

教員のメンタルヘルスとその支援に関する文献的研究

春日 由美

A Review of Studies on Teachers' Mental Health and their Support

KASUGA Yumi

(Received December 15, 2022)

キーワード：教員、メンタルヘルス、教員支援

はじめに

教育職員の精神疾患による病欠休職者数は平成19年度以降毎年5,000名前後で推移し、在職者の0.5%程度の高水準となっている（文部科学省，2015；2021）。教職員のメンタルヘルス対策の充実・推進を図ることは喫緊の課題（教職員のメンタルヘルス対策検討会議，2013）であるとされるが、「学校現場では、2000年代に入ってからのめまぐるしい教育改革や競争主義・成果主義の導入により、ゆとりのない勤務状況が生み出され、それに伴う事務作業量の増大が教員の多忙化に拍車をかけている」（新井，2015）という状況は、未だ改善される兆しが無い。加えて教員⁽¹⁾の精神的健康は教員個人の問題にとどまらず、児童生徒等への影響という点でも重大な問題である（伊藤；2007，教職員のメンタルヘルス対策検討会議，2013；森下・葛西，2016；増井ら，2018）。

これまで教員のメンタルヘルスに関わる研究は数多くなされ、実際に学校現場での対策につながるであろう知見が示されている。しかし現状として、学校や教育委員会、教員を養成する大学や教員自身においても、教員のメンタルヘルス悪化の要因や対策について十分に理解しているとは言いがたい。そこで本研究では、教員のメンタルヘルスに関する研究の知見や専門家の指摘を概観し、教員の健全なメンタルヘルスを保つための方策を示すことを目的とする。

1. 病院受診から見る教員のメンタルヘルスの不調

教職員互助会の病院に勤務する真金（2015）は、初診の教員は適応障害が最も多いこと（58%）、また適応障害に影響しているストレスは、受診者全体の78%が職場内ストレスで、一番多い項目は「児童生徒指導」（34%）、次いで「同僚・管理職との関係」（34%）であったとしている。同様に公立学校共済組合の病院に勤務する井上（2017）も、初診教員のストレス因の第1位は「生徒指導上の問題」（46%）、第2位は「同僚・管理職との人間関係」（21%）であったとしている。そして公立学校共済組合の病院に勤務する十川（2011）は、受診した教職員のうち、病休や休職が必要と診断した23名の学校を休む原因について、学級崩壊（30%）、職員間トラブル（21.7%）、仕事の多忙（17.4%）、保護者への対応（8.7%）、その他（21.7%）であったことを示している。また井上（2017）は、教員は一般企業労働者と比べ身体の疲労度合いが高いことを指摘し、普段の比較対象が同じ教員同士であることから、疲労具合が発見されにくく、心療内科を受診した頃には心身の疲労が限界となっており、受診したその日に休業となるケースが後を絶たないと指摘している。

これらから、教員は適応障害等の精神的不調に陥り病院受診となる場合が多く、その要因として「児童生徒指導や学級経営」「職場での人間関係」の2つのストレスが大きいと考えられ、これらはいずれも人間関係に関わる難しさであると言える。近年教員の長時間勤務の改善が求められているが、勤務時間を適正にするだけでは教員のメンタルヘルスの根本的改善に繋がらない可能性も考えられ、対児童生徒や教職員同士の

人間関係の改善を図る必要があると考えられる。加えて教員が「自身の不調に気づきにくい」ことも留意すべきと考えられる。

2. メンタルヘルス不調の背景

教員のメンタルヘルスの不調に関連するものとして、これまで複数の要因が指摘されている。以下に、属性や人間関係の側面から、教員のメンタル不調について概観する。

2-1 新任・若年

新任や若年教員のメンタルヘルスについての研究や指摘は少なくない。棕田・小野（2014）は、いじめや不登校、非行、虐待、発達障害、保護者対応など現代の教員が対応すべき課題が複雑多岐に亘る中、新任1年目から即戦力を求められることによるストレスは多大であると指摘する。また新井（2015）は、業務に慣れていないなかで研修を受けたり、それに付随する業務をこなしたりしなければならない新人教員は、強い多忙感を抱いていると述べている。棕田・小野（2014）は若手教員のメンタルサポートとして個人面談を行い、新任1年次では「毎日がわからないことだらけの連続」で「先の見通しがつかず」、毎日それに耐え続けるのがとても辛かったと感じた教員が、全体の8割だったことを報告している。これらから、新任1年目は多忙さだけでなく、「分からなさ」「先の見通しのつかなさ」が多大なストレスになると考えられ、1年間の様々な業務について明確に示すことが必要と言える。

他方、井上（2019）は2年目の教員について、1年目は初任者研修指導教員から声をかけてもらえたが、2年目は声がかからなくなりSOSが出しにくくなると指摘する。また松永ら（2019）は新任教員を対象に調査し、ミスを過度に気にする傾向はリアリティ・ショックの体験やメンタルヘルス不調と関連すること、また自分に高い目標を課する傾向が強い人は年度初めだけでなく、2学期以降のリアリティ・ショック体験もメンタルヘルス不調に繋がる可能性を指摘している。諸富（2010）は、小学校の副校長・教頭が悩んでいることとして、「二十歳代の先生方は、仕事に分かっていなくても聞いてこないというのです。なぜかと言いますとプライドが高い。人に助けを求めることは（中略）周りからダメな人間というレッテルを張られることにつながると感じてしまうのです」と述べている。これらのことから、新任や若年教員は「先輩教員のようにはできなくて当たり前」ということや、必要な時は自ら他者に助けを求めるべきことを理解することが必要であろう。

2-2 異動1年目

異動がメンタルヘルスの悪化につながるという指摘も少なくなく、保坂（2010b）はメンタルヘルス上の危機にあったと考えられる人のほとんどが異動1年目であったと述べている。真金（2009）は、異動後の不適応の背景として、「システムの違いや学校間格差、風土の違いなどの影響もあるが、知らない同僚ばかりで職場の支援体制が十分機能しないことの影響も、きわめて大きい」とする。また真金（2015）は、自身の勤務する病院の受診者の数と受診後休業する割合は異動1年目が多いとし、「前任校と同じようなやり方が通用せず、それに気づいた時にはもう児童生徒や保護者との関係がこじれて手遅れになっている、相談相手も見つけにくい、ということが異動初年度は起こりがちである」と述べている。

これらから異動1年目の教員は特に注意が必要であり、年齢に関わらず業務負担を減らし、相談体制を整える等、管理職や周囲の教員がサポートすべきと考えられる。

2-3 年齢や経験

若手やベテラン教員といった年齢や経験に関する指摘も少なくない。井上（2019）は、自身の勤務する病院にメンタルヘルス問題を抱えてくる教員において、最近特に多いのが若手教員とベテラン教員であるとしている。竹田ら（2010）は教員のストレスの実態について調査し、「保護者」へのストレス一度は20歳代が50歳以上に比べ高く、「教育行政」へのストレス一度は50歳以上が40歳代よりも高いことを示している。藤井（2011）の教員対象の調査では、「学習指導上の悩み」「児童・生徒指導上の悩み」は20歳代が50歳代に比べ高く、「情緒不安定性」「アパシー傾向（「自分の専門科目以外のことを勉強したいと思わない」「自分から進んで学校改革に参画したいと思わない」等）」は40歳代が他の年代に比べて高いことが報告さ

れている。また笠井（2018）は教員の心理的負荷についての調査をまとめ、若年層は他者からの評価や保護者対応に関する回答が多く、ベテラン教員は指導の効果や立場・役割などがあつたことを報告している。

さらにベテラン教員のストレスの高さも指摘されている。杉若・伊藤（2004）は教員対象の調査から、「多忙・労働条件の悪さ」は長いベテランに近づくほど経験することの多いストレスラーであるとし、米山ら（2005）は小学校教員を対象にした調査から、若手よりも経験年数の多い教員の方がストレスラー及びストレス反応が高いという結果を示している。中條・寺嶋（2013）は小学校と特別支援学校の教員に調査を行い、「消耗感」と職場環境ストレスラーは、ベテラン群が若手群より高い値であつたことを報告し、「経験年数を重ねていくうちに責任のある立場や役割が求められ、経験の中から培われていく教育観や指導方針がかえって他の教員との衝突を招くこともあり、職場でストレスを生じやすいと考えられる。（中略）若手教員の指導を担わねばならず、ベテラン教員の役割負担はますます増加していると考えられる」と述べている。

以上から、若手教員は保護者対応や学習や生徒指導など経験の少なさからの分からなさがストレスになると考えられ、周囲からの具体的なサポートが有益であると考えられる。一方ベテラン教員は、多忙に加え、経験を積んだためにかえって自分の価値観に固執し、柔軟に新しい方法や視点を受け入れることが難しくなることが考えられる。そのため、ベテラン教員自身が新しい視点や変化を柔軟に受け入れる姿勢を持つことや、職員間で年齢や経験に関わらず互いに学び支えられることを良しとする学校風土を作ることが必要であろう。

2-4 性差

性差についての指摘も見られる。杉若・伊藤（2004）は小・中学校教員のストレスについて調査し、「指導困難性」は男性で、「多忙・労働条件の悪さ」は女性で、より多く経験されていたと報告している。また森・三浦（2005）は教員のサポートについて調査を行い、男性は女性より一緒に手伝ってくれる直接的なサポートをポジティブに評価すること、女性が男性より援助する側の態度や援助する側が自身の抱えている問題に理解があるかどうかにより敏感な可能性があること、男性は自分自身が要請しないサポートをネガティブに受け止めてしまうという可能性があることを指摘している。

これらから、男性には具体的な困難に対して本人が要請するサポートを提供すること、女性には本人の大変さに寄り添う態度を示すことが有益と考えられる。

2-5 職場の人間関係

職場の人間関係とメンタルヘルスとの関連も指摘されている。赤岡・谷口（2009）は教員3名に面接調査を行い、3名とも第一に同僚へのストレスを語っていたこと、また管理職が教員のメンタルヘルスを考える上で重要なキーパーソンであることを指摘している。真金（2009）は自身の務める精神科における調査や診療経験から、「一般的に同僚・管理職との関係は良好であればメンタルヘルスの改善につながり、不良であれば職場不適応になりやすい。しかし、今は同僚とまともに話す時間も取りにくい」と述べている。また平井（2010）は教員対象の調査を行い、教員のメンタルヘルスを悪化させバーンアウトに至らしめる主要因となるデモチベーションの最大要因が、子ども・保護者だけでなく、管理職・同僚等を含めた対人関係での「感情労働」と、周囲からの情緒的支援の欠乏であつたことを報告している。

以上のように職場の人間関係は、教員にとってメンタルヘルスに直結すると言える。そのため、定期的な短時間のミーティングなど教員間で話す時間を業務に組み込むこと、また年度初めや夏季研修の時間等で教員間の相互理解を深めるような活動を実施するなど、わずかな時間でも教員間の関係づくりのための取り組みを継続的に行うべきである。

3. 健全なメンタルヘルスを保つ方策

真金（2009）は、教員のメンタルヘルス対策として、①行政による取り組み、②教員の勤務実態の周知（勤務時間の長さでは見えない緊張度の高さ、分掌など多岐にわたる業務、複雑な人間関係のストレス等）、③管理職主導で職場内の支援体制の整備とモラルを高める取り組み、④個人レベルでのセルフケア、を挙げている。このように、教員のメンタルヘルス対策として、複数の側面からの取り組みが考えられる。それでは具体的に何をどのように取り組むべきかについて、これまでの研究や指摘をもとに検討する。

3-1 職場のサポート

3-1-1 他者からのサポート

上司や同僚からのサポートとメンタルヘルス向上との関連についての知見は少なくない。森（2006）は、協働的教員集団を構築することがサポートを有効に機能させることにつながり、結果としてストレスを軽減することにつながると指摘している。また草海（2020）は、同僚の情緒的サポートは、教師効力感を高めることを通して教師ストレスと教員の休職・退職意識の軽減に寄与するが、それにも増して上司の情緒的サポートが教師ストレスの軽減に寄与していることが示されたとしている。他方、谷口・田中（2011）は、上司や同僚に対してサポートを提供することが、教員自身の自己認知や心身の健康に対して肯定的な効果を持つことを報告している。

このように、上司や同僚からサポートを得ることも、また自分が他者をサポートすることもメンタルヘルスの向上につながる可能性があり、協働的教員集団を作ることが教員全体のメンタルヘルス向上に役立つと考えられる。

3-1-2 管理職・上司のサポート

職場内のサポートの中でも、管理職や上司の重要性を指摘するものは少なくない（赤岡・谷口，2009；真金，2009）。草海（2020）は、教員の気持ちを慮り、教員の心に寄り添うことに重きを置いた校長のリーダーシップ・スタイルが、教員のメンタルヘルス維持・向上に重要な役割を果たす可能性があると指摘している。また保坂（2010b）は、異動後の教員に対するきわめて具体的な管理職ならではのサポートが「休む」ことを勧めることであると述べている。そして大谷（2018）は、不調を予防するためとして、「不調になりかけのサインは表情、態度の変化に現れます。（中略）メンタルヘルスを意識して取り組まれている校長、教頭・副校長と話していると、日頃の様子を自らそれとなく眺めていると聞きます」と述べている。

これらのことから、職場のサポートの中でも管理職や上司からのサポートは重要と考えられる。そして管理職や上司には、日頃から教員の様子を見守り、寄り添うといったカウンセリング的資質が求められると言えよう。

3-2 サポートのあり方

3-2-1 話を聴き合い、信頼関係を作る

先述のように、職場内での相互サポートは重要と考えられるが、具体的にサポートする上で、どのような点に注意することが必要であろうか。臼井（2010）は新任教員に対する助言において、ゆっくり話ができる空間の確保が有効で、コミュニケーションがとれる信頼関係の構築に努める事が必要であるとしている。新井（2015）は、初任者研修指導教員の指導において、一方的な押し付けにならずに、新任教員の疑問や不安、悩みに耳を傾けることが、力量形成の面からも、メンタルヘルスの面からも重要であることを指摘している。また藤川・野口（2021）は高校教員へのインタビュー調査から、感情を語り、理解し合える人や頼れる人など、安心や信頼がある「関係性」や「職場の空気」が、個々にとって大きな支援要因になっていたと推察できたとしている。そして新井（2015）は、多様な視点から「話し合う」ことで解決を図ろうとすることにより、共通理解の形成だけでなく、人間関係の改善や意欲の向上が図られ、職場のモラルとメンタルヘルスも高まっていく可能性を指摘している。また露口（2022）は、同僚信頼の得点が高くなればなるほど、抑鬱傾向ハイリスクの出現率が低下することを報告している。

これらのことから、まずお互いに相手の話に耳を傾け、話を聴き合うことが重要であり、それにより教員間の信頼関係が築かれ、健全なメンタルヘルスに繋がることが期待される。

3-2-2 受け手の視点に立つ

サポートにおいて、受け手側の視点についても指摘されている。藤井（2011）は教員支援について調査を行い、教員が抱えている悩みをまず的確につかむことが、支援を行っていく上で極めて重要であるとしている。また森・三浦（2005）はソーシャルサポートの効果を検討し、40・50歳代の教員について、援助する側とされる側の信頼関係ができていないと、サポートされることで教員としての自信を失ってしまうことが予想されると述べている。加えて森（2006）は中学校教員に調査を行い、期待外れの情緒的サポートが不機嫌や怒りの感情を憎悪し、期待以上の道具的サポートで情緒的消耗感が緩和されることを報告し、サポート

の受け手がどの程度の情緒的サポートを求めているのかを正確に把握することが重要であると指摘している。そして加藤ら（2020）は、小・中学校教員対象の調査から、ソーシャルサポートが有効に機能するために、「サポートの提供者は相手の自己決定や自律性がどの程度保証されているのかを踏まえたうえでサポートを提供することである。享受者の意思を聞いたり、選択や決定を促したり、少なくともその決定を下すまでの心情や考えを理解する姿勢が求められるだろう」と述べている。

これらから、単にサポートすればよいのではなく、有効なサポートを行うためには、相手が何を求めているか、またサポートを相手がどのように受け取るかといった、サポートの受け手の視点に立つことが必要と言える。

3-3 行政・学校における改善

教員のメンタルヘルスの改善に向けて、個人が協働的に支え合うためには、まず行政や学校組織が率先して取り組むことが必要である。真金（2009）は、「最も期待するのは、やはり行政による今後の取り組みである。教員が児童生徒とじっくり向き合う時間を確保できるよう、事務作業など業務の思い切った見直しができないか」と述べている。宮下（2019）は、教頭対象に効果的な多忙化解消策について調査を行い、効果的であった多忙化解消策として多いものから、「業務の効率化（IT化、教材資料の共有）」（29%）、「業務の削減、見直し」（22%）、「コミュニケーションの促進、頑張りを認めあう」「業務分担、チーム支援」（各13%）があったことを報告している。また今後の効果的な多忙化解消策として多いものから、「業務の削減、見直し」（24.6%）、「業務分担、チーム支援」（14.8%）、「勤務時間の管理、タイムマネジメント技術の向上支援」や「業務の効率化（IT化、教材資料の共有）」（各12.3%）があったことを報告している（宮下，2019）。また大石（2015）は、職員のメンタルヘルスと強い相関を示すのが、「自分たちの職場がどれほど公平な職場だと感じているか」を示す組織公平性であるとし、この組織公平性は分配公平、手続き公平、情報公平、対人関係公平の4つで構成されると言う。

以上のように現職の教頭の感覚としても、業務の削除・見直しや効率化等の業務改善は効果的であり、また実現可能と捉えられていることがうかがえ、行政と学校において何よりも優先して実行すべき事柄であると考えられる。また管理職を中心に、業務や情報、対人関係等の偏りのない公平な学校組織を作ることも必要と考えられる。

3-4 個人

3-4-1 教員の自己理解

教職員のメンタルヘルス対策検討会議（2013）では、教職員自身が自分を客観視し、安定した気持ちで仕事ができるようメンタル面の自己管理に努めることや、自分自身のストレスに気づき、これに対処する知識や方法を身につけることが重要であるとされている。また、これまでの研究や指摘からも、健全なメンタルヘルスを保つためには、教員自身での対策も重要と考えられる。森下・葛西（2016）は教員対象の調査から、若年教員が困難な状況を乗り越えるためには、自身が置かれている状況や力量を客観的に見極め、それを受け止める過程が必要であることを指摘している。また笠井（2018）は、児童生徒への指導を行うにあたり、教員には様々な感情が生じるが、そこで生じた感情（特にネガティブな感情）にどのように向き合い、扱っていくかは、適切な指導を行っていくうえで、また教員自身のメンタルヘルスに対して、とても重要な要件となると述べている。そして堀川ら（2021）は、教員のストレス反応の程度やメンタルヘルスを扱った研究を概観し、教員が自分の指導観に気づくことやメンタルヘルスが安定することによって指導方法が変化し、児童生徒に適応的な変化が認められる場合が多いことが示されたとしている。

これらのことから、教員自身が自分を客観的に理解することは、メンタルヘルスの安定だけでなく、児童生徒との関わりにおいても重要と考えられる。そのため教員自身が自己理解を積極的に行ったり、また組織的に自己理解を促すような支援を行うことは、教員の健全なメンタルヘルスを保ち、さらに教員の大きなストレスと考えられる児童生徒指導にも効果的であると考えられる。

3-4-2 自己管理

また個々の教員のセルフコントロールやセルフケアについての指摘も見られる。宮下（2010）は、メンタルヘルスのキーワードは「気づき」と「セルフコントロール」であるとし、自分の心の状態を客観視でき、

さらに自己統御できるようになることがゴールであると述べている。また井上（2019）は、メンタルヘルス不全を抱えた教員共通の特徴として、「できません」が言えないことや、「頼む」と「断る」を言うてはいけないと思っていることを指摘している。一方真金（2009）は、個人レベルでのセルフケアとして、割り切ることや理想を棚上げすること、辛い状況の時に辛いと自覚すること、力配分を適正にすること、仕事中は真剣に働くが学校を出たら頭を切り替えること、などを挙げている。また藤川・野口（2021）は高校教員へのインタビュー調査から、困難を抱えた時、困難な状況とは全く別の時間や空間を持っていることが自身の傷つきや癒し、支援的な「人間関係」の中で「感情調節」や「楽観性」、「自己肯定感」や「自己効力感」が高まっていた可能性を指摘している。

このように、良好なメンタルヘルスを保つには、教員自身も自分を客観視し、できることとできないことを判断したり、仕事と仕事以外の切り替えを意識的に行うなど、セルフコントロールを行う必要があるだろう。

3-4-3 自己への肯定的意識

これまでの研究から、自己効力感や自己受容が健全なメンタルヘルスに貢献する可能性も考えられる。米山ら（2005）は小学校教員を対象に調査を行い、自己効力感の方がコーピングよりもストレス反応への影響力が強いという結果を報告している。また草海（2020）は、すべての教師効力感は教員の休職・退職意識と負の相関があったと報告している。そして金谷（2013）は小・中学校教員に調査を行い、ストレスの高い学校現場においても、自己受容を生起する職場環境であれば、個人のレジリエンスや自尊感情が高まり、それらがメンタルヘルスの向上につながることを示唆されたとしている。

以上のことから同じストレス状況であっても、自己効力感や自己受容を生起できるような場合は、健全なメンタルヘルスが保たれることが考えられる。春日（2022）は、教員の自己理解を促す教育相談の継続研修を行い、自己受容の改善が見られたことを報告しているが、自己効力感や自己受容を促進するような介入の検討も期待される。

おわりに

以上、これまでの研究や専門家の指摘をもとに、教員のメンタルヘルスの現状や支援について概観した。教員のメンタルヘルス対策には前提として業務量の削減が必要であるが、それ以外の対策として、以下の3点が重要と考えられる。

まず第一は、「個々の教員の状況に応じた支援を行う」ということである。新任・若年やベテラン、異動1年目、性差など、個々の教員により適切なサポートは異なると考えられた。またサポートも、受け手のニーズに沿う必要があると考えられた。そのため家庭状況も含め、個々の教員がどのような状況に置かれているか、またサポートをどのように受け取るかという視点を持ちながら支援する必要があると考えられる。

第二は、「教員間の関係づくりと管理職の寄り添った支援」ということである。教員間のサポートは、サポートされる側はもちろん、サポートする側にもポジティブな効果があると考えられ、教員同士が日常的に支え合う関係であることが、互いのメンタルヘルスを健全に保つと考えられる。教職員のメンタルヘルス対策検討会議（2013）は、教職員自身がメンタル面の自己管理に努めることの重要性を指摘しているが、メンタル面の自己管理の一環として、互いに声掛けし、気にかけて合うという協働的關係を作ろうという意識を、個々の教員が持つ必要がある。同時に学校組織としても、研修等を通じ、教員間の関係づくりのための積極的な取り組みを行うべきである。さらに、管理職の教員に寄り添ったサポートは重要であり、管理職がカウンセリング的資質を高めることが必要と考えられる。

第三は、「個々の教員が自己理解とセルフマネジメントを行う」ということである。メンタル面の自己管理を行うためには、まず自己理解をし、できることとできないことの振り分けをし、他者に尋ね、他者に助けを求める姿勢を身に着けること、その他にも仕事以外の切り替えの時間を持つ等、個々の教員が自分自身の心身をマネジメントする必要があると考えられる。

そしてこれら3つの点において、スクールカウンセラーの役割も重要と考えられる。「個々の教員の状況に応じた支援を行う」ということに関しては、学校内の心理職であるからこそ、個々の教員の状況を理解し、声を掛けるなど、同僚としてのサポートを行うことは可能と考えられる。また「教員間の関係づくりと管理

職の寄り添った支援」や「個々の教員が自己理解とセルフマネジメントを行う」では、職員関係を良くするような活動を取り入れた研修や、自己理解やセルフマネジメントについての研修を行うことも可能であろう。

また教員を養成する大学の役割も重要と考えられる。臼井（2010）は、初任者教員指導の経験から、「生徒との関係改善を目指すための方法としては、話し方・聞き方（カウンセリングの技法等）を身につけていくように勧めたい」と述べている。また佐々木（2014）は、教員養成課程に求められる予防的視点として、精神的健康の自己管理やストレスコントロールの方法を身につけることが重要であるが、このようなストレス対処法は社会に出る前の大学生の時期に身につけておくことが求められると指摘している。今後さらに教員養成を行う大学において、カウンセリング的態度やメンタル面の自己管理等について、教員の基礎力として身につけさせる必要があるだろう。

飯島・桂川（2020）は、児童生徒をほめることは、子ども達をより肯定的に捉えることや、教員としての自己の力量を実感することに関連し、教員自身のバーンアウトの低下やワーク・エンゲイジメントの向上に関連することを指摘している。学校が教員のメンタルヘルスを健全に保つためにも、それぞれの教員が教員として何よりも大切な、児童生徒との日々の関わりを大切にできる場になることが切に望まれる。

注

（1）引用文献では「教員」「教師」「先生」のいずれの文言も用いられているが、煩雑さを避けるため、本研究ではそれらが人を表す場合は、職業名の「教員」で統一した。

引用文献

- 赤岡玲子・谷口明子（2009）：教師の対人ストレスに関する基礎的研究—ストレス経験に関する教師の語り—，教育実践学研究，**14**，159-166.
- 新井肇（2015）：生徒指導の担い手としての新人教員のメンタルヘルス，生徒指導学研究，**14**，43-50.
- 平井正三郎（2010）：エゴグラムから見た教師の感情労働とメンタルヘルス，関西教育学会年報，**34**，81-85.
- 堀川柚・野中俊介・嶋田洋徳（2021）：教師のメンタルヘルスが児童生徒に及ぼす影響に関するシステムティックレビュー，ストレスマネジメント研究，**17**（2），75-88.
- 保坂亨（2010a）：教員のメンタルヘルス問題を構造的にとらえる，日本教育経営学会紀要，**52**，129-133.
- 保坂亨（2010b）：教員のメンタルヘルスは危険水域—実態調査から浮き彫りになった問題—，月刊生徒指導，**40**（7），6-11.
- 藤井義久（2011）：悩んでいる教師の発見とその支援の在り方に関する研究，学校メンタルヘルス，**14**（1），61-72.
- 藤川聡・野口直美（2021）：教員のレジリエンスを高める要因とメンタルヘルスとの関連：「職務上経験した困難な状況からの乗り越え」調査から，北海道教育大学紀要教育科学編，**72**（1），593-600.
- 飯島有哉・桂川泰典（2020）：教師の賞賛行動と教師自身のメンタルヘルスの関連性—小学校・中学校虚子を対象とした教師用賞賛行動測定尺度による研究から—，学校メンタルヘルス，**23**（1），45-54.
- 井上麻紀（2017）：教員のメンタルヘルス不全と不祥事は、関係するか，季刊教育法，**195**，46-53.
- 井上麻紀（2019）：メンタルヘルスの最前線から—労いの言葉をかけ、話を聞き、弱音を吐ける学校をつくる—，総合教育技術，**74**（9），48-51.
- 伊藤美奈子（2007）：教師のうつ病の理解と援助，広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要，**6**，18-22.
- 金谷直美（2013）：教師をとりまく環境とメンタルヘルスとの関連—学校現場で自分を大切にしながら、働き続けるために—，島根大学大学院教育学研究科「現職短期1年コース」課題研究成果論集，**4**，21-30.
- 笠井孝久（2018）：生徒指導において教師が抱える心理的負荷，千葉大学教育学部研究紀要，**66**（2），85-90.
- 春日由美（2022）：ワークを用いた教員の教育相談に関する継続研修の検討：自己理解と他者理解を中心として，臨床心理学，**22**（6），749-758.

- 加藤麻由子・石津憲一郎・木村雅宏（2020）：小中学校教師のバーンアウトに自己決定の感覚とソーシャルサポートが与える影響，富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究，**15**（通巻37），23-28.
- 教職員のメンタルヘルス対策検討会議（2013）：教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ），
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655_03.pdf（2022年12月8日閲覧）
- 草海由香里（2020）：教師のメンタルヘルスの維持・向上とリーダーとしての校長の役割，法政大学，博士学位論文要約，<http://doi.org/10.15002/00023026>（令和4年12月8日閲覧）
- 真金薫子（2009）：教員のメンタルヘルス—現状と対策—，教育展望，**55**（8），46-52.
- 真金薫子（2015）：診察現場から見えること（外部機関による教師のバーンアウト予防への提言），学校メンタルヘルス，**18**（2），106-10.
- 増井晃・宮下敏恵・奥村太一・森慶輔・西村昭徳・北島正人（2018）：上越教育大学研究紀要，**38**（1），85-94.
- 松永未希・古谷嘉一郎・中村菜々子・三浦正江（2019）：新任教師の完璧主義傾向とリアリティ・ショックおよびメンタルヘルスとの関連，日本健康心理学会大会発表論文集，**32**，127.
- 宮下研一（2010）：ケーススタディ教員のメンタルヘルス，日本教育，**393**，14-17.
- 宮下敏恵（2019）：小・中学校教師におけるバーンアウト低減のための組織的取り組みに関する検討（5），上越教育大学研究紀要，**38**（2），365-374.
- 文部科学省（2015）：平成25年度公立学校教職員の人事行政状況調査について（概要），
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/01/30/1354717_1.pdf（2022年12月8日閲覧）
- 文部科学省（2021）：令和2年度公立学校教職員の人事行政状況調査について（概要），
https://www.mext.go.jp/content/20211220-mxt_syoto01-000019568_000.pdf（2022年12月8日閲覧）
- 森慶輔（2006）：学校サポートが中学校教員の心理的ストレスに及ぼす影響—サポートのずれとそれを調整する要因に焦点を当てて—，学校メンタルヘルス，**9**，41-48.
- 森慶輔・三浦香苗（2005）：ソーシャルサポートの効果についての探索的研究（2）—公立小・中学校教員の自由記述の分析をもとに—，昭和女子大学生活心理研究所紀要，**8**，58-67.
- 森下佐知子・葛西真記子（2016）：若年教師が自身の現状と力量を受容し困難な状況を乗り越える過程について，鳴門教育大学学校教育研究紀要，**30**，75-84.
- 諸富祥彦（2010）：教員の悩みとメンタルヘルス，日本教育，**393**，18-21.
- 棕田容世・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**，73-83.
- 中條淳博・寺嶋繁典（2013）：教員のメンタルヘルス要因に関する研究，関西大学臨床心理専門職大学院紀要，**3**，99-107.
- 大石智（2015）：教員のメンタルヘルスとワーク・ライフ・バランス，学校経営，**57**（5），18-21.
- 大谷智（2018）：教員緒メンタルヘルス支援活動から思う働き方改革への期待，学校運営，**59**（11），22-25.
- 佐々木恵理（2014）：教員養成課程におけるレジリエンス育成の適用と展望，岐阜女子大学紀要，**43**，119-127.
- 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），55-62.
- 竹田眞理子・坂田真穂・菅千索・菅眞佐子・山本岳・菅佐和子（2010）：教師のストレスについて（1）—質問紙調査の分析から—，和歌山大学教育学部紀要教育科学，**61**，119-126.
- 谷口弘一・田中宏二（2011）：教師におけるサポートの互恵性と自己効力感およびバーンアウトとの関連，長崎大学教育学部紀要（教育科学），**75**，45-52.
- 十川博（2011）：公立学校教師におけるメンタルヘルスについて，ストレス科学，**26**（1），39-44.
- 露口健司（2022）：教員のICT活用不安と抑鬱傾向，学校改善研究紀要，**4**，1-16.
- 臼井吉治（2010）：初任者指導教員としての役割—2年間の活動を振り返って—，学校メンタルヘルス，

13 (2) , 131-135.

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—ストレスサー、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.