

教師における児童生徒のストレスの認知とストレス反応、働きがいの関係
Perception of student stressors, stress reaction, and motivation
in Japanese school teachers

神藤 貴昭 SHINTO Takaaki

1 問題と目的

(1) 教師のメンタルヘルスとストレス

我が国の教師の働き方とメンタルヘルスに関する現状とその改革について議論されるようになって久しい。「OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書」(2018年に調査)によると、小中学校ともに、日本の教員の1週間当たりの仕事時間の合計は、調査参加国の中で最長となっている(国立教育政策研究所, 2019)。特に、事務業務の時間が長くなっており、中学校では課外活動の指導の時間も長い。このような教師特有の職務環境が、教師の多忙化と精神的な疲弊につながっていると考えられる。

教師のメンタルヘルス研究については、これまで、ストレス理論からのアプローチが比較的多くおこなわれている。ストレス理論からのアプローチは、ストレスの認知的評価とストレス反応の関連を軸に検討したものが多く、その中で、他職種とは異なり、教師特有のストレスの存在についての指摘がなされている。以下では、教師特有のストレスにはどのようなものがあり、メンタルヘルスにどのような影響を与えているか先行研究をもとに検討する。

高木・田中(2003)は、小中学校の教師のストレスを、職務自体のストレス(「役割の曖昧な職務のストレス」「実施困難な職務のストレス」と職場環境のストレス(「役割葛藤」「同僚との関係」「組織風土」「評価懸念」)に分類し、その影響を検討している。その結果、「職務自体のストレス」が直接バーンアウトを規定していること、「職場環境のストレス」は「職務自体のストレス」を通して間接的にバーンア

ウトを規定していることを示した。バーンアウトは、ストレスに長時間曝されたことによる独特なストレス反応として考えることができる(田上・山本・田中, 2004)。

また、藤原・古市・松岡(2011)は、中学校教師のストレスを「生徒支援」「生徒態度」「授業」「同僚」「管理職」「保護者」「雑務」に分類し、その中で特に「生徒態度」「管理職」「同僚」「授業」にかかわるストレスが、ストレス反応を経てバーンアウトに影響を及ぼしていることを示した。

Nakada et al. (2016)は、日本の教師において「教師の役割の曖昧さ」「役割葛藤」「量的作業負荷」というストレスが、抑うつ症状と有意に関連していることを示した。日本の教師においては、生徒への指導などに関して、期待される役割が多様で曖昧であることが、抑うつ症状と関連しているのではないかと考察されている。

これらの研究を概観すると、当然とはいえ、教師特有のストレスの中核に、児童生徒とのかかわりが存在することが認められよう。上記の研究においては、教師の職務全般にわたるストレスとして挙げられている項目の中で、児童生徒とのかかわりに関するストレスが多く扱われている。これらのストレスは、当然ながら教師自身が経験する出来事である。例えば、児童生徒への学業指導の困難性や、学級づくりの困難性などに関するストレスである。

他方で、教師を対人援助職として考えるならば、目の前の児童生徒がストレスをかかえていることの認知も、教師のストレス反応に影響を及ぼしていることが考えられる。すなわち、目の前の児童生徒がストレスをかかえていることに心を痛めたり、

また対処困難性を感じたりするなどして、教師がストレス反応を高めている可能性が指摘できるのである。本論文では、そのようなことを検討したい。

次項では、対人援助職としての教職の特徴をもとにして、目の前の児童生徒がストレスをかかえていることが、教師のストレスに影響を及ぼすであろうことを検討する。なお、もちろんのことながら、対人援助職特有の喜びや働きがいも他方で存在するが、本論文のテーマ上、ネガティブな側面のみを取り出し議論することを留意いただきたい。

（2）対人援助職としての教職

教師は「対人援助職」であると考えられ、対人援助職に特有の「感情労働」がつかまとう（大塚、2017）。秋田（2006）は、教師の仕事の特徴として、「無境界性」「複線性」「不確実性」を挙げ、そのうちの「無境界性」によって、「自分の感情を押し殺しシャドーワーク（影の仕事）として相手に尽くしていくことで消耗感を覚える感情労働」となることを指摘している。さらに、油布（2010）は、同じく対人援助職である介護職や看護師と比べたときの教職の特徴として、第一に、クライアントの未来をも想定して働きかけること、第二に、働きかけられるそのニーズについて、クライアント自身は知りえないことをあげている。油布（2010）の指摘を考慮に入れると、教師においては、さらに「消耗感」を覚える瞬間が多いと思われる。

大石（2021）は教師のメンタルヘルスにかかわる医師としての経験から、教師自身が「選んだ職業は感情労働だった」ということを認識し、その特性を知ることが必要だとしている。感情労働であることの自覚なしには、他者の感情に巻き込まれ疲弊したり、あるいは自己の素直な感情を否認し続けたりすることとなり、教師を続けていくにあたって困難な状況になるということであろう。

対人援助を行う際に「他者の感情に巻き込まれる」とはどのような状況なのだろうか。佐藤・河合・高松・原井（2014）は、対人援助職における感情労働特有のストレスに関して、「具体的には、関わる相手が悲しんでいれば同じような悲しみを共有した上で援助し、逆に喜んでいれば同じ喜びを共有しようとする。しかも表面的にではなく、あたかも

自分が心底から被援助者の感情に共感するよう自分をコントロールするのである」と述べている。

さらに、対人援助職者は「共感疲労（compassion fatigue）」の状態になる可能性があることが指摘されている。今・菊池（2007）は、「共感や同情の感覚が患者などとの関係のなかで次第に摩滅し、意欲を低下させ、逆にそれが対人援助の活動を妨げるようになるのが共感疲労である」としている。

このような視点から、対人援助職者としての教師、感情労働としての教職ということを考えると、目の前の児童生徒がストレス状況にあることの認知が、教師のストレス状況につながり、場合によっては教職という仕事を遂行することが困難になっていくことが考えられる。

（3）教師が認知する児童生徒のストレス

目の前の児童生徒がストレス状況にあることを教師が認知するという状況については、神藤・藤原（2015）が、「教師が認知する子どものストレス」として検討している。神藤・藤原（2015）は、第1に、教師への自由記述調査結果による項目作成と、その後の調査における因子分析に基づき、「教師が認知する子どものストレス」尺度を作成した。また、第2に、「教師が認知する子どものストレス」と「教師の職務遂行の困難さ」（多忙感や生徒指導の困難さ）の関連を検討するとともに、学校内のソーシャルサポートの影響も検討した。

その結果、特に、教師が認知する子ども（児童生徒）の「人間関係」ストレスと「運営困難」（児童生徒との接し方がわからないなど）が相関（ $r=.34$ ）を示していた。なお、小学校においては、管理職サポートの存在が、教師が認知する児童生徒の「人間関係」ストレスを低めていた。また、校種を問わず、管理職サポートの存在が、教師が認知する児童生徒の「気づかい・がまん」ストレスを低めていた。

以上のように、「教師が認知する児童生徒のストレス」が「教師の職務遂行の困難さ」と関連していることが示唆されたが、教職が対人援助職であることにかんがみると、さらに、教師のストレス反応や教職の働きがいといった、より深刻な状況

に関連している可能性がある。次項では、「教師が認知する児童生徒のストレス」が影響を及ぼすであろう、ストレス反応や働きがいについて検討する。

（4）抑うつ・不安と教職の働きがい

「児童生徒のストレス」認知の経験は、教師にどのような影響を及ぼすことが考えられるだろうか。

まずは、これまでのストレス研究で多く検討されてきている、一般的なストレス反応である。ストレス経験の結果であるストレス反応については、イライラ感や抑うつなど、様々な反応が考えられるが、一般的には、「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」の心理的反応、あるいはこれに身体的反応を加えた尺度でとらえられることが多いであろう。例えば、鈴木ほか（1997）は、心理的ストレス反応尺度（SRS-18）を作成し、高い信頼性と妥当性を備えた尺度であり、広い年齢層への適用が可能であることを明らかにしている。SRS-18は、「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」の下位尺度から成っている。

「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」のうち、日常的に感じる感情と、比較的重度のストレス反応に分類できると思われる。とくに「抑うつ・不安」は重度のストレス反応であると考えられる。例えば、小杉・齋藤（2006）は、ストレス反応について、5段階を想定し、疲労感、イライラ感、緊張感、身体の不調感を経て、第5段階を憂うつ感（抑うつ感）としている。また、島津（2003）は、共分散構造分析により、職務ストレス（役割不明瞭、過度の圧迫）の存在が、最終的には、怒りや対人緊張を経て、抑うつに至っていることを実証的に示している。さらに、心理臨床の立場から、井上（2015）が、教職員に多い精神疾患として、自律神経失調、全般的な不安障害、うつ病をあげている。これらのことから、「抑うつ・不安」は比較的重度のストレス反応であると考えられる。

また、DSM-5においては、「抑うつ障害群」「不安症群／不安障害群」が分類基準として設けられており、ストレス反応としての「抑うつ・不安」がこれらのより重篤な症状へとつながる可能性もあ

ろう。SRS-18の「抑うつ・不安」項目をみても、より職務継続が困難な状況を表していると思われる。教師の抑うつ症状が、後の児童生徒の学業成績に影響するという報告もあり（McLean & Connor, 2015）、「抑うつ・不安」が、教職の遂行に深刻な影響を与えることが考えられる。

以上のことより、本研究では、ストレス反応の機序として、「不機嫌・怒り」や「無気力」が蓄積されることにより、より深刻な「抑うつ・不安」に至り、最終的に教職における「働きがい」を低減させるプロセスをひとまずは想定する。すなわち、目の前の児童生徒のストレス状況の認知により、教師は、心身が不安定になり（不機嫌・怒りの感情や無気力感）、さらにその蓄積にともない、より深刻な状況（抑うつ・不安）になり、教職に就いていること自体を困難にさせるという仮説である。

（5）本研究の目的

これまでの議論をふまえ、本研究の目的を以下に記す。なお本研究は、＜研究1＞＜研究2＞から成るので、それぞれに対応させて記述する。

・＜研究1＞の目的

「教師が認知する児童生徒のストレス」の影響を幅広く検討する。具体的には、「教師が認知する子どものストレス」¹（神藤・藤原、2015）の下位尺度全般とストレス反応・働きがいの相関関係を検討する。

・＜研究2＞の目的

「教師が認知する児童生徒のストレス」の存在により、教師は、心身が不安定になり（不機嫌・怒りの感情や無気力感）、さらにその蓄積にともない、より深刻な状況（抑うつ・不安）になり、教職の働きがいを低下させる」という流れのモデルを構築し、検討する（構造方程式モデリングによる）。なお、詳細なモデルは、＜研究1＞の結果をふまえて、説明可能性を重視して構築したい。

2 ＜研究1＞「教師が認知する児童生徒のストレス」と「ストレス反応」「教職の働きがい」の相関

（1）目的

前出の1（5）の「＜研究1＞の目的」を参照の

こと。

(2) 方法

1) 手続き

2016年に一斉に無記名で質問紙調査を行った。回答しにくい場合は回答しなくてよいことを告げた。なお、統計ソフトはJASP (Ver.0.14.1.0)を用いた。

2) 調査協力者

合計170名で、その内訳は以下である。

- ①性別：男性88名、女性82名。
- ②年齢：30歳代55名、40歳代32名、50歳代83名。
- ③勤務校設置者：公立114名、私立53名、不明3名。
- ④勤務校種：小学校41名、中学校または高等学校（一貫校含む）111名。特別支援学校4名。その他・不明14名。

3) 質問紙の構成

①「教師が認知する児童生徒のストレス」：神藤・藤原（2015）で作成した「教師が認知する子どものストレス」尺度14項目、4件法。下位尺度として「人間関係」（6項目）「学業」（3項目）「気づかい・がまん」（3項目）「親からの圧力」（2項目）がある。なお、本研究ではこれ以降、それぞれ、「児童生徒の人間関係ストレス」「児童生徒の学業ストレス」「児童生徒の気づかい・がまんストレス」「児童生徒の親からの圧力ストレス」と表記する。「あなたが接する児童・生徒さんには、以下の各項目にあるような方がどれくらいおられますか？ あなたの実感で、あてはまるところに○をつけてください。」と教示した。4件

法。各項目について、「そのような児童・生徒は多い」に4点、「そのような児童・生徒はどちらかといえば多い」に3点、「そのような児童・生徒はどちらかといえば少ない」に2点、「そのような児童・生徒は少ない」に1点を与えて点数化した。

②「ストレス反応」：鈴木ほか（1997）の心理的ストレス反応尺度（SRS-18）を用いた。「抑うつ・不安」（6項目）「不機嫌・怒り」（6項目）「無気力」（6項目）の下位尺度から成っている。「最近のあなたは、以下の各項目についてどれくらいあてはまりますか？」と教示した。4件法。「あてはまる」に4点、「ややあてはまる」に3点、「あまりあてはまらない」に2点、「あてはまらない」に1点を与えて点数化した。

③「教職の働きがい」

国際経済労働研究所（1996）の「仕事の楽しさ」および「会社への勤続意志」尺度（各2項目）を教職に当てはまるように表現を一部修正して使用した（項目内容は、後出の3.（2）参照）。「最近の

表1 各尺度の平均値と標準偏差

	平均値（標準偏差）	
児童生徒の人間関係 ST	11.42	(3.19)
児童生徒の学業 ST	6.93	(1.96)
児童生徒の気づかい・がまん ST	7.41	(1.96)
児童生徒の親からの圧力 ST	4.76	(1.40)
抑うつ・不安	10.59	(3.67)
不機嫌・怒り	11.49	(3.95)
無気力	11.67	(3.90)
教職の働きがい	12.07	(2.59)

※ STはストレスの略

表2 「教師が認知する児童生徒のストレス」と「ストレス反応」「働きがい」の相関係数

	教師が認知する児童生徒のストレス			
	人間関係	学業	気づかい・がまん	親からの圧力
抑うつ・不安	.24**	.29**	.04	.06
不機嫌・怒り	.28**	.29**	.01	.13
無気力	.18*	.27**	.05	-.01
教職の働きがい	-.18*	-.27**	.03	-.02

* $p < .05$

** $p < .01$

あなたは、以下の各項目についてどれくらいあてはまりますか？」と教示した。4件法。「あてはまる」に4点、「ややあてはまる」に3点、「あまりあてはまらない」に2点、「あてはまらない」に1点を与えて点数化した。

(3) 結果と考察

各尺度の平均値および標準偏差を表1に、「教師が認知する児童生徒のストレス」の各下位尺度と各ストレス反応、「教職の働きがい」の相関（ピアソンの相関係数）を表2に示した。

相関分析の結果、「児童生徒の人間関係ストレス」が「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」と有意な正の相関を示し、「教職の働きがい」と負の相関を示した。「児童生徒の学業ストレス」も同じく、「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」と有意な正の相関を示し、「教職の働きがい」と負の相関を示した。「児童生徒の気づかい・がまんストレス」「児童生徒の親からの圧力ストレス」については、各ストレス反応、「教職の働きがい」と有意な相関はみられなかった。

これらの結果から、「児童生徒が人間関係や学業に関するストレスを多く経験している」と教師が認知した場合、教師のストレス反応が高くなっており、また「教職の働きがい」が低下していると考えられる。

相関係数より、とくに、「児童生徒の人間関係ストレス」が「不機嫌・怒り」と結びついていることが考えられる。また、「児童生徒の学業ストレス」は、「不機嫌・怒り」「無気力」とのかかわりが考えられる。ただし、「児童生徒の人間関係ストレス」と「児童生徒の学業ストレス」の相関が高い ($r=.62, p<.01$) ことを考慮に入れると、児童生徒の「学業」の独自の特徴は、「無気力」とのかかわりの大きさであると考えられる。

「児童生徒の学業ストレス」の項目内容をみると、授業理解や学力、やる気にかかわる子どもの様子であるので、教師の側が、どのように授業や学業上のサポートを行うべきか悩み、自信をなくすなどの「無気力」につながると思われる。他方、「児童生徒の人間関係ストレス」については、対人場面に関することから、より衝動的な怒りの

感情につながると思われる。湯川 (2008) は、怒りの喚起には、「被害と加害の責任性の認知」が関わっているとしており、当該児童生徒をそのような状況に追い込んでいる他者の存在が想定されれば、「不機嫌・怒り」を喚起すると思われる。

そこで、<研究2>では、「人間関係」が「不機嫌・怒り」、「学業」が「無気力」にそれぞれ影響し、それらが蓄積されて「抑うつ・不安」というより重度なストレス反応を示し、教師としての働きがいに影響するというモデルを仮定したい。

3 <研究2>影響関係を想定したモデルの検討

(1) 目的

「児童生徒の人間関係ストレス」を認知する教員が「不機嫌・怒り」、「児童生徒の学業ストレス」を認知する教員が「無気力」をそれぞれ高め、それらが蓄積されて「抑うつ・不安」というより重度なストレス反応を示し、教師としての働きがいに影響するというモデルを、構造方程式モデリングにより検討する。

具体的には、「児童生徒の人間関係ストレス」→「不機嫌・怒り」、「児童生徒の学業ストレス」→「無気力」、「不機嫌・怒り」→「抑うつ・不安」、「無気力」→「抑うつ・不安」、「抑うつ・不安」→「教職の働きがい」のパスを想定し、構造方程式モデリングを実施した。

(2) 方法

研究1と同様。ただし、データがすべて揃っている被調査者 (154名) のみを分析対象とした。

統計ソフトは JASP (Ver.0.14.1.0) を用いた。なお、手順は、清水・山本 (2021) を参考にした。構造方程式モデリングに使用した項目は以下である。

<児童生徒の人間関係ストレス>

- A1 友人を作るのが難しい
- A2 学級内で孤立している
- A3 学級内で弱い立場にいる
- A4 家族同士がうまくいっていない
- A5 親から気かけられない
- A6 教師との関係がうまくいっていない

<児童生徒の学業ストレス>

- A7 がんばっても学力・成績が伸びない

- A8 学業にやる気が出ない
- A9 授業内容の多くが理解できない
- <不機嫌・怒り>
- B1 怒りっぽくなる
- B2 怒りを感じる
- B3 感情を抑えられない
- B4 くやしい思いがする
- B5 不愉快だ
- B6 いらいらする
- <無気力>
- B7 いろいろなことに自信がない
- B8 よくないことを考える
- B9 話や行動がまとまらない
- B10 根気がない
- B11 ひとりでいたい気分だ
- B12 何かに集中できない
- <抑うつ・不安>
- B13 悲しい気分だ
- B14 何となく心配だ
- B15 泣きたい気持ちだ
- B16 気持ちが沈んでいる
- B17 何もかもいやだと思う
- B18 なぐさめて欲しい
- <教職の働きがい>
- C1 教師としての仕事が楽しい
- C2 教師としての仕事に生きがいを感じる

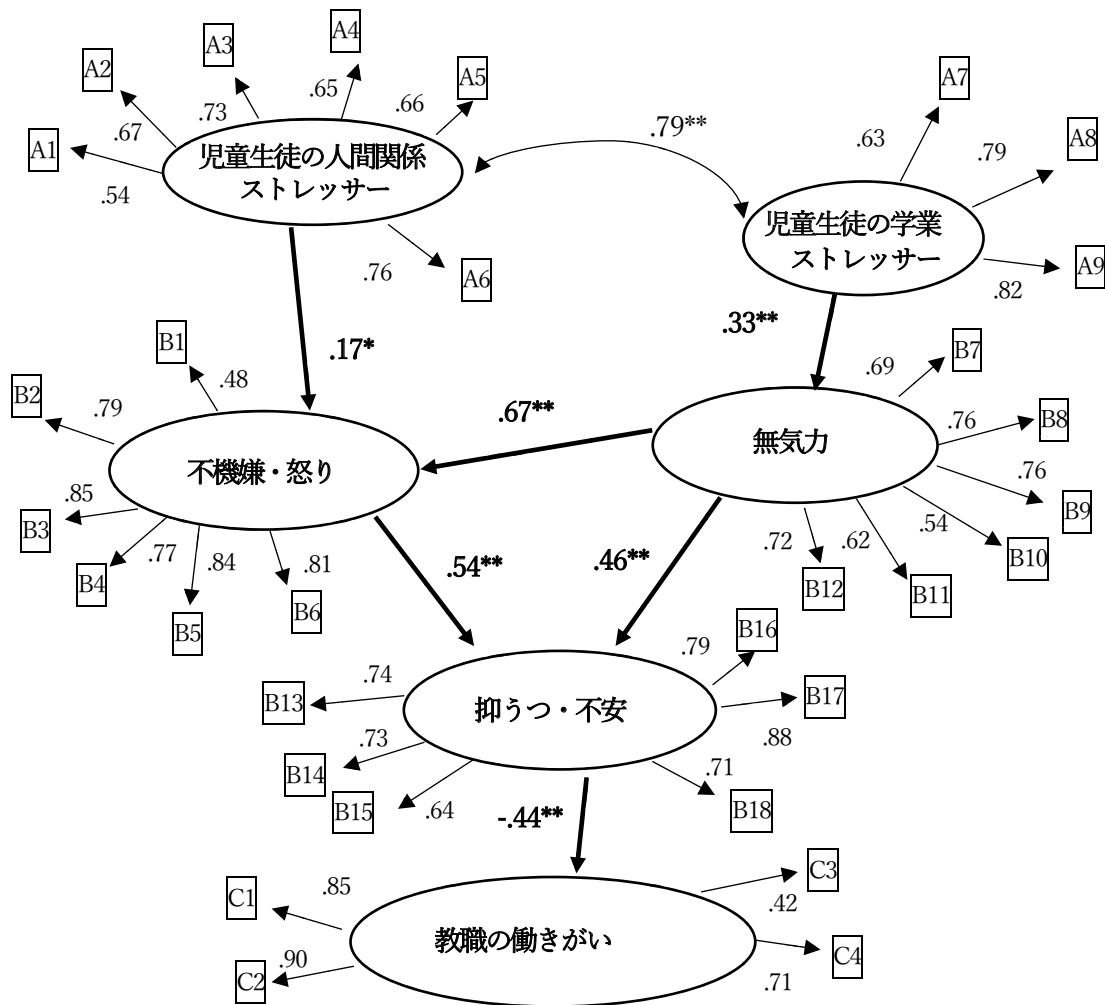


図1 採択されたモデル (数値は標準化推定値。誤差項は省略した。潜在変数間のパスにおける係数の記号の意味は次の通り: * $p < .05$ ** $p < .01$)

C3 今の学校にずっと勤めたい

C4 教師を続けたい

(3) 結果と考察

想定したすべてのパス（「児童生徒の人間関係ストレス」→「不機嫌・怒り」、「児童生徒の学業ストレス」→「無気力」、「不機嫌・怒り」→「抑うつ・不安」、「無気力」→「抑うつ・不安」、「抑うつ・不安」→「教職の働きがい」）が有意であったが、適合度指標は十分ではない（適合度指標：CFI=.832, RMSEA=.085）。

そこで、修正指標を参考にして、理論的に説明可能な範囲でモデルの修正を行った。まず、「無気力」から「不機嫌・怒り」へのパスを追加した。また、A2とA3、B4とB5の誤差項間に共分散を仮定した。「無気力」から「不機嫌・怒り」へのパスは、目の前の児童生徒の様子に何もできない自身にイライラ感をつのらせるというような意味で理解が可能である。なお、この修正により、もともと想定していた、「児童生徒の人間関係ストレス」→「不機嫌・怒り」、「児童生徒の学業ストレス」→「無気力」、「不機嫌・怒り」→「抑うつ・不安」、「無気力」→「抑うつ・不安」、「抑うつ・不安」→「教職の働きがい」のパスを変更するものではない。また、A2とA3（ともに学級内の位置に関すること）、B4とB5（ともに不機嫌に関すること）の間の共分散の仮定については、項目内容から説明が可能であると考へた。

構造方程式モデリング（修正後）の結果、適合度指標は、CFI=.881, RMSEA=.0769と、十分ではないが、改善がみられた。また、想定したすべてのパスが有意であったので、本モデル（図1）を採択した。

採択したモデルによると、「児童生徒の人間関係ストレス」を高く認知する教員ほど、「不機嫌・怒り」が高くそれが「抑うつ・不安」に関わっていること、児童生徒の「学業」ストレスを高く認知する教員ほど、「無気力」が高くそれが「抑うつ・不安」に関わっていることが示唆された。さらに、「無気力」の高さが「不機嫌・怒り」に関わっていること、「抑うつ・不安」が高いと「教職の働きがい」が低くなることが示唆された。

1時点における調査であることより、本研究によって、因果関係が示されたわけではないが、児童生徒が人間関係にかかわる理不尽なストレスを経験している状況を前に、教員は「不機嫌・怒り」を募らせている可能性がある。また、児童生徒が学業にかかわるストレスを経験している状況を前に、どのように対応すべきか悩み、「無気力感」を募らせ、さらにそれが「不機嫌・怒り」につながっている可能性がある。そして、これらの「不機嫌・怒り」や「無気力」が、より重篤な、抑うつや不安といった症状、さらに教職という仕事自体を楽しみ思えず、回避するような気持ちの兆候として表れている可能性がある。

以上のように、＜研究2＞では、目の前の児童生徒がストレスをかかえていることの認知が、教師のメンタルヘルスと教職への意識に影響を及ぼしていることが示唆された。

4 総合的考察

＜研究1＞＜研究2＞により、目の前の子どもがストレスにさらされていることにより、教師は、心身が不安定になり（「不機嫌・怒り」や「無気力」の感情）、さらにその蓄積にともない、より深刻な状況（「抑うつ・不安」）になり、教職という仕事に就いていること自体を困難にさせるという仮説が、相関研究という限界の中ではあるが、おおむね認められるという方向での結果が得られた。少なくとも、目の前の児童生徒がとくに人間関係や学業にかかわるストレスにさらされているという認知が、教師の心を痛めていることが考えられる。すなわち、先述した「感情労働」による「共感疲労」が生起していることが推察できる。

「児童生徒のストレス」には、教師が対処困難なものも多く、それゆえ教師がストレス反応を募らせていると考えられる。中でも、「児童生徒の人間関係ストレス」には、友人関係のみならず、家庭にかかわる状況も含まれており、教師や学校のみでは対応が困難な場合も多いと考えられる。

このような状況には、学校特有の文化もかかわっている可能性がある。井上（2015）は、豊富な教員のリワークプログラム実施の経験から、学校という職場について、「気持ち」を出さない文化がみ

られると指摘し、教師の中で「気持ちを出せないために、うつ気分などがなかなか改善しないのではないか、と思われる方も多くみられます」と述べている。本研究の結果にかかわっていうと、目の前の児童生徒が人間関係で苦しんでいる様子、学業で苦しんでいる様子を教師一人がかかえ、教師自身も苦しみ疲弊している様子がみてとれる。

「気持ち」を出さず、教師一人がかかえこむことは、強い責任感ゆえのことであると思われる。「児童生徒のために何もできない自分」という自己意識をもってしまえば、教師としての根幹にかかわるアイデンティティが傷つけられてしまう。しかしながら、「気持ち」を出すこと、他者に頼り相談することも、高度専門職としての責任ある教師の行動のひとつであるという点を強調する必要がある。

もちろん、「気持ち」を出すには、その「気持ち」を受け止めてくれる相手や組織的な支援体制が必要である。本田（2018）は、教師の援助要請の重要性を指摘しつつ、「ニーズがあるのに相談しない教師がいた時、『助けて』と言えない教師個人の責任にせず、『助けて』が届かない学校が変わる努力が求められよう」としている。今日、「チーム学校」あるいは「多職種連携」の重要性が指摘されるが、その一方で、個々の教員の「気持ち」が埋没しないような工夫が必要であろう。

今後の課題は、第一に、本研究結果そのものの精緻化が挙げられる。本研究ではなされなかった、学校種別検討、年齢別検討といった詳細な検討をする必要がある。また、例えば「人間関係ストレス」と一口にいっても、学級における人間関係や家族関係などその内実は多様であり、さらに個別の状況が深くかかわっていると思われ、個別事例的な検討も重要であると考えられる。

第二に、前述したような組織的な支援体制がこのようなストレスのプロセスにどのような影響を与えるか、検討することである。神藤・藤原（2015）では、前述のように管理職サポートの存在が、「教師が認知する児童生徒のストレス」経験自体を低めていることが示唆され、それゆえ本研究で扱ったような教師の「ストレス反応」にも効果が及ぶことが考えられる。さらに、同僚性など、学校の

様々な組織特性が影響を与えることが考えられよう。また、高原（2015）は、公立小中学校教員の都道府県別精神疾患休職率に影響を与える要因として、非正規教員比率、児童生徒数に対する教員や教育委員会の体制、労働組合の組織率、学校数が挙げられたことを報告している。このような環境的変数も、本研究で扱ったストレスのプロセスに影響を与えている可能性がある。

注

1 神藤・藤原（2015）においては「教師が認知する子どものストレス」 という名称がつけられているが、本研究では「教師が認知する児童生徒のストレス」と呼ぶこととする。各項目について「そのような児童・生徒は多い」など、児童生徒の様子について尋ねているので、「教師が認知する児童生徒のストレス」と呼ぶ方が正確であると考えた。

文献

- 秋田喜代美 2006 「教師の日常世界へ」 秋田喜代美・佐藤学（編著）『新しい時代の教職入門』有斐閣 1-18.
- 藤原忠雄・古市裕一・松岡洋一 2011 「中学校教師におけるストレス反応及びバーンアウトに関連する諸要因—ストレス、コーピング特性、ソーシャルサポート及び自己効力感—」 学校メンタルヘルス 14(2), 169-180.
- 本田真大 2018 「『助けて』と言えない教師の理解と援助—援助要請の心理学—」 ころの科学 197(特別企画 教師のSOS—メンタルヘルスを守る・支える), 78-82.
- 井上麻紀 2015 『教師の心が折れるとき 教員のメンタルヘルス 実態と予防・対処法』 大月書店
- 国立教育政策研究所 2019 『教員環境の国際比較：OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2018 報告書—学び続ける教員と校長—の要約』
- 国際経済労働研究所 1996 『ON-I-ON2 第30回共同意識調査総合報告書』
- 今洋子・菊池章夫 2007 「共感疲労尺度の作成」 岩手県立大学社会福祉学部紀要 9 (1,2 合併号), 23-29.
- 小杉正太郎・齋藤亮三 2006 『ストレスマネジメントマニュアル』 弘文堂
- McLean, L., & Connor, C. M. 2015 Depressive symptoms in third - grade teachers: relations to classroom quality and student achievement. *Child Development* 86(3), 945-954.

- Nakada, A., Iwasaki, S., Kanchika, M., Nakao, T., Deguchi, Y., Konishi, A., Ishimoto, H., & Inoue, K. 2016 Relationship between depressive symptoms and perceived individual level occupational stress among Japanese schoolteachers. *Industrial Health* 54, 396-402.
- 大石智 2021 『教員のメンタルヘルス—先生のこころが壊れないためのヒント』 大修館書店
- 大塚弥生 2017 「対人援助職としての教職に関する考察—「感情労働」の視点から—」 *アカデミア 人文・自然科学編* (南山大学) 15, 87-98.
- 島津明人 2003 『職場不適応と心理的ストレス』 風間書房
- 佐藤安子・河合優年・高松彩・原井登志子 2014 「対人援助職者におけるストレス認知とレジリエンス：対人援助職者と大学生の比較」 *臨床心理学部研究報告* (京都文教大学) 6, 3-11.
- 清水優菜・山本光 2021 『研究に役立つJASPによる多変量解析 因子分析から構造方程式モデリングまで』 コロナ社
- 神藤貴昭・藤原勇 2015 「教師が認知する子どものストレス」の構造とそれが職務遂行に及ぼす影響」 *立命館教職教育研究* 2, 39-48.
- 鈴木伸一・嶋田洋徳・三浦正江・片柳弘司・右馬埜力也・坂野雄二 1997 「新しい心理的ストレス反応尺度 (SRS-18) の開発と信頼性・妥当性の検討」 *行動医学研究* 4(1), 22-29.
- 田上不二夫・山本敦子・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」 *教育心理学年報* 43, 135-144.
- 高木亮・田中宏二 2003 「教師の職業ストレスに関する研究：教師の職業ストレスとバーンアウトの関係を中心に」 *教育心理学研究* 51, 165-174.
- 高原龍二 2015 「公立学校教員の都道府県別精神疾患休職率の要因に関するマルチレベル SEM」 *教育心理学研究* 63, 242-253.
- 油布佐和子 2010 「教職の病理現象にどう向き合うか—教育労働論の構築に向けて—」 *教育社会学研究* 86, 23-38.
- 湯川進太郎 2008 『怒りの心理学：怒りとうまくつきあうための理論と方法』 有斐閣

付記

調査にご協力いただきました皆様に感謝いたします。