

若手教師の情緒的消耗感の実態調査

— 質的データ分析手法 SCAT を通して —

山下 直哉・山崎 茜

A Survey on Young Teachers' Sense of Emotional Exhaustion
— Through the qualitative data analysis method, SCAT —

Naoya YAMASHITA and Akane YAMASAKI

Abstract: This study aims to investigate the sense of emotional exhaustion of young teachers, who tend to burn out, and to discover the factors influencing it through qualitative research. Three young teachers participated in semi-structured interviews about the causes that emotionally drain teachers and the factors that reduce their feelings of emotional exhaustion. Their utterance were analyzed and put into theoretical descriptions using SCAT. The common features of the theoretical descriptions are as follows. First, "emotional exhaustion varies depending on the students and the classes they take charge of, and the characteristics of their tasks." Second, "they feel emotional exhaustion when dealing with students' problematic behaviors." Third, "they cite social support from other teachers and staff members as a factor that reduces their emotional exhaustion." Fourth, "they expect effective support for student guidance in their training programs." These factors show the following. They all experience emotional exhaustion due to stress from their interactions with others although the quality and quantity of their stressors vary from person to person. They wish that there were training programs providing effective support for guiding students. To reduce the emotional exhaustion of young teachers, it is necessary to provide them with continuous social support in their daily duties.

Key words: Burnout, Social Support, Young teacher, Student Guidance
キーワード: バーンアウト, ソーシャルサポート, 若手教師, 生徒指導

1. 問題と目的

近年、教員の精神疾患による病気休職が大きな問題となっている。文部科学省（2021）によると精神疾患による休職者は令和2年度では5180人（全教職員の0.56%）で人数は昨年度から減少しているものの、全教職員に対する精神疾患による病気休職者の割合は、ここ30年で5倍以上増加している。文部科学省（2013）の委託調査結果によると教諭等のストレス要因として強いストレスがあると回答した項目は生徒指導、事務的な仕事、学習指導、業務の質、保護者への対応の順に高い割合を示した。また教職員のメンタルヘルス不調の背景の一つに「求められる業務の質の困難化」を挙げ、生徒指導上の諸課題、保護者や地域との関係において、困難な対応が求められることがあり、教職員個人が得てきた知識や経験だけでは十分に対応できないことがあると述べている（文部科学省、2013）。

田中・杉江・勝倉（2003）は教師ストレスを分類すると9つに分類され、教師のストレスは多岐にわ

たる。川瀬（2013）は教師の仕事は授業以外の事務作業を行うことや本来家庭が担うべき躰や指導を行うこと、さらに高い倫理性を求められることなど心理的負担が大きいと述べている。新井（2007）は教師の仕事の難しさをヒューマンサービス職のために数量化できないこと、期待された評価が得られないこともあり、達成感や自己肯定感が得られにくいことを挙げている。久保・田尾（1991）は人間関係に起因するストレスの一つにバーンアウトを挙げ、近年ストレス研究の中でも主要な位置を占めつつあると述べている。バーンアウトはヒューマンサービス職で多発しており（田尾、1987）、土居ら（1998）はヒューマンサービス職を対象に調査するとバーンアウト状態は教師が一番高かったと述べている。このような状況から教師のバーンアウトについて多くの研究が進められてきた（高木・田中、2003；久保、2007；川瀬2013）。

バーンアウトとはFreudenberger（1974）がはじめて提唱した概念であり、医療ボランティアの現場で援助者の異様な状態についての現象として用いた。

Maslach, Jackson&Leiter (1996) は Maslach's Burnout Inventory (以下 MBI) マニュアルを用いて、バーンアウトを「情緒的消耗感」、「脱人格化」、「個人的達成感の低下」の3つの症状から定義しており、MBIはこの3つをバーンアウトの下位因子で測定する尺度である。日本でも田尾・久保(1997)がMBIを基に日本語版バーンアウト尺度を作成した。MBIでの情緒的消耗感とは「仕事を通じて、情緒的に力を出し尽くし、消耗してしまった状態」と定義されている。久保(2007)は情緒的消耗感についてストレスの一般的な自覚症状であるが、単なる消耗感ではなくこの消耗感の主たる源が「情緒的な資源の枯渇」にあると考えているため、「情緒的」という限定がついていると述べており、3つの下位尺度のうち情緒的消耗感をバーンアウトの主症状であると考えるのが、バーンアウトに関わる研究者の一致した見方であると述べている。以上のことより、情緒的消耗感はバーンアウトの主症状であることが考えられる。そのため、本研究では情緒的消耗感に焦点を当て、研究を進めていく。

教師のバーンアウト研究は1990年代に入り盛んに行われるようになった。バーンアウトに影響を及ぼす要因として「パーソナリティ(伊藤2000など)」や「自己効力感(貝川・鈴木2006など)」、「ソーシャルサポート(宮下2008など)」、「同僚との人間関係(高木・田中2003など)」など個人的要因と職場環境要因が挙げられている。加えて、久保田(2013)は保護者や子どもの問題行動の増加と教師バーンアウトの関係性について研究を行い、奥村ら(2019)は教師の長時間労働とバーンアウトの関係性についての研究を行うなど現代の教育課題と教師のバーンアウトについての研究も増えている。

これまで数多くの教師のバーンアウト研究が行われてきたが、その多くはアンケート調査等による量的研究であり、質的研究はあまり行われていない。落合(2003)は教師バーンアウトに質的研究の必要性を挙げており、質的研究が十分に行われ、それらの知見と量的研究とが統合された時に、より確かな教師バーンアウトの実像が明らかになると述べている。教師バーンアウトの質的研究として山田(2012)が30代と40代の教師を対象に半構造化面接を実施し、インタビュー内容の質的分析を行ったものがある。その結果、教師のストレスとして児童・生徒や同僚、保護者などの「対人」、授業や児童・生徒の対応、教師の理想像との差などの「職務/役割」、リアリティショックや過重な業務などの「職場環境」、行動の制限や家庭との両立にくさなどの「私生活への影響」にカテゴリー分けされ、各教師が経験するストレスの質や量に

は個人差があることが推察されている。

この個人差について教師のバーンアウトと勤務年数の関係から検討した先行研究では、文部科学省(2021)の「精神疾患による退職者の状況」のデータによれば、精神疾患による退職者のうち、75.2%が所属校での勤務年数「4年未満」のものである。また、中原ら(2015)は経験年数6年目教師を対象にした調査で、初めての異動を経験した教員のほうが異動を経験していない教員よりバーンアウト(情緒的消耗感)の数値が高かったことを示している。伊藤(2000)は若手教師がベテラン教師より毎日の教育活動の中で悩みを抱えていることが多く、バーンアウトに陥りやすいと述べている。これらの研究から初めて教育現場に赴く若手教師のバーンアウトリスクが高いといえる。しかし、山田(2012)は若手教師を対象として調査を行っていないため、若手教師のストレスの特徴は質的分析から推測した程度で十分な検討はされていない。

以上のことより本研究ではバーンアウトに陥りやすいといわれる若手教師が感じている情緒的消耗感について調査し、どのような事象が教師の情緒的消耗感に影響を与えるかを質的研究により検討することで、教師バーンアウトにおける課題を明らかにすることを目的とする。

2. 実態調査

2.1 調査時期および対象者

2021年6月にX県内の公立小・中学校に勤める教員114名(男性55名、女性59名)を対象に情緒的消耗感についてのアンケートを実施した(表1)。

2.2 調査内容

大学の教育心理学者1名と教職経験のある大学院生2名、教育相談を学んでいる学部卒の大学院生2名の協議をもとに選定した10項目(生徒指導・授業研究・校務分掌・学級経営・保護者対応・部活動・事務処理・行事などの活動・地域との関係形成・教職員との関係形成)のうち情緒的消耗感を感じる上位3つを選んでもらった。次に大学の教育心理学者1名と教職経験のある大学院生2名、教育相談を学んでいる学部卒の大学院生2名の協議をもとに選定した生徒指導での情緒的消耗感についての5項目「A子どもが意欲的に授業や活動に参加しないこと」「B子どもが教師の指導に従わないこと」「C子ども同士のトラブルの指導をすること(いじめも含む)」「D不登校(登校しぶり)の子どもへの対応をすること」「E人間関係を形成するのが苦手な子どもへ支援すること」を4段階評価で回答させた。

若手教師の情緒的消耗感の実態調査
 — 質的データ分析手法 SCAT を通して —

表1 小中学校に勤める教員を対象にした情緒的消耗感についてのアンケート結果

対象教員	項目を選んだ割合										生徒指導観点別情緒的消耗感平均値 (1~4で記入)				
	1生指	2授業	3校務	4学級	5保護者	6部活動	7事務	8行事	9地域	0教職員	A授業参加	B指導従わない	C生徒同士	D不登校	E児童支援
小中全体 (113名)	65%	23%	33%	23%	61%		26%	10%	3%	26%	2.81	2.9	2.92	2.53	2.48
小学校全体(63名)	78%	17%	40%	27%	62%		21%	10%	0%	29%	2.98	3.06	3.13	2.95	2.63
1~3年目 (9名)	44%	33%	67%	22%	67%		33%	11%	0%	11%	3	3.22	2.89	3	2.33
4~6年目 (15名)	80%	33%	40%	20%	53%		33%	0%	0%	33%	2.87	3.33	3.13	3	2.53
7~10年目 (13名)	85%	8%	38%	31%	62%		15%	15%	0%	15%	2.77	2.46	3.15	2.92	2.85
10年以上 (26名)	85%	8%	31%	31%	65%		12%	12%	0%	38%	3.16	3.16	3.19	2.92	2.69
中学校全体 (50名)	50%	30%	24%	18%	60%	20%	32%	12%	6%	22%	2.6	2.7	2.66	2	2.28
1~3年目 (9名)	44%	44%	11%	22%	22%	44%	33%	22%	0%	0%	3.33	3.11	2.89	1.78	2.11
4~6年目 (12名)	58%	33%	25%	17%	83%	17%	33%	0%	0%	25%	2.42	3	2.58	1.58	2
7~10年目 (5名)	80%	20%	0%	20%	80%	20%	20%	0%	0%	20%	2.6	2.8	2.4	2.2	2.6
10年以上 (24名)	42%	25%	33%	17%	58%	13%	33%	17%	13%	29%	2.42	2.42	2.67	2.25	2.42

2.3 結果と考察

小学校、中学校ともに「生徒指導」と「保護者対応」を選ぶ教員の割合が高かった。「授業研究」や小学校教師における「校務分掌」は経験年数を重ねることで情緒的消耗感を覚える割合は低下している。また、4人に1人は「教職員との関係形成」に情緒的消耗感を覚えている。結果から分かるとおり、教職経験年数関係なく対人関係で情緒的消耗感を強く覚えている。これは新井(2007)が指摘していた仕事の難しさと同じ結果であった。校種別にみると「生徒指導」において小学校教師の方が中学校教師より生徒指導で情緒的消耗感を覚えている。「保護者対応」において中学校教師の「1~3年目」が情緒的消耗感を覚えている割合が低いのは、中学校の保護者対応は学年対応や生徒指導主事などを中心としたチーム対応を行うため、経験年数の少ない教師の保護者対応については複数で対応することが要因ではないかと考えられる。

生徒指導での情緒的消耗感については小中学校ともに「A・B・C」の項目で情緒的消耗感を強く覚えた教師の割合が高かった。校種別にみると、どの項目においても小学校教師の方が中学校教師より情緒的消耗感を強く覚えている。

アンケート結果により、教師は対人関係において情緒的消耗感を覚えやすいことは先行研究と同様の見解であった。教師の情緒的消耗感についてさらに実態を調査、考察していく。

3. 本調査

3.1 調査時期および調査対象校の実態

2021年7月にY市のZ小学校の教師を対象としたインタビュー調査を行った。Y市は地方都市の一つで地方都市の中でも精神疾患による病気休職者が比較的多い都市である。Z小学校は市内中心部にある小規模校であり、Y市の中で生徒指導困難校である。

3.2 対象者

Z小学校の教師3名(A:教職経験2年目・男性, B:教職経験7年目・女性, C:教職経験8年目・女性)

3.3 調査内容

「教師の情緒的消耗感を覚える要因と情緒的消耗感を軽減させる要因」について半構造化面接を実施した。インタビュー内容については、対象者の同意を得た上で録音し、発話を書き起こした。

3.4 分析方法

インタビューで採取したデータを大谷(2008)が考案した「質的データ分析手法 SCAT (Step for Coding and Theorization)」を用いる。SCATはインタビュー記録などの言語データをセグメント化して、それぞれにコードを考案して付けていく4ステップコーディングと、そのテーマや構成概念を紡いでストーリーラインと理論を記述する手続きとからなる分析方法である(大谷, 2008)。

4. 結果

3人の理論記述からZ小学校の教師が感じている「教師の情緒的消耗感を覚える要因と情緒的消耗感を軽減させる要因」を表2のように理論記述をまとめた。大きなカテゴリーとして1) 情緒的消耗感の変化, 2) 生徒指導での情緒的消耗感, 3) 情緒的消耗感が軽減する支援, 4) 研修に対する期待, の4つのカテゴリーを抽出した。

3人の理論記述における共通性としては4つあり、1つ目は「教師が情緒的消耗感を覚える内容は受けもつ児童や学級、職務内容によって変化する」である。2つ目は「児童の問題行動への対応に情緒的消耗感を覚えている」である。また、3名中2名は、その問題行動の要因として児童の学習意欲が関係していると考えている。3つ目は「情緒的消耗感を軽減に繋がる要因として教職員によるソーシャルサポートの提供を挙げている」である。3名中2名は教職員のソーシャルサポートが情緒的な安心感に繋がっていると考えている。4つ目は「研修に期待する内容は児童への指導に関して効果的な支援策を挙げている」である。以上の共通性と個々の分析結果から見られた個性を踏まえて考察していく。

5. 考察

結果から得られた4つのカテゴリーについてそれぞれ考察していく。

1) 情緒的消耗感の変化について、共通性として挙げた「教師が情緒的消耗感を覚える内容は受けもつ児童や学級、職務内容によって変化する」について、教師Aの理論記述から前年度は問題行動による情緒的消耗感を覚えていたが、調査時は授業研究について情緒的消耗感を覚えている。また、教師Bの理論記述から人事異動による教職員の人間関係の変化から仕事効率の低下を挙げており、どちらも新井(2007)が述べているヒューマンサービス業としての難しさから覚える情緒的消耗感であり、情緒的消耗感を覚える内容は変化しても人との関わりの中で生まれるストレスによって情緒的消耗感を覚えることが示唆された。また教師Bは前年度まで育児休暇を3年間とっていたこともあり、校務分掌の仕事に見通しがもてないことから仕事量について情緒的消耗感を覚えているが、3年間の人事異動による教職員間の変化が援助希求行動の障壁になったのではないかと推察される。次に、教師AとBが特に情緒的消耗感を覚える時期について長期休暇明けを挙げている。これは、3) 情緒的消耗感

が軽減する支援の教師AとBの理論記述にある「仕事の流れの把握による情緒的消耗感の軽減」と関係していると考えられる。すなわち、長期休暇中はそうでない時に比べて多忙さを感じづらいが、長期休暇明けは多忙さが一気に戻ってくることで仕事の流れが把握できるまで、その多忙さに対して情緒的消耗感を強く感じるのではないかと考えられる。

2) 生徒指導での情緒的消耗感については共通性として挙げた「児童の問題行動への対応に情緒的消耗感を覚えている」について、児童の問題行動と学習意欲の低さを挙げている。これは竹村(2007)においても、教師が「減らしたい行動」上位2つと同様の結果となった。また児童の問題行動と学習意欲の低さへの「教師の対応」として「個別対応」が最も多いが、その対応によって改善されたと感じている割合は少ない。また「校内連携」や「他児への働きかけ」は非常に低い。以上のことから、教師が児童の減らしたい行動に対する見立てや適切な手立てが分からないままに個別対応を行うために、児童の行動は改善されず情緒的消耗感を覚えるのではないだろうか。そのために若手教師に対して児童生徒理解についての研修を実施し、教育の専門家としての確かな力量を身につける必要があるといえる。これは、教師AやCの理論記述に挙げられている「計画通りに進まない授業」や教師Bの理論記述に挙げられている「知識の乏しさ」に対する支援策にも繋がると考える。さらに、児童生徒理解についての研修を実施し、教育の専門家としての確かな力量を身につけることが、教師Bの3) 情緒的消耗感が軽減する支援の理論記述にある「指導することによって生じる児童の肯定的変化を感じられる成功体験」が増加することに繋がり、情緒的消耗感を軽減する支援策にもなるのではないだろうか。

3) 情緒的消耗感が軽減する支援については共通性として挙げた「情緒的消耗感を軽減に繋がる要因として教職員によるソーシャルサポートの提供を挙げている」ことについてはソーシャルサポートが教師AやBの理論記述にある「安心感」や「安堵感」に繋がると考えられ、宮下(2008)谷口・田中(2011)の調査結果である情緒的消耗感を軽減させるためにソーシャル・サポートが有効であることが示唆された。また、教師Aの理論記述からソーシャルサポートは研修などの短期的なものではなく、日常の職務の中で継続的に提供していく必要性が示唆された。また山崎(2012)は20・30代の若手教師層の方が「ゆきづまり」を感じている教師が多く、「ゆきづまり」の克服要因として「経験豊かな先輩教師の励ましやアドバイス」が第1位であることから、ソーシャルサポートは情緒的消耗感の

若手教師の情緒的消耗感の実態調査
 — 質的データ分析手法 SCAT を通して —

表2 Z小学校教師に対する SCAT を用いた理論記述のまとめ

カテゴリー	A (教職2年目 男性)	B (教職7年目 女性)	C (教職8年目 女性)
情緒的消耗感 の変化	教師の疲労感や学級の差異による疲労感の差異があると感じており、教師への反発的態度や不登校対応の有無等により変化する。	人事異動による人間関係の変化がもたらす仕事効率の低下による情緒的消耗感を挙げている。	教師の疲労感や学級の差異による疲労感の差異があると感じている。
	昨年度は問題行動による肉体的精神的疲労を感じていたが、今年度は児童間トラブルの仲裁による肉体的疲労感の減少していることから複数学年の授業研究による負担を感じている。	教師としての成熟度に対する仕事量の不均衡を挙げている。経験年数によって求められる教師像に対する重症によって覚える情緒的消耗感があることを述べている。	
		職務に対する責任感から職務についての思考が及ぼす勤務時間外の心理的拘束を感じている	
		休日残業と職務についての思考が及ぼす勤務時間外の心理的拘束から覚える情緒的消耗感と職務の責任による重症から覚える情緒的消耗感を挙げている。	
	特に強く情緒的消耗感を覚える時期として長期休暇明けを挙げている。	教師の疲労感を感じており、育児休業から復職直後の多忙さによる情緒的消耗感を挙げている。	
	初任者の学校再開後の多忙さと時間をかけた授業研究が計画通り実施できない取組前からの諦めの実感が未来に期待できない感情を生み出し、学校再開後の情緒的消耗感を覚えている。		
生徒指導での 情緒的消耗感	生徒指導上での情緒的消耗感は計画どおりに進まない授業と問題行動への対応両方の情緒的消耗感を覚えている。	生徒指導上での情緒的消耗感として個々に対して的確な問題行動への対応の不詳を挙げている、これは知識の乏しさに課題があると述べている。	児童の低学力による情緒的消耗感を覚えており、また低学力がもたらす生徒指導上の問題も情緒的消耗感を覚えている。
	情緒的消耗感につながる問題行動対応の具体例として喧嘩の仲裁に対する肉体的疲労感も感じているが児童同士の事実確認のずれの埋まらなさが情緒的消耗感を覚えている。		情緒的消耗感につながる具体例として、児童の学習性無力感による授業規律の崩壊に伴う計画通りに進まない授業を挙げている。
	計画通りに進まない授業の具体例として教師の指導の伝わらなさを挙げている、この原因として学習意欲の低さによる教師指示への抵抗と大半の児童が外国籍のために起こる不十分な日本語理解を挙げている。		計画通りに進まない授業では個別学習が引き起こす多くの児童が抱える困り感とそれに伴う援助希望による授業進行の弊害が原因だと考えられる。
	児童同士の事実確認のずれの埋まらなさとして大半の児童が外国籍のため一般的な小学校の常識とは異なり、教師の外国語会話の理解の難しさや児童の理解力の乏しさによる教師の反復指導による問題行動背景の不十分な理解による対応の難しさを感じている。		児童理解に対する苦悩とそれに伴う指導法の改善に対する苦悩を感じており、学びに向かう力を引き出す方法の模索に努めている。
	自身の児童理解から駆け離れた姿の認知による精神的苦痛も感じており、初任者が抱く児童の肯定的姿勢の崩壊による精神的苦痛を感じている。		ストレスを強く感じている心理状態の時の対処方法として冷静な感情を保つ重要性を挙げ、児童心理に対する効果的な実践を取り入れている。
	緊急事態宣言による臨時休校措置解除後の対応は初任者の学校再開後の多忙さと時間をかけた授業研究が計画通り実施できない取組前からの諦めを実感している。		
情緒的消耗感 が軽減する 支援	授業再開からの経験が仕事の流れの把握による情緒的消耗感の軽減につながっている。	仕事の流れの把握による情緒的消耗感の軽減を挙げている。	
	強い情緒的消耗感を覚えながらも職務を遂行できた理由として、授業ではチームティーチングによる複数の教職員による支援を挙げている。チームティーチングによる複数の教職員による支援は担任教師に安心感を与え情緒的消耗感の軽減につながっている。	教職員に悩みを話す機会による情緒的消耗感の軽減を述べており、その理由として同僚から共感的理解を示されることによって生まれる安堵感を挙げている。	情緒的消耗感を覚えながらも職務を遂行できる理由として信頼できる友人との会話によるモチベーションの向上と教育関係者に相談することで得られる児童理解に対する有益な情報、給与を挙げている。
	強い情緒的消耗感を覚えながらも職務を遂行できた理由として、授業以外では複数の教職員による支援と教師の職務を緩和させる声かけと出勤することと教職員に自身の職務内容を開示される恥ずかしさとの比較による意思決定を挙げている。	情緒的消耗感を覚えながらも職務を遂行できる理由として家庭生活の援助のためと指導することによって生じる児童の肯定的変化を感じられる成功体験を挙げている。	
研修に対する 期待	教師の研修による情緒的消耗感減少への期待として児童の思考を理解する力を挙げている。	教師の研修に対する期待として複数の教職員と授業についての情報共有する機会を挙げている、そのために情報共有する機会の確保と相談しやすい教職員間の雰囲気が必要であると感じている。	教師の児童理解研修に対する期待として自己肯定感と学びに向かう力を向上させるための手立てと児童に対する効果的な教師支援の方法を挙げている。
	児童の感情理解と授業研究・生徒指導の改善との相関関係があると考えている。	職員の良好な関係形成が生み出す情報共有する機会の増加を実感している。	
		専門性の高い教職員から受ける指導と助言の有り難さを感じており、教職員の専門性の理解することによる相談機会の増加を挙げている。	

軽減だけでなく、力量形成にも影響することが考えられる。

4) 研修に対する期待に関し、共通性として「研修に期待する内容は児童への指導に関して効果的な支援策を挙げている」が挙がることについては、3名の教師がともに児童の問題行動について情緒的消耗感を覚えており、困り感を強く覚えているからだと考えられる。教師Bは教師間での情報共有する機会を求めており、相談しやすい職場環境を求めていることが分かる。これは3)で述べたように日常の職務の中で継続的にソーシャルサポートを提供していく必要があるといえる。

6. 成果と課題

成果としては、若手教師が情緒的消耗感を覚える内容は山田(2012)の指摘通り、各教師が経験するストレスの質や量には個人差があるが、全て人との関わりの中で生まれるストレスによって情緒的消耗感を覚えることが示唆されたことにある。文部科学省(2013)の調査の結果では事務的な仕事が高いストレスの要因として高い割合であったが、これも今回の理論記述より、ソーシャルサポートの提供を充実させ、職場のコミュニケーションが円滑に行うことができれば、事務的な仕事に対しても効率よく行うことができ、情緒的消耗感の軽減につながるのではないかと考える。

課題としては、若手教師の情緒的消耗感を軽減させるためのソーシャルサポートを充実させる方法の検証が挙げられる。そのために現場への介入方法や児童への指導に関して効果的な支援策を提供できる研修など具体的な介入方法について、今後検討する余地がある。

また、今回の調査は小学校教師が対象であったため、学級担任制である小学校教師の情緒的消耗感に影響を及ぼす要因は考察できたが、教科担任制である中学校教師の情緒的消耗感に影響を及ぼす要因については調査できていない。今後は中学校教師の情緒的消耗感に影響を及ぼす要因についても調査していきたい。

謝辞

本研究を進めるにあたり、ご協力いただいたZ小学校の先生方に深く感謝申し上げます。

引用・参考文献

新井肇(2007)教師のバーンアウトの理解と援助 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要

No6, pp.23-26

土居健郎(監修)宗像恒次・稲岡文昭・高橋徹・川野雅資(1988)燃えつき症候群—医師・看護婦・教師のメンタルヘルス 金剛出版

Freudenberger, H.J.(1974)Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), pp.159-165

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—経験年数・教育観タイプに注目して— 教育心理学研究 No48, pp.12-20

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) No55, pp.61-69

川瀬隆千(2013)教師のバーンアウトの要因と予防 宮崎公立大学人文学部紀要 第20巻第1号, pp.223-232

久保真人(2007)バーンアウト(燃え尽き症候群)—ヒューマンサービス職のストレス— 日本労働研究雑誌 No558, pp.54-64

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 Vol.34. No3, pp.412-431

久保田真功(2013)保護者や子供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第55号, pp.82-97

Maslach, C., Jackson, S.E., & Leiter, M.P.(1996) *Palo Alto, CA: Maslach Burnout Inventory manual*. (3rd ed.) Consulting Psychologists Press.

宮下敏恵(2008)小・中学校教師におけるバーンアウト傾向とソーシャル・サポートとの関連 上越教育大学研究紀要 No27, pp.97-104

文部科学省(2013)「教職員のメンタルヘルス対策について(最終まとめ)」

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」

中原淳・脇本健弘・町支大祐(2015)教師の学びを科学する—データから見える若手の育成と熟達モデル— 北大路書房

奥村太一・北島正人・森慶輔・宮下敏恵・増井晃・西村昭徳(2019)小中学校教師の長時間労働は離職意思につながるか—バーンアウトと対教師ストレス反応を媒介変数として— 学校メンタルヘルス Vol22, No2, pp.150-161

大谷尚(2008)4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論家の手続き— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)

若手教師の情緒的消耗感の実態調査
— 質的データ分析手法 SCAT を通して —

- No54 (2), pp.27-44
- 落合美貴子 (2003) 教師バーンアウト研究の展望 教育心理学研究 No51, pp.351-364
- 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誰で関係を中心に—教育心理学研究 No51, pp.165-174
- 竹村洋子 (2007) 通常学級での「問題行動」をめぐる相互作用における教師の評価:「減らしたい行動」への教師の対応とその効果について 日本教育心理学会 第49回総会発表論文集, p407
- 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 No25, pp.141-148
- 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及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) No75, pp.45-52
- 田尾雅夫 (1987) ヒューマン・サービスにおけるバーンアウトの理論と測定 京都府立大学学術報告. 人文 No39, pp.99-112
- 田尾雅人・久保真人 (1997) バーンアウトの理論と実際 誠信書房
- 山田美穂 (2012) 教師の職業ストレスの質的分析—心理教育プログラム開発のための面接調査から— 就実教育実践研究 No5, pp.83-95
- 山崎準二 (2012) 教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究— 創風社 pp.119-136