **
居場所役割感	.353 **	-.261 **
居場所安心感	.394 **	-.270 **
居場所本来感	.336 **	-.286 **
仕事の有意味性	.396 **	-.278 **
裁量性	.361 **	-.413 **
労働負荷	.319 **	-.435 **
指導上の困難さ	-.185 *	.432 **
学校体制	.429 **	-.382 **
子どもの成長	.635 **	-.391 **
物理的環境	.510 **	-.311 **
意識	.644 **	-.406 **
自分の能力	.596 **	-.473 **
目標・成果	.579 **	-.400 **

+

** $p < .01$, * $p < .05$, $p < .10$

3.3. 時間的変化と各尺度の分散分析

やりがいの平均得点は1回目 3.45点、2回目 3.40点、3回目 3.44点であった。やりがいに対して、調査時期を独立変数とする1要因分散分析参加者間計画で検討をした。その結果、調査時期の主効果に有意差はみられなかった($F(2, 373)=0.31, p=.73$)。以上のことから、仮説(1)は支持されなかった。

負担感の平均得点は1回目 2.56 点, 2回目 2.58 点, 3回目 2.53 点であった。負担感に対して, 調査時期を独立変数とする 1 要因分散分析参加者間計画で検討をした。その結果, 調査時期の主効果に有意差はみられなかった($F(2, 366)=0.25, p=.78$)。以上のことから, 仮説 (2) は支持されなかった。

Table 6

校内教育支援ルームにおけるやりがい・負担感と時期の比較

項目	1回目	2回目	3回目	<i>F</i>	<i>p</i>
やりがい得点	3.45 (0.80)	3.4 (0.75)	3.44 (0.79)	0.31	0.73
負担感得点	2.56 (0.65)	2.58 (0.63)	2.53 (0.68)	0.25	0.78

4. 考察

本研究では、より校内教育支援に関わる教職員用に近づけたやりがい測定する尺度を作成することと、やりがいの時間変化と他尺度との関連性を検討したものである。

やりがい尺度の作成では、校内教育支援ルームに携わる教職員の「やりがい」や「負担感」、それらに影響を与えうる尺度を作成し、信頼性と妥当性を検討することが目的であった。校内教育支援ルームにおけるやりがい・負担感を測定するための仮尺度を用いて因子分析を行った。その結果、1因子解が妥当であると判断し、統合的構造が示唆された。この結果について、校内教育支援の特性である支援の手順や教材準備など不明確さが背景にあると考えられる。校内教育支援では、法令上定められた活動はなく、位置づけや内容に曖昧さがあり、ゴールが見えにくいという特徴がある。不明確な要素が多い中で、不登校・不登校傾向にある児童生徒を支えるという全体的な支援活動として捉えているため、支援活動全体への随伴的な感情としてやりがいや負担感を捉えていると考えられる。そのため、1因子にまとまった結果になったと考えられる。信頼性を確認した結果、内的一貫性の値は全ての下位尺度で.70以上であった。尺度の妥当性については、教職員のやりがいに影響を与えられ「子どもの成長」「物理的環境」「意識」「自分の能力」「目標・成果」との間に正の相関関係が認められると予想し、相関分析を行った。その結果、予想通りの結果が得られた。

やりがいの時間変化と他尺度との関連性の検討では、やりがいと負担感、同僚性、職場環境などとの関連性および継時的変化を明らかにすることが目的であった。仮説(3)教職員のやりがいは同僚性と正の相関関係が、仮説(4)教職員のやりがいは自己成長性と正の相関関係が、仮説(5)教職員のやりがいは負担感と負の相関関係が認められると予想し、相関分析を行った。その結果、仮説(4)(5)を支持し、仮説(3)を一部支持する結果が得られた。教職員のやりがい・負担感の継時的変化について、仮説(1)やりがいは二学期に低下する。仮説(2)負担感は二学期に上昇すると予測し、1要因分散分析参加者間計画で検討をした。その結果、調査時期の主効果に有意差はみられなかった。校内教育支援は、文化祭や運動会といった学校行事等に左右されず、対象となる児童生徒の困難さや支援の必要性が学期を通じて一定であったためと考えられる。校内教育支援は短期的変動よりも長期的プロセスである可能性がある。また、校内教育支援の成果は長期的な視点で考えられるため、学期単位の区切りが教職員のやりがいや負担感の変動に影響を及ぼさなかったと推察される。

本研究の結果は、職務要求-資源モデル(JD-Rモデル)の観点から、校内教育支援ルームにおいては「子どもの成長」や「自己効力感」が重要な資源として機能している可

能性を示唆している。このことから、校内教育支援ルームにおける教職員のやりがいを高めるためには、

- ①子どもの成長を可視化し共有する仕組みの構築
 - ②教職員間の協働体制の強化
 - ③教職員の自己効力感を高める研修の充実
- が重要であると考えられる。

本研究にはいくつかの限界がある。第一に、Web 調査による自己報告データであるため、回答バイアスの影響を受ける可能性がある。第二に、縦断データではあるものの、追跡率の低下および各時点の分析対象者数の差異がみられるため、サンプルの偏りが生じている可能性がある。そのため、個人内変化の厳密な検討に限界がある。しかし本研究では、教職員のやりがいが「子どもの成長」「意識」と関連していることや、校内支援が継続的な支援構造であることを示した点で、校内教育支援の実態と在り方を検討するための知見を提供するものといえる。

文献

- 原一宏 (2012). 教師のストレスにおける教師同僚性の効果ー構成的グループエンカウンターを実施してー. 聖徳大学大学院博士前期課程修士論文.
- 藤原和政・川俣理恵 (2019). 中学校部活動顧問教師のやりがい感と負担感を測定する尺度の作成. 学校メンタルヘルス, 22, 185-195.
- 快適職場調査(ソフト面) 働く人のメンタルヘルス・ポータルサイト
https://kokoro.mhlw.go.jp/comfort-check/files/assessment-file_01.pdf (2026年3月22日閲覧)
- 河村茂雄 (2001). 教師の職業生活自己分析尺度の作成. 学校メンタルヘルス, 4, 55-63.
- 小橋繁男 (2013). 小学校教師のストレスとバーンアウト, 離職意志との関係. 日本保険科学学会, 15, 240-259.
- 小泉隆平・赤松大輔・瓜生珠絃 (2024). 不登校児童生徒の支援についてー校内教育支援ルームが果たす機能の展望ー. 東大阪市地域研究, 1-61.
- 久保田真功 (2013). 保護者や子どもの問題行動の増加は教師のバーンアウトにどのような影響を及ぼしているのか?. 日本教育経営学会紀要, 55, 82-97.
- 文部科学省 (2023). COCOLO プラン. https://www.mext.go.jp/content/20230418-mxt_jidou02-000028870-cc.pdf (2026年3月22日閲覧)
- 中川靖彦 (2024). 別室登校による不登校生徒への支援の研究ー中学校長経験者に対するPAC分析の結果からー. 和歌山大学教職大学院紀要, 9, 9-17.
- 中村準子・岡田昌毅 (2016). 企業で働く人の職業生活における心理的居場所感に関する研究. 産業・組織心理学研究, 30, 45-58.
- 櫻井研司 (2020). 仕事のパフォーマンス・プレッシャーが, ワークモチベーションと仕事の有意義性に及ぼす影響ー専制的リーダーシップとサーバントリーダーシップによる交互作用効果ー. 産業心理学研究, 33, 105-120.
- 高木亮・田中修敬・黒田慎太郎・露口健司 (2023). 初任教諭の3年間縦断的データでのメンタルヘルスに関する探索的分析ー抑うつと働きがい, 幸福感からなるメンタルヘルス3因子に注目して. 学校改善研究紀要, 5, 14-25.
- 徳吉陽河・岩作祥一 (2014). 自己成長主導尺度II (PGIS-II) 日本語版の開発と心理的測定. 心理学研究, 85, 178-187.

要約

本研究は、校内教育支援ルームに関わる教職員のやりがいに着目し、その縦断的变化および関連要因を明らかにすることを目的とした。近年、不登校児童生徒の増加に伴い、校内教育支援ルームは重要な支援の場として整備が進められているが、その運営は制度的に十分確立されておらず、教職員の負担感の増大が課題となっている。一方で、やりがいは教職員のバーンアウトを抑制する心理的資源として機能する可能性が指摘されている。しかし、既存のやりがい尺度は部活動指導を対象としており、校内教育支援ルームの特性である個別対応や長期的支援を十分に反映していない。また、従来の研究は横断的検討にとどまり、やりがいの時間的変化や因果的關係については十分に明らかにされていない。

本研究では、校内教育支援ルームに関わる教職員を対象に、3時点（2025年8月、12月、2026年2月）で質問紙調査を実施し、やりがい尺度の改良とともに、やりがいと負担感、同僚性、自己成長性、職場環境などとの関連性および継時的変化を検討した。尺度構成にあたっては既存尺度の項目を修正・抜粋し、校内教育支援の文脈に適合する形で再構成した。

因子分析の結果、やりがいおよび負担感はいずれも1因子構造が妥当であることが示され、従来の多因子構造とは異なり、統合的な心理的体験として捉えられる可能性が示唆された。信頼性分析においても高い内的一貫性が確認された。相関分析の結果、やりがいは負担感と負の関連を示すとともに、同僚性、自己成長性、職場環境、学校体制、子どもの成長などと正の関連を示した。特に、「子どもの成長」や「目標・成果」といった要因との関連が強く、教職員が児童生徒の変化を実感することがやりがいの形成に重要であることが示された。

一方、分散分析の結果、やりがいおよび負担感のいずれについても調査時期による有意な変化は認められなかった。この結果は、校内教育支援ルームにおける教職員の心理的体験が学期単位の短期的変動よりも、長期的かつ安定的な支援プロセスの中で形成される可能性を示唆している。

以上の結果から、校内教育支援ルームにおける教職員のやりがいは、個人特性のみならず、学校体制や職場環境、児童生徒の成長といった多面的要因と関連しながら形成されることが明らかとなった。また、やりがいは時間的に大きく変動するものではなく、支援実践の継続的過程の中で維持される心理的資源であることが示唆された。本研究は、校内教育支援における教職員の心理的体験を縦断的に捉えた点で、不登校支援の持続可能な運営に向けた重要な知見を提供するものである。

キーワード： 校内教育支援ルーム， やりがい， 縦断研究， 職場環境， 不登校支援

Abstract

This study examined the longitudinal stability of work meaningfulness among teachers working in school-based support rooms and identified its associated factors. As school-based support rooms have expanded in response to increasing rates of school refusal in Japan, teachers working in these settings face complex demands, including individualized support and long-term engagement with students. While previous research suggests that work meaningfulness may function as a protective factor against burnout, existing measurement scales are largely based on extracurricular contexts and do not adequately capture the unique characteristics of school-based support rooms. Furthermore, most prior studies have relied on cross-sectional designs, limiting understanding of temporal dynamics.

To address these gaps, a three-wave longitudinal survey was conducted (August 2025, December 2025, and February 2026) with teachers who had experience working in school-based support rooms. A context-specific scale of work meaningfulness was developed by adapting existing measures to reflect individualized and emotionally demanding support practices. Additional variables included perceived burden, collegiality, self-growth, workplace climate, and perceived student growth.

Exploratory factor analyses indicated that both work meaningfulness and perceived burden were best represented by a unidimensional structure, suggesting that these constructs may function as integrated psychological experiences in this context. Reliability analyses demonstrated high internal consistency. Correlation analyses revealed that work meaningfulness was negatively associated with perceived burden and positively associated with collegiality, self-growth, workplace climate, and contextual resources, particularly perceived student growth and goal attainment. These findings highlight the central role of perceiving student progress in shaping teachers' sense of meaningfulness.

In contrast to initial expectations, repeated-measures analyses showed no significant changes in work meaningfulness or perceived burden across the three time points. This suggests that teachers' psychological experiences in school-based support rooms are relatively stable over short-term intervals and may be shaped by ongoing, cumulative processes rather than seasonal fluctuations.

From a theoretical perspective, the findings suggest that work meaningfulness in this context is not a transient state but a relatively stable psychological resource embedded within the structure of educational practice. Practically, the results indicate that enhancing organizational

support, fostering collaborative environments, and making student growth more visible may be effective strategies for strengthening teachers' work meaningfulness.

Several limitations should be noted. The use of self-report data may introduce bias, and the sample consisted only of teachers currently engaged in support rooms, which may limit generalizability. Future research should incorporate longitudinal panel designs and mixed-method approaches to further examine causal relationships and contextual variability.

Overall, this study contributes to the literature by providing a longitudinal perspective on work meaningfulness in school-based support rooms and identifying key factors that support sustainable educational practices.

Keywords

school-based support rooms; work meaningfulness; longitudinal study; workplace climate; student growth

Ⅲ 校内教育支援ルームの 制度化過程と意味再編成 に関する質的縦断研究

1. 問題と目的

1.1. 研究の背景

近年、不登校児童生徒数は全国的に増加傾向にあり、文部科学省(2023)の調査によれば、小・中学校における不登校児童生徒数は過去最多を更新している。この状況に対し、「誰一人取り残されない学びの保障(COCOLO プラン)」が示され、学びの多様化学校や校内教育支援センター(以下、校内教育支援ルーム)の整備が推進されている。校内教育支援ルームは、従来の「別室」指導を発展させた形態であり、自教室に入りづらい児童生徒が学校内にとどまりながら学習や生活を継続できる環境を提供するものである。しかし、その制度的位置づけは明確とは言い難く、運営体制、指導内容、評価方法は学校ごとに多様である。こうした状況の中で、校内教育支援ルームは単なる物理的空間ではなく、学校組織の中で意味づけられ、再定義されながら形成される存在であると考えられる。

1.2. 先行研究の課題

不登校支援に関する研究は、主に以下の3つの視点から展開されてきた。

第一に、児童生徒個人の心理的要因に焦点を当てる研究である。不安、抑うつ、対人関係困難などが不登校の要因として検討されてきた。不登校は、学校恐怖や分離不安、抑うつなどの内在化問題と関連づけて理解されてきた(Kearney, 2008)。しかし、こうした個人内要因モデルは、環境との相互作用を十分に説明できないという批判もある(森田, 1991)。近年では、生態学的視点に立ち、学校文化や教師 - 生徒関係を含む多層的要因が重視されており(Bronfenbrenner, 1979)、個人内要因に還元する説明の限界が指摘されている。

第二に、環境要因に着目する研究である。学級風土、教師との関係性、学校文化などの影響が検討され、生態学的視点(Bronfenbrenner, 1979)から多層的な環境要因が重視されるようになっている。

第三に、教職員の実践や支援体制に関する研究である。別室登校支援に関する質的研究(小泉他, 2015; 中川他, 2021)では、教職員の「寄り添い」や「役割分担」が重要であることが示されている。

しかしながら、校内教育支援ルームが時間の経過とともにどのように発達し、理念がどのように変容し、制度として定着していくのかを縦断的に検討した研究はほとんど存在しない。

多くの研究は横断的であり、ある時点での実践状況を記述するにとどまっている。制度形成のプロセス、理念転換の過程、組織的統合の進展といった時間軸を含む分析は十分ではない。

1.3. 研究の視点

本研究では、校内教育支援ルームを「発達する組織的实践」として捉える。

すなわち、

- ・校内教育支援ルームは、物理的空間として設置される段階
- ・教職員の間で意味づけが形成される段階
- ・学校組織の中に統合される段階
- ・制度として定着する段階

を経て発達すると仮定する。

この発達過程において重要なのは、教職員の語りに現れる理念の変容である。例えば、「教室復帰を目標とする補助空間」から「教室と並列する承認空間」への転換が観察される場合、それは制度の理念的再構築を意味する。本研究では、この理念転換を「並列承認モデル」として理論化する可能性を検討する。

1.4. 研究課題

以上を踏まえ、本研究では以下の問いを設定する。

- ・校内教育支援ルームに関する教職員の認識は、学期ごとの3時点の中でどのように変化するのか。
- ・校内教育支援ルームの機能は、時間経過とともにどのように再定義されるのか。
- ・制度化を規定する要因は何か。
- ・校内支援ルーム設置から日が浅く、これから校内支援ルームを展開していこうとする取組校と校内支援ルーム設置から数年以上の経験がある先進校の間に校内支援ルームとしてどのような発達段階の差があるのか。

1.5. 本研究の意義

本研究の意義は、以下の3点にある。

第一に、校内教育支援ルームの発達過程を縦断的に分析した点である。時間軸を導入することで、理念変容のプロセスを可視化する。

第二に、量的研究(第一研究・第二研究)との統合可能性を持つ点である。教職員のやりがい・負担感の構造と、支援ルームの発達過程を接続できる。

第三に、東大阪市における支援体制構築への実践的示唆を提供する点である。

校内教育支援ルームは、児童生徒のための空間であると同時に、学校組織のあり方を映し出す存在でもある。その発達過程を明らかにすることは、持続可能な不登校支援の制度設計にとって重要な基礎資料となる。

2. 方法 経験変容のプロセスを理論化するための方法論的枠組み

2.1. 研究デザインの理論的位置づけ

本研究は、不登校支援に従事する教員の経験の変容過程を明らかにすることを目的とする質的縦断研究である。しかし本研究は、単に時間差データを扱う縦断研究ではない。目指すのは、経験の意味構造がどのように再編成されていくのかという「プロセスの理論化」である。多くの質的研究は、経験の内容を記述し、カテゴリーを抽出することに主眼を置く。これに対し本研究は、経験の内容ではなく、意味生成の動態そのものを分析対象とする。したがって研究デザインは、静的構造分析ではなく、時間軸上での構造変容分析として設計された。本研究は、意味単位分析、グラウンデッド・セオリー・アプローチ(Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998 ; Charmaz, 2014), および縦断的質的研究(Saldaña, 2003)の手法を参照した質的内容分析として位置づけられる。

2.2. 認識論的前提

(1) 経験は固定的対象ではなく、生成的プロセスである

本研究は、経験を固定的な心理内容として捉えない。本研究では、経験を状況との相互作用の中で更新される過程として捉える。本研究では、教員の語りを固定的な意見ではなく、教育実践の中で形成される意味づけの過程として捉える。インタビューにおける語りは出来事の単なる記述ではなく、経験の再解釈を含むと考えられる(Kvale & Brinkmann, 2009)。そのため、本研究では語りの内容だけでなく、時間経過に伴う意味づけの変化に着目して分析を行った。

したがって研究の焦点は「何が語られたか」ではなく、「語りの中で意味がどのように再配置されたか」に置かれる。

(2) 語りは再構成であり、同時に変容の場である

インタビューにおける語りは、単なる回想ではない。語ること自体が意味再構成の契機となる。したがってデータは、出来事の記録ではなく、意味生成の現場として扱われる。

(3) モデル化は記述ではなく理論的視点の提供である

本研究で提示した発達段階モデルは、実際に固定的な段階が存在すると仮定するものではない。あくまで、データから確認された変化の傾向を整理し、理解しやすい形に理

論的にまとめたものである。したがって、このモデルは現実を単純化した枠組みであるが、支援ルームの発達過程を把握するための有効な視点を提供するものである。

2.3. 研究参加者

参加者は研究協力校で校内教育支援に従事する教員 8 名である。

基準は以下である。

- ・実践経験の継続性
- ・経験の振り返りが可能であること
- ・縦断的参加への同意

本研究は代表性を追求しない。目的は統計的一般化ではなく、理論的深化である。

2.4. データ収集

半構造化インタビューを 3 時点(T1・T2・T3)で実施した。各回一人約 30 分。質問項目は固定的ではなく、前回の語りを踏まえ調整した。これは、経験の変容を追跡するためである。全発話を逐語録化し、発話単位で分節化した。すべての逐語は意味単位に分割し、コード付与の過程を Excel データベースとして保存した。これにより分析の監査可能性を確保した。また、分析結果の解釈については、元データとの往還的検討を繰り返すことで、解釈がデータ内容から逸脱していないかを確認した。

2.5. データ分析

分析は五段階で実施した。

(1) 意味単位への分節化

逐語録を文脈的まとまりごとに区切った。

(2) オープン・コーディング

帰納的にコード付与を行った。

(3) カテゴリー統合

概念的近接性に基づき上位カテゴリーを生成した。

(4) 時系列マトリクス構築

T1/T2/T3 を縦軸、カテゴリーを横軸とするマトリクスを作成し、変容パターンを抽出した。

分析の信頼性を確保するため、コード化過程はコードブックとして記録した。また、カテゴリー生成の過程では、逐語録とコードの往復検討を行い、意味の整合性を確認した。

(5) 発達段階モデルの理論化

抽出された変容様式を理論的に抽象化し、段階モデルとして構造化した。ただし本モデルは単線的進行ではなく、循環的・揺り戻しの動的動態を含む。

2.6. 本研究の方法論的意義

本研究は、

- ・縦断質的データを用いたプロセス理論化の具体的方法を提示した点
- ・時系列マトリクスを用いた変容構造分析を体系化した点
- ・発達段階モデルを動的構造として提示した点

において方法論的意義を有する。

本研究は、Giorgi(2009)の意味単位概念、Strauss & Corbin(1998)およびCharmaz(2014)のグラウンデッド・セオリー・アプローチに基づくオープン／焦点化コーディング、Saldaña(2003)の縦断的質的分析の枠組みを参照しながら、内容分析的手法(Krippendorff, 2018)を統合して実施した。

2.7. 研究倫理

本研究の実施にあたり、研究参加者の権利およびプライバシーの保護に十分配慮した。本研究は、校内教育支援ルームの運営に関わる教職員を対象としたインタビュー調査であり、研究参加者の自由意思に基づく参加と個人情報の適切な管理を重視して実施した。

まず、調査対象校の管理職に対して研究の目的、方法、研究成果の公表方法について説明し、研究協力の上承を得た。そのうえで、インタビュー対象となる教職員に対して研究の趣旨を説明し、研究への参加は任意であることを伝えた。研究への参加を断った場合や、調査途中で参加を中止した場合にも不利益が生じないことを説明し、同意を得たうえでインタビューを実施した。

インタビューは参加者の同意を得て録音し、逐語録を作成した。逐語録の作成に際しては、個人名、学校名、地域名など、個人や所属組織が特定される可能性のある情報を削除または変更した。本研究では、対象校および参加者が特定されないよう配慮し、学校名はアルファベット表記(A校、B校など)とし、個人を識別できる情報は匿名化した。

収集したデータは研究目的のみに使用し、研究者が責任をもって管理した。録音データおよび逐語録は、パスワード保護された電子媒体で保管し、研究関係者以外が閲覧で

きないように管理した。研究終了後は、一定期間保管した後に適切な方法で削除する予定である。

また、本研究は学校現場における実践研究であるため、調査結果の公表に際しては、特定の学校や個人が不利益を被ることがないように十分に配慮した。逐語引用を使用する場合にも、文脈を損なわない範囲で個人が特定される可能性のある表現を修正した。

以上の手続きを通じて、本研究は研究参加者の尊厳とプライバシーを尊重しながら実施された。

本研究は、近畿大学大学院総合文化研究科研究倫理規程に沿って実施された。

本研究に関して開示すべき利益相反はない。本研究は東大阪市地域研究助成を受けて実施したが、研究の計画、分析および結果の解釈は研究者の責任において独立して行われた。

3. 結果 校内教育支援ルームにおける意味再編成と組織発達のプロセス

3.1. 本章の分析視座と構造

本研究では、時間的変化の中で意味構造が再編成される過程に着目する分析を「生成的プロセス分析(Generative Process Analysis: 以下 GPA)」と呼ぶ。本概念は既存の特定方法論を指すものではなく、本研究における分析視点を示す操作的概念として用いる。本章では、校内教育支援ルームに関する三時点(T1・T2・T3)のインタビューデータを、GPA の枠組みに基づいて再構成し、意味構造の再編成過程を明らかにする。

本研究は、校内教育支援ルームを物理的空間や制度的装置としてではなく、「意味構造」として捉える立場を取る。すなわち、教員が支援ルームをどのような枠組みで理解し、その理解が時間の経過とともにどのように再編成されていったのかを分析対象とする。

本章は次の構造で構成される。

- ・各校ごとの詳細分析(3.2)
- ・取組校と先進校の横断比較(3.3)
- ・意味再編成モデルの抽出(3.4)
- ・組織発達段階モデルの生成(3.5)

まず各校の分析から始める。

3.2. 学校別詳細分析

A 校(取組校・小学校)

B 校(取組校・中学校)

C 校(先進校・小学校)

D 校(先進校・中学校)

3.2.1. A校

(1) 利用拡大の実相 — 固定利用から一次利用へ

T3 において教員は次のように述べている。「今パツと言われても、ちょっと今ルームに来てて、あの教室には通われてるっていう子も入れると、もう 20 人弱ぐらいは一年間通しているんな子が利用してるんじゃないかな」さらに、「今日だけとかいうのが、ちょっと増えてきたなと」(A 校, T3)。この語りは単なる人数報告ではない。この語りは、支援ルームの利用が固定的利用から一時的利用へと拡張していることを示している。T1 段階では、支援ルームは主として「数名の固定利用者」が対象であった。しかし

T3では「20人弱」という語が示すように、利用の裾野が広がっている。とりわけ注目すべきは「今日だけ」という語である。ここでは支援ルームが長期不登校児のための固定空間から一時的にしんどさを調整する可変的空間へと意味が拡張している。これは支援ルームの位置づけが「特別支援」から「情緒的安全を確保する環境」へと再編成されていることを示す。

(2) 「ほっとできる場所」という理念形成

A校では支援ルームを「心のポケットルーム」と命名している。管理職は次のように述べる。「やっぱりこう心が休まる、ちょっと休めたいなっていう場所にできたらいいねっていうのは意識してたので」(A校, T3, 管理職)。また、「ほっとできる場所」(A校, T3, 管理職)と語る。「心がしんどいときに戻れる場所として残しておきたい」(A校, T3)「ここがあるから学校に来られている子もいる」(A校, T3)と言う語りもあった。ここで重要なのは、目的語が「教室復帰」ではなく、「心が休まる」である点である。T1では支援ルームは「教室に戻すための一時的場」(A校, T1, 教員)として語られる傾向があった。しかしT3では、「休まる」という情緒的機能が中心に据えられている。これは目的理解の質的転換である。

(3) 担任との協働と未制度化の課題

A校では担任との連携が繰り返し語られている。「担任の先生も時間のある時に必ずルームに来てくれる」(A校, T3, 教員)。さらに、「私だけがやってもしゃあない」(A校, T3, 教員)と述べられる。ここでは支援ルームが担当者個人の努力ではなく、担任との協働によって成立しているという認識が見られる。しかし同時に、「ケース会議のシステム化が課題」(A校, T3, 教員)とも語られている。協働は成立しているが、制度化は未完である。この点にA校の現在位置が示されている。

(4) A校の発達段階的位置づけ

以上の分析から、A校は利用拡大型を経て情緒的理念形成が進行し制度化途上にあるという「再構成段階後期」に位置すると評価できる。

以上の解釈は、担任との関係を「五分五分」と表現する発話や、教室のみでは対応が困難であることを示唆する発話など、A校における複数の発話内容に依拠している。これらの発話は、教室中心の規範構造が相対化され、校内教育支援ルームとの役割分担が再構成されつつある状況を示している。すなわち、A校では教室中心モデルを前提としながら、その運用の中でセンター機能が拡張される「利用拡大型」の展開が生じていると解釈できる。

3.2.2. B校

(1) 「ゼロ利用」という危機からの出発

B校において、T3で教員は次のように語っている。「1学期までは入室者がゼロっていう状態もあって」(B校, T3, 教員)。さらに、「場所や設備は整っているのに、なかなか利用者数がない」(B校, T3, 教員)「最初は利用がなくて本当に必要なのか悩んだ」(B校, T1)とも語られた。この語りは、単なる人数報告ではない。物理的空間としての整備は完了しているにもかかわらず、意味構造が共有されていない状態を示している。ここでは「空間」と「意味」の乖離が確認される。空間はある、設備もある、しかし利用がない。これは制度の未成熟状態である。この危機が、後の意味再編成の出発点となる。

(2) 公認化の転機 — 全校共有による構造変化

T3では次の語りが見られる。「全校集会で共有していただいて」(B校, T3, 教員)。さらに、「通常学級とチャレンジ教室がどっちか重いか大きいとかじゃなくて並列」(B校, T3, 教員)。「並列という考え方が広がったことで、子どもも来やすくなった」(B校, T3)。この「並列」という語は象徴的である。これは支援ルームを教室復帰のための過渡的空間としてではなく、教育的に正当な学習空間として再定義する語りである。従来の学校構造では、教室＝正規、支援ルーム＝例外、という非対称構造が存在する。しかしここではその非対称性が解体され、「並列」という新たな意味枠組みが提示されている。これは単なる運営改善ではなく、教育観の再編成である。

(3) 「五分五分」という理念の成立

「五分五分であるべき」(B校, T3, 教員)。また、「万人に認められた教室であってほしい」(B校, T2, 教員)と語られる。「五分五分」という語は、価値の再配置を示す。支援ルームを教室復帰のための過渡的空間としてではなく、教育的に正当な学習空間として再定義する語りである。支援ルームは、教室に戻すための場ではなく、それ自体が正規の教育空間として再定義されている。

(4) 制度整備と運営の現実

利用者増加に伴い、具体的な課題も顕在化する。「人数が増えるにつれて整備しないといけないところが見えてきた」(B校, T2, 教員)。特に給食運搬の問題が繰り返し語られている。理念が抽象レベルで成立しても、運営上の具体的な課題が生じる。ここで重要なのは、課題が「否定的評価」として語られていない点である。むしろ整備すべき次の段階として位置づけられている。これは組織が再構成段階にあることを示す。

(5) 担任補完原則の明示

B校では担任との関係が慎重に扱われている。「担任ベースが基本」(B校, T3, 管理職) さらに、「こっちが前に出すぎると担任にとってデメリット」(B校, T3, 管理職)と語られる。ここでは支援ルームが担任を代替するのではなく、補完する装置であることが明確に自覚されている。この原則の明示は、制度統合へ向かう前段階の重要な特徴である。

(6) B校の発達段階的位置づけ

以上のデータの分析から、B中学校は危機(ゼロ利用)を経験し公認化を経て並列構造を言語化し制度整備に取り組むというプロセスを辿っている。これは「不安定化段階」から「再構成段階」への移行期に位置づけられる。

取り組み校の小学校では情緒的理念形成が先行し、中学校では制度的理念再定義が先行する。しかし両者は同一発達軌道上の異なる位置にある。

以上の解釈は、教室と支援ルームの役割の違いを強調する発話や、学校全体で支える場としてセンターが常設されていることを示す発話など、B校における複数の発話内容に依拠している。これらの発話は、教室とセンターの役割分担が学校組織の中で明確化されている状態を示しており、校内教育支援ルームが学校文化の中に制度的に組み込まれた運営形態が成立していることを示唆している。

次にA校とB校における校内教育支援センター運営の分析観点による比較をTable 1に示す。

Table 1

A校とB校における校内教育支援センター運営の分析観点による比較

観点	A校	B校
成立契機	利用拡大型	ゼロ危機型
象徴語	「ほっと」	「五分五分」
担任との連携様式	自然発生型	原則明示型
制度化段階	途上	整備進行中

Note. A校は利用拡大型として徐々に機能を拡大してきたのに対し、B校は不登校生徒の急増という危機的状況を契機として設置された。

以上の比較的解釈は、A校およびB校における複数の発話内容に依拠している。A校では教室中心の規範を前提としながらセンター機能が拡張される過程が語られているの

に対し、B校では教室とセンターの役割分担が制度的に整理された状態が語られている。この発話内容の差異は、校内教育支援ルームの運営が学校によって異なる制度化段階に位置している可能性を示唆している。

3.2.3. C校

(1) 「常設」であることの意味 — 時間的安定の確立

C校では、T3段階において次のような発言がなされている。「5年、10年後も続けたい」(C校, T3, 管理職)。さらに、「常設であることが一番の強み」(C校, T3, 管理職)「ここはもう学校の一部という感じです」(C校, T3)と述べられている。ここで注目すべきは、「常設」という語が前提として語られている点である。取組校では、支援ルームの存在意義そのものが議論の対象となっていた。しかしC校では、「あるかどうか」ではなく、「どう維持するか」が論点となっている。この差異は、支援ルームが制度的に統合されていることを示す。「常設」は、単なる物理的継続を意味しない。

それは、

- ・子どもにとっていつでも戻れる場であること
- ・教員にとって当たり前の選択肢であること
- ・保護者にとって制度として認知されていること

を含意している。これは「制度統合構造(支援ルームが学校制度の一部として前提化された状態)」の明確な指標である。

(2) 循環構造の成立 — 「戻れる」モデル

教員は次のように述べる。「教室に戻った子もいるが、いつでも戻ってきてもいい体制」(C校, T2, 教員)にしたい。「教室に戻るかどうかより、繋がっていることが大事」(C校, T3)こうした発言は、支援ルームが一方向的移行モデルではないことを示す。「入室 → 復帰 → 卒業」という線形モデルではなく、「入室 ↔ 教室 ↔ 入室」という循環モデルが成立している。この循環性は、支援ルームが「回復のための場」ではなく、「選択可能な場」であることを意味する。取組校では「一次利用増加」が萌芽的に見られたが、C校ではそれが制度化されている。

(3) 環境要因への構造的理解

「大人数が苦手」「ざわついてるところがしんどい」(C校, T3, 教員)。ここで重要なのは、困難が「個人の弱さ」として語られていない点である。集団規模、時間に追われる生活、一斉行動といった構造的要因が問題として語られている。これは支援ルームが「個人の修正装置」ではなく、「環境要因を調整する教育的空間」として理解されていることを示す。これはBronfenbrenner(1979)の生態学的理論における環境調整機能と

整合的である。この構造理解は、再構成段階を超えて統合段階にある組織の特徴である。

(4) ハード面課題への移行

「Wi-Fi や ICT 整備が今後の課題」(C 校, T3, 管理職)。理念が安定した組織では、次の課題は運営の質的向上へと移行する。ICT 環境, 設備更新, 学習接続といったハード面への関心は、制度成熟段階に特有である。

(5) C 校の発達段階的位置づけ

C 校は、理念が安定し、常設化が確立し、循環構造が成立し、次の改善課題へ移行している、という「制度成熟段階」に位置する。

3.2.4. D校

(1) 量的拡大と制度的安定の両立

D 校では、T3 段階において次のように語られている。「延べ 26 人ぐらい」(D 校, T3, 教員)。さらに、「平均したら毎日四五人ぐらい」(D 校, T3, 教員)という利用状況が示されている。利用者数は決して少なくない。しかし語りの中には「回らない」「負担が大きい」といった危機的表現は見られない。

これは、利用拡大と制度的安定が両立している状態を示す。取組校では利用増加が不安定化の契機となったが、D 校では利用拡大が制度の崩壊を招いていない。

(2) 「繋がっていることが大事」という構造理解

D 校では、次のような発言がある。「繋がっていることが大事」(D 校, T3, 教員)。「無理に教室に戻すというより、学校に繋がる場所」(D 校, T3)「ここで自信をつけてから戻る子もいる」(D 校, T3)これらの発言は支援ルームの存在理由を端的に表している。ここで重視されているのは、出席日数, 教室復帰率, 成績向上ではない。「繋がり」が最重要概念となっている。これは支援ルームの目的が、教育成果ではなく、社会的接続の維持にあるという理解である。この構造理解は、制度統合段階に到達した組織の特徴である。支援ルームの目的が単なる学習成果ではなく、学校との関係性維持にあることを示している。

(3) 担任補完モデルの明確化

D 校では、担任との関係性が繰り返し語られている。「担任ベースが基本」(D 校, T3, 教員)。さらに、「こっちが前に出すぎると担任にとってデメリット」(D 校, T3, 教員)と述べられている。ここでは支援ルームが「代替機関」ではなく「補完機関」とし

て位置づけられている。この自覚は極めて重要である。支援ルームが担任機能を奪うのではなく、担任を支える位置にあるという構造理解が確立している。これは組織発達における安定化の証左である。

(4) 困難の自覚と専門性への志向

D校では困難も語られている。「一対一は難しい」(D校, T3, 教員)。制度が成熟しても、個別関係の困難は残存する。重要なのは、この困難が制度否定として語られていない点である。困難は「専門性の課題」として認識されている。これは支援ルームが防衛的に正当化されているのではなく、自己更新可能な制度として理解されていることを示す。

(5) 段階的復帰観の柔軟性

「卒業式は体育館で」(D校, T3, 教員)という語りは象徴的である。ここでは「完全復帰」が唯一の目標ではない。節目への参加という段階的目標が設定されている。これは復帰観の柔軟化を示す。

(6) D校の発達段階的位置づけ

D校は、利用拡大と制度安定が両立し、担任補完モデルが確立し、困難を専門課題として扱い、柔軟な復帰観を持つという「理念統合後期～制度成熟段階」に位置する。

3.3. 横断比較 — 取組校と先進校の構造差

ここまでの4校分析を横断的に整理する。

Table 2

取組校と先進校における校内教育支援センター運営の特徴比較

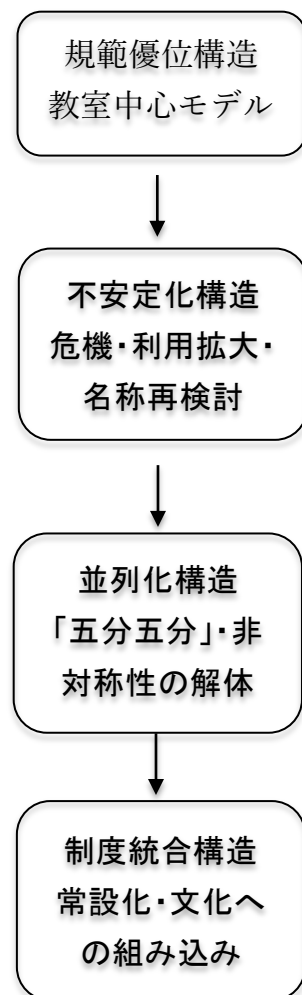
観点	取組校	先進校
象徴語	ほっと」／「五分五分」	常設拠点／学校内ネットワーク
組織構造	再構成途上	統合済
担任との連携	模索中	原則確立
主要課題	制度整備	持続可能性の設計

取組校と先進校は質的に異なるのではない。両者は、同一発達軌道上の異なる位置にある。

3.4. 意味再編成モデルの抽出

逐語データの分析の結果、意味構造は次の順序で再編成される。

Figure 1 校内教育支援センターの制度化プロセスモデル



Note. 校内教育支援センターは、教室中心の規範優位構造から出発し、危機や利用増加による不安定化を経て、教室とセンターの並列化、さらに制度統合へと進行する。

3.5. 組織発達段階モデルの生成

これを発達段階として整理すると、Table 3 のようになる。取組校は第 2 段階から第 3 段階、先進校は第 3 段階から第 4 段に位置する。

Table 3 校内教育支援センターの発展段階

	段階	構造
第 1 段階	立ち上げ期	規範優位構造
第 2 段階	利用拡大期	不安定化構造
第 3 段階	理念統合期	並列化構造
第 4 段階	制度成熟期	制度統合構造

Note. 校内教育支援センターは、教室中心の規範優位構造から出発し、危機的状況による不安定化を経て、教室とセンターの並列化、さらに制度統合へと進行する。

3.6. 本研究の理論的主張

本章の分析結果は、次の 3 点を示唆するものと考えられる。校内教育支援ルームは空間ではなく意味構造である。取組校と先進校の差異は質的差ではなく段階差である。意味再編成は個人と組織の二重構造で進行する。これにより、本研究は校内教育支援ルームを組織発達の視点から捉える可能性を示した。

3.7. まとめ

以上の分析により、校内教育支援ルームに関する教職員の意味づけは、T1 から T3 にかけて段階的に再編成される傾向が確認された。

具体的には、支援ルームは当初、教室中心構造のもとで補助的空間として理解されていたが、危機や利用形態の変化を契機として、教室との関係が再定義される過程が見られた。とりわけ、「五分五分」といった語りに象徴されるように、教室と支援ルームを並列的に位置づける理解が形成される段階が確認された。

さらに、先進校においては、支援ルームの存在が前提化され、制度として安定的に統合される様相が示された。一方で、制度が成熟した段階においても、個別対応の困難などが残存していることも確認された。

本研究では、4 校の事例分析を通して校内教育支援ルームの制度化過程を整理した。Table 1 は各学校の具体的特徴を示し、Table 2 は学校の類型的特点を整理したものである。さらに Table 3 はこれらの事例を制度化段階として整理したものであり、Figure 1 はその段階的プロセスを概念モデルとして示したものである。

本研究の結果は、校内教育支援ルームが学校組織の中で段階的に位置づけられていく過程を示している。これは、新しい教育実践が学校文化の中に統合されるプロセスを示唆している。

以上の分析から、校内教育支援ルームの運営は、学校ごとに固定的な形態として存在しているのではなく、学校の状況や利用状況に応じて段階的に再構成される過程として理解できることが示唆された。A校では教室中心の規範を前提としながらセンター機能が拡張される過程が確認されたのに対し、B校では教室とセンターの役割分担が制度的に整理された状態が見られた。また、C校では利用拡大型の特徴が確認され、D校では制度化が進行しつつある段階が示唆された。これら4校の比較から、校内教育支援ルームの運営は、教室中心の規範優位構造から始まり、危機や利用増加による不安定化、教室とセンターの並列化、さらに制度統合へと進行する制度化プロセスとして整理できる可能性が示された。次章では、この制度化プロセスの意味について既存研究との関係から考察する。

4. 考察 校内教育支援ルームの意味再編成と組織発達理論の構築

4.1. 本研究の位置づけ

本研究は、校内教育支援ルームの発達を制度整備の進展としてではなく、学校組織内部における意味構造の再編成過程として捉えた点に理論的特徴がある。

第3章で示した通り、支援ルームは設置された瞬間から完成された制度として機能するわけではない。むしろ、教職員の語りや実践を通して、その位置づけや正当性が再定義され、段階的に組織文化へと統合されていく過程が確認された。

本章では、その理論的意義を検討する。

4.2. 並列承認モデルの理論的意義

第3章の分析から、教室と支援ルームの関係が再配置される過程が確認された。とりわけ、「五分五分」という語りは、教室中心構造の相対化を示すものであった。

従来構造では、「教室＝正規」、「支援ルーム＝補助」という非対称的階層構造が暗黙の前提となっていた。しかし並列化段階においては、「教室＝支援ルーム」という再配置が語られた。

本研究では、この構造を「並列承認モデル(Parallel Legitimacy Model)」と暫定的に概念化した。並列承認とは、教室と支援ルームが教育的正規性を対等に承認する構造を指す。それは単なる機能分担ではなく、教育的正当性の再交渉を意味する。重要なのは、制度が先に存在して承認が後から付与されるのではなく、承認の再配置が制度の安定化を促進する可能性が示唆されたという点である。

4.3. 意味再編成理論との接続

本研究の知見は、Eugene Gendlin の体験過程理論と整合的である。ジェンドリンは、意味を固定的な内容ではなく、状況との相互作用の中で再構成されるプロセスとして捉えた。本研究においても、危機や揺れを契機として支援ルームの意味が再配置される過程が確認された。

ただし、本研究の特徴は、この意味再編成を個人レベルの心理過程にとどめず、組織レベルの構造変容として理論化した点にある。本研究は既存理論を適用するのではなく、意味再配置という上位概念のもとで再解釈する点に特徴がある。支援ルームは、教職員個人の教育観を変容させると同時に、学校組織全体の正規性構造を再配置する装置として機能していた。

4.4. 動機づけ理論との関連

Self-Determination Theory の観点から見ると、支援ルームは自律性・有能感・関係性を保障する空間として理解することができる。

- ・強制しない登校形態(自律性)
- ・小規模空間での成功経験(有能感)
- ・「繋がっていることが大事」という語り(関係性)

しかし本研究は、これらを動機づけ理論の枠内で説明することを目的としない。支援ルームは心理的欲求充足の場であると同時に、教育的正規性を再定義する場として機能している。したがって、本研究の理論的貢献は、動機づけ理論を補完する位置にある。

4.5. 要求-資源モデルとの対比

Job Demands-Resources model との対比において、教室は高要求空間、支援ルームは資源補充空間として理解可能である。しかし、本研究が示したのは単なる負荷軽減機能ではない。支援ルームは教室の要求を調整する装置ではなく、教室の正規性そのものを相対化する装置として機能していた。この点において、本研究は要求-資源モデルとは異なる理論的視座を提示している。

4.6. 組織発達理論への示唆

本研究で抽出された四段階発達モデルは、校内教育支援ルームに限定されない可能性を持つ。

新たな教育実践が学校組織に導入される際、

- ・既存規範への従属
- ・揺れの発生
- ・正規性の再交渉
- ・文化への統合

という過程を辿る可能性がある。

ただし、本研究は特定地域の4校を対象とした質的研究であり、一般化には慎重であるべきである。

4.7. 批判的検討

本研究の段階モデルは、固定的発達段階を仮定するものではない。段階は、優勢意味構造の移行を示す理論的整理である。

実際、制度が成熟しても個別関係の困難は残存していた。したがって、制度統合段階は完成状態を意味するものではない。また、校種差が発達段階差と完全に一致するとは限らない。小学校と中学校の構造的差異が影響している可能性もある。

4.8. 実践的留意点

支援ルームの制度化には、物理的整備だけでなく、教職員間での意味共有が不可欠である。

特に、

- ・ 並列構造の明示
- ・ 担任補完原則の確認
- ・ 危機を契機とする再定義

が制度統合を促進する可能性がある。

5. 結論

本研究は、校内教育支援ルームを意味再編成装置として理論化し、並列承認モデルを提示した。支援ルームは周辺的存在ではなく、学校組織における正規性を再構築する中心的装置となり得る。本研究は、校内教育支援ルームを不登校支援の補助的装置としてではなく、学校組織における教育的正規性を再配置する制度化プロセスとして理論化した点に理論的意義を有する。

文献

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Gendlin, E. T. (1996). *Focusing-oriented psychotherapy: A manual of the experiential method*. Guilford Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451–471.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage.
- 小泉隆平, 中垣ますみ, 中川靖彦, 由良渉, 奥澤嘉久, 吉田晴美 (2015) . 効果的な「別室登校」児童生徒支援に関する一考察—教職員間の情報共有を巡って—. *京都教育大学紀要*, 127, 133–142.
- 文部科学省 (2023) . 誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策 (COCOLOプラン) .
- 森田洋司 (1991) . 「不登校」現象の社会学. 学文社.
- 中川靖彦, 小泉隆平, 奥澤嘉久 (2021) . 中学校養護教諭の「別室登校」に対する意識の研究—集団での話し合いによるイメージの抽出—. *ヒューマン・ケア研究*, 21(2), 89–99.
- Saldaña, J. (2003). *Longitudinal qualitative research: Analyzing change through time*. AltaMira Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage.

要約

本研究は、校内教育支援ルームを「発達する組織的実践」として捉え、その制度化過程および教職員の意味づけの再編成過程を明らかにすることを目的とした。従来、不登校支援に関する研究は、児童生徒個人の心理的要因や環境要因、あるいは教職員の支援実践に焦点を当てたものが多く、校内教育支援ルームが時間の経過とともにどのように制度として形成・定着していくのかを縦断的に検討した研究はほとんど存在しない。

本研究では、東大阪市内の研究協力校4校（小学校2校、中学校2校）を対象に、校内教育支援に関わる教職員8名に対して半構造化インタビューを3時点（T1・T2・T3）で実施し、縦断的質的データを収集した。分析にあたっては、グラウンデッド・セオリー・アプローチおよび縦断的質的分析の枠組みを参照し、意味単位の抽出、コーディング、カテゴリー統合、時系列マトリクスの構築を経て、意味構造の変容パターンを理論的に整理した。

分析の結果、校内教育支援ルームの意味づけは、時間経過とともに段階的に再編成されることが明らかとなった。具体的には、①教室中心の規範のもとで支援ルームが補助的空間として位置づけられる「規範優位構造」、②利用拡大や危機的状况により既存の枠組みが揺らぐ「不安定化構造」、③教室と支援ルームが対等に位置づけられる「並列化構造」、④支援ルームが学校文化に統合される「制度統合構造」という4段階の発達過程が抽出された。

特に、「五分五分」や「ほっとできる場所」といった教職員の語りは、教室中心の正規性構造が再編成され、支援ルームが教育的に正当な空間として再定義される過程を象徴するものであった。また、先進校においては、支援ルームが「常設」の前提として認識され、「戻れる場所」として循環的に利用される構造が成立していた。一方で、制度が成熟した段階においても、個別対応の困難や専門性の課題が残存することも確認された。

さらに、本研究は、校内教育支援ルームの制度化過程が、単なる運営改善ではなく、教職員の認識変容と学校組織における意味構造の再配置を伴うプロセスであることを示した。この知見をもとに、本研究では教室と支援ルームの関係性を再定義する概念として「並列承認モデル」を提示した。

以上の結果から、校内教育支援ルームは固定的な支援形態ではなく、学校ごとの文脈に応じて段階的に発達する動的な実践であることが明らかとなった。本研究は、校内教育支援ルームを意味構造の観点から捉え、その制度化過程を理論化した点で、不登校支援および学校組織研究に新たな視座を提供するものである。

キーワード： 校内教育支援ルーム，質的縦断研究，制度化過程，意味再編成，組織発達

Abstract

This study investigated the institutionalization process of school-based support rooms by examining how teachers' meaning-making evolves over time. While prior research on school refusal has focused primarily on individual psychological factors, environmental influences, or support practices, little is known about how school-based support rooms develop as institutionalized practices within school organizations. In particular, longitudinal qualitative studies capturing the dynamic transformation of meaning structures are scarce.

To address this gap, a longitudinal qualitative design was employed. Semi-structured interviews were conducted with eight teachers from four schools (two elementary and two junior high schools) at three time points (T1, T2, and T3). The data were analyzed using a qualitative content analysis approach informed by grounded theory and longitudinal qualitative methodologies. The analysis involved segmenting transcripts into meaning units, open coding, category integration, and constructing a time-series matrix to identify patterns of change.

The findings revealed that the meaning structure of school-based support rooms is not static but undergoes a stepwise transformation over time. Four developmental stages were identified: (1) a "norm-dominant structure," in which the classroom is considered the primary legitimate space and support rooms are viewed as supplementary; (2) an "unstable structure," characterized by increased usage or crisis situations that destabilize existing norms; (3) a "parallel structure," in which classrooms and support rooms are redefined as equally legitimate educational spaces; and (4) an "institutionalized structure," in which support rooms are fully integrated into the school system and taken for granted as part of school culture.

Teachers' narratives played a central role in this transformation. Expressions such as "fifty-fifty" and "a place to feel at ease" symbolized a shift from a classroom-centered normative framework to a more inclusive and flexible understanding of learning spaces. In more advanced cases, support rooms were described as permanent ("always available") and cyclical spaces to which students could return when needed, indicating a non-linear, flexible model of participation rather than a one-directional return-to-classroom pathway.

Importantly, even in the institutionalized stage, challenges such as individualized support demands and professional skill requirements remained. This suggests that institutionalization does not eliminate difficulties but transforms how they are understood—from structural problems to professional challenges.

Based on these findings, this study proposes the concept of a "Parallel Legitimacy Model," which describes the reconfiguration of educational legitimacy between classrooms and support

rooms. Rather than being a marginal or transitional space, the support room emerges as an alternative yet equally valid educational environment.

Overall, this study contributes to the literature by conceptualizing school-based support rooms as dynamic, meaning-constituting practices embedded within organizational development processes. It highlights that institutionalization is not merely a matter of structural implementation but involves the reorganization of shared meanings among teachers.

Keywords

school-based support rooms; longitudinal qualitative study; institutionalization; meaning reconstruction; organizational development

総合的な要約

本研究は、不登校児童生徒支援の中核的実践として位置づけられる校内教育支援ルームに着目し、教職員の心理的体験と支援実践の構造を、量的研究および質的研究の統合的視点から明らかにすることを目的とした。近年、我が国において不登校児童生徒数は増加の一途をたどり、校内教育支援ルームは児童生徒にとっての居場所と学習機会を保障する重要な役割を担っている。しかしながら、その制度的位置づけや運営方法は各学校に委ねられており、支援内容の多様性や役割の曖昧さが残されている。また、個別対応の増加に伴い、教職員の業務負担や心理的負担の増大が指摘されており、支援の持続可能性という観点からも重要な課題となっている。

このような背景のもと、本研究では、校内教育支援ルームに関わる教職員の心理的体験として「やりがい」と「負担感」に着目し、これらを個人特性および組織的要因と関連づけながら検討した。さらに、校内教育支援ルームを単なる支援空間としてではなく、学校組織における意味構造の中で再定義される実践として捉え、その制度化過程を理論的に明らかにすることを試みた。

第Ⅰ研究では、教職員のやりがい・負担感と共感性との関連性、およびそれらを介したバーンアウトの心理的過程を検討した。質問紙調査を用いてやりがいおよび負担感を測定する尺度を新たに作成し、多次元共感性尺度との関連を分析した結果、やりがいは他者志向的反応や視点取得、想像性といった認知的・情動的共感性と正の関連を示した。一方で、負担感是自己指向的反応や被影響性と正の関連を示し、他者の困難に対する自己への感情的巻き込みが負担感を高める可能性が示唆された。さらにパス解析の結果、学校体制や指導上の困難、共感性の一部の下位因子がやりがいや負担感に影響を及ぼし、特に負担感がバーンアウトに対して有意な正の影響を示すことが明らかとなった。一方で、やりがいはバーンアウトに直接的な影響を示さず、負担感との関係を通じて間接的に作用する心理的資源として機能することが示唆された。これにより、教職員のバーンアウトは主として負担感の蓄積によって生じる一方で、やりがいは支援活動の意味づけを支える重要な資源であることが明らかとなった。

第Ⅱ研究では、やりがいの縦断的変化と関連要因を明らかにするために、3時点にわたる質問紙調査を実施した。因子分析の結果、やりがいおよび負担感はいずれも1因子構造として把握され、校内教育支援における心理的体験が統合的な構造を有する可能性が示された。相関分析の結果、やりがいは負担感と負の関連を示すとともに、同僚性、自己成長性、職場環境、学校体制、特に児童生徒の成長認知と強い正の関連を示した。これらの結果は、教職員が児童生徒の変化をどのように捉え、支援の成果として意味づけるかがやりがい形成の中核であることを示している。一方、分散分析の結果、やりがい

および負担感はいずれも調査時期による有意な変化を示さなかった。このことから、校内教育支援ルームにおける教職員の心理的体験は学期単位で変動するものではなく、長期的かつ継続的な支援プロセスの中で形成・維持される比較的安定した特性であることが示唆された。

第Ⅲ研究では、校内教育支援ルームの制度化過程と教職員の意味再編成を明らかにするために、縦断的質的研究を実施した。4校8名の教職員を対象に3時点のインタビューを行い、意味単位分析およびグラウンデッド・セオリー・アプローチに基づく分析を行った。その結果、校内教育支援ルームは、①教室中心の規範優位構造、②利用拡大や危機に伴う不安定化構造、③教室と支援ルームの並列化構造、④制度統合構造という4段階の発達過程を経て形成されることが明らかとなった。特に、「五分五分」や「ほっとできる場所」といった語りは、支援ルームが補助的空間から教育的に正当な空間へと再定義される過程を象徴していた。また、先進校においては支援ルームが常設の前提として認識され、児童生徒が必要に応じて行き来できる循環的な利用構造が成立していた。一方で、制度が成熟した段階においても個別対応の困難は残存しており、それらは制度的問題ではなく専門性の課題として再解釈されていた。

以上の3研究を統合すると、校内教育支援ルームは、教職員のやりがいと負担感という心理的体験、それらを規定する学校体制や職場環境といった要因、および学校組織における意味構造の再編成が相互に関連する中で発達する動的な実践であることが明らかとなる。すなわち、教職員のバーンアウトは主として負担感の蓄積によって生じる一方で、やりがいは支援の意味づけを支える心理的資源として機能し、さらにこれらの心理的体験は制度化過程の進展とともに変容する組織的意味構造の中で位置づけられる。

本研究は、校内教育支援ルームを個別支援の場としてではなく、学校組織における意味再編成と制度化のプロセスとして統合的に捉えた点に理論的意義を有する。また、教職員の心理的体験と組織的文脈を接続することで、不登校支援の持続可能な運営に向けた実践的示唆を提供するものである。今後は、異なる地域や学校種を対象とした検証的研究や縦断的追跡研究を通じて、本研究で提示されたモデルの一般化可能性を検討することが求められる。

Integrated Abstract

This study provides an integrated examination of school-based support rooms as a core practice for supporting students experiencing school refusal, focusing on the interplay between teachers' psychological experiences, organizational contexts, and institutional development. In Japan, the number of students refusing to attend school has increased steadily, leading to the expansion of school-based support rooms as alternative learning environments. While these spaces are expected to provide both emotional safety and educational opportunities, their institutional status and operational structures remain underdeveloped, placing significant psychological demands on teachers.

The present research consists of three interrelated studies that combine quantitative and qualitative approaches to offer a comprehensive understanding of this phenomenon.

Study 1 examined the relationships among work meaningfulness, perceived burden, multidimensional empathy, and burnout. A questionnaire survey was conducted with teachers working in school-based support rooms, and context-specific scales were developed to measure work meaningfulness and perceived burden. The results indicated that work meaningfulness was positively associated with other-oriented empathy, perspective taking, and imagination, whereas perceived burden was positively associated with self-oriented emotional reactions. Path analysis further revealed that perceived burden had a direct positive effect on burnout, while work meaningfulness functioned as an indirect protective factor by reducing perceived burden. These findings highlight that burnout is primarily driven by accumulated burden, whereas meaningfulness operates as a psychological resource embedded in teachers' interpretations of their work.

Study 2 extended this analysis by examining the longitudinal stability of work meaningfulness and its associated factors across three time points. Contrary to expectations, neither work meaningfulness nor perceived burden showed significant changes over time, suggesting that these psychological experiences are relatively stable rather than fluctuating across school terms. However, work meaningfulness was consistently associated with collegiality, self-growth, workplace climate, organizational support, and particularly perceived student growth. These results indicate that teachers' sense of meaningfulness is grounded in how they interpret and internalize student progress within an ongoing support process. Thus, work meaningfulness appears to be a stable psychological resource shaped by cumulative experiences rather than short-term contextual variations.

Study 3 adopted a longitudinal qualitative approach to investigate how school-based support rooms become institutionalized through changes in teachers' meaning-making. Semi-structured interviews were conducted with teachers from four schools at three time points. The analysis revealed a four-stage developmental process: (1) a norm-dominant stage, in which classrooms are regarded as the primary legitimate learning space and support rooms are considered supplementary; (2) an unstable stage, characterized by increased usage or crisis situations that challenge existing norms; (3) a parallel stage, in which classrooms and support rooms are redefined as equally legitimate educational spaces; and (4) an institutionalized stage, in which support rooms are fully integrated into school culture and taken for granted as part of the educational system.

Teachers' narratives, such as "fifty-fifty" and "a place to feel at ease," symbolized the reconfiguration of educational legitimacy. In advanced stages, support rooms were described as permanent and cyclical spaces, allowing flexible movement between classrooms and support rooms rather than enforcing a linear return-to-classroom model. Importantly, even in institutionalized contexts, challenges related to individualized support remained, but were reframed as issues of professional expertise rather than structural deficiencies.

Integrating findings across the three studies, this research demonstrates that school-based support rooms should be understood as dynamic practices shaped by the interaction between teachers' psychological experiences, contextual resources, and evolving organizational meanings. Burnout is primarily driven by perceived burden, while work meaningfulness functions as a stable psychological resource supporting teachers' engagement. At the same time, these psychological experiences are embedded within broader processes of meaning reconstruction and institutionalization at the organizational level.

Theoretically, this study contributes by bridging individual-level psychological processes with organizational-level meaning structures, proposing that institutional development involves not only structural changes but also the reconfiguration of shared meanings among teachers. Practically, the findings suggest that sustainable support systems require not only reducing workload and enhancing organizational resources but also fostering environments in which teachers can interpret student growth meaningfully and engage in adaptive forms of empathy.

Overall, this research provides a comprehensive framework for understanding school-based support rooms as evolving institutional practices and offers important implications for both educational policy and teacher support.

Keywords

school-based support rooms; work meaningfulness; perceived burden; institutionalization;
longitudinal research

謝辞

本研究は、2025年4月から2026年3月にかけて実施された「不登校児童生徒支援について～校内教育支援ルームが果たす役割と効果的な運営について～」と題する一連の研究であり、東大阪市教育委員会 学校教育部 教育センターとの共同研究として実施されたものである。また、本研究は東大阪市地域研究助成金の援助を受けて実施された。ここに記して、関係各位に深く感謝申し上げる。

本研究の遂行にあたり、東大阪市教育委員会 学校教育部 教育センターの皆様には、研究の企画・実施に関して多大なるご助言とご支援を賜った。とりわけ、学校現場との連携、調査実施に関する調整および研究推進において、格別のご協力をいただいたことに対し、ここに深く謝意を表す。

また、本研究にご協力いただいた研究協力校4校の教職員の皆様には、ご多忙の中、質問紙調査およびインタビュー調査にご理解とご協力を賜った。日々の教育実践に基づく貴重な知見と真摯なご意見は、本研究の基盤を成すものであり、ここに深く感謝申し上げます。

さらに、本研究の遂行にあたりご支援を賜った関係各機関ならびに関係者の皆様には、心より御礼申し上げます。

研究組織

共同研究者

赤松 大輔 京都教育大学教育学部 准教授

瓜生 珠絃 近畿大学大学院総合文化研究科

前田 珠々穂 近畿大学大学院総合文化研究科

研究代表者

小泉 隆平

近畿大学総合社会学部 教授