

教員の職務ストレスの整理と今後の課題

えん どう あさ いの うえ こう いち
遠 藤 朝*・井 上 功一**

*尼崎市立成文小学校・**保健体育講座

(平成27年8月31日 受付)

近年、学校教員の精神疾患による休職者が増加しており、その背景には、教員という職業の特殊性や時代の変化に伴う役割の多様化などが関係しているとされている。本研究では、教員の職務ストレスに関する研究や文献を通して、教員のメンタルヘルスに関する現状や課題を検証した。その結果、教員の職業的特性（社会的要因）、教員歴や学校種、個人的特性（個人的要因）、周囲との関係性や評価（外的要因）などが影響していることが示された。また、教員のメンタルヘルス対策が進められているが、十分な活用に至っていない現状であり、今後、様々な要因から多角的に検討し、実際に活用できるような環境整備がなされる必要があると考えられた。

キーワード：学校教員、職務ストレス、メンタルヘルス

I はじめに

1. 研究の背景

今日の日本の社会が構築されるまで経済発展の成長を支えてきたのは、言うまでもなくそれに従事してきた勤労者である。真面目で、堅実に仕事に取り組む日本人の気質は世界的にみても評価される程である。しかし、近年では勤労者の雇用形態や対人関係、求められる能力などが著しく変化するなかで、心身を酷使して健康を損なってしまうケースも稀ではなく、勤労者のメンタルヘルスの問題が社会的にクローズアップされている。その対策として、2006年に厚生労働省より「労働者の心の健康の保持増進のための指針」が策定され、事業所の規模によって実施率に差はあるものの、メンタルヘルス対策を行なっている企業は増加する傾向にある¹⁾。その一方で、メンタルヘルス不調により休業または退職した労働者がいる事業所の割合は8.1%、現在の仕事や職業生活に関して強い不安・悩み・ストレスを感じた経験のある労働者の割合は60.9%に及ぶことが示されており^{2), 3)}、決して低い水準とは言えない現状である。

こういった社会で、学校教員のメンタルヘルスの問題も重要視されるようになってきている。日本の教育は、社会の変化とともに変遷を遂げてきており、日本の将来を担う子どもたちにとって最善な教育とは何かがいつの時代も議論されてきた。近年、個人の特徴を尊重した多様なニーズに応じた教育や、情報化・国際化といった時代を反映した教育が求められるようになってきている。また、核家族化や共働き家庭の増加、地域のつながりの希薄化といった変化によって、家庭や地域の教育力が低下し、学校が担う役割がより重要になってきている。さらに、子どもに関する問題も深刻であり、例えば、学力や体力の低下、いじめや不登校、コミュニケーション能力の低下などが挙げられる。このように現代の教員は様々な問題に曝されており、これらは身体的・精神的な健康に少なからず影響を及ぼしていると考えられる。実際に平成25年度の文部科学省の調査によると、教員の精神疾患による休職者は、平成4年度では1111人であったのが平成23年度では5274人と約5倍増加している⁴⁾(表1)。特に、精神疾患の中でも、うつ病の患者や、外的ストレスが原因となって情緒的・身体的症状を示す適応障害の患者の増加が多い傾向にある^{5), 6)}。さらに、休職者の内訳をみると、年代別では40～50歳代以

上、校種別では中学校と特別支援学校の割合が高く、その約半数は、所属校への勤務後2年以内に休職しているという現状である⁷⁾。教員自身が健康を保持できなければ、子どもや保護者に適切に対応できず、また、学校として円滑な教育を行なえないといった状況を招くことにつながるため、今後、さらに教員のメンタルヘルスの問題への対策が必要になってくるものと考えられる。

表1 病気休職者の割合の推移（文部科学省「教職員のメンタルヘルス対策について」より作成）

年度	平成4年度	平成21年度	平成22年度	平成23年度
人数	1,111	5,458	5,407	5,274
割合	0.11%	0.60%	0.59%	0.57%

（精神疾患による病気休職者の在職者に占める割合）

2. 目的, 方法

本研究では教員の職業的特性を捉えた上で、教員をはじめとする対人援助職者において特徴的なストレス反応であるバーンアウトをとりあげた研究や教員経験年数や勤務する学校種の特徴をふまえた研究、ストレスコーピングをとりあげた研究などを整理しながら、個人的特性を配慮した検討の重要性や課題を明らかにし、教員のメンタルヘルスに関する現状や課題を明らかにすることを目的とする。

II 教員の職務ストレスの現状と課題

1. 教員の職業的特性

教員という職業は、他職業とは異なる独自の性格を有し、その職業的特徴は「教師文化」として捉えて議論されている。佐藤（1994）は、教員の職務内容を「再帰性」「無境界性」「不確実性」の3つの観点から論じている。教員は、教育活動の対象である子どもや保護者との関わりの中で責任が生じ、評価されるという再帰性があり、それぞれの場面において必要な態度や技能は一貫していないという不確実性、職務範囲や責任領域は際限なく拡張される無境界性といった性質から、他の職業とは異なった様々な問題に直面しやすい性質であることを述べている⁸⁾。また、松浦（1997）は、教員は仕事を優先して行動しなければならないという根強い自責思考や仕事優先思考があることを指摘している⁹⁾。最近の文部科学省（2013）の調査において、授業の質の向上や多様な子どものニーズおよび保護者への対応といった、仕事の量的負担の増加や質の複雑化、休日を含む残業時間の増加などの問題が挙げられており¹⁰⁾、これには教師文化が多分に影響しているものと考えられる。

教員同士の人間関係についても、姫野（2012）は、大人全員で子どもたちの教育に携わる協業体制は、よりよい教育の効果を期待できると述べている¹¹⁾。また、関山（2009）は、同僚や先輩教員の存在が極めて重要なサポート源となることを強調しており、教員同士の人間関係が重要であることが示唆される。しかし、実際は対人関係を原因とするストレスが多く、教師間での良好な関係が損なわれたり成立しなかったりすると、極端に状況が悪くなってしまうことを指摘している¹²⁾。さらに、中島（2000）は、学校環境は他の職業に比べて職場内のストレスが特に高いことを指摘している¹³⁾。文部科学省（2013）の調査でも、教員間、特に管理職とその他の教員との間の業務改善に関する認識、職場の雰囲気の醸成への認識、ストレス状況の把握に関する認識などにギャップが存在し、このことが教員のメンタルヘルス不調の背景となっていることを明らかにしている¹⁴⁾。以上のことから、教員同士の人間関係の改善を図るための対策を講じていく必要があると考えられた。

2. 教員のバーンアウト

バーンアウトという言葉を最初に提唱したのは、Freudenberger（1974）であり、社会復帰施設に従事する者の観察をもとに提唱された概念である¹⁵⁾。また、Maslach & Jackson（1981）はバーンアウトを「長期間、人に援助する過程で心的エネルギーが過度に要求された結果、極度の心身疲労と感情の枯渇を示す症候群」と定義し、中核的な症状として「情緒的消耗」、その他の症状として「脱人格化」「個人的達成の低下」の3つの側面で構成されると捉えている¹⁶⁾。それ以降、医療、教育などの対人援助職に特有のストレス反応として研究が進められてきた。教員のバーンアウトに関する研究は、我が国では1980年代以降に徐々に進められてきており、新井（2002）は、教員のバーンアウトを「教員が理想を抱き真面目に仕事に専念する中で、自分でも気づ

かぬうちに消耗し極度の疲弊をきたすに至った状態」であるとしている¹⁷⁾。

貝川・鈴木（2006）は、バーンアウトを招く要因について、「個人的要因」「外的要因」「社会的要因」の視点から整理している¹⁸⁾。「個人的要因」としては、性別や年齢、教職経験年数、性格特性などが、「外的要因」としては、多忙感、周囲（管理職、同僚、保護者、子どもなど）との関係性や評価などが、「社会的要因」としては、教員の職務構造や教師文化などが挙げられている。また、多くの研究において、教員のバーンアウトは個人的要因よりも外的要因や社会的要因の影響が大きいことが示されている。例えば、八並・新井（2001）は、性格特性以上に多忙性を含めた教員の孤立性や協働性、あるいは管理職との葛藤という組織特性を¹⁹⁾、新井（2002）は個人の性格特性や多忙ではなく、指導・援助困難性と孤立化が、貝川（2009）は学校組織の特性がバーンアウトを招く関連要因として大きいことをそれぞれ述べている^{20), 21)}。また、これらの要因を考慮したバーンアウトに至るまでのプロセスも検討されており、落合（2004）は、「教師のバーンアウトは、教師の職務構造と教師文化が基盤となっており、そこにマクロ的・制度的変化に伴うきしみによって、外的要因の影響が大きくなること、個人的要因がバーンアウト化のきっかけや加速要因として機能する」ことをモデルとして示している²²⁾。さらに、松井・野口（2006）が「教員個人が持つ資源がストレス症状形成と反比例的な関係であることが重要」と述べているように²³⁾、ストレス緩和や対人場面での活用が期待できるコーピングスキルや自己効力感などを個人要因として含んだ研究もなされるようになってきている。

以上のことをふまえ、貝川・鈴木（2006）が教員のバーンアウト要因は様々な領域にわたって輻輳している²⁴⁾と述べているように、できるだけ多くの要因を含んだ検討をしていく必要があると考えられる。しかし、小島・篠原（2014）や谷島（2006）がバーンアウト研究の問題点として、調査対象の特徴などを十分に考慮せずに検討されていることや、調査方法や分析方法に統一性がないことを指摘しており^{25), 26)}、教員のバーンアウトに関する先行研究を解釈する上で限界点があることが考えられた。

3. 教員のストレス

（1）教員歴別に見たストレス

学校現場では、幅広い年齢層の教員が協力しながら教育活動を実践している。その際、教員歴によって「新任」「中堅」「ベテラン」などといわれ、それぞれが経験に応じた役割や職務を任されている現状がある。しかし、近年、教員の平均年齢が低下し、30歳未満の教員の割合が増加している状況²⁷⁾をふまえると、今後、経験年数の短い教員の担う役割も重要になってくると考えられる。新任教員は、赴任後間もなく学級担任や役職を任せられることも稀ではなく、校内や自治体が実施する研修への参加など、職場環境に適応しながら教員としての技能や資質を身につける必要がある。こういった状況の中で、経験年数の少ない教員は多様な課題に直面し、高いストレスに曝されている報告も多くみられる^{28), 29), 30)}。また、若い教員ほどストレス対処が不十分となってバーンアウトしやすいことが指摘されている^{31), 32)}。

一方、文部科学省（2013）の調査では、経験年数の長い40～50歳代のベテラン教員においても、精神疾患の有病率が高いことが報告されていることから³³⁾、ストレスやメンタルヘルスの状態は必ずしも良好であるとは言えない。杉若・伊藤（2004）は、小・中学校教員を対象にした調査で、経験年数が長くなるにつれて残業や仕事の持ち帰りが増えるとともに、事務的な業務や雑用が多くなるといった状況があり、ストレスを感じやすいことを指摘している³⁴⁾。また、関山（2008）は、小学校教員を対象に心理的ストレスの内容を検討した研究の中で、家庭を持つ者は、職場以外でもストレスを感じる場合が多いことを報告している³⁵⁾。

さらに、石井（1991）と中島（1995）は、教員経験年数と抑うつ症状との関連をみた研究で、新任から経験年数5年目までの教員は、教職そのものへの不適応感がうつ病に陥る契機となること、さらに経験年数10年以上では、異動

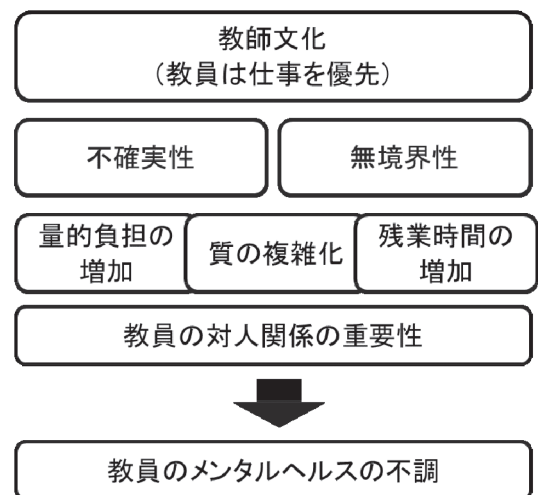


図1 教員のメンタルヘルスへの負担

による前任校との学校間の格差から現任校への不適応を起こすこと、また経験年数20年以上では、管理職への昇格に伴う不適応を感じることを原因となることを指摘している^{36), 37)}。

以上のことから、教員経験年数に応じて職務内容や取り巻く環境が様々であり、これによってストレス要因やストレスの表出の仕方が異なってくることが示唆された。

(2) 学校種別に見たストレス

文部科学省(2013)の調査では、精神疾患による休職教員は、中学校で最も一番多く、次いで特別支援学校、小学校、高等学校の順となっており³⁸⁾、学校種別によっても職務の特徴やストレスを招く要因が異なるものと考えられる。

小学校教員は、日々の学習指導に加え、行事や課外活動が多いことから、多様な職務を行なうことが特徴と言える。こういった職場で働く小学校教員の多くが多忙感や労働条件の悪さ、教員間での関係などに強くストレスを感じながら職務に就いていることを指摘している研究も多い^{39), 40), 41)}。

中学校教員は、教科教育や部活指導、生徒指導などが主な職務内容となる。貝川・鈴木(2006)は、中学校は小学校に比べて専門性が高いことから、職務満足度は高い傾向にある一方で、指導困難性が極めて高いことを指摘している⁴²⁾。

高等学校になるとさらに専門性が高まることになるが、姫野(2012)は、教員自身は自己研鑽に励みながら専門性を高める時間を多く持つことができると述べている⁴³⁾。しかし、生徒の不登校やいじめ、薬物や犯罪といった問題も増加してくるため、勤務校の状況によってもストレス要因が異なると考えられる。

特別支援学校について、森・田中(2012)は、近年の障害種の拡大やニーズに応じた適切な指導・支援の要求水準の引き上げ、学校と福祉や医療との連携の強調などから、教員に求められる専門性は非常に高まっていると述べている。また、1つの教室に複数の教員が集まった授業構成をとる場合が多く、コーディネーターの存在や学年をこえた教員同士の連携の重要性を強調している。同時に、特別支援教育に携わる教員を対象にした調査から、職員同士の関係、高い専門性を要する職務、保護者との信頼関係の構築に関してストレスを感じる教員が多いことが明らかにされている⁴⁴⁾。

以上のことから、学校種別によって教員の職務上のストレス要因が異なるものと考えられた。田上ら(2004)が述べているように、学校種を区別することでそれぞれの質的な理解が深まり、具体的にきめ細かな対応が可能となることから⁴⁵⁾、教員の職務ストレスを考える上で、学校種を考慮することも重要であると考えられる。

(3) 個人的特性

教員の職務ストレスについて性別の差異をみると、杉若・伊藤(2004)による研究で、女性は多忙感や労働条件の悪さを訴えやすく、男性は指導困難感を抱く場合が多いことが報告されている⁴⁶⁾。

性格特性との関係をみた研究では、岡東・鈴木(1997)が、外交的で柔軟な思考や判断力を持つ教員ほど精神的ストレスが高く、逆に固執性の高い教員ほど適応性が高い傾向にあるといった、一般的には望ましいとされる性格が学校内では適応されにくいことを報告している⁴⁷⁾。また、Freudenberger(1974, 1977)は、対人援助職に従事するひたむきで自己関与の強い人ほど^{48), 49)}、久保・田尾(1991)は、利他的な奉仕的精神を持つ人ほど⁵⁰⁾、バーンアウトに陥りやすい傾向がみられることを指摘している。

さらに、伊藤(2000)は、教員としての教育観の違いによって、バーンアウトの生起メカニズムが異なることを示し、授業や生徒指導を重んじる教員は、教授能力などに対する自信の欠如が原因となりやすく、また、生徒との個人的関わりを重視する教員は、周囲との人間関係上のつまずきや身近な人からのサポートの欠如が、バーンアウトを招くリスクを高める要因であることを指摘している⁵¹⁾。

以上のことから、教員の持つ個人的特性が職務ストレスの認知や反応に対して影響を及ぼすことが示唆された。また、こういった様々な視点から職務ストレス要因を多角的に検討することで、効果的な対応策を構築していく上で必要な知見を得ることができると考えられた。

4. 教員のストレスコーピング

職業ストレスを検討する上で重要な要素であり、精神疾患を起こすリスクを軽減させる要素としてコーピン

グを含んだ研究が多くなされてきた。

Janis&Mann (1977) は、ストレス問題を解決するのに必要な技能として、「適切な情報を収集する能力」「問題の所在を明らかにする状況分析能力」「適切なコーピングのプランを選び出し実践する能力」を挙げており⁵²⁾、コーピングを扱った研究が数多く行なわれてきた。その中で、ストレスとコーピングの関係を、「刺激（ストレッサー）→認知的評価→コーピング→ストレス反応」と捉えたのがトランスアクションル・モデルを提唱したLazarus&Folkman (1984) である。これは、一連のプロセスの中で、コーピングのストレス反応への影響について検討したものである⁵³⁾。一方、コーピングをプロセスとしてではなく、特性と捉え、主観的ストレッサーへの影響を検討したものもある。代表的なコーピングの分類として、Folkman&Lazarus (1980) が提唱した「焦点による分類」と、Billings&Moos (1981) が提唱した「方法による分類」がある。焦点による分類では、生じた問題を解決することを通してストレス価を軽減しようとする問題解決型対処と、ストレッサーに対する情動反応を調節していく情動焦点型対処がある。方法による分類では、何事にも積極的に解決しようと行動して対処する積極的－行動的対処方略、積極的に問題を解決しようと考え方を修正したり、情報を集めてストレスに対処したりする積極的－認知的対処方略、ストレス要因を回避する回避的対処方略がある^{54), 55)}。これらの対処方法は、いずれが優れているというものではなく、ストレスを軽減する上で有効な方法を場面や状況に応じて使い分けることができることが大切であるとされている。

高屋・長谷川 (2010) による、一般職業者を対象にコーピング特性と職務性ストレスとの関連を検討した研究で、積極的な情動焦点型対処はストレスを軽減し、回避的対処はストレスを増幅させることが報告されている。また、問題焦点型対処は、ストレス反応の軽減に直接的には効果が認められず、他の対処を用いながらストレス反応を軽減していることも報告されている⁵⁶⁾。ただし、対象者の属性の違いや分析方法の違い、コーピングの分類の違いから、従来の結果と異なることも少なくないことから、平田 (2010) は、対象者の社会的・文化的背景や、その人の抱えているストレッサーによって異なることをふまえ、コーピングとメンタルヘルスについてよく吟味する必要があることを指摘している⁵⁷⁾。

教員のコーピングに関する研究も多くされている。関山・園屋 (2005) や立元ら (2012) による小・中学校教員のストレス症状とコーピングパターンとの関連をみた研究では、「放棄諦め」「責任転嫁」「回避的思考」といった回避的な対処を多くとる者は、積極的な問題解決を図ろうとする者や、様々な対処方略をとろうとする者に比べて、様々なストレス反応が生じる可能性が高いことが指摘されている。さらに、様々な対処方略をとろうとする者は、ストレス症状がより低くなる可能性があることも示唆されている^{58), 59)}。坂邊・立元 (2007) による小学校教員のみを対象にした研究では、対人関係から生じるストレスの影響の度合いがストレスコーピングスタイルによって異なることが指摘されている⁶⁰⁾。その他に、回避的な対処を行なう者は、周囲から受け入れがたく同僚や家族のサポートが得られない状況を招いてしまうこと⁶¹⁾、肯定的に問題を捉えて解決しようとしたり、計画的な対処を行なおうとしたりする者は、人間関係が良好であること⁶²⁾が指摘されている。

以上のことから、どのようなコーピングスキルを持ち、それをどのような場面で用いるかを検討することは、個人や周囲のサポートとして職務ストレスを軽減する上で重要な要素であることが示唆された。

5. 教員のメンタルヘルス対策

教員のメンタルヘルス対策として、文部科学省をはじめ、都道府県、市町村で相談窓口の設置や病院へ紹介できる体制などが整備されつつあるが、十分に活用されるまでには至っていない。その背景に、周囲のサポートの問題として、支援に対する意識に個人差があること、また、上野 (2014) が指摘するように、管理職の安全配慮の義務である教員のメンタルヘルスについて関心が薄く⁶³⁾、校長や教頭が教職員のストレス状況を十分に把握できていないことがあげられる。また、管理職自身がメンタルヘルスに不調を抱えていたり、学校と医療や福祉などとの連携が十分でなかったりすることも挙げられる。さらに、個人の問題として、ストレスを抱える教員自身のソーシャルサポートに対する意識も指摘されている⁶⁴⁾。関山・園屋 (2005) は、理想では管理職や専門家に相談することがストレス軽減や円滑な教育の促進につながるだろうと思っけていても、実際は専門家に相談することに肯定的でない教員がいることを述べている⁶⁵⁾。また、教員は一人で問題を解決しようとすることや、周囲に自分の弱さを示すことに抵抗感を感じやすいこと⁶⁶⁾、特に、経験年数が長くなるとその傾向

が強くなること^{67), 68)}も指摘されている。

今後、こういった問題が改善され、実際に活用できるような環境整備が進むことが求められることが示唆された。

Ⅲ まとめ

近年、教員の職務ストレスにおいてバーンアウトなどが深刻な問題となっており、その背景に様々な要因があるとされている。これまでの教員のメンタルヘルスに関する研究では、社会的要因、外的要因、個人的要因の検討や、ストレスコーピングを含んだ検討がされており、それぞれの結果から、教員のストレス軽減の対策を考える上で有効な知見が示されている。しかし、複数の要因を考慮して検討されているものは少なかった。今後、すでに整備されているメンタルヘルス対策の資源が活用されるためには、教員のストレス要因を多角的に検討し、教員個人として、周囲のサポートとして、学校として、それぞれが取り組むことが可能な対策を具体的に示される必要があると考えられた(図2)。

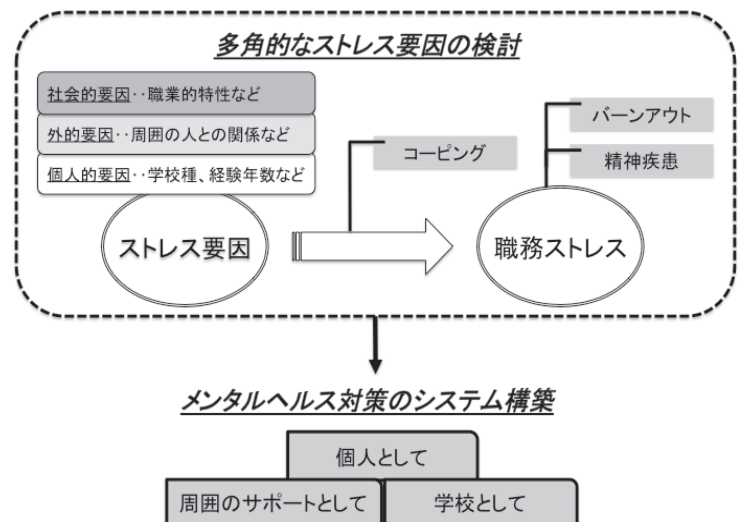


図2 多角的な要因をふまえた教員のメンタルヘルス対策の構築

注 釈

- 1) 厚生労働省 (2012), [16], pp.7
- 2) 厚生労働省 (2012), [16], pp.6
- 3) 厚生労働省 (2012), [16], pp.19
- 4) 文部科学省 (2013), [51], pp.5
- 5) 文部科学省 (2012), [50], pp.1-3
- 6) 真金薫子 (2013), [41], pp.92
- 7) 文部科学省 (2013), [51], pp.5-6
- 8) 佐藤学 (1994), [21], pp.21-41
- 9) 松浦善満 (1997), [43], pp.45-52
- 10) 文部科学省 (2013), [51], pp.7-8
- 11) 姫野完治 (2012), [39], pp.158
- 12) 関山徹 (2009), [24], pp.319
- 13) 中島一憲 (2000), [36], pp.14-19
- 14) 文部科学省 (2013), [51], pp.10-11
- 15) Freudenberg, H.J (1974), [59], pp.159-165
- 16) Maslach, C., Jackson, S.E. (1981), [63], pp.99-113
- 17) 新井肇 (2002), [3], pp.218-221
- 18) 貝川直子, 鈴木真雄 (2006), [11], pp.63
- 19) 八並光俊, 新井肇 (2001), [53], pp.249-260

- 20) 新井肇 (2002), [3], pp.218-221
- 21) 貝川直子 (2009), [12], pp.270-279
- 22) 落合美貴子 (2004), [10], pp.133-144
- 23) 松井仁, 野口富美子 (2006), [42], pp.28-29
- 23) Freudenberg, H.J. (1974), [59], pp.159-165
- 24) 貝川直子, 鈴木真雄 (2006), [11], pp.63
- 25) 小島秀夫, 篠原清夫 (2014), [17], pp.356
- 26) 谷島弘仁 (2009), [30], pp.77-84
- 27) 文部科学省 (2014), [52], pp.1
- 28) Fimian, M.J., Blanton, L.P. (1987), [57], pp.157-165
- 29) 松本良夫, 河上婦志子 (1994), [45]
- 30) Russell, D.W., Altmaier, E., VanVelzen, D. (1987), [64], pp.269-274
- 31) 宗像恒次 (1988), [48], pp.96-201
- 32) 伊藤美奈子 (2000), [6], pp.12-20
- 33) 文部科学省 (2013), [51], pp.6
- 34) 杉若弘子, 伊藤佳代子 (2004), [22], pp.55-56
- 35) 関山徹 (2009), [24], pp.305-318
- 36) 石井一平 (1991), [4], pp.167-174
- 37) 中島一憲 (1995), [35], pp.1433-1438
- 38) 文部科学省 (2013), [51], pp.6
- 39) 杉若弘子, 伊藤佳代子 (2004), [22], pp.55-62
- 40) 関山徹, 園屋高志 (2005), [23], pp.207-218
- 41) 関山徹 (2009), [24], pp.305-318
- 42) 貝川直子, 鈴木真雄 (2006), [11], pp.67
- 43) 姫野完治 (2012), [39], pp.157-166
- 44) 森浩平, 田中敦士 (2012), [49], pp.183-189
- 45) 田上不二夫, 山本淳子, 田中輝美 (2004), [25], pp.137
- 46) 杉若弘子, 伊藤佳代子 (2004), [22], pp.55-62
- 47) 岡東壽隆, 鈴木邦治 (1997), [8]
- 48) Freudenberg, H.J. (1974), [59], pp.159-165
- 49) Freudenberg, H.J. (1975), [60], pp.73
- 50) 久保真人, 田尾雅夫 (1991), [15], pp.412-431
- 51) 伊藤美奈子 (2000), [6], pp.18-19
- 52) Janis, J.L., Mann, L. (1977), [61]
- 53) Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984), [62]
- 54) Folkman, S., Lazarus, R.S. (1980), [58], pp.219-239
- 55) Billings, A.G., Moos, R.H. (1981), [56], pp.139-157
- 56) 高屋正敏, 長谷川泰隆 (2010), [27], pp.209-214
- 57) 平田祐子 (2010), [40], pp.12
- 58) 関山徹, 園屋高志 (2005), [23], pp.207-218
- 59) 立元真, 柿田雅彦, 坂邊夕子 (2012), [28], pp.101-109
- 60) 坂邊夕子, 立元真 (2007), [19], pp.129-140
- 61) 立元真, 柿田雅彦, 坂邊夕子 (2012), [28], pp.106-107
- 62) 関山徹 (2009), [24], pp.305-318
- 63) 上野徳美 (2014), [7], pp.1-15
- 64) 上野徳美 (2014), [7], pp.10-12

- 65) 関山徹, 園屋高志 (2005), [23], pp.207-216
- 66) 上野徳美 (2014), [7], pp.10
- 67) 田村修一, 石隈利紀 (2001), [32], pp.438-448
- 68) 石隈利紀 (1999), [5]

引用・参考文献

- [1] 相川充, 藤田正美 (2005), 「成人用ソーシャルスキル自己評定尺度の構成」, 東京学芸大学紀要 第1部門 教育科学, 56, pp.87-93.
- [2] 相川充 (2011), 「教師のソーシャルスキル自己評定尺度の構成」, 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 62(1), pp.133-148
- [3] 新井肇 (2002), 「教師バーンアウトの「なぜ」と「どうする」(特集 学校と教師の危機)」, 労働の科学, 57(4).
- [4] 石井一平 (1991), 「教師のメンタル・クリニック」, 児童心理, 45(16).
- [5] 石隈利紀 (1999), 「教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス」, 誠信書房.
- [6] 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.
- [7] 上野徳美 (2014), 「学校教員のストレスとメンタルヘルス—燃え尽きを予防する—」, 教育実践総合センター紀要, 31.
- [8] 岡東壽隆, 鈴木邦治 (1997), 「教師の勤務構造とメンタル・ヘルス」, 多賀出版.
- [9] 奥野洋子 (2013), 「教師のメンタルヘルス」, 近畿大学臨床心理センター紀要, 6.
- [10] 落合美貴子 (2004), 「教師バーンアウトのダイナミズム: 解釈的アプローチと生態学的視座によるバーンアウトモデルの構築」, 人間性心理学研究, 22(2).
- [11] 貝川直子, 鈴木眞雄 (2006), 「教師バーンアウトと関連する学校組織特性, 教師自己効力感」, 愛知教育大学研究報告 (教育科学編), 55.
- [12] 貝川直子 (2009), 「学校組織特性とソーシャルサポートが教師バーンアウトに与える影響」, パーソナリティ研究, 17(3).
- [13] 影山隆之, 小林敏生, 河島美枝子, 金丸由希子 (2004), 「勤労者のためのコーピング特性簡易尺度 (BSCP) の開発: 信頼性・妥当性についての基礎的検討」, 産業衛生学雑誌, 46(4).
- [14] 川瀬隆千 (2013), 「教師バーンアウトの要因と予防」, 宮崎公立大学人文学部紀要, 20(1).
- [15] 久保真人, 田尾雅夫 (1991), 「バーンアウト—概念と症状, 因果関係について」, 心理学評論, 34(3).
- [16] 厚生労働省 (2012), “平成24年 労働者健康状況調査 結果の概要”, http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/h24-46-50_01.pdf, 2014年1月15日 参照.
- [17] 小島秀夫, 篠原清夫 (2014), 「教師のバーンアウトの測定: バーンアウトしている教師はどのくらいいるのか?」, 茨城大学教育学部紀要 (教育科学), 63.
- [18] 斉藤瑞希, 菅原正和 (2007), 「ストレスとストレスコーピングの実行性と志向性 (I) —ストレスとコーピングの理論」, 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 6.
- [19] 坂邊夕子, 立元真 (2007), 「中学校教師のストレス—ストレス対処スタイルの個人差に起因するストレス—とストレス反応の関連」, 心理臨床学研究, 25(2).
- [20] 迫田裕子, 田中宏二, 淵上克義 (2004), 「教師が認知する校長からのソーシャル・サポートに関する研究」, 教育心理学研究, 52(4).
- [21] 佐藤学 (1994), 「教師文化の構造 日本の教師文化」, 東京大学出版会.
- [22] 杉若弘子, 伊藤佳代子 (2004), 「小・中学校教員のストレス経験: 尺度の開発と現状分析」, 奈良教育大学紀要, 人文・社会科学, 53(1).
- [23] 関山徹, 園屋高志 (2005), 「小学校教師におけるサポート資源の利用と心理的ストレスとの関連」, 鹿児島

- 島大学教育学部研究紀要（教育科学編），56.
- [24] 関山徹（2009），「小学校教師における心理的ストレス過程」，鹿児島大学教育学部研究紀要，人文・社会科学編．
- [25] 田上不二夫，山本淳子，田中輝美（2004），「教師のメンタルヘルスに関する研究とその課題」，The Annual Report of Educational Psychology in Japan, 43(0)．
- [26] 高木亮，田中宏二，淵上克義（2006），「教師の職業ストレスにおける職場環境の要因と職務自体の要因がバーンアウトに与える影響の検討—職場環境要因が及ぼす緩衝効果（交互作用的効果）を中心に—」，岡山大学教育学部研究集録，131．
- [27] 高屋正敏，長谷川泰隆（2010），「ストレスコーピング特性と職業性ストレス—共分散構造分析による解析—」，産業衛生学雑誌，52(5)．
- [28] 立元真，柿田雅彦，坂邊夕子（2012），「小学校教師のストレス対処とストレス症状」，宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要，20．
- [29] 田中輝美，杉江征，勝倉孝治（2003），「教師用ストレス尺度の開発」，筑波大学心理学研究，25．
- [30] 谷島弘仁（2009），「教師バーンアウトの因子構造に関する検討：日本語版 Maslach Burnout Inventory を用いて」，人間科学研究，31．
- [31] 谷島弘仁（2011），「教師が学校コンサルタントに求める援助特性と教師バーンアウトの関係」，生活科学研究，33．
- [32] 田村修一，石隈利紀（2001），「指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究」，教育心理学研究，49(4)．
- [33] 東京医科大学公衆衛生学分野（2009），「職業性ストレス簡易調査票」，<http://www.tmu-ph.ac/topics/pdf/questionnairePDF.pdf>，2015年1月15日 参照．
- [34] 都丸けい子（2007），「中学校教師の生徒との関係における悩みと成長・発達に関する研究」
- [35] 中島一憲（1995），「教師の精神障害」，臨床精神医学，24(11)．
- [36] 中島一憲（2000），「先生のストレスとその対処法（特集 先生のストレス）」，教育と情報，503．
- [37] 中野明徳，石川正典（2001），「教師のストレスとサポート体制に関する研究」，福島大学教育実践研究紀要，40．
- [38] 樋口けい子（2002），「学校をやめたい教職員はなぜ多いのか（特集 学校と教師の危機）」，労働の科学，57(4)．
- [39] 姫野完治（2012），「校内授業研究を推進する学校組織と教師文化に関する研究（1）」，秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要，34．
- [40] 平田祐子（2010），「コーピングタイプと精神的健康との関係に関する研究の動向：社会福祉実践への応用に向けて」，Human Welfare: HW, 2(1), 5-16．
- [41] 真金薫子（2013），「職場における対策 教員のうつ」，こころの科学，169．
- [42] 松井仁，野口富美子（2006），「教師のバーンアウトと諸要因—ストレス，効力感，対処行動をめぐって」，京都教育大学紀要，108．
- [43] 松浦善満（1997），「私たちの求める教育改革—多忙化の克服と学校改革の課題—バーンアウト研究から（特集／これでよいのか日本の教育—私たちの求める教育改革）」，教育，47(9)．
- [44] 松尾一絵，清水安夫（2008），「小学校教師特有のストレスコーピングに関する研究—尺度開発と尺度モデルの検討．パーソナリティ研究」，16 (3)．
- [45] 松本良夫，河上婦志子（1994），「逆風の中の教師たち」，東洋館出版社．
- [46] 椋田容世（2007），「新任教師に対する心理教育的支援および有効なサポートシステムの開発」，総合研究機構研究プロジェクト研究成果報告書，5．
- [47] 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」，埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要，13．
- [48] 宗像恒次（1988），「中学校教師の燃え尽き状態の心理社会的背景」，金剛出版．
- [49] 森浩平，田中敦士（2012），「特別支援教育に携わる教師の精神健康度とストレス要因：メンタルヘルス

チェックの分析結果から」, 琉球大学教育学部紀要, 80.

- [50] 文部科学省 (2012), “教員のメンタルヘルスの現状”, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/shiryu/_icsFiles/afieldfile/2012/02/24/1316629_001.pdf, 2015年1月15日 参照.
- [51] 文部科学省 (2013), “教職員のメンタルヘルス対策検討会議の最終まとめ”, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655_03.pdf, 2015年1月15日 参照.
- [52] 文部科学省 (2014), “学校教員統計調査—平成25年度 (中間報告) の結果の概要”, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2014/08/04/1349039_1.pdf, 2015年1月15日 参照.
- [53] 八並光俊, 新井肇 (2001), 「教師バーンアウトの規定要因と軽減方法に関する研究」, カウンセリング研究, 34(3).
- [54] 米山恵美子, 松尾一絵, 清水安夫 (2005), 「小学校教師のストレスに関する研究—ストレスラー, 自己効力感, コーピング, ストレス反応を指標とした検討—」, 学校メンタルヘルス, 8, 103-113.
- [55] Bense教育研究開発センター (2011), 「第5回学習指導基本調査 (小学校・中学校版)」
- [56] Billings, A.G., Moos, R.H. (1981), 「The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events」, Journal of Behavioral Medicine, 4, pp.139-157.
- [57] Fimian, M.J., Blanton, L.P. (1987), 「Stress, burnout, and role problems among teacher trainees and first-year teachers」, Journal of Organizational Behavior, 8(2).
- [58] Folkman, S., Lazarus, R.S. (1980), 「An analysis of coping in a middle-aged community sample」, J Health Soc Behav, 21, pp.219-239.
- [59] Freudenberger, H.J. (1974), 「Staff burn-out」, Journal of social issues, 30(1).
- [60] Freudenberger, H.J. (1975), 「The staff burn-out syndrome in alternative institutions」, Psychotherapy: Theory, Research & Practice, 12(1).
- [61] Janis, J.L., Mann, L. (1977), 「Decision making」, New York: Free Press.
- [62] Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984), 「Stress, appraisal, and coping」, New York: Springer, Publishing Company.
- [63] Maslach, C., Jackson, S.E. (1981), 「The measurement of experienced burnout」, Journal of Organizational Behavior, 2(2).
- [64] Russell, D.W., Altmaier, E., Van Velzen, D. (1987), 「Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers」, Journal of Applied Psychology, 72(2).

A Review of Work Stress in Teachers and Future Problems

ENDO Asa* and INOUE Koichi**

* *Amagasaki City Seibun Elementary School*** *Division of Health and Physical Education, Osaka Kyoiku University*

These days, it is increasing the number of people who take a leave of absence due to depression and maladjustment. It is estimated that it is affected by the vocational peculiarity of teacher and diversification of the role of a teacher with the change of times. In this study, it was reviewed the present and future problems about the mental health of teachers from past studies and literature. It was concluded that three factors: social factor, individual factor and external factor affect the stress of teachers. It prepares the environment to deal with the problem about teachers' mental health, but it is not fully utilized. In the future, it needs to be examined from the various aspects and should improve the system for mental health to be utilized widely.

Key Words: teachers, work stress, mental health

