

# 中学校教員におけるメンタルヘルスの学期間変動について ーバーンアウトの視点からー

増井 晃\*・宮下 敏恵\*・奥村 太一\*\*・森 慶輔\*\*\*・  
西村 昭徳\*\*\*\*・北島 正人\*\*\*\*\*

(平成30年2月28日受付；平成30年5月14日受理)

## 要 旨

精神疾患を理由に病気休職する教員は年間5,000人前後で高止まりしており、教員へのメンタルヘルス対策が急がれている。一方、教員をはじめヒューマンサービス従事者に起こりやすいバーンアウトは、教員個人の健康問題としてだけでなく児童生徒の学習保証の面からも重要である。われわれは小中学校教員のバーンアウトの進行プロセスにおいては、「情緒的消耗感」「個人的達成感の低下」の差異やその中間に位置する「脱人格化」が重要であることを明らかにしてきた。本研究では、中学校教員を対象に各学期に質問紙調査を実施し、「脱人格化」を指標にスクリーニングした条件下で、職務の負担感や心理的ストレス反応との関連について評価した。その結果、1学期の陽性群と2、3学期の陽性群には異なった容態が認められ、1学期の陽性群は「保護者への対応」「学習・生徒指導以外の雑務」に負担感が強いが心理的ストレス反応としては対照群と同レベルであること、2、3学期の陽性群は「同僚との協働」「管理職との協働」など職場内での対人関係を含め多岐に負担感が強く、心理的ストレス反応も有意に悪化した状態であった。本研究結果は「脱人格化」を指標としてメンタルヘルス対策を行うことの有用性や実施に向けての提言など、今後の教員のストレスチェック体制や業務支援、さらにメンタルヘルス研修のあり方などを見直す際の基礎資料となることが期待される。

## KEY WORDS

school teacher 学校教員, junior high school 中学校, mental health メンタルヘルス,  
burnout バーンアウト, depersonalization 脱人格化, inter-semester fluctuation 学期間変動

## 1 目的

近年、精神疾患による休職者数の増加から教職員のメンタルヘルスの悪化が指摘されている。平成19年度以降は年間5,000人程度で推移しており、病気休職者全体の約6割にものほりその大半がうつ病などの感情障害圏といわれている。こうした事態に対し教職員のメンタルヘルス対策検討会議は、平成25年3月29日に「教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）」において現状と課題を分析した上で予防的取組を示した。そこにはセルフケアの促進、ラインによるケアの充実、職務の縮減・効率化等、相談体制の充実、良好な職場環境・雰囲気醸成の5項目があげられている。しかしながら精神疾患による休職者数は平成28年度においても4,891人（全教員の0.53%）と微減したものの高水準が続いており、中でも中学校教員は0.58%と小学校教員の0.54%、高等学校教員の0.38%と比較して高く、教員の中でも中学校教員のメンタルヘルスは特に困難な状況にある<sup>(1)</sup>。その要因の1つとして中学校教員のうち週あたりの労働時間が60時間を越える者が86.9%存在し、調査された他職種に比べて明らかに多い<sup>(2)</sup>という問題があり、職務の縮減・効率化が十分に浸透していないといえよう。

長時間労働による精神疾患の発症や過労自殺は教員に限った問題ではなく、一般の労働者にとっても重要な産業保健課題である。「教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）」におけるセルフケアの促進の1つとして、ストレスチェックの活用と十分な事後的措置が推奨されていたが、その実施については各自治体に一任されてきた。平成26年6月の改正労働安全衛生法により、職員検診にメンタルヘルスチェックが義務付けられ法的拘束力をもたせたことは画期的な取組みといえる。ストレスチェックにおいて調査すべき項目は、労働安全衛生法規則第52条の9第1号から第3号までに規定する次の3つの領域、1) 職場における当該労働者の心理的な負担の原因に関する項目、2) 心理的な負担による心身の自覚症状に関する項目、3) 職場における他の労働者による当該労働者への支援に関する項目とされている。これらの内容を調査する方法として、すでに57項目で構成された職業性ストレス簡易調査票<sup>(3)</sup>が開発され広く利用されている。しかし、この調査票はすべての業種を対象とする調査票としては優れているが、

\*臨床・健康教育学系 \*\*学校教育学系 \*\*\*足利大学 \*\*\*\*東京成徳大学 \*\*\*\*\*秋田大学

「教員文化」<sup>(4)</sup>ともいわれる教員の職務特性からくるストレス状況を踏まえた質問項目となっているかといえそうではない。さらに、このストレスチェックは「1年以内に1回、定期的に」とされているが、実施マニュアル<sup>(5)</sup>には、「1年以内に複数回実施することや、一般にストレスが高まると考えられる繁忙期に実施することに関しては、衛生委員会等での調査審議により、労使で合意すれば可能」とあり、必ずしも年1回に限定されているわけではないが、現実的には年1回の実施が一般的である。これに対し教員からは「個人の多忙感と調査時期が一致していない」、「結果のフィードバック遅く、もらった時には状況が変わっている」、「忙しい時期にされるストレスチェックがストレスになる」など、その実施法や有効性を疑問視する意見も聞かれる。

現在行われているストレスチェックは、メンタルヘルス悪化に伴う精神疾患の早期発見、早期介入を念頭に置いたものである。一方、教員などヒューマンサービス従事者に見られるメンタルヘルスの悪化には、精神疾患とは異なる局面としてバーンアウトという状態がある<sup>(6)</sup>。バーンアウトは燃え尽き症候群とも呼ばれ、現行の国際疾病分類第10版（ICD-10）においては「Z73生活管理困難に関する問題」の中に「燃えつき（状態）（burn-out）」と記載されている。その説明には「身体的かつ感情的に消耗した状態」とあり、精神科領域の疾病や障害としては捉えられていない。バーンアウトした結果うつ病になる可能性や情緒的に消耗した状態がうつ病と類似している<sup>(7)</sup>点など精神疾患との異同について議論はあるが、ここで問題とすべきは精神疾患としてのうつ病ではなくバーンアウト状態の結果もたらされる職務の停滞である。教員がバーンアウトした状態で勤務することは、個人の精神保健問題としてだけでなく児童生徒の学習の保証という点からも重要であり、1990年代から多くの研究者がこの問題を取り上げてきている<sup>(8)</sup>。また、バーンアウトは、教員自身がやりがいを失い離職へとつながる<sup>(9)</sup>ことも職員福祉という観点からも課題の一つと認識すべきであろう。実際、平成27年度の中学校教員の離職者数は8,280人であり、定年（勲奨を含む）が4,823人、定年以外が3,457人と公表されている。定年以外の離職の理由には「病気のため」がありその内数として精神疾患が213人計上されているが、転職のため（1,142人）やその他（1,071人）の中にはバーンアウトした結果教職への熱意を失い離職した者も多くいると推測できる。

バーンアウトの測定に精力的に取り組んだマスラックらによれば、バーンアウトは「情緒的消耗感」、「脱人格化」、「個人的達成感の低下」という3つの兆候によって定義されている<sup>(6)</sup>。これまでに実施された教員を対象とするバーンアウト研究を概観すると、田尾、久保らが開発した日本語版バーンアウト尺度<sup>(10)</sup>またはその一部を改変した尺度を用いて横断的に評価したものが多くみられる<sup>(9, 11-14)</sup>。しかしながら、教員の職務内容の特性としては、年間指導計画などに沿って働き、学期ごとでの多忙感や負担感に違いがあることなどを考慮すると、研究者の設定した調査時期が適切であったか疑問が残る。

われわれは小中学校の教員（管理職を含む）を対象に、2008年6月から2009年2月にかけて学期ごと3回の調査を実施し、バーンアウトの全体的状況<sup>(15)</sup>やバーンアウトの進行プロセスを調査した<sup>(16)</sup>。その結果、小学校教員では「個人的達成感の低下」から「脱人格化」そして「情緒的消耗感」と進行するライター&マスラックのモデルが、一方中学校教員では「情緒的消耗感」から「脱人格化」そして「個人的達成感の低下」と進行するファンディーレンドンクらのモデルが適合することを示した<sup>(16)</sup>。「脱人格化」とは「クライアントそれぞれの人格を無視した、思いやりのない紋切り型の対応」を意味し<sup>(6)</sup>、教員であればその影響を受けるのは児童生徒である。その一方で、教員自身にとっては「情緒的消耗感」が進行しないための防衛反応の1つとも考えられる<sup>(6)</sup>。したがって、従来の精神疾患の予防ではなくバーンアウト対策を主眼としたストレスチェックとして、この「脱人格化」の段階にある教員をスクリーニングし、即時的に介入することでその進行を防げる可能性があると考えた。本研究では、前述した調査<sup>(15, 16)</sup>において匿名連結化の上保存された中学校教員の調査結果を再評価し、「脱人格化」を指標としたストレスチェックの有用性について検討した。

## 2 方法

### 2.1 調査協力者

東日本のA県B市の公立中学校に勤務する教員470人（管理職、事務職員などを除く）を対象に、同一年度の各学期に3回の質問紙調査を実施した。3回とも回答し、かつ日本語版バーンアウト尺度に記入漏れがなかった213人を分析の対象とした。有効回答者の平均年齢は39.3歳（range：22歳～63歳；SD=8.2歳）であった。

### 2.2 調査時期

調査時期は、2008年6月（1学期分）、10月（2学期分）、2009年2月（3学期分）であった。

### 2.3 調査方法

B市内の教育センターや校長会で調査の主旨を説明し、調査協力への理解を得て調査用紙を配付した。3回とも調

査用紙を校長会等で配付し、各学校で調査が実施された。回答後の調査用紙は、各学校で一定期間留めおいた後、学校単位で郵送により回収した。データは研究のみに使用し、学校や教育委員会に開示されないことを明示し、秘匿性保障の観点から、あらかじめ用意した封筒に回答者自身が回答済み質問紙を封入し回収するよう依頼した。尚、イニシャルと生年月日を組み合わせた個人コードを記入するように依頼し、研究者とは独立した第3者によって連結可能匿名化され3学期分のデータを個人コードにより保存されたものを分析に用いた。

## 2. 4 調査内容

### 1) フェースシート

生年月日、年齢、性別、担任の有無、所属学年、部活顧問の有無について回答を求めた。

### 2) 業務負担感

「児童生徒への学習指導」「児童生徒への生活・生徒指導」「保護者への対応」「同僚教員との協働」「管理職との協働」「学習・生徒指導以外の雑務」の6項目について、「とても大変だ」「やや大変だ」「あまり大変ではない」「全然大変ではない」の4件法で回答を求めた。

### 3) バーンアウト尺度

日本語版バーンアウト尺度<sup>(10)</sup>を用いた。この尺度は「情緒的消耗感」「脱人格化」「個人的達成感」の3因子構造とされており、小中学校の教員を対象とした調査においても3因子構造であることが確認されている<sup>(17, 18)</sup>。学校現場に対応させるために、「患者」という表現が含まれる項目は「児童生徒や保護者」という表現に変更した。回答は中心傾向を避けるため、原本の5件法を「とてもあった」(4点)、「結構あった」(3点)、「時々あった」(2点)、「全くなかった」(1点)の4件法で回答を求めた。

### 4) 心理的ストレス反応尺度

鈴木らの心理的反応尺度(SRS-18)<sup>(19)</sup>を用いた。この尺度はGHQ(General Health Questionnaire)などが医療現場において患者を査定することに開発されたのに対し、個人が日常的に示す心理的ストレス反応をできるだけ少ない項目数で測定することを目的に開発されたものであり、信頼性・妥当性も確認されている。「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」の3因子構造であることも明らかとなっている。回答は、「当てはまらない」(1点)、「やや当てはまる」(2点)、「まあ当てはまる」(3点)、「かなり当てはまる」(4点)の4件法で回答を求めた。

尚、研究の実施にあたり、上越教育大学研究倫理委員会の承認を得た(承認番号2017-23)。

## 3 結果

### 3. 1 分析方法

バーンアウト尺度では下位尺度「情緒的消耗感」「脱人格化」「個人的達成感」に対し、それぞれに自己診断が設定されている。「脱人格化」下位尺度の合計点を5段階に分類し、要注意(15~16点)と危険(17点~24点)を陽性者と判定した(表1)。学期の陽性者について、属性、業務の負担感、心理的ストレス反応状態をその学期の陰性者と比較した。属性、業務の負担感についてはクロス集計後独立性の検定(カイ二乗検定)、平均値の比較には $t$ 検定を用い、統計ソフトSPSS Statistics ver.23 for macによって処理した。

### 3. 2 学期別脱人格化陽性者

1学期では31人(14.6%)、2学期では29人(13.6%)、3学期では30人(14.1%)とどの学期でもほぼ同じ人数が陽性者と判定された(表1)。これらのうち、すべての学期で陽性となった教員は16人(7.5%)で、いずれかの学期に陽性となったのは32人(15.0%)、これらはさらに6つの類型に分類され、そのうち1学期のみ陽性となったものが9人と最も多かった(表2)。いずれの学期においても陽性とならなかった者は165人であった。

表1 学期別脱人格化陽性者の出現率

自己診断		1 学期		2 学期		3 学期	
分類	得点	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)
まだ大丈夫	6~9	95	(44.6)	105	(49.3)	111	(52.1)
平均的	10~11	42	(19.7)	33	(15.5)	32	(15.9)
注意	12~14	45	(21.1)	46	(21.6)	40	(18.8)
要注意	15~16	11	(5.2)	10	(4.7)	12	(5.6)
危険	17~24	20	(9.4)	19	(8.9)	18	(8.5)
陽性者	15~24	31	(14.6)	29	(13.6)	30	(14.1)

## 3. 3 陽性者の属性の特徴

脱人格化陽性者48人（陽性群）の属性項目を、すべての学期で陽性とならなかった165人を対照として比較した。欠損値については、分析ごとに除外した。性別、年齢、学級担任の有無、担当学年、部活指導の有無など5項目すべてにおいて、脱人格化による判定との有意な関連は認められなかった。また、各学期の陽性者（1学期31人、2学期29人、3学期30人）についても陽性とならなかった者を対照として比較したが、同様に属性項目との有意な関連は認められなかった（結果非表示）。

表2 陽性者の学期ごと出現パターン

		1学期	2学期	3学期	人数(人)
1 期 型	1学期型	○			9
	2学期型		○		7
	3学期型			○	6
2 期 型	1/2学期型	○	○		2
	1/3学期型	○		○	4
	2/3学期型		○	○	4
3期型		○	○	○	16
合計(人)		31	29	30	48

表3 脱人格化の判定と属性項目

	性別		年齢				担任		担当学年			部活指導	
	男性	女性	20代	30代	40代	50代	あり	なし	1年	2年	3年	あり	なし
陽性群	30	18	8	19	15	6	33	15	13	13	19	42	5
対照群	96	69	20	64	67	14	93	69	53	52	42	150	12
合計	126	87	28	83	82	20	126	84	66	65	61	192	17
$\chi^2$ 値	0.287		2.704				1.985		2.963			0.509	
P	.592		.557				.159		.227			.475	

表4-1 各学期の業務負担感（児童生徒への学習指導）

	1学期				2学期				3学期			
	大変だ	とても大変だ	大変ではない	あまり大変ではない	大変だ	とても大変だ	大変ではない	あまり大変ではない	大変だ	とても大変だ	大変ではない	あまり大変ではない
陽性群	6	14	5	2	10	9	5	4	10	12	5	2
対照群	26	73	57	11	22	95	53	6	19	98	54	4
$\chi^2$ 値	3.684				17.664				14.147			
P	.298				.001				.003			

網掛けは、残差分析で有意差が認められたもの

表4-2 各学期の業務負担感（児童生徒への生活・生徒指導）

	1学期				2学期				3学期			
	大変だ	とても大変だ	大変ではない	あまり大変ではない	大変だ	とても大変だ	大変ではない	あまり大変ではない	大変だ	とても大変だ	大変ではない	あまり大変ではない
陽性群	12	11	4	0	14	6	6	2	10	8	8	6
対照群	47	42	70	7	41	74	54	7	35	68	60	10
$\chi^2$ 値	9.663				10.260				3.656			
P	.022				.016				.301			

網掛けは、残差分析で有意差が認められたもの



表 4－3 各学期の業務負担感（保護者への対応）

	1 学期				2 学期				3 学期			
	大変だ	とても大変だ	やや大変だ	大変ではないあまり	大変ではない全然	大変だ	とても大変だ	やや大変だ	大変ではないあまり	大変ではない全然	大変だ	とても大変だ
陽性群	9	7	9	1	6	12	8	2	7	10	9	3
対照群	13	60	85	9	16	63	88	11	9	68	89	10
$\chi^2$ 値	16.062				6.172				14.499			
P	.001				.104				.002			

網掛けは、残差分析で有意差が認められたもの

表 4－4 各学期の業務負担感（同僚教員との協働）

	1 学期				2 学期				3 学期			
	大変だ	とても大変だ	やや大変だ	大変ではないあまり	大変ではない全然	大変だ	とても大変だ	やや大変だ	大変ではないあまり	大変ではない全然	大変だ	とても大変だ
陽性群	2	5	18	2	3	10	9	6	5	9	9	6
対照群	3	28	83	53	3	33	101	41	3	23	102	48
$\chi^2$ 値	9.019				12.960				24.291			
P	.029				.005				.000			

網掛けは、残差分析で有意差が認められたもの

表 4－5 各学期の業務負担感（管理職との協働）

	1 学期				2 学期				3 学期			
	大変だ	とても大変だ	やや大変だ	大変ではないあまり	大変ではない全然	大変だ	とても大変だ	やや大変だ	大変ではないあまり	大変ではない全然	大変だ	とても大変だ
陽性群	1	7	13	6	6	3	15	4	6	5	9	9
対照群	2	19	94	52	6	16	99	57	6	12	100	58
$\chi^2$ 値	5.512				16.210				19.104			
P	.138				.001				.000			

網掛けは、残差分析で有意差が認められたもの

表 4－6 各学期の業務負担感（学習・生徒指導以外の雑務）

	1 学期				2 学期				3 学期			
	大変だ	とても大変だ	やや大変だ	大変ではないあまり	大変ではない全然	大変だ	とても大変だ	やや大変だ	大変ではないあまり	大変ではない全然	大変だ	とても大変だ
陽性群	14	10	2	0	15	7	5	1	12	10	5	2
対照群	42	67	53	4	27	85	62	3	20	77	76	3
$\chi^2$ 値	11.536				22.797				21.866			
P	.009				.000				.000			

網掛けは、残差分析で有意差が認められたもの

### 3. 4 各学期の業務負担感

各学期における業務負担感に関しては6項目について調査した。「児童生徒への学習指導」では、1学期で陽性群と対照群に有意な関連は認められなかったが、2学期では有意な関連が認められ ( $p<.01$ )、「とても大変だ」「やや大変だ」と回答した者が陽性群が多かった。3学期でも有意な関連が認められ ( $p<.01$ )、「とても大変だ」と回答した者が陽性群が多かった(表4-1)。

「児童生徒への生活・生徒指導」では、1学期で陽性群と対照群に有意な関連は認められ ( $p<.05$ )、「あまり大変ではない」と回答した者が陽性群で少なかった。2学期でも有意な関連が認められ ( $p<.05$ )「とても大変だ」と回答した者が陽性群が多かったが、3学期では有意な関連は認められなかった(表4-2)。「保護者への対応」では、1学期で陽性群と対照群に有意な関連は認められ ( $p<.01$ )、「とても大変だ」と回答した者が陽性群が多く、「全然大変ではない」と回答した者が少なかった。2学期では有意な関連は認められなかったが、

3学期では有意な関連が認められ ( $p<.01$ )「とても大変だ」と回答した者が陽性群が多く「あまり大変ではない」と回答した者が少なかった(表4-3)。「同僚教員との協働」では、1学期で陽性群と対照群に有意な関連は認められ ( $p<.05$ )、「全然大変ではない」と回答した者が陽性群で少なかった。2学期では有意な関連は認められ ( $p<.01$ )、「とても大変だ」「やや大変だ」と回答した者が陽性群が多く「あまり大変ではない」と回答した者が少なかった。3学期でも有意な関連が認められ ( $p<.01$ )「とても大変だ」「やや大変だ」と回答した者が陽性群が多く「あまり大変ではない」と回答した者が少なかった(表4-4)。「管理職との協働」では、1学期で陽性群と対照群に有意な関連は認められなかった。2学期では有意な関連は認められ ( $p<.01$ )、「とても大変だ」「やや大変だ」と回答した者が陽性群が多く「あまり大変ではない」と回答した者が少なかった。3学期でも有意な関連が認められ ( $p<.01$ )「とても大変だ」と回答した者が陽性群が多く「あまり大変ではない」と回答した者が少なかった(表4-5)。「学習・生徒指導以外の雑務」では、1学期で陽性群と対照群に有意な関連が認められ ( $p<.01$ )、「とても大変だ」と回答した者が陽性群が多く「あまり大変ではない」と回答した者が少なかった。2学期でも有意な関連は認められ ( $p<.01$ )、「とても大変だ」「やや大変だ」と回答した者が陽性群が多かった。3学期でも有意な関連が認められ ( $p<.01$ )「とても大変だ」と回答した者が陽性群が多く「あまり大変ではない」と回答した者が少なかった(表4-3)。

### 3. 5 各学期の心理的ストレス反応

各学期の脱人格化陽性群の心理的ストレス反応(SRS-18得点)を対照群と比較した。1学期では陽性群 $30.7 \pm 12.1$ に対し対照群は $32.1 \pm 11.6$ と有意差は認められなかった。2学期では陽性群 $49.3 \pm 12.4$ に対し対照群は $29.8 \pm 10.4$ と陽性群が有意に高値となった ( $t=9.112$ ,  $p<.01$ )。さらに3学期でも陽性群 $47.8 \pm 10.5$ に対し対照群は $29.4 \pm 9.4$ と陽性群が有意に高値となった ( $t=9.735$ ,  $p<.01$ )。

SRS-18尺度得点の下位尺度である「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」についても同様に対照群と比較したところ、すべての下位尺度でSRS-18得点と同様に、1学期では対照群と差がなく、2学期3学期において陽性群が有意に高値となった(結果非表示)。

## 4 考察

田中ら<sup>(20)</sup>の調査では、教員のストレスとして「職員との関係」「煩雑な仕事」「多忙」など9項目を挙げており、別の調査では教員のストレスは65%が「職場内」であり「職場外」の23%と大きく開きがあり、教員以外の職種では逆に「職場内」は46%、「職場外」は26%であった。このように教員はヒューマンサービスに従事する感情労働職であり職場内ストレスが多いという特徴がある<sup>(21)</sup>ため、一般労働者よりバーンアウトを念頭に置いたメンタルヘルス対策を推進し、その一環であるストレスチェックにも関連した質問項目を盛り込む必要がある。また、バーンアウト症状

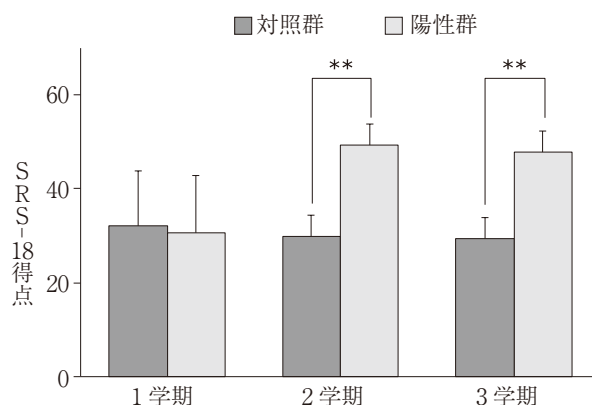


図1 心理的ストレス反応の学期間変動

各学期における、SRS-18得点を脱人格化陽性群と対照群と比較した。1学期では両群間で有意差は認められなかったが、2学期 ( $t=9.112$ ,  $p<.01$ ) および3学期 ( $t=9.753$ ,  $p<.01$ ) で陽性群が有意に高値となった。

のうち、「情緒的消耗感」は日頃から自覚しやすく同僚や管理職からも気づかれやすいが、中学校教員において「脱人格化」はバーンアウト進行プロセスの中間に位置することに加え、自他共に認識しづらい症状であることに着目し、「脱人格化」でスクリーニングすることの有用性について検討した。

「脱人格化」陽性者の出現率はどの学期においても大きな違いはなかったが（13.6～14.6%）、3学期とも陽性となる者は16人（7.5%）に過ぎなかった。これまでの報告よりも陽性者の出現率が低かったことに関しては、今回の調査対象者は、1年に3回の調査にいずれも参加し漏れ無く回答できる職場環境や研究に協力的な態度を有しており、そのこと自体がバーンアウトに抑制的に作用している可能性がある。各学期の陽性者（29～31人）には3期とも陽性であった16人が当然含まれるが、その約半数である13～15人は調査時期によって変動していた。つまり調査時期によってスクリーニングされる対象は異なりその半数は一過性に脱人格化が高まるパターンの教員であることが明らかとなった。

陽性者48人についてその属性について分析した結果、性別、年齢、担任の有無、担当学年、部活指導の有無のいずれの項目とも有意な関連は認められなかった。三沢の調査では「脱人格化」の平均得点を属性について比較した結果、中学校教員においては経験年数では差がなく、性別では男性で高かった。興味深いのは平日の残業時間の少ない群で高いという結果<sup>(22)</sup>であり、一般的な予想とは逆に「脱人格化」による職務への意欲が低下している実態が反映されたのではないと思われる。精神疾患による休職者では、女性に多く、年齢では40代に多い<sup>(1)</sup>が、この結果からも「脱人格化」は精神疾患による病気休職や病気による離職とは異なったプロセスが想定され、小橋も小中学校教員を対象とした調査において、負担感が「脱人格化」「個人的達成感」を介して間接的に離職意思を高めること<sup>(9)</sup>を明らかにしている。

業務の負担感については、バーンアウトの要因としてしばしば研究者によって指摘されてきた。本研究ではその内容を6項目に分類しており、「とても大変だ」「やや大変だ」との回答数で検討すると、1学期の陽性群での負担感は、「保護者への対応」「学習・生徒指導以外の雑務」の2項目、2学期の陽性群での負担感は、「児童生徒への学習指導」「児童生徒への生活・生徒指導」「同僚教員との協働」「管理職との協働」「学習・生徒指導以外の雑務」の5項目、3学期の陽性者での負担感は、「児童生徒への生活・生徒指導」「同僚教員との協働」「管理職との協働」「学習・生徒指導以外の雑務」の4項目が該当した。その内容から、1学期と2、3学期には負担感に差があることがわかる。1学期では、学級経営の始まりに際しての保護者対応や学習・生徒指導以外の雑務に負担感を感じ、2、3学期では同僚や管理職との協働における負担感が顕在化していた。バーンアウトとの関連する職務上の負担感としては生徒指導上の問題がある一方で、その課題を乗り越えたのちの教員としての成長も指摘されている<sup>(23)</sup>ため、負担感がバーンアウトに直結しているわけではない。また、学校の組織特性尺度との関連では、「脱人格化」は孤立性との相関が強く<sup>(24, 25)</sup>、2、3学期以降は「同僚との協働」や「管理職との協働」を負担と感じながら孤立していくことが推測される。

心理的反応尺度（SRS-18）については、総得点、下位尺度である「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」のすべてにおいて2学期以降に陽性群で高値となっていた。1学期では「脱人格化」が陽性となっても、心理的反応は顕在化していない。このことから、同じ「脱人格化」陽性状態にあっても、その結果生じる心身の反応に違いがあることが想定される。脱人格化という状態は、「クライアントに対する無情で、非人間的な対応」と定義されているが、ストレスからの防衛反応か神経症症状の一種であるか議論のあるところである。今回の結果からは1学期にみられる脱人格化には新学期のストレスに対する防衛反応として、2、3学期になると同僚や管理職とのストレスから生じる神経症症状と解釈できる。解離症状をスペクトラムとする考え<sup>(26)</sup>によれば1学期は非病理的・日常的解離のレベル、2、3学期はより病理性が高まった解離に該当するのではないかと推測される。

以上の結果やバーンアウトの進行に関する西村ら<sup>(16)</sup>の報告から、教員の「脱人格化」を対象としてメンタルヘルス対策を講じる場合には、心理的反応が顕在化していない1学期の終わりまでにストレスチェックを実施し、フィードバックを含めた職員研修と陽性者への早期介入を行うことが効果的ではないかと考える。職業性ストレス調査票の中には心身のストレス反応として29項目が用意されており、ほとんどが自覚的な症状である。さらにこれらを単純合計したものがストレス反応とされ、各症状に重み付けがなされていないなどの問題点も指摘されている<sup>(27)</sup>。しかも、教員の場合はこうしたストレスチェックが勤務評定に使われるという懸念から、自身の症状を隠蔽することも予想される。労働安全衛生法によればストレスチェックは「1年以内に1回、定期に」とされており、可能であれば複数回実施することが望ましい。その場合には、質問内容に教員特有のストレス項目を入れ質問項目数を厳選し回答時間を短縮することが求められる。そこで、前述した法的なストレスチェックに求められる3領域に対応させ、1)には業務の負担感に関する6項目、2)には「脱人格化」の6項目に心理的ストレス反応尺度（SRS-18）の18項目、3)には「管理職の理解・支持」管理職との「コミュニケーション」「管理職サポート策」など<sup>(28)</sup>同僚や管理職からの支援に

関する項目を加えた教員用ストレス調査票を作成し、試験的に運用する予定である。さらに回答の省力化に加え、即時的にフィードバックが得られ、教員自身のストレス状態を継続的に振り返ることができるようなwebを利用したシステム<sup>(29)</sup>の構築、教員を対象としたストレスマネジメント研修の開発なども今後の課題である。

なお、本研究は科学研究費補助金・基盤研究(C) (研究課題番号：16K04348, 研究代表者：宮下敏恵)を受けて実施した。

## 引用文献

- (1) 文部科学省 (2017). 平成28年度公立学校教職員の人事行政状況調査.
- (2) 連合総合生活開発研究所 (2016). とりもどせ! 教職員の「生活時間」－日本における教職員の働き方・労働時間の実態に関する研究委員会報告書－ コンポーズ・ユニ.
- (3) 下光輝一 (2004). 職業性ストレス簡易調査票 産業精神保健, 12, 25-36.
- (4) 久富善之 (2017). 日本の教師, その12章－困難から希望への道を求めて 新日本出版社.
- (5) 厚生労働省労働基準局安全衛生部労働衛生課産業保健支援室 (2015). 労働安全衛生法に基づくストレスチェック制度実施マニュアル.
- (6) 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, 49(1), 54-64.
- (7) 入江正洋 (2017). バーンアウトとうつ病 健康科学, 39, 41-47.
- (8) 北原信子 (2014). 日本における教師のストレス研究の動向と課題：教職経験の違いによる中学校教師のストレス研究に注目して 淑徳大学大学院総合福祉研究科研究紀要, 21, 33-54.
- (9) 小橋繁男 (2013). 小中学校教師のストレスとバーンアウト, 離職意思との関係 日本保健科学学会誌, 15(4), 240-259.
- (10) 久保真人 (2004). バーンアウトの心理学－燃え尽き症候群とは－ サイエンス社.
- (11) 福岡浩樹, 下村義夫 (2005). 養護教諭におけるバーンアウトと教職意識との関連について 日本教育保健学会年報, 13, 3-21.
- (12) 佐野洸文, 水澤慶緒里, 中澤清 (2013). 教師のバーンアウト要因に関する研究 関西学院大学心理科学研究, 39, 69-74.
- (13) 山口豊一, 山本麻衣子, 渡利唯 (2014). 中学校におけるチーム援助の実態が教員のチーム援助志向性およびバーンアウトに与える影響 心理臨床学研究, 32(1), 119-124.
- (14) 山口豊一, 長谷川恵 (2016). 小学校のチーム援助体制が共同体感覚及び教師のメンタルヘルスに及ぼす影響 (特集 エビデンスに基づく応用心理学的実践) 応用心理学研究 = Japanese journal of applied psychology, 41(3), 281-289.
- (15) 宮下敏恵, 森慶輔, 西村昭徳ほか (2011). 小・中学校教師におけるバーンアウトの現状－3回の調査を通して－ 上越教育大学研究紀要, 30, 143-152.
- (16) 西村昭徳, 森慶輔, 宮下敏恵 (2013). 小学校および中学校教師におけるバーンアウトの進行プロセスに関する縦断的研究 心理臨床学研究, 31(5), 769-779.
- (17) 森慶輔, 西村昭徳, 宮下敏恵ほか (2013). 中学校教師におけるバーンアウト尺度の因子構造の検討 パーソナリティ研究, 21(3), 278-290.
- (18) 西村昭徳, 森慶輔, 宮下敏恵 (2009). 小学校教師におけるバーンアウトの因子構造の検討 学校メンタルヘルス, 12(1), 77-84.
- (19) 鈴木伸一, 嶋田洋徳, 三浦正江ほか (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.
- (20) 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), 141-148.
- (21) 岡村達也 (2001). 教師のメンタルヘルス二題－戦場なみのストレスと自己愛の喪失 ころの科学, 98, 106-110.
- (22) 三沢元彦 (2012). 小・中学校教師のメンタルヘルスとバーンアウト：生活実態を通して 法政大学大学院紀要, (68), 97-107.
- (23) 長谷守紘 (2014). 中学校教師が直面する生徒指導上の危機とそのサポート：「教師バーンアウト」の研究動向からみえる現状と課題 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, 61, 115-121.
- (24) 杉田郁代 (2015). 女性教員のバーンアウトに及ぼす組織特性の影響について 比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究, 1, 82-86.
- (25) 浦神千幸 (2013). 教師の精神的健康と学校の組織特性との関連について 和歌山県教育センター学びの丘研究紀要, 42-55.
- (26) 田辺肇 (2002) 解離現象. 下山晴彦, 丹野義彦編：講座 臨床心理学 3 異常心理学 1 東京大学出版会, 東京, pp 161-182.
- (27) 野村忍 (2017). ストレスチェック制度の活用のための提言 ストレス科学, 31(3), 183-187.



- (28) 宮下敏恵 (2016). 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(2) 上越教育大学研究紀要, 35, 147-155.
- (29) 奥村太一, 森慶輔, 宮下敏恵ほか (2016). 教師用コンピュータ適応型ストレス自己評価システムの構築に関する予備的研究 上越教育大学研究紀要, 36(1), 41-51.

# The Inter-Semester Fluctuation of Mental Health in Junior High School Teachers Measured by Burnout Scale

Akira MASUI\* · Toshie MIYASHITA\* · Taichi OKUMURA\*\* · Keisuke MORI\*\*\* ·  
Akinori NISHIMURA\*\*\*\* · Masato KITAJIMA\*\*\*\*\*

## ABSTRACT

In recent times, in Japan, almost 5000 school teachers per year were temporarily absent from work because of mental illness. This situation should be remedied as soon as possible to keep the students' learning environment effective. In the present study, we investigated the mental state of junior high school teachers through self-report questionnaires every semester. We focused on depersonalization, one of the sub-clusters in a burnout scale, because depersonalization plays an important role in the progression of burnout of junior high school teachers.

A total of 213 teachers were recruited from 13 junior high schools located in B City. Participants were divided into two groups according to their depersonalization score (14/15). The positive group ( $n=48$ ) showed two different features that were based on both psychological stress response and the sense of burden of work; one is named the "first semester type" and the others "second semester type" and "third semester type," respectively. When compared with the first semester type, the members of the second and third semester types were severely distressed in collaborating with colleagues and/or the management and were in poor psychological condition.

Questionnaires including items about depersonalization (QD) proposed in this study may be more useful for teachers in particular than The Brief Job Stress Questionnaire, which is generally adopted for general occupations. When adopting QD as a stress check, it is more effective for teachers to receive the results, including some comments, promptly in the first semester and to participate in seminars on mental health.

---

\* Clinical Psychology, Health Care and Special Support Education    \*\* School Education    \*\*\* Ashikaga University  
\*\*\*\* Tokyo Seitoku University    \*\*\*\*\* Akita University