

平成 24 年度学位論文

小学校教師の感情労働がバーンアウトに及ぼす影響

兵庫教育大学大学院

学校教育研究科

人間発達教育専攻

臨床心理学コース

M11062H

中野 裕香子

目次

| | |
|------------------------------|----|
| はじめに | 1 |
| 第1章 問題と目的 | 2 |
| 第1節 教師のメンタルヘルスの現状 | 2 |
| 第2節 バーンアウトと感情労働 | 5 |
| 第3節 研究の目的 | 10 |
| 第2章 感情労働がバーンアウトに及ぼす影響についての研究 | 11 |
| 第1節 目的 | 11 |
| 第2節 方法 | 12 |
| 第3節 結果 | 16 |
| 第3章 考察 | 49 |
| 第1節 性差と教職経験年数差からの考察 | 50 |
| 第2節 提言 | 55 |
| 第3節 課題と展望 | 57 |
| おわりに | 58 |
| 引用文献 | |
| 謝辞 | |
| 付録 | |

はじめに

Hochschild, A. R. (1983 石川他訳 2000)は肉体労働や頭脳労働とは別に第3の労働として「感情労働(emotional labor)」という概念を提唱した。これは「公的に観察可能な表情と身体的表現を作るために行う感情の管理」であり、肉体労働と同様に「賃金と引き換えに売られ、したがって交換価値を有する」とされている。また、Hochschild, A. R. (1983)は、「労働者があまりにも一心不乱に仕事に献身し、そのために燃え尽きてしまう危険性のあるケース」についてとりあげており、早くから感情労働とバーンアウトとの関連が、看護師、幼稚園教諭、児童施設職員、客室乗務員、ホテル従業員、コールセンター職員、警察官、牧師など様々な職種の労働者を対象に検討されてきた(須賀, 2008)。

本研究では、小学校教師の感情労働がバーンアウトに及ぼす影響について探り、教師のメンタルヘルスを維持・向上させる方法を考えていくことにする。

第1章 問題と目的

第1節 教師のメンタルヘルスの現状

伊藤(2010)は、今日の教師は、いじめ、学級崩壊、非行、逸脱行為、発達障害などの子どもの問題への対応で多忙に追い込まれ疲弊しており、それが原因のひとつとなって子どもの問題をますます大きくし、更に教師の疲れを増幅させていることを指摘している。その上で、「子どもの荒れ」と「教師の疲れ」の悪循環のモデル (Figure 1) を示した。

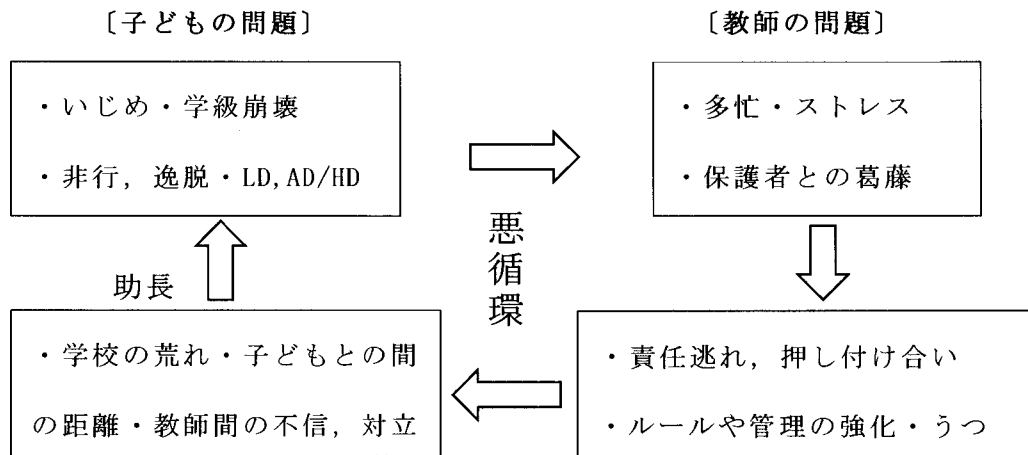


Figure 1 「子どもの荒れ」と「教師の疲れ」の循環図(伊藤, 2010)

文部科学省(2003, 2010, 2012a, 2012b)がまとめた調査結果によると、精神疾患以外の病気休職者はほぼ横ばいであるのに対し、精神疾患を理由とする休職者は増加傾向にあると示されている (Figure 2)。また、2010年度の在籍者に占める精神疾患による病気休職者の割合は約0.6%で、2000年からの10年間で約3倍に増加していることが示されている。業務関連ストレスの内訳は、児童生徒との関係(学習・教科指導, 生徒指導)が約半数で最も多く、同僚・管理職・保護者との人間関係によるものが約3割を占

められており、特に、児童生徒との関係や保護者対応上の悩みがある場合、休業につながるケースが多いとされていた。

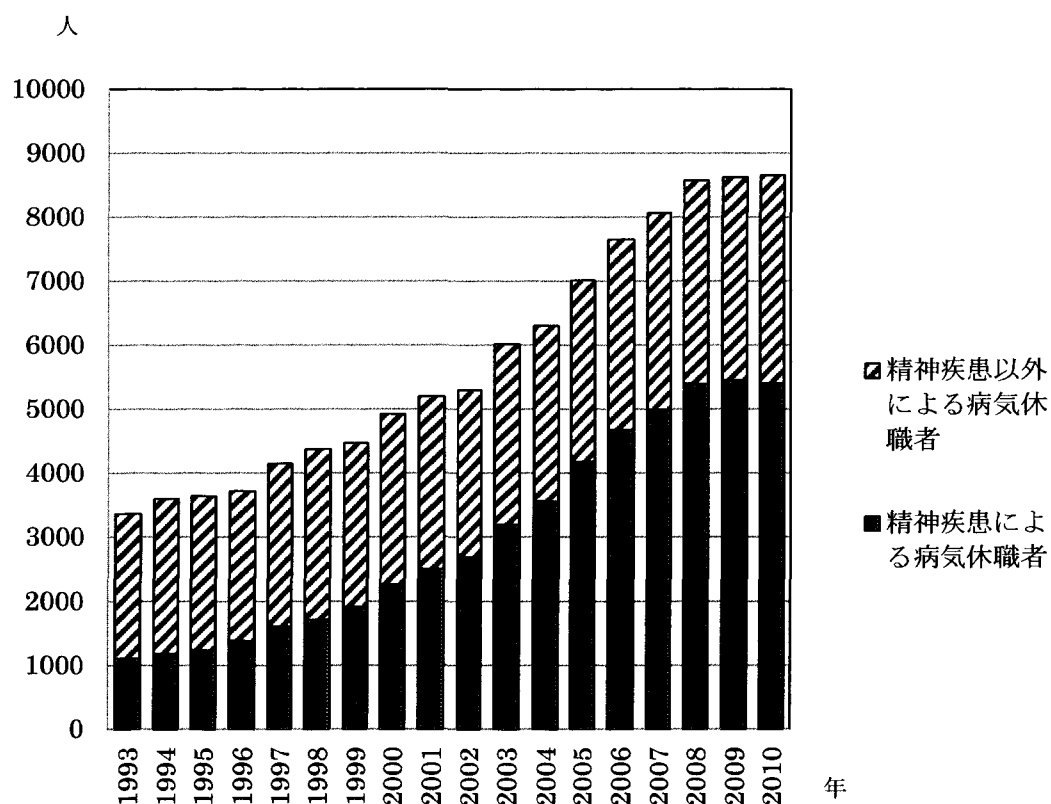


Figure 2 病気休職者数の推移

中島(2003)は、心の病気のために医療機関を受診、そして休職する教師の数が増加している要因の一つにバーンアウトがあると述べている。彼は「教師はたくさんの児童生徒を直接仕事の対象とするだけでなく、保護者の様々な要望にも対応しなければならず、さらには地域住民や社会全般が学校教育活動に注目している」とし、こうした教師を取りまく同心円状の人間関係を

「重層的な構造(Figure3)」と呼んでいる。その構造の中で、教師自身が学校教育はこうあるべきだとの厳しい自己規制を強いていることも少なくなく、その結果バーンアウトになる危険が大きくなるのではないかという。

石隈(1996)は、学校教育を児童生徒個々のニーズに応える「ヒューマン・サービス」として捉え、日本の教師は子どもの教科面と生活面で指導サービスと援助サービスの両方を行っているとした。それを踏まえて新井(1999)は、「サービスの形態も、医師・看護婦・カウンセラーなどの対人専門職のいわゆる臨床の仕事が、一対一の関係を基本として展開するのに対して、学校教育はその成り立ちから、集団を相手にしての働きかけであり、また個別性よりも平等性を優先させるという原理があるため一筋縄ではいかない側面を持っている。そうした状況が、他の対人専門職に比べ、教師の心理的負担の大きさと特殊性を生んでいると思われる」と述べている。

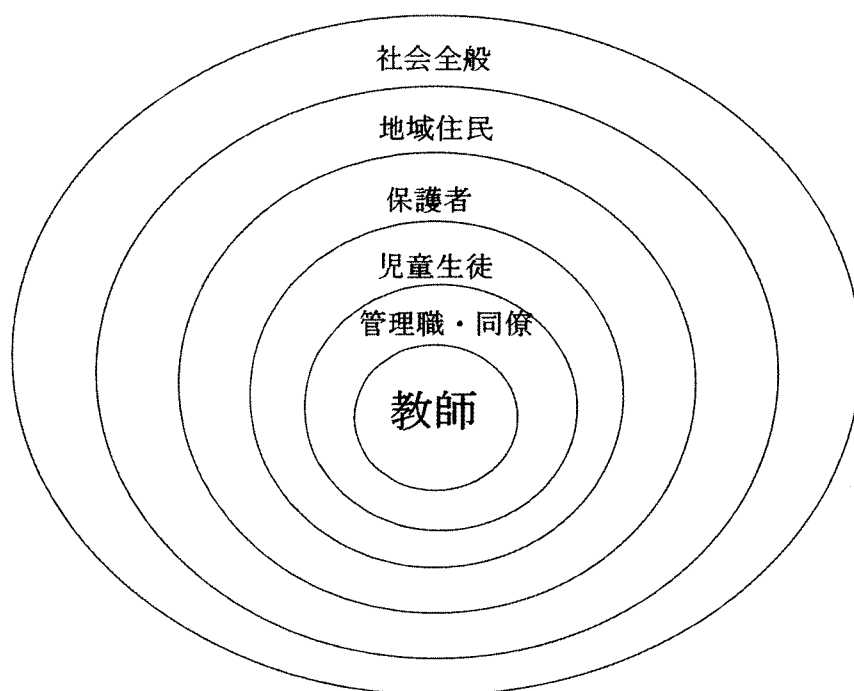


Figure3 教師をとりまく重層的な人間関係の構造 (中島, 2003)

第 2 節 バーンアウトと感情労働

1. バーンアウト（燃え尽き）

教師のメンタルヘルスについてバーンアウトの視点から行われた研究は、数多くみられる。バーンアウトという概念を初めに学術論文で取り上げたのは、Freudenberger, H. J. (1974) である。彼は、論文の中で「辞書的な意味で言えば、バーンアウトという言葉は、エネルギー、力、あるいは資源を使い果たした結果、衰え、疲れはて、消耗してしまったことを意味する。…中略…実際のところ、バーンアウトは、人によりその症状も程度も異なる」と定義している。Freudenberger, H. J. の論文は、数多くの研究者の関心を引き、それぞれの研究者が少数の観察例や自らの経験にもとづいて、バーンアウトへの対処法を論じているが、これらの論文には、個別の研究結果を統合するための理論的枠組みを構築していくという視点が欠けていた（久保, 2004）。

欧米のバーンアウト研究は、Freudenberger, H. J. に論を發し、Maslach, C. の尺度 (Maslach Burnout Inventory, 以下 MBI) の開発を契機に、急速に發展してきた（落合, 2003）。MBI は 1982 年に出版されて以来、バーンアウト研究の基本的枠組みとして採用されている（田尾・久保, 1996）。「情緒的消耗感」「脱人格化」「個人的達成感の低下」の 3 つの下位尺度に分けられ、MBI マニュアル第 3 版 (Maslach, C. & Jackson, S. E., 1986) によれば、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」、脱人格化とは「サービスの受け手（クライアント）に対する無常で、非人間的な対応」、個人的達成感の低下は「ヒューマン・サービスの職務に関わる有能感、達成感」と定義されている（久保, 2003）。

落合（2003）によると、日本のバーンアウト研究は、米国よりも 10 年ほ

ど遅れて開始され、土居（1988）が中心に行ったものが先駆で、その研究を受けて、久保・田尾（久保・田尾, 1991；田尾・久保, 1996；久保, 1999）が、国外の研究者間で最も信頼されている MBI 尺度を用いて調査を行ったと述べている。

バーンアウトを、田尾（1996）はストレスのひとつと位置づけ、「バーンアウトとは、おもに人間関係に由来する、いわばヒトとヒトとのつきあいの難しさをストレッサー（stressor）として生じるストレン（strain）として位置づけられる」としている。新井（1999）は、対人援助サービスとしての教師の活動を捉えた場合、ストレスという包括的な概念よりも「教師バーンアウト」に限定した方が教師の固有性に由来する危機を明確にできると考えている。これまで、日本における教師バーンアウト研究は、「教師ストレス」「メンタルヘルス」という文脈中や教師文化という総体的な枠組みの中で取り上げられてきた（落合, 2003）。バーンアウトを引き起こす要因についてはいくつかの先行研究で検討されており、その一つとして年齢や性別があるがそれらの差異については、一貫した結果が得られていない（伊藤, 2000；貝川・鈴木, 2006；高木・淵上・田中, 2008；貝川, 2009）。

2. 感情労働 (emotional labor)

Hochschild, A. R. (1983 石川他訳 2000) は、主に客室乗務員を例に彼女らの労働と感情の結びつきを明らかにし、感情労働が求められる職業に共通する3つの特徴を示した。

- ① 対面あるいは声による顧客との接触。
- ② 労働者は顧客に感情変化を起こさせなければならない。
- ③ 雇用者は労働者の感情状態をある程度コントロールすることができる（但し、ソーシャルワーカーや保育士、医師、弁護士などの専門職は

③の条件を満たさず、職務規範や顧客からの期待によって感情活動を自己管理している)。

また、Hochschild, A. R. (1983 石川他訳 2000) は、人は多少とも様々な場面で演技をしており、その演技には、「表層演技 (surface acting)」, 表情や身振りを作り感じている振りをして他者を欺くもの、と「深層演技 (deep acting)」, 自ら自分の感情を誘発することで他者を欺くのと同時に自分を欺き自分自身の感情を変えるもの、との二通りがあるという。彼女は商業的場面では、感情規則 (感情の交渉に利用される基準) に従って、顔と感情が一個の資源という特性を帯び、それらの演技はお金を得るために利用される資源であると考えている。そして、感情労働の際に行う「感情管理 (emotion management)」は男性と女性では質が異なり、女性の方が感情管理を行う傾向で「感情作業 (emotion work)」を多く行うことを余儀なくされていると述べている。

Hochschild, A. R. が感情労働の概念を提唱した後、看護職や介護職を始め、保育士、教師、銀行員、飲食店従業員など、ヒューマン・サービス職を対象に感情労働についての研究が行われてきた。その中で、教師の感情労働の特質を検討した先行研究には以下のようなものがある。

古賀 (2001) は、学校教育における「心理主義化」が進んできた結果、共感疲労や生徒の心の問題に対応する限界が生じていると述べ、教師の仕事が感情労働としての位置づけを確保し始めているという。伊佐 (2009) は、感情労働が教室における教師の主要な目的を達成する手段として用いられているとし、「子どもの感情に対する働きかけが教授行為の基本を構成しており、教師が教授行為そのものを成立させるためには、子どもの感情を規定すると同時に、自己の感情をも規定することが求められる。このような教職の再帰的特徴によって、教師自らが進んで感情労働をせざるをえないのである」

と述べ、小学校教師が行う感情労働の戦略的側面からポジティブに感情労働を捉えている。また、中坪(2011)も、客室乗務員の感情労働とは違い、小学校教師や保育者は、対象者を変化させるために感情労働を行うと述べている。

3. バーンアウトと感情労働の関係性

久保(2004)は、バーンアウトが近年ヒューマン・サービスの現場で注目され始めた長期的ストレス反応の一つであり、ヒューマン・サービス職の特性の中にこそ、バーンアウトの本質を見つけ出すことができるはずだと述べている。そして、ヒューマン・サービス職の特性を理解するうえで3つの視点を示している。その中の「クライアントとの関係に伴う情緒的負担感」の視点で考えるキーワードとして、感情労働という概念を挙げている。

Hochschild, A. R. (1983 石川他訳 2000) は、バーンアウトについて「労働者があまりにも一心不乱に仕事に献身し、そのため燃え尽きてしまう危険性のあるケース」として言及している。ここでは、バーンアウトするリスクの高い人とは、自分の職務を演技とは理解していない人、つまり、職務上の役割に伴うクライアントからの不適切な個人的振る舞いを脱個人化することが不得意で、思い悩んでしまう人だとしている。そして、感情そのものを人格から切り離し、感情をなくしてしまう状態がバーンアウトであると考えている。

Hochschild, A. R. が上記のように取り上げて以来、感情労働とバーンアウトとの関係についての研究が行われていった。

Zapf, D., Vogt, C., Mertini, H., & Isic, A. (1999) は、感情労働(emotional labor)を“emotion work”とし、「肯定的な感情の表出に関わる職務上の要求」「否定的な感情の表出や統制に関わる職務上の要求」「クライアントの感情への敏感さに関わる要求」「クライアントとの相互作用の統制」「本来

の感情と表出している感情との間で生じる不協和」の5つを下位尺度とする
フランクフルト感情労働尺度 (Frankfurt Emotion Work scale) を作成し
ている。そして、「感情の不協和」とは、本来の感情とは異なる「感情」の
表出が求められる場合に経験する内的な感情と表出される感情とが一致し
ない状態を指し、この下位因子とバーンアウトとの関連性が最も高かったと
している (Zapf, D., Seifert, C., Schmutte, B., Mertini, H., & Holz, M., 2001)。
西川 (2006) は、emotional laborが社会学的なニュアンスを含んでいるのに対
してemotion managementやemotion workの場合は、より心理学的なニュアンス
をもつという。感情労働をemotion management やemotion workの視点から捉
えようとする場合、emotional intelligence (EI), という感情的知性の概念が
有効となり、個人属性の視点から見ることができると述べている。

須賀・庄司 (2008) は、感情労働が職務満足感やバーンアウトに及ぼす影響
について、これまでの研究で一致した結果が得られておらず、それは、感情
労働がもたらす心理的影響を、ポジティブあるいはネガティブなものにする
変数の存在を示唆しているものだと述べている。

近年、教育関係の場でも、感情労働と教師バーンアウトとの関係について
研究されるようになったが、より具体的なデータを通しての検討を進める必
要がある (小堀, 2005; 伊佐, 2009)。

第3節 研究の目的

田上・山本・田中(2004)は、教師のメンタルヘルスに関わる研究の中で、教師バーンアウトを含む概念として位置づけた教師のストレスに焦点をあてて概観し、それに影響を及ぼす要因をその職業の特性から、職業の特殊性、個人特性、環境の特異性の3つに分類した。職業の特殊性については、「再帰性」「不確実性」「無境界性」(佐藤, 1994)や、成果の不透明性(伊藤, 2002)、歴史的につくられた自己犠牲的教師像の押し付け(久富, 1995)を挙げている。また、個人特性には、性格特性(八並・新井, 2001)や教師としてのビリーフ(近藤, 1995; 松浦, 1997; 土井・橋口, 2000)を、環境の特異性として校種・学年・校務分掌など学校組織の在り方や成果のフィードバック(田尾, 1987; Pines&Kafry, 1978; 横山, 2001; 田尾・久保, 1996; 田村・石隈, 2001)、同僚・児童生徒・保護者との人間関係(山内・小林, 2000; 中川・小谷・西村・井上・西川・能, 2000)などを挙げている。

佐藤・今林(2012)は、感情労働の「本質」として、11要因「感情」「労働」「対人関係」「人間関係」「自分の感情」「相手の感情」「自分の内なる自己の感情」「主体」「客体」「感情変化」「組織の権限によりコントロールされる個人の感情労働」が内在しているという。

バーンアウトに影響を及ぼす諸要因と感情労働の特性を照らし合わせ、諸要因の中には感情労働を媒介してバーンアウトに影響を及ぼしているものがあるのではないかと筆者は考えた。そこで、本研究では、それら諸要因が、感情労働を媒介して、どのようにバーンアウトに影響を与えているのかについて検討する。また、諸要因と感情労働との関連に着目して、バーンアウトを防ぐ対処法を探っていく。

第 2 章

感情労働がバーンアウトに及ぼす影響についての研究

第 1 節 目的

バーンアウトに影響を及ぼす諸要因と感情労働の特性を照らし合わせるならば、諸要因の中には感情労働を媒介してバーンアウトに影響を及ぼしているものがあるのではないかと考えられる。そこで、本研究では、それら諸要因として、「精神的健康(GHQ)」「Emotional Intelligence(EI)」「自己抑制型行動特性」「教師の職場環境に関する組織特性(学校組織特性)」「教科指導・生徒指導・職場の人間関係の領域における効力感(教師効力感)」「生徒との関わりにくさ」「教師特有の指導行動を生む信念(教師の信念)」を取り上げた。それら諸要因が、感情労働を媒介して、どのようにバーンアウトに影響を与えているのかについて検討していく。

その際の仮説として、以下のように筆者は考えた(Figure 4)。

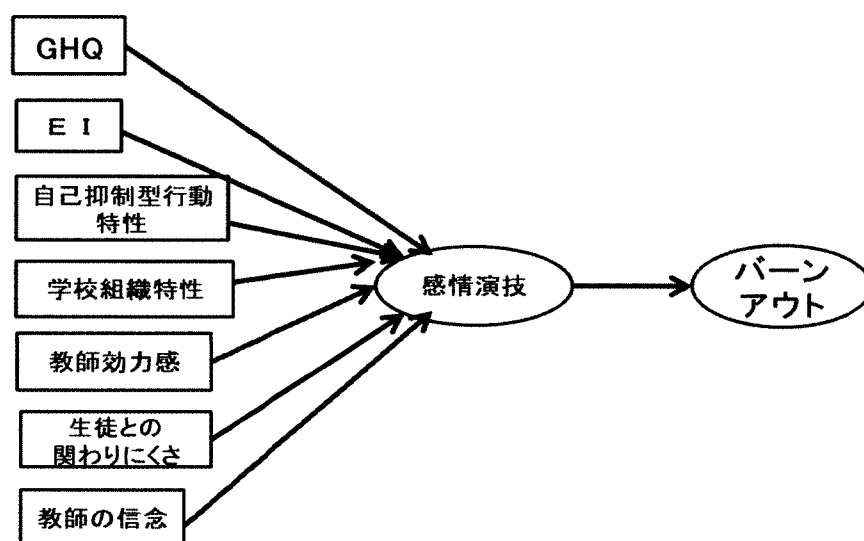


Figure 4 仮説

第2節 方法

1. 調査対象者

A県公立小学校教員344名に質問紙を配布。うち235名から回答を得た(回収率68.3%)。

2. 調査実施時期と手続き

2012年5月から6月に11校の管理職を通じて質問紙を配布した。一部、知人の教師を通じて質問紙を配布した。

3. 質問紙の構成

(1) フェイスシート

性別、年齢、教職経験年数(講師経験を含む)、職名、現在の学校の勤務年数、勤務校の規模、現在の担当(学年・専科など)、現在の校務分掌、小学校の時に生まれ育った家族形態、小学校の時の同居家族の人数、自分を入れて何人きょうだいか、兄弟・姉妹の数、現在の家族形態、現在の同居家族の人数(自分を入れて何人家族か)を尋ねた。

(2) バーンアウト尺度

新井(1999)が、田尾・久保(1996)の看護師のバーンアウトに関する調査研究の質問項目を参考にして作成した尺度である。「情緒的消耗感」5項目、「脱人格化」8項目、「個人的達成感」6項目の3因子、全19項目から構成されている。各項目について、「全くない」(1点)から「いつもある」(5点)の5件法で評定する。

(3)感情演技尺度

神谷・戸田・中坪・諏訪（2011）により，どのような感情演技が頻繁になされているのかを測るために作成された尺度である。深層演技については無自覚に行われることもあることから，自己報告式質問紙調査票によって測定される感情労働の自己認識について尋ねることとされ，感情擬態と感情隠蔽の2つに焦点が当てられている。したがって，自らの感情労働について自己の認識を扱うという意味で，尺度項目について言及する際には「感情演技」という言葉が用いられている。対子ども場面，対親場面にそれぞれ「感情擬態」5項目，「感情隠蔽」5項目が設定され，全20項目から構成されている。各項目について，「全くない」（1点）から「非常によくある」（5点）の5件法で評定する。

(4)日本語版精神健康調査票（General Health Questionnaire-28, 以下GHQ28と表記する）

Goldberg, D. P. (1972) により作成された General Health Questionnaire の日本語短縮版(中川・大坊, 1985)である。「身体的症状」7項目，「不安と不眠」7項目，「社会的活動障害」7項目，「うつ傾向」7項目に関する28項目の調査票で，各項目について合計得点(0～28点)の高くなるほど精神的健康が低いと評価される。カットオフポイントは5/6である。2～3週間前から現在までの状態について，良好な健康状態を示す回答を選択した場合には0点，そうでない場合には1点とするGHQ得点法によって得点化した。

(5) 日本版 Wong and Law Emotional Intelligence Scale (J-WLEIS)

Wong&Law (2002) により作成された Wong and Law Emotional Intelligence Scale の日本語版 WLEIS (豊田・山本, 2011) である。「情動の調節」4 項目, 「自己の情動評価」4 項目, 「情動の利用」4 項目, 「他者の情動評価」4 項目の 4 因子, 全 16 項目から構成されている。各項目について, 「全くあてはまらない」(1 点) から「非常にあてはまる」(7 点) の 7 件法で評定する。

(6) 自己抑制型行動特性尺度 (イイコ行動特性)

宗像 (1996) により作成された。他者から嫌われないように自分の気持ちや考えを抑え, 周りの期待に応えようとする行動特性を測る尺度である。全 10 項目から構成されている。各項目について, 「そうではない」(0 点) から「いつもそうである」(2 点) の 3 件法で評定する。合計得点が 6 点以下は「弱い」, 7~10 点「中程」, 11 点以上「やや強い」, 15 点以上「かなり強い」自己抑制型行動特性をもっていると言える。

(7) 組織特性に関する尺度

新井 (1999) により使用された, 教師の職場環境に関する組織特性を測る尺度である。「管理職との葛藤」4 項目, 「多忙性」4 項目, 「孤立性」4 項目, 「非協働性」3 項目の 4 因子, 全 15 項目から構成されている。各項目について, 「かなりあてはまる」(1 点) から「全くあてはまらない」(5 点) の 5 件法で評定する。

(8) 教師効力感尺度

谷口（2006）が，中西（1998）を参考に作成した，教科指導，生徒指導，職場の人間関係の領域における効力感を測る尺度である。

「教科指導」4項目，「生徒指導」3項目，「職場の人間関係」5項目の3因子，全12項目から構成されている。各項目について，「全く違う」（1点）から「その通りだ」（4点）の4件法で評定する。

(9) 生徒との関わりにくさ尺度

谷口（2006）が，笠井・三浦（1999）を参考に作成した，教師からみた児童生徒との関わりにくさを測る尺度である。「指導困難」3項目，「理解困難」5項目，「関係希薄」2項目の3因子，全10項目から構成されている。各項目について，「まったく違う」（1点）から「その通りだ」（4点）の4件法で評定する。

(10) 教師の信念尺度

鈴木（2008）が，河村・國分（1996）の68項目からなる「教師特有の指導行動を生むイラショナルビリーフ尺度」をもとにして作成した。「毅然とした集団指導」13項目，「教職への熱意」7項目，「敬慕される教師像」6項目の3因子，全26項目から構成されている。各項目について，「全くあてはまらない」（1点）から「よくあてはまる」（4点）の4件法で評定する。

質問紙の詳細は巻末の付録を参照。

第3節 結果

1. 調査対象者の属性

調査対象者の属性を Table 1 に示した。

Table 1 調査対象者の属性 (全 235 名中)

| | | | |
|----------------------|-----------------|------------|-------------|
| 性別 | 男性 78名 | 女性 150名 | 不明 7名 |
| 年代 | 20代 59名 | 30代 55名 | 40代 52名 |
| | 50代 67名 | 60代 2名 | |
| 教職経験年数 | 1～10年 101名 | 11～20年 46名 | 不明 2名 |
| | 21～30年 39名 | 31～40年 47名 | |
| 職名 | 教諭 194名 | 管理職 13名 | 講師 28名 |
| 現在の学校の勤務年数 | 5年未満 140名 | 5年以上 93名 | 不明 2名 |
| 勤務校の規模 | 1～5学級 9名 | 6～11学級 8名 | 12～18学級 61名 |
| | 19～30学級 100名 | 31学級以上 56名 | 不明 1名 |
| 現在の担当 | 第1学年 24名 | 第2学年 25名 | 第3学年 27名 |
| | 第4学年 30名 | 第5学年 30名 | 第6学年 26名 |
| | 特別支援学級 17名 | 教科専科 25名 | 養護教諭 6名 |
| | 栄養教諭 2名 | 管理職 13名 | その他 10名 |
| 原家族の家族形態 | 2世代同居(核家族) 141名 | | |
| | 3世代同居 86名 | | |
| | 4世代同居 6名 | | |
| | その他 1名 | | 不明 1名 |
| 小学校の時の同居家族の人数(本人を含む) | 2人 1名 | 3人 14名 | 4人 82名 |
| | 5人 59名 | 6人 38名 | 7人 28名 |
| | 8人 7名 | 9人 5名 | 不明 1名 |
| 兄弟・姉妹の人数(本人を含む) | 1人 19名 | 2人 115名 | 3人 85名 |
| | 4人 11名 | 5人 5名 | |
| 現在の家族形態 | 2世代同居(核家族) 152名 | 3世代同居 36名 | その他 45名 |
| | | | 不明 2名 |
| 現在の同居家族の人数(本人を含む) | 1人 24名 | 2人 44名 | 3人 56名 |
| | 4人 69名 | 5人 30名 | 6人 8名 |
| | 7人 4名 | | |

2. 各尺度の結果

(1) バーンアウト尺度

各項目の平均値＋標準偏差がとりうる最高値以上となる場合を天井効果，平均値－標準偏差がとりうる最小値以下となる場合をフローア効果とした。その結果，バーンアウト尺度の1項目（「今の仕事は，私にとってあまり意味がないと思うことがある」）にフローア効果がみられた。天井効果を示した項目はなかった。本尺度は，多くの先行研究で使用実績があるので，先行研究と同様の因子構造を考慮し本研究ではこのまま採用することとした。

全19項目に対し，主因子法，Promax回転による因子分析を行った。固有値の減衰状況やこの尺度の理論的背景から3因子を抽出した結果，ほぼ先行研究と同様の因子のまとまりが確認された。また，「こまごまと気配りすることが面倒に感じることもある」の項目は因子負荷量の絶対値が.35未満であったが，因子構造を考慮し，本調査ではこのまま採用することとした。

以上より，本研究においても先行研究と同様の因子構造を用いて分析していくこととする。

信頼性係数（Cronbach）は，バーンアウト尺度全体では $\alpha = .89$ ，各下位因子「情緒的消耗感」 $\alpha = .83$ ，「脱人格」 $\alpha = .85$ ，「個人的達成感の低下」 $\alpha = .84$ であった（Table 2）。

Table 2
バーンアウト尺度の因子分析結果（主因子法, Promax回転） N=233

| $\alpha = .89$ | I | II | III | |
|--|------|------|------|-------|
| 脱人格化 ($\alpha = .85$) | | | | |
| 10 児童の顔を見るのも嫌になることがある | .87 | -.06 | -.10 | |
| 9 児童と何も話したくなくなるがある | .75 | -.03 | -.02 | |
| 12 今の仕事は、私にとってあまり意味がないと思うことがある | .73 | .10 | -.15 | |
| 8 自分の仕事がつまらなく思えて仕方のないことがある | .68 | .08 | .02 | |
| 13 同僚と何も話したくなくなるがある | .65 | -.08 | .14 | |
| 11 仕事の結果はどうでもよいと思うことがある | .60 | .01 | -.13 | |
| 7 同僚の顔を見るのも嫌になることがある | .53 | -.12 | .21 | |
| 1 「こんな仕事は、もうやめたい」と思うことがある | .42 | .09 | .38 | |
| 6 こまごまと気配りすることが面倒に感じるがある | .29 | .06 | .28 | |
| 個人的達成感の低下 ($\alpha = .84$) | | | | |
| *17 今の仕事に心から喜びを感じるがある | .13 | .76 | -.02 | |
| *18 仕事が楽しくて、知らないうちに時間が過ぎるがある | .01 | .74 | .09 | |
| *19 我ながら、仕事をうまくやり終えたと思うがある | -.17 | .71 | .12 | |
| *16 仕事を終えて今日は気持ちのよい日だったと思うがある | -.01 | .69 | .17 | |
| *15 この仕事は私の性分に合っていると思うがある | .10 | .67 | -.08 | |
| *14 我を忘れるほど仕事に熱中するがある | -.06 | .60 | -.32 | |
| 情緒的消耗感 ($\alpha = .83$) | | | | |
| 4 身体も気持ちも疲れ果てたと思うがある | -.11 | -.04 | .97 | |
| 3 仕事のために心にゆとりがなくなったと感がある | -.08 | .05 | .75 | |
| 2 一日の仕事が終わると「やっと終わった」と感がある | -.02 | -.04 | .62 | |
| 5 出勤前、職場に出るのが嫌で家にいたいと思がある | .35 | -.01 | .43 | |
| 因子間相関 | | | | |
| | I | II | III | Total |
| I | — | .47 | .59 | .85 |
| II | | — | .38 | .71 |
| III | | | — | .82 |

*は逆転項目

(2)感情演技尺度

感情演技尺度の 1 項目、「本当は違うのに、親に対して怒っている姿を見せる」にフロアー効果がみられた。天井効果を示した項目はなかった。

全 20 項目に対し、主因子法、Promax 回転による因子分析を行った。固有値の減衰状況や先行研究の結果の解釈可能性から 3 因子を抽出した (Table 3)。信頼性係数 (Cronbach) は、感情演技尺度全体では $\alpha = .94$, 第 I 因子は $\alpha = .92$, 第 II 因子は $\alpha = .87$, 第 III 因子は $\alpha = .83$ であった。また、先行研究の因子とまとめり比較をした (Table 4)。

この尺度は、4 つの質問群から構成されている。それら質問群は、「子どもに対する感情の擬態 (付録, 質問紙 D1~D5)」「子どもに対する感情の隠蔽 (付録, 質問紙 D6~D10)」「親に対する感情の擬態 (付録, 質問紙 D11~D15)」「親に対する感情の隠蔽 (付録, 質問紙 D16~D20)」である。質問群ごとに信頼性係数 (Cronbach) を見てみると、感情演技尺度全体では $\alpha = .94$, 各下位因子「子どもに対する感情の擬態」 $\alpha = .83$, 「子どもに対する感情の隠蔽」 $\alpha = .82$, 「親に対する感情の擬態」 $\alpha = .86$, 「親に対する感情の隠蔽」 $\alpha = .92$ であった。信頼性が高いことから、質問項目の内容を考慮し、本研究においてはこの 4 つの質問群を下位尺度として分析していくこととした。

Table 3
感情演技尺度の因子分析結果 (主因子法, Promax回転) N=231

| $\alpha = .94$ | I | II | III | |
|---|------|------|------|-----|
| 第 I 因子 ($\alpha = .92$) | | | | |
| 19 不安な気持ちを隠して親にかかわる | .91 | -.09 | -.01 | |
| 18 疲れていることを隠して親にかかわる | .88 | .01 | -.09 | |
| 20 怖い気持ちを隠して親にかかわる | .81 | -.13 | .16 | |
| 17 怒っていることを隠して親にかかわる | .77 | -.04 | .11 | |
| 16 イライラしているのを隠して親にかかわる | .70 | .04 | .12 | |
| 9 不安な気持ちを隠して子どもにかかわる | .49 | .39 | -.13 | |
| 10 怖い気持ちを隠して子どもにかかわる | .46 | .04 | .21 | |
| 11 本当は違うのに、親の前で明るくふるまう | .43 | .32 | .17 | |
| 第 II 因子 ($\alpha = .87$) | | | | |
| 3 本当は違うのに、子どもに対して喜んでいる姿を見せる | -.18 | .86 | .12 | |
| 5 本当は違うのに、子どもに対して楽しそうな姿を見せる | -.05 | .83 | .07 | |
| 1 本当は違うのに、子どもの前で明るくふるまう | .07 | .71 | -.08 | |
| 6 イライラしているのを隠して子どもにかかわる | .25 | .64 | -.19 | |
| 4 本当は違うのに、子どもに対して悲しんでいる姿を見せる | -.22 | .53 | .41 | |
| 7 怒っていることを隠して子どもにかかわる | .12 | .52 | .08 | |
| 8 疲れていることを隠して子どもにかかわる | .41 | .50 | -.29 | |
| 2 本当は違うのに、子どもに対して怒っている姿を見せる | -.17 | .40 | .31 | |
| 第 III 因子 ($\alpha = .83$) | | | | |
| 14 本当は違うのに、親に対して悲しんでいる姿を見せる | .16 | -.14 | .83 | |
| 12 本当は違うのに、親に対して怒っている姿を見せる | .02 | -.04 | .64 | |
| 13 本当は違うのに、親に対して喜んでいる姿を見せる | .24 | .20 | .46 | |
| 15 本当は違うのに、親に対して楽しそうな姿を見せる | .30 | .20 | .44 | |
| 因子間相関 | | | | |
| I | — | .61 | .54 | .93 |
| II | | — | .51 | .87 |
| III | | | — | .81 |

Table 4

先行研究と本研究の因子のまとまりの比較

〈神谷・戸田・中坪・諏訪, (2011) 〉

| | 感情の擬態 | 対子否定的感情の隠蔽 | 対親否定的感情 | 除外 |
|---------|------------------|------------|------------|------------------|
| 〈本研究〉 I | | 9 | 16, 17, 18 | 10, 11 19, 20 |
| II | 1, 2, 3, 4, 5 | 6, 7, 8 | | |
| III | 13, 15 | | 14, | 12 |
| 除外 | | | | |

(3) 日本語版精神健康調査票 (GHQ28)

GHQ28 (以下 GHQ と表記する) の下位因子の 2 因子「不安と不眠」(「たいした理由がないのに、何かがこわくなったりとりみだすことは」
「うつ傾向」(「人生にまったく望みを失ったと感じたことは」「生きていることに意味がないと感じたことは」「この世から消えてしまいたいと考えたことは」「ノイローゼぎみで何もすることができないと考えたことは」「死んだ方がましだと考えたことは自殺しようと考えたことが」) の 7 項目に、フロアー効果がみられた。天井効果を示した項目はなかった。本尺度は、多くの先行研究で使用実績があるので、本研究では先行研究と同様の因子構造を考慮してそのまま採用し、先行研究と同様の因子構造を用いて分析していくこととした。

信頼性係数 (Cronbach) は、GHQ 全体では $\alpha = .89$, 各下位因子「身体的症状」 $\alpha = .76$, 「不安と不眠」 $\alpha = .79$, 「社会的活動障害」 $\alpha = .77$, 「うつ傾向」 $\alpha = .80$ であった。

(4) 日本版 Wong and Law Emotional Intelligence Scale (J-WLEIS)

J-WLEIS (以下, EI と表記する) の全 16 項目について, 天井効果, フロアー効果はみられなかった。全項目に対し, 先行研究に従い主因子法, Promax 回転による因子分析を行った。固有値の減衰状況やこの尺度の理論的背景から 4 因子を抽出した結果, 先行研究と同様の因子構造が確認された。

信頼性係数 (Cronbach) は, EI 全体では $\alpha = .88$, 各下位因子「自己の情動評価」 $\alpha = .93$, 「情動の調節」 $\alpha = .90$, 「情動の利用」 $\alpha = .80$, 「他者の情動評価」 $\alpha = .83$ であった (Table 5)。

Table 5
J-WLEISの因子分析結果 (主因子法, Promax回転) N=234

| $\alpha = .88$ | I | II | III | IV | |
|--|------|------|------|------|-----|
| 自己の情動評価 ($\alpha = .93$) | | | | | |
| 3 児童の顔を見るのも嫌になることがある | .94 | -.04 | .02 | .02 | |
| 2 児童と何も話したくなくなるがある | .91 | .07 | -.05 | -.02 | |
| 4 今の仕事は、私にとってあまり意味がないと思うことがある | .83 | -.02 | -.01 | .04 | |
| 1 自分の仕事がつまらなく思えて仕方がないことがある | .81 | .02 | .02 | -.03 | |
| 情動の調節 ($\alpha = .90$) | | | | | |
| 16 同僚と何も話したくなくなるがある | .04 | .92 | -.04 | -.01 | |
| 15 仕事の結果はどうでもよいと思うことがある | -.01 | .89 | -.03 | -.14 | |
| 14 同僚の顔を見るのも嫌になるがある | -.02 | .86 | -.02 | .05 | |
| 13 「こんな仕事は、もうやめたい」と思うことがある | .03 | .63 | .18 | .09 | |
| 情動の利用 ($\alpha = .80$) | | | | | |
| 11 こまごまと心配りすることが面倒に感じるがある | .06 | -.03 | .93 | -.12 | |
| 12 今の仕事に心から喜びを感じるがある | -.01 | -.08 | .85 | .05 | |
| 9 仕事が楽しくて、知らないうちに時間が過ぎることがある | .04 | -.03 | .54 | .16 | |
| 10 我ながら、仕事をうまくやり終えたと思うがある | -.11 | .21 | .53 | -.02 | |
| 他者の情動評価 ($\alpha = .83$) | | | | | |
| 7 仕事を終えて今日は気持ちのよい日だったと思うがある | -.03 | -.16 | -.04 | .90 | |
| 6 この仕事は私の性分に合っていると思うがある | .02 | -.10 | .07 | .71 | |
| 5 我を忘れるほど仕事に熱中するがある | .06 | .17 | -.06 | .65 | |
| 8 身体も気持ちも疲れ果てたと思うがある | -.03 | .20 | .05 | .65 | |
| 因子間相関 | | | | | |
| I | — | .47 | .19 | .46 | .71 |
| II | | — | .25 | .43 | .75 |
| III | | | — | .43 | .60 |
| IV | | | | — | .75 |

(5) 自己抑制型行動特性尺度（イイコ行動特性）

自己抑制型行動特性尺度の1項目（「自分らしさがないような気がする」）にフロアー効果がみられた。天井効果を示した項目はなかった。本尺度は、多くの先行研究で使用実績があるので、本研究では先行研究と同様の因子構造を考慮してこのまま採用し、ここでは項目を除外せず以降の分析対象とした。

全10項目に対し、主因子法、Promax回転による因子分析を行った。固有値の減衰状況から2因子を抽出した結果、因子負荷量が絶対値.35以上を示さなかった項目（「人を批判するのは悪いと感じるほうである」）を除外した。

第1因子は5項目で構成されており、「思っていることを口に出せない」「感情を抑えてしまう」「自分の考えを通そうとする方ではない」など、自分の感じていることや思っていることを我慢して表現できない傾向の内容項目が高い因子負荷量を示していた。そこで「我慢」因子と命名した。第2因子は「人から気に入られたい」「人の顔色や言動が気になる」など他人を気に掛ける内容項目が高い因子負荷量を示していた。そこで「気遣い」因子と命名した。

信頼性係数(Cronbach)は、自己抑制型行動特性尺度全体で $\alpha = .79$ 、各下位因子「我慢」 $\alpha = .79$ 、「気遣い」 $\alpha = .72$ であった。

因子分析の結果をTable 6, 先行研究と本研究の因子まとまりの比較をTable 7に示した。

Table 6

自己抑制型行動特性（イイコ行動特性）の因子分析結果（主因子法, Promax回転） N=231

| $\alpha = .79$ | I | II |
|--|------|------|
| 我慢 ($\alpha = .79$) | | |
| 8 思っていることを安易に口に出せない | .83 | -.06 |
| 7 自分の感情を抑えてしまうほうである | .75 | .04 |
| 4 自分の考えを通そうとするほうではない | .64 | -.13 |
| 5 つらいことがあっても我慢する方である | .59 | .11 |
| 9 自分らしさがないような気がする | .49 | .06 |
| 3 人を批判するのは、悪いと感じるほうである | .31 | .18 |
| 気遣い ($\alpha = .72$) | | |
| 1 人から気に入られたいと思うほうである | -.11 | .76 |
| 6 人の顔色や言動が気になるほうである | .12 | .73 |
| 10 人の期待に沿うよう努力するほうである | .08 | .54 |
| 2 自分にとって重要な人には、自分のことをわかってほしいと思う | -.07 | .49 |

| 因子間相関 | I | II | Total |
|-------|---|-----|-------|
| I | — | .45 | .89 |
| II | | — | .75 |

Table 7

先行研究と本研究の因子のまとまりの比較

| <宗像 (1996)> | | |
|-------------|---------------|---------------|
| | 自己抑制型 行動特性 | 除外 |
| 〔本研究〕 | 我慢 | 4, 5, 7, 8, 9 |
| | 気遣い | 1, 2, 6, 10 |
| | 除外 | 3 |

(6) 組織特性に関する尺度

職場環境の組織特性（以下、学校組織特性と表記する）に関する尺度の1項目、「超過勤務が多いことがある」にフローア効果がみられた。天井効果を示した項目はなかった。フローア効果を示した項目について、学校の組織特性について測定する上で不可欠なものであると考えられる。そこで、ここでは項目を除外せず、以降の分析対象とした。

全15項目に対し、主因子法、Promax回転による因子分析を行った。固有値の減衰状況やこの尺度の理論的背景から4因子を抽出した結果、先行研究と同様の因子構造が確認された。また、「予想外の配置転換や仕事の割り当てを受けることがある」の項目は因子負荷量の絶対値が.35未満であったが、因子構造を考慮し、本調査ではこのまま採用することとした。

信頼性係数（Cronbach）は、組織特性に関する尺度全体では $\alpha = .88$ 、各下位因子「管理職との葛藤」 $\alpha = .83$ 、「孤立性」 $\alpha = .79$ 、「多忙性」 $\alpha = .68$ 、「非協働性」 $\alpha = .76$ であった（Table 8）。

Table 8
 (学校)組織特性に関する尺度の因子分析結果 (主因子法, Promax回転) N=223

| $\alpha = .88$ | I | II | III | IV |
|--|------------|------------|------------|------------|
| 管理職との葛藤 ($\alpha = .83$) | | | | |
| 3 管理職が気持ちを理解してくれないことがある | .88 | .08 | -.04 | -.08 |
| 1 管理職と考えが食い違うことがある | .83 | -.09 | .08 | -.03 |
| 2 管理職に批判されることがある | .72 | .15 | -.14 | -.11 |
| 4 管理職の対応が遅いことがある | .65 | -.16 | .00 | .20 |
| 孤立性 ($\alpha = .79$) | | | | |
| 10 同じ職場の先輩と、体験や感情を共有できないことがある | -.08 | .84 | .06 | .00 |
| 12 児童に対する不満や愚痴を、同じ職場の先生に打ち明けられないことがある | .00 | .69 | -.16 | .07 |
| 9 自分の職場の問題についてオープンに話せないことがある | .09 | .54 | .21 | -.07 |
| 11 先生の間で児童の指導について意見が食い違うことがある | .05 | .41 | .26 | .14 |
| 多忙性 ($\alpha = .68$) | | | | |
| 6 事務的な仕事のような、直接、児童に関わらない仕事をしなければならない | -.10 | .02 | .67 | -.04 |
| 8 超過勤務が多いことがある | -.05 | .01 | .66 | -.09 |
| 7 同じ職場に十分な人出がないことがある | .17 | -.09 | .49 | .15 |
| 5 予想外の配置転換や仕事の割り当てを受けることがある | .28 | -.01 | .33 | .10 |
| 非協働性 ($\alpha = .76$) | | | | |
| 15 協力的でない先生と一緒に働くことがある | -.09 | -.02 | .02 | .95 |
| 13 職場と一緒に働きたくない先生がいる | .00 | .13 | -.06 | .65 |
| 14 同じ職場に指導してくれるような先生がいないことがある | .22 | .26 | -.16 | .36 |

| 因子間相関 | I | II | III | IV | Total |
|-------|---|-----|-----|-----|-------|
| I | — | .48 | .59 | .61 | .79 |
| II | | — | .51 | .61 | .80 |
| III | | | — | .56 | .78 |
| IV | | | | — | .80 |

(7) 教師効力感尺度

教師効力感尺度について、天井効果、フロアー効果はみられなかったため、全 15 項目に対し、主因子法、Promax 回転による因子分析を行った。固有値の減衰状況とこの尺度の理論的背景から 3 因子を抽出した結果、先行研究とほぼ同様の因子のまとまりが確認された。また、「クラスをよい雰囲気にとめることができる」「児童と本音で話ができる」「知識が不足しているので、質問に即答できない」の項目は因子負荷量の絶対値が.35 未満であった。これら 3 項目を除外し、再度、主因子法、Promax 回転による因子分析を行った。

信頼性係数 (Cronbach) は、全体では $\alpha = .73$ 、各下位因子「生徒指導」 $\alpha = .83$ 、「職場の人間関係」 $\alpha = .79$ 、「教科指導」 $\alpha = .81$ であった。

因子分析の結果を Table 9, 先行研究と本研究の因子まとまりの比較を Table 10 に示した。

Table 9

教師効力感尺度の因子分析結果 (主因子法, Promax回転) N=213

| $\alpha = .73$ | I | II | III | | |
|--|------------|-------------|------------|-----|-------|
| 生徒指導 ($\alpha = .83$) | | | | | |
| *1 クラスが上手く運営できない | .81 | -.01 | -.07 | | |
| *3 クラスで起こった問題を上手く解決できない | .80 | -.08 | .00 | | |
| *2 無気力な児童にやる気を起こさせることができない | .66 | .02 | -.08 | | |
| *15 児童が授業に退屈して聞いていない | .52 | .03 | -.14 | | |
| 4 クラスをよい雰囲気にとめることができる | .25 | .11 | .15 | | |
| 5 児童と本音で話ができる | .13 | .12 | .00 | | |
| 職場の人間関係 ($\alpha = .79$) | | | | | |
| *7 職場の人間関係が上手くいかない | .13 | -.78 | .34 | | |
| *6 他の教師から信用してもらえない | .18 | -.71 | .09 | | |
| 9 職場の雰囲気作りができる | .19 | .64 | .18 | | |
| 10 職場の人間関係を上手くまとめることができる | .20 | .60 | .36 | | |
| 8 他の教師から信頼されている | -.07 | .46 | .26 | | |
| 教科指導 ($\alpha = .81$) | | | | | |
| 11 授業を行うにあたっての十分な知識・教養をもっている | -.08 | .00 | .79 | | |
| 12 授業を通じて児童の分からなかったことを分かるようにすることができる | -.06 | -.03 | .73 | | |
| 14 納得のいく授業ができる | -.19 | -.07 | .65 | | |
| *13 知識が不足しているので、質問に即答できない | .28 | -.12 | .31 | | |
| | 因子間相関 | I | II | III | Total |
| | I | — | .29 | .44 | .63 |
| | II | | — | .44 | .38 |
| | III | | | — | .78 |

*は逆転項目

Table 10

先行研究と本研究の因子のまとまりの比較

〈谷口 (2006) 〉

| | 生徒指導 | 職場の人間関係 | 教科指導 | 除外 |
|---------|---------|----------------|------------|------|
| 生徒指導 | 1, 2, 3 | | | 15 |
| 職場の人間関係 | | 6, 7, 8, 9, 10 | | |
| 教科指導 | | | 11, 12, 14 | |
| 除外 | | | 13 | 4, 5 |

〈本研究〉

(8) 生徒との関わりにくさ尺度

生徒との関わりにくさ(以下,子どもとの関わりにくさと表記する)尺度について,天井効果,フロアー効果はみられなかったため,全10項目に対し,主因子法, Promax 回転による因子分析を行った。固有値の減衰状況から2因子を抽出した結果,因子負荷量が絶対値.35以上を示さなかった項目(「子ども達といっしょにいると疲れる」)を除外して,再度分析を行った。

信頼性係数(Cronbach)は,全体では $\alpha = .87$,各下位因子「指導困難」 $\alpha = .85$,「理解困難」 $\alpha = .74$ であった。

因子分析の結果を Table 11,先行研究と本研究の因子まとまりの比較を Table 12 に示した。

Table 11
生徒(子ども)との関わりにくさ尺度の因子分析結果

| $\alpha = .87$ | I | II | |
|---|------------|------------|-------|
| 指導困難 ($\alpha = .85$) | | | |
| 7 教師の注意をまじめに聞けない子どもが増えてきた | .89 | -0.09 | |
| 6 教師の指示に従えない子どもが多い | .80 | -0.09 | |
| 8 きちんと話を聞かない子どもが多い | .68 | -0.01 | |
| 10 教師と児童の距離が遠くなった | .63 | .10 | |
| 4 一緒にいていらいらする子どもが増えてきた | .58 | .21 | |
| 9 何でも話してくれる子どもが少なくなった | .48 | .13 | |
| 5 子ども達といっしょにいると疲れる | .30 | .28 | |
| 理解困難 ($\alpha = .74$) | | | |
| 1 子ども達が考えていることが分からないときがある | -.11 | .78 | |
| 2 子ども達の行動を理解するのが難しくなった | .12 | .71 | |
| 3 子ども達とどう向き合ったらよいか、分からなくなる時がある | .05 | .63 | |
| <hr/> | | | |
| 因子間相関 | I | II | Total |
| I | — | .62 | .95 |
| II | | — | .79 |

Table 12
 先行研究と本研究の因子のまとまりの比較

〈谷口 (2006) 〉

| | 指導困難 | 理解困難 | 関係希薄 | 除外 |
|------------|---------|---------|-------|----|
| 〈本研究〉 指導困難 | 6, 7, 8 | | 9, 10 | 4, |
| 理解困難 | | 1, 2, 3 | | |
| 除外 | | 5 | | |

(9) 教師の信念尺度

教師の信念尺度は、「毅然とした集団指導」13項目、「敬慕される教師像」6項目、「教職への熱意」7項目の3因子、26項目から構成されている。本尺度の16項目（「毅然とした集団指導」10項目、「教職への熱意」6項目）に天井効果がみられた。フロアー効果を示した項目はなかった。いずれの質問項目についても教師の信念を測定する上で適切な内容であると判断し、本研究ではそのまま採用することとした。

全26項目に対し、主因子法、Promax回転による因子分析を行った。固有値の減衰状況や先行研究の結果の解釈可能性から3因子を抽出した結果、先行研究とほぼ同様の因子のまとまりが確認された。また、下位因子「毅然とした集団指導」の5項目（「児童は教師に対して、面と向かって愛称やニックネームで呼ぶべきではない」「児童と教師の信頼関係の上によりよい教育活動が実現する」「教師は児童の過ちには、一貫した毅然たる指導をする必要がある」「教師は学校教育に携わるものとして、同僚と同一歩調をとることが必要である」「児童の学業成績は、努力に左右されることが多いので教師は努力の大切さを教えるべきである」）は因子負荷量の絶対値が.35未満であったので、これらを除外した。

信頼性係数（Cronbach）は、全体では $\alpha = .86$ 、各下位因子「毅然とした集団指導」 $\alpha = .79$ 、「敬慕される教師像」 $\alpha = .74$ 、「教職への熱意」 $\alpha = .74$ 、であった。

因子分析の結果を Table 13、先行研究と本研究の因子まとまりの比較を Table 14 に示した。

Table 13
教師の信念尺度の因子分析結果
(主因子法, Promax回転) N=233

| $\alpha = .86$ | | I | II | III | |
|--|---|------|------|------|-------|
| 毅然とした集団指導 ($\alpha = .79$) | | | | | |
| 9 | 児童の教育・生活指導などには、ある程度の厳しさが必要である | .69 | -.09 | -.02 | |
| 8 | 児童は学校のルールを守り、他の児童と協調していこうとする態度が望ましい | .67 | -.09 | -.01 | |
| 10 | 学級のルールがゆるむと、学級全体の規律がなくなるので、教師は毅然とした指導が必要である | .55 | -.01 | .10 | |
| 16 | 児童は学校で、自分から進んで授業・活動に参加する態度が望ましい | .54 | .04 | .07 | |
| 1 | 教師はその指示によって、学級の児童にきりつある行動をさせる必要がある | .52 | -.05 | -.15 | |
| 22 | 教師と児童は、親しい中にも毅然たる一線を保つべきである | .51 | .09 | .01 | |
| 23 | 児童は学校生活を通して、集団のルール・社会のルールを身に付けなければならない | .45 | .11 | .01 | |
| 14 | 担任する学級に対する教師の責任はとても大きい | .43 | -.08 | .16 | |
| 12 | 児童は授業中のノートの取り方など、教師の指示通りに行うことが必要である | .40 | .22 | -.11 | |
| 3 | 児童は思ったこと・考えたことをしっかり発言したり、態度や行動で示すことが必要である | .38 | .02 | .14 | |
| 7 | 児童は教師に対して、面と向かって愛称やニックネームで呼ぶべきではない | .34 | .13 | -.11 | |
| 6 | 児童と教師の信頼関係の上によりよい教育活動が実現する | .33 | .00 | .10 | |
| 19 | 教師は児童の過ちには、一貫した毅然たる指導をする必要がある | .31 | .25 | -.05 | |
| 2 | 教師は学校教育に携わるものとして、同僚と同一歩調をとることが必要である | .28 | .21 | -.04 | |
| 4 | 児童の学業成績は、努力に左右されることが多いので教師は努力の大切さを教えるべきである | .28 | .13 | .25 | |
| 敬慕される教師像 ($\alpha = .74$) | | | | | |
| 18 | 児童は学校では、担任の教師を親代わりの存在として接することが必要である | -.17 | .71 | .01 | |
| 24 | 児童は学校生活で大事なことは、まず担任の教師に話すべきである | .03 | .68 | .00 | |
| 25 | 教師は授業において自分の知識が不確かな場合にそれを児童に知られることは、教育上好ましいことではない | -.07 | .62 | .01 | |
| 26 | 6教師は児童に、休み時間でも馴れ馴れしすぎる態度・言葉遣いはさせるべきではない | .16 | .47 | -.07 | |
| 17 | 教師は、担任するすべての児童から慕われるのが望ましい | .05 | .46 | .23 | |
| 13 | 教師は授業中に、勉強に関係のない自分の個人的な興味・体験などを話すべきではない | .16 | .40 | -.24 | |
| 教職への熱意 ($\alpha = .74$) | | | | | |
| 11 | 教職は、やりがいのある職業である | -.11 | -.12 | .88 | |
| 5 | 教職は、児童に接する喜びのある職業である | .00 | -.11 | .68 | |
| 15 | 教職は社会的に価値のある仕事である | .16 | .02 | .55 | |
| 21 | 教育に対する教師の熱意は、必ず児童に伝わるものである | -.08 | .31 | .43 | |
| 20 | 教職は、社会と文化、人間の未来に直接関わる公共的使命のある職業である | .22 | .16 | .37 | |
| 因子間相関 | | | | | |
| | I | — | .61 | .45 | Total |
| | II | | — | .37 | .84 |
| | III | | | — | .81 |
| | | | | | .70 |

Table 14
 先行研究と本研究の因子のまとまりの比較

〈鈴木 (2007) 〉

| | 毅然とした集団指導 | 教職への熱意 | 敬慕される教師像 | 除外 |
|-----------|----------------------------|-------------------|--------------------|----|
| 毅然とした集団指導 | 1, 3, 8, 9, 10, 16, 22, 23 | 14 | 12 | |
| 教職への熱意 | 26 | 5, 11, 15, 20, 21 | | |
| 敬慕される教師像 | | | 13, 17, 18, 24, 25 | |
| 除外 | 2, 4, 7, 19 | 6 | | |

〈本研究〉

3. 属性差の検討

属性差<性別, 年齢, 教職経験年数, 職名, 現在の学校の勤務年数 (5 年目未満・5 年目以上), 勤務校の規模, 現在の担当, 小学校の時に生まれ育った家族形態, 小学校の時の同居家族の人数, 兄弟・姉妹の数, 現在の家族形態, 現在の同居家族の人数>の検討のため, 各尺度とバーンアウト下位尺度について Mann-Whitney の U 検定または Kruskal-Wallis 検定を用い分析した。

その結果, バーンアウトとその下位尺度, 感情演技については, 「バーンアウト」(U 値 4761.00, $p < .05$) と 「情緒的消耗感」(U 値 4257.5, $p < .01$), において, 男性よりも女性の方が有意に高い得点を示していた (Table 15)。

また, 「脱人格化」において, 年代 ($\chi^2(4) = 22.319, p < .001$) と 教職経験年数

($\chi^2(3) = 11.11, p < .05$) に有意差が見られた。Bonferroni 検定による多重比較を行ったところ, 50代は20代, 30代に比べて (Figure 5-1), 30~40年目は1~10年目に比べて (Figure 5-2) 「脱人格化」得点が有意に高かった。「感情演技」において有意差が見られた変数は「現在の担当」

($\chi^2(5) = 15.531, p < .01$) であった。Bonferroni 検定による多重比較を行ったところ, 特別支援学級担当は中学年, 高学年, 専科 (教科担当), その他 (養護教諭・栄養教諭・管理職を含む) に比べて, 「感情演技」得点が有意に低かった (Figure 6)。

伊藤 (2000) は, 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として 20代・30代を若年群と 40代以上をベテラン群をとって比較している。本研究の調査対象者の中には, 40代以上で 20年未満の経験者が 14.6%を占める。迫田・大竹・西山・納富・花島・谷・森 (2011) は教師の離職やメンタルヘルスの悪化に関わる要因や教師のキャリア形成に関連した研究を概観する中で, キャリア形成を取り上げるのであれば教職歴で分類する方が妥当であると述べている。これらのことを参考にして, 本

研究では、教職経験 20 年未満を若年群，20 年以上をベテラン群に分けて、各尺度とバーンアウト下位尺度について Mann-Whitney の U 検定を行った (Table 16)。

Table 15 男女別各尺度の得点およびその差 (U検定)

| | 男性 N=78 | | 女性 N=148 | | U値 | |
|-------------|---------|------|----------|------|------------|-------|
| | M | SD | M | SD | | |
| バーンアウト | 2.47 | 0.51 | 2.62 | 0.50 | 4761.0 * | 女性>男性 |
| 情緒的消耗感 | 2.83 | 0.80 | 3.19 | 0.74 | 4257.5 *** | 女性>男性 |
| 脱人格化 | 1.87 | 0.52 | 1.98 | 0.55 | 5064.5 | |
| 個人的達成感 | 2.97 | 0.67 | 3.00 | 0.63 | 5570.0 | |
| 感情演技 | 2.58 | 0.69 | 2.52 | 0.65 | 5390.0 | |
| GHQ28 (GHQ) | 8.38 | 5.63 | 8.39 | 6.01 | 5134.5 | |
| WLEIS (EI) | 4.31 | 0.81 | 4.44 | 0.63 | 5342.0 | |
| 自己抑制型行動特性 | 10.69 | 3.79 | 10.04 | 3.27 | 5116.5 | |
| 学校組織特性 | 3.24 | 0.65 | 3.03 | 0.61 | 4268.5 | |
| 教師効力感 | 2.55 | 0.35 | 2.65 | 0.40 | 3928.5 * | 女性>男性 |
| 子どもとの関わりにくさ | 2.34 | 0.51 | 2.47 | 0.46 | 4686.5 * | 女性>男性 |
| 教師の信念 | 3.24 | 0.33 | 3.26 | 0.31 | 5580.0 | |

*p<.05 ***p<.001

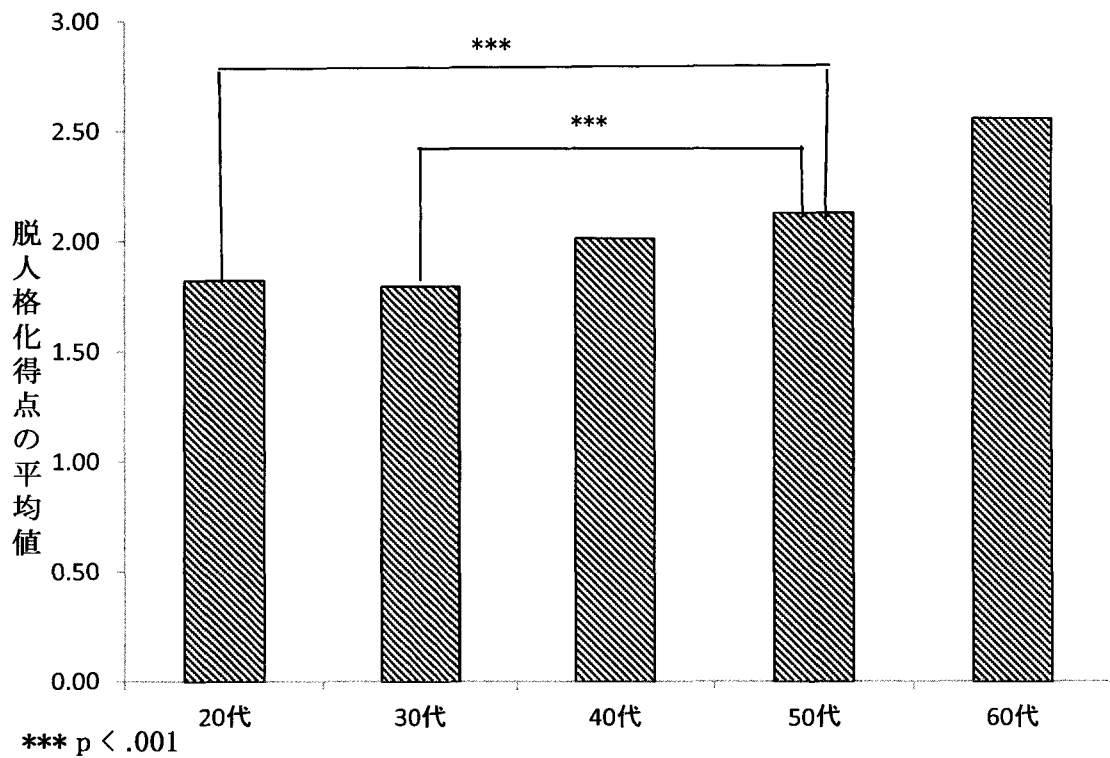


Figure 5-1 脱人格化得点における年代の多重比較

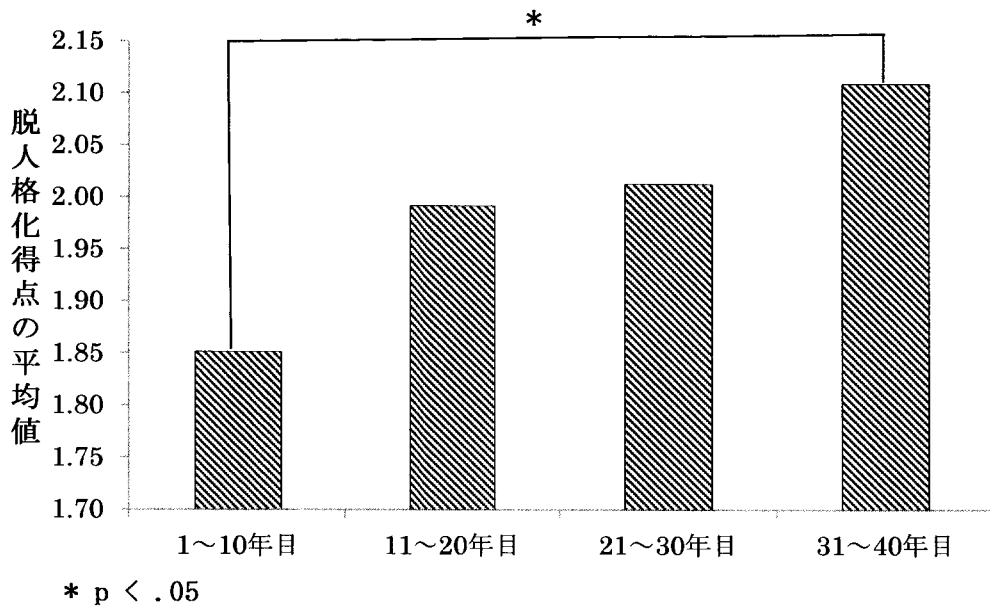


Figure 5-2 脱人格化得点における教職経験年数の多重比較

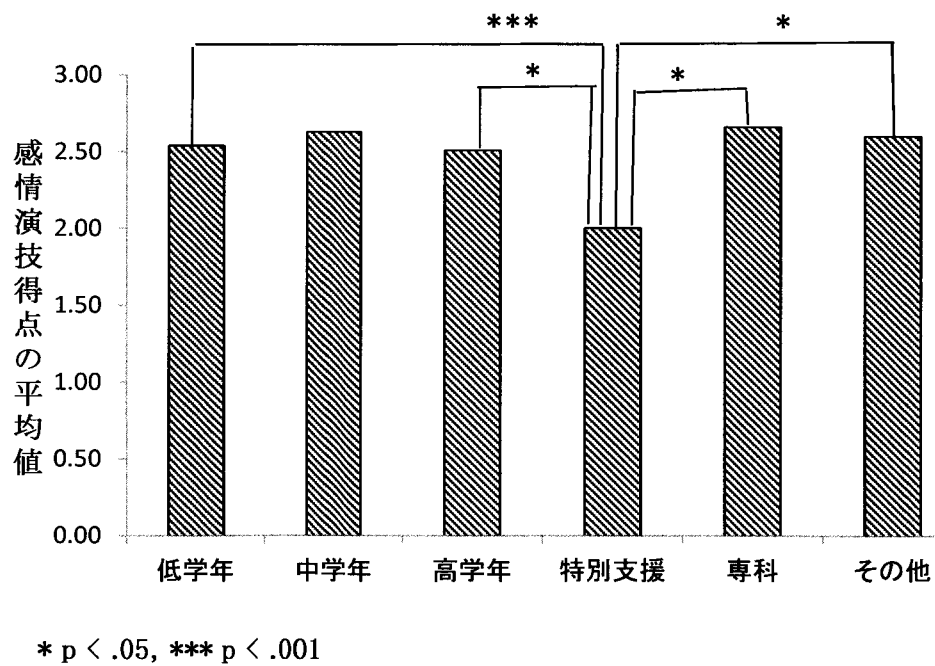


Figure 6 感情演技得点における担当学年の多重比較

Table 16 教職経験20年未満と20年以上の各尺度の得点およびその差 (U検定)

| | 20年未満 N=127 | | 20年以上 N=66 | | U値 |
|-------------|-------------|------|------------|------|-----------------------|
| | M | SD | M | SD | |
| バーンアウト | 2.53 | 0.53 | 2.63 | 0.42 | 3728.5 |
| 情緒的消耗感 | 3.03 | 0.80 | 3.06 | 0.74 | 4135.0 |
| 脱人格化 | 1.89 | 0.55 | 2.06 | 0.44 | 3280.5 ** 20年以上>20年未満 |
| 個人的達成感 | 2.96 | 0.70 | 3.05 | 0.55 | 4047.0 |
| 感情演技 | 2.58 | 0.74 | 2.44 | 0.52 | 3777.5 |
| GHQ28 (GHQ) | 8.36 | 5.73 | 8.14 | 5.97 | 4050.5 |
| WLEIS (EI) | 4.39 | 0.70 | 4.38 | 0.70 | 4100.5 |
| 自己抑制型行動特性 | 10.81 | 3.54 | 9.19 | 3.21 | 2948.0 ** 20年未満>20年以上 |
| 学校組織特性 | 3.19 | 0.63 | 2.94 | 0.54 | 3239.5 ** 20年未満>20年以上 |
| 教師効力感 | 2.56 | 0.40 | 2.74 | 0.31 | 3132.0 ** 20年以上>20年未満 |
| 子どもとの関わりにくさ | 2.34 | 0.48 | 2.57 | 0.50 | 3007.0 ** 20年以上>20年未満 |
| 教師の信念 | 3.22 | 0.33 | 3.31 | 0.34 | 3573.5 |

**p<.01

4. 各尺度間の関連についての検討

各尺度間の関連について検討するため、Pearson の積率相関係数を算出した (Table 17)。

「感情演技」と「バーンアウト総得点およびバーンアウト下位因子の2つ(情緒的消耗感・脱人格化)」は、有意な正の相関を示した。

「バーンアウト」「感情演技」と、「GHQ」「自己抑制型行動特性」「子どもとの関わりにくさ」とは正の相関を示した。「EI」「学校組織特性」「教師効力感」とは負の相関を示した。特に「感情演技」と「自己抑制型行動特性」, 「バーンアウト総得点および下位尺度の情緒的消耗感」と「GHQ」, 「バーンアウト」と「学校組織特性・子どもとの関わりにくさ」, 「脱人格化」と「子どもとの関わりにくさ」は中程度の正の相関を示した。

Table 17 各尺度間の相関

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|----------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|----------|-----------|
| バーンアウト | .82 ^{***} | .85 ^{***} | .71 ^{***} | .32 ^{***} | .46 ^{***} | -.25 ^{***} | .13 | -.43 ^{***} | -.38 ^{***} | .49 ^{***} | -.12 | 2.57 | .51 |
| 1 情緒的消耗感 | — | .60 ^{***} | .30 ^{***} | .33 ^{***} | .52 ^{***} | -.05 | .21 ^{***} | -.35 ^{***} | -.29 ^{***} | .35 ^{***} | -.04 | 3.04 | .77 |
| 2 脱人格化 | | — | .36 ^{***} | .35 ^{***} | .36 ^{***} | -.15 ^{**} | .13 | -.34 ^{***} | -.32 ^{***} | .42 ^{***} | -.08 | 1.94 | .53 |
| 3 個人的達成感の低下 | | | — | .07 | .21 ^{***} | -.34 ^{***} | -.02 | -.21 ^{***} | -.34 ^{***} | .25 ^{***} | -.22 ^{***} | 2.99 | .65 |
| 4 感情演技 | | | | — | .32 ^{***} | -.16 [*] | .41 ^{***} | -.08 | -.34 ^{***} | .34 ^{***} | -.03 | 2.53 | .68 |
| 5 GHQ28 (GHQ) | | | | | — | -.21 ^{***} | .26 ^{***} | -.31 ^{***} | -.32 ^{***} | .19 ^{***} | -.10 | 8.41 | 5.80 |
| 6 WLEIS (EI) | | | | | | — | .08 | .17 [*] | .35 ^{***} | -.17 [*] | .31 ^{***} | 4.39 | .70 |
| 7 自己抑制型行動特性 | | | | | | | — | .09 | -.29 ^{***} | .10 | .13 | 10.21 | 3.50 |
| 8 学校組織特性 | | | | | | | | — | .16 [*] | -.29 ^{***} | .10 | 3.11 | .62 |
| 9 教師効力感 | | | | | | | | | — | -.17 [*] | .18 ^{***} | 2.62 | .38 |
| 10 子どもとの関わりにくさ | | | | | | | | | | — | .02 | 2.42 | .50 |
| 11 教師の信念 | | | | | | | | | | | — | 3.25 | .33 |

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

(4) 感情労働を媒介してバーンアウトに及ぼす影響についての検討

バーンアウトに影響を与えている諸要因が、感情労働を媒介して、どのように影響を与えているのかについて検討するために、共分散構造分析によるパス解析を行った。感情演技とバーンアウト、GHQを潜在変数とし、それぞれの下位尺度を観測変数として検討した。その結果をFigure 7に示す。適合度はCFI=.928, RMSEA=.061であった。係数はすべて標準化推定値であり、有意であった。

また、Figure 7のモデルで性差(男性と女性)、教職経験年数の差(若年群(20年未満)とベテラン群(20年以上))を多母集団の同時分析で検討した。その結果をFigure 8,9に示す。性差では、男女共に、学校組織特性から教師効力感へのパスは有意でなかった。また、男性は、教師の信念から感情演技へのパス、感情演技からバーンアウトへのパスも有意でなかった。教職経験年数の差では、若年群の学校組織特性から子どもとの関わりにくさへのパスが有意でなかった。また、ベテラン群の、教師の信念から感情演技へのパスと感情演技からバーンアウトへのパスが有意でなかった。パラメーター間の差の検定を行ったところ、性差では、女性は、教師の信念から感情演技へのパス($p < .05$)で男性よりも有意に高かった。また、男性は教師効力感から感情演技へのパス($p < .05$)が女性よりも有意に高かった。教職経験年数の差では、ベテラン群は教師効力感から感情演技へのパス($p < .01$)とGHQからうつ傾向へのパス($p < .01$)が若年群よりも有意に高かった。若年群は感情演技から親に対しての隠蔽へのパス($p < .01$)がベテラン群よりも有意に高かった。

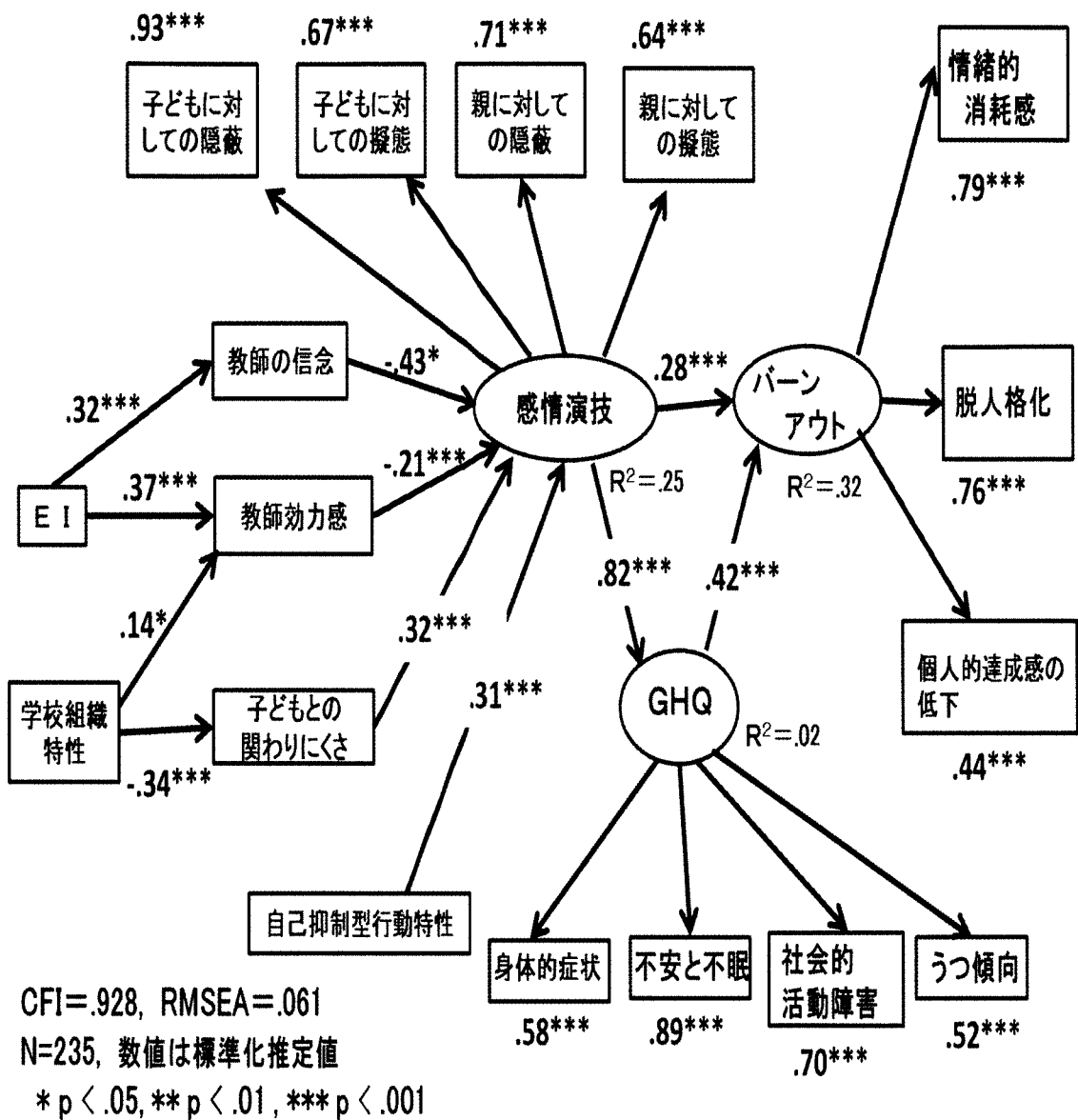


Figure 7 諸要因から感情労働を介してのバーンアウトへの影響〈全体〉

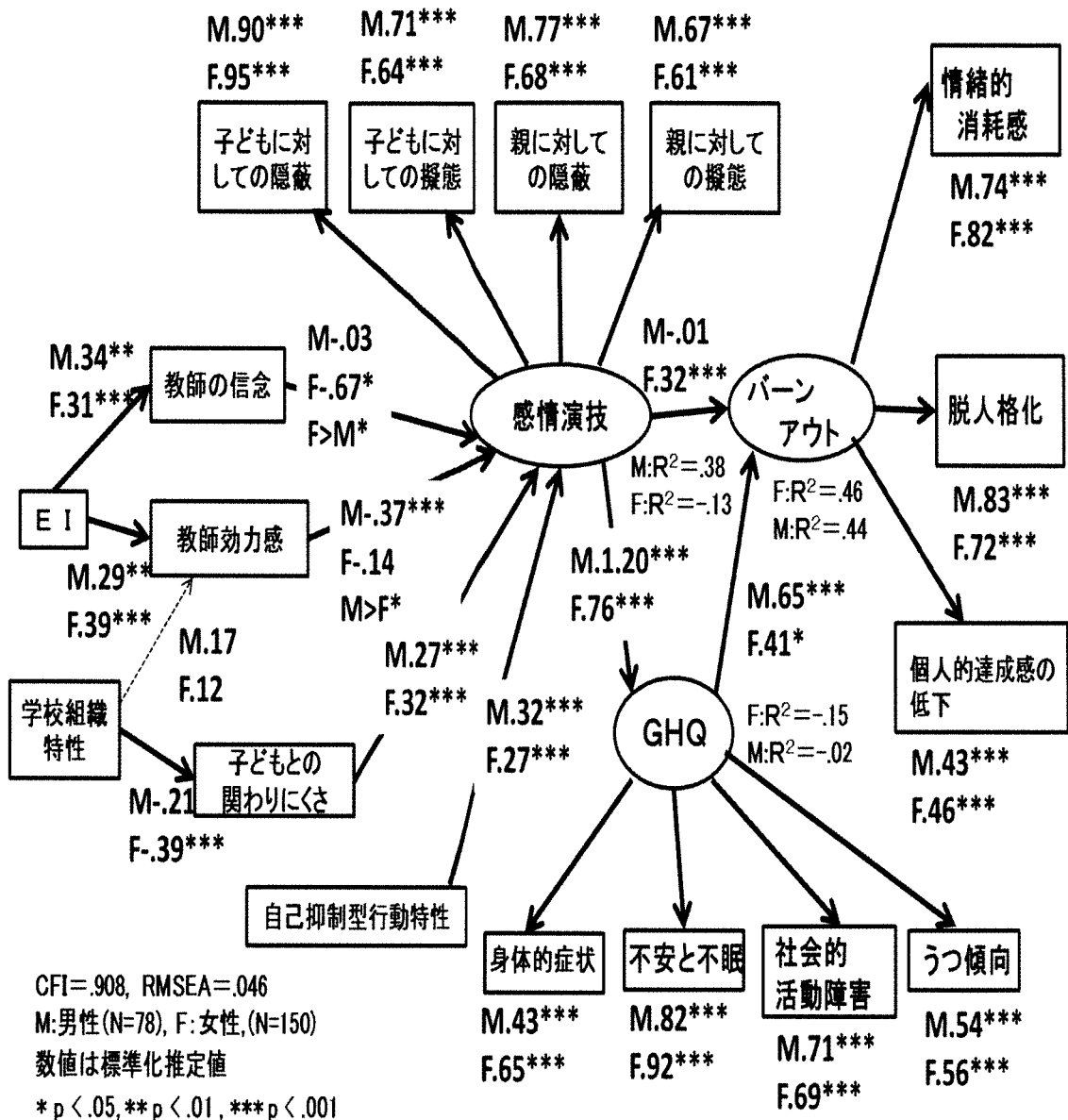


Figure 8 諸要因から感情労働を介してのバーンアウトへの影響
(性差：男性(M)と女性(F))

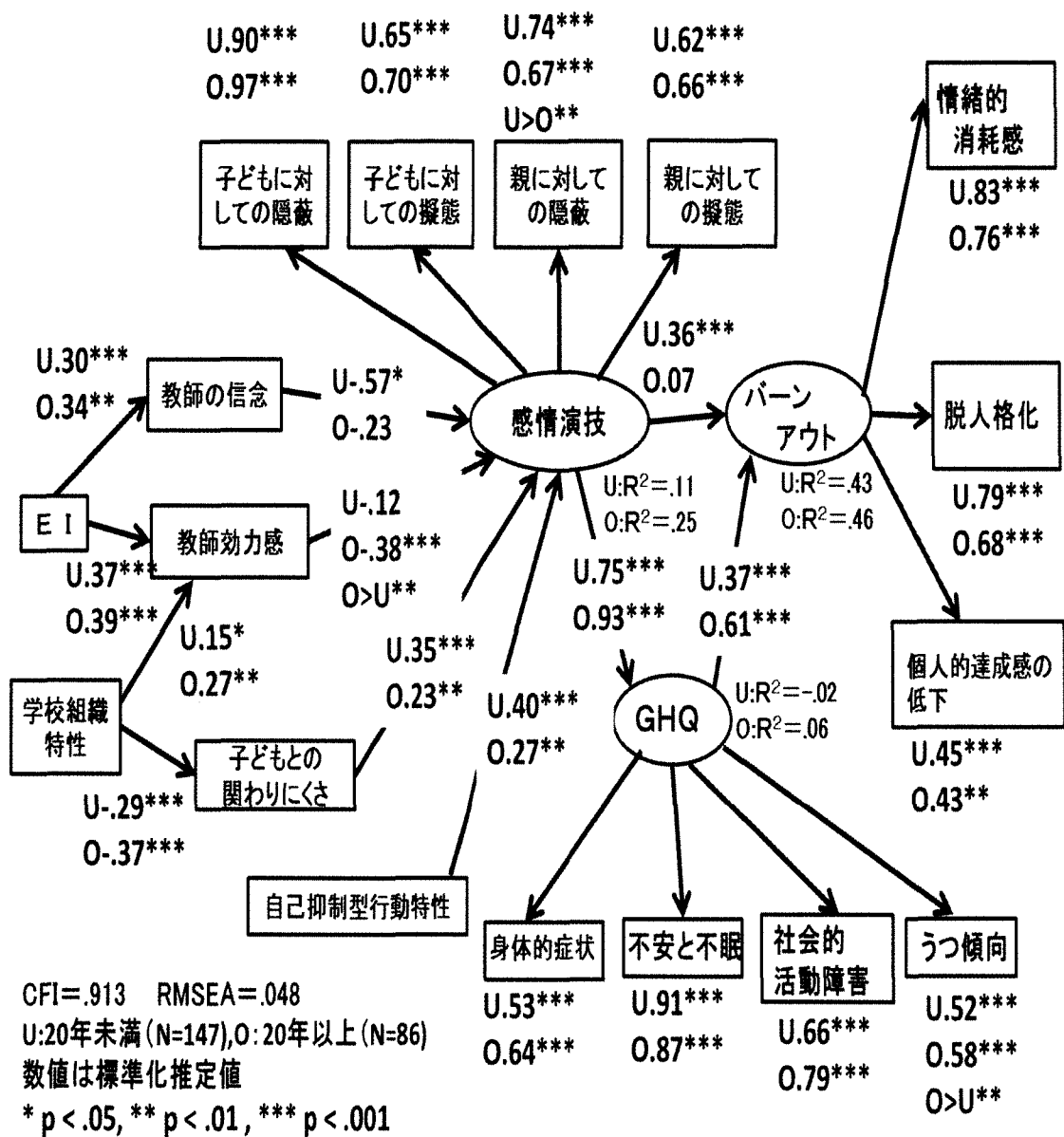


Figure 9 諸要因から感情労働を介してのバーンアウトへの影響
 (教職経験年数差：若年群 (U:20年未満) とベテラン群 (O:20年以上))

第3章 考察

本研究では、バーンアウトに影響を及ぼしている諸要因（精神的健康, EI, 自己抑制型行動特性, 学校組織特性, 教師効力感, 子どもとの関わりにくさ, 教師の信念）が, 感情演技を媒介して, どのようにバーンアウトに影響を与えているのかについて, 共分散構造分析によって検討した。その結果, 自己抑制型行動特性, 教師効力感, 子どもとの関わりにくさ, 教師の信念は, 感情演技を介してバーンアウトに影響を及ぼしていることが明らかになった。そして, 感情演技はバーンアウトに直接的に影響を及ぼす一方, 精神的健康に影響を及ぼし間接的にバーンアウトに影響を及ぼしていることも示された。学校組織特性は子どもとの関わりにくさと教師効力感, EI は教師の信念と教師効力感に直接影響を及ぼし, それらを介して感情演技, 精神的健康, バーンアウトにと影響を及ぼしていることも分かった。また, それぞれの影響の強さは, 性別, 教職経験年数によって異なっていた。1節では, 性差と教職経験年数差について, 各尺度の平均値・Mann-WhitneyのU検定の結果と多母集団の同時分析で検討した結果に焦点を当てて考察する。2節では, 1節の考察に基づいて, バーンアウトを防ぐ対策を述べる。3節では, 本研究で得られた課題と今後の展望を述べる。

第1節

性差と教職経験年数差からの考察

1. 性差からの考察

本研究の結果によると、「バーンアウト」と「情緒的消耗感」得点が、男性よりも女性の方が高いことが示された。また、性差を多母集団の同時分析で検討した結果によると、女性は「教師の信念」が低く「子どもへの関わり」「自己抑制型行動特性」が高いほど、「感情演技」、特に「子どもへの隠蔽」への影響が高いことが示された。そして、「感情演技」から直接「バーンアウト」に、また、「精神的健康」を介して間接的にも「バーンアウト」に影響を及ぼしていることが明らかとなった。

バーンアウトの性差については、これまでもさまざまな結果が出されている（伊藤，2000）。貝川（2009）は、小学校、中学校の職場内での組織特性や個人がもっているソーシャルサポートが教師バーンアウトにどのような影響を及ぼしているかを研究した。その結果、性別による主効果がみられ、情緒的消耗感は男性に比べて女性が高かったことを報告している。また、三沢（2012）は、小中学校教師のバーンアウトの実態を明らかにする研究の中で、情緒的消耗感は、小学校女性教諭が男性教諭に比べて高かったと報告している。また、感情労働の性差については、女性の方が感情管理を行う傾向にある（Hochschild, A. R., 1983 石川他訳 2000）。本研究においても、女性は男性に比べ、諸要因から感情演技を介して直接、または、感情演技から精神的健康を介して間接的にバーンアウトに及ぼす影響は高く、特に情緒的消耗感への影響が高い結果を示した。これは、先行研究を支持する結果が得られたと考えられる。

性別とストレスとの関係については、使われている尺度は様々であるが、男性よりも女性の方が高いという見方が一般的である（田上・山本・

田中, 2004)。後藤・田中(2001)は、女性教師のストレスの特徴に関する研究の中で、女性教師の教職に関する悩み・価値観・考え方に関するストレス要因として、「時代の変化に伴う子どもや親への指導の困難さ」を取り上げている。バーンアウトをストレスのひとつと位置づけて考えた場合(田尾・久保, 1996)、本研究の「子どもとの関わりにくさ」において女性の方が高い得点を示している結果と合致する。河村・田上(1997)は、教師特有のビリーフの強迫性の高い教師は児童に教師の意図した行動や態度を強いるとともに、管理の強い指導行動や態度をとる傾向があると報告している。三沢(2011)は教師の信念(ビリーフ)が高すぎることはイラショナルビリーフとなるが、低すぎることもメンタルヘルスの悪化をきたす恐れがあるとし、ビリーフの高まりは自信を持った指導に結びつくこともあると報告している。子どもに対して指導の困難さを感じやすい女性にとって、教師の信念を高く持つことは、子どもへの指導強化と自信につながり、教師自身の期待する枠組みの中で子どもと関わることができると考えられる。つまり、女性は教師の信念が低い者ほど子供への指導に困難をきたし、感情演技をする頻度や必要性は高くなり、その結果、バーンアウト度が高くなるものと推察される。

一方、男性については、本研究の結果より、女性に比べて「教師効力感」が低い結果が示された。多母集団の同時分析においては、「効力感」が低く「子どもとの関わりにくさ」「自己抑制型行動特性」が高いほど「感情演技」、特に「子どもへの隠蔽」への影響が高いことが示された。また、男性は「感情演技」から「バーンアウト」に直接の影響は及ぼさず、「精神的健康」を介して間接的に影響を及ぼすことが明らかとなった。男性の「感情演技」から「精神的健康」には、特に「不安と不眠」への影響が高い。西松(2005)は、児童・生徒との人間関係に不安が高い教員では個人的教授効力感、

一般的教育効力感の両方が低くなることを明らかにした。また、谷口（2006）は生徒との行動を理解するのが難しくなったと感じている教師ほど、教師効力感が低かったと報告している。本研究の結果と西松（2005）谷口（2006）から、男性は「効力感」の低い者ほど、子どもとの関係に不安が高まり、「感情演技」を過度に行うことで更に「精神的健康」、特に「不安と不眠」に影響を及ぼし「バーンアウト」に至るのではないかと推察される。

女性は「教師の信念」の方が感情演技に影響しており、男性は「教師効力感」の方が感情演技に影響しているのは、上記の理由によると考えられる。また、女性の感情演技は直接、または精神的健康を介して間接的にバーンアウトに影響しており、男性の感情演技は精神的健康を介して間接的にバーンアウトに影響している。

2. 教職経験年数差からの考察

本研究の結果では、バーンアウトの下位因子「脱人格化」対する教職経験年数比較においては10年未満よりも30年以上の者の方が高い得点を示した。本研究では、教職経験20年未満を若年群、20年以上をベテラン群として比較した結果、若年群はベテラン群に比べて「自己抑制型行動特性」が強いことを示した。多母集団の同時分析で検討した結果によると、「自己抑制型行動特性」は感情演技にも中程度の影響を及ぼしていた。また、若年群はベテラン群に比べて「教師の信念」が低いほど「感情演技」、特に「子どもへの隠蔽」、への影響が高いことが示された。「感情演技」から「バーンアウト」への影響は、若年群は、「教師の信念」「子どもとの関わりにくさ」「自己抑制型行動特性」から「感情演技」を介して「バーンアウト」に、または、「感情演技」「精神的健康」を介して「バーンアウト」に影響を及ぼしていた。ベテラ

ン群は、「教師効力感」「子どもとの関わりにくさ」「自己抑制型行動特性」から「感情演技」「精神的健康」を介して「バーンアウト」に影響を及ぼしていた。「感情演技」から直接「バーンアウト」への影響は示されなかった。

自己抑制型行動特性に焦点を当てて考察する。宗像(1996)は、自己抑制型行動特性型の人間の条件として、要求水準の無制限な亢進、自己効力感の低下、支援ネットワークの貧弱化を伴う行動を取り上げている。そして、自己抑制が不快感、不満、不安、憂うつという気分を作り出し、その結果、さまざまなストレス関連疾患や長期間の経過の中で慢性疾患を形成しやすくなると述べている。本研究の結果において、若年群と比較してベテラン群が「教師効力感」の低下による「感情演技」の高まり、それに伴う「精神的健康」度の低下、特に「うつ傾向」が若年群に比べて若干ではあるものの高い結果示したことは、宗像(1996)を支持する結果が得られたと考えられる。また、ベテラン群は若年群に比べ、「教師効力感」と「自己抑制型行動特性」は高い値を示している結果から、ベテラン群は若年群に比べると自己効力感が高く、自己抑制型行動特性は低い傾向にはあることが示された。これは、伊藤(2000)のベテラン教師の方が授業指導を重視し自己評価が高く、多忙や加齢による健康上の悩みはあるものの、教師としての中核的な悩みを持つ者は少ないとする結果を支持した。しかし、「子どもとの関わりにくさ」の結果においては、ベテラン群は若年層よりも子どもとの関わりに困難を感じている傾向にあるので、子どもとの関係の不安定さから「教師効力感」が低下した場合は、過度な感情演技を行い、精神的健康を介してバーンアウトを起こす可能性が考えられる。これは、ベテラン群は若年群に比べ、「脱人格化」度が高い傾向を示した結果とも符合する。

一方、若年群は、「教師の信念」が低く「子どもとの関わりにくさ」「自己抑制型行動特性」が高いほど「感情演技」を高め、「感情演技」から「バーンア

ウト」に直接、または、「精神的健康」を介して間接的に「バーンアウト」に影響を及ぼすことが示された。「教師の信念」において教職経験年数の差は認められなかったが、「教師の信念」から「感情演技」に及ぼす影響については、若年層に影響が強い結果となった。これは、性差からの考察をした女性の傾向と因果関係や影響の強さが類似している。小学校では、担任ひとりが様々な問題を抱え込んでしまう可能性が高い(宮下, 2008)。パラメーター間の差の検定結果から、「感情演技」の「親への隠蔽」において、ベテラン群よりもわずかながらも影響が高く示されている。このことから、経験の浅い若年群にとって独りで保護者に対応することへの関わりにくさがうかがえる。若年群において、教師の信念が低いほど、子どもへの指導や保護者対応に難しさを感じ、それが教職に対する自信喪失につながって感情演技度が増し、バーンアウト度も高くなると考えられる。

若年群は「教師の信念」の方が感情演技に影響しており、ベテラン群は「教師効力感」の方が感情演技に影響していると言える。また、若年群の感情演技は直接、または精神的健康を介して間接的にバーンアウトに影響しており、ベテラン群の感情演技は精神的健康を介して間接的にバーンアウトに影響している。

第2節 提言

これまで述べてきたことを総合すると、諸要因とバーンアウト・精神的健康の媒介である、感情演技を過度に行わないことがバーンアウトを防ぐ対策の一つではないかと考えられる。そこで、バーンアウトが起きる、または、精神的健康が低下する前段階の、感情演技を行う段階に焦点を当てて、バーンアウトを防ぐ具体策を提言する。

①各学年配属には、特定の性別または教職経験の者に偏らないようにする。性差や様々な経験の者を混ぜて学年のメンバーを構成する。

・当然のことながら、性差や教職経験差を加味して配属はされている。

配属理由の一つとして感情労働の視点も必要である。

②生徒指導上の問題が起きた際は、担任が単独で対応せずに担任とは違う性別、または教職経験の者と協働で対応していく。したがって、校務分掌の生徒指導は、男女、教職経験の異なった者で複数担当とする
とよい。

・ベテランの教師ばかりだから上手く対応できるとは限らない。性差や教職歴に偏りがある者同士であると、感情演技の高まりの傾向が類似する。

③自己抑制型行動特性が高まらないようにする。具体的には、気遣いや我慢をしすぎない。

・本人は開き直り自ら状況を切り抜く体験をし、周りの人は本人の体験を邪魔せず支援していく（宗像，1996）。

④感情演技が高まっていることに自ら気づき、援助を申し出る。または同僚が気づき、早めに援助する。

- ・感情演技尺度（神谷・戸田・中坪・諏訪, 2011）で自己認識を行い、気づきの一助とする。

⑤感情演技を戦略的に活用するための研修を行う。

- ・感情演技が戦略的に働き生徒指導や学習指導を円滑に行うことができれば（伊佐, 2009）、感情演技が過度に行われていたとしても、徐々に感情演技をする頻度は減るのではないか。また、戦略的に感情演技を行うことで、効果的な指導が出来ること教師効力感が高まるのではないかと考えられる。

⑥学校組織特性やEIスキルを高め、過度な感情演技を抑える研修を行う。

- ・学校組織特性やEIを高めることは、バーンアウトを防ぐ対策として先行研究で言及されている（新井, 1999; Leiter, M. P. & Maslach, C., 2005）。過度な感情演技を抑えることを目的とした研修も必要と考えられる。

第3節 課題と展望

本研究で、子どもとの関係の困難さ、教師効力感と教師の信念の低下は過度な感情演技を行わせその影響でバーンアウトを起こすことが明らかとなった。つまり、教師の信念は、イラショナル性の高さが考えられるものの(河村・國分,1996)、感情労働を軽減する一面もある。教師の信念の中には、イラショナルなものと同ラショナルなものがあり(鈴木,2008)、感情演技を抑制しバーンアウトに影響を及ぼさないものをラショナルな信念と捉え、それについて検討を進めていくことが望まれる。

また、感情演技が高まりバーンアウトを起こすことから感情労働をネガティブに捉えた場合、感情労働を軽減することはバーンアウト対策となり得る。一方、感情演技を行う指導をストラテジーとして捉えると(伊佐,2008)、子どもへの困難さを感じる教師や教師効力感や教師の信念が低い教師ほど、感情演技を行い指導の強化へとつなげようする傾向にあるのではないかと考えられる。感情演技をストラテジーとして行うことで子どもへの指導が高まり教師効力感につながるのであれば、感情演技をポジティブに捉えることができバーンアウト対策の一助となり得るであろう。本研究の調査では、感情労働をネガティブな側面から捉えることはできたが、ポジティブな側面から捉えることは出来なかった。また、感情労働を媒介とする諸要因は、個人特性によるものが主であった。教師文化という職業の特殊性や環境の特異性の面からも感情労働を捉え、ポジティブ・ネガティブの両方向から検討を深めていく必要が感じられた。

おわりに

本研究では、バーンアウトの諸要因のいくつかは、感情演技を介して影響を及ぼしていることが明らかとなった。また、男性とベテラン群は、教師効力感が低いほど過度な感情演技を行うことが示唆された。女性と若年群は、教師の信念が低いほど過度な感情演技を行うことが示唆された。つまり、性差や教職経験差によって、感情演技を高める要因は異なった。これは、自分がなぜバーンアウトを起こしたかという理由として、本人が受け入れやすい説明であると言える。感情演技は、教師個人によって差はあるものの自らのコントロールで、小学校の指導現場において日常的に行われている。そして、過度な感情演技を行うことは、バーンアウトや精神的健康に影響を及ぼす。つまり、どの教師も感情演技を行い、バーンアウトまたは精神的健康の悪化となり得る。今後、感情演技を軽減させていく対策や感情演技を指導に活用していくストラテジーを構築していくことが必要である。

引用文献

- 新井肇(1999). 教師崩壊 バーンアウト症候群克服のために すすさわ書店
- 土居建郎(1988). 燃えつき症候群—医師・看護婦・教師のメンタル・ヘルス— 宗像恒次・稲岡文昭・高橋徹・川野雅資(著) 金剛出版
- 土井一博・橋口英俊(2000). 中学校教師におけるイラショナル・ビリーフと精神的健康との関係 健康心理学研究, 13, 23-30.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Goldberg, D. P. (1978). GHQ28(中川泰彬・大坊郁夫(1985). 日本版 GHQ28 日本文化科学社)
- 後藤靖宏・田中妙(2001). 女教師のストレスの特徴—小学校・中学校の場合— 大分大学教育福祉科学部研究紀要, 23, 127-136.
- Hochschild, A. R. (1983). THE MANAGED HEART : COMMERCIALIZATION OF HUMAN FEELING. (石川准・室伏亜希訳(2000). 管理される心 世界思想社)
- 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(1996). 学校心理学に基づく学校カウンセリングとは カウンセリング研究, 29, 226-239.
- 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, 48, 12-20.
- 伊藤美奈子(2002). 教師のバーンアウトとそれを取り巻く学校状況 教育と医学, 50, 39-45.
- 伊藤美奈子(2010). 学校臨床心理学とは 相馬誠一(編著) グラフィック学校臨床心理学 サイエンス社, 48-63.
- 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 日本パーソナリティ心理学会, 17, 270-279.

- 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, 55, 61-69.
- 神谷哲司・戸田有一・中坪史典・諏訪きぬ(2011). 保育者における感情労働と職業的キャリア—年齢, 雇用形態, 就労意識との関連から— 東北大学大学院研究科研究年報, 59, 95-112.
- 笠井孝久・三浦香苗(1999). 教師から見た生徒 - 教師関係—関わりにくさの観点から— 千葉大学教育実践研究, 6, 103-111.
- 河村茂雄・國分康孝(1996). 小学校における教師特有のビリーフについての調査研究 カウンセリング研究, 29, 44-54.
- 河村茂雄・田上不二夫(1997). 教師の教育実践に関するビリーフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係 教育心理学研究, 45, 213-219.
- 古賀正義 (2001). 心情主義と心理学主義のアーティキュレーション 日本教育社会学会大会第 53 回発表要旨集録, 374-375.
- 小堀綾子(2005). 対人援助職のバーンアウトと情緒的負担感 東京大学大学院教育学研究科紀要, 45, 133-142.
- 近藤邦夫(1995). 子どもと教師のもつれ 岩波書店
- 久保真人(2003). バーンアウトの 3 因子モデルに関する考察 人間環境学研究, 1, 31-39.
- 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
- 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, 21, 412-431.
- 久富善之(1995). 教師のバーンアウト(燃え尽き)と「自己犠牲」的教師像の今日的転換: 日本の教師文化・その実証的研究(5) 一橋大学研究年報社会学研究, 34, 3-42.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). Banishing BURNOUT: Six Strategies for Improving

Your Relationship with Work (増田信也・北岡和代・荻野佳代子訳 (2008).
バーンアウト 仕事とうまくつきあうための6つの戦略 金子書房)

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

松浦善満(1997). 私たちの求める教育改革—多忙化の克服と学校改革の課題—バーンア
ウト研究から 教育, 47, 45-52.

三沢元彦(2011). 教師のメンタルヘルス改善プログラムの開発研究—ビリーフとバーン
アウトに着目して— 法政大学院紀要, 66, 199-209.

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
— 法政大学院紀要, 68, 97-107.

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, 27, 97-105.

宮下敏恵・森慶輔・西村昭徳・北島正人(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.

文部科学省(2003). 平成15年度 教育職員に係る懲戒処分等の状況について 公表資料
11 病気休職者数等の推移(平成4年度～平成15年)
(http://warp.ndl.go.jp/info:ndl.jp/pid/286794/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/12/04121003.htm) (2011年5月15日)

文部科学省(2010). 平成22年度 教育職員に係る懲戒処分等の状況について 公表資料
14 病気休職者数等の推移(平成13年度～平成22年)
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1314343.htm) (2011年5月15日)

文部科学省(2012a). 教員のメンタルヘルスの現状(教職員のメンタルヘルス対策検討会
議 平成24年3月4日提出資料2) 初等中等教育局 初等中等教育企画課
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/shiryo/1318684.htm) (2012年9月30日)

文部科学省(2012b). 教職員メンタルヘルス対策検討会議 (第2回) 平成24年3月4日配布

資料6(真金委員提出資料) 初等中等教育局 初等中等教育企画課
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/shiryo/1318684.htm) (2012年9月30日)

宗像恒次(1996). 最新 行動科学からみた健康と病気 メヂカルフレンド社

中川剛太・小谷英文・西村馨・井上直子・西川昌弘・能幸男(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法, 42, 101-123.

中西良文(1998). 教師有能感についての探索的研究—尺度構成の検討— 学校カウンセリング研究, 1, 17-26.

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— 弘文堂

中坪史典(2011). シンポジウム I 保育における感情労働 諏訪きぬ(監修)戸田有一・高橋真由美・上月智晴(編著)保育における感情労働—保育者の専門性を考える視点として— 北大路書房, 13-39.

西川真規子(2006). 感情労働とその評価 大原社会問題研究所雑, 567, 1-13.

西松秀樹(2005). 教師効力感と不安に関する研究 滋賀大学教育学部紀要 教育科学, 55, 31-38.

落合美貴子(2003). 教師バーンアウトの展望 教育心理学研究, 51, 351-364.

Pines, A., & Kafry, D., (1978). Occupational tedium in the social services. *Social Work*, 23, 499-507.

迫田裕子・大竹晋吾・西山久子・納富恵子・花島秀樹・谷友雄・森保之(2011). 教師のキャリア形成と意欲的な教師育成を目指す大学・大学院の取り組みについて 福岡教育大学紀要, 60, 203-214.

佐藤麻衣・今林宏典(2012). 感情労働の本質に関する試論—A. R. Hochschild の所論を中心として— 川崎医療福祉学会誌, 21, 276-283.

佐藤学(1994). 教師文化の構造 稲垣忠彦・久富善之(編) 日本の教師文化 東京大学出版会, 21-41.

須賀知美・庄司正実(2008). 感情労働が職務満足感・バーンアウトに及ぼす影響についての研究動向 目白大学心理学研究, 4, 137-153.

鈴木郁子(2008). 学校教師のビリーフに関する研究—小学校・中学校・高等学校教師の比較 中部大学人文学部研究論集, 19, 41-51.

田村修一・石隈利紀(2001). 指導・支援サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究—バーンアウトとの関連に焦点を当てて— 教育心理学研究, 49, 438-448.

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, 39, 99-112.

田尾雅夫・久保真人(1996). バーンアウトの理論と実際 心理学的アプローチ 誠信書房

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 教育心理学年報, 43, 135-144.

高木亮・淵上克義・田中宏二(2008). 教師の職務葛藤とキャリア適応力が教師のストレス反応に与える影響の検討—年代ごとの影響の比較を中心に— 教育心理学研究, 56, 230-242.

谷口弘一(2006). 生徒との関わりにくさと職場の雰囲気が教師効力感に与える影響 同志社心理, 53, 50-56.

谷口弘一・田中宏二(2011). 教師におけるサポートの互惠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.

豊田弘司・山本晃輔(2011). 日本版 WLEIS (Wong and Law Emotional Intelligence Scale) の作成 教育実践総合センター研究紀要, 20, 7-12.

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.

八並光俊・新井肇(2001). 教師バーンアウトの規定要因と軽減方法に関する研究 カウンセリング研究, 34, 249-260.

横山敬子(2001). 職務バーンアウト—因果関係の解明および人的資源管理への示唆— 産業・組織心理学研究, 14, 31-44.

Zapf, D., Seifert, C., Schmutte, B., Mertini, H., & Holz, M. (2001). Emotion work and job stressors and their effects on burnout. *Psychology and Health*, 16, 527-545.

Zapf, D., Vogt, C., Mertini, H., & Isic, A. (1999). Emotion work as a source of stress: The Concept and Development of an Instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 371-400.

謝辞

本研究を進めるにあたり、たくさんの方々にお力添えを受け賜り、修士論文を完成させることができました。厚くお礼申し上げます。

岩井圭司教授には指導教官として、終始、温かく多くのご指導ご鞭撻をいただきました。大学院で心理学を学び始めた私にとって、初めてのことが多く不安と戸惑いの連続でした。心理学の基礎、研究の基本からお導きいただき、非常に心強く感じ頑張ることができました。大変深く感謝しております。

勤務校である明石市立大久保南小学校長、伊與田賀弘先生をはじめ諸先生方には、私を大学院に送り出していただき学ぶ機会を頂けましたこと、大変感謝しております。そして、調査にご協力いただいた小学校現場の先生方、ご多用の中、大変ありがとうございました。

また、先輩、同輩、後輩の皆様には、様々な場面でご支援いただき、苦しい中にも楽しく研究に取り組み、有意義な学生生活を送ることができました。心より感謝申し上げます。

最後に、家族の理解があって研究に専念できたことに謝意を表し、本研究の結びといたします。

2012年12月

中野裕香子

付 録

教職員の皆様へ

調査協力をお願い

小学校教師の感情面でのストレスについての調査

私は、兵庫教育大学院に派遣されている、現職の小学校教師です。小学校教師が日常行っている感情労働とストレスとの関連についての研究をしております。教師における感情労働とは、“教育活動において、その場に適切な感情で児童や保護者に対応しようと、自らの感情をコントロールして仕事をする”というものです。私たち教師は、仕事上、感情をコントロールすることで、教育活動を円滑に行えることもあれば、辛くなったり疲れてしまったりすることもあるのではないのでしょうか。そこで、本調査は、「児童や保護者と接する小学校教師の感情面でのストレス」について調べることを目的としております。そして、感情労働の視点から、小学校教師のメンタルヘルスを維持・向上させる方法を探っていきたいと考えております。

アンケート記入にかかる時間は、約15～20分です。ご存じの通り協力は任意ですが、是非ともご協力いただきますよう、お願い致します。

アンケートにつきましては、無記名かつ返信用封筒での回収とさせていただきます。返信用封筒を用意しておりますので、アンケートを封入・糊付けの上、 月 日までに、郵送、または、
先生にご提出いただけますよう、お願い致します。回収された回答は統計的に処理しますので、学校や個人を特定したり、得られたデータを研究目的以外に使用したりすることは決してありません。プライバシーには十分に配慮し慎重に資料を取扱いますので、皆様が日頃感じておられる通りの事をご記入ください。

ご多用の折、大変お手数をおかけいたしますが、何卒宜しくお願い申し上げます。

平成24年6月

〈調査者〉

兵庫教育大学大学院 学校教育研究科

人間発達教育専攻 臨床心理学コース

修士課程 2年 中野裕香子

指導教員 教授 岩井 圭司

連絡先(中野裕香子)

E-mail: m11062h@hyogo-u.ac.jp

B: 以下の質問について、先生のお考えに一番近い数字を1つお選び下さい

| | 全 は ま ら あ て な い | あ ま り あ て な い | 少 あ し あ て は ま る | よ く あ て は ま る |
|---|--------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|
| ① 教師はその指示によって、学級の児童にきりつある行動をさせる必要がある | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ② 教師は学校教育に携わるものとして、同僚と同一歩調をとることが必要である | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ③ 児童は思ったこと・考えたことをしっかり発言したり、態度や行動で示すことが必要である | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ④ 児童の学業成績は、努力に左右されることが多いので教師は努力の大切さを教えるべきである | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑤ 教職は、児童に接する喜びのある職業である | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑥ 児童と教師の信頼関係の上によりよい教育活動が実現する | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑦ 児童は教師に対して、面と向かって愛称やニックネームで呼ぶべきではない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑧ 児童は学校のルールを守り、他の児童と協調していこうとする態度が望ましい | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑨ 児童の教育・生活指導などには、ある程度の厳しさが必要である | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑩ 学級のルールがゆるむと、学級全体の規律がなくなるので、教師は毅然とした指導が必要である | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑪ 教職は、やりがいのある職業である | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑫ 児童は授業中のノートの取り方など、教師の指示通りに行うことが必要である | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑬ 教師は授業中に、勉強に関係のない自分の個人的な興味・体験などを話すべきではない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑭ 担任する学級に対する教師の責任はとても大きい | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑮ 教職は社会的に価値のある仕事である | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑯ 児童は学校で、自分から進んで授業・活動に参加する態度が望ましい | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑰ 教師は、担任するすべての児童から慕われるのが望ましい | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑱ 児童は学校では、担任の教師を親代わりの存在として接することが必要である | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑲ 教師は児童の過ちには、一貫した毅然たる指導をする必要がある | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑳ 教職は、社会と文化、人間の未来に直接関わる公共的使命のある職業である | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ㉑ 教育に対する教師の熱意は、必ず児童に伝わるものである | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ㉒ 教師と児童は、親しい中でも毅然たる一線を保つべきである | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ㉓ 児童は学校生活を通して、集団のルール・社会のルールを身に付けなければならない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ㉔ 児童は学校生活で大事なことは、まず担任の教師に話すべきである | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ㉕ 教師は授業において自分の知識が不確かな場合にそれを児童に知られることは、教育上好ましいことではない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ㉖ 教師は児童に、休み時間でも馴れ馴れしすぎる態度・言葉遣いはさせるべきではない | 1 | 2 | 3 | 4 |

C: 次の質問に対して、一番近い選択肢に○をつけてください

| | 全く違う | やや違う | その通りだ | その通りだ |
|--------------------------------|------|------|-------|-------|
| ① 子ども達が考えていることが分からないときがある | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ② 子ども達の行動を理解するのが難しくなった | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ③ 子ども達とどう向き合ったらよいか、分からなくなる時がある | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ④ 一緒にいていららする子どもが増えてきた | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑤ 子ども達といっしょにいると疲れる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑥ 教師の指示に従えない子どもが多い | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑦ 教師の注意をまじめに聞けない子どもが増えてきた | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑧ きちんと話を聞かない子どもが多い | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑨ 何でも話してくれる子どもが少なくなった | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑩ 教師と児童の距離が遠くなった | 1 | 2 | 3 | 4 |

D: 次の質問に対して、一番近い選択肢に○をつけてください

| | ほとんどない | あまりない | ときどきある | よくある | 非常によくある |
|------------------------------|--------|-------|--------|------|---------|
| ① 本当は違うのに、子どもの前で明るくふるまう | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ② 本当は違うのに、子どもに対して怒っている姿を見せる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ③ 本当は違うのに、子どもに対して喜んでいる姿を見せる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ④ 本当は違うのに、子どもに対して悲しんでいる姿を見せる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑤ 本当は違うのに、子どもに対して楽しそうな姿を見せる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑥ イライラしているのを隠して子どもにかかわる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑦ 怒っていることを隠して子どもにかかわる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑧ 疲れていることを隠して子どもにかかわる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑨ 不安な気持ちを隠して子どもにかかわる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑩ 怖い気持ちを隠して子どもにかかわる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑪ 本当は違うのに、親の前で明るくふるまう | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑫ 本当は違うのに、親に対して怒っている姿を見せる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑬ 本当は違うのに、親に対して喜んでいる姿を見せる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑭ 本当は違うのに、親に対して悲しんでいる姿を見せる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑮ 本当は違うのに、親に対して楽しそうな姿を見せる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑯ イライラしているのを隠して親にかかわる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑰ 怒っていることを隠して親にかかわる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑱ 疲れていることを隠して親にかかわる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑲ 不安な気持ちを隠して親にかかわる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑳ 怖い気持ちを隠して親にかかわる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

E: 次の質問に対して、一番近い選択肢に○をつけてください

| | あ て は ま ら な い | 全 く あ て は ま ら な い | あ な り は ま ら な い | あ ま り は ま ら な い | い ど ち ら と も | あ て は ま る | 少 し あ て は ま る | あ な り は ま る | あ ま り は ま る | 非 常 に あ ま り は ま る |
|--|---------------------------------|---|--------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-----------------------|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|---|
| ① 私は、たいていの場合なぜ自分がそんな気持ちになるのかが、分かる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | |
| ② 私は、自分の気持ちをよく理解できている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | |
| ③ 私は、自分の感じていることがよく分かっている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | |
| ④ 私は、いつも自分の気分がよいかどうか分かっている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | |
| ⑤ 私は、友人の行動を見れば、その友人の気持ちが分かる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | |
| ⑥ 私は、他人を観察して、その人の気持ちを分かろうとしている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | |
| ⑦ 私は、他人の気持ちや感情に対して敏感である | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | |
| ⑧ 私は、周りの人たちの気持ちをよく理解している | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | |
| ⑨ 私は、いつも自分の目標を立て、それを達成するために全力を尽くす | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | |
| ⑩ 私は、いつも自分が有能な人間であると自分に言い聞かせている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | |
| ⑪ 私は、自分でやる気を高めようとする人間である | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | |
| ⑫ 私は、いつも自分を励まして、全力で尽くせるようにしている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | |
| ⑬ 私は、自分の感情の高まりをおさえられるので、難しい課題であつてもそれらを上手く処理できている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | |
| ⑭ 私は、自分の気持ちをコントロールするのがとても得意である | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | |
| ⑮ 私は、腹が立った時でもすぐに落ち着きを取り戻すことができる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | |
| ⑯ 私は、自分の気持ちを上手くコントロールできている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | |

F:あなたは、過去6か月位の間、次の事をどの程度経験しましたか？

| | 全 く な い | ほ と な い ん ど | と き あ る ど き | し あ ば あ る し ば | い つ も あ る |
|-------------------------------|------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------------|-----------------------|
| ①「こんな仕事は、もうやめたい」と思うことがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ②一日の仕事が終わると「やっと終わった」と感じることもある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ③仕事のために心にゆとりがなくなったと感じることがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ④身体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑤出勤前、職場に出るのが嫌で家にいたいと思うことがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑥こまごまと気配りすることが面倒に感じることもある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑦同僚の顔を見るのも嫌になることがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑧自分の仕事がつまらなく思えて仕方がないことがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑨児童と何も話したくなくなることもある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑩児童の顔を見るのも嫌になることがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑪仕事の結果はいつでもよいと思うことがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑫今の仕事は、私にとってあまり意味がないと思うことがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑬同僚と何も話したくなくなることもある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑭我を忘れるほど仕事に熱中することがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑮この仕事は私の性分に合っていると思うことがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑯仕事を終えて今日は気持ちのよい日だったと思うことがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑰今の仕事に心から喜びを感じることもある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑱仕事が楽しくて、知らないうちに時間がすぎることもある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑲我ながら、仕事をうまくやり終えたと思うことがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

G:あなたは、過去6か月位の間、次の事をどの程度経験しましたか？

| | あ て は ま る か な り | あ て は ま る | ど ち ら と も い え な い | あ て は ま ら な い | あ て は ま ら な い ま っ た く |
|--------------------------------------|--|-----------------------|---|---------------------------------|---|
| ① 管理職と考えが食い違うことがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ② 管理職に批判されることがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ③ 管理職が気持ちを理解してくれないことがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ④ 管理職の対応が遅いことがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑤ 予想外の配置転換や仕事の割り当てを受けることがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑥ 事務的な仕事のような、直接、児童に関わらない仕事をしなければならない | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑦ 同じ職場に十分な人出がないことがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑧ 超過勤務が多いことがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑨ 自分の職場の問題についてオープンに話せないことがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑩ 同じ職場の先輩と、体験や感情を共有できないことがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑪ 先生の間で児童の指導について意見が食い違うことがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑫ 児童に対する不満や愚痴を、同じ職場の先生に打ち明けられないことがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑬ 職場と一緒に働きたくない先生がいる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑭ 同じ職場に指導してくれるような先生がないことがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑮ 協力的でない先生と一緒に働くことがある | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

H: 次の質問に対して、一番近い選択肢に○をつけてください

| | 全く違う | やや違う | その通りだ | その通りだ |
|-------------------------------------|------|------|-------|-------|
| ① クラスが上手く運営できない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ② 無気力な児童にやる気を起こさせることができない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ③ クラスで起こった問題を上手く解決できない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ④ クラスをよい雰囲気にとまどめることができる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑤ 児童と本音で話ができる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑥ 他の教師から信用してもらえない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑦ 職場の人間関係が上手くいかない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑧ 他の教師から信頼されている | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑨ 職場の雰囲気作りができる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑩ 職場の人間関係を上手くとまどめることができる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑪ 授業を行うにあたっての十分な知識・教養をもっている | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑫ 授業を通じて児童の分からなかったことを分かるようにすることができる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑬ 知識が不足しているので、質問に即答できない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑭ 納得のいく授業ができる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑮ 児童が授業に退屈して聞いている | 1 | 2 | 3 | 4 |

I: 次の質問に対して、一番近い選択肢に○をつけてください

| | そうではない | まあである | そうでもある |
|---------------------------------|--------|-------|--------|
| ① 人から気に入られたいと思うほうである | 1 | 2 | 3 |
| ② 自分にとって重要な人には、自分のことをわかってほしいと思う | 1 | 2 | 3 |
| ③ 人を批判するのは、悪いと感じるほうである | 1 | 2 | 3 |
| ④ 自分の考えを通そうとするほうではない | 1 | 2 | 3 |
| ⑤ つらいことがあっても我慢する方である | 1 | 2 | 3 |
| ⑥ 人の顔色や言動が気になるほうである | 1 | 2 | 3 |
| ⑦ 自分の感情を抑えてしまうほうである | 1 | 2 | 3 |
| ⑧ 思っていることを安易に口に出せない | 1 | 2 | 3 |
| ⑨ 自分らしさがないような気がする | 1 | 2 | 3 |
| ⑩ 人の期待に沿うよう努力するほうである | 1 | 2 | 3 |

J: この数週間の健康状態で、精神的、身体的問題があるかどうかお尋ねします。
 質問を読み、最も適当と思われる答えの番号を○で囲んでください。
 この調査はずっと以前のことでなく、2~3週間前から現在までの状態についての調査です。
 全部の質問にもれなく答えてください。

〈最近の状態について〉

| | | | |
|--------------------------------|----------------|-------------|------------------|
| ①気分や健康状態は | | | |
| 1. よかった | 2. いつもと変わらなかった | 3. 悪かった | 4. 非常に悪かった |
| ②疲労回復剤(ドリンク・ビタミン剤)を飲みたいと思ったことは | | | |
| 1. まったくなかった | 2. あまりなかった | 3. あった | 4. たびたびあった |
| ③元気なく疲れを感じたことは | | | |
| 1. まったくなかった | 2. あまりなかった | 3. あった | 4. たびたびあった |
| ④病気だと感じた事は | | | |
| 1. まったくなかった | 2. あまりなかった | 3. あった | 4. たびたびあった |
| ⑤頭痛がしたことは | | | |
| 1. まったくなかった | 2. あまりなかった | 3. あった | 4. たびたびあった |
| ⑥頭が重いように感じた事は | | | |
| 1. まったくなかった | 2. あまりなかった | 3. あった | 4. たびたびあった |
| ⑦からだがほてったり寒気がしたことは | | | |
| 1. まったくなかった | 2. あまりなかった | 3. あった | 4. たびたびあった |
| ⑧心配事がある、よく眠れないことは | | | |
| 1. まったくなかった | 2. あまりなかった | 3. あった | 4. たびたびあった |
| ⑨夜中に目を覚ますことは | | | |
| 1. まったくなかった | 2. あまりなかった | 3. あった | 4. たびたびあった |
| ⑩いつもより忙しく活動的な生活を送ることが | | | |
| 1. たびたびあった | 2. いつもと変わらなかった | 3. なかった | 4. まったくなかった |
| ⑪いつもより何かするのに余計に時間がかかることが | | | |
| 1. まったくなかった | 2. いつもと変わらなかった | 3. あった | 4. たびたびあった |
| ⑫いつもよりすべてがうまくいっていると感ずることが | | | |
| 1. たびたびあった | 2. いつもと変わらなかった | 3. なかった | 4. まったくなかった |
| ⑬毎日している仕事は | | | |
| 1. 非常にうまくいった | 2. いつもと変わらなかった | 3. うまいかなかった | 4. まったくうまくいかなかった |
| ⑭いつもより自分にしていることに生きがいを感じる事が | | | |
| 1. あった | 2. いつもと変わらなかった | 3. なかった | 4. まったくなかった |
| ⑮いつもより容易に物事を決めることが | | | |
| 1. できた | 2. いつもと変わらなかった | 3. できなかった | 4. まったくできなかった |

| | | | | |
|--------------------------------|-------------|----------------|-----------|---------------|
| ⑩いつもよりストレスを感じたことが | 1. まったくなかった | 2. あまりなかった | 3. あった | 4. たびたびあった |
| ⑪いつもより日常生活を楽しく送ることが | 1. できた | 2. いつもと変わらなかった | 3. できなかった | 4. まったくできなかった |
| ⑫いらいらして、おこりっぽくなることは | 1. まったくなかった | 2. あまりなかった | 3. あった | 4. たびたびあった |
| ⑬大した理由がないのに、何かがこわくなったりとりみだすことは | 1. まったくなかった | 2. あまりなかった | 3. あった | 4. たびたびあった |
| ⑭いつもよりいろいろなことを重荷と感じたことは | 1. まったくなかった | 2. いつもと変わらなかった | 3. あった | 4. たびたびあった |
| ⑮自分は役に立たない人間だと考えたことは | 1. まったくなかった | 2. あまりなかった | 3. あった | 4. たびたびあった |
| ⑯人生にまったく望みを失ったと感じたことは | 1. まったくなかった | 2. あまりなかった | 3. あった | 4. たびたびあった |
| ⑰不安を感じ緊張したことは | 1. まったくなかった | 2. あまりなかった | 3. あった | 4. たびたびあった |
| ⑱生きていることに意味がないと感じたことは | 1. まったくなかった | 2. あまりなかった | 3. あった | 4. たびたびあった |
| ⑲この世から消えてしまいたいと考えたことは | 1. まったくなかった | 2. なかった | 3. 一瞬あった | 4. たびたびあった |
| ⑳ノイローゼぎみで何もすることができないと考えたことは | 1. まったくなかった | 2. あまりなかった | 3. あった | 4. たびたびあった |
| ㉑死んだ方がましだと考えたことは | 1. まったくなかった | 2. あまりなかった | 3. あった | 4. たびたびあった |
| ㉒自殺しようと考えたことが | 1. まったくなかった | 2. なかった | 3. 一瞬あった | 4. たびたびあった |

お疲れ様でした。質問は以上です。

お手数ですが、記入漏れがないか再度ご確認ください。と幸いです。ゼムクリップをはずし、ホッチキス止めのアンケート分のみを返信用封筒に封入、糊付けして下さい。

そして、別紙〈調査協力のお願ひ〉に明記しました方法で、ご返信いただけますよう、よろしくお願い致します。ご協力、誠にありがとうございました。