

生徒と教師のウェルビーイングを実現する学校 —教師への支援とケアを中心に—

庄司 一子*

A school that realizes students' and teachers' well-being: Focusing on support and care for teachers

Ichiko SHOJI *

Abstract

With the number of teachers taking sick leave due to mental illness at an all-time high, teacher mental health and the reform of working practices are pressing issues. The OECD advocates well-being as an individual's sense of happiness and purpose in life and points out that the well-being of teachers is essential to the growth and well-being of all children. However, this proposal has not been sufficiently demonstrated. The purpose of this study is to provide an overview of the current state of teachers' mental health based on previous research on the background factors and support for teachers' mental health, and to propose what is needed to promote the well-being of students and teachers as advocated by the OECD, and how this can be demonstrated. Previous research has provided confidence that support by teachers and school administrators has a positive effect on students' activities. Therefore, it is necessary to improve teachers' well-being first to promote students. Based on a review of previous research and our research findings, we have proposed a hypothetical model for promoting students' and teachers' well-being through teacher support and care.

Keywords : well-being, teacher, mental health, support, care

問題

教師の精神疾患による病気休職者数は過去最多となり、教師のメンタルヘルス、働き方改革は急務の課題である(文部科学省, 2023b)。一方, OECD(2006, 2009)は、個人の幸福や将来の生きがいとなる「ウェルビーイング」を提唱し、教師のウェルビーイングはすべての子どもの成長とウェルビーイングに不可欠とされる(本図, 2020)。だが、その検証は十分ではない(堀川他, 2021)。

Shoji et al. (e.g. 2023, 2024) は一連の学校支援を通して、児童生徒の問題の予防、学校適応の促進を目的に小中学校におけるピア・サポートによる「ケアする人間関係」づくりを進め、効果検証を行った。その結果、特に人間関係や学校適応に困難を抱えた生徒に一定の効果が認められた(庄司・高橋, 2021, 2022; Shoji et al., 2023, 2024)。同時に担任教師が生徒と共に活動に取り組んだ結果、教師にも予期せぬ変化が示された。本研究は教師のメンタルヘルスの現状と背景要因等に関わる先行研究を概観する。その上で、これまでの実践の成果を踏まえ、OECDの提唱する教師のウェルビーイング、教師と生徒のウェルビーイング推進に何が必要かを検討し、その実践のための仮説を提示することを目的とする。

1. 教師のメンタルヘルスの現状

文部科学省(2023c)の公立学校教職員の人事行政状況調査の報告によれば、令和4年度の精神疾患による病気休職者数は6,539人(0.71%)で、令和3年度より642人増加し、過去最多となった(Figure1)。令和4年度の病気休職者は教育職員918,987人のうち8,793人(0.96%)で、病気休職者のうち74.4%が精神疾患による休職となっている。2012年度は4,960人(0.54%)で平成24年度からコロナの影響が考えられる令和2年度の減少を除いてほぼ毎年増加し、この10年で1.3倍とされる。

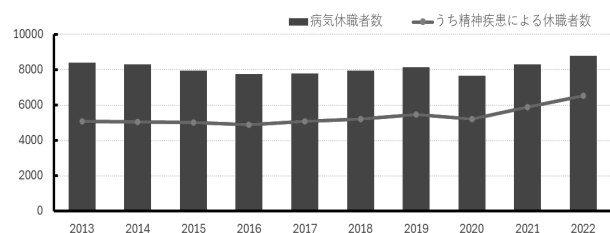


Figure1 教育職員の病気休職者数とそのうち精神疾患による休職者数
※文部科学省「教員病気休職者数等の推移」2013～2022年度(H25～R4年度)を元に庄司作成

八尋他(2022)によれば、教員^{*1}のメンタルヘルスは1987年、「児童心理」で取り上げられ、その後、「教員のメンタルヘルス」をタイトルに含む論文は1990年後半から増加した。また、落合(2003)によれば、「教師の病気休職者数は年々微増傾向にあるが、その中で精神疾患者数だけが1992年度29.8%(1,111人)、2000年度46.8%と大幅に増加しており、ちょうどその頃、1994年に現代のエスプリ『教師のメンタルヘルス』、1996年には大阪教育文化センター『教師の多忙化とバーンアウト』が刊行され、教師のメンタルヘルスが生徒に劣らず深刻な状況にあることが認識された」という(p.354)。実際、1990年代は学級崩壊(「学級がうまく機能しない状況」文部科学省)が全国的に広がり、しかもそれが新人教師に限らずベテラン教師のクラスでも起こっているとされていた。このこととの関連は明らかではないが、この頃から教師のキャリアでは対応しきれない児童生徒の変化、求められる対応や対応の難しさ(特定の児童生徒に限られない・対象が特定しにくい)が次第に表面化したのではないかと考える。

2. 教師のストレスの背景要因

こうした教師のストレスやメンタルヘルスの問題の背景、要因として、(1)教師という職務の特性(対人援助職、感情労働、責任、多種多様性、際限の無さ等)、(2)子どもの問題の増加、長期化、複雑化、求められる対応の多様化、(3)仕事の多忙化、(4)職場の人間関係、(5)教師の個人特性と教師という職業選択者に共通の特性やイラショナルビリーフ(独立性、責任感、支援を求めない、まじめなど)、(6)保護者からの苦情、要請、(7)家庭や地域との連携・協力の減少、などがあげられる。そこで、特に(1)教師の職務特性、(2)子どもの問題の増加、長期化、複雑化、対応の多様化、(3)仕事の多忙化、(4)職場の人間関係、を中心に少し詳しく検討する。

(1)教員の職務特性：佐藤(1994a,b)は教師の職務特性として、「再帰性」(教師の教育活動の責任や評価が、対象である生徒やその保護者によってなされ帰ってくること)、「不確実性」(教える対象が変われば、同じ態度や技術を用いて対応しても、同じ反応や効果が得られるとは限らないこと。人を対象とする以上完全なマニュアル化は不可能であり、常に臨機応変の対応が求められること、田上他、2004)、「無境界性」(ここまでやれば完成というゴールが見えず、教師の仕事の範囲や責任領域が際限なく拡張され、日常生活まで入り込んでしまう)の3点をあげ、これらの教員の職務特性が教員のメンタルヘルスの問題につながりやすいと考えた。

八尋他(2022)は教師のメンタルヘルスとバーンアウトに関する論文の展望の中で、教師のバーンアウト率は他職種の2～3倍で看護師よりも多いという指摘(宗像・椎谷、1986)をとりあげている。また、教師という仕事は対人援助職、感情労働であり、こうした職務特性によるストレスの高さも従来から指摘されてきた。対人援助職とは、専門的知識や技術を用いて人への援助にあたる職業であり、医療、教育、福祉に関連する専門職がこれに当たる。また、感情労働(Emotional Labor)とは、人と接する職業において職務に適切な感情を

表出・保持したりするために、感情規則(feeling rules)に従い自らの感情の管理が求められ、その場で求められる感情を意識的に作り出し、管理することが求められる労働である(Hochschild、1983)。その特徴は、①対面または声による接触が不可欠、②他人の感情変化を起こさなければならない、③雇用者は労働者の感情活動をある程度支配している、があげられ、看護師や客室乗務員が典型的な職業で、近年はバーンアウトとの関係についての検討が進められている(Zaph、2002)。伊佐(2009)は、「教師の感情労働は、強制され他律化されるという面と同時に、目的の成立のために教師自らが行う自律的、戦略的側面ももっており、そのどちらの側面が強調されるかによってその帰結は異なってくる」としている(p.140)。

(2)子どもの問題の増加、長期化、複雑化、教師に求められる対応の多様化：近年、児童生徒の問題行動の増加は歯止めが利かない状況である。文部科学省(2024)によれば令和5年度の児童生徒の問題行動として、暴力行為11万件、いじめの認知件数73.3万件、小中学校の不登校児童生徒数35万人、高等学校の不登校生徒7万人、中途退学5万人でいずれも解決が困難で時間がかかるケースが多い。普通学校に通う特別な配慮を必要とする児童生徒数はこの10年で28.5万人から56.9万人(5.9%)になり約2倍、日本語指導が必要な児童生徒は令和5年の調査で約7万人でこれも増加し続けている。さらに貧困や虐待、ヤングケアラーなど家庭環境に起因する問題も増え、教師の指導、支援は多様化し難しくなっている。教職員の治療にあたっている真金(2011)によれば、教員の職場内ストレスとして「児童生徒指導」が一番多く、次いで「同僚・管理職との関係」であり、公立学校共済組合病院勤務の井上(2017)も、初診教員のストレス因の第1位が「生徒指導上の問題」、第2位が「同僚・管理職との人間関係」と報告している(春日、2023)。八尋他(2022)は、教員の心身の不健康の大部分を占めているのは生徒との関係上のストレスであり、OECD(2019)も児童・生徒、保護者、同僚、教育行政がストレスとして高く評価されたとし、水田他(2015)も生徒指導が必要な生徒の増加は教員のメンタルヘルスのリスク要因としている。

これらの報告から、教師は児童生徒の問題や困難への対応が求められ、多くの労力を割かなければならない一方、学校教育現場は深刻な教員不足となっており(文部科学省、2022)、これらが相まって教員のストレス、心身の疲労を増加させていると考えられる。

(3)教員の仕事の多忙化：これまで多くの研究で教員のストレスの背景要因としての多忙化が指摘されてきた。新井(2014)は、「2000年代に入ってから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のはまぎれもない事実」(p.60)としながら、自らの調査と横山他(2012)を踏まえ、「教員にとって単なる多忙は仕事上の人間関係に起因する危機に比べればそれほど大きなものではない」と述べている。曰く、教員にとって意味

があると感じられる多忙であれば、ある程度持ちこたえることができる、という。その上で、文部科学省が「学校の新しい荒れ」と名づけた、①非行と普通の子の境が見えない、②子ども自身が自分の苛立ちや不安が何であるかつかめない、③学校や教員の常識・規範意識や、子どもや保護者のそれとの間の大きなズレ、によるストレスを指摘する。ただ、この調査は10年前のデータであり、コロナ禍の事態も含め、学校の状況は急速に変化している。近年は深刻な教員不足（2024年5月の時点で小中高等学校、特別支援学校合わせて4000人以上）となっており、「なり手不足」も含め、「学校現場は限界にきており、労働環境の改善が急務」と指摘される（全日本教職員組合、2025）。

Figure2には日本の教師の勤務時間が示されている（小松・ラブリー、2021）。この図を見ると、日本の教師の勤務時間が最も長い。教師の多忙化、長時間勤務が指摘され、実際、国際比較においても、日本の教師の長時間勤務は明らかである。さらに小松・ラブリー（2021）によれば、PISA(2018)は、日頃の教師による生徒の学習サポート（「先生はすべての生徒の学習に興味を持ってくれる」「先生は生徒が困っていたら、特別なサポートをしてくれる」「先生は、生徒の学習を助けてくれる」「先生は生徒が理解するまで教えてくれる」）の結果を示しており（Figure2）、「日本の先生方は世界一忙しいにもかかわらず、それでも子どもたちの学習のサポートに対して真面目に取り組んでいる。（中略）むしろ、先生方の時間やエネルギーをこれ以上要求する教育「改革」に対して、先生方には「NO」と言う権利がある。（中略）今必要な教育改革は、先生方の労働環境を改善するためのものでなくてはならない」（p.165）と述べる（小松・ラブリー、2021）。

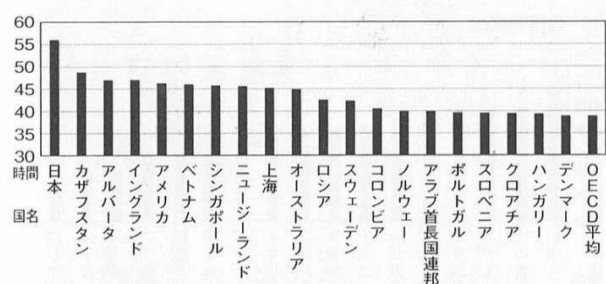


Figure2 中学校の教員の一週間の勤務時間（上位20位）
※OECD2019,TALIS 2018 Results(Volume 1)より著者作成（小松・ラブリー、2021,p.164）

(4)職場の人間関係：教師のストレスとして、児童生徒との関係だけでなく、同僚・管理職との関係も指摘されている（田上他、2004）。平井（2010）も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最大の要因は、子ども・保護者だけでなく管理職・同僚を含めた対人関係での「感情労働」、周囲からの情緒的支援の欠乏と報告した（春日、2023）。新井（2007）は、職場での孤立、保護者との人間関係、管理職との軋轢、同僚とのトラブルやいじめを指摘し、真金（2009）も自らの精神科の診療経験から、「同僚・管理職との関係が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」と述べている。吉武（2018）、山内・小林（2000）、中川他（2000）、Leiter & Maslach(1988)も同様に指摘している。さらに塚本（2021）でも、教師の指導ストレッサー、教職員関係ストレッサー、多忙ストレッサーがバーンアウトの媒介要因として抽出された。

草海（2020）は、わが国の教師のメンタルヘルスに関する研究を展望し、これまでは「多忙」、「生徒指導」、「学級経営」、「事務活動」、「校務分掌」、「部活動」、「問題行動」、「教科指導」等が影響要因とされていたが、近年は「同僚」、「管理職」、「児童・生徒」、「保護者」等の対人関係とバーンアウトやストレスとの関連を検討する研究が増えたと述べている。春日（2023）も、教員の勤務時間を適性にすることで教員のメンタルヘルスの改善に繋がらないとし、「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」（p.34）と述べている。

これらの先行研究から、教員のメンタルヘルスの改善、向上においては、職務内容、勤務内容、多忙化の問題だけでなく、職場の人間関係を考慮した検討が必要であることが示唆される。しかし、一方で「同僚とまともに話す時間もとりにくい」という実態（真金、2009）や、「皆がパソコンに向かい無言状態が続く職員室、多忙や自動車通勤の増加による交流機会の減少など、学校内で教員同士が本音で語り合い愚痴をこぼし合う機会が失われつつある」（新井、2014）ということも指摘される。これらの指摘から10年が経過し、近年、この傾向はさらに増していると考えられ、これをどう克服するかは教師のメンタルヘルス改善の上で大きな課題と言えよう。

3. 教師の職務ストレスとバーンアウト

教員のメンタルヘルスは、職務ストレスとともにバーンアウトの点からも検討されてきた（田上他、2004；八尋他、2022）。Freudenberger（1974）はバーンアウトを「一定の目的や生き方に対して献身的に努力したが、期待された結果が得られなかった結果生じる疲労感、あるいは欲求不満」と定義した（田上他、2004）。Maslach & Jackson（1981）は、バーンアウトの対人援助、感情労働に着目して「長期間にわたり人を援助する過程で心的エネルギーを過剰に要求された結果、極度の疲労と感情資源が枯渇した状態」とし、バーンアウト測定尺度（Maslach Burnout Inventory; MBI）を開発し、教師のバーンアウト研究が進められてきた（伊藤、2000；落合、2003；田上他、2004；佐野、2014；加藤他、2020）。バーンアウトは、過度な心的エネルギーや社会的責任が要求、される医師、看護師、教師等に起こりやすく、教師のバーンアウトはとりわけ深刻な問題とされる（落合、2003、新井、2014）。

新井（2014）は、こうした現状を生み出す状況として、（1）教職に内在する職務特性、（2）増幅する生徒指導の困難さ、（3）学校の新しい荒れ、（4）わかりにくさを伴う生徒指導の難しさ、（5）職場の同僚性、を上げる。このうち、（1）の職務特性は従来指摘されてきた「再帰性」、「不確実性」、

「無境界性」(佐藤, 1994a,b)であり, 教師は, 多様化, 深刻化する児童生徒の問題行動への対応で日常的にストレスにさらされ, 特に2000年代以降は, 教育改革でゆとりのない勤務状況が生み出されたという(p.60)。また教員間の人間関係が崩れ, 相互に助け合い認め合わなければ, 教員自身, 児童生徒にも影響が及ぶと述べ, 教員の同僚性の重要性, 職場の人間関係の悪化の影響に言及した。

4. Well-beingに関する議論

OECD(経済協力開発機構)は38カ国が加盟している国際機関であり, 「よりよい生活のためのよりよい政策の構築に取り組む国際機関。60年を越える経験と洞察力を活かし, 平等と幸福(well-being)を基盤として繁栄と機会を促進する政策を策定している。」とされる(OECD, HPより)。さらに「私たちは政策立案者, 利害関係者, 市民と密接に協力し, エビデンスに基づく国際基準を確立し, 社会経済, 環境の課題に対する解決策を見つけている。経済パフォーマンスの改善や気候変動対策の政策強化から教育の強化, 国際的脱税対策まで, OECDは公共政策のデータ, 分析, ベストプラクティスに関するユニークなフォーラムであり, 知識の中心である。私たちの主な目的は, 国際基準を設定し, その実施を支援すること, そして各国がより強固で公正かつクリーンな社会への道を切り開くことを支援することである。」と述べる(同OECD, HPより)。OECDは明確に「幸福(Well-being)」を表現し, 教育の強化についても言及し, 近年, これまでのGDPでは捉えられない人々のWell-beingや経済社会の進歩を測定し, 政策に活用しようという取り組みが世界的に広がり, Well-beingの測定方法やGDPを補完する指標の国際的基準作りの議論が加速している(横山他, 2024)。

OECDがウェルビーイングを主たるテーマとしてとりあげたのは, 2006年の「ウェルビーイングという代替的尺度(Alternative Measures of Well-Being)」であり, また2009年の報告書「子どもの幸せのために(Doing better for children)」では, 0歳から19歳までの子どもたちのために, 家計, 住居, 就学, 保健衛生, リスク行動, 学校生活の質の6つの指標からこれを具体化した(大倉, 2023)。

OECDは2011年, 「Better Life Initiative」を開始し, Well-beingの測定について次のように述べている。「GDP(Gross Domestic Product)は経済生産高を測定する定評あるツールであるが, 生活全般が良くなっているか, また誰にとってよくなっているかが分からない。OECD Well-being フレームワークは, GDPを越えて, 社会の進歩を管理し, 人々, 地球, 将来の世代にとって重要な多くの側面において「人間中心」の統合的政策立案に情報を提供する。このフレームワークは, 生態系とデジタルの移行の文脈で人間の幸福がどのように進化しているか, またそれをサポートするには主としてどのような行動が必要かを理解するための羅針盤を提供する。」「人々のWell-beingを向上させるには, 経済的, 社会的, 環境の目標が必要であり, 人間関係や社会的つながりに焦点を当てる必要がある。」(OECD, HP)。さらに, OECD(2011)のwell-

being のフレームワークには, 現在の個人の生活の質に関する「現在のwell-being」に影響する要素と, 「将来世代のwell-being」に影響するリソースの両方が示されている。またOECDは, 2013年, 主観的Well-being測定ガイドラインを公表し, 主観的Well-beingは, 「肯定的なものから否定的なものまで, 人々が自分の生活について行うあらゆる評価と, 人々が自身の経験に対して示す感情的反応を含む良好な精神状態」と定義される(桑原・高橋, 2015)。

以上より, OECDはWell-beingを, 経済だけでなく, 心の充足, 生活の評価, 感情, 人生の意義や価値, 健康をも含めた概念であり, さらに現在だけでなく, 将来への持続をも含めた概念として捉えようとしている。OECDがGDPを越える指標としてWell-beingをとりあげたことで日本でも急速にWell-beingへの関心が高まっている。

一方, アニーシャ・鈎(2024)は, Seligman(2002)の「flourish」という概念からWell-beingの本質に迫っている。Seligmanによれば, well-beingは5つの要素, すなわち

- ①ポジティブ感情(positive emotion: 快の人生, 楽しみ, 恍惚感, 心地よさに関する感情),
 - ②エンゲージメント(engagement: 無我夢中になる行為の最中の没我感覚, フロー状態),
 - ③意味(meaning: 自分よりも大きいと信じるものに所属し仕えること),
 - ④関係性(他者とのポジティブな関係, 他人が自分の人生のどん底にある時に最高の防衛手段となってくれる存在であること),
 - ⑤達成(achievement: 物事を達成または成功に導くこと)
- から成っており, 1つの要素だけで論じることとはできないととらえている。また, Seligman et al.(2005)は, 幸福と満足は必ずしも人生の目的ではなく人生の副産物であるとし, 自己に真摯に向き合い, 成長していく中でwell-beingを勝ち取ることができるという(アニーシャ・鈎, 2024)。Seligmanの指摘は, 学校教育における児童生徒のwell-beingを考える上で示唆に富む。その意味は, 子どもたちがwell-beingを達成するためにはそのために何かするのではなく, 何かに夢中で取り組み, 仲間と共に取り組んで達成を味わい, その活動に意味を見いだせるとき, 子どもたちはwell-beingを感じることができるということを意味している。

5. 教育におけるウェルビーイング

こうした議論の中でOECDは, 2017年, PISA2015の国際調査結果報告書として「生徒のwell-being(生徒の「健やかさ・幸福度」)」を発表した(国立教育政策研究所, 2017)。この中ではwell-beingの定義について, 「その言葉が意味するところや解釈は人や立場, 文脈によって異なり, 実に多種多様である」とした上で, PISA2015年の調査国際報告書の定義を踏まえ, 生徒のWell-beingとは, 「生徒が幸福で充実した人生を送るため必要な, 心理的, 認知的, 社会的, 身体的な機能(functioning)と潜在能力(capability)」とされている。「幸福で充実した人生」には, 生活の質が関係し, 生活

の質は生活全体の調和によってもたらされるとしている(OECD, 2017; 国立教育政策研究所, 2017; Figure3)。

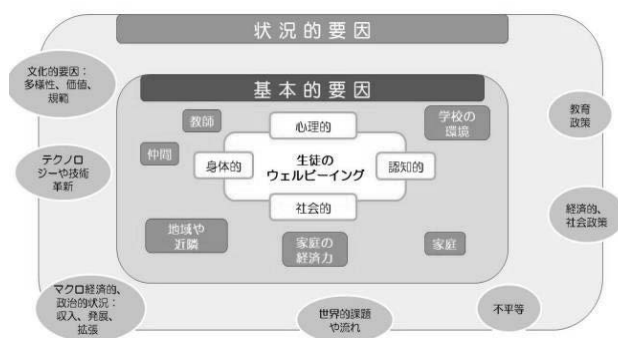


Figure3 生徒のウェルビーイングに関する次元と要因
(OECD, PISA2015 Results (Volume III から抜粋), 大倉, 2023, p. 95 より)

これらの議論、定義を踏まえ、文部科学省次期教育振興基本計画(文部科学省, 2023a)における「ウェルビーイングの向上について」では、ウェルビーイングとは、「身体的・精神的・社会的に良い状態にあることをいい、短期的な幸福のみならず、生きがいや人生の意義などの将来にわたる持続的な幸福を含む概念」とされている。さらに「多様な個人がそれぞれ幸せや生きがいを感じるとともに、個人をとりまく場や地域、社会が幸せや豊かさを感じられる良い状態にあることも含む包括的概念」ととらえられている。

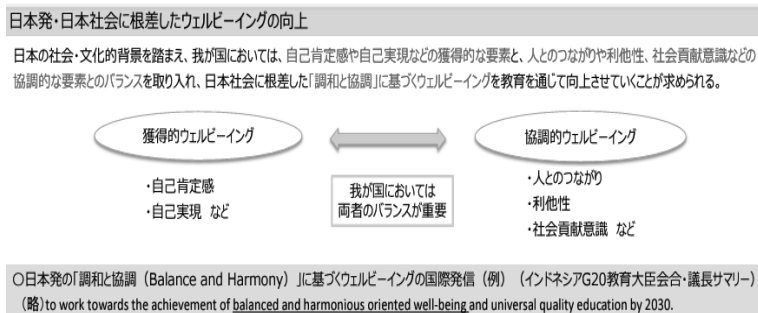


Figure4 日本社会に根ざした2つのウェルビーイング(文部科学省「次期教育振興基本計画」2023より)

教育においてウェルビーイングが求められる理由として、

(1)GDPに代表されるような経済的豊かさだけでなく、精神的な豊かさや健康までを含めて幸福や生きがいをつめる考え方が重視されてきていること、

(2)OECDの「Learning Compass 2030」では、個人と社会のウェルビーイングは「私たちが望む未来」であり、社会のウェルビーイングが共通の「目的地」とされている、ことがあげられている。このウェルビーイングの定義には、①経済だけでなく、心の充足、生活の評価、感情、意義や価値、健康も含めて捉えること、②今現在だけでなく(楽しい、幸せ)、これからの未来、将来を含めた時間軸、つまりWell-beingの持続可能性が含まれること、③個人だけでなく、個人を取り巻く人々や社会、環境をも含めて捉えること、という3つが含

まれ、これによって、Joy, Happiness, Wellnessなどとの違いが明確に表されていると言えよう。

ここでさらに注目すべきは、この次期教育振興基本計画において日本の文化・社会に根ざしたウェルビーイングの向上が示されている点である。すなわち、「我が国においては、自己肯定感や自己実現などの獲得的な要素(獲得的ウェルビーイング)と、人とのつながりや利他性、社会貢献意識などの協調的な要素(協調的ウェルビーイング)のバランスを取り入れ、日本社会に根ざした「協調と調和」に基づくウェルビーイングを教育を通じて向上させていくことが求められる、としている点である(Figure4)。この日本社会に根ざした2つのウェルビーイングの向上については、教師のメンタルヘルス支援を考える上で、大きな示唆を与えてくれる。ウェルビーイングの③の定義にも示されるように、OECDでは個人のウェルビーイングだけでなく、個人を取り巻く人々や社会、環境を含めてウェルビーイングを捉えることとされている。協調的ウェルビーイングには、日本人の「おかげさま」や「おたがいさま」など、他者とのつながりに感謝したり、他者との協調を重んじる文化や考え方がうまく表されており、ともすると責任感から他者への援助を求めることを躊躇する傾向(被援助志向性)を示す教師の場合、皆で乗り越える、お互いを考慮し支えあいながら取り組むという、チーム学校にも通じる協調的ウェルビーイングは考慮に値する概念ではないかと考える。

6. 教師のウェルビーイング、学校・地域・社会のウェルビーイング

こうした議論に加え、学校や教師のウェルビーイングも提示されている。文部科学省(2023a)「次期教育振興基本計画における方向性」における「教師のウェルビーイング」では、冒頭に「子供たちのウェルビーイングを高めるには教師をはじめとする学校全体のウェルビーイングが重要」と述べられている(Figure 5)。まさに、子どものウェルビーイングを直接的に日々支えるのは、教師であり、学校、職員や学校関係者である。これは、筆者と共同研究者が生徒支援を進める中で取り組んで来た生徒支援モデルと対応すると考えられる。Figure5に示されているように、教師のウェルビーイングとし

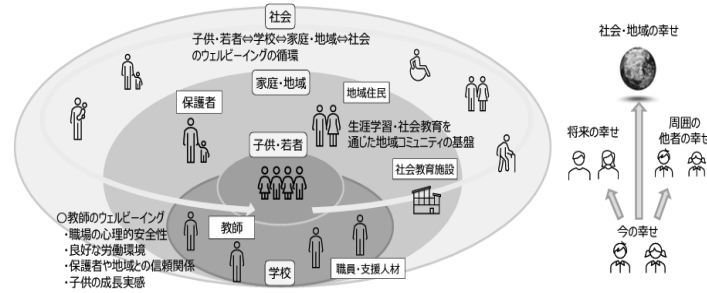


Figure5 教師のウェルビーイング, 学校・地域・社会のウェルビーイング

(文部科学省, 2023; 「次期教育振興基本計画における方向性」より)

て、①職場の心理的安全性、②良好な労働環境、③保護者や地域との信頼関係、④子供の成長実感、があげられている。これらはいずれも従来の教師ストレス、バーンアウトで指摘されてきた内容であり、①と②は職場の管理職や上司、同僚との人間関係を主としており、③の保護者との関係は良好でない場合、バーンアウトの情緒的消耗感が増加することが指摘されている(塚本, 2023)。また、子どもの成長の実感に関して、ジブラルタ生命保険株式会社(2023)の「教員の意識に関する調査2023」において、「教員としてやりがいを感じる時」が「児童生徒の成長が感じられるとき」「児童生徒の笑顔を見たとき」「児童生徒と感動を分かち合えたとき」が上位3つにあげられていることから、教師のウェルビーイングとして、児童生徒の成長や喜びを味わえるときであることが示されている。

7. 教師のストレス、メンタルヘルスが生徒に及ぼす影響

教師のメンタルヘルス、教師のバーンアウト、その背景要因について述べたが、では、教師のメンタルヘルス、ストレスは生徒にどのような影響を及ぼすのであろうか。

まず教師のバーンアウトは、他の職種のバーンアウトより2～3倍高いとされる看護師のバーンアウト率よりも高い、という指摘を踏まえておく必要がある(宗像・椎谷, 1986; 八尋他, 2022)。バーンアウトは、脱人格化(他者への思いやりのない行動、無情で非人間的な対応をしてしまう)、情緒的消耗感、個人的達成感の低下(成果の急激な低下、それに伴う有能感、達成感の低下)をもたらすとされるため(Maslach, & Jackson, 1981; 久保, 2007; 塚本, 2023)、バーンアウトした教師は、その結果、生徒への関わりが機械的で表面的になり、皮肉な対応をすることがあるとされる(新井, 2002; 八尋他, 2022)。齊藤(2004)でも教員のストレスは教員の健康だけでなく生徒の心にも影響を及ぼし、人間関係を悪化させる可能性が報告されている。

既述のように、堀川(2019)は、児童生徒の学校適応に大きく影響するものとして教師をあげるものの、教師のストレスやメンタルヘルスの程度が児童生徒の指導や支援にどのような影響を及ぼすかについては必ずしも十分に明らかにされていないと述べている。これについて先行研究を検討した結果、

33編の論文が抽出され、そのうち32編は調査研究、事例研究が1編、介入研究はみられず、結論として、教師のメンタルヘルスの程度が児童生徒に対する指導および支援に及ぼす影響については十分に検討されおらず、今後は教師支援を実施し、教師および児童生徒に及ぼす影響を実証的に検討する必要がある、と結論づけた。一方、岡山(2023)はウェルビーイングが低い子どもは自己肯定感が低く、担任との信頼関係が構築されていないこと、ウェルビーイングが低い学級の特徴を明らかにし、学級の分析を行い、子どものウェルビーイングを高める授業改善、教員研修と組織体制を提案している。実際の効果検証には至っていないが、具体的な教師の授業改善、教員研修を提案している点で堀川の指摘に一歩踏み込んだ研究と言えるであろう。

以上、これらの報告から、教師のストレス、メンタルヘルスは生徒に影響を及ぼすことが指摘され、教師のメンタルヘルスの危機が大きな課題になっているものの、実際の教師への支援は生徒への支援に比べて具体的検証が行われていないのが実情である。そのため、早急な実際の教師支援、効果検証が求められる。

8. 教師へのメンタルヘルス支援

既述のように、教師のメンタルヘルスの問題、精神疾患による休職者が年々増加している現状の中、子どもへの支援はさまざまに検討されているが、教師支援に関する実証はそれほど多くはない。児童生徒のウェルビーイングの向上には、教師のメンタルヘルスへの支援、ウェルビーイングの実現、向上が求められる。

学校心理学では、児童生徒の問題への対応と予防に関する3段階の心理教育的援助サービス(以下援助サービス)のモデル(石隈, 1999)に基づき支援が進められているが、教師のウェルビーイングを高める支援もこれが参考になると考える。すなわち、1次的援助サービスとしてすべての教師対象に問題の未然予防と教師が持っている能力の開発を行い、2次的援助サービスとして精神疾患やバーンアウトの前兆、徴候がみられる教師対象、3次的援助サービスはメンタルヘルスの悪化やバーンアウトが示される教師に対する支援を行い、これらを通してすべての教師を対象に教師のケアとメンタルヘルスの援助サービスの進め、それによって、教師のウェル

ビーイングを推進するという考え方である。ただ、学校における教師支援を考える場合、すべての教師を対象とした1次の援助サービスによる未然予防、能力の開発を行うのが現実的である (Figure6)。

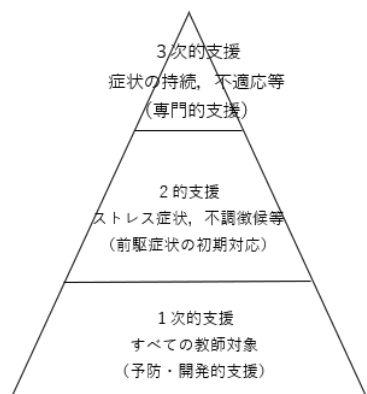


Figure6 学校心理学に基づく教師支援の3段階モデル (総合的支援)

では、教師のメンタルヘルスを高める1次の援助サービス(教師支援)として具体的にどのような支援が求められるであろうか。教師の診療に当たっている医師の真金(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(最も期待される。教師が児童生徒とじっくり向き合う時間の確保のため、業務の思い切った見直し)、②教員の勤務実態の周知、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個人レベルのセルフケア、をあげた。春日(2023)はこれに基づき、教師の健全なメンタルヘルスを保つ方策として、①職場のサポート(他者、管理職・上司)、②サポートのあり方(話を聴き合い信頼関係を作る、受け手の視点に立つ)、③行政・学校における改善、④個人(自己理解、自己管理、自己への肯定的意識)をあげている。

従来のストレス研究ではソーシャルサポートが有効であることが看護師、産業労働者、育児中の母親、教師においても実証されてきた。教師の場合、被援助指向性との関連で援助の効果が検討されており、ソーシャルサポートが得られていると教師が認知すればストレスが緩和されメンタルヘルスが良好となることが示されてきた。草海(2020)は、教師のメンタルヘルスと対人関係の研究を展望し、教師にとっての学校現場の対人関係(管理職、上司、同僚、生徒)がストレスになる場合もあればサポートともなり得るし、生徒の問題がストレスになることもあればやる気につながる場合もあるという。協力的に解決を図ろうとする職場の雰囲気と組織体制によって、教師は意欲を低下させずに困難な状況に取り組むことができる(新井, 1994, 2002, 2007; 草海, 2020)。貝川(2009)は管理職や同僚の関係が良好であること、情緒的サポートが得られる環境がバーンアウトを軽減することを示している。また、塚本(2023)は家族、同僚、管理職、保護者のサポートが教師のバーンアウトプロセスと離職願望に与える影響を検討し、①4者からのサポートすべてがバーンアウトプロセスに影響を与え、②家族サポー

トは個人的達成感を促進し、③同僚サポートは個人的達成感を促進し、脱人格化を低減する、④管理職サポートは脱人格化を低減させ、⑤保護者サポートは情緒的消耗感を緩和し、脱人格化を助長する効果ももつ、ことが明らかになった。このように、家族、学校関係者からのソーシャルサポートは教師のストレスやバーンアウトを軽減し、さらにサポート的な職場環境が意欲につながる人が多いことも示されてきている。

9. 筆者らのこれまでの取り組みと教師と生徒のウェルビーイング

教師へのメンタルヘルス支援では、学校心理学に倣い、1次の支援から3次の支援まで考えられるが、同時に、現在、世界的課題でもあり日本でも取り組まれるようになっている「ウェルビーイング」の視点から教師支援を考える必要がある。OECDはPISA2015の調査で初めてWell-beingに関する調査を実施し、教師のウェルビーイングにも言及しているが(文部科学省, 2023a)、そこでは、「子供たちのウェルビーイングを高めるためには教師を始めとする学校全体のウェルビーイングが重要」とされ、「また、子供たち一人一人のウェルビーイングが、家庭や地域、社会に広がっていき、その広がりが多様な個人を支え、将来にわたって世代を超えて循環していくという姿の実現が求められる」とされている (Figure5)。本図(2022)も、「子どものウェルビーイングは教師のウェルビーイングなくして成立しえない」と述べている(p.2)。このことから、子どもと関わるすべての教師を対象としたメンタルヘルスの推進が必要であり、そのためには1次の支援を進める必要がある。

庄司・高橋(2021)、Shoji, et al.(2024)は、これまで学校心理学における1次的な心理教育的援助サービスとして、学級、学年、学校全体でのピア・サポートの取り組みの支援を進め、10年以上に渡る取り組みと支援を通して、生徒のつながり・学校適応、学級の雰囲気、生徒と教師の信頼関係、生徒と教師のコミュニケーション、安心感、授業での取り組みにも効果が示された(庄司・高橋, 2021, 2022, 2024, Shoji, et al., 2023, 2024; 高橋・庄司, 2019, 2022)。生徒へのインタビューからは、相互関係が安心できるものになり、授業での発言がしやすくなったこと、話しあい活動が活発になったことが述べられた(庄司・高橋, 2024)。また、この取り組みを進める中で、冒頭で述べたように、教師にも予期せぬ変化が示された。ピア・サポートの学びと実践に教師が加わり、教師と生徒が関わりを重ねるうちに、授業での教師と生徒の対話が増え、教師は生徒の話し合いを授業に積極的に取り入れるようになり、保護者からの苦情も減ったことが教師や管理職から報告された(庄司・高橋, 2022)。さらに教師から、生徒の人間関係がよいこと、授業での話し合いが活発に行われていること、職員室の雰囲気がよいこと、教師個人が家庭でも話をよく聴くようになったことを家族から指摘されたこと、なども報告された。また、不登校の生徒が学校に通うようになったり他校から転校して学校に通うように

なった事例もあるという報告も受けている。

これらの成果と活動の継続は、管理職や教師、学校全体が取り組みの意味や価値を認め、年間活動に組み込み、教師が生徒の活動を支えてきたからである。生徒主体で進められている活動ではあっても、教師や教師集団、学校の理解と支えなしに、毎年入れ替わる生徒が活動を継続することは困難である。同時に、教師集団における縦と横のつながり（同僚サポート）と同僚性（新井，2014）が必要である。これらがあって、生徒への予防・開発的1次的援助サービスは、生徒の仲間関係、生徒と教師の関係、クラスや学年、学校の雰囲気を変え、学校適応を促進し、授業や学校生活に安心して積極的に取り組むことができ、それらが保護者に伝わり、教師や学校への信頼となり、結果的に学校への苦情が減る、という成果と、さらに活動の継続による成果の循環につながってきたと考える。活動の継続によって教育におけるウェルビーイングが実現されていると考えられるであろう。

この取り組みで示されたように生徒のウェルビーイングを高めるには、まず教師のウェルビーイングを高める必要があり、教師のウェルビーイングが高まれば生徒のウェルビーイングが高まり、保護者や家庭の学校への信頼が高まることにつながると考える。

10. 教師のウェルビーイングを高める取り組みとは

文部科学省（2023）「次期教育振興基本計画における方向性」で示されたように、「ウェルビーイング」とは「身体的・精神的・社会的によい状態にあること」であり、「短期的な幸福だけでなく、生きがいや人生の意義などの将来にわたる持続的幸福を含む概念」とされ、さらに「多様な個人がそれぞれ幸せや生きがいを感じるとともに、個人を取り巻く場や地域、社会が幸せや豊かさを感じられる良い状態にあることも含む包括的概念」とされた。また、日本社会に根差したウェルビーイングとして、自己肯定感、自己実現などを含む「獲得的ウェルビーイング」と、人とのつながり、利他性、社会貢献意識などを含む「協調的ウェルビーイング」の両者を推し進めることが日本におけるウェルビーイングの向上に必要とされた。また教師のウェルビーイングには、職場の心理的安全性、良好な労働環境、保護者や地域との信頼関係、子どもの成長の実感などが含まれている。

以上から、最後に教師のウェルビーイングを高める取り組みについて考えたい。

従来の教師ストレス研究で指摘されてきたことを踏まえれば、まず職場の同僚サポート、支援の関係づくりが求められる。しかし、これはストレス低減、メンタルヘルス対策であり、教師のウェルビーイングを高めるにはこれだけでなく、多忙であっても「意味が感じられる多忙」（新井，2014）であり、仕事に生きがいややりがい、仕事を続ける意味や価値が感じられること、さらに、生徒との関係が良好であることや指導の成果・手応え（指導効力感）が感じられ、同僚との関係に安

心と信頼（藤川・野口，2021）が感じられること、管理職の部下への共感に基づく助言やサポート、学校全体で取り組みを進めるリーダーシップ（同僚関係、集合効力感）、などが求められる。これらを推し進めることによって、職場環境の安全性、相互信頼性、安心感が高まり、良好な職場環境が形成され、教師一人ひとりを支えることにつながると考える。これまで生徒支援を中心に学校での支援実践を進めてきたが、教師へのインタビューから、教師相互のコミュニケーションの機会や関係づくりの必要性、生徒への教師の影響が再認識された。生徒支援として進めてきたピア・サポート活動であるが、支援の人間関係の学び、支援の人間関係作りは、日頃、授業の準備、生徒や保護者対応、部活動の指導、その他の学校業務や校務分掌に追われ、なかなか教員相互のコミュニケーションがとりにくくなっている教師集団にこそ必要であったことが示唆される。

教師のウェルビーイングを検討する上で、「協調的ウェルビーイング」にも着目したい。認知行動療法では行動に最も影響を及ぼす要因の1つに自己効力感（self-efficacy, Bandura, 1977）があげられる。自己効力感とは人がある行動を行う上で、「個人がどれだけその行動を行えると思えるか（自信があるか）」という、ある行動に対する見込み、確信のような働きを持っている。そのため自己効力感が高いほどある行動を行う可能性が高くなる。また、Bandura（1986）は集合効力感（Collective efficacy）という概念も提唱した。集合効力感とは、「あるレベルの達成を生み出すために必要な行動過程を、組織化し実行する能力に対するある集団の共有された信念」と定義される（Bandura, 1997, p.477）。Banduraによれば、個人がグループに寄せる信頼はチーム全体のパフォーマンスに影響を与えるという。学校の例をあげれば、教師が自分たちの総合的能力（集合効力感）が生徒の成果に影響を与えると信じている場合、生徒の学業成績は有意に高くなる（Bandura, 1993）。学校の集合効力感に関するモデルは検証され改良が加えられ、成功や支援によって教師のチームに対する信頼が強まると、生徒の学業達成も高まることがその後の研究でも実証されてきた（Goddard et al., 2004; Adams & Forsyth, 2006; Donohoo, et al., 2018）。その後、日本でも集合効力感は検討され、尺度も開発されたが（淵上・西村，2004，淵上他，2006など）、近年、学校教育現場での検証はそれほど行われていない。

11. 教師支援と教師と生徒のウェルビーイング

チーム学校が叫ばれ、また日本文化に根差した協働的ウェルビーイングが提唱されていることから、教師への1次的支援を進め、教師の集合効力感、2つのウェルビーイング、さらにそれが生徒のウェルビーイングにどのようにつながるかの検証が必要である。これについて今後検証したい仮説はFigure 7に示されている。すなわち、従来の研究成果を踏まえ、教師への1次的支援の進め方として、職場の支援的人間関係づくりが同僚のサポート認知、労働環境としての職場の良好な雰囲気につながり、教師の安心感や信頼感を高め、これらが教

師の自己効力感、教師集団に対する集合効力感につながり、教師の2つのウェルビーイングを高め、生徒のウェルビーイングや学級の雰囲気改善、向上に影響すると考える。

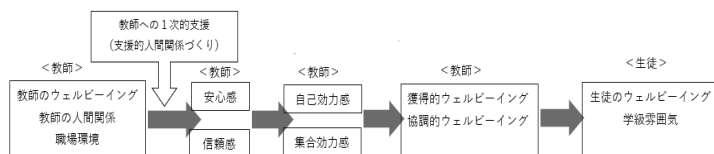


Figure7 教師への1次的支援が教師と生徒のウェルビーイングに及ぼす影響（仮説）

終わりに

これまででは、学校での支援と言えば、課題や困難を抱えた児童生徒への支援であり、教師は指導し、支援する側であって支援される対象としてあまり考えられて来なかったのではないだろうか。これは先行研究でも指摘されており、文部科学省のホームページでも、教員のメンタルヘルス対策に関する記述は平成25年（2013）に報告書が示され、10年後の令和5年度、「公立学校教員のメンタルヘルス対策に関する調査研究事業」が進められている現状である（文部科学省、2023）。現在の学校における児童生徒の現状、教師相互のつながりの希薄化、教師不足、教師の精神疾患による休職者の増加、保護者・家庭、地域の支えやつながりの希薄化等、教師が直面しているさまざまな課題、問題を考えれば、すべての教師を対象とした教師のメンタルヘルス、ウェルビーイングを高める総合的支援（1次、2次、3次の支援）を早急に行う必要がある。教師のウェルビーイングの実現にあたっては行政機関、保護者、地域、社会全体で支援を推進する必要がある、結果的にそれは生徒のウェルビーイングにつながる事が期待される。教師のウェルビーイングにつながるよう、教師が児童生徒や同僚との関わり、児童生徒の成長や活躍、教える喜びや充実感が感じられる時間をできるだけ確保し、必要に応じて専門家や関係者が協働して教師支援を進められるシステムづくり、効果検証が求められる。

注

*1：本論文では、教師は「教師」と表記するが、引用した関連論文の文中での表記が「教員」となっている場合、「教員」と表記した。

引用文献

- アニーシャ ニシャート・鈎 治雄（2024）. Well-being研究に関する展望と課題 創価大学教育学論集, 72, 179-193.
- Adams, C.M., & Forsyth, P.B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of educational administration*, 44, 625-42.

- 新井 肇（1994）. 教員の職務環境の変化と教師教育の課題—生徒指導をめぐる状況を中心に— 学校教育研究, 29, 57-69.
- 新井 肇（2002）. 教師のバーンアウトの「なぜ」と「どうする」 労働の科学, 57, 14-17.
- 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センター紀要, 6, 23-26.
- 新井 肇（2014）. 教員の職務環境の変化と教師教育の課題—生徒指導をめぐる状況を中心に— 学校教育研究, 29, 57-69.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: The experience of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behavior and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, 19, 323-345.
- Freudenberger, H. J. (1974). *Staff burnout*. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- 澁上克義・西村一生（2004）. 教師の協働的効力感に関する実証的研究 教師学研究, 5・6, 1-12.
- 澁上克義・今井奈緒・西山久子・鎌田雅史（2006）. 集団効力感に関する理論的・実証的研究——文献展望, 学級集団効力感, 教師集団効力感作成の試み—— 岡山大学教育学部研究集録, 131, 141-153.
- 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篇, 72, 593-600.
- Goddard, R., Hoy, W., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *American Educational Research Association*, 33, 3-13.
- 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.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press. 石川准・室伏亜希（訳）（2000）. 管理される心感情が商品になるとき 世界思想社.
- 本図真奈美（2020）. OECDが描く教師像—Well-beingという「アイディア」の中で— 宮城教育大学紀要, 1, 39-49.
- 堀川 柚・野中俊介・吉田遥菜・三村尚志・嶋田洋徳（2019）. 教師のメンタルヘルスが児童生徒に対する指導方略に及ぼす影響 日本健康心理学会第32回大会, p.32.
- 堀川 柚・野中俊介・嶋田洋徳（2021）. 教師のメンタルへ

- ルスが児童生徒に及ぼす影響に関するシステマティックレビューストレスマネジメント研究, 17, 75-88.
- 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.
- 伊佐夏実 (2009). 教師ストラテジーとしての感情労働 教育社会学研究, 84, 125-144.
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学 誠信書房
- 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.
- 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, 270-279.
- 春日由美 (2023). 教員のメンタルヘルスとその支援に関する文献的研究 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 55, 33-41.
- 加藤麻由子・石津憲一郎・本村雅宏 (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, 23-28.
- 国立教育政策研究所 (2017). PISA2015年調査国際結果報告書「生徒のwell-being」(生徒の「健やかさ・幸福度」) https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2015_20170419_report.pdf
- 小松 光・ジェルミー・ラブリー (2021). 日本の教育はダメじゃない—国際比較データで問いなおす 筑摩書房
- 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, 558, 54-64.
- 草海由香里 (2020). 教師のメンタルヘルスと対人関係に関する研究の展望 法政大学大学院紀要, 84, 9-15.
- 桑原 進・高橋しのぶ (2015). 主観的幸福感を測る—OECDガイドライン 明石書店
- Leiter, M. P. & Maslashi, C. (1980). The impact of interpersonal environment on burnout and organization commitment. *Journal of Occupational Behavior*, 9, 297-308.
- 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, 46-52.
- 真金薫子 (2011). 教師のメンタルヘルスの現状について—医療の立場から— 学校メンタルヘルス, 14, 140-141.
- Maslach, C. (1982). Burnout: The cost of caring. New Jersey: Prentice Hall.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- 水田明子・古山浩志・山口久芳・巽あさみ・尾島俊之 (2015). 中学校教員の多忙感, 互惠性及び信頼とメンタルヘルスとの関連 東海公衆衛生雑誌, 3, 67-72.
- 文部科学省 (2013). 教員のメンタルヘルス対策について (最終まとめ) 平成25年3月29日 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/-icsFiles/afiedfile/2013/03/29/1332655_03.pdf
- 文部科学省 (2019). 平成30年度 児童生徒の問題行動等 生徒指導上の諸問題に対する調査結果について <https://www.mext.go.jp/content/1410392.pdf>
- 文部科学省 (2022). 「教師不足」に関する実態調査 文部科学省令和4年1月 https://www.mext.go.jp/content/20220128-mxt_kyoikujinzai01-000020293-1.pdf
- 文部科学省 (2023a). 中央教育審議会教育振興基本計画部会(第13回) 会議資料【資料8】 ウェルビーイングの向上について(次期教育振興基本計画における方向性) <https://www.mext.go.jp/kaigisiryoo/content/000214299.pdf>
- 文部科学省 (2023b). 公立学校教育のメンタルヘルス対策に関する調査研究事業 https://www.mext.go.jp/content/20240516-mxt_syoto01-000036019_02.pdf
- 文部科学省 (2023c). 令和4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/20241220-mxt_syoto01-000033180_01.pdf
- 文部科学省 (2024). 令和5年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_1_2.pdf
- 文部科学省初等中等局特別支援教育課 (2022). 特別支援教育の充実について https://www.mext.go.jp/content/20220921-mxt_kyoikujinzai02_2.pdf
- 宗像恒次・椎谷淳二 (1986). 中学校教師の燃え尽き状態の心理社会的背景 精神衛生研究, 33, 129-153.
- 中島一憲 (2003). 先生が壊れていく—精神科医のみた教育の危機 光文社
- 中川剛太・小谷英文・西村馨・井上直子・西川昌弘・能 幸夫 (2000). 教師の対人ストレス方略の臨床心理学的研究 (1)—実態調査にもとづく基礎研究— 教育研究(国際基督教大学学報1—A), 42, 101-103.
- 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, 51, 351-364.
- OECD (2006). Alternative measures of well-being. https://www.oecd-ilibrary.org/alternative-measures-of-well-being_519pt95zvd6k.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpaper%2F713222332167&mimeType=pdf
- OECD (2009). Doing better for children. https://www.oecd-ilibrary.org/doing-better-for-children-summary-english_5kscf7vl720n.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fcomponent%2F9789264059344-sum-en&mimeType=pdf
- OECD (2011). How's Life?: Measuring Well-being—OECD iLibrary. 徳永優子他訳 (2012). 「OECD幸福度白書」 明石書店 https://www.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life_23089679
- OECD (2015). PISA 2015 Results: Students' well-being. Volume III. <https://www.oecd.org/>

- en/publications/ pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en.html
- OECD (2017). *PISA2015 Results (VolumeIII) : Students' Well-Being*. OECD Publishing.
- OECD (2019). *TALIS Results*, OECD Publishing.
- 岡山ひとみ(2023). 子どものウェルビーイングを高める研修開発プログラム—成長し続けるチームとしての学校を目指して— 学校改善研究紀要, 5, 108-119.
- 大倉健太郎 (2023). 「ウェルビーイング」の理念と教育的課題—OECDの議論を中心として— 武庫川女子大学学校教育センター紀要, 8, 92-101.
- 佐野秀樹 (2014). 教師ストレス(バーンアウト)からの回復と予防 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 10, 51-55.
- 佐藤 学 (1994a). 教師文化の構造—教育実践研究の立場から— 稲垣忠彦・久富善之編「日本の教師文化」 東京大学出版会 pp.21-41.
- 佐藤 学 (1994b). 教師たちの燃え尽き現象—失われた声を求めて— ひと, 22, 55-69.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfilment*. London: Nicholas Brealey Publishing. Recheck publisher.
- Seligman, M.E.P. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- 庄司一子・高橋智子 (2021). ピア・サポートにおける聴くと言うことの意味—サポートシステムの構築とケアの実現— 共生教育学研究, 8, 1-14.
- 庄司一子・高橋智子 (2022). 中学校におけるケアと安心感の醸成—継続的・縦断的ピア・サポート実践を通して— 共生教育学研究, 9, 1-12.
- 庄司一子・高橋智子 (2024). ピア・サポートの学びがもたらすもの—ピア・サポート活動による中学生の学びと変容— 東海大学児童教育学部研究紀要, 2, 1-11.
- Shoji, I., Takahashi, T., Shoji, M., & Nakata, M. (2023). *Building and testing the effectiveness of a school care system that fosters a "secured feeling": Through peer support activities*. 【Poster presentation】 The 44th Annual Conference of the International School Psychology Association (ISPA), Bologna, Italy.
- Shoji, I., Takahashi, T., Shoji, M., & Nakata, M. (2024). *How did school administrators recognize school-wide peer support activities?* 【Poster presentation】 33rd International Congress of Psychology, Prague, Czech Republic.
- 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, 教育心理学研究年報, 43, 135-144.
- 高橋智子・庄司一子 (2019). 中学校連携によるピア・サポート実践の検討—研修の雰囲気と生徒の感情に着目して— 日本教育心理学会第61回総会発表論文集, p.61.
- 高橋智子・庄司一子 (2022). 話しあい活動を中心としたピア・サポートトレーニングによる生徒のコミュニケーションの変容プロセスの検討 共生教育学研究, 9, 13-24.
- 竹田真理子・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.
- 塚本伸一 (2021). 小中学校教師のバーンアウトと教師ストレス—離職願望の関連— 産業ストレス研究, 28, 263-274.
- 塚本伸一 (2023). ソーシャル・サポートが教師のバーンアウトと離職願望に及ぼす影響 東京未来大学研究紀要, 17, 117-125.
- 八尋風太・杉山佳生・萩原悟一 (2022). 教員のメンタルヘルスに関する研究の展望 健康科学, 44, 11-17.
- 山内久美・小林芳郎 (2000). 小・中・高校教員の教職に対する自己認識—教師に対する有効な学校コンサルテーションのために— 大阪教育大学紀要第IV部門, 48, 215-232.
- 横山 香・新井 肇・古川雅文・山中一英 (2012). 教員養成大学卒業後のキャリア形成と大学の学び—兵庫教育大学学校教育学部卒業生へのアンケート調査結果の考察(1)— 兵庫教育大学研究紀要, 40, 153-163.
- 吉武久美子 (2018). 教師の学校ストレスを緩和する要因としての, 教師自身の認知の切り替え, 管理職の関わり方, 学校集団内の人間関係についての考察 長崎純心大学 純心人文研究, 24, 137-151.
- Zaph, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12, 237-268.
- 全日本教職員組合 (2025). 「教育に穴があく(職員未配置)」実態調査結果(10月)について<記者発表資料>1-12. zenkyo.jp/_cms/wp-content/uploads/2025-01-09< 記者発表資料>「教育に穴があく」(2024年10月) 調査結果. pdfに穴があく」(2024年10月) 調査結果. pdf