

教師の職業ストレスに関する研究

—教師のストレスの構造, 過程, 及びストレス抑制要因に関する実証的検討—

高木 亮

兵庫教育大学大学院

連合学校教育学研究科・学校教育臨床連合講座

教師の職業ストレスに関する研究

—教師のストレスの構造, 過程, 及びストレス抑制要因に関する実証的検討—

はじめに …… 1

第1節 本研究の目的 …… 1

第2節 本研究の構成 …… 2

第一章 教師ストレス研究の動向 …… 4

第1節 研究概念としてのストレスの定義 …… 4

第2節 職業ストレス研究の動向 …… 6

第3節 海外での教師ストレス研究に関する研究動向 …… 12

第4節 わが国の教師ストレス研究に関する研究動向 …… 16

第5節 総合考察 …… 22

第二章 教師の職務に関する検討 …… 31

第1節 わが国の教師のストレスと職務の実態 …… 31

第2節 教師の職務意識に関する調査研究 —研究目的と研究方法— …… 37

第3節 教師の職務意識に関する調査研究 —結果と考察— …… 43

第4節 教師の職務ストレスに関する調査研究 —研究目的と研究方法— …… 50

第5節 教師の職務ストレスに関する調査研究 —結果と考察— …… 52

第6節 総合考察 …… 59

第三章 教師の職業ストレス・バーンアウト過程に関する検討 …… 65

第1節 わが国の教師の職業ストレスを構成する諸要因 …… 65

第2節 ストレス・ストレス反応モデルの検討と調査方法 …… 70

第3節 教師の職業ストレス・バーンアウト過程の検討

—基礎モデルの検討— …… 74

第4節 教師の職業ストレス・バーンアウト過程の検討

—小学校・中学校のモデル比較を中心に— …… 79

第5節 属性にもとづいたストレス・バーンアウト各要因の比較 …… 82

第6節 総合考察 …… 85

第四章 教師のストレス抑制要因の検討 …… 94

第1節 ストレス抑制要因に関する研究の概況 …… 94

第2節 キャリア発達研究におけるストレス抑制要因 …… 97

第3節	調査方法	・・・101
第4節	教師の職務葛藤とキャリア適応力がストレス反応に与える影響の検討 —基礎モデルの検討—	・・・105
第5節	教師の職務葛藤とキャリア適応力がストレス反応に与える影響の検討 —年代別のモデルの検討—	・・・116
第6節	総合考察	・・・124

おわりに

第1節	本研究各章の要約と結論	・・・131
第2節	教師ストレス改善のために必要な実践的課題	・・・135
第3節	教師ストレス研究の今後の課題	・・・137

謝辞・付記	・・・142
-------	--------

はじめに

第1節 本研究の目的

文部科学省の調査によると精神疾患を原因とする教師の病気休職者は1981年の約500人から2000年には1500人に増加している。つまり、20年間で3倍の増加が報告されていることになる。さらに、2004年には2000人に近い精神疾患を原因とする病気休職者数が報告され、メンタルヘルスや精神疾患への社会的な偏見が薄まりつつあることを加味しても教師の精神的健康の悪化は顕著なものがあるといえよう。

そのような問題意識をもとに本研究は教師のストレスを量的に把握し、そこからできるだけ対策に関する考察を行うことを目的とした。現実には教師のストレスに関わる問題は第一章で詳しく整理するように教師の多忙研究や教師文化研究、教師ストレス研究など様々な視点の研究成果が積み重ねられている。その内容については高旗・北神・平井(1992)が指摘するように、教師の仕事を構成する職務が極めて多様で、正確な把握自体が困難なことに加え、先行研究の測定や論じる対象とされているものが時間的問題や心理的問題など様々で、その測定方法も測定内容も個々の研究によって異なる場合が多い。そのため、本研究は議論が混乱しないように社会心理学もしくは職業心理学で論じられるストレス理論に基づいて教師のストレスを測定・検討することとした。その中で、一般的なストレスをめぐる諸要因について研究の測定方法からそのメカニズムに関する議論まで、現職教師と研究者の双方と調整を行いながら研究を推進してきた。

なお、森本(1998)が指摘するようにストレスという表現は定義が必ずしも定まっていない。それがストレスの原因であるストレッサーを指す場合と、ストレスによる心理的・身体的・社会的・行動的不利益を指す場合、また両者の過程全体を指す場合など研究によって定義や表現が異なっている。もともと、ストレスとは外的刺激としてのストレッサーから認知などの過程を経て生じる個人にとっての心理的・身体的・行動的ストレス反応にいたる過程全体を表現したものである(佐藤・朝永、

1991)。そこで、本研究は概念の統一を行いストレッサーと、ストレス反応、さらにストレッサー・ストレス反応過程の大きく3つの段階に分け、先行研究の整理から調査研究の設計、結果と考察までを行っていくこととする。また、記述もストレッサー、ストレス反応、及びストレッサー・ストレス反応過程全体を指すストレスという表現の統一を行い、先行研究などでみられるストレッサーなのか個人特性なのか不明確なものなどについてはストレス反応規定要因という記述を行うこととした。

第2節 本研究の構成

本研究はレビューを中心とした第一章と調査研究の実施を行った3つの章を中心とした4章構成である。これに、はじめにとおわりにを加えた。

第一章では職業ストレス研究の主要な先行研究を概観しつつ、教師の職業ストレス研究をストレス反応を中心とした議論と、ストレス反応を規定する諸要因に関する議論に分けレビューしている。それらのレビューを通して第二章以降で本研究が検討する課題を設定した。

第二章では多様で個別の複雑な職務から構成されているとされる教師の職務を整理し、ストレッサーと考えられる要因を抽出していくために2つの調査を行った。まず、1998年に中学校教師を対象に実施した「教師の職務意識（動機づけ）調査」で教師の職務を動機づけの観点から明らかにした。次いで、その結果に基づいて職務ストレッサーの定義に当てはまるものをとりあげた教師の「職務ストレッサー調査」を1999年に中学校教師対象に実施した。これらの分析を通して職業ストレッサーにとって中核的な問題（Cooper, Cooper, & Eaker, 1988）であるとされる教師の職務ストレッサーを検討した。

第三章では、第二章で明らかにされた職務ストレッサーにCherniss(1980)のストレッサー・ストレス反応過程モデルを参考に職場環境の諸要因や私生活の諸要因を加えることで教師の職業ストレッサーを体系的に把握する「教師の職業ストレッサー調査」を小・中学校教師対象に実施した。これにより、ストレッサーを「職務自

体の要因」「職場環境の要因」「個人・家庭的要因」に分けバーンアウトに至るまでのメカニズムをモデルの検討を通して議論している。

第四章では、第三章までの議論が教師の職業ストレスに関する一般的なメカニズムの検討を中心としていたため、これにストレッサー・ストレス反応過程を積極的に介入するための視点を加え、ストレス抑制要因を提案できるような調査設計に留意した。そのため、先行研究の中で操作可能性がありストレスを抑制することができると考えられる説明変数を取りあげ、そのストレス抑制の効果を検討する「教師のストレス抑制に関する調査」を小・中学校教師対象に実施した。

おわりにでは、全体を通した各章の要約を行いつつ、教師ストレス改善のための提案と今後の研究課題をまとめた。

引用文献

Cherniss,C. 1980 *Professional Burnout in Human Service Organization*.
NewYork:Pranger.

Cooper,C.J.,Cooper,R.D.,&Eaker,L.H. 1988 *Living with Stress*, Penguin
Health,London.

佐藤昭夫・朝長正徳 1991 ストレスの仕組みと積極的対応 藤田企画出版

高旗正人・北神正行・平井安久 1992 教師の多忙に関する調査研究 岡山大学教
育学部附属教育実習センター編 教育実習研究年報 3 1-29.

森本兼囊 1997 ストレス危機の予防医学 日本放送出版協会

第一章 教師ストレス研究の動向

第1節 研究概念としてのストレスの定義

「ストレス」という健康に関する医療的・心理学的専門用語が登場したのは、1936年 Selye の動物実験による。ここで人間も含めた動物は有害と思われる刺激を受けると自律神経機能の変化により筋肉の緊張や胃などの一部の内臓が特殊な働きをすることが明らかにされた。このような刺激から固体の反応までの一連の過程がストレスと命名された。Selye はこの刺激をストレッサー、身体の反応が生じるまでの過程をストレスと名付けた(Selye, 1987)。その後の研究の蓄積は、様々なストレス反応としての悪影響が生じることを明らかにしていった。具体的には交感神経やホルモンの分泌の結果として生じる心臓・循環器系疾患、胃潰瘍、頭痛、皮膚の荒れ、アレルギーなど、個体にとっての影響を受けやすい体の部位の病気や不健康である。こういったストレスによってもたらされる健康状態の悪さなどをストレス反応という(佐藤, 1991)。

動物よりもはるかに複雑で多様な刺激を受けて生活する人間にとってストレッサーに関する議論はより複雑であった。例えば Holmes & Rahe(1967)は人生の中の出来事をストレッサーとして得点化する試みを行った。また、あわせて、生活の中で大きなストレッサー(生活出来事)と生活の中でのさほど大きくないが少しずつ連続して感じるストレッサー(生活苛立ちごと)を分けて数字にする試みも行われた(Holmes & Rahe, 1967)。現在は人間のストレッサーを認知する過程は動物のような単純な認知ではなく、複雑なプロセスによって構成されているため、Lazarus & Folkman(1984)の指摘するようにストレッサーの認知としての大きさを個別の内容のストレッサーごとに測定する方法が現在定着し、ストレッサーの性質や種類により質問紙法などにもとづいた様々な定量化尺度の整備がなされている(宗像, 1991a)。また、ストレス反応についても同様に質問紙法にもとづいた様々な定量化尺度が整備されている(新名, 1991)。

一方、適当なストレスは人間にとってむしろ好ましいものであるとも報告されて

いる。なぜなら、ストレス過程を通して適度な健康が保たれ、ストレッサーという負の刺激によって人間は多くのものを学習し、動機づけられるからである（宗像，1991b）。むしろ、ストレッサーを全く感じない人間がいれば社会生活上の弊害が予想される（Selye, 1987）。ストレスの問題を考えるときは、適当な量を越える過剰なストレッサーになっているかどうかが集団や組織の改善のポイントであるといえる。また、個人にとってのストレスの問題に目を向ければ当人が適切な方向性でストレッサーを感じているか、ストレッサーを感じる際に過敏すぎないか、といったストレッサーを感じる過程での“ゆがみ”の矯正がポイントとなってくる。ストレスに関する問題は個人と集団・組織などを分けてそれぞれの対策を考える必要がある（矢富, 1997）。

現在定着しているストレッサーの定義は“環境から要求を受け、それを個人がどのように感じるかという一次ストレッサーと、その刺激に個人が対処できるかどうかを考えながらその刺激に向かいどの程度ストレッサーを感じるかという2次ストレッサーの複合的な認知の作用でストレッサーの大小は決まる”というものである（畠山, 1997）。つまりストレスというのは自分が環境から求められた要求や課題にどのように対処するか、といった極めて個人的（心理的）なプロセスなのである。

では、以下に矢富(1991)のストレッサー・ストレス反応過程とそれぞれの要素を整理しておく。

- ・コーピング認知処理：ストレッサーとなる刺激を本人が理解しなおすことでストレッサーの認知を弱める過程がこれにあたる。すなわち、嫌なことをどう理解するかという問題である。ここで大きな要素となる点は「環境から自分が求められていることを乗り越えること」が可能かどうかというコントロール可能性を個人がどう感じるかである。自信があれば本人にとってストレッサーの値は大きく低下するが、自信がなければストレッサーの値はさらに増加するとされる（津田・原口，1991）。
- ・コーピング：ストレッサーを感じてストレスとなった場合、そのストレスをどうするかという問題である。ストレッサーとなった問題に立ち向かう問題解決型コーピングと、ストレスとは関係のないことで“うさをはらす”という逃避型コーピン

グの2種類に大きく分けられる。これによってストレスラーやストレス反応が抑制可能であり、またストレスラーをストレス反応に結びつける影響過程を緩和することができる」とされている。問題解決型コーピングの資源となるものは、当人の問題解決に関係する能力、社会的（対人関係的）ネットワーク、経済力、社会的技術、身体的健康であり、情緒的には自己感・人生観、宗教などである（坂田，1991）。

以上の内容とメカニズムを図1-1. にまとめる。

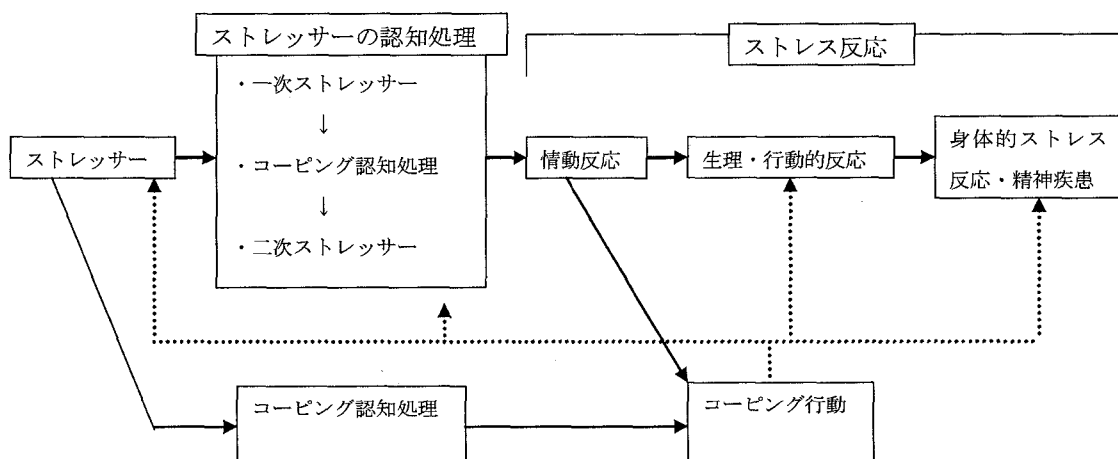


図1-1. ストレスラー・ストレス反応過程の理論モデル

第2節 職業ストレス研究の動向

職業ストレス研究は職業人の様々なストレスラーを整理し、健康と仕事の効率の上昇をはかる研究全般を指す。そのため、職業ストレス研究は目的変数として職業人のいわゆる健康の基盤といえる心理的・身体的ストレス反応のみならず、仕事の質や能率の低下や欠勤、離職率の向上といった行動的ストレス反応も検討の対象とする。心理的・身体的ストレス反応については抑うつに関係する尺度や健康に関する尺度、生活満足感、特定の疾患の有無を測定するものが一般的である（例えば、森本，1997；岩永，1998）。また、ストレスラーとしては個人の認知に関する要因を組織・環境要因など様々なものが取り上げている。ここではストレスラーとストレス反応さらに両者の関係を検討するストレスラー・ストレス反応過程の検討の3

点から整理することとした。

(1) 職業ストレス反応の研究

教師をはじめとし、医師、看護師、福祉士、警察官など公共性の高い職業で人間を相手にするサービスを担う対人専門職特有のストレス反応の概念としてバーンアウトがある（例えば、田尾，1995；田尾・久保，1996）。バーンアウトは公共性の高い仕事を担うという自らの理想や努力が破れ、その結果の給与やキャリア発達などの望ましい見返りも公共性の高い職業の性格上望めず、結果として不満をためることで生じるストレス反応と定義される(Frednberger & Richelson, 1980)。バーンアウトの結果として離職や精神疾患に陥ることが明らかにされているため、精神疾患の前段階におけるストレス反応の深刻さの段階を把握が可能な尺度として利用されている（田尾，1995）。

また、バーンアウト研究のレビューではバーンアウト後の精神疾患に関する研究は特定職業の分析対象者をまとめたデータで分析しにくいいため、医療・臨床心理学的視点で個別のケース報告や質的な検討が主となっており、その対処は医療的・臨床心理学的な議論が中心となっている（詳しくは田尾，1995；岩永，2003）。逆に、バーンアウトの深刻さを指標としてとらえ疾患レベルのストレス反応を予防する点では社会心理学的な方法での量的検討が中心となっている。その結果得られた知見から対策を議論するものが多く、労働時間の短縮や職場での援助体制の提示などを論じることが多い（例えば、Pines & Aronson, 1988; Cherniss, 1995）。

(2) 職業ストレスラーの研究

一方、職業ストレスラーについては各種のストレスラーの定義だけでなく、ストレスラーのとらえ方自体にも様々な種類があるといえる。まず、1990年代以降急激に生じた社会的・経済的・物理的変化による不適応として横山(1998)は以下の7つをとりあげている。

A)雇用体制の大きな変化 :国内では終身雇用制の崩壊や、いわゆる「リストラ」

の問題による職業上の立場をめぐる不適応がある。

B)移動・昇進制度の大きな変化 :国内では年功序列制度の崩壊や、いわゆる「リストラ」による職場の中での個別職務の与えられ方の変化や与えられる権限と責任の不安定化による職業上の立場をめぐる不適応の問題がある。

C)給与水準をめぐる問題 :国内では年功序列制度の崩壊や経営難などから従来のような安定的に上昇する給与が望めなくなったことや、給与水準自体の横並びの平等が崩れたことで生じる職業での人間関係や勤務構造上の不適応の問題がある。

D)情報社会による仕事の方法論の変化 :いわゆるOA化やIT化により仕事に使われる技術が流動化し、その運用についての職務遂行上の不適応の問題がある。

E)職場での他の世代とのギャップ :価値観の変化の激しい時代を背景に、自分よりも上の世代、下の世代との価値観や仕事の姿勢において相互にギャップがあり、そのギャップの拡大している状況における人間関係上の不適応の問題がある。

F)女性の社会進出による男女それぞれの変化 :女性が職業をもつ時代となっている中で、その社会進出によって男性および女性がそれぞれ従来の世代との仕事に対する価値観や態度、処遇が変化しており、人間関係や勤務構造上の様々な不適応の問題がある。

G)仕事の時間的・量的・質的過剰さ :経済状況の困難さから行われたリストラやOA化、IT化による効率の高い仕事を担うことで一人当たりの仕事量や質の高さ、時間的長さは拡大の傾向にありこの職務遂行上の不適応の問題がある。

H)技術革新による仕事内容や方法の変化 :技術革新により個別の職務自体がなくなったり、新しい職務が生じたり、それぞれの方法論のはやり廃りが激しくなっている。そういった変化の流れにあわせた技術面での不適応の問題がある。

また、横山(1998)は職業条件によるストレスラーとして以下の6つをとりあげている。

a)労働の物理的・時間的条件 :職場での労働時間、残業時間、持ち帰り仕事などの時間など。

b)職場との空間的条件 :通勤距離や、通勤時間、通勤の便など。

c) 会社での社会的条件 : 会社での地位・立場や上司・同僚・部下との対人関係。

d) 社会的移動条件 : 転職や転勤, 転勤の距離, 単身赴任などの家族条件との葛藤の有無など。

e) 仕事の満足度 : 責任の範囲の明確さ, 自らの適性に仕事があうかあわないか, 将来への見通しなど。

f) 仕事での道具などの条件 : 職場での技術革新の自らとの適合度など。

さらに職種を公共性の高い対人サービスに従事する専門職にあわせたストレスターの領域として Cooper, Cooper, & Eaker(1980)は以下の6つにまとめている。

①職務自体のストレスター : 与えられた時間や設備, 条件などでは遂行困難な職務と, 自らの職務とは理解しにくい職務の遂行をめぐる負担の問題など。

②役割ストレスター : 与えられる役割や仕事の範囲の曖昧さと, 役割をめぐる他者や自分の意識などで価値観の違いから葛藤が生じる問題。

③仕事上の人間関係 : 上司, 同僚, 部下さらにクライアントらとの人間関係の良し悪し。

④キャリア発達を阻害する問題 : 職業の安定性のなさ, 地位と自らの適性の不一致, 職業上の威信や報酬の少なさ, 他の職業に応用可能な技術や能力向上の余地と転職機会の少なさなど。

⑤組織の風土・構造上の問題 : 職場での決定権の参加余地の無さや職業自律性の少なさ, 適切な仕事の評価の欠如, 職務遂行における職場からの援助のなさなど。

⑥仕事と家庭の相互に干渉する問題 : 仕事もしくは家庭において一方での労力が多きことによるもう一方での圧迫感や切迫感など。

ここであげた6点は Cooper ら(1980)によればこれらの各ストレスターは個人と環境の相互作用をもとに主観的に認知されるものであるため改善には個人や環境双方の適切な変化をうながすことが重要であるとされている。

(3) 職業ストレス・ストレス反応過程の研究

職業上の効率の向上などを目的変数とする産業組織心理学や職業心理学では個人と環境の不適合が適応困難をもたらし、これが最終的にストレス反応などの不健康や仕事の効率の低下につながるとする文脈でストレス・ストレス反応過程に注目なされている(岩永, 2003)。産業組織心理学や職業心理学ではストレスを克服する適応過程に注目するため、職場の管理者が行う職業上の適性や能力評価と、人事上の役割配分や処遇、採用の判断など企業の経験的なものを中心に様々な試みがなされてきている(外島, 2000)。

さらに、職業ストレスには様々な種類があり、それらの関係性を論じることにより効率的で現実的な対処のあり方を探る研究もある。例えば、多様なストレスやストレス反応抑制要因を体系的な一つのモデルにまとめ検討したものとしてCherniss(1980)がある。ここではストレスやストレス反応抑制要因を職場環境条件、個人的諸要因、および職務自体の諸要因の3つの要因にわけ、バーンアウトなどのストレス反応に至るまでのストレス・ストレス反応過程モデルを明らかにしたうえで、操作可能な諸要因のストレス反応予防の効果を議論している。なお、Cooperら(1980)同様、Cherniss(1980)も潜在的ストレスを潜在的サポート源としており、両者の差はネガティブに評価されるかポジティブに評価されるかの同一線上の程度の差であり、ストレス反応との関係は線型性を持つことを前提に定義している。このため、先行研究から把握する限り、ストレスとコーピングなどのストレス反応抑制要因はその定義の違いが曖昧であるといえよう。

また、ストレス・ストレス反応過程の影響の形についても複数の種類が存在しており、ストレス反応に直接影響を与える直接効果(図1-2.)、他のストレスを調整することを通して間接的にストレス反応に影響を与える間接効果(図1-3.)、他のストレス・ストレス反応過程に対しその影響を交互作用的に規定する緩衝効果(図1-4.)などの3つの関係性の種類が存在するとされている(坂田, 2003)。社会心理学におけるコーピングの中でソーシャルサポートなどはこれらの区別を重視しており(稲葉, 1998)、ストレスやストレス反応さらにその

他の要因などから構成されるモデルの検討には様々な影響過程の仮説が組み込まれる余地があるといえる。



図 1-2. 組織に関するストレスからストレス反応への直接効果

坂田(2003)p87 の図をもとに作成

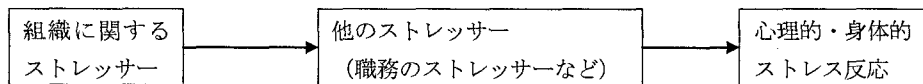


図 1-3. 他のストレスを介した組織に関するストレスからストレス反応への間接効果(他のストレスへの仲介効果)

坂田(2003)p87 の図をもとに作成

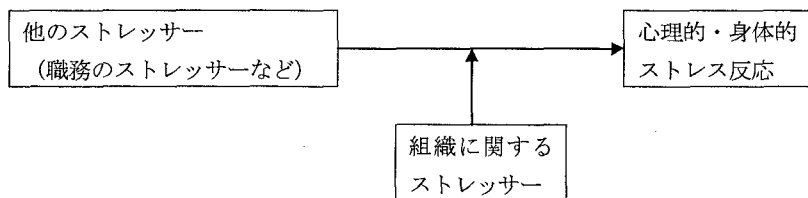


図 1-4. 他のストレス・ストレス反応過程における組織に関するストレスの緩衝効果(調整効果)

坂田(2003)p87 の図をもとに作成

第3節 海外での教師ストレス研究に関する研究動向

教師ストレス研究における先行研究が豊富な海外特に米英の教師ストレス研究を概観すると、米英ともに教師の職業的な問題や課題は古くから論じられてきたが、バーンアウトや精神疾患を初めとするストレス反応の問題が研究上で増加したのは1980年代以降であるといわれている (Travers & Cooper, 1996)。その中で、質問紙やインタビューにおいて負担の大きさを他の職業と比較した Duke(1984)は教師を受難の職業人と呼んでいる。

本節ではまず教師のストレス反応に関する尺度や構造、他のストレス反応尺度などとの基準関連妥当性などを議論したストレス反応に関する検討が中心となった研究を整理し、次いでその後にはストレス反応を規定する諸要因に関する研究を整理する。前節に論じたように、例えばソーシャルサポートと対人関係のストレッサーなどストレッサーとコーピングなどのストレス反応抑制要因の差などは曖昧であり、研究によってそれぞれの位置づけや定義がストレッサーなのかストレス反応抑制要因なのか属性なのか不明確なままのものも多い。そのため、ここではストレス規定要因というそれらを包括する形で先行研究の整理を行った。

(1) ストレス反応を中心とした研究

Kyriacou & Sutcliffe(1978)は教師のストレスの検討にバーンアウトと他のストレス反応、諸属性、日常の職業における問題を測定しそれぞれの関係性を検討している。その結果、バーンアウトは心理的・身体的ストレス反応と正の相関を持ちストレス反応尺度としての妥当性を持つ一方で、職務の遂行不全や、士気の低下、職業における対人関係全般の悪化といった行動的ストレス反応とも正の関係をもつことから、対人専門職特有のストレス反応を測定する上での効率性に優れていると指摘する。また、バーンアウトの深刻さに比例して休職や離職に関する意識と親和性が増加することも明らかにしている。

Tuch(1980)は教師のバーンアウトに関する他の職業との比較と属性との関係を検討し、対処方法としてバーンアウトと相関的に悪化する職場での人間関係をよく

することが対策になると推測している。また、Pettigrew & Wolf(1982)は教師の心理的・身体的・行動的ストレス反応に関する質問項目を独自に作成し、抑うつなどの他のストレス反応尺度との関係を検討している。その結果から教師のストレス反応の問題を論じる中でストレス反応の高まりの中で行動的ストレス反応が大きく増加し、教育効果の低下や事故・事件のリスクの増加を指摘し、行動的ストレス反応の測定を重視する必要性を指摘している。

Farber(1984)はストレス反応に関する教師研究が都市部に偏っているとし、都市部とともに郊外や農村部といった地域性の比較を行いながら、ストレス反応に関する尺度とバーンアウトとの関係などを検討している。その結果、ストレス反応などの強度は都市部の方が高い一方で、ストレス反応・バーンアウトの関係性や構造が同一のものであることを明らかにしている。

Huberman(1993)は年代ごとにおけるバーンアウトの高さを比較し、全体的に若手世代がバーンアウトが高いこととストレス反応については世代によって違いがあることを明らかにしている。それをもとに、各年代で考えられるバーンアウトの原因をインタビューなどをもとにしながら年代ごとの課題や対策について考察を行っている。その中では若手世代のバーンアウトは学生のころ高められた理想と未熟な能力が教職生活で現実とそこでの技術的要求水準の間にギャップを感じることで苦しめられるリアリティショックを特徴にしていると論じている。

(2) ストレス反応規定要因を検討した研究

職場環境の諸要因を取り上げる研究 : Blases(1982)は教師のバーンアウトの過程を検討し生活出来事的な強力なストレッサーよりも、日常苛立ちごとの徐々に蓄積するストレッサーがバーンアウトの原因となるケースが多いことを指摘し、教師のバーンアウトは急性的なものというよりは徐々に深刻化し教育力の低下を招くことを問題としている。

学校組織の構造をストレス規定要因としたものとして Schwab & Iwanicki(1982)がある。ここでは既存の職務の定義の曖昧さと職場での他者や組織との役割観の相

互の葛藤を測定する尺度を教師向けに改良し職務の定義や範囲の曖昧さ、職務葛藤からなる役割ストレスとバーンアウトとの関係を検討している。この結果、役割ストレスがバーンアウトに最初に生じる心理的・情緒的問題の原因となることを明らかにし、職務をめぐる公平性や意見の集約、見解や方針の一致をはかることでのバーンアウトの予防が可能になると指摘している。Bacharach(1986)はこのような役割ストレスの詳細化を模索し、上意下達の官僚的な職務要請をする組織や、コミュニケーションの不足、評価や人事の不明確といった組織特性が役割ストレスをもたらし、ストレス反応に繋がっていることをインタビューなどから明らかにしている。

また、Dworkin(1987)はストレス反応の中で早い段階から現れる無気力などの問題の規定要因の探索を量的に検討している。その結果、役割ストレスや職場での上司や同僚の職務遂行におけるサポートの欠如が大きな原因であることを明らかにしている。Varrus(1987)はこういった役割ストレスや同僚のサポートのなさ職務遂行に望ましくない組織風土の関連要因を検討し、職場でのコミュニケーションのなさ、職場の風土の中で規範性の脆弱さがこれらの規定要因と有意な関係にあることを明らかにしている。これらは職場をめぐる諸要因がポジティブであればストレス抑制効果を持ち、ネガティブであればストレスとなることを論じている。

個人内変数や属性に注目する研究 : Pamela(1986)はバーンアウトの原因として様々なものを取りあげ探索的で量的な検討を行っている。その結果、上司のリーダーシップや組織風土の評価、本人のA型行動パターンなどの特性が影響力の高いことを示している。

Pworkin(1990)はストレス反応を規定する要因として質的な分析を行い、ストレス反応の高い教師の特徴として上司や同僚の職務遂行上のサポートの評価、職務の求められる水準の高さ、個人特性などをあげている。これらは属性比較的手法をとっているものの、職場環境がストレスもしくはストレス反応抑制効果であることを論じている。

ストレス反応規定要因として環境よりも個人内変数に注目したものもある。

Anderson & Iwanicki(1984)はバーンアウトと様々な個人特性の関係を探索的に検討し、自尊心や自らの能力に対する高い評価、自立性の高い性格特性がバーンアウトの低い性格特性であることを明らかにしている。また、Kremer & Hotman(1985)は教師としてのアイデンティティや職業上の能力面でのレディネスの高さがバーンアウトと負の相関を持つことと、若手世代のバーンアウトの高さを量的に明らかにし、能力面での経験不足がバーンアウトの大きな問題であるとしている。Fimian & Blanton(1987)は若手世代の教師のバーンアウトの高さに注目し、若手世代に焦点を当ててバーンアウトとともに経験や問題対処方法、ストレス対処方法、仕事の理想と現実の解離などをたずねている。量的な検討の結果、これらの不足がバーンアウトと関係のあることを明らかにしている。加えて、ここでは仕事に対するイメージと現実の職業生活全般の葛藤がもっともバーンアウトの深刻な若手世代の問題であることが示され、いわゆる教師のリアリティショックは社会全般の教師の職業的イメージが現実と大きな差があることによると指摘している。一方で、Russellら(1987)は若手世代のバーンアウトの高さについて、自らの量的調査をもとにストレスサーの全般が他の世代よりも高い傾向があることに注目し、若手世代が実際にバーンアウトが高いのではなく世代的にストレスの問題を高く回答しがちな傾向をもっている可能性を指摘している。

同様の個人内変数に注目した先行研究として女性のバーンアウトやストレス反応が全般的に高い傾向にあることに関する原因の探索がある。Lachman & Diamant(1987)は女性にとってストレスサーおよびバーンアウトが高いことを量的に明らかにする一方で、バーンアウトの高さと離職傾向の関係が男性は有意であるのに、女性が関連かないことを明らかにしている。これは女性がストレスに関する得点を一般的に高く評価することとともに、仕事の生活におけるウェイトが女性は相対的に低く割り切って職業に従事している実態の表れであると推測している。様々なストレス反応規定要因の影響力比較を意図した研究：以上のように、焦点の絞られたストレス規定要因の検討や、探索的検討の一方で、職業心理学的視点から職業の個人をめぐる刺激全般をもとにストレス規定要因を体系的に整理しストレ

ス反応との関係を検討する研究も存在する。Burke & Greenglass(1989)は前節でとりあげた Cherniss(1980)のストレッサー・ストレス反応因果モデルをもとに、ストレス規定要因を体系的に整理し、パス解析によるモデルの検討を行っている。その結果、おおむね測定した教師のストレス規定要因からチャーニスの因果モデルが成立していることを明らかにしている。

また、Travers & Cooper(1996)は前節にあげた Cooper, Cooper, & Eaker(1988)の職業ストレッサーの体系に基づいた教師ストレッサーに関する質問項目を綿密な質的調査をもとに作成し、これらとストレス反応の関係とともに、年代、性別、地域差の比較を行っている。特にストレッサーに関する質問項目の測定においていくつか対策に繋がるようなものを準備し、結果から導き出される有効な対策として時間的な切迫感をめぐる状況や個人特性がストレス反応の初歩の傾向であることから行動主義的なA型行動パターンの治療プログラムや職務の優先順位の作成や対処時間の明確化を行う時間管理プログラムの有効性を指摘している。また、職場でのサポート体制やコミュニケーションを増やすこと自体が、ストレッサーが存在しても、それをその都度対処できることから職場における時間的・空間的工夫を具体的に指摘している。

ストレスの対処を主眼に置いた研究は、Travers & Cooper(1996)が意識した質問の測定を行っているほかに、Pines & Maslach(1980)がアクションリサーチ的な介入研究を行っている。そこでは、様々な介入の中で特定の児童生徒の担当や役割分担、時間的勤務などを以前よりも明確にすることでバーンアウト得点が低下したことを明らかにしている。

第4節 わが国の教師ストレス研究に関する研究動向

次いで、わが国の教師ストレスに関する先行研究をまとめる。わが国の教師ストレス研究も1980年以降に増加した傾向が見られる。それ以前は教師の仕事の負担の大きさに注目がなされ、多忙に関する研究が多くなされてきた。しかしながら、多忙研究の多くが勤務時間などの客観的変数と教師の主観的多忙感を明確に区別し

ていなかったことや、極めて細かなそして多様な職務からなる教師の日常の実態をあまり詳しく検討しなかったこと、さらに教師の多忙などが独立変数なのか従属変数なのか不明確な場合も多く研究ごとにその定義や扱い方が大きく異なることから、研究を特定の理論等でまとめることが困難な状態にあるとされている(高旗・北神・平井, 1992)。また、これらの研究の中で教師のストレス反応や健康を従属変数としたものはほとんど見られないため、ストレス研究の視点を持つ本章では詳しくはとりあげない。本章では教師のストレスに関するもの、もしくは同様の要因や理論体系に基づいて行われた質的もしくは量的研究をとりあげることとした。

(1) ストレス反応を中心とした検討

もともと、教師の多忙や組織構造の上意下達性などが原因となり教師のモラールや健康度に影響をおよぼした結果として教育力の低下を検討する研究は戦後早くから行われてきた。その中で、教師を対象にストレス理論に基づいた量的で体系的な検証を行ったもっとも古い研究の一つが石堂(1973)である。ここでは教師の勤務時間、上司のリーダーシップ、モラールの評価とともに、教師の精神的、身体的、神経感覚的自覚症状と尿検査などをもとに「疲労指数」としてストレス反応を測定した。それぞれの変数間の関係性や諸属性間の比較、勤務前と勤務後などの時間的比較を行っている。そして、ここで測定される内容は当時かならずしも尺度などが充実していなかったストレッサー・ストレス反応を忠実に測定したものである。この結果として、モラールの低い教師は勤務前から精神的自覚症状が高く、勤務後は身体的、神経感覚的自覚症状が高まり「疲労指数」が上がりやすいこと、モラールの高い教師はこれらの上昇が緩やかであることを明らかにしている。また、モラールの高さや上司のリーダーシップの高い評価などが小学校教師には疲労を抑制する一方で、中学校教師はそのような影響が見られなかったことも指摘している。

これにつづいて、ほぼ同様の健康やモラールの測定を同時に行うことができるバーンアウト尺度の普及によりわが国の教師ストレス研究にも量的分析方法によるストレス研究がなされはじめた。宗像・稲岡・高橋・川野(1988)は専門職のストレス反

応を測定するにあたりバーンアウト尺度の有用性を検討する研究を医師，看護師，および教師を対象に行っている。バーンアウト尺度の邦訳と他のストレス反応尺度の関係を検討し，専門職のストレス反応の測定と職種による比較，尺度としての妥当性を検討している。その結果，教師にとってバーンアウト尺度の使用は有効であり，他の職種に比べてもっともストレス反応およびバーンアウトが高いことが明らかにされた。

教師にとってのバーンアウト尺度の妥当性の検討は大阪教育文化センター(1996)および岡東・鈴木(1997)が他のストレス反応尺度やストレス反応規定要因との関係を検証しており，尺度としての信頼性や妥当性が明らかにされている。その中で，岡東・鈴木(1997)は教師のバーンアウトとモラルの関係を検討しており，もともとモラルの高い教師が一定水準のバーンアウトに達しやすく，さらに高いバーンアウトの水準を超えた場合モラルが低下することなどを明らかにしている。大阪教育文化センター(1996)はバーンアウトや他のストレス反応，日常の学校での出来事を量的に検討し，膨大な自由記述を詳細に検証するなどして教師のバーンアウトの問題を論じている。

伊藤(2000)は田尾・久保(1996)の看護師のバーンアウト尺度の結果と，自らの測定した教師のバーンアウト尺度の結果を比較している。その結果，看護師と比べた場合，心理情緒的な因子は高く，モラルの低下に関する因子のみ低いことが明らかにされている。

以上をまとめると，米英やわが国の他の対人専門職の間で信頼性や妥当性が充分検討されたバーンアウト尺度はわが国の教師においても信頼性や他のストレス反応尺度などとの比較による妥当性，さらに比較の対象となるような研究知見の積み重ねが充分なされてきたといえよう。

(2) ストレス反応規定要因を中心とした検討

石堂(1973)は上司のリーダーシップや職場環境の上意下達性の強さなどといった職場環境のストレッサーにあたる内容がモラルや疲労などのストレス反応同様の

諸変数に影響を与えることを明らかにしている。また、ここではリーダーシップや職場環境の評価がまずモラルに影響を与え、その後疲労などに影響を与えるとするため、モラルをストレッサー・ストレス反応過程の媒介要因として扱っている。

宗像ら(1988)は中学校教師における無力体験や仕事上の不快な人間関係、情緒的支援の有無、神経質行動特性などとバーンアウトの関係をパス解析をもとに検討を行っている。その結果、仕事上の人間関係と神経質な行動特性は日常苛立ちごとの増大を通してバーンアウトを規定し、その他の要因は直接バーンアウトを規定していることを明らかにしている。また、特に、バーンアウトの高い教師の諸条件を検討しており、その内容としては進路指導主事、特殊学級等の担任、教職経験2年未満の教師、女性、2人以上の乳幼児のいる教師、家事・育児を抱える教師をあげている。また、この研究は同様のモデルで医師と看護師のメカニズムを検討しており、調査の比較を含めた結論として教師が専門的でない職務を多様に担わせている社会的な問題を指摘している。

秦(1991)は質的方法から教師の職業ストレッサーの体系と種類に関する議論を行い、教師の職業ストレッサーを、①いじめや不登校といった教育問題、②家庭や地域の教育力の低下による教育活動の肩代わりの負担、③学校という同僚との関係が密接な場所で存在する人間関係の難しさ、④教育の努力と効果の評価の難しさ、どこまで仕事を遂行していいのかわからない曖昧さ、の4点をあげている。

また、鈴木(1993)も質的な方法で教師のストレス反応抑制要因の分類を試みている。その結果、①価値観や心情をゆるがせる職場での出来事、②対人関係の中で特に教職観の違いからくる同僚との摩擦、③多忙化や職務に対する主観的な問題、④子どもへの教育活動の際に無力感を感じるような出来事、⑤ストレスにおけるコーピングや家庭の問題などの職業ストレスに介在する要因、の5つにまとめている。

長谷川(1994)は教師の職務構造と多忙感、職務意識、職場の雰囲気、同僚との人間関係のなどとバーンアウトの関係を検討している。その結果、多忙感と職場の雰囲気のネガティブな評価はバーンアウトと強い相関をもつことを明らかにしている。また、バーンアウトの高さは同僚との関係において個人的なコミュニケーションが

増える一方で、仕事上の情報交換や会議などの仕事に関わりの深いコミュニケーションが減少する傾向があることを明らかにしている。

大阪教育文化センター(1996)は勤務実態、同僚との関係、職場に対する意識、児童・生徒の対処さらに問題行動などの実態とそれらの負担感をたずね、属性やバーンアウトとの関係性を検討している。その結果、属性では負担感やバーンアウトの得点が女性で有意に高く、年代差はあまり見られないことが明らかにされている。また、職場の援助のなさや、同僚・上司・保護者との関係の悪さとともに、近年の児童生徒とふれる職務以外の会議や学校外の活動が増え、そこからくる児童生徒に対する教育活動の「やり残し感」がバーンアウトの原因となっていることを明らかにしている。

岡東・鈴木(1997)は中学校教師のバーンアウトと他のストレス反応尺度、諸属性、職場構造、同僚との関係、コーピング行動、モラールなどの実態と関連性を検討している。その結果、バーンアウト尺度と他のストレス反応尺度との関連性を議論し尺度としての妥当性を示しつつ、同僚との関係、およびコーピング行動はバーンアウトやストレス反応を抑制することを明らかにしている。また、石堂(1973)がモラールをストレスラー・ストレス反応における仲介変数とするのに対して、ここでは他のストレス反応規定要因を調整し間接的にストレス反応やバーンアウトを規定していることを明らかにしている。さらに、モラールの高い教師は一定の得点までのバーンアウトの高さを示しやすいことも明らかにしている。また、Schwab & Iwanicki (1982) の尺度を邦訳し役割ストレスラーがバーンアウトを規定していることを明らかにしている。

松浦(1998)は大阪教育文化センター(1996)の追加の検討を行い、バーンアウトの増加の背景として近年増えた仕事と減った仕事を整理し、これらの関係を比較している。調査の行われた90年代はじめごろのいじめや不登校といった学校の「荒れ」とともに、会議や仕事に関する調整が増加した一方で、そのことにより児童生徒と過ごす時間が減ったことを質的・量的双方から明らかにし、この職務上のストレスラーが他の職務上のストレスラーをもたらす問題を「やりがいのない多忙化」とよん

でいる。

伊藤(2000)は教師のバーンアウトを規定する要因として自らの教師としての能力の評価や理想の教師像，同僚との対人関係，仕事上の悩み，性格特性，諸属性などバーンアウトを規定するさまざまな要因の影響力を探索的に検討している。その結果，性格特性の中で優しさや，指導的性格，さらに人間関係の良好さを持つことがバーンアウトを抑制し，仕事上の悩みはバーンアウトを規定するためストレスサーであると確認された。また，教師の性格特性は授業や学級経営と児童生徒との個別の関係を重視するタイプに分かれるとされ，前者は授業学級経営の悩みが，後者は同僚との人間関係がバーンアウトを規定することを明らかにしている。

西坂(2002)は幼稚園教諭の職務のストレスサーの尺度化を試みるとともに，自己効力感及びハーディネスのバーンアウトに与える影響をパス解析を通して検討している。その結果，職務ストレスサーにおいて園児と関わる内容のものはバーンアウトを規定していないため厳密にはストレスサーといいにくいことや，同僚との人間関係や仕事の負担の大きさにはハーディネスがストレスを抑制していることを明らかにしている。

田村・石隈(2001)は中学校教師の「指導・援助サービス」の悩みとして生徒に接する職務のストレスサーの尺度化とソーシャルサポート，ソーシャルサポート希求の志向性を測定しバーンアウトとの関係を性別ごとに比較している。その結果，男性教師は女性教師より一般的にサポートの希求性が低く，サポートを受けた際はバーンアウトが女性よりもより強く抑制されていることを明らかにしている。また，希求性が高にもかかわらずサポートがない状況がバーンアウトに結びつくことと，従来の援助的な組織体制作りを課題とするだけでなくサポートの希求性を高めるような個人への介入のあり方を模索する必要性を指摘している。

性別と年代という属性ごとのストレス反応の強度についての比較はそれぞれの研究が行っている。性別については多くの研究が女性のストレスサー及びストレス反応の高さを指摘している（石堂，1973；宗像ら，1988；金子・針田，1993；大阪教育文化センター，1996；岡東・鈴木，1997）。また，伊藤(2000)や田村・石隈(2001)

のように、近年のバーンアウト研究では有意な性差が示されなかったと報告するものもある。女性のストレスを高く評価しやすい傾向は海外の教師ストレス研究でも認められ（例えば、Travers & Cooper, 1996）、一般的なストレス研究でも概ね同様の傾向が存在するとされている（森本, 1988）。この傾向については女性の家事や育児の家庭での労働量が存在することから、その流出により職業ストレスやストレス反応の負荷を高めるとする推測が多くの研究でなされているが、今のところこの点について私生活のストレスとストレス反応を検証した上での議論はあまりない。そのなかで、宗像ら(1988)は女性と2人以上の乳幼児を持つ教師がバーンアウトやストレス反応の高さと有意な関係があることを明らかにしている。また、大阪教育文化センター(1996)は40歳の女性教師と子どもをもつ女性教師などが時間的切迫感やバーンアウトが高いことを明らかにしており、一方で、育児の経験がコミュニケーション面を中心に仕事の質を高めることも現職教師のコメントとして付け加えている。

年代についても同様に、多くの研究が教職について1～2年の教師や20代の教師がストレスを高く評価しがちなことを明らかにしている（石堂, 1973；宗像ら, 1988；岡東・鈴木, 1997）。これらの指摘の多くが、現実と理想のギャップに直面することと、職業上の能力の不充分さや発展途上性が指摘されている。一方で、近年の研究を中心にかならずしもバーンアウトやストレス反応は若手世代が高いといえるのではなく、ストレスやバーンアウト、ストレス反応の種類によってはベテラン世代の方が負荷が高いとする研究も報告されてきている（大阪教育文化センター, 1996；伊藤, 2000；田村・石隈, 2003）。このなかで、大阪教育文化センター(1996)は90年代前半以前との差として新採用の教師の減少した80年代末から各学校における教師の年代構成が歪になった問題と経験で対応できない事態が増加したことを加味して論じる必要性を指摘している。

第5節 総合考察

以上に教師ストレスに関する先行研究を整理してきた。上記に見てきたような研

究の成果は整理した通りであるが、これらが持つ課題を以下にとりあげ、本研究の次章以降で検討する課題を以下にとりあげる。

(1) 教師の日常の職務の詳細な把握の必要性

先に示したように職務とは職業を構成する個々の仕事内容の集合をさす。では、Cooper, Cooper, & Eaker(1988)によれば職業ストレスの中で大きなウェイトをしめるとされる職務の問題が教師ストレス研究だけでなく、教師研究で詳細に議論されているかということ、かならずしも十分な議論が積み重ねられているわけでない(高旗・北神・平井, 1993)。上記に見たように、田村・石隈(2003)をのぞき教師の職務のストレスの問題はいわゆる「悩み」に焦点を絞るか、具体的な教師の職務に触れない一般的なストレス尺度を用いるかが中心であったといえる。そのため、前者は体系的な全体の把握の点で、後者は改善を志向する際に現実的な議論を行ううえで限界があったように思われる。そこで、本研究は次章以降で教師の日常になう職務を現職教師とともに列挙し、それらの中でストレスと認知されかねないものを抽出した上で「教師の職務意識に関する調査」を行い、それをもとに「教師の職務ストレス調査」を実施することで職務ストレスの測定を行う。

(2) ストレス反応規定要因の測定方法の体系化の必要性

Lazarus(1984)の定義に従えば、個人が脅威と認知すればストレスとなるため、上記に見てきたようにそれぞれの研究者の視点からストレスの定義や項目化、ストレス反応の規定の仕方などさまざまであった。加えて、ストレスと同時にコーピング要因も同様に説明変数に設定する研究が多く、例えば橋本(2005)が指摘するように対人関係のストレスとコーピングのソーシャルサポートの区別は非常に微妙な問題である。その一方で、多くの研究が人間関係の良好性や援助の有無をとりあげポジティブな影響力を重視してソーシャルサポートと表現したりネガティブな影響を重視してストレスと表現したりと厳密な意味では変数の取

り扱いが混乱している場合も多い。そこで、本研究はストレッサーとコーピングを厳密に分けて第三章で職業ストレッサーとしての影響力に注目した検討を行う。

加えて、ストレッサーの測定方法も見てきたように研究者それぞれの測定項目や尺度の作成により個々に行われている状況である。これは伊藤(2000)の指摘するように現在の教師ストレス研究がストレス反応の原因の部分の詳細な把握を現在進行形で進められているところであり、探索的にストレス反応を検討する研究が現在蓄積がはじまった段階にあることが背景として存在する。そのため、特定の項目が先行研究によって類似した概念が重なっていたり、研究によって触れてあるものと触れていないものが存在するなど先行研究を概観すると教師のストレッサーの問題が把握しにくいだけでなく、どのようなストレッサーの種類があり、それぞれがどの程度ストレス反応を規定しているのか比較し得ないという限界がある。そこで、本研究は教師のストレッサーについて職業心理学やストレス研究の中から体系的な理論を参考にしつつ教師の職業ストレッサーの様々な分野を測定し、モデルを通して各種ストレッサーの影響力や相互の関係性を詳細に把握することを目指すこととする。そのため、第二章でまず職務ストレッサーを整理し、第三章で他のストレッサーを付け加えて測定・検討を行う。

(3) 個人特性と環境特性を区別する必要性

職業心理学において職業ストレスの予防や職業上の効率の拡大は個人に対する介入と、職場環境に対する介入の双方を行うことから確保されるといえる(例えば、金井, 2000)。田上・山本・田中(2003)は教師のメンタルヘルスに関わる研究をレビューし教師のメンタルヘルスの確保のための課題として教師個人のコーピングスキルの向上と同時に学校におけるストレスマネジメント体制の確保が論じられている。ここで示される課題は曖昧な質問から構成される操作改善余地の不確かな職場環境要因や教師の個人的要因を、できるだけ具体的で操作余地の大きい質問項目として捉えなおすことで具体的なストレス対策の提示をおこなうことにある。そのため、本研究は第三章までに教師の職業ストレッサー全体の議論を行ったうえで第

四章で具体的な教師ストレス改善のために将来介入プログラムの作成に繋がるような量的な検討を行うことを目的とする。そのため、個人特性と環境特性双方の中で介入や改善が可能なストレスラーとストレス抑制要因の測定と影響力のモデルを通じた検討を行う。

(4) 要因間の関係性の検討方法の拡充

すでに触れたように、ストレス反応を規定するストレスラーやコーピングなどの要因間の関連性については、因果関係を規定する上での直接効果(図1-2.)と間接効果(図1-3.), さらに説明変数と目的変数の流れを交互作用的に抑制する緩衝効果(図1-4.)の3種類がある。ストレス理論は過程を前提としており、その中でストレス反応を規定するさまざまな要因が相互にどのような関係を持つかを検討することは重要な研究関心であるともいえる。一方で、ソーシャルサポートや対人ストレスラーなどもともと社会心理学などで緩衝効果としてストレス過程に関わり、その上で直接効果、間接効果の区別が議論されている理論に対して、本章で取り上げた教師ストレス研究の多くがストレス反応規定要因を探る探索的検討が中心であるため、直接効果のみの関連性の検討がほとんどであり、間接効果の検討を行ったものは少なく、緩衝効果の検討を行っているものはここでとりあげた限りは存在しない。そこで、本研究の中でストレスラー・ストレス反応過程を検討する第三章と第四章では先行研究の理論的体系を参考にしながら直接効果、間接効果、緩衝効果を峻別するようなモデルを作成し、そのモデルに基づいてストレス過程のメカニズムを検証することとした。

(5) 性別・年代など属性の差を規定する要因の検討

第4節で示したように、ストレスラーとストレス反応の性別の比較を行った先行研究は女性の高いストレス評価の傾向を示すものと、有意な差を報告しないものとに分かれるといえる。性差の比較に加え、性差の原因となるストレスラーの性格的違いやストレスラーの存在については宗像ら(1988)と大阪教育文化センター(1996)

から家事や育児の問題が大きいことは指摘されているものの、これらをストレスラーとしてストレス反応などとの影響は検討がなされていない。また、年代についても、若手世代のストレス反応の高さが強調される研究がある一方で、各世代それぞれが様々な課題やストレスラーを抱えている実態を示唆する研究も増えつつある。そこで、職業ストレスラーを検討する第三章では性別において、第四章では年代において変化する個人内変数を取りあげ、それぞれにおいて性別や年代といった属性が職業ストレスに与える質的な違いを把握しうるようなモデルの比較検証を試みることとする。

引用文献

- Anderson, M.B.G., & Iwanicki, E.F. 1984 Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 109-132.
- Bachrach, S.B. 1986 Organizational analysis of stress :The case of elementary and secondary school. *Work and Occupations* 13 7-32.
- Blase, J.J. 1982 A social psychological ground theory of teachers stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 99-113.
- Burke, R.J., & Greengalass, R.D 1989 Psychological burnout among men and women in teaching Human Relation, 43-3 ,261-273.
- Cherniss, C. 1980 *Professional Burnout in Human Service Organization*. New York:Pranger.
- Cherniss, C. 1995 *Beyond burnout: Helping teachers, nurses, therapists, and lawyers recover from stress and disillusionment*. New York:Routledge.
- Cooper, C.J., Cooper, R.D., & Eaker, L.H. 1988 *Living with Stress*, Penguin Health, London.
- Dworkin, A.G. 1987 *Teacher burnout in the public schools.: Structural causes*

- and consequences for children.* State University of New York.
- Dworkin,A.G., Haney,C.A.,Dworkin,R.J.,&Telschow,R.L. 1990 Stress and illness behavior among urban public school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 26-1, 60-72.
- Edward.J.R. 1991 Person - job fit: A conceptual integration, literature review, and methodological critique. In C.L. Cooper.C.L.&Robertson.I.T. (Eds) *International review of industrial and organizational psychology.* New York:Wiley. 283-357.
- Farber.B. 1984 Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of educational research*, 77-6, 325-331.
- Fimian,M.J., & Blanton,L.P. 1987 Stress, burnout, and role problems among teachers trainee, and first-years teacheres. *Journal Occupational Behavior*, 8, 157-165.
- Freudenberger,H.J. & Richolson,G. 1980 *The high cost of high achievement.* Anchor Press.
- Fimian,M.J., & Blanton,L.P. 1987 Stress, burnout, and role problems among teacher trainess and first year teachers. *Journal of occupational behavior*, 8, 157-165.
- 長谷川裕 1994 教師の多忙化とバーンアウト 久富善之編 日本の教員文化 244-260
- 秦政春 1991 教師のストレス—教育ストレスに関する調査研究— 福岡教育大学紀要 40-4 79-146.
- 畠田茂 1997 ストレスの概念とその流れ 佐藤昭夫・朝長正徳編 ストレスの仕組みと積極的対応 藤田企画出版 48-86.
- 橋本剛 2005 ストレスと対人関係 ナカニシヤ出版
- Holmes.T.H., & Rahe.R.H. 1967 Social Readjustment scale. *The Journal of Psychosomatic Research* 2-4, 213-218.

- Huberman.M. 1993 Burnout in teaching careers. *European Education* 25-3, 47-69.
- 稲葉英明 1998 ソーシャルサポートの理論とモデル 松井豊・浦光博編 人を支える心の科学 誠信書房 151-176.
- 稲村博 1991 学校のストレス 佐藤昭夫・朝長正徳編 ストレスの仕組みと積極的対応 254-259.
- 石堂豊 1973 教師の疲労とモラール 黎明書房
- 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.
- 岩永誠 2003 ワークストレスの社会病理 横山博司・岩永誠編 ワークストレスの行動科学 北大路書房 150-175.
- 金井篤子 2000 職場のストレスとサポート 外島裕・田中堅一郎編 産業組織心理学エッセンシャルズ 163-188.
- 金子章栄・針田愛子 1993 小・中学校教師の職業ストレスに関する研究 金沢大学教育学部紀要（教育科学編） 42 1-10.
- Kyriacou,C., & Sutcliffe,J. 1978 Teacher stress: Prevalence, source and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lachman,R., & Diamant,E. 1987 With drawal and restraining factors in teachers' turnover intentions. *Journal of occupational behavior*, 8, 219-232.
- Lazarus.R.S. & Folkman,S. 1984 *Stress,appraisal and coping*. Springer Publishing Company.
- 松浦善満 1998 疲弊する教師たち—多忙化と「荒れ」の中で— 油布佐和子編 教師の現在教職の未来 16-30.
- 森本兼囊 1997 ストレス危機の予防医学 日本放送出版協会
- 宗像恒次 1991a 心理的社会的ストレスナー 佐藤昭夫・朝長正徳編 ストレスの仕組みと積極的対応 201-210.
- 宗像恒次 1991b ストレス解消学 小学館

- 宗像恒次・稲岡文昭・高橋徹・川野雅資 1988 燃えつき症候群 金剛出版
- 西坂小百合 2002 幼稚園教諭の精神的健康を及ぼすストレス, ハーディネス, 保育者効力感の影響 教育心理学研究 50 283-290.
- 岡東壽隆・鈴木邦治 1997 教師の勤務構造とメンタルヘルス 多賀出版
- 大阪教育文化センター 1997 教師の多忙化とバーンアウト 京都法政出版
- Pamela, J.M. 1986 *Burnout :The relationship between the principal's leadership style, the organization, and the teacher's personality*. U-M-I Dissertations Informaiton Service.
- Pettigrew, C., & Wolf, E. 1982 Validating measure of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 4-3, 373-396.
- Pines, A., & Aronson, E. 1988 *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Pines, A., & Maslach, C. 1980 Combatting staff burnout in a day care center: A case study. *Child care quarterly*, 9-1, 5-16.
- 鈴木邦治 1993 教師の勤務構造とストレス—ストレスラーの認知的評価を中心に— 日本教育経営学会紀要 35 69-82.
- Russell, D.W., Altmaier, E., & Velzen, D.V. 1987 Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of applied psychology* 72 269-274.
- Schwab, R.L., & Iwanicki, E.F. 1982 Perceived role conflict, role ambiguity and burnout, *Educational Administration Quarterly*, 18-1, 60-74.
- Seleye, H. 1987 *Stress Without distress*. Corgir.
- 坂田桐子 2003 組織とワークストレス 横山博司・岩永誠編 ワークストレスの行動科学 北大路書房 77-105.
- 坂田成輝 1991 ストレスコーピング 佐藤昭夫・朝長正徳編 ストレスの仕組みと積極的対応 178-184.
- 佐藤昭夫 1991 ストレスの概念とその流れ 佐藤昭夫・朝長正徳編 ストレスの

- 仕組みと積極的対応 3-6.
- 新名理恵 1991 心理的ストレス反応の測定 佐藤昭夫・朝長正徳編 ストレスの
仕組みと積極的対応 73-79.
- 外島裕 2000 人事測定の方法 外島裕・田中堅一郎 産業組織心理学エッセンシ
ャルズ 65-87.
- 田上不二夫・山本淳子・田中輝美 2003 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.
- 高旗正人・北神正行・平井安久 1992 教師の「多忙」に関する調査研究 岡山大学
教育学部附属実習センター編 教育実習研究年報 3 1-29.
- 田村修一・石隈利紀 2001 援助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 教育心理学研究 49 438-448.
- 田尾雅夫 1995 ヒューマンサービスの組織 法律文化社
- 田尾雅夫・久保真人 1996 バーンアウトの理論と実際 誠信書房
- Travers,C.J., & Cooper,C.L. 1996 *Teachers under pressures*, Routledge.
- 津田彰・原口雅浩 1991 ストレスとコントロール 佐藤昭夫・朝長正徳編 スト
レスの仕組みと積極的対応 164-172.
- Tuch,S. 1980 *Teacher burnout and what to do about it*, Acadmic Therapy Publ.
- Varrus,M. 1987 Reconsidering teacher alienation: A critique of teacher burnout
in the public schools. *The Urban Review*, 19-3, 179-188.
- 矢富直美 1997 ストレスの仕組み ―心理学的立場より― 佐藤昭夫・朝永正徳
編 ストレスの仕組みと積極的対応 藤田企画出版 49-55.
- 横山博司 1998 ワークストレス ワークストレスの現代的関心 徳山大学叢書
1-12.

第二章 教師の職務に関する検討

第1節 わが国の教師のストレスと職務の実態

第一章でみたように、わが国の教師ストレス研究の課題は教師の日常従事するストレスが先行研究ごとに独自の視点でまとめられており、全体として各種の職業ストレスのストレス反応への影響力の違い把握しきれない。さらに、教師の職務のストレスの定義についても先行研究によって「悩み」（例えば、伊藤，2000）、「負担」、「役割ストレス（ストレス）」（岡東・鈴木，1997）、「教育ストレス（ストレス）」（秦，1991）などと研究者それぞれの定義が異なることからわかるように、具体的な職務のどのようなものがストレスとなっているのか明確ではない。

本章ではこのような問題に対し、教師の職務をストレスとして体系だてて把握することを目的として量的な分析と検討を行う。第1節では職業ストレス研究における職務ストレスの定義をもとに本研究のストレスの定義を設定し、それにもとづいて教師の日常担う職務の問題点を整理することとする。次いで第2節以降で調査研究を実施し教師の職務のストレスとしての実態を探っていく。

（1）研究上の職務ストレスの定義

第一章でみたように、教師のストレス反応を規定する要因は様々な研究が質的・量的に検討を行ってきた。ただ、それらは研究者個々の定義が異なっており、職業ストレスや属性、ストレス抑制要因など、研究により定義が異なる議論が積み重ねられている。本研究ではこれらを特定の理論に基づいて区別を行った上で、教師の職業ストレスの全体像を整理し、次いでストレスの抑制方法の検討を行うこととした。また、属性に関する議論はストレスやコーピング、ストレス反応などの諸要因を比較するための材料とし、補足的な議論を深めることとした。以上の全体の流れの中で本章は教師の職業ストレスの中で中核的な問題とされる職務のストレスを教師の日常担う職務の中から測定することを目的とする（金

井, 2000)。

職業ストレス研究では一般的に職務の遂行における負担を職務ストレッサーとして測定し, その職務遂行のストレッサーがストレス反応に与える影響の強さや影響過程を議論している。これらを職業ストレッサーのなかで特に区別している理由は職務ストレッサーが職業上のサービスと直接関わる要因であるからである (Cooper, Cooper, & Eaker, 1988 ; 金井, 2000)。職業ストレッサーには他に同僚や上司との関係や職場の風土, 雇用体制さらに私生活の問題との関係なども存在する (Cooperら, 1988)。Cherniss(1980)は職業ストレッサーを労働条件要因, 職務のストレッサー, 個人的諸要因に分ける視点を提示しており本研究ではこれを参考とし, それぞれの下位尺度として Cooperら(1988)のストレッサーの体系的な性格区分を参考にすることで教師の職業ストレッサーの体系的な整理を図ることとした。全体の職業ストレッサーの体系的測定とそのストレス反応への影響の検討は第三章にゆずり本章は教師の職務のストレッサーとしての実態の検討に注力する。

職務ストレッサーの定義は職務の自らの能力に対する自信の喪失や, クライエントに関わる上での諸問題, 仕事を行う上での快適な刺激や満足感のなさなどをとりあげている。また, Cooperら(1988)は役割ストレッサーの中で動機づけが曖昧なまま担う職務の負担と職務自体の遂行困難を取り上げている。本研究は次章以降で職務ストレッサーを量的に測定する際に質問内容とストレス反応に関する質問内容が内容的に類似してしまう状況を避ける必要があるためストレス反応の質問項目と内容的な類似性が起こりにくいと考えられる Cooperら(1988)の視点を参考とする。

Cooperら(1988)の定義する職務ストレッサーを整理するために必要な視点は, 動機づけの低い職務を整理しそのうえでの当該職務の負担の大きさを整理することと動機づけが高い職務を整理した上でその遂行困難なものを整理することである。そこで, 本章では第2・3節で教師の職務の動機づけの高いものと低いものを量的に整理するとともに, その結果をうけて第4・5節においてそれぞれの項目を遂行困難及び負担の高さの観点から測定し議論をおこなうこととした。それらの数的検討を行う前に, わが国の教師が現実に担っている職務の内容を先行研究の整理と現職

教師を対象とした聞き取り調査から探ることとした。

(2) 教師の職務に関する先行研究にもとづいた内容の整理

すでに見てきたように教師の勤務時間や多忙感，教師という職業に対する様々な意識などを検討した研究は多いものの教師の多様な職務の内実を詳細に整理した研究はあまりない。この原因の一つに教師の主観と客観的な職務の実態を区別して議論する根拠となる理論が乏しかったことがあげられる（高旗・北神・平井，1992）。教師の動機づけの高い職務の把握も難しく一般的に教師の主要な職務は授業や学級経営におかれていると理解できるが，教育困難を日常的に抱える多くの中学校や一部の小学校では安全管理や生徒指導，危機管理的な側面により優先順位が置かれる場合も多い。その中で，本研究はすでに示したように教師の職務ストレスを整理する観点から教師の動機づけの低い職務，高い職務に注目してこれらの問題を具体的に整理することとした。

教師にとって職務の問題として戦後一貫して論じられてきたのは，いわゆる「多忙」感を与える職務の質的・量的問題である。油布(1998)は新聞記事などの分析を通して昭和40年代までの教師は学校や職務という枠組み観があまりなく，地域社会全体の児童生徒に関わる教育活動全般に関することを当然とする認識を持っていたことを明らかにしている。それを変質させはじめたのは学校外からの侵入者による事件と，学校外にでて行う教育活動中の事故などによる訴訟が頻発したことで法的責任範囲を時間的・空間的に学校内に収めようとする発想であるとしている。同時期に議論された教師の専門職論争も教師の担う役割の範囲を学校内の職務に定義する動きを持っており，この時期に教師の職務の範囲が定義され始めたこととなる。一方で，昭和40年代以降，新たに求められる教師の役割が学校外部から生じはじめ，同時に教育困難による教師の負担増の問題が顕在化している。高木(2001)はこれらの内容を判例の数的増加や内容の変化を追って見ており，結論として学校内の事件・事故において被害者救済の観点から学校の責任が厳しく判決に反映され，それらが結果として学校の教育活動の明確化と明文化をともなった児童生徒の管理

内容の明文化の増大につながったことを整理している。もともと存在した授業や生活指導などの実施困難が進んでいる状況に、職務が次々と明確化・明文化という形で加えられることで多忙となり職務のストレスが増大してきたといえる。

では、教師にとって動機づけの高く遂行困難となっている職務にはどのようなものがあり、動機づけが低い職務で負担の大きい職務にはどのようなものがあるのだろうか。本節では先行研究のレビューと1998年に実施した教師の職務意識に関する聞き取り調査等を通して整理する。

(3) 職務に関する動機づけの先行研究における議論

教師の間で“教職として必要と感じる”，“必要性を感じない”という職務意識については、動機づけの高低を測定していることになる。そこで調査自体に入る前に動機づけの概念について整理することとした。動機づけとは、個体を行動させ、行動に方向を与え、行動を目的に向けて維持・変化・推進させるプロセスであり、要素であるとされている。動機づけをおこす個体内部の状況は欲求・動因または動機と表現される（岡，1987）。前二者は生理的，生得的な原因から発生するもので一次的欲求とまとめられる。後者は個体を社会的，組織的な内容について選択肢を方向づける性格のものであり二次的欲求といわれる。そのため，後者は個体ごとに大きく認識が異なる概念であるといえる。

また、職務の動機づけと関連が高い心理的・個人的要因としてモラールがある（安藤，2000）。特に、教師を研究対象とする際のモラールの定義は、「ある学校の教師が、その学校の教師であることに満足と誇りを持って結束し、教育目標という共通の目的を達成すべく、よりよい教育実践を目指して積極的に努力しようとする感情ないし態度」（二関・日比・河野，1960，35ページ）とされている。つまり、動機づけが個人内変数として扱われ、モラールは組織と個人の相互作用的な変数であるといえる。そのため、動機づけとモラールは行動の要因と行動の際の感情ないし態度という違いを有する。

“高い動機づけをもって行動に従事することが健康に良好な影響を与えること”

はいわゆる動機づけ衛星理論として生理学的研究を中心に検討がなされているが、鈴木(1993)は教師の職業モラルの高さは結果的に自らの多忙とストレスの増大を生じることから不健康になりやすく、学校現場では高いモラルを持つ教師はほとんどがある程度のバーンアウトと身体的不健康を抱えることを明らかにしている。また、安藤(2000)は従来の研究により“高い成果が高いモラルまたは動機づけを生み出す”ことは明らかにされているものの、その結果を拡大解釈し、“高いモラルまたは動機づけが高い成果を生む”とする因果関係の逆転や、同時に健康も付随的に保障されるという、実証されていない議論が見られると批判している。さらに、具体的には、“動機づけが高い職務に従事し行動を達成することが健康にいい影響を与える”と“高い成果や結果を出すことが、モラルを向上させる”とする統制された環境下での実験結果を、複雑な要因の共存する現象場面において、それぞれの因果関係と概念の違いを無視し、相互の関係が循環関係であるかのように定義し、それが複雑な日常の学校現場でのモデルとされることの危険性を指摘している。

本章で行う「中学校教師の職務意識調査」は、以上に示したような混乱を避けるため教師の職業上のモラルや職場環境に関する様々な評価変数は導入せず職務ストレスの測定を目的とした個別職務の動機づけを測定する調査をまず進めることとした。次いで高い動機づけを持つ職務の遂行困難と動機づけの低い職務に従事する負担の高さがストレスになるとする Cooperら(1988)の指摘にしたがって動機づけの一般的に高い職務と低い職務をまとめ、前者の遂行困難と後者の負担を測定することで職務ストレスに関する質問項目群を作成する。

教師の職務を動機づけの側面から検討した議論はあまり多くない。稲垣・久富(1994)は教師の多忙の問題について教師が多忙であること自体に価値を置く独特の職業文化を持っているとし、教師にとっての多忙の問題は当然生じる問題であるとしている。また、高旗・北神・平井(1992)は授業以外に授業の準備や教室などの環境整備など気を配れば配るほど校内で職務に従事する時間や持ち帰り仕事が増加するという、ひとつの職務の遂行が他の職務の動機づけにつながるという示唆を示

している。ただ、ここでの論調は職務はどれもほぼ等しく重要性があり、いずれかの優先度や動機づけの高さの比較を提示する視点には立っていない。

一方、大阪教育文化センター(1996)は教師の多忙化の問題をバーンアウトとのかかわりの中で整理する中で問題として取り上げられているのは職場での会議や打ち合わせ、校内の環境整備に関わる作業、学校内外での研究、入試の手続き等に関わる職務などが近年増えた職務としている。聞き取り調査や量的調査を通して、これらが直接バーンアウトの原因となっているだけでなく、同時にバーンアウトの原因である児童生徒と直接接する職務の遂行困難を促進していることを示唆しつつ議論を行っている。そこでの指摘は児童生徒と直接ふれない職務の遂行が児童生徒と直接接触れる職務の遂行困難をもたらしているとする議論がなされている。これは教師にとってより優先度の高い職務は后者であり前者は相対的に優先度が下がるとする視点に立っているといえよう。さらに、松浦(1998)は同様のメカニズムとして教職にとって中核的でない「周辺の」な職務の負担が近年急増しており、その多忙化によって「中核的」な職務が遂行困難になっている「やりがいのない多忙化」状況を90年代になって現れた特徴的な多忙やストレスの問題であるとしている。

この点は藤田・油布・酒井・秋葉(1996)の調査にもとづいた教師文化の議論においても見られ、教師はより児童生徒と触れるパーソナルな関係性が強い職務に動機づけを置く傾向があり、職務はある程度の動機づけの強度の違いや優先順位が存在するという前提で議論がなされている。

以上のように教師の職務についての動機づけは児童生徒との関わりに関する職務とそれらから離れる職務の間に段階的な動機づけの順位づけがなされ、それらが教師の職務のストレスと密接に関わっていると理解できる。

(4) 教師の職務に関する聞き取り調査にもとづいた内容の整理

本章が主題とする「中学校教師の職務意識調査」は具体的に日常行っている職務について「どのような個別業務(本調査以降「職務」という表現に変更・統一している)に本来の教師の業務かどうか疑問を感じながら大きな負担感を抱いているか」

と「どのような個別業務に必要性を痛感しつつも実施の困難性を感じているか」の自由記述を求めそれをもとに意見の聞き取りをそれぞれの教師に対して行った。ここでの前者の回答結果が動機づけの低い職務，後者の回答結果が動機づけの高い職務の基本的なものであると把握できる。その結果を基に中学校教師を対象とした「職務意識調査」の本調査項目を作成する。

聞き取り調査は1998年5月に〇県中学校教師20名を対象とした。こういった予備調査の結果を現職中学校教師3名とともに概念ごとに分類を行い本調査の項目を整理した。それにより，動機づけの低い職務を測定する（1）動機づけの低い職務の質問項目群（42項目），動機づけの高い職務を測る（2）動機づけの高い職務の質問項目群（28項目）を構成した。具体的な質問項目の内容は次節の表2-1.，2-2. に示す。

第2節 教師の職務意識に関する調査研究 —研究目的と研究方法—

教師にとって動機づけの高いと考えられる職務と低いと考えられる職務を質問項目群としてまとめ，中学校教師の職務に対する動機づけを職務に関する質問ごとに回答してもらう「中学校教師の職務意識調査」を行った。分析の方針は以下の通りである。

1. 動機づけの高い職務と動機づけの低い職務を因子分析により構造化する。
2. 2つの職務群の各因子間でどのような関係性が存在するのかを検討する。
3. 性別と年代といった属性にもとづいて2つの職務群の得点比較を行い，教師個人にとっての職務意識の認識の違いを把握する。

（1）質問紙の構成

「職務意識調査」質問紙の内容としては，動機づけの低い職務に関する質問項目群（42項目），動機づけの高い職務に関する質問項目群（28項目）に加え，自由記述で感想を求める自由記述欄を質問項目群の後にそれぞれ設けた。また，勤務校・性別・年代・主な校務分掌を尋ねた。

調査対象と調査手続き：〇県の中から市街地を中心に中学校 12 校を選定し，その学校に勤務する中学校教師 550 名を対象に郵送法で回答を依頼した。なお，管理職，養護教諭，非常勤講師はそれぞれ従事する職務が微妙に異なることから，調査の対象としない旨を郵送時に説明している。

調査時期：配布は 1998 年 7 月～9 月に行われ 11 月末を回収の期限とした。有効回答数は 252 部，回収率 45.6%であった。

（2）2つの項目群の動機づけ強度の概要

現職教師に対する聞き取り調査を行うことで動機づけの低いまたは動機づけの高い職務と考えられる職務を具体的にとりまとめ質問項目群として整理した。しかしながら，聞き取り調査の段階で各教師から職務についての動機づけの強度は個人により大きく異なり，特に動機づけの低い職務として挙げられたものについては一部の教師にとっては動機づけが高い場合も少なくないなど回答にバラつきが予想されることなどが指摘された。そこで，職務意識調査のデータの処理として平均点と分散を考慮し一定の基準を設け，ある程度その職務の動機づけが低いまたは高いと判断された項目について分析を行うこととした。

調査では動機づけの低さを測定する質問項目群として，聞き取り調査をもとにした 42 の職務項目それぞれについて「1.明らかに教師の職務範囲ではない」～「4.基本的に教師の職務だと思っている」，の 4 件法で回答を求めた。その結果について，動機づけの低さ（得点が低いほど動機づけが低くなる）を表示したものが表 2-1 である。なお，ここでは選択肢 5 として「自分の身近ではそのような職務はないのでわからない」という項目を設けているが，これは点数ではなく欠損値として扱っている。

表 2-1. 動機づけの曖昧な職務に関する動機づけ強度

質問項目内容	平均値	SD値
32)直接学校と関係のない事での地域への義理立て (ボランティアなどでの休日の市内の清掃等)	1.87	1.1
37)親ができないような態に学校が対応すること	1.99	0.88
28)本来は家庭で行うべき生徒の私生活の指導	2.01	0.92
40)あまり必要性を感じない研修への参加	2.05	1.05
30)教委・PTA から来る現場とかけ離れた要請への対応	2.07	1.04
14)土曜日・お祭り等の際に行う地域巡回	2.08	0.93
38)学校が忙しい時に参加させられる研修	2.3	1.07
29)苦情だけ学校に言って来る地域への対応	2.34	0.95
13)土日などの勤務時間外の部活指導	2.36	1.06
41)教科外・専門外の指導や対応を行うこと	2.5	1.15
7)予算配分・予算出納帳記入など書類作成・事務作業	2.52	1.17
2)教師が親へ要請する校外の生活指導	2.53	1.03
39)行政研修への参加	2.59	1.01
4)地域で生徒が起こしたトラブル(万引き・恐喝)への対応	2.64	1.03
6)長期休日の生活指導	2.65	1.03
16)専門外の部活動担当	2.65	0.99
15)宿泊を伴う部活遠征などの引率	2.78	1.05
31)登校地域での交通指導	2.79	0.93
12)部活動へ顧問になるなどの職務負担	2.94	0.96
22)集団場面で勝手な主張をする親への対応	3.12	0.94
8)本人の意思の不明確な進路指導	3.18	1.03
25)不登校生徒の家庭訪問(親の理解がない場合)	3.19	0.86
5)勤務時間外の地区懇談会やPTAへの参加	3.2	0.69

36)勤務時間外に生徒会・委員会の運営や監督を行うこと	3.21	0.84
20)遅刻防止や無断外出防止に校門で指導を行うこと	3.22	0.9
10)授業妨害をする生徒への学力保障	3.37	0.87
3)定期試験・模擬試験対策に特別に補習などを行うこと	3.38	0.8
26)自分の言動には責任を持たせるといった社会的責任の指導	3.38	0.63
1)夜自宅にかかる保護者からの電話への対応	3.42	0.71
9)学力不対応の進路指導	3.43	0.79
19)学習意欲のない生徒への補習・再試験	3.55	0.67
11)授業を開始する際、生徒を教室に入れるための巡回	3.56	0.67
33)通常の年度始めの家庭訪問	3.57	0.62
42)ノートを取る・忘れ物をしないなど中学以前の学習態度の保障	3.59	0.6
21)不登校等への進路・学習保障の努力	3.59	0.67
24)不登校生徒の家庭訪問(親の理解や要請をうけた)	3.62	0.74
27)中学以前の学力保障	3.66	0.72
23)集団の中での社会性の保障	3.75	0.45
34)問題行動があった等の臨時の家庭訪問	3.75	0.49
35)生徒会や委員会を担当すること	3.79	0.45
18)修学旅行上など宿泊を伴う校外行事の雑務(持ち物検査・巡回 など)	3.81	0.72
17)修学旅行等の宿泊を伴う校外行事引率	3.81	0.47

この結果から、項目の順序から判断し動機づけが比較的低い職務としては、地域・教育委員会といった学校外への対応や家庭が中心となるはずの躰といった生徒指導勤務時間外の部活動、必要性を感じない研修への参加などが挙げられる。つまり、教師からすれば家庭や地域、行政などが積極的に担うべきであると感じる職務が動機づけの低い位置にある。また、中間的な順位に存在する職務として部活動の顧問、行政研修、勤務時間外職務、進路指導などの摩擦をともなった親との接触などが挙

げられる。これらはSD値を見てもわかるように教師個人にとって職務意識がことなる職務であるといえよう。一方、学習指導や生徒指導に関係した職務については基本的に動機づけの低さが否定されており教師の職務として認識されていることがわかる。

平均値の内容が以上のような概要を示す一方で、回答のばらつきを示すSD値を見てわかるように、はっきりと「不必要」性認識が否定されてしまう下位数項目以外、比較的得点の回答のばらつきが高いことが分かる。このことは、職務の動機づけが低くなるに従い、その職務の評価が教師個人によって異なるとともに、明確な動機づけの低さは提示されにくいという、教師自身も職務の評価に曖昧さをもっていると理解できよう。その結果、一部の教師にとって動機づけの低さの認識はうち消され、平均化したところ得点の値は微妙な評価になったといえよう。

次に「必要」性認識の各項目について概観する。予備調査から整理された28項目の質問について「1. 教師の職務としては必要性を感じない」～「4. 教師の職務としてとても必要性を感じている」といった4件法で回答を求めた。それについて動機づけが高い職務（平均値が高いほど動機づけが高く評価される）から順に並べた結果が表2-2.である。

最も動機づけが高い部類の職務として学習指導・生徒指導両面での生徒との日常の接触が挙げられる。それに次ぐ職務として、ある機会を期に行うような非日常的な生徒との接触や教師同士との調整の問題等が挙げられる。全体の中で少数の項目だけにとどまったが、親や地域といった教師が普段接触する機会の少ない対象と関連した職務が動機づけの比較的低いものとして挙げられる。ここでは、先の動機づけの低い職務の質問項目群において動機づけの低さを否定する項目が多かったのと異なり、動機づけの高さを否定する項目は少なく、ばらつきであるSD値も相対的に高くはない。つまり、動機づけが高い職務が明確なことが教師の平均化された全体の意識からよみとれる。これは、自らの職務をなかなか「不必要」と割り切れない「教師文化」（稲垣・久富，1994）とかかわりがあるのかもしれない。

表2-2. 動機づけの高い職務の動機づけ強度

質問項目内容	平均値	SD値
20) 目立たない・問題を起こさない生徒とのコミュニケーション	3.77	0.51
17) 日常での生徒個人個人とのコミュニケーション	3.68	0.65
1) 進路や学習に関する面談	3.67	0.61
14) 生徒会運営などを通して生徒が主体的に学校に関わっていく雰囲気作り	3.6	0.59
18) 定期的に機会を設けて生徒とコミュニケーションを図ること	3.56	0.69
13) 生徒の進路を保障すること	3.54	0.62
19) 自らのコミュニケーション能力や技術を育成すること	3.54	0.7
2) 生徒への学習以外の悩みなどの面談	3.53	0.67
24) 生徒が無気力にならないよう積極性を育てる機会を作ること	3.53	0.67
5) 様々な学習水準の生徒にあった授業の工夫	3.47	1.53
21) 連絡帳やゲームなどを通じた間接的なコミュニケーション	3.38	0.75
12) 人の気持ちや痛みがわかるように心の力を育成すること	3.36	0.74
15) 修学旅行・宿泊研修・遠足等校外活動の企画実施	3.28	0.81
23) 様々な学習水準に対応しうる研修参加や能力の向上	3.28	0.81
16) 集団の中で適切に自分を主張できる力の育成	3.25	0.76
25) 一人一人が到達している学習内容のチェック	3.24	0.77
7) 教科指導上の教師間情報交換	3.2	0.92
22) 教師の間接的なコミュニケーション能力の向上・研修参加	3.04	0.85
26) 生徒を支えるための保護者との話し合い・連携の強化	2.9	0.86
9) 地域との密接な連絡	2.89	0.91
10) 地域との密接な連携	2.89	0.89
27) 過保護にならないなど適切な家庭の教育力向上の支援・雰囲気作り	2.89	0.82
4) 学力水準にあわせた補習・学習プログラム	2.84	0.9
6) 生徒の最低限度のマナーや社会性の保障	2.82	0.91

28)地域の教育力向上や意識作り	2.76	0.87
8)時間毎の指導案作り	2.49	0.94
11)部活等を通しての地域との関わり	2.38	0.97
3)ボランティア等地域に参加する意識作り	2.32	0.93

第3節 教師の職務意識に関する調査研究 —結果と考察—

(1) 動機づけの高い職務及び、動機づけの曖昧な(低い)職務の因子構造

すでに見てきたように動機づけの平均化された全体の傾向で判断した場合、特に動機づけの低い職務は教師個人にとっての評価が分かれやすく動機づけの低さがあまり示されなかった。そのため、動機づけが一般的に低いとまではいえない職務が多いため「動機づけが低い」職務項目群との表現が適当ではないと判断し、今後は「動機づけの曖昧な」職務項目群と呼ぶこととした。

先に示したように、まず動機づけの曖昧な職務項目群については少なくとも動機づけが一般的に高くないことと、動機づけの高い職務項目群については少なくとも動機づけが低くないことが条件となる。そのため、一定の基準を設けそれを超える項目を分析の対象とすることとした。動機づけの曖昧な職務項目群については基本的に正規分布している全回答得点について、回答得点の中央値(3.31点)を基準に動機づけのある程度の低さが肯定された17項目をとりあげ因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行うこととした。項目はいずれかの因子に因子負荷量0.4以上の値を持つことを条件とした上で分析を行なった。なお、明確な構造を明らかにするために、複数の因子に因子負荷量0.4以上の値を持つ場合は、その項目を削除して再度因子分析を行った。結果として23項目で5因子解が適当とされた。その結果を示したものが表2-3である。なお、 α 信頼係数を算出したところいずれも因子も一応の内的整合性が認められた。

因子Iは「4)地域で生徒が起こしたトラブル(万引きや恐喝)への対応」「30)教委・PTAからくる現場とかけ離れた要請への対応」「37)親ができないような躰

に学校が対応すること」といった6項目から構成されていた。こういった項目は学校外での問題への対応に関する職務領域であると理解できる。よって<学校外への対応>と命名された。

因子Ⅱは「12) 部活動の顧問になるなどの職務負担」「13) 土日などの勤務時間外の部活指導」「16) 専門外の部活動の担当」といった4項目から構成されている。これらは部活動に関する項目であるため<部活動>と命名された。

因子Ⅲは「38) 学校が忙しいときに参加させられる研修」「39) 行政研修への参加」「40) あまり必要性を感じない研修への参加」の3項目から構成されている。そのため、<研修>と命名された。

因子Ⅳは「2) 教師が親へ要請する校外の生活指導」「5) 勤務時間外の地区懇談会やPTAへの参加」「14) 土曜日・お祭りの際行なう地域巡回」といった4項目から構成されている。これらは学校外で行なわれる生徒指導に関する項目であると理解できる。よって<学校外生徒指導>と命名された。

因子Ⅴは「20) 遅刻防止や無断外出防止に校門で指導を行うこと」「22) 集団場面で勝手な主張をする保護者への対応」「25) 親との関係の調整がうまく行っていない上での不登校生徒の家庭訪問」の3項目で構成されている。これらは、保護者との困難な関係が中心となる因子と理解された。そのため、<保護者との困難な関係>と命名された。

以上のような5つの職務領域は動機づけの曖昧な職務の5つの領域であるといえよう。ここでの5つの因子に集約される職務領域は全体の平均化された得点では差が見られにくいものの、個人の認識によって動機づけの高低が大きく異なる動機づけの曖昧な職務領域であるといえる。

表 2-3. 動機づけの曖昧な職務の因子構造

因子 I <学校外への対応>						共通性
37)親ができないような躰けに学校が対応すること	0.69	0.15	0.24	0.15	0.14	0.60
28)本来は家庭で行うべき生徒の私生活の指導	0.63	0.18	0.14	0.27	0.16	0.54
29)苦情だけ学校に行って来る地域への対応	0.60	0.06	0.10	0.21	0.37	0.56
30)教委・PTAから来る現場とかけ離れた要請への対応	0.59	0.14	0.24	0.16	0.22	0.50
32)直接学校と関係のない事での地域への義理立て	0.46	0.24	0.27	0.13	0.11	0.37
4)地域で生徒が起こしたトラブル(万引き・恐喝)への対応	0.49	0.23	0.07	0.43	0.08	0.49
因子 II <部活動>						
16)専門外の部活動担当	0.13	0.76	0.12	0.08	0.29	0.68
12)部活動へ顧問になるなどの職務負担	0.14	0.75	0.12	0.19	0.10	0.65
13)土日などの勤務時間外の部活指導	0.27	0.70	0.11	0.21	0.01	0.63
15)宿泊を伴う部活遠征などの引率	0.07	0.61	0.14	0.18	0.16	0.46
因子 III <研修>						
40)あまり必要性を感じない研修への参加	0.22	0.15	0.78	0.01	0.01	0.68
39)行政研修への参加	0.01	0.01	0.75	0.01	0.10	0.64
38)学校が忙しい時に参加させられる研修	0.19	0.11	0.63	0.17	0.01	0.46
因子 IV <学校外生徒指導>						
6)長期休日の生活指導	0.30	0.16	0.13	0.74	0.12	0.66
14)土曜日・お祭り等の際に行う地域巡回	0.33	0.31	0.20	0.47	0.22	0.52
5)勤務時間外の地区懇談会や・PTAへの参加	0.00	0.01	0.14	0.44	0.24	0.28
4)地域で生徒が起こしたトラブル(万引き・恐喝)への対応	0.49	0.23	0.01	0.43	0.01	0.49
2)教師が親へ要請する校外の生活指導	0.27	0.18	0.00	0.43	0.01	0.29
因子 V <保護者との困難な関係>						
22)集団場面で勝手な主張をする親への対応	0.19	0.14	0.01	0.17	0.70	0.57
20)遅刻防止や無断外出防止に校門で指導を行うこと	0.17	0.17	0.22	0.14	0.48	0.36
25)不登校生徒の家庭訪問(親の理解がない場合)	0.16	0.18	0.01	0.01	0.42	0.25
回転後の寄与率	13.20	12.43	9.80	8.36	7.10	
回転後の累積寄与率	13.20	25.62	35.42	43.78	50.88	

次に、動機づけの高い職務項目群の因子構造を検討する。因子分析（主因子法，バリマックス回転）を行う。先の動機づけの曖昧な職務項目群の因子分析同様，回答得点中央値 2.32 点を規準に動機づけの高さを否定していると考えられる下位 3 項目を除外して因子分析を行うこととした。表 2-2. に見られるようにここでは動機づけの高い職務で S D 値が低く，動機づけが相対的に低くなるに従って S D 値が上昇する傾向が見られるものの，動機づけの低い職務項目群ほどその傾向は顕著ではない。ここでも先と同様，項目はいずれか 1 つの因子に 0.4 以上の因子負荷量を持つことを条件とした。そのため，16 項目で 2 因子解が適当とされた。なお， α 信頼係数を求めたところ 2 因子とも十分な内的整合性が認められた。結果を表 2-

4. に示す。

因子Ⅰについては「13) 生徒の進路を保障する努力をすること」「17) 日常での生徒個人個人とのコミュニケーション」「14) 生徒会運営などを通して生徒が主体的に学校に関わっていく雰囲気づくり」といった学校内の活動について重点を置いた職務の動機づけが志向される要因であるといえる。よって、因子Ⅰは<学校活動>因子と命名された。

表2-4. 動機づけの高い職務の因子構造

因子Ⅰ<学校活動>			共通性
20) 目立たない・問題を起ささない生徒とのコミュニケーション	0.77	0.11	0.60
1) 進路や学習に関する面談	0.64	0.13	0.42
14) 生徒会運営などを通して生徒が主体的に学校に関わっていく雰囲気作り	0.62	0.33	0.50
18) 定期的に機会を設けて生徒とコミュニケーションを図ること	0.61	0.26	0.44
19) 自らのコミュニケーション能力や技術を育成すること	0.60	0.21	0.40
13) 生徒の進路を保障すること	0.60	0.35	0.48
2) 生徒への学習以外の悩みなどの面談	0.59	0.28	0.43
24) 生徒が無気力にならないよう積極性を育てる機会を作ること	0.51	0.37	0.40
23) 様々な学習水準に対応しうる研修参加や能力の向上	0.51	0.26	0.32
17) 日常での生徒個人個人とのコミュニケーション	0.50	0.12	0.26
因子Ⅱ<学校外指向>			
28) 地域の教育力向上や意識作り	0.16	0.72	0.55
27) 過保護にならないなど適切な家庭の教育力向上の支援・雰囲気作り	0.22	0.69	0.52
10) 地域との密接な連携	0.27	0.67	0.52
26) 生徒を支えるための保護者との話し合い・連携の強化	0.21	0.63	0.44
9) 地域との密接な連絡	0.30	0.62	0.47
6) 生徒の最低限度のマナーや社会性の保障	0.16	0.48	0.26
回転後の寄与率	24.18	19.47	
回転後の累積寄与率	24.18	43.66	

因子Ⅱは「9) 地域との密接な連絡」「26) 生徒を支えるため保護者との話し合い、連携の強化」「生徒の最低限度のマナーや社会性の保障」といった項目から構成されている。こういった項目は、学校活動以前に生徒の生活水準や生徒個人の資質を保障しようと考えた場合、学校外部との連絡・連携を志向する形態の教師の職務意識であると理解できる。そのため、因子Ⅱは<学校外指向>因子と命名された。

ここでの高い動機づけを示す2つの因子は“生徒を支える”つまり「子どもとのパーソナルな関わり」(藤田ら, 1996, 55 ページ)を行うため学校内の活動に重点を置くか、学校外との関係性の調整に重点を置くかの領域の取り方の違いである。

(2) 各因子の性差・年代差を基とした職務意識の比較

ここでは教師個人においても動機づけの強度が大きくなる職務意識を詳しく検討するために、動機づけの曖昧な職務項目群各因子と動機づけの高い職務項目群の各因子を性差・年代差を基とした2元配置の分散分析により得点の比較を行い、属性ごとの職務意識の内実を比較検討することとした。結果を表2-5. に示す。また、交互作用が見られたものについては単純主効果の検討および多重比較を行った上で図を示した。

表2-5. 動機づけの曖昧な職務各因子の性差・年代差を基とした比較(2元配置の分散分析)

因子名	20代		30代		40代		50代		年代	F値	
	男	女	男	女	男	女	男	女		性差	交互作用
学校外への対応	2.24	2.08	2.27	2.02	2.23	1.83	1.95	1.97	0.79	7.57**	1.01
部活動	2.98	3.08	2.88	2.38	2.71	2.12	2.52	2.30	4.80**	13.22***	4.87**
研修	2.37	2.75	2.14	2.16	2.46	2.19	2.41	2.47	2.73*	0.01	2.92*
学校外生徒指導	2.67	2.77	2.80	2.40	2.58	2.40	2.44	2.64	1.21	4.78*	1.89
保護者との困難な関係	3.29	3.02	3.30	3.21	3.22	2.87	3.29	3.13	0.47	10.67**	1.00

注)有意確率は* p<0.05, ** :p<0.01, *** :p<0.001

因子Ⅰ<学校外への対応>は性別 (F(1, 217)=7.57, p<0.01) について有意な主効果が認められた。交互作用は認められなかった。性別の主効果については女性教師の方が男性教師よりも得点が低く、有意に<学校外への対応>に動機づけが低いことが明らかにされた。

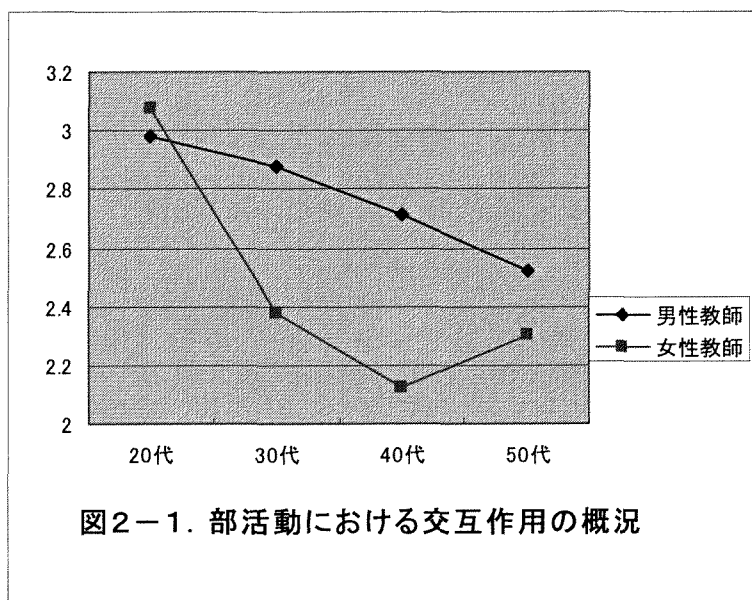
因子Ⅱ<部活動>について、性別 (F(1,229)=13.22, p<0.001), 年代 (F(3,229)=4.80, p<0.01) について有意な主効果が認められた。また、交互作用 (F(3,229)=4.87, p<0.01) が有意であった。性別の主効果については女性教師のほうが男性教師よりも得点が低く有意に動機づけが低いことが明らかにされた。年代の主効果については20代以外の年代が20代より有意に得点が低いことが明らかにされた。また、交互作用については単純主効果の検討及び多重比較の結果20代以外の女性教師が20代の女性教師と比べ有意に得点が低いことが明らかにされた(図2-1.)。つまり、<部活動>については30代以降の女性教師の動機づけの低さが顕著であ

ることがここでの原因であるといえよう。

因子Ⅲ<研修>について，年代 ($F(3,223)=2.74, p<0.05$) について有意な主効果が認められた。また，交互作用 ($F(3,223)=2.92, p<0.05$) が有意であった。年代の主効果については20代以外の年代が20代より有意に得点が低いことが明らかにされた。また，交互作用については単純主効果の検討及び多重比較の結果，男性では30代が20代に比べ有意に得点が低いことと，女性では30代，40代が20代の女性教師と比べ有意に得点が低いことが明らかにされた(図2-2.)。

因子Ⅳ<学校外生徒指導>について，性別 ($F(1,233)=1.21, p<0.05$)，について有意な主効果が認められた。交互作用は認められなかった。性差の主効果については女性教師が男性教師と比べ有意に得点が低いことが明らかにされた。

因子Ⅴ<保護者との困難な関係>について，性別 ($F(1,210)=10.67, p<0.01$)，について有意な主効果が認められた。交互作用は認められなかった。つまり，女性教師が男性教師と比べ有意に得点が低いことが明らかにされた。



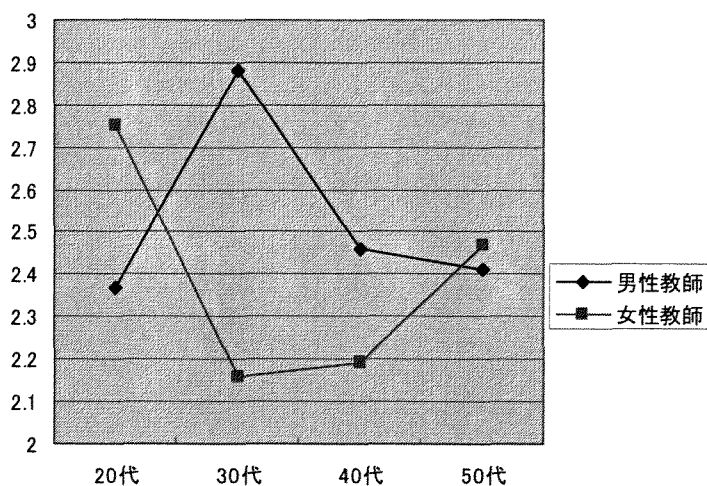


図2-2. 研修における交互作用の概況

動機づけの曖昧な職務各因子の比較についての傾向として、すべての因子において女性教師の動機づけが男性教師よりも低いこと、また20代教師は他の年代と比べ比較的動機づけを高く評価しにくいことが明らかにされた。このことは20代教師の職務の定義が他の年代より広いことと、年代を経るにしたがって職務の範囲が縮小されていく傾向があること、女性教師は男性よりも職務の定義が狭いことが示されたと理解できる。

次いで、動機づけの高い職務の性別と年代にもとづいた二元配置の分散分析を行った。結果を表2-6. に示す。

表2-6. 動機づけの高い職務各因子の性差・年代差を基とした比較(2元配置の分散分析)

因子名	20代		30代		40代		50代		年代	F値	交互作用
	男	女	男	女	男	女	男	女			
学校活動	3.22	3.41	3.30	3.51	3.33	3.39	3.11	3.10	1.11	6.25*	0.59
学校外指向	3.20	3.21	3.18	3.15	3.11	3.16	3.22	3.30	1.01	0.12	0.22

注)有意確率は* p<0.05, **:p<0.01, ***:p<0.001

因子Ⅰ<学校活動>について、性別 ($F(1,223)=4.38, p<0.05$)、について有意に女性の得点が高いという主効果が認められた。

因子Ⅱ<学校外指向>についてはいずれの属性についても有意な差は認められな

かった。

以上のように岡山県中学校教師にとって動機づけの高い職務項目群における職務意識は、年代に関係のないことが明らかにされた。また、〈学校活動〉については女性教師の得点が高く、女性教師のほうが職務の充実の必要性を高く感じているといえる。

第4節 教師の職務ストレスに関する調査研究

一 研究目的と研究方法一

教師の職務意識調査に次いで教師の動機づけの高い職務項目群と動機づけの曖昧な職務項目群をそれぞれ職務ストレスに関する質問項目群として整理する。本節で「中学校教師の職務ストレス調査」の尺度整備の過程とその概念の整理を記述し、次いで次節で「周辺的な職務」のストレスが「中核的な職務」のストレスを増大させるとする「やりがいのない多忙化」の検討を行う。

(1) 構成概念の整理と調査の実施状況

先に整理した動機づけの曖昧な職務と動機づけの高い職務の質問項目群をもとに職務ストレスに関する質問項目群を作成する。Cooperら(1980)は動機づけの曖昧な職務の負担の大きさと動機づけの高い職務の遂行困難を職務ストレスにあげており、動機づけの曖昧な職務の項目群における負担を測定することで、また動機づけの高い職務における遂行困難を測定することで職務ストレス測定道具とすることとした。

1999年5月に動機づけの曖昧な職務に関する質問項目群(42項目)、動機づけの高い職務に関する質問項目群(28項目)それぞれの個別職務に関する項目を示しながら、中学校教師13名とともに前者については「精神的に負担を感じる可能性があるかどうか」、後者については「現実に実施困難になる可能性があるかどうか」を中心に検討が行われた。さらに、研究者2名とその議論をもとに「職務意識調査」で示された因子構造(表2-3., 2-4.)を意識しつつ質問項目の文章や項目の

編集を行なった。これらの手続きをへて職務ストレスを測定する動機づけの曖昧な職務の負担に関する質問項目群（28項目）と、動機づけの高い職務の遂行困難に関する質問項目群（17項目）を作成した。

分析の方針としては上述のように整理された2つの職務ストレスに関する質問項目群の因子構造を検討し、それをもとに、松浦(1998)の指摘する「周辺的な職務」に追われることで「中核的な職務」の遂行困難に陥るとする「やりがいのない多忙化」の問題を動機づけの曖昧な職務の負担を説明変数に、動機づけの高い職務の遂行困難を目的変数とする重回帰分析により検討する。さらに、性別と年代から属性ごとに職務ストレスの強度の比較を行うために二元配置の分散分析を実施する。

（2）質問紙の構成

動機づけの曖昧な職務の各項目については「1. 全く精神的負担を感じない」「2. あまり精神的負担を感じない」「3. 精神的負担を感じる」「4. 大きな精神的負担を感じる」の4件法で、動機づけの高い職務の各項目については「1. 充分遂行できている」「2. ある程度遂行できている」「3. 遂行が困難である」「4. 遂行がとてども困難である」の4件法で回答を求めた。

また、性別（男・女）、年代別（20代・30代・40代・50代）、主な校務分掌の種類（自由記述）、受け持つ校務分掌に対する時間の評価（学校のなかで：多い方だ・普通だ・少ない方だ）、学級担任の有無（学級担任なし・学級担任・学級副担任）、担当部活動（文化部・運動部・担当なし）担当部活動の評価（得意な部活動である・どちらでもない・苦手な部活動である）を質問した。自由記述で回答を求めた主な校務分掌の種類は、その後（主任または主事・対人系校務分掌・非対人系校務分掌）の3種に分類された。

（3）調査概要

調査対象と調査手続き：O県内市街地の中学校 37校に勤務する、管理職・非常勤

講師を除いた中学校教師 1000 名を対象に学校宛に郵送を行い回収を行った。回収されたうち 412 件の有効回答（回収率 41.2%）が得られた。有効回答の内訳は男性教師 236 名，女性教師 176 名，年齢構成は 20 代 65 名（うち男性教師 36 名，女性教師 29 名），30 代 181 名（うち男性教師 106 名，女性教師 75 名），40 代 122 名（うち男性 74 名，女性 48 名），50 代 44 名（うち男性 16 名，女性 28 名）であった。

調査時期：1999 年 10 月～2000 年 1 月

第 5 節 教師の職務ストレスに関する調査研究 —結果と考察—

（1）因子構造の検討

まず，それぞれの尺度の構造を明らかにするため，動機づけの曖昧な職務の負担に関する質問項目群，動機づけの高い職務の遂行困難について因子分析を行なうこととした。

動機づけが曖昧な職務の負担に関する 17 項目で因子分析（主成分分解，バリマックス回転）を行った。項目はいずれかの因子に 0.4 以上の負荷量を示すことを条件とした。固有値の値から判断し，17 項目で，3 因子が適当とされた。結果を表 2-7 に示す。なお α 係数を算出したところいずれの因子も 0.8 以上の十分な内的整合性が確認された。

表 2-7. 動機づけの曖昧な職務の負担の因子構造

因子名				共通性	平均値	SD
因子Ⅰ<学校内の曖昧な職務への対応>						
11)専門外の部活動を顧問として受け持つこと	0.67	0.13	0.24	0.53	3.35	0.89
15)不登校・非行などの生徒の卒業認定や進路保障の努力を行うこと	0.64	0.35	0.05	0.53	2.77	0.91
10)宿泊を伴うような部活動の遠征・合宿などの引率を行うこと	0.64	0.07	0.28	0.49	3.12	1.06
6)生徒と保護者の希望が違う場合の進路指導や生徒本人の意欲があまり感じられないといった「苦労する」進路指導	0.55	0.28	0.08	0.38	2.85	0.93
因子Ⅱ<学校外からくる要求への対応>						
20)学校側としては、一方的または感情的と感じるような地域からの苦情などへの対応	0.23	0.72	0.34	0.69	3.23	0.82
1)連絡網などではなく保護者から苦情や相談で夜にかけてこられる電話への対応	0.19	0.71	0.1	0.54	2.94	1.02
19)いわゆる躰を学校や教師が受け持つなど本来は家庭で指導すべき基本的な生活習慣や生活面などに関する指導	0.38	0.43	0.39	0.48	2.87	0.85
因子Ⅲ<学校外での職務>						
27)あまり必要性を感じないのに参加が義務付けられている研修に参加すること	0.02	0.03	0.88	0.77	2.99	0.91
26)学校行事・校務分掌の忙しい時に参加する研修	0.13	0.14	0.79	0.66	2.88	0.94
12)長期の休日・お祭り・土曜日・花火大会などの地域巡回を通しての生徒指導	0.30	0.21	0.50	0.38	2.62	0.94
24)問題行動を起こした生徒に対する家庭訪問や面談の実施	0.61	0.51	0.03	0.63	2.96	0.93
28)本来専門の教師が行うべき仕事を、専門外の自分が受け持つこと(例えば養護教諭不在時の傷の手当てや担当教科外の指導)	0.54	0.09	0.43	0.48	2.78	0.94
7)授業の際、教室に入らないあるいは教室にはいることのできない生徒に対して行う特別な対応(例えば生徒を探す・学校を巡回するなど)	0.53	0.45	0.01	0.55	3.18	0.93
17)不登校の生徒に対して行う家庭訪問や登校を促しに迎えに行くこと	0.50	0.41	0.24	0.48	2.56	0.89
16)少なくとも教師の側から考えて一方的または感情的な主張をする親への対応	0.42	0.71	0.11	0.69	3.44	0.80
21)教育委員会・PTAなどからくる現場の実態と合わない要請、または実施上困難を伴う要請への対応	0.05	0.67	0.46	0.67	3.20	0.85
3)生徒が学校外で起こした問題行動(例えば万引き・恐喝・家出など)に学校や教師が対応すること	0.42	0.60	0.03	0.55	3.21	0.91
固有値	7.3	1.7	1.1			

第Ⅰ因子は「15)不登校・非行などの生徒の卒業認定や進路保障の努力を行うこと」「17)不登校の生徒に対し行う家庭訪問や登校を促しに迎えに行くこと」「24)問題行動を起こした生徒に対する家庭訪問や面談の実施」といった項目の負荷量が高かった。そのため、<学校内の曖昧な職務>因子と命名された。

第Ⅱ因子は「1)連絡網などではなく保護者から苦情や相談で夜にかけてこられる電話への対応」「3)生徒が学校外で起こした問題行動(例えば万引き・恐喝・家出など)に学校や教師が対応すること」「10)宿泊を伴うような部活動の遠征・合

宿などの引率を行うこと」といった項目の負荷量が高かった。そのため、＜学校外からくる要求への対応＞因子と命名された。

第Ⅲ因子は「26) 学校行事・校務分掌の忙しいときに参加する研修」「27) あまり必要性を感じないのに参加が義務づけられている研修に参加すること」「28) 本来は自分の専門外の仕事に従事すること（例えば養護教諭不在時の仕事や担当教科外の指導）」といった項目の負荷量が高かった。そのため、＜学校外での職務＞因子と命名された。

以上の3つの主成分は〇県中学校教師にとって一般的に動機づけが曖昧で負担の大きい職務の領域であるといえよう。

次に、動機づけが高く遂行困難な職務に関する質問項目群の因子分析を行なった。固有値と因子の構成項目数などから9項目で2因子解が適当と判断された。結果を表2-8. に示す。なお、 α 係数を算出したところいずれの因子も0.8以上の十分な値が示された。

表2-8. 動機づけの高い職務の遂行困難の因子構造

因子名			共通性	平均値	SD
因子Ⅰ<生徒を支える体制作り>					
6) 地域と連絡・連携して生徒を支えていく体制作り	0.76	0.11	0.61	2.80	0.82
7) 何らかの行事などをおして地域とのかかわりを学校や教師が作ること	0.72	0.11	0.54	2.78	0.87
17) 学級活動などに保護者の参加を促し、お互いに理解連携できる体制を作ること	0.64	0.19	0.45	2.77	0.82
14) 様々な学習水準の生徒への対応を可能にするため自主的に研修に取り組むこと	0.62	0.13	0.40	2.90	0.81
15) こまめに生徒一人ひとりの学習到達度をチェックすること	0.61	0.19	0.39	2.95	0.76
3) 生徒の学力水準に応じた学習内容・授業実施の工夫・補習などの実施	0.42	0.39	0.34	2.67	0.71
因子Ⅱ<生徒とのコミュニケーション>					
2) 学習面以外に生徒の悩みなどについての生徒との相談	0.06	0.80	0.64	2.55	0.73
10) 日常で極力多くの生徒個人個人とのコミュニケーションを図ること	0.21	0.77	0.64	2.58	0.77
12) 「目立たない」「問題を起こさない」といったとくに触れる機会の少ない生徒とコミュニケーションを図ること	0.25	0.73	0.60	2.67	0.68
固有値	3.6	1.2			

第Ⅰ因子は「6) 地域と連絡・連携して生徒を支える体制づくり」「7) 何らかの行事などをおして地域との関わりを学校や教師が作ること」「14) 様々な学習水準の生徒に対応できるように自主的に研修や能力向上の機会に取り組むこと」とい

った項目の負荷が高かった。そのため、＜生徒を支える体制づくり＞因子と命名された。

第Ⅱ因子は「2) 学習面以外の生徒の悩みなどについての生徒との相談」「10) 日常での極力多くの生徒個人個人とのコミュニケーションを図ること」「12) 『目立たない』『問題を起こさない』といった特にふれる機会の少ない生徒とのコミュニケーションを図ること」といった項目の負荷量が高かった。そのため、＜生徒とのコミュニケーション＞因子と命名された。

ここでの2つの主成分は〇県中学校教師にとって動機づけが高いながらも実施に困難がともなう職務の領域であるといえる。

(2) 「やりがいのない多忙化」の検討

ここでは、「周辺の職務」のストレスサーが「中核的職務」を阻害するという松浦(1998)の「やりがいのない多忙化」の流れを、動機づけの曖昧な職務の負担に関する質問項目群3因子を説明変数に動機づけの高い職務の遂行困難に関する質問項目群の2因子を目的変数にする重回帰分析を行なうことで検討することとした。

各因子において構成項目の得点を平均化したものを代表値とし、重回帰分析(強制投入法)を行った。その結果を表2-9. に示す。

表2-9. 「やりがいのない多忙化」の検討(重回帰分析)

動機づけの高い職務の 遂行困難各因子	動機づけの曖昧な職務の負担		
	学校内の曖昧な職務	学校外から来る要求への対応	学校外職務
生徒を支える体制づくり	0.38***	0.29***	
生徒とのコミュニケーション		0.32***	0.218***
決定係数(R ²)	0.139	0.125	0.08

注)数字はβ値, 有意確率については ***:p<0.00, **:p<0.01, *:p<0.05

動機づけの高い職務の遂行困難第Ⅰ因子＜生徒を支える体制づくり＞には、動機

づけの曖昧な職務の負担の第Ⅰ因子〈学校内の曖昧な職務〉、第Ⅱ因子〈学校外から来る要求への対応〉が正の影響を与えていることが示された。また、動機づけの高い職務の遂行困難第Ⅱ因子〈生徒とのコミュニケーション〉には、動機づけの曖昧な職務の負担第Ⅱ因子〈学校外から来る要求への対応〉、第Ⅲ因子〈学校外の職務〉が正の影響を与えていることが示された。つまり、学校内外での〈生徒を支える体制づくり〉といった環境整備の必要性は認識されているものの、学校内の細かな職務からなる〈学校内の曖昧な職務〉や〈学校外から来る要求への対応〉を職務として担うことなどの多忙さなどで遂行困難が生じており、〈生徒とのコミュニケーション〉といった高い動機づけを持つ職務は〈学校外から来る要求への対応〉という様々な職務や、〈学校外の職務〉に従事するという直接生徒にふれない職務が増えることで遂行困難となっているという「やりがいのない多忙化」のメカニズムが示された。以上より、中学校教師の職務として「周辺部分の職務」に追われることが「中核的な職務」を困難にさせ、いずれの職務ストレスも増加するというメカニズムが成立しているといえる。

(3) 属性に基づいた職務ストレスの比較

職務ストレスの各因子の得点が性別・年代といった属性にどのように規定されているのかを検討するため性別・年代を独立変数とした2元配置の分散分析を行った。結果を表2-10. に示す。

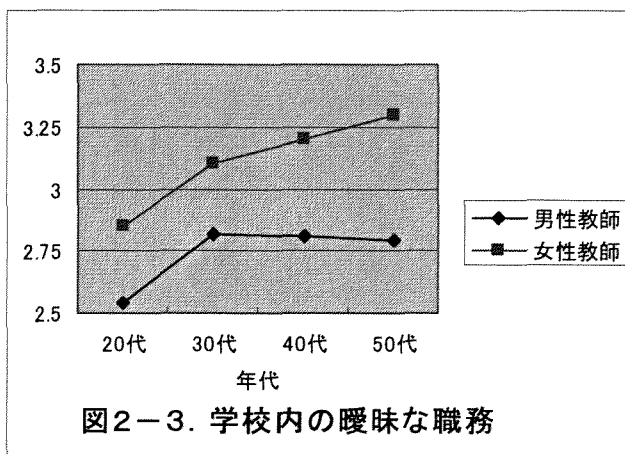
表2-10. 年代と性差に基づいた職務ストレスの比較

因子名	20代		30代		40代		50代		年代	性	交互作用
	男	女	男	女	男	女	男	女			
学校内の曖昧な職務	2.54	2.85	2.82	3.10	2.81	3.20	2.79	3.30	2.88*	19.05**	4.21**
学校外から来る要求への対応	2.77	2.91	3.09	3.25	2.78	3.18	2.86	3.03	4.45**	10.88**	3.64**
学校外での職務	2.69	2.45	2.92	2.88	2.90	3.03	3.08	2.79	3.64*	0.25	2.14*
生徒を支える体制づくり	2.72	2.76	2.76	2.96	2.71	2.86	2.75	2.74	0.94	5.87*	1.39
生徒とのコミュニケーション	2.54	2.42	2.56	2.44	2.65	2.56	2.56	2.46	0.90	3.31+	0.91

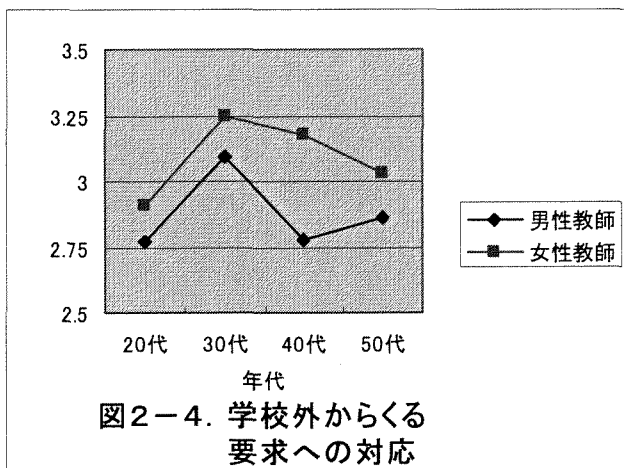
注)有意確率は* :p<0.05、** :p<0.01

〈学校内の曖昧な職務〉については性別 (F(1,339) = 6.94, p < 0.01) 年代

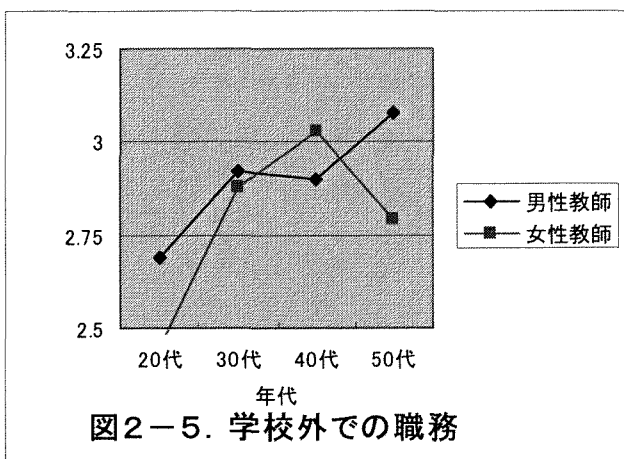
($F(3,339) = 3.19, p < 0.05$) について主効果が有意であり交互作用 ($F(7,339) = 2.47, p < 0.05$) が認められた。性別については女性教師の得点が有意に高かった。年代について多重比較を行ったところ 20 代教師が 30 代、40 代の教師と比べ有意にストレスを低く認知していることが明らかにされた。また、交互作用については単純主効果の検討及び多重比較の結果 20 代の女性教師が 30 代、40 代、50 代の女性教師と比べ有意に低くストレスを認知していることが明らかにされた(図 2-3.)。



<学校外からくる要求への対応>については性別 ($F(1,357) = 20.25, p < 0.001$) 年代 ($F(3,259) = 6.45, p < 0.001$) について主効果が有意であり交互作用 ($F(7,359) = 6.33, p < 0.001$) が認められた。性別については女性教師の得点が有意に高かった。年代について多重比較を行ったところ 20 代教師が 30 代、40 代の教師と比べ有意にストレスを低く認知していることが明らかにされた。また、交互作用については単純主効果の検討及び多重比較の結果、男性教師では 30 代が 20 代、40 代と比べ有意にストレスを低く認知することと、女性教師においては 20 代の女性教師が 30 代、40 代の女性教師と比べ有意に低くストレスを認知していることが明らかにされた (図 2-4.)。



＜学校外での職務＞については年代 ($F(3,309)=4.12, p<0.001$) について主効果が有意であり交互作用 ($F(7,309)=2.18, p<0.05$) が認められた。年代について多重比較を行ったところ 20 代教師が他のすべての年代の教師と比べ有意にストレスを低く認知していることが明らかにされた。また、交互作用については単純主効果の検討及び多重比較の結果 20 代の女性教師が他のすべての女性教師と比べ有意に低くストレスを認知していることが明らかにされた (図 2-5.)。



動機づけの高い職務の遂行困難に関する 2 つの因子については性別・年代ともに有意な主効果及び交互作用は認められなかった。

以上より、動機づけの曖昧な職務の負担は全体的に①女性の方が負担を強く感じやすく、②女性の30代以降から負担を感じる得点が高くなりやすいことが明らかになった。一方で、動機づけの高い職務の遂行困難は年代や性別との関係性が認められず、性別や年代にかかわらず認知されているといえる。

第6節 総合考察

(1) 教師の職務意識

第2節・第3節で見たように、中学校教師の職務意識は構造により複数の職務意識の領域が存在することと、動機づけの曖昧な職務において属性ごとに得点の差が生じている事が明らかにされた。表2-1., 2-2.の集計結果で見たように動機づけの高い職務は分散が小さく、動機づけの低い職務は分散が高いことと動機づけが低い得点で示されにくいことから動機づけが曖昧な職務と表現をあらためている。松浦(1998)は一度学校に取り入れられた職務や機能は、もともと「子どものため」という形で定義された性格上、その機能が形骸化した職務や校務分掌となってもほとんど削除されず多忙化やストレス反応を高くしていると論じている。ここで示された教師の動機づけの概要をみても動機づけの曖昧な職務などの動機づけの評価が低くなりきれないところに松浦(1998)が指摘指摘しているような職務を削除することができない教師の共有する風土や久富(1994)が論じる多忙をもとめる職業上共有される文化と共通の構造があるといえよう。また、藤田ら(1996)は教師の平均的な意識(教師文化)の中心は「子どもとのパーソナルな関わり」であるとしている。表2-1., 2-2.を概観しても動機づけの高い職務項目群はもとより、動機づけの曖昧な職務項目群においても生徒と接する職務については動機づけがある程度高く、そうでないものは比較的低い位置にあるといえる。生徒との関わりのある職務は松浦(1998)がいうように「子ども」というキーワードでつながる職務であるので、形骸化や効率とは関係なく教師には動機づけを感じるものであると考えられる。

そのような中で、教師の個人の動機づけについてパターンがあり、男性よりも女

性の方が動機づけの曖昧な職務の動機づけが低く、この傾向は30代以降で顕著である。このことは言い換えれば女性の職務上の成長により定義が深まっていく職務の範囲は男性よりも狭まりがちであると指摘することができる。このことは宗像ら(1988)のバーンアウトの高い条件として女性教師と2人以上の乳幼児をもつ教師をあげていることや、大阪教育文化センター(1996)も女性の家事と育児の負担の大きさを強調していることを参考にできよう。つまり、結婚後の家事労働や育児という別の負担が存在する30代以降の女性教師にとって職務の範囲をある程度絞る必要性が認識されていると推測できる。こういった女性教師特有の私生活面でのストレスなどについては次章で検討を行う。

一方で年代差を見ると20代の教師が動機づけの曖昧な職務の動機づけを低く回答しにくく、言い換えれば職務意識を広く定義しがちであることも示された。このことは体力的にも家庭的にも自由度の大きさがあるとともに職務における技量や教職観が未分化であることが関係するとする議論もある(例えば、松本・河上, 1996)。聞き取り調査においても若手の教師が少ないことで40歳前後の教師が校内でもっとも「若手」となる場合が多くそのことによる負担や不満が指摘されたが、調査当時の極端に教師の新規採用が少なく学校ごとに20代の教師が数人かまったく居ない状況もめずらしくなかった。このような学校ごとの教師の人事配置における年代の歪さが、動機づけの曖昧な職務の問題を深刻にしていると考えることができよう。

(2) 教師の職務ストレスとしての「やりがいのない多忙化」

松浦(1998)は「周辺的な職務」の負担の増加が「中核的な職務」の遂行困難をもたらしているとする「やりがいのない多忙化」を90年代半ば以降の教師の多忙化やストレスの問題として指摘している。先に重回帰分析による検討で見たように動機づけの曖昧な職務の負担を独立変数とし、動機づけの高い職務の遂行困難を目的変数として検討を行ったところこういった「やりがいのない多忙化」と同一の文脈の因果関係が確認できた。もっとも、聞き取り調査や「教師の職務ストレス調査」の自由記述で近年特に職務の遂行困難が増していると多くの教師が認識してい

る。また、重回帰分析における寄与率の大きさがかならずしも大きくないことから考えても動機づけの高い職務の実施困難は動機づけの曖昧な職務の負担の増加によってもたらされているというよりは、促進されていると理解した方が適切といえるのかもしれない。いずれにせよ、教師の職務ストレスが別の職務ストレスを促進していることについては教師の健康における問題だけでなく、教育効果を阻害しているという点で深刻な問題であるといえよう。

具体的な因果関係の繋がりに注目した場合、〈生徒を支える体制づくり〉は〈学校内の曖昧な職務〉による負担や、〈学校外からの要求への対応〉による負担により遂行困難となっている。どちらかというとも長期的で包括的な地域や学校との連携を通じた生徒を支える体制の環境整備は、日常のさまざまな負担によって現実的な課題として担うことができなくなっていると解釈できる。また、〈生徒とのコミュニケーション〉は〈学校外からの要求への対応〉や〈学校外での職務〉の負担によって遂行困難となっていた。本研究の「職務意識調査」の結果や藤田ら(1996)が指摘するように直接に児童生徒と接する職務は教職の中でもっとも動機づけが高い職務であるといえる。学校外との調整や学校外での職務の増加は学校内で児童生徒と接する時間的余裕などを奪うことでコミュニケーションを難しくしていると解釈できる。このような形で職務ストレスが別の職務ストレスをもたらす「やりがいのない多忙化」が生じているといえる。

これらの対策は動機づけの曖昧な職務を教師の職務から削減することも含めて教師の職務範囲を明確にすることと、職務の動機づけを高めるような働きかけを教師に行なうことの2つの方法が考えられる。前者については教師の職務意識の中で多くの教師にとって共通している特定の動機づけの低い職務はあまりなく、さまざまな現行職務も当然一定の必要性があって担われているものであろう。そのため、安易に教師の職務を削減する議論を展開することはできないが、教育効果の効率や遂行する職務の優先順位を設けるなどして形骸化した職務や効果が不明確な職務についてはその在り方自体を考え直すなどの学校単位の経営のあり方がストレスを減らすという意味でストレス対策には根本的な解決をもたらすと考えられる。

(3) 属性による職務ストレスの比較

中学校教師の「職務ストレス」調査の属性ごとの得点傾向は動機づけの曖昧な職務の負担において20代と比較し、特に30代以降で有意にその負担感つまりストレスの認知が高く特にその傾向は女性教師において顕著であった。一方、動機づけの高い職務については差が見られないという「職務意識調査」の動機づけの属性ごとの傾向と同じような結果が示された。このことは先に職務意識の比較で論じたように、年代を経るにしたがって教師の職務意識の範囲は収束や縮小がなされ特に女性教師はその収束が男性よりも明確に絞られる傾向があるといえる。また、このように収束することで動機づけの曖昧な職務の動機づけが低下した状態でその職務を担うことはそのままストレスを認知しやすくなることにもつながることが明らかになったといえよう。

30代以降の教師に目を移せば動機づけの高い職務の遂行困難も自らの経験や技術面で優位であり、20代教師と比べ職務ストレスを認知しにくい考えられてきた（例えば、宗像ら、1988；岡東・鈴木、1997）が、職務遂行不全のストレス認知は年代や性別にかかわらず高い高さを示しており、むしろベテラン層教師の20代層教師に対するストレスの認知は優位な部分がないまま動機づけの曖昧な職務のストレスを高く感じやすいという不利な部分のみが目立つ結果となった。これは本研究と比較的近い1990年代に聞き取りや量的調査を行った大阪教育文化センター（1996）と同じ結果であるといえる。つまり、1990年代の極端に新採用の教師が少ない状況とそれによる学校現場の年代構成の偏りが背景にあると推測できる。つまり、従来には教師の動機づけの高い職務に対する技術や経験面では劣っていても身体的にも社会的にも余裕のあった20代教師が90年代になって減少したことで、動機づけの曖昧な職務をベテラン層になってまで担わざるをえない状態が同時期に悪化した教育困難の増大の問題とあわさって職務ストレスが増大していった傾向があるとまとめることができよう。

こういった視点から従来は教師の力量がそろふことで教育困難が解消されるとい

う議論が中心であったが、たとえ力量や経験が劣っていても当面は学校現場から切り離すことが難しい本章で論じた動機づけの曖昧な職務のストレスに相対的に耐久性がある 20 代教師の長所が指摘できるといえる。このことは学校の教師の人事配分を考える上で年代構成のバランスに留意する必要性を示唆しているといえよう。

引用文献

- 安藤知子 2000 教師のモラルとモチベーション 大塚学校経営研究会編 現代学校経営論 28-35.
- Cherniss,C. 1980 Professional Burnout in Human Service Organization. NewYork:Pranger.
- Cooper,C.J.,Cooper,R.D.,&Eaker,L.H. 1988 Living with Stress, Penguin Health,London.
- 藤田英典・油布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹 1996 教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究 東京大学大学院教育学研究科紀要 35 29-66.
- 秦政春 1991 教師のストレス—教育ストレスに関する調査研究— 福岡教育大学紀要 40-4 79-146.
- 久富善之 1994 日本の教員文化 多賀出版
- 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.
- 金井篤子 2000 職場のストレスとサポート 外島裕・田中堅一郎編 産業組織心理学エッセンシャルズ ナカニシヤ出版 163-188.
- 松本良夫・河上婦志子 1994 逆風の中の教師たち 東洋館出版
- 松浦善満 1998 疲弊する教師たち—多忙化と「荒れ」の中で— 油布佐和子編 教師の現在教職の未来 16-30.

- 宗像恒次・稲岡文昭・高橋徹・川野雅資 1988 燃えつき症候群 金剛出版
- 二関隆美・日比行一・河野隆夫 1960 教師の職場組織とモラール 教育社会学研究 15 35-41.
- 岡直樹 1987 小川一夫監修 社会心理学用語辞典 北大路書房 254.
- 岡東壽隆・鈴木邦治 1997 教師の勤務構造とメンタルヘルス 多賀出版
- 大阪教育文化センター 1996 教師の多忙化とバーンアウト 京都法政出版
- 鈴木邦治 1993 教師の勤務構造とストレスーストレッサーの認知的評価を中心に― 日本教育経営学会紀要 35 69-82.
- Seleye,H. 1987 Stress Without distress. CorgirPress.
- 高木亮 2001 公立中学校の学校改善と「学校のスリム化」に関する研究 岡山大学大学院教育学研究科修士論文
- 高旗正人・北神正行・平井安久 1992 教師の「多忙」に関する調査研究 岡山大学教育学部附属実習センター編 教育実習研究年報 3 1-29.
- 油布佐和子 1998 教師は何を期待されてきたか 油布佐和子編 教師の現在・教職の未来 教育出版 138-157.

第三章 教師の職業ストレス・バーンアウト過程に関する検討

第1節 わが国の教師の職業ストレスを構成する諸要因

(1) 職業ストレスを整理するうえでの先行研究の議論

本章の目的は教師の職業ストレスを体系的に把握し、そこからバーンアウトに与える影響を検討することである。前章では教師の担う個別の職務をストレスとして整理したが、第1節で職務遂行にかかわるもの以外も含めた職業ストレス全体の把握を行うための議論を行う。ついで、第2節で複数の要因からなる教師の職業ストレスが相互にどのような関係を持ちながらストレス反応を規定するのかを仮説モデルにまとめる形で検討を行う。第3節以降でこれらの分析と考察を行なう。

Cooper, Cooper, & Eaker(1988)は職業ストレスの個別のものは①職務自体のストレス、②役割ストレス、③仕事上の人間関係、④キャリア発達を阻害する問題、⑤組織の風土・構造上の問題、⑥仕事と家庭の相互に干渉する問題の6つを取り上げている。Cooperら(1988)のストレスの分類は先行研究のレビューを通してまとめられたものであり、それぞれの関係性を量的に議論しているわけではない。一方で、このような複数の職業ストレスの種類が相互に関係を持ちつつストレス反応を規定するモデルを提示したものとして Cherniss(1980)の研究をあげることができる。Cherniss(1980)の検討したモデルは対人専門職の職業ストレスを検討したもので職業ストレスを職務自体の要因、職場環境の要因、個人的要因の3つの要因にまとめ相互の関係性を検討しながらストレス反応にいたる過程のモデルを通しての検討を行っている(図3-1.)。

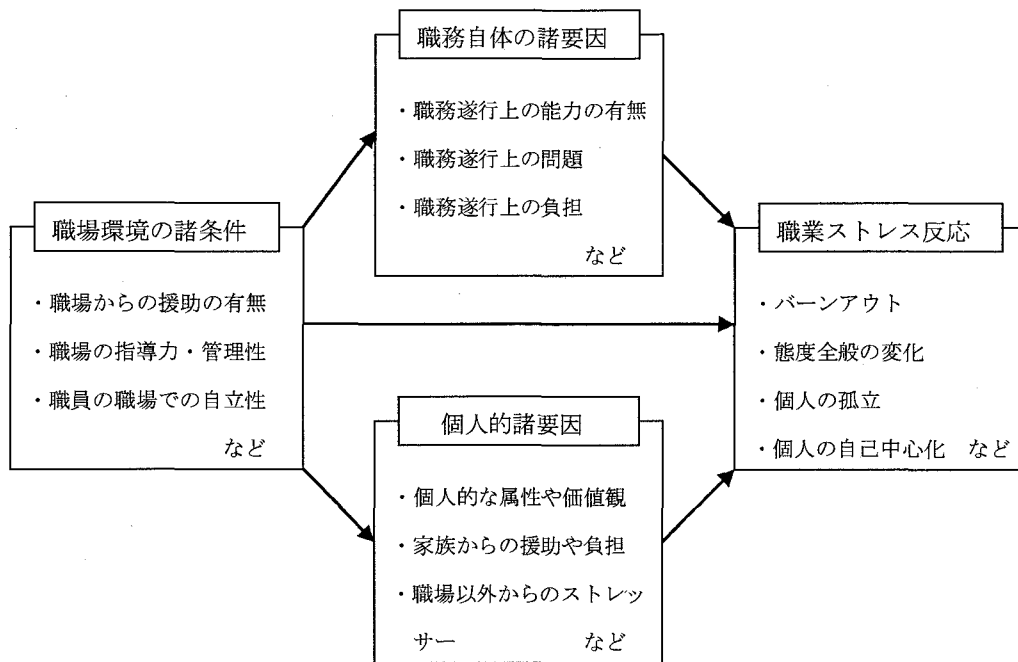


図3-1. ストレッサー・ストレス反応因果モデル

(Cherniss, 1980)

本章では個別の教師の職業ストレスを質問項目を整理するうえでは Cooper ら (1988) をもとに、これらのストレス反応にいたるまでのメカニズムのモデル設定の上では Cherniss (1980) を参考に教師のストレス・バーンアウトの調査・分析を行うことを目的とする。そこで、Cherniss(1980)の対人専門職のストレス・ストレス反応過程モデルをもとに教師の職業ストレスを職場環境の要因と、職務自体の要因、個人的要因の3要因にわけ、ストレスからバーンアウトにいたるメカニズムを検討することとした。3要因の下位尺度は Cooper ら(1988)をもとに構成し、国内のストレスに関する先行研究を参考に個別の下位尺度を構成することで独自に尺度化を行うこととした。

(2) 教師の職業ストレスの種類ごとの先行研究の議論

まず、Cooper ら (1988) のストレスの種類ごとにわが国の教師の職業ストレスの議論を整理することとした。その中で、概念ごとに内容が重複するもの

の扱いや、Cherniss（1980）のいうところの職場環境の要因と職務自体の要因のどちらの位置づけがなされるかを整理する。

①職務自体のストレッサー：Cooperら（1988）では職務を遂行する際のストレッサー全般としてこの問題を取り上げている。具体的には、与えられた時間や設備、諸条件では遂行できない職務が与えられることや、自らの職務とは理解しにくい職務の遂行の問題を挙げている。

前者の問題としては宗像・稲岡・高橋・川野（1988）や、大阪教育文化センター（1996）、伊藤（2000）など様々な先行研究が教師の職務遂行の困難やそのことに関する悩みをとりあげ、バーンアウトや様々なストレス反応と関係があることを明らかにしている。本研究では第二章で整理した動機づけの高い職務の遂行困難と動機づけの曖昧な職務の高い負担はここでの定義に基づいている。

これらはCherniss(1980)のモデルに従えば職務自体の諸要因の構成内容といえよう。

②役割ストレッサー：Cooperら(1988)によれば与えられた役割の曖昧さにより遂行する職務が増え結果として多忙となることでのストレッサーつまり役割の曖昧さと、役割に関して仕事上関係のある他者と自らの意見や価値観の違いの大きさであるストレッサーつまり役割葛藤からなるとしている。Schwab & Iwanicki（1982）は教師を対象に役割ストレッサーを尺度化しており、バーンアウトとの関係を検討している。わが国の研究では岡東・鈴木（1997）が養護教諭を対象に、このSchwab & Iwanicki（1982）の作成した尺度の邦訳版を測定しており、これがバーンアウトと有意な関係にあることを明らかにしている。

ここで問題になっている役割ストレッサーは慢性的なストレッサーを与える組織自体の構造の評価である（Cohen, Kessler, & Gordon,1995）。そのためCherniss(1980)でいうところの職場環境の要因と定義できる。しかしながら、すでに職務自体のストレッサーでとりあげた動機づけの曖昧な職務の負担はここでいうところの役割が曖昧になることにより生じた職務自体の負担を具体的にまとめたものであるといえる。そのため、両者の内容は類似すると判断しここでは役割葛藤の

みを取り上げることとする。

③仕事上の人間関係 : Cooper ら (1988) は同僚や上司, 部下との人間関係と職務遂行の際に接するクライアントとの人間関係の2つに大きく分けて論じている。

教師にとってのクライアントといえる児童生徒さらに, 保護者との人間関係の難しさなどは宗像ら (1988) や, 大阪教育文化センター (1996), 岡東・鈴木 (1997), 伊藤 (2000) など量的な検討でもすでに様々な角度から検討がなされている。これらについては本研究第二章ですでに職務のストレッサーとして議論の対象としてきたためここではとりあげない。

また, 教師にとっての同僚や上司との関係については秦 (1991) や大阪教育文化センター (1996) などインタビューや自由記述形式での質問などを通してストレッサーとして深刻なものであることがとりあげられているが, 量的には詳細な検討があまりなされていない。さらに, 教師ストレス研究はもとよりストレス研究全般において対人関係の影響といえはストレス抑制要因であるソーシャルサポートの観点からの検討が中心となっており, ストレッサーとしての尺度化や影響力の議論は近年になってから積み重ねられている状況である (橋本, 1997)。そのため, Cherniss(1980)のモデルが示すところの職場環境の要因として教師の同僚や上司との人間関係のストレッサーを独自に質問項目として整理することとした。

④キャリア発達を阻害する問題 : Cooper ら (1988) については雇用体制上の安定や他の職と比較した上での社会的威信, 報酬や休暇などの魅力, 現在の職業を今後の職歴として誇れる程度, 発展的な転職の余地などが低いことをキャリア発達を阻害する問題によるストレッサーとしている。

わが国の教師ストレス研究では採用試験を控えた常勤・非常勤講師の問題や他の職種と比べた際の威信の低下で職務遂行が困難になっているとする問題をインタビューや自由記述式の回答をまとめる形で整理した研究 (大阪教育文化センター, 1996) や, 量的な検討で給与の満足感とストレス反応に有意な関係がないことを明らかにした岡東・鈴木 (1997) などがある。また, 転職の余地などについては次節で示すような質問紙作成における現職教師との協議においても「日常あまり現実的

な問題であると感じたことがない」などとされることから、わが国の教師ストレス研究において検討することがあまりなじまないと判断し、ここではとりあげないこととした。

⑤組織風土・組織構造の問題 : Cooper ら (1988) は職場での決定事項の参加の余地のなさや、適切な職業上の評価がなされない状態、さらに職場から仕事をする上での援助がなされていないことなどの職務遂行を困難にする職場環境の問題を取り上げている。そのため、この問題は Cherniss (1980) のいうところの職場環境の要因とすることができよう。

ここで示されたような問題については大阪教育文化センター (1996) が自由記述形式の調査をもとに職務遂行が困難な職場の雰囲気をもとめており、岡東・鈴木 (1997) は学校の職場環境や勤務上の構造の問題をそれぞれ取り上げ個人特性やバーンアウトとの関係を検討している。また、組織風土の検討については露口 (2000) が校長のリーダーシップにより組織風土が良好となり、そのことが間接的に職務の遂行が良好になっているとするモデルを量的に検証している。このことから組織風土や職場環境の雰囲気が職務のストレスを改善するとすることが明らかにされているといえよう。学校組織の改善は教育経営学の分野で具体的な介入を意図した議論が増えており、例えば牧 (1999) のように学校組織の健全さを診断するチェックリストなども開発されている。

⑥仕事と家庭の相互に干渉する問題 : Cooper ら (1988) は仕事の多忙が家庭や私生活での時間的または体力的余裕をなくしたり、職場でのストレスの蓄積が家庭や私生活でのストレスの感じやすさや問題行動の増加をもたらすとしている。

わが国の教師ストレス研究では女性教師のストレス反応の高さを報告する研究が多く、その原因として職業上のストレスが育児や家事といった私生活面での仕事と相互に干渉しあっているとの推測での議論が多くなされてきた (例えば、松本・河上, 1994 ; 岡東・鈴木, 1997 ; 伊藤, 2000)。大阪教育文化センターはこの問題をインタビューや自由記述から詳しく整理し女性教師の問題として議論している。

また、宗像ら（1988）はバーンアウトの特に高い教師の属性に、女性教師と2人以上の乳幼児を持つ教師があげられることから、これらの問題に同様の議論を行なっている。しかしながら、家庭や私生活のストレッサーを教師にたずね、ストレス反応との関係を詳しく議論した研究はあまりない。そのため、本研究は育児や家事の質問項目を独自に設け Cherniss（1980）のいうところの個人的要因を構成することとした。

以上の議論をもとに次節で Cherniss（1980）のモデルをもととした仮説モデルの設定と質問項目の作成の手続きを整理する。

第2節 ストレッサー・ストレス反応モデルの検討と調査方法

（1）仮説モデルの設定

職業ストレス研究の中で間接効果と直接効果を区別したモデルとして Cherniss(1980)の職業ストレス過程モデルがある。Cherniss(1980)のモデルは説明変数を雇用者本人とその職場の支援や葛藤からなる「職場環境の要因」と、仕事を離れた家庭などから受けるストレッサーや支援である「個人的要因」、さらに職務内容におけるストレッサーの認知である「職務自体のストレッサー」の3つの要因に分けている。ここで論じられる「職場環境の要因」は所属する職場の諸要素と本人の葛藤であるため単位学校経営上の課題と理解できよう。「職務自体のストレッサー」は資源の不足などの仕事の困難さや仕事の役割が不明確であることなどからくる過重負担の問題であるため、制度自体の限界を含めた概念であるといえる。そこで、本研究では Cherniss(1980)のモデルを参考に、職場環境のストレッサーと、職務自体のストレッサー、個人的ストレッサーの3つの要因を設定した。さらに、ストレス反応については包括的にストレス反応を把握しうるバーンアウト尺度を測定尺度として採用することとした。

各要因間の関係についてはストレッサーである3つの要因からバーンアウトに至るパスを設定した。また、近年の研究を概観すると、ソーシャルサポートといわれるストレス反応を規定する人間関係はストレス反応を直接規定するよりも個人のス

トレッサーの認知的評価を規定するとの指摘(稲葉, 1998)や, 校長のリーダーシップなどに規定される良好な組織風土は職務の良好な状態の認知といったここでの職務自体のストレッサーに近い概念を規定するとの指摘がある(露口, 2000)。そこで, 職場環境のストレッサーが原因となり職務自体のストレッサーを規定するパスを設定した。次に個人的ストレッサーについては, Cooperら(1988)や Travers & Cooper(1996)の研究で仕事の負担が原因となり個人生活を侵害すると述べていることに注目した。そこで, 本研究では職場環境のストレッサー, 職務自体のストレッサーが原因となり個人的ストレッサーに影響を与えるとするパスを設定した。以上の様に仮定された始発モデルを図3-2に示す。

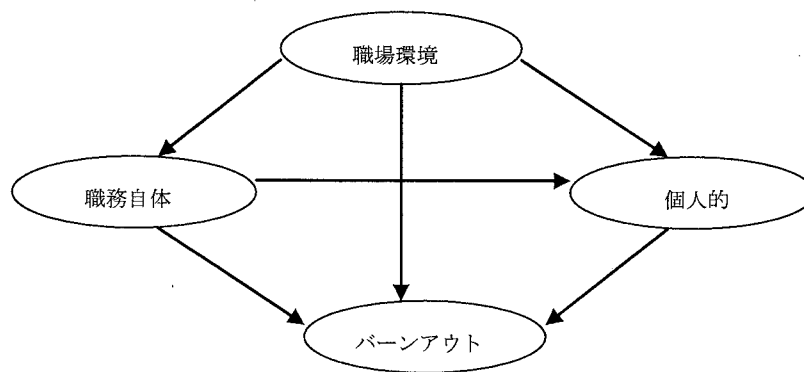


図3-2. ストレッサー・バーンアウト過程の仮説モデル

(2) 質問紙の構成

わが国の教師制度や教師の意識からみて違和感の無い質問紙の構成を行うため O 県教育センターに勤務する, もしくは研修中の教師 13 名とともに質問項目を整理することとした。以下に示す先行研究の尺度や質問項目を示しつつ, O 県小・中学校教師にとって違和感の無い内容になるよう話し合いを行った。その結果を整理し, 一度筆者が取りまとめたものを再度 13 名の教師に提示し, 手直しをもとめた。これを筆者 2 名と他に大学院生 2 名を加え, ストレッサー 3 要因およびバーンアウト尺度の質問項目における重複する概念や言葉がないかを確かめた上で質問紙を作成した。

職業ストレスは Cherniss(1980)を参考に職務自体の要因，職場環境の要因，個人的要因の3要因で整理しつつ，ストレス反応としてバーンアウトをとりあげる。詳細を以下に整理する。なお，すべての質問項目は「1. 全くそうではない」～「4. とてもそうである」の4件法で回答を求めた。

①職務自体の要因：Cherniss(1980)のモデルに従い専門職としてのサービスの内容に関わるストレス要因をまとめることとした。Cooperら(1988)による定義に従えば，サービスの内容に関する専門職のストレスは動機づけの高い職務の遂行困難と動機づけの低い職務の負担が該当する。

そこで，本研究第二章の中学校教師の職務意識調査を参考に，動機づけの高い職務の実施困難17項目と動機づけの低い職務の負担の大きさ28項目をもとに質問項目を整理した。その結果，17項目からなる動機づけの高い職務の実施困難と，9項目からなる動機づけの曖昧な職務の負担をそれぞれの項目群として整理した。

②職場環境の要因：Cherniss(1980)のモデルによればサービスの遂行に直接関わる以外の職業場面におけるストレスを職場環境のストレス要因としてまとめている。Cooperら(1988)による定義に従えば人間関係によるストレス，組織風土，役割葛藤が該当する。

組織風土のストレスについては組織の構造および雰囲気などにより構成員の職務の遂行を阻害する問題が取り上げられている。ここでは学校経営上の教師個々人の感じる組織風土の問題点を診断するために開発された牧(1999)の「学校経営診断マニュアル」の40項目を参考とすることとした。その中から学校の方針などへの教師個々人の参加の余地や，仕事の自律性，目的の明確さ，仕事の分担などの適切さなどの問題を取り上げ11項目からなる質問項目群を構成した。

役割葛藤に関する問題については岡東・鈴木(1997)の「役割ストレス尺度」を参考に11項目からなる役割葛藤の質問項目群を構成した。

人間関係によるストレスはCooperら(1988)によれば児童生徒や，保護者，同僚，上司それぞれとの間に存在するといえる。しかし，本研究では職務自体の要因において教師のサービスの内容に関するものをまとめており，児童生徒および保

護者との関係はこの部分に含まれると考える。そのため、ここでは同僚と上司との関係について注目することとした。橋本(1997)の大学生向け「対人ストレスイベント尺度」40項目を参考に学校現場の同僚および上司との関係に関する11項目の質問項目群を構成した。

③個人的ストレッサー：Travers & Cooper(1996)や宗像ら(1988)、大阪教育文化センター(1996)、岡東・鈴木(1997)などを参考にストレス反応に影響を与えやすいと考えられている原因として家事や育児の負担、自らの健康の問題、家族の問題など5項目からなる質問項目群を設けた。

④バーンアウトの測定：田尾・久保(1997)の日本語版バーンアウト尺度(MBI)を教師向けに改定した伊藤(2000)の17項目からなる尺度を採用した。

以上より構成される合計81項目に加えて性別(男性・女性)、年代(20代・30代・40代・50代)、学校種別(小学校・中学校)、校務分掌(教諭“担任あり”・教諭“担任なし”・教諭“学年主任・教務主任”・教諭“生徒指導主事”・養護教諭・非常勤講師・管理職)からなる属性を尋ねた。

(3) 調査の実施状況

調査時期：2001年7月～10月

調査対象 調査対象としてO県内の人口規模の大きな3つの都市の小・中学校を対象とすることとした。なお、O県は全国比において精神疾患による病気休職者の発生割合が比較的高い地域である。各学校は一定の規模を持つことを条件としたため、学校ごとの教師の人数を参考としつつ小学校37校、中学校25校、計1200名の教師に質問紙を配布することとした。回収は学校ごとに一定数の回収が完了した後に筆者宛てに郵送してもらうこととした。回収したもののうち欠損値のあるものと、管理職、非常勤講師の回答を除いたため有効回答数は710部であった(有効回収率58%)。なお、回答者の構成は小学校教師男性177名、小学校教師女性314名、中学校教師男性132名、中学校教師女性86名であった。

第3節 教師の職業ストレス・バーンアウト過程の検討

—基礎モデルの検討—

(1) 各因子構造の検討

まず、質問項目がすべてにおいてストレスもしくはストレス反応が高い状態ほど得点が正の値になるように調整を行う。そのため、バーンアウト尺度では田尾・久保(1997)のあげる「達成感の後退」にあたる6の質問項目を逆転項目として扱った。なお、構成概念の表記を見やすくするため各ストレス要因およびバーンアウト尺度からなる構成要因は「 \square 」で、下位尺度と位置づけられる因子については $\langle \square \rangle$ で示すこととする。

次いで、構造を検討するため「職場環境の要因」、「職務自体の要因」、「個人的要因」さらに「バーンアウト」における構造を検討するためそれぞれの要因において因子分析(最尤解、プロマックス回転)を行った。因子数は固有値1以上の因子を採用することで設定し、因子負荷量はいずれかの因子に0.4以上であることを条件とした。因子構造および、因子負荷量、クロンバックの α 信頼係数を示したものを表3-1. に示す。

バーンアウトについては若干構成項目に変化が認められるものの、田尾・久保(1997)の3因子構造が認められた。そのため、それぞれ \langle 情緒的消耗感 \rangle 、 \langle 達成感の後退 \rangle 、 \langle 脱人格化 \rangle と命名された。また、職場での対人関係は同僚との関係の良好さの他に、同僚からの評価を気にする質問項目が独立した因子として成立することが示された。そのため、それぞれ職場での \langle 同僚との関係 \rangle 、 \langle 評価懸念 \rangle と命名した。個人的ストレスについてはいわゆる生活出来事といえるようなトラブルや余裕の無さと、日常的いらいだちごとといえる育児家事の問題が別々の因子となっていることが明らかにされた。これらはそれぞれ \langle 個人・家庭のストレス \rangle 、 \langle 育児・家事 \rangle と命名された。その他の因子についてはもともと仮定したストレスの質問項目群がそれぞれ因子を構成していることが確認された。

(2) 仮説モデルの検討

図3-2. で示したような、仮説モデルの職業ストレス・バーンアウト過程の検討を行うために、共分散構造分析にもとづいてモデルの検討を行うこととした。各潜在変数は図3-2. で示した「職場環境の要因」と、「職務自体の要因」、「個人的要因」、「バーンアウト」の4つとし、それぞれの観測変数に各因子構成項目の合計得点を投入した。パスについてはp値が0.01水準で有意なもののみを取りあげることとし、有意でないパスはその都度取り外した上で再分析を行うこととした。適合度については山本・小野寺（1999）をもとにGFIが0.94以上、AGFIが0.90以上、RMSEAが0.1未満であることを条件とした。適合度を高めるためのモデルの修正は修正指標にもとづいて各潜在変数を構成する観測変数間どうしのみにおいて相関のパスを適時設けることとした。

仮説モデルにおける「職場環境の要因」から「バーンアウト」及び、「職務自体の要因」から「個人的要因」にいたるパスが有意ではないため削除された。また、修正指標にしたがい「職場環境の要因」における〈同僚との関係〉と〈評価懸念〉の間で相関のパスを設けることとした。両者はいずれも対人関係上のストレスに関する質問項目であるため共通性が高いといえ相関のパスを設けることにおいて無理がないと判断した。以上のような手続きの上で適合度上満足に行くパス図が示された。結果を図3-3. に示す。

表3-1. 要因(潜在変数)ごとの因子(観測変数)構造

潜在変数	観測変数	項目内容、尺度平均得点(SD)、 α 信頼係数
バーンアウト	情緒的消耗感	今の仕事は「私にとってあまり意味のないこと」と感じることもある。自分の仕事がつまらなく思えてしかたがないことがある。同僚や児童・生徒と何も話したくなくなることがある。同僚や児童・生徒の顔を見るのも嫌になることがある。仕事の結果はどうでもよいと思うことがある。「こんな仕事もうやめたい」と思うことがある。出勤前、職場に出るのが嫌になって家にいたいと思うことがある。こまごまと気配りすることが面倒に感じることもある。(以上8項目)2.17(0.57)、0.77
	達成感の後退	仕事楽しくて知らないうちに時間が過ぎてしまうことがある。今の仕事に心から喜びを感じるほど仕事に熱中することがある。この仕事は私の性分に合っていると思うことがある。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。「我ながら、仕事を上手くこなしている」と思うことがある。(以上6逆転項目)2.40(0.57)、0.73
	脱人格化	体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある。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日の仕事が終わると「やっと終わった」と感じることがある。(以上3項目)3.18(0.61)、0.69
職務自体の要因	動機づけの曖昧な職務の負担	児童・生徒が学校外で起こした問題に対応することの負担が大きい。教師や学校の側からすれば、一方的と感じるような保護者や地域からの要求・苦情に対応することの負担が大きい。不登校や問題の多い児童・生徒やその保護者との関係の維持に努力することの負担が大きい。授業妨害をする。教室にじっとしてられない、といった学習意欲がひどく欠ける児童・生徒に授業などで対応することの負担が大きい。教育委員会などの行政上の都合に細かく応じることの負担が大きい。「しつけ」や“常識”、“生活習慣”など本来家庭でなされるべきものを細かく指導することの負担が大きい。例えば予算会計など様々な事務作業や自らの専門外の仕事など細かな役割に応じることの負担が大きい。必要性を感じにくい研修や研究指定を受けることなどで忙しさが増すこと負担が大きい。地域巡回や通学区の交通指導に時間を取られること負担が大きい。(以上9項目)3.13(0.51)、0.77
	職務の実施困難	学級や児童会・生徒会などの経営を通して児童・生徒にとってのまとまりのある(居心地のよい)集団作りを行うことが困難である。児童・生徒の学習指導でコミュニケーションや細かな指導を充実させることが困難である。学習指導以外の日常的な児童・生徒とのコミュニケーションを確保することが困難である。家庭や地域と接する機会をもつて、協力しあえるような関係や環境づくりを行うことが困難である。児童・生徒が、下の学校から進学してきたり、学年があがったり、上の学校に進学する際に必要な指導を適切に行うことが困難である。学校現場の様々な期待や課題に対応できるように自主的に研修や能力向上の機会に取り組むことが困難である。児童・生徒の最低限の学習レベルを確保することが困難である。(以上7項目)2.44(0.51)、0.80
職場環境の要因	役割葛藤	同僚から過剰に期待や要求をされることが多い。上司(校長・教頭・主任・主事の先生方)から過剰に期待や要求をされることが多い。児童・生徒から過剰に期待や要求をされることが多い。自分の苦手な役割を求められることが多い。自分の能力以上の仕事をするのが求められていると感じることが多い。保護者から過剰に期待や要求をされることが多い。職務を果たすのに適切な援助がない場合が多い。児童・生徒や他の教師とのやりとりのなかで矛盾した要求を受けることが多い。児童・生徒の立場を優先させるべきか、教師や学校の立場を優先させるべきか迷うことが多い。学校や学年の教育方針について自らの信念や考えとの矛盾を感じるが多い。十分な設備や情報なしで仕事をしなければならないことが多い。(以上11項目)2.40(0.49)、0.73
	同僚との関係	同僚や上司に誤解を受けることが多い。同僚や上司から責められることが多い。同僚や上司と対立することが多い。同僚や上司が無責任な行動をすることが多い。同僚から自分の仕事について干渉されることが多い。職場の中で上下関係についてとても気にしなければならないことが多い。同僚とうまくコミュニケーションを取れないことが多い。同僚の愚痴や不満を聞いたり、慰めたりしなければならないことが多い。(以上8項目)1.88(0.50)、0.84
	組織風土	自分の学校や学年では、計画したことが能率よくこなすことができ、働きやすい。自分の学校や学年では、目標や方針といった「今やるべきこと」がはっきりしている。他の先生と仕事上の調整や分担がうまくいっている。自分のやっていることが、どういったことに役に立っているのかがはっきりしている。職場では、色々な意見が出て納得のいく決定がなされている。自分の仕事や役割・業務分掌の処理をするのに十分な人手がある。(以上6逆転項目)2.43(0.51)、0.77
	評価懸念	同僚に対し劣等感を抱くことが多い。周り比べて自分の能力不足を感じるが多い。同僚や上司が自分のことをどう思っているのかが気になることが多い。(以上3項目)2.21(0.66)、0.72
個人的要因	個人・家庭の問題	最近、自分の健康が気になる。家族や家庭について最近気になることや忙しいことが多い。家庭では家族の病気の世話や介護などに時間を取られる。(以上3項目)2.36(0.68)、0.64
	育児・家事	家では自分の子どもの世話に時間を取られる。家庭では家事に時間を取られる。(以上2項目)2.66(0.91)、0.63

(3) モデルの考察

まず、「職務自体のストレッサー」について考察する。「職務自体のストレッサー」は直接的なバーンアウトの規定要因であり、パス値で示されたその強度は「個人的要因」よりも大きかった。この要因について近年教育困難が進む一方で家庭・地域からの要求が拡大し教師の仕事や役割が拡大していることは秦(1991)や本研究第二章で論じられている。本研究の結果はこれらの職務遂行が困難になり、職務の遂行内容が増えることストレッサーの強さを確認したものといえる。その中で、動機づけの高い職務の遂行困難は学校現場や教師の対応する問題であり、能力の向上などの職務遂行を促進する様々な試みが必要になるといえる。一方で後者の問題は教師の地域や家庭における教育の肩代わりせざるを得ない状況自体が問題であると

いえる。教師の職務が曖昧であることは専門性の向上の観点からもあまり望ましい問題とはいえない。教育困難や職務遂行の改善といった教師や学校にとって専門的な課題と同時に、こういった地域や家庭の教育力の低下への対応や、教師や学校の職務範囲の明確化なども「職務自体のストレス」を改善するために必要な議論であるといえよう。

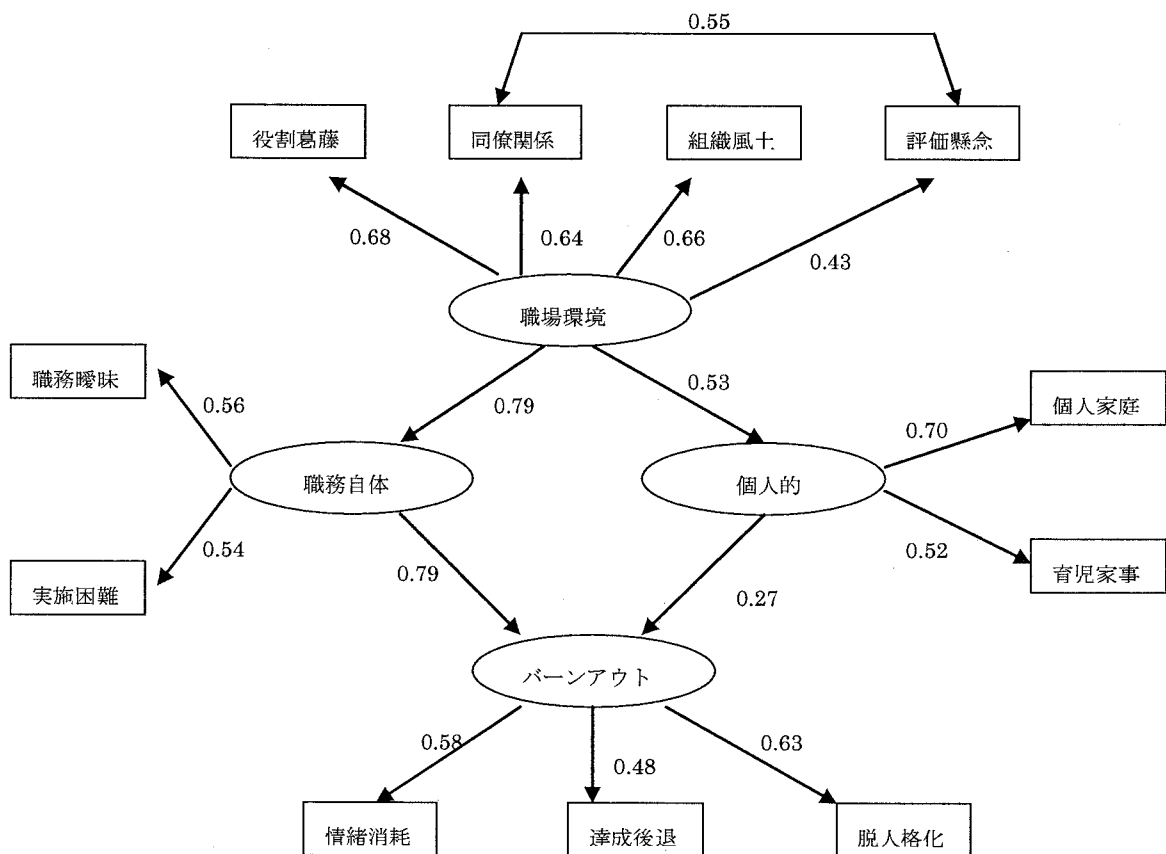


図 3-3. 全体のストレス・バーンアウト過程モデル

一方、従来ストレスとストレス反応過程をめぐる検討は直接効果と間接効果を区別しての議論があまりなされてこなかった。その中で「職場環境の要因」において Cherniss (1980) のモデルでは直接ストレス反応である態度の変容を規定していたが、本研究では直接的に「バーンアウト」は規定しておらず、「職務自体の要

因」と「個人的要因」を調整することを通して間接的に「バーンアウト」を規定していた。わが国の教師の職務の動機づけについては「児童生徒とのパーソナルな関係」がもっとも大きなものであるとされている（藤田・油布・酒井・秋葉，1996）。そのため，児童・生徒との関わりにおけるストレスである「職務自体の要因」が直接的でもっとも影響力が強く，同僚との関係や仕事をするための職場の雰囲気といったものはそれと比べれば間接的な影響であったとの文脈で理解できる。このように間接的にバーンアウトに関わり，直接的にはストレスを規定する要因は調整要因と呼ばれサポートなどの社会心理学的変数でよく見られる（例えば，稲葉，1998を参照）。そのため，「職場環境の要因」はいわゆる職業ストレスというよりも，個人が職務における潜在的ストレスを評価する際に対処可能性を規定するコーピングの資源と理解する方が現実的なものかもしれない。以上より，「職場環境の要因」の改善には管理職や学年主任などのリーダーシップで職場環境の適切な風土や人間関係を整備することがあげられるがこれらはバーンアウトに対して予防的な対処であり，高ストレス反応の状態を直接的に改善するには「職務自体の要因」の改善を重視する必要があるといえよう。

「個人的要因」については「職務自体の要因」よりは低いものの直接的に「バーンアウト」を規定するパスが有意であった。また，「職務自体の要因」からは影響をうけておらず，「職場環境の要因」からのみ影響を受けていた。このことは職業生活から私生活へのストレスの流出が起きるのは職務の遂行によるストレスから流出するのではなく，職場環境の諸条件からのみ流出していることが明らかになったといえる。このことは具体的な例を挙げれば児童生徒との関わりやそこからくる職務の遂行不全や不満は私生活のストレスの増大につながらず，職員会議や同僚との関係などの職場環境における不満が私生活の増大につながることを意味するといえる。私生活のストレスは職業心理学的な改善の議論の対象にしにくいですが，職場環境諸条件の整備は私生活におけるストレスを増加させないという調整変数として間接的にストレス反応の予防をはかることができよう。

第4節 教師の職業ストレス・バーンアウト過程の検討

—小学校・中学校のモデルの比較を中心に—

(1) 小・中学校教師のストレス・バーンアウト過程の分析

次いで、小・中学校教師のストレス・バーンアウト過程の比較を行うこととした。そのため、まず各因子構成項目の平均得点を用いて小学校教師と中学校教師のストレス、ストレス反応の高低をt検定で比較することとした。結果を表3-2. に示す。

表3-2. 小・中学校教師ごとの各ストレス・バーンアウト因子得点の比較

潜在変数	バーンアウト			職務自体の要因		
	情緒的 消耗感	達成感の 後退	脱人格化	動機づけの 曖昧な職務	職務の 実施困難	
小学校	2.14(0.53)	2.41(0.65)	3.13(0.62)	3.10(0.52)	2.42(0.42)	
中学校	2.25(0.56)	2.37(0.53)	3.27(0.57)	3.20(0.48)	2.48(0.42)	
t値	7.65**	0.33	17.59**	9.07**	5.95*	
潜在変数	職場環境の要因				個人的要因	
	役割葛藤	同僚との 関係	組織風土	評価懸念	個人・家庭 の問題	育児・家事
小学校	2.24(0.45)	1.87(0.50)	2.36(0.48)	2.22(0.66)	2.38(0.68)	3.76(0.89)
中学校	2.38(0.48)	1.92(0.51)	2.60(0.53)	2.18(0.67)	2.30(0.68)	2.41(0.91)
t値	15.11***	3.11	32.94***	0.18	0.03	9.44**

育児・家事のみ小学校教師の方が有意に中学校教師よりも高かった。それ以外の有意差のあるものは全ての因子で中学校教師の方が高いストレス、バーンアウト得点を示していることが明らかにされた。以上より相対的にはあるが小学校＝低ストレス組織、中学校＝高ストレス組織であることが確認されたといえよう。また、育児や家事の問題においては大阪教育文化センター（1996）などが中学校教師の多忙ゆえに家庭をかえりみることができなくなっているとする自由記述などを紹介している。ここで示された中学校教師のストレスやストレス反応の高さと、育児・家事のストレスとしての相対的な得点の低さは同様の文脈で理解できよう。

ついで、モデルの比較を行なう。小学校と中学校教師それぞれのデータに分け、図3-3. に示した全体モデルを基礎モデルとし共分散構造分析に基づいて検討する。適合度やパスを設定する際の条件は第3節同様の手続きをとり分析を行うこと

とした。小学校においては個人家庭のストレッサーからバーンアウトに至るパスも有意でないため削除された。設定諸条件が全て満たされた。小学校のストレス過程モデルを図3-4.に、中学校のストレス過程モデルを図3-5.に示す。

(2) 小・中学校教師のストレッサー・バーンアウト過程の比較

第3節で検討した全体モデル同様に小・中学校教師のストレッサー・バーンアウト過程において「職場環境の要因」は直接「バーンアウト」を規定しておらず、「職務自体の要因」と「個人的要因」を規定していた。しかしながら、小学校教師はt検定で明らかになったように育児や家事について相対的に大きな負担を抱えているものの、個人的ストレッサー自体がストレス反応の規定要因とはなっていなかった。つまり、一般的に小学校教師にとって個人家庭のストレッサーは職業上ストレス反応を生じさせるようなストレッサーにはなっていないといえる。むしろ、先に述べたように小学校と比べ高ストレス組織である中学校教師にとっては育児や家事に負担を投入する余裕がない状況にあるにもかかわらずストレス反応規定要因となっていることが問題といえよう。このことは、職場での負担の強さが家庭での必要な負担を担いにくくしていることで量的負荷は低くとも影響力が高くなっていると考えられる。

ちなみに、性別や年代別にデータを分けた上でのストレッサー・バーンアウト過程モデルの検討を行ってみたがいずれも図3-3.の基礎モデルで成立しており小学校教師のモデル(図3-4.)と中学校教師のモデル(図3-5.)のような対比的な結果は見られなかった。このことより性別や年代別といった諸属性よりも学校種別の違いに示されるような全体的な職業上のストレッサーの大きさが「個人的要因」のストレッサーとしての影響力を規定する上で強い影響力を持っているといえよう。

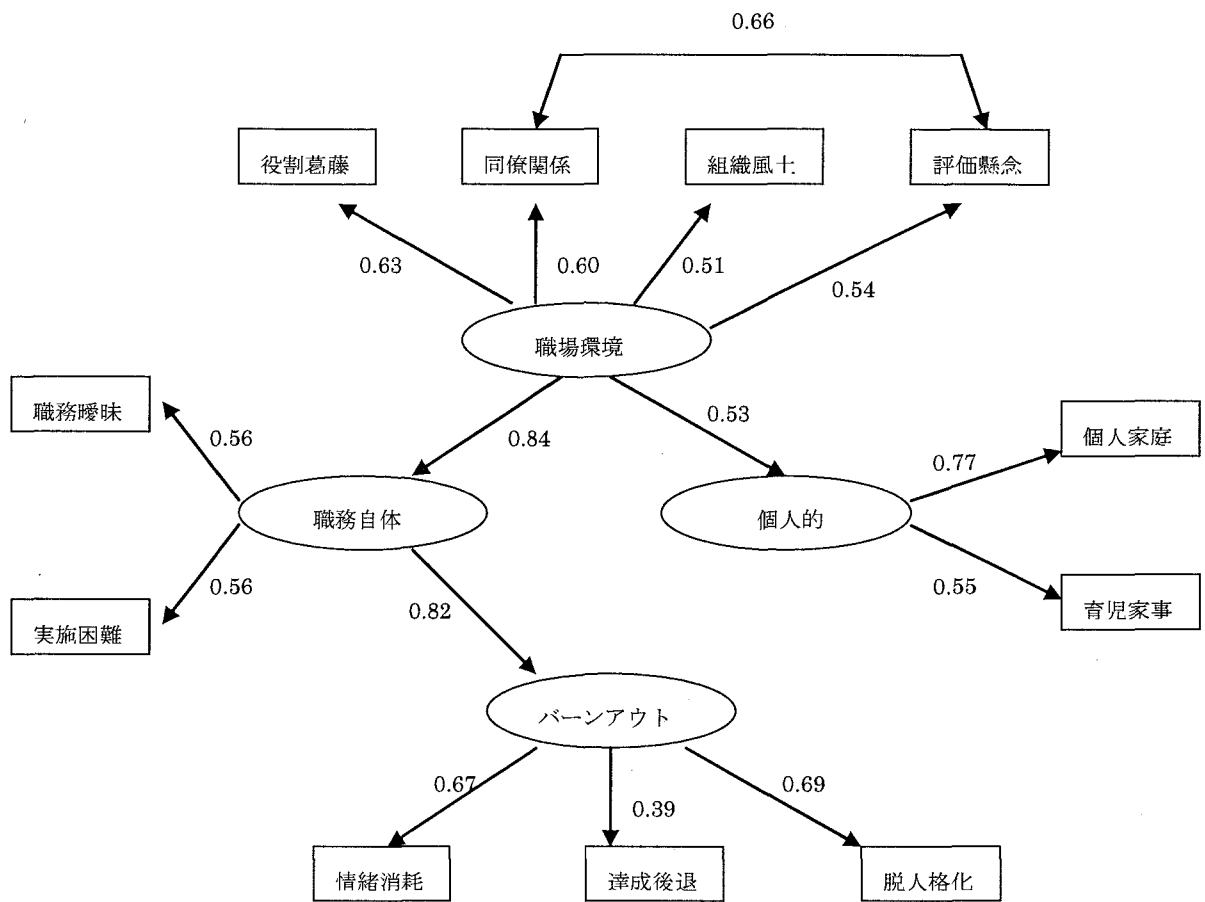


図3-4. 小学校教師のストレス・バーンアウト過程モデル

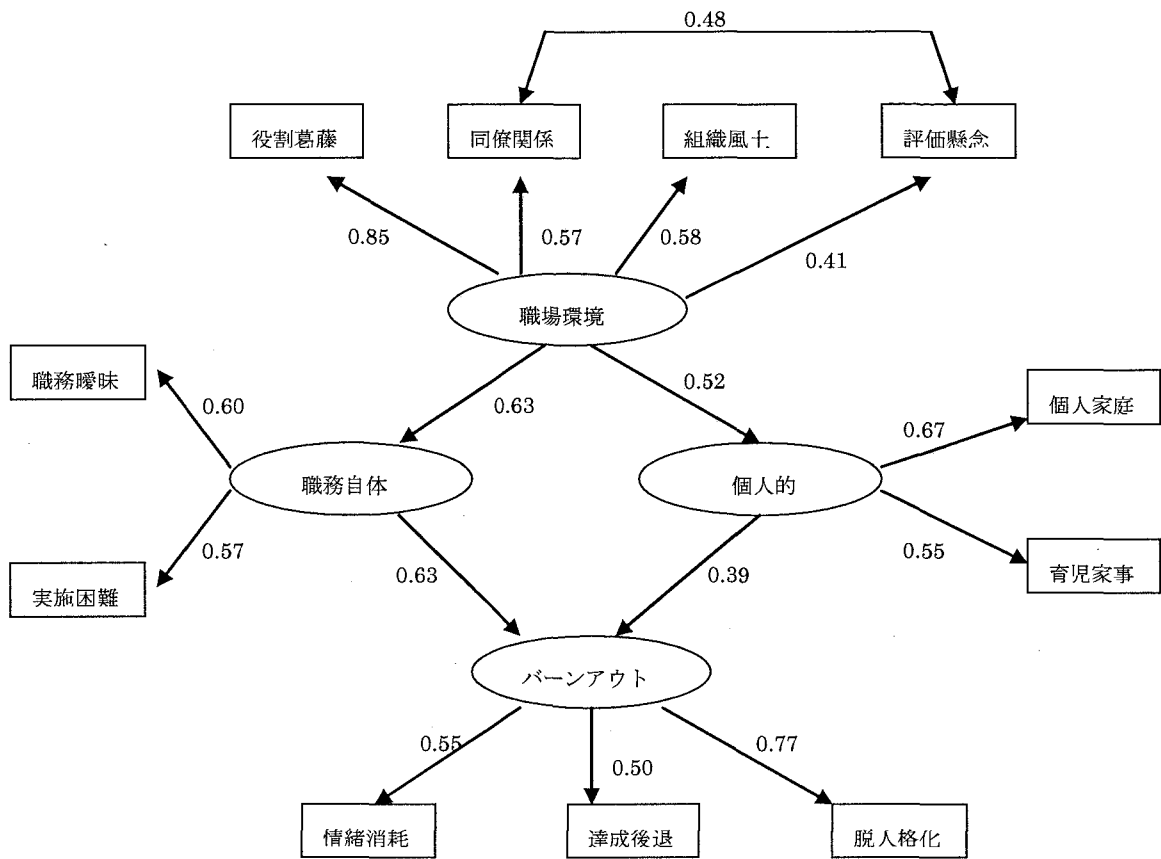


図 3-5. 中学校教師のストレッサー・バーンアウト過程モデル

第 5 節 属性にもとづいたストレッサー・バーンアウト各要因の比較

第 1 節で論じたように特に育児や家事などの私生活での負担が職業ストレッサーと相互に関連することで女性教師のストレス反応の高さの問題などが論じられてきた。本章第 4 節でみたように育児や家事を含んだストレッサーの「個人的要因」は小学校では直接バーンアウトを規定しておらず、中学校では直接バーンアウトを規定していた。このことから少なくとも中学校のような職業ストレッサーつまり「職務自体の要因」と「職場環境の要因」が高い職業特性では、そのことが私生活の様々な余裕をなくし小学校教師よりも＜育児・家事＞などの負担は量的には少ないもののストレッサーとしての影響が強いことが示された。本節では学校種別の職業特性の比較につづき性別・年代を独立変数とした二元配置の分散分析を行なうことで諸属性ごとのストレッサーとバーンアウト諸要因の比較を行う。

小学校および中学校教師をあわせたデータのストレッサーとバーンアウト各因子の平均得点を従属変数に性別および年代を独立変数とした二元配置の分散分析を行った。平均値およびSD値、各検定のF値を示した概要を表3-3. に示す。また、交互作用が認められたものについては得点差の概要をグラフに示すこととした。

なお、データの内訳は20代男性38人、20代女性30人、30代男性145人、30代女性119人、40代男性122人、40代女性220人、50代男性30人、50代女性34人であった。

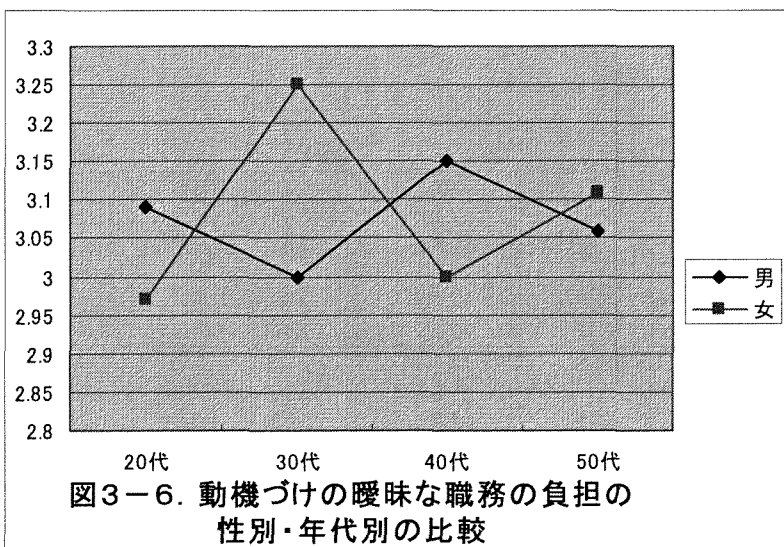
「バーンアウト」の3因子において＜情緒的消耗感＞と＜達成感の後退＞は性別、年代および交互作用ともに有意な差は見られなかった。＜脱人格化＞においては性別のみで有意な差が見られ女性の得点が高いことが明らかにされた。第一章で示したようにストレス反応やバーンアウトの得点については女性の得点の高さを報告する先行研究と性差が示されなかったことを報告する先行研究に分けることができるが、本研究においては心理・情緒的ストレス反応で身体面の不調と相関が強い（田尾・久保，1997）とされる＜脱人格化＞においてのみ差が示された。ここでは年代差が見られなかったことから、男性と比べて体力差や身体的不健康への敏感さ（森本，1997）が反映されたと理解することができる。

表3-3. 性別・年代にもとづいた各因子の得点比較

潜在変数	観測変数	20代		30代		40代		50代		F値		
		男	女	男	女	男	女	男	女	年代	性別	交互作用
バーンアウト	情緒的消耗感	2.05	2.20	2.13	2.16	2.18	2.23	2.32	2.06	0.65	0.02	0.53
	達成感の後退	2.21	2.39	2.37	2.49	2.36	2.43	2.33	2.41	1.50	2.21	0.33
	脱人格化	3.10	3.42	3.02	3.30	3.02	3.30	2.59	3.14	1.80	15.91*	0.30
職務自体の要因	動機づけの曖昧な職務	3.09	2.97	3.00	3.25	3.15	3.00	3.06	3.11	1.75	1.00	3.15*
	職務の実施困難	2.42	2.65	2.38	2.53	2.44	2.43	2.40	2.48	1.78	4.95*	2.00
職場環境の要因	役割葛藤	2.26	2.25	2.26	2.27	2.29	2.32	2.43	2.27	0.45	0.44	0.33
	同僚との関係	1.69	1.83	1.85	1.80	1.90	1.94	2.22	2.10	4.35*	0.01	0.75
	組織風土	2.57	2.71	2.46	2.44	2.42	2.39	2.46	2.33	3.18*	0.03	0.69
個人的要因	評価懸念	2.40	2.53	2.06	2.36	1.97	2.28	2.17	2.19	5.35*	2.18	0.57
	個人・家庭の問題	1.75	1.91	2.20	2.39	2.31	2.58	2.50	2.62	17.19*	1.51	0.31
	育児・家事	1.71	2.23	2.45	3.10	2.35	2.95	2.10	2.65	17.49*	22.88*	1.05

注)*はp<0.05で有意な差を示す。

「職務自体の要因」の2因子においては、＜動機づけの曖昧な職務の負担＞において交互作用が有意であった。概要を図3-6. に示す。単純主効果の検定と多重比較をおこなったところ有意な差が示されたのは30代女性教師が20代および40代と比べ有意に得点が高いことが示された。また、＜職務の実施困難＞については性差が有意であり女性教師の得点が高いことが明らかにされた。第二章では本章で測定した「職務自体の要因」のもととなった「職務ストレスに関する質問項目群」の測定を中学校教師を対象に行っており、そこでは動機づけの曖昧な職務の負担を尋ねる各因子で年代差や交互作用が見られておりここでの結果と対比的な概要が示されている。このことについては本章の検討が小学校教師も回答できる質問項目の作成を意図したことから中学校教師に特化した質問が削除されたり、表現などが比較的一般的な尋ね方になった測定方法の差と、第二章のような3因子構造と本章の1因子構造の測定の差が原因であると推測できる。なお、職務の実施困難については第二章同様に年代別の差がみられず、このことがベテラン世代も20代世代同様に仕事の難しさを感じていることを示しているといえよう。



「職場環境の要因」の各因子においては性別、年代および交互作用いずれも有意な差はみられなかった。つまり、こういった学校組織の環境の問題は年代という経験にかかわる条件では統制できないと考えられる。

「個人的要因」の〈個人・家庭の問題〉においては年代差が有意であり多重比較の結果 20代と比べ他の全ての年代の得点が有意に高いことが示された。これは体力の低下や家庭を持つことでの私生活での自由度の低下が示されたものであると理解できる。〈育児・家事〉においては性差が有意で女性の得点が高いことが示された。また、年代差も有意であり多重比較の結果 20代と比べ他の全ての年代の得点が有意に高いことが示された。結婚による家事や育児の問題は 20代ではあまり男女ともに現実的な負担ではなく 30代以降で高くなること、さらに男性より女性の負担が量的に多く認知されていることは経験的にも理解しやすい結果であったといえる。また、交互作用が示されなかったことについてはこの問題が女性だけでなく男性にも 30代以降の特定の時期を境に生じる負担となっていることを示している。

第6節 総合考察

(1) 教師のストレッサー・バーンアウト過程のメカニズムについて

本研究で検討したモデルでは教師の職業ストレッサーは職務のストレッサーが大きく、かつ直接的にバーンアウトを規定している。一方で職場環境の諸ストレッサーは職務ストレッサーを調整する形で間接的にバーンアウトに影響を与えていた。この結果を質問紙の作成時にともに検討を行った小・中学校教師に示したところ「特殊な場合でない限り学校の雰囲気や同僚との関係だけで追いつめられることはないが、児童生徒との関係や仕事の内容の問題で追いつめられることはある。ただし、学校や学年の関係で仕事が過重に割り振られ、結果的に追いつめられることはよくあることである」との一致した見解が示され、このモデルが現職教師にとっても納得のいく文脈であることが確認された。

ソーシャルサポートなどの社会心理学的研究などでストレッサー・ストレス反応過程における社会心理学的要因の基本的にはストレス抑制要因もしくは影響が存在

しない一方で、個人の特定のストレッサーへの直面とその要因への期待とその期待にそぐわないとする評価でストレッサー自体となったり、ストレッサーの影響力を促進するとする文脈モデルに当てはめて「職場環境の要因」を理解することができる（稲葉，1998）。そのため、ストレス過程の流れとしては職務自体のストレッサーがまず増大していると認知されるといえよう。その後、同僚や職場の持つ風土に援助を受けるなどにより満足感を感じれば職務自体のストレッサーの認知は抑制され逆に不満を感じれば職務自体のストレッサーの認知は増大すると考えられる。こういった流れで調整された職務自体のストレッサーがバーンアウトを規定するといえる。社会心理学的要因のストレッサー・ストレス反応過程への文脈モデルを通しての影響は非線型のかかわりが示されることなどが議論されており、今後「職場環境の要因」の職務ストレッサーや、私生活、さらにストレス反応への影響は多角的に議論される必要があるだろう。

ここから示唆される対策は、教師ストレスの最優先の対策は職務自体のストレッサーをどのように削減するかにあるといえる。第二章との関わりでいえば教師個人には職務の動機づけを高め、動機づけの曖昧な職務意識を変えることや、職務遂行上の能力の向上で、さらに学校単位の改善では効率的な職務遂行体制をつくることで職務遂行上の困難を緩和することが対策として考えられる。この視点に基づいた教師ストレス研究を次章で実施する。

一方で、少し広くわが国の学校や教師の役割の定義から考えられる改善課題もあるように思われる。質問項目から判断しても分かるように、この問題は学校の役割が過剰であると判断するか、学校の経営諸資源が教育目的の達成に対して過少であると判断するかのいずれかである。前者は「学校のスリム化」の議論であり、後者は戦後から現在に至るまで一貫して課題になってきた学校の経営諸資源の不足と充実の議論につながる。前者は学校が担わなくなる教育活動を代わりに保障する機関や場所が存在しないとする議論と、後者は人事や予算の限界との調整が難しい。しかしながら、教師はどんな職務にでも動機づけを高められるわけでもなければ能力的な限界も個々人が有している。さらに、第二章で見たように教師の多忙化をもた

らした歴史的背景はわが国の学校や教師の定義自体がもともと曖昧で、学校外の都合に受動的に対応したことに原因があるように感じられる。人事や予算さらに学校のスリム化の議論はむしろ教師のストレスの高さを根拠に学校外との交渉を行いつつ、教育における専門性を果たすための学校や教師の役割の明確化が必要であると考える。これらの議論はストレス研究とは別の教育経営学的な議論が必要になると思われる。

また、教師ストレスの対策として論じられることの多い学校組織の風土をリーダーシップにより良好にすることや、同僚間のサポートシステムを向上させることは、職務自体のストレスを促進させないまたは抑制できるという意味で対策としての評価ができるものの、ストレス対策として論じるには限界のある予防的な次善の策と理解される必要がある。いずれにしろ、今後教師ストレスの対策として政策論に関わる対策と、学校や学年での経営で可能な対策は区別した上詳しく検討される必要性和、職場改善の手続き、その職務遂行の円滑化や仕事のストレスが家庭のストレスをもたらす状況の予防について今後詳しく検討を行うことが教師のストレス改善に有意義であろう。

(2) ストレッサー・バーンアウトに関わる属性の影響

まずあげられるのが学校種別の差である。とくに低ストレス組織である小学校で、個人的ストレスがストレス反応につながっていないのに対して、中学校では小学校よりも個人的ストレス得点が低いにもかかわらず、ストレス反応規定要因として成立していることに注目したい。このことは欧米の職業心理学でいうところの職業生活から私生活へのストレスの流出が成立しているといえよう（例えば、Frone, Yardley & Marken, 1997; Grzwacz & Marks, 2000）。ストレスの流出とは、職業生活または私生活のどちらか一方のストレスが過剰となることで、もう一方のストレスを増大させストレス反応をもたらすとする仮説である。ここでは、中学校教師にとって中学校という職場は私生活を侵害するほど過剰な負担を持つ職場であることが示されたといえよう。また、メカニズム上で判断する限り職業上の

ストレッサーが私生活に対するストレッサーに影響を与えないように留意するには職務自体のストレッサーではなく職場環境のストレッサーといった単位学校あたりの個人に対する配慮が現実的に効果を持っていることも留意する必要があるだろう。いずれにせよ、特に中学校教師の仕事の過重性を詳しく把握し、いかにストレスの流出を防ぐかが課題であるとともに、今後は小・中学校を分けてモデルや質問紙を設計するなど詳しい検討が求められるといえよう。

次にあげられるのが性別、年代別の比較である。先行研究では女性教師のストレス反応の高さを報告する研究と、男性教師と差がなかったことを示す研究に分かれる。本研究のストレス反応における比較においては身体的ストレス反応との関係が強いとされる<脱人格化>のみ女性教師の得点が高かった。また、ストレッサーについては<職務の実施困難>と<育児・家事>において女性教師の得点が高く、男性教師の方が高い因子はなかった。これは先行研究の多くが推測する仕事と家庭の両立の難しさの問題を示唆した結果といえるのかもしれない。しかしながら、女性教師特有の問題を詳細に測定したわけではなく、統計的な有意な差も一部でみられた程度であるということもできるため、今後女性教師特有の職業ストレスへの問題を焦点化した研究が必要であるといえよう。

年代についてはストレッサー・バーンアウトともに有意なものは<育児・家事>のみであった。年代差が見られなかったことは他の研究との比較の観点に立てば2点の特色があるといえる。一点目は先行研究の多くが推測するベテラン層の経験による有意が示されなかったと解釈することができる点である。そのため、第二章でも論じたように体力的または家庭的な自由度を考えれば20代教師よりも苦しい立場にあるといえるのかもしれない。二点目は第二章と異なり動機づけの曖昧な職務の負担をストレッサーとして認知する上で本章での結果は年代差がみられないという点である。原因としては質問項目数や因子構造の性格といった点と、第二章が中学校教師を対象としたのに対し、本章が小・中学校教師を対象としている点などの調査方法論上の違いが影響を与えた可能性が考えられる。本章のデータ数等ではこれらの原因については推測しか行えないため、学校種別や年代差の実態の解明は今

後の課題としたい。

(3) 測定方法上の課題

本章が行なった調査では MBI を除き先行研究を踏まえつつも独自に質問項目を作成している。そのため、 α 係数についてはかならずしも充分とはいえない因子構造が示されており特に「個人的要因」については項目数の少なさなどもあり統計的な因子の安定性と実態の詳細な測定において充分とはいえない部分がある。そのため、教師の職業ストレスの体系的な把握はできたとはいえ、今後より詳細で統計的に安定感があり、かつ教師に過大な負担をかけない職業ストレス尺度の整備が求められよう。

また、共分散構造分析でのモデルを概観すれば各潜在変数からそれぞれへの構成観測変数へのパス値が有意であるもののあまり大きくない傾向と、逆に、一部の潜在変数間を結ぶパス値が過大に大きい傾向が見られる。前者は先に取り上げた質問項目を構成する内容が尺度としてはまだ不十分な内容であることを示唆しているといえよう。また、後者は特にパス値の高い「職務自体の要因」と「バーンアウト」間のパス値の高さを考慮すれば測定した質問項目間の内容的類似性が存在した問題を示しているといえる。田尾・久保（1997）が示すように MBI は比較的少ない項目数で対人専門職の心理的・情緒的ストレス反応と行動的ストレス反応を包括的に測定できるという長所を持っている。しかしながら、MBI は表 3-1 に示したように児童生徒に対する否定的評価を尋ねる内容などを含んでおり、これは「職務自体の要因」で尋ねる児童生徒をめぐるストレスになりかねない場面の質問と類似したと推測することができる。このようなことは本研究のように職業ストレスとストレス反応を同時に測定し、両者の関係を検討する際に MBI を使用することが統計的な誤差を生む恐れが強く別のストレス反応を測定する方法を採用する必要性を示しているといえよう。

(4) 教師ストレス研究の課題

本章の検討を含めて、教師ストレス研究の多くは研究目的の設定においてストレス反応の実態把握と、それらの規定要因を探索的に検討する資料収集の段階であったといえる。当然、このことは有効な対策を仮定し実証的に検討を行い、具体的な対策を考慮するといった視点に限界があったことを意味する。また、今後は対策のターゲットにも留意すべき点がある。主に臨床心理学的な視点がストレス反応とパーソナリティをターゲットとする研究を志向するのに対し、社会心理学や教育経営学の立場での志向は職業ストレスが生じる個人と職場環境である個々の学校の相互の関係性をターゲットとすることになる。つまり、教育経営や政策的な視点では、いかに職業上のストレスが削減できるような教師個人や学校単位でのストレス改善方策の提示につながるような量的研究が必要であろう。この課題意識のもとに本研究では第四章の調査研究の議論を行う。

一方、方法論や研究デザインの設計上の課題もある。まず、介入操作を論じうる調査設計については平井(2001)が論じるように、昨今の実証研究全般が尺度化を優先する中で対策や操作可能性をあまり考慮せず、はじめから抽象的な質問紙設計を行うことが多い問題を指摘している。そのような状況において考察できることは常に一般論や規範論を越えるものでなく具体的な対策を提示する視点に乏しいといわざるを得ず、基本的に本章の調査と分析も同様の限界を持っている。このことは特に小学校や中学校教師もしくは性別や年代別に特化した形でより具体的なストレス反応規定要因を測定・議論することや質的調査方法をとるなど調査方法の工夫により対処できると考えられる。

次に、教師個人のメリットのあり方を追求する視点の必要性を指摘したい。この問題は多くの教師ストレス研究が教師の健康維持を主目的とするのか、教師の健康という前提で確保される教育活動の質の向上を主目的とするのか立場が曖昧であったことが指摘できよう。例えば、Travers & Cooper(1996)では教師のストレス対策として児童・生徒に関わる職務の内容でも専門的でないものは削減や Cooperら(1988)がとりあげたようなキャリア発達を阻害する要因の排除を指摘し、給与や契約の自由度の拡大や、専門分野ごとの技術の習得を給与や分掌に反映させるシス

テムの構築などを提案している。これらの指摘が我が国の状況や文化に適合するかどうかはまた別の議論が必要であるが、児童・生徒との関係上発生するストレスが教師の心身の不健康の大部分を占めている状況で、学校の諸資源は現状維持的な状況を前提としつつ、さらなるサービスの向上を目指すことを最優先課題とした場合、相対的に優先順位の低い教師のメンタルヘルスの確保に適切な対策を提示できるとは考えにくい。現実に提案される対策を導入するかはまた別問題としながらも、教師のメンタルヘルスを一次的に求めた対策の提案自体は実証的な研究が示していかなばならない課題であるといえよう。その上で教育に求められる課題と教師らの限界との調整を踏まえた現実的な対策の議論が必要であろう。

引用文献

- Cherniss,C. 1980 *Professional burnout in human service organization*.
NewYork : Praeger.
- Cohen.S.,Keesler.R.C.,&Gordon.L.U. 1995 *Measuring stress: A guide for health and social scientists*. Oxford University Press, Inc. (小杉正太郎監訳 ストレス測定法 川島書店)
- Cooper,C.L., Cooper,R.D., & Eaker,L.H. 1988 *Living with stress*, Penguin Health, London.
- Burke,R.J.,&Greenglass,E.R. 1989 Psychological burnout among men and women in teaching:An examination of the Cherniss model. *Human Relation*,43-3,261-273.
- Frone,M.R,Yardley,J.K.,&Marken.S.M., 1997 Developing and testing an integrative model of the work-family interface. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 145-167.
- 藤田英典・油布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹 1996 教師の仕事と教師文化に関するエ

- スノグラフィイ的研究 東京大学大学院教育学研究科紀要 35, 29-66.
- Grzywacz, J.G., & Marks, N.F. 2000 Reconceptualizing the work-family interface: An ecological perspective on the correlates of positive and negative spillover between work and family. *Journal of Occupational Health Psychology, 5(1)*, 111-126.
- 橋本剛 1997 大学生における対人ストレスイベント分類の試み 社会心理学研究 13-1, 64-75.
- 平井洋子 2001 測定評価による研究動向 教育心理学年報 40, 112-122.
- 稲葉昭英 1998 ソーシャルサポートの理論モデル 松井豊・浦光博編 人を支える心の科学 誠心書房 151-176.
- 秦政春 1991 教師のストレス—教師ストレスに関する調査研究— 福岡教育大学紀要 40-4 79-146.
- 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 48-1, 12-20.
- 松本良夫・河上婦志子 1994 逆風の中の教師たち 東洋館出版
- 牧昌見 1999 改訂学校経営診断マニュアル 教育開発研究所
- 森本兼囊 1997 ストレス危機の予防医学 日本放送出版協会
- 宗像恒次・稲岡文昭・高橋徹・川野雅資 1988 燃えつき症候群 金剛出版
- 小島秀夫 1994 揺らぐ威信 松本良夫・河上婦志子編 逆風の中の教師たち 東洋館出版 35-64.
- 岡東壽隆・鈴木邦治 1997 教師の勤務構造とメンタルヘルス 多賀出版
- 大阪教育文化センター 1996 教師の多忙化とメンタルヘルス 京都法政出版
- Schwab, R.L., & Iwanicki, E.F. 1982 Perceived role conflict, role ambiguity and burnout, *Educational Administration Quarterly, 18-1*, 60-74.
- 田尾雅夫・久保真人 1997 バーンアウトの理論と実際 誠信書房
- Travers, C.J., & Cooper, C.L. 1996 *Teachers under pressure*, Routledge.
- 露口健司 2000 校長のリーダーシップが児童のパフォーマンスに及ぼす影響 日本

教育行政学会年報 26, 123-136.

山本嘉一郎・小野寺孝義 1999 Amos による共分散構造分析と解析事例 ナカニ
シヤ出版

第四章 教師のストレス抑制要因の検討

第1節 ストレス抑制要因に関する研究の概況

(1) 本章の目的

職業ストレスに関する先行研究の成果を参考に第三章までに教師のストレス・バーンアウト過程の検討を通して、それぞれの構成要因の実態や相互の関係性の議論を行ってきた。これらに続く研究課題として本章は教師のストレス反応やストレスを具体的に抑制する方法論となりうる要因の探索を行っていくこととする。そこで本章はこういったストレス・ストレス反応を抑制する方法論の議論につながるような要因（以下「ストレス抑制要因」）を先行研究の中から探り、数量的に測定し、効果の検討を行うことを目的とする。教師のストレス抑制要因やストレス介入に関する先行研究は数多く存在するが、ここでは第二・三章とのつながりの中で教師の能力や動機づけ、成長や発達に関する要因に注目した。

(2) ストレス抑制要因に関する先行研究

教師のストレス抑制要因に関する議論についてはソーシャルサポート（例えば、迫田・田中・淵上，2004；貝川，2004）やソーシャルスキル（例えば，河村，2001），ストレスマネジメント（例えば，高元，2003），自律訓練法（例えば，宗定・松岡，2002；中田・松岡，2002），アサーション（例えば，園田・中釜・沢崎，2002），教師間のピアサポート（例えば，池本，2004）など多様な研究や実践活動が積み重ねられてきた。それら数多くの抑制要因や実践的な技法のなかで本章ではコーピングとソーシャルサポートを取り上げる。

コーピング：コーピングはストレス対処行動ともいわれストレスが認知された後に思考・行動面で行われる個人の反応である。そのため、ストレス・ストレス反応過程の中では個人的要因として扱われる。この概念の提唱者である Lazarus は環境から与えられる個人の認知する脅威に対し行う個人の反応としての認知的、

行動的努力であるとしている (Lazarus & Folkman, 1984)。一般的にコーピングは問題自体に積極的に対応する積極的コーピングと、ストレスに耐えたり、自らを落ち着かせるための消極的コーピング、ストレスとは別の場面で憂さを晴らすといったあまり望ましくない行動から構成される逃避的コーピングの3つに分けることができる (例えば、佐藤・朝永, 1991; Cooper, Cooper, & Eaker, 1988; 森本, 1997)。そのため適応を志向した積極的コーピングと、ストレス・ストレス反応過程に交互作用的に関わるとされる消極的コーピングがそれぞれ注目されてきた。一方で、Cherniss(1980)がバーンアウトを本人を守るために生じる適応でありコーピングの一種と論じるように、逃避的コーピングはストレス反応自体と境界が曖昧であると指摘されている (田尾・久保, 1996)。以下に、教師ストレス研究における先行研究をとりあげる。

Travers & Cooper(1996)では Cooperら(1988)の指摘するコーピング行動として容易に行えるものを取りあげている。そこでは、「問題の対処に優先順位をつける」や、「一定期間の間は特定の問題に注目する」、「時間の管理計画をたてる」などからなり、こういったコーピング行動を取る教師はストレス反応の水準が低いことを明らかにしている。これにより、彼らはいわゆる認知行動療法の A 型行動パターンのケアプログラムなどの援用で教師のストレスに介入できると議論している。

岡東・鈴木(1997)は教師のバーンアウトとコーピング尺度との関連の検討を行っている。その結果、積極的コーピングはバーンアウトと負の関係にあり、消極的コーピングは有意な関係が見られず、逃避的コーピングはバーンアウトと正の関係が存在することを明らかにしている。同時に、教師が取る積極的・消極的コーピングは一人でできるものに偏る傾向を指摘し、他者との調整や援助を求める傾向などが低いと指摘している。このことから教師には他の職業ストレスの介入で行なわれるようなコーピングのプログラムが適用しにくいことを論議している。

若林(2000)は教師を対象としたコーピング行動の質問項目群を設定し、教師のコーピング行動の方略タイプの検討を行った。その結果、計画や情報収集といった積極的タイプと、あきらめや責任転嫁といった消極的・回避的タイプに分かれること

を明らかにしている。

一方、認知に特化したコーピングの中でストレス反応を規定するものに注目したものとしてハーディネスがある。ハーディネスとは状況や自らの感情を統制できるという個人的な信念でストレス反応を抑制する概念であり、特に幼稚園の教師のストレス反応において検討がなされている（例えば、塗師，1995；島崎・森，1995；西坂，2002）。その中で、西坂(2002)は幼稚園の教師の職業ストレスに関する質問項目群を作成し、いわゆる自己効力感とハーディネス、ストレス反応の関係性をモデルを通して検討している。その中で、自己効力感は主に職務ストレスを抑制し、ハーディネスは職場環境のストレスを抑制することを明らかにしている。また、自己効力感は直接ストレス反応を抑制しないものの、ハーディネスは直接ストレス反応を抑制する積極的な効果があったことを報告している。

ソーシャルサポート：ソーシャルサポートとは稲葉(1992)によれば対人関係の中から手段的・情緒的援助をうけることで、本人のストレスが抑制されるという考え方である。そのため、個人的要因だけでなく環境的要因の双方を検討の対象としている。

田村・石隈(2001)は「指導・援助サービス上の悩み」として職務上のストレスを独自に尺度化し、ソーシャルサポート希求度に関する質問項目も設けることで、この2要因のバーンアウトの抑制状況を検討している。前者はストレスとしてバーンアウトと正の影響がある一方で、後者はストレス反応に負の影響がありソーシャルサポートを希求する個人特性がストレス反応の低下につながることを明らかにし、ソーシャルサポートを外部に求めるのを避ける教師への介入の有効性を指摘している。

Russell, Altmaier, & Velzen(1987)はソーシャルサポートの中で職務遂行上の援助的助言者の存在と、仕事について肯定的な評価をしてくれる他者の存在がバーンアウトを規定していることを明らかにしている。Sarros & Sarros(1992)は認知された情緒的援助の量と、仕事の支援体制の枠組みの評価を測定し、後者がよりストレス反応の抑制に直接的な効果を持つことを明らかにしている。その中で特に校長

教頭のサポートの影響力が大きく、サポートの窓口としての重要性を指摘している。迫田・田中・淵上（2004）は管理職の中でも校長のソーシャルサポート源としての機能に注目し教師が校長からのソーシャルサポートを認知することでストレス反応が抑制されることを明らかにしている。

また、Travers & Cooper(1996)は同僚や上司、学校内外の組織との関係の良好さと援助関係の大きさの認知された量がストレス反応を抑制することを明らかにし、学校内でできる対策として心理面だけでなく仕事面でも援助をうける枠組みを形作ることの重要性を指摘している。

他にも、同僚や上司との人間関係の良好さがストレス反応との負の相関を持つことを明らかにすることで、人間関係の良さをもとにソーシャルサポート的な効果を議論し、逆に人間関係の悪さをもとにそれらがストレッサーになると指摘する研究は多い（例えば、岡東・鈴木，1997；大阪教育文化センター，1996；伊藤，2000など）。

以上のように教師を対象としたソーシャルサポート研究が積み重ねられているが入江(1998)が示すように研究概念としてのソーシャルサポートは道具的もしくは情緒的などのサポートの種類の違いや直接効果と緩衝効果の区別の議論，さらに実際のサポートの授受と知覚されたサポートの区別をしたうえでの検討をその特徴としている。しかしながら，教師ストレスにおけるソーシャルサポートの検討はいずれの研究も職場での人間関係の良好さや人間関係に対する態度などとストレス反応の関係を直接効果の検証のみで分析を行なっている。

第2節 キャリア発達研究におけるストレス抑制要因

(1) ストレス抑制に関する先行研究の課題

これまで見てきたように教師のストレス抑制要因に関する研究は数多くの研究がなされている。本研究ではこれら先行研究の成果や課題を参考としながらも，教師の成長・発達に関する側面と職務ストレッサーへの抑制効果に注目しながら職務の動機づけや能力向上を議論してきた第三章までの位置づけから，職業心理学やキャ

リア心理学を参考としストレス抑制要因を設定することとした。その中で職務ストレスラーとして個人と職場の間に存在する職務葛藤と、それらを受けて自律的な職業人としての発達を行なう上での個人内変数であるキャリア適応力に注目し検討を行うこととした。

(2) 職務葛藤

本章は教師の職業ストレスを緩和しうる学校組織と教師個々人の職務遂行上の能力や動機づけに関係の深い要因を探索する目的からキャリア発達に関する諸研究に着目した。職業人にとってのキャリア発達とは、自らの職務遂行における能力や動機づけ、士気などからなる適性と変化し続ける職場環境からの様々な要請の間で生じる葛藤などからなる職業上の発達課題に適応する過程のことである。職業人のキャリア発達に注目することにより個人と職業双方にとっての利益のある対策を探ることがキャリア発達に関する研究の目的とされる（渡辺・ハー，2001）。

ストレス抑制要因としてまず操作可能性のあるストレスラーとしての教師個人と学校という職場双方の課題とその間に存在する問題に注目する。職業心理学・キャリア発達研究において職業人の自らの適性や希望の評価と職場環境から様々な職務の要請との間に生じる調和・葛藤の問題は基礎理論と定義され環境・個人調和理論などと表現されている（Chartrand & Camp, 1991）。これらの影響を受け産業・組織心理学では民間企業の職務内容の明確化と個人の希望や適性の測定とそれに合わせた人員配置、さらにそこからもたらされる効率の増大と負担やミスの低下を古くから検討してきた（外島，2000）。この測定により個人と職場環境双方への働きかけを行うことで、キャリア発達がなされるとされている（渡辺・ハー，2001）。つまり、個人の希望・適性と職場環境からの要請の葛藤は個人・職場環境双方に介入を行うものであり、操作可能性のある職務ストレスラーであると定義されているといえよう。

一方、職業ストレス研究においても類似した概念がストレスラーとして検討されている。職場環境と個人の役割観の葛藤によって生じる役割葛藤というストレス

一である(Schwab & Iwanicki, 1982)。岡東・鈴木(1997)はこの役割葛藤と職務における定義の曖昧性をあわせた「職務ストレス」に関する尺度を作成し、養護教諭のバーンアウトとの関係を検討している。また、本研究第三章でも職業ストレスサーの中で職場環境の要因として取り上げ、職務自体の要因を通して間接的にバーンアウトを規定することを明らかにした。

先にあげたキャリア発達研究の基礎理論が個々の職務に関して個人の希望・適性量と職場からの要請量の葛藤を検討するのに対し、役割葛藤は職業における個人と職場で関わる他者（例えば、上司や同僚、児童・生徒、保護者など）との職務観の葛藤を検討するという違いが見られる。役割葛藤はすでに尺度化やバーンアウトへの影響力の検討がなされているものの、特定他者とのおおまかな役割観の相違を測定するため、詳細な職務の内容においてのどの部分に葛藤がおきているのか実態を明らかにすることができず、具体的な対策を議論しにくい。一方、キャリア心理学における基礎理論の視点では個別の職務において葛藤の実態を測定するため、問題の所在が明確になりやすい。加えて、職務観といった調整が難しい価値観を対象とするのではなく適性といった職務遂行上の能力や動機づけに関わる部分と、職場から分掌される職務の量などの比較的操作の余地が大きい変数をもととしている。しかしながら、今のところ教師の成長と発達という視点からキャリア適応力についてストレス抑制の効果を検討したものはあまりない。

なお、本研究は教師のストレス反応を規定するストレスサーの内容とその影響を検討することを目的とし、教師のキャリア発達を検証することを主目的とするわけではない。そのため、「職業心理学やキャリア心理学の基礎理論」という表現では似つかわしくないため、以後この要因を「職務葛藤」と表現することとした。

(3) キャリア適応力

先述のように職業人にとって個人と環境との間の職務における葛藤を測定することがキャリア発達研究にとって基礎理論となるものである。この葛藤の解消が個人と職場環境の双方にとっての改善課題であり、この両者の葛藤の解消の支援となる

ような方法論を探ることがキャリア発達研究における応用的な課題となっている（渡辺・ハー，2001）。そのため，キャリア発達研究では個人と環境の間に存在する葛藤を調整するような要因が探索され，その効果の検討が様々な方法でなされてきた。例えば，適応力や活動力，自己効力感などの様々な要因の影響の検討がなされている（Dawis, 1994）。このような先行研究で取り上げられる要因は，前節でもふれたストレス抑制要因として論じられる要因も多い。

その中で本章は職業上の適応において操作可能性が高いと考えられる Super(1977)の提唱するキャリア適応力に着目することとした。キャリア適応力とは職業生活の中で個人にとっても仕事にとっても建設的な形で仕事との付き合い方を調整する思考や行動を行うための個人の適応力である。具体的には自らの適性や希望と職業や職場の要請する職務の内容の流動的な変化に気づき，自分なりの職業生活を送るために，それらを計画的・現実的に形作るための情報収集や具体的な計画を考察し，それに基づいて行動などを行い適応していくための能力であるとされる（Super, 1977； Super, Thompson, & Linderman, 1988 など）。これにより新しく要請された職務の変化に自らを適応させていくだけでなく，職場からの要請と自分の希望・適性との葛藤を受け入れ，適応していくことで将来のキャリア発達の可能性につなげるなどして前向きに環境や負担に立ち向かうことができるとされる。キャリア適応力はこういった環境と個人の葛藤に適応しつつ乗り切ることを容易にし，この積み重ねの結果，健康を含めた健全な職業生活と専門職化がなしえると論じられている（Super, 1980； Superら，1988）。

以上より，キャリア適応力を従来のストレス理論にあてはめれば，コーピングの認知処理（例えば，矢富，1997）として機能することで職務ストレスの一種である職務葛藤を抑制・解消する効果とともに，職業ストレスにさらされても，その心理的影響力を緩和し不健康につながらないような緩衝効果が期待できる。特に，このキャリア適応力のストレス抑制要因としての特徴は認知や人格といった通常の職業人では変化の余地が少なく介入に難しさが存在する諸概念と異なり，基本的に思考や行動といった個人が能動的に変化を起こしやすい要因から構成されてい

る点である(Super, 1980)。また、外部から教師個人のこのような思考や行動面を促すという介入の実施も他の認知や人格の変容を求める介入よりも現実的であると考えられる。

一方、渡辺・ハー(2001)が論じるようにこの概念は事例研究などの質的な分析の中で論じられてきたものであり数量的な検証は積み重ねられておらず、いまだに尺度化などはなされていない。そこで、本研究は独自に Super(1980)や Superら(1988)の提示する内容を整理した質問項目群を作成することとした。

次節以降でストレスサーとしての職務葛藤と、ストレス抑制要因としてのキャリア適応力の効果をモデルを通して検討することとした。

第3節 調査方法

(1) 「職務葛藤」の測定について

教師個人の職務における希望・適性と職場環境における職務の要請から変数を合成することで教師の職務葛藤得点を算出することとした。そのため、まず、教師の日常になう職務を整理し、その希望・適性と職場環境での職務の要請をそれぞれ量的に測定する。教師の日常担う個別の職務については松本・河上(1986)や本研究第二章の議論などをもとに教師の職務に関する調査を筆者が一覧表にして整理したものを、現職教師11名とともに項目の選別と文章表現を改めることとした。

職務の領域を整理する際には様々な視点があるが、ここでは教師の職務に関する意識の構造についてまとめた田村・石隈(2001)や本研究第三章を参考に授業・学級経営などの集団指導と、危機管理や日常の児童・生徒とのコミュニケーションなどの個別の生徒指導、様々な職場内の意見の調整からなる学校組織の運営、校内の書類や情報の整理からなる事務的な職務の4領域を仮定した。各領域に5～6項目の質問項目を設定し計22項目で「教師の職務に関する質問」項目群を設けた。それぞれの職務について個人の希望・適性量は「自分にあった職務だと思う」、職務の要請量は「今、自分に求められている職務だと思う」という問いかけをすることで測定する。それぞれについて「1. 全くそう思わない」から「4. とてもそう思う」

までの4件法で回答を求めた。得点が高いほど、希望・適性もしくは職務要請の評価量が大きいと定義する。

(2) 「キャリア適応力」の測定について

先行研究に乏しい概念であるため Superら(1988)のキャリア発達段階におけるキャリア適応力とその過程の考えを参考に項目群を作成することとした。Superら(1988)では個人にとっての職業生活の充実を求めるというキャリア発達の過程のなかで、まず自らの希望が熟成され、それが客観的で具体的な思考になり、最後に行動に移すことで現実化していくという順序が示されている。ここでは希望がより前向きで、思考の現実性や、行動がより積極的であることなどがキャリア適応力の高さであるとされている。

本研究ではこれを参考に教職に対する希望や思考、行動の3領域から「キャリア適応力」を項目化させることとした。現職教師にこの概念を示し、議論を行いつつ質問項目を作成することとした。ここでは希望に関する質問として「これから教師をしていく上で“どうなりたいのか”、“どうしたいのか”といった仕事上の希望がある」など3項目、思考に関する質問として「自分に必要な能力や、仕事を充実させていく上での計画・見通しを持っている」など3項目、行動に関する質問として「本を読んだり、様々なことを見聞きするなど、仕事に必要な情報を今現在積極的に集めるように心がけている」など4項目などの計10項目からなる質問項目群を作成した。回答は「1. 全くそうではない」から「4. とてもそうである」の4件法で尋ねた。得点が高いほど、キャリア適応力が高いと定義する。

(3) 「ストレス反応」の測定について

Cooper, Cooper, & Eaker(1988)によれば、ストレス反応とは心理・情緒的、身体的、行動的ストレス反応に分けることができるとされている。ここでは質問紙法にもとづいて教師の職業ストレス反応に注目する視点から、心理・情緒的ストレス反応と、行動的ストレス反応に関わる内容を測定することとした。そのなかで、前者

を測定するため教師ストレス研究において先行研究の数にもっとも恵まれたバーンアウトを測定の対象とする。

バーンアウト尺度には Maslach & Jackson(1981)によって作成され田尾・久保(1996)により邦訳版が作成された Maslack's Burnout Inventory(以下「MBI」と、Pines, Aronson(1988)によって作成され、宗像ら(1988)により邦訳版が作成された Burnout Index の2種類がある。MBIは心理・情緒的問題である「情緒的消耗感」だけでなく、士気の低下などからなる「達成感の後退」や、同僚やクライアントへの人間関係の不全化などからなる「脱人格化」を測定する総合的な尺度である。このことは、心理・情緒的なストレス反応の高さだけでなく、サービスの質的・量的低下自体も把握できる点が利点である(田尾・久保, 1996)。一方で、BIは「情緒的消耗感」に特化した測定尺度であり、サービスの質的・量的低下は把握できない。

しかしながら、第三章での議論から職業ストレスと MBI の関係性を相関係数で検討した場合、極端な相関の高さが存在することを報告している。これは、MBI が同僚やクライアント、職務自体への評価や態度を項目として測定するため、同様に同僚やクライアントらとの間で生じるストレスや、職務遂行におけるストレスと内容的な類似性を抱えるためにおこったものと指摘されている。そのため、職務ストレスである職務葛藤尺度を独立変数にする本研究において MBI の使用はあまり適切ではないといえる。そこで、本研究は BI とともに、BI では把握できないサービスの質的・量的の低下と関わりの深い行動的ストレス反応の項目を設けることとした。

宗像ら(1988)の BI (22 項目) を採用した。回答については「1. 全くそうではない」から「4. とてもそうである」の4件法で尋ねた。

「行動的ストレス反応に関する質問」項目群は横山・中谷・岩永・宇野(1988)を参考に典型的な行動的ストレス反応をリスト化し現職教師とともに文面の調整を行うことで質問項目を作成した。仕事上のミスや効率の低下など8項目を「1. 全くそうではない」から「4. とてもそうである」の4件法で尋ねた。得点が高いほど、ストレス反応が大きいと定義する。

(4) 調査概要

調査時期 : 2003年10月～12月

調査対象 : O県の小・中学校に7900部, H県小・中学校に250部配布した。有効回答数O県3551部, H県150部の合計3701部(有効回収率45.4%)を分析の対象とした。

また, 質問紙の項目の信頼性を検討するため55名の教師に11月と3月末の二度回答を求めた。同一人物の同一項目との相関を検討したところ, 各項目ともピアソンの相関係数が最低の項目でも0.85を越えるため一応の信頼性が得られたと考えられる。この55名の回答については11月回答のもののみを分析対象とした。

(5) 仮説モデルの設定

本研究が検討する仮説モデルを図4-1. に示す。まず, 職務における要請と個人の希望・適性の量的な食い違いをもって「職務葛藤」得点を合成する(①)。次いで, 「職務葛藤」と, 「キャリア適応力」, 「ストレス反応」それぞれの諸要因の構造化を因子分析で検討する。

「職務葛藤」はストレッサーとして定義されるため「ストレス反応」へ与える影響を持つと仮定する(②)。「キャリア適応力」はSuperら(1988)の仮定上, 職場環境と自らの葛藤を前向きに処理できると論じられることから「職務葛藤」自体を縮小する効果(③)と, 「職務葛藤」が高くとも「ストレス反応」への影響を緩和する効果(④), さらにストレス反応自体を軽減する効果(⑤)を仮定する。

本節ではまず, 職務葛藤における職務過少と職務過剰のストレッサーとしての影響力を検討しつつ小学校教師と中学校教師のデータを分けた上でモデルと得点の比較を試みることにした。

なお, 本研究の分析において仮定する各要因名については「 X 」で, 観測変数となる各因子については $< Y >$ で示す。

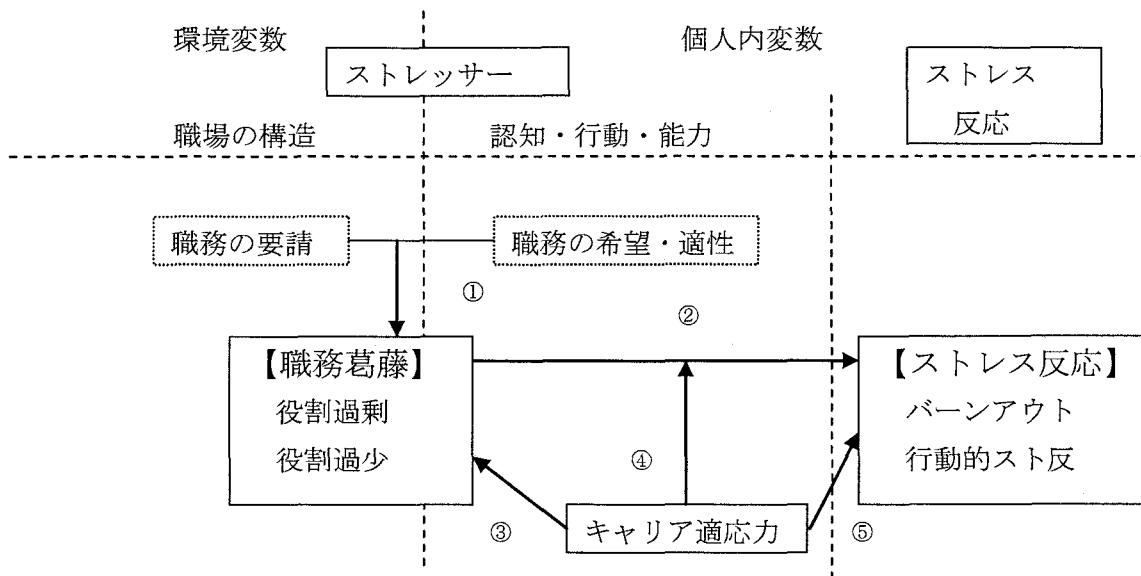


図4-1. 仮説モデル

第4節 教師の職務葛藤とキャリア適応力がストレス反応に与える影響の検討 —基礎モデルの検討—

(1) 合成変数「職務葛藤」の作成と、各尺度の構造

「職務の要請」項目群における当該項目の得点から「個人の希望・適性」得点群の当該項目の得点を差し引き、「職務葛藤」得点とする。

構造化については合成変数「職務葛藤」22項目、「キャリア適応力」10項目、ストレス反応に関する質問計29項目それぞれについて因子分析（最尤解，プロマックス回転）を行った。因子分析を行ううえで、いずれの因子も固有値が少なくとも1以上になること、1因子の構成項目数が少なくとも3項目以上であることの2点をもとに因子数が設定された。また、因子の構成項目はいずれかの因子に負荷量0.4以上の値を持つことを条件とし、それを満たさない項目については取り外したうえで再度因子分析を行う手順をとった。

「職務葛藤」に関する因子構造はいずれの因子にも因子負荷量0.4未満の2項目を取り外し3因子解が適当とされた。第1因子はもともと仮定した「学校組織の運営」、「事務的な作業」がまとまって1つの因子となったため「職場環境職務」（ α

係数=0.90) とされ、第Ⅱ因子、第Ⅲ因子はほぼ仮定通りの項目から構成されたため、それぞれ<授業・学級経営職務> (α 係数=0.88), <個別の生徒指導職務> (α 係数=0.92) と命名された。

「キャリア適応力」については仮定した 10 項目でそのまま 1 因子解 (α 係数=0.88) が適当とされた。

「ストレス反応」についてはもともと「行動的ストレス反応」に関する質問項目群と仮定されていた 3 項目がとりはずされた結果、バーンアウト尺度と行動的ストレス反応がそれぞれ別々の因子となる 2 因子解が示された。そのため、因子Ⅰが<バーンアウト> (α 係数=0.94), 因子Ⅱが<行動的ストレス反応> (α 係数=0.82) と命名された。以上の結果を表 4-1., 2., 3. に示す。 α 係数の側面から内的整合性が確認できたといえる。

本節では教師の職務葛藤における職務の過剰と過少を区別して検討するため、各項目において職務葛藤得点がプラスの項目のみをとりあげマイナスの得点は 0 点として扱ったうえで各因子に平均したものを職務過剰得点とし、各項目において職務葛藤得点がマイナスの項目のみをとりあげプラスの得点は 0 点として扱ったうえで各因子に平均したものを職務過少得点として扱う。

表 4-1. 教師の「職務葛藤」項目群における因子構造

因子Ⅰ＜職場環境職務＞因子			
19)「PTA、地域などとの関わりや調整の中で取りまとめ役や調整役として能力を発揮すること」	0.82	-0.04	-0.05
17)「職員会議や学年会、校務分掌などでの部会における取り決めの際に積極的な提案役や調整役となること」	0.79	-0.07	0.09
18)「教育委員会や児童相談所といった学校外の関係機関と協力が必要な活動において取りまとめ役や調整役となること」	0.79	0.00	-0.06
21)「同僚教師の職務遂行の援助やアドバイスを行うこと」	0.74	-0.12	0.01
20)「必要が生じた予算や物品、時間の確保やそれを手に入れるための調整や交渉を行うこと」	6.92	-0.01	-0.10
16)「学校行事・諸活動において児童の安全確保や指導上効率のいい計画を立てること」	0.64	0.08	0.11
15)「パソコンなどで、成績や学籍簿の処理・工夫を校内で積極的・中心的に行うこと」	0.63	0.02	-0.04
13)「教育課程や特別活動における計画や、工夫に関して積極的な提案役や調整役となること」	0.59	0.28	-0.07
14)「同僚職員の間関係の調整やその中のムードメーカーとして協調性を発揮すること」	0.57	-0.05	0.14
12)「研究指定や研修の幹事、その発表や報告書の作成などにおいて積極的な役割を担うこと」	0.49	0.35	-0.16
因子Ⅱ＜授業・学級経営職務＞因子			
8)「不登校や引きこもり、過度の大人しさなどの非社会的行動の問題を予防・解決していくこと」	-0.02	0.88	-0.11
10)「コミュニケーションや相談を聞くことなどで児童生徒の積極的な理解をはかること」	-0.03	0.76	0.04
9)「学習不振の対処や個別の学習指導などの効果的な指導を行うこと」	-0.06	0.70	0.12
11)「児童生徒や保護者との関係の中で意見の調整や説得を行うこと」	0.11	0.64	0.07
5)「特殊教育の視点や指導・対処の仕方をしていくこと」	0.03	0.62	0.06
6)「児童生徒のいじめや暴力といった反社会的な行動を予防・解決していくための指導を行うこと」	-0.02	0.52	0.36
因子Ⅲ＜個別の生徒指導職務＞因子			
1)「児童生徒をひきつけたり、効率的な学習になるような授業の工夫や展開を考えること」	0.00	-0.05	0.86
2)「担任する、または関わりのあるクラスの児童生徒をうまくまとめていくこと」	-0.04	0.06	0.85
3)「児童生徒が集団行動をしっかりとできるような指導をしていくこと」	-0.01	0.05	0.81
4)「地道な教材研究や授業の準備、学級の環境整備を行うこと」	-0.05	0.29	0.49
いずれの因子にも属さなかった項目			
7)「進路指導や進学に関わる指導を効果的に行っていくこと」	0.01	0.25	0.32
22)「児童生徒とのレクリエーション(中学校では部活も含む)などに、積極的に取り組むこと」	0.31	-0.21	0.35
	1.00	0.58	0.41
相関行列	0.58	1.00	0.65
	0.41	0.65	1.00

表 4-2. 「キャリア適応力」項目群における因子構造

6)「これから教師をしていく上で“どうなりたいのか”、“どうしたいのか”といった仕事上の希望がある」	0.74
3)「これから教師としてどう成長していくといいのか、将来の自分の姿について考えることが多い」	0.69
4)「これから教師をしていく上で自分の成長に必要な力やの自分の姿について考えることが多い」	0.67
5)「自分の職業生活を後悔しないように今現在自分の考えや信念に沿って行動している」	0.67
1)「本を読んだり様々なことを見聞きするなど、仕事に必要な情報を今現在積極的に集めるよう心がけている」	0.63
10)「自分に必要な能力や、仕事を充実させていく上での計画・見通しを持っている」	0.62
9)「自分が今なりたい様な教師になって行くには自分の自主性や、これからの努力しただと思う」	0.51
2)「“自分は何のために働いているのか”よく考える」	0.48
7)「今現在の自分の職業生活が充実しにくいのは、自分ではどうしようもないが多すぎるからだと思う」(逆転項目)	0.46
8)「教師を続けていく上で、自分にどんな能力が必要なかわかっているけれども、今現在具体的な努力に移ることができない」(逆転項目)	0.43

表 4-3. 「ストレス反応」の因子構造

因子 I <バーンアウト> 因子		
3)「いい一日を過ごせたとと思う」(逆点項目)	0.96	-0.33
6)「幸福感を持って一日を過ごせることが多い」(逆点項目)	0.87	-0.21
18)「楽観的な気分でいられることが多い」(逆点項目)	0.71	-0.10
19)「いつも元気いっぱいである」(逆点項目)	0.77	-0.07
2)「いつも憂鬱な気分である」	0.64	0.18
5)「いつも神経がすり減った感じがする」	0.61	0.20
4)「いつも精神的に疲れている」	0.59	0.22
8)「気分的に常に面白くない」	0.58	0.26
21)「“生活が荒れているなあ”と感じることが多い」	0.54	0.00
9)「精根尽き果てた気持ちになることが多い」	0.53	0.31
11)「“自分は駄目な人間だ”と思うことが多い」	0.53	0.20
12)「うんざりした気分になることが多い」	0.51	0.35
7)「抜け殻になったような気分になることが多い」	0.48	0.32
20)「何かと心配しがちである」	0.45	0.21
15)「無力感を感じるが多い」	0.45	0.35
13)「いつも何か悩んでいる」	0.45	0.28
7)「抜け殻になったような気分になることが多い」	0.48	0.32
16)「絶望感を感じる」	0.43	0.35
10)「“こんなはずじゃなかった”という気持ちになることが多い」	0.43	0.37
14)「人間嫌いになって何かと腹を立ててしまうことが多い」	0.41	0.32
1)「いつも身体が疲れている」	0.41	0.25
因子 II <行動的ストレス反応> 因子		
24)「ミスが多くなっている」	-0.32	0.92
25)「ものごとに集中できない」	-0.17	0.90
26)「根気よく物事にとりくめない」	-0.19	0.86
22)「仕事の能率が上がらない」	-0.21	0.80
23)「気分の切り替えがうまくいかない」	0.01	0.64
いずれの因子にも属さなかった項目		
27)「気持ちよく笑うことが少なくなった」(逆点項目)	0.45	0.50
28)「以前はなんとも無かったことでカッとするのが最近多い」	0.33	0.31
29)「欲求不満で気晴らしに趣味や飲酒、喫煙、暴食にのめりこむことが多い」	0.18	0.31
相関行列	1.00	0.66
	0.66	1.00

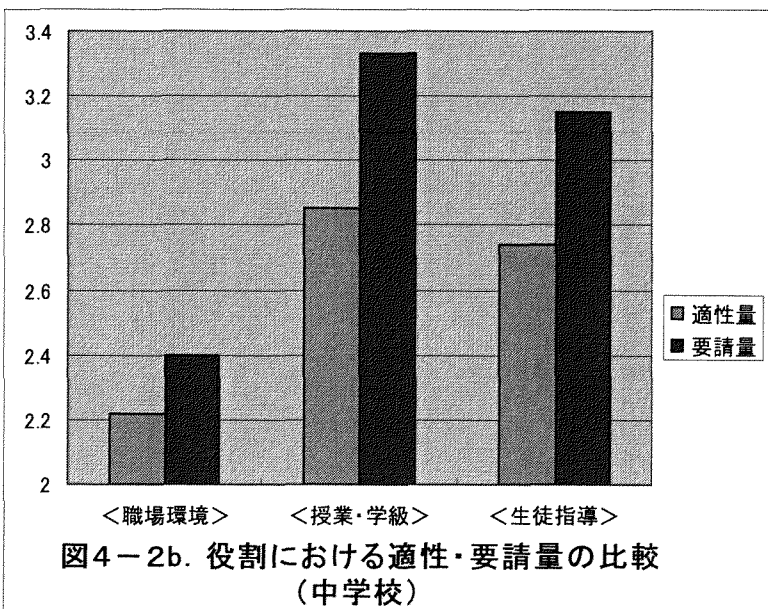
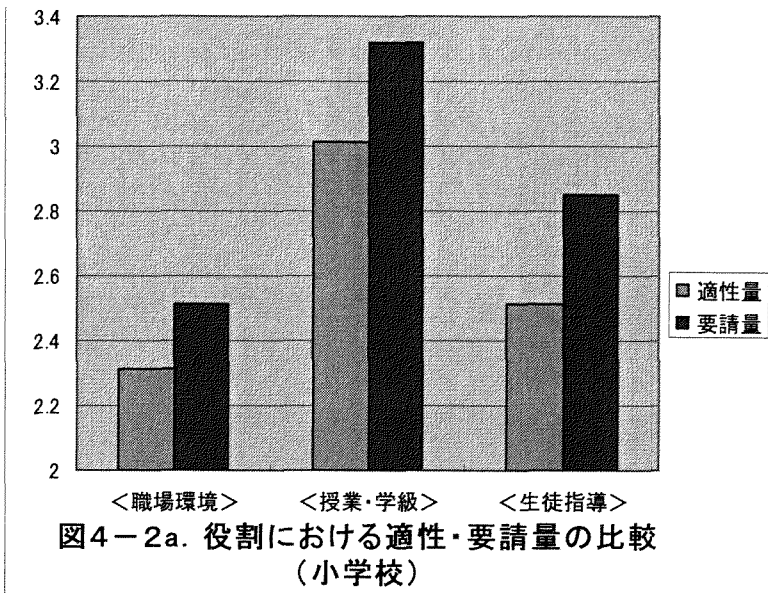
(2) 「職務葛藤」の実態

「職務葛藤」の実態を把握するために各因子の職務の要請量と、希望・適性量平均得点をグラフ化したものを示す(図4-2 a., b.)。それぞれの2本のグラフの差が「職務葛藤」のおおよその実態として把握できる。Travers & Cooper(1996)で

は職務葛藤の問題について教師のインタビューをもとに職務要請量の過剰と過少の問題を区別して論じているが、わが国の小・中学校教師全体の傾向を概観すれば「職務葛藤」の問題はおおむね職務要請量の過剰の問題であると認識できよう。また、この図4-2 a., b. より教師にとって要請を高く受け、希望も高い職務の因子は<授業・学級経営職務>、<個別の生徒指導職務>、<職場環境職務>の順になっていることが把握できる。これは教師個人及び学校現場が認識する職務の優先順位とも言い換えることができよう。

松本・河上(1986)や北神(2001)は教師の職務意識の中で職務の優先度の比較を検討しているが、本研究の結果とほぼ同様に授業や学級経営に関わる集団指導的性格を持った職務が優先度のもっとも高い部分にあげられ、次いで個別指導や個別の生徒指導であり、事務的な職務や同僚との調整や情報交換などはもっとも低い位置づけにおかれていた。

また、職務についての個人の適性・希望感と職場での要請量の比較の問題については Travers & Cooper(1996)では仕事量が能力に比べ高い状態を職務の過剰によるストレスとし、逆に希望や能力の高さに対して仕事量が少なすぎる適性を活かさない状態を職務の過少によるストレスとしており、教師ストレスでの性格の違いを把握する必要性を指摘している。この視点の議論はモデルの検討を行った後に議論を行うこととした。



(3) モデルの検討

ストレッサーとしての「職務葛藤」とストレス抑制要因としての「キャリア適応力」が「ストレス反応」に及ぼす関係を階層的重回帰分析で検討した。また、交互作用の検討として、当該職務因子と<キャリア適応力>因子の積を独立変数として加えた。階層的重回帰分析の結果 $p < 0.05$ で有意なものをパスとして採用し、

パス図にそのβ値を加えることとした。結果を図4-3 a., b. に示す。いずれについても共通して「職務葛藤」各因子及び、＜キャリア適応力＞の主効果が認められた（図4-1. の②, ⑤）。なお、交互作用は中学校における「ストレス反応」＜バーンアウト＞を目的変数とし「職務葛藤」＜個別の生徒指導＞と＜キャリア適応力＞を独立変数とする交互作用のみが確認された（図4-1. の④）。

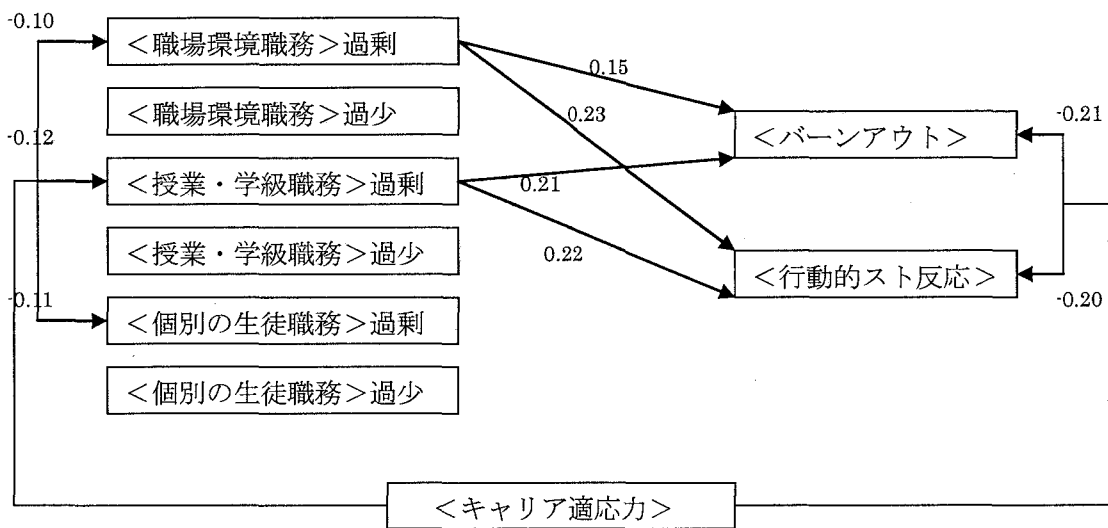


図4-3a. 職務葛藤とキャリア適応力がストレス反応に与える影響
(小学校)

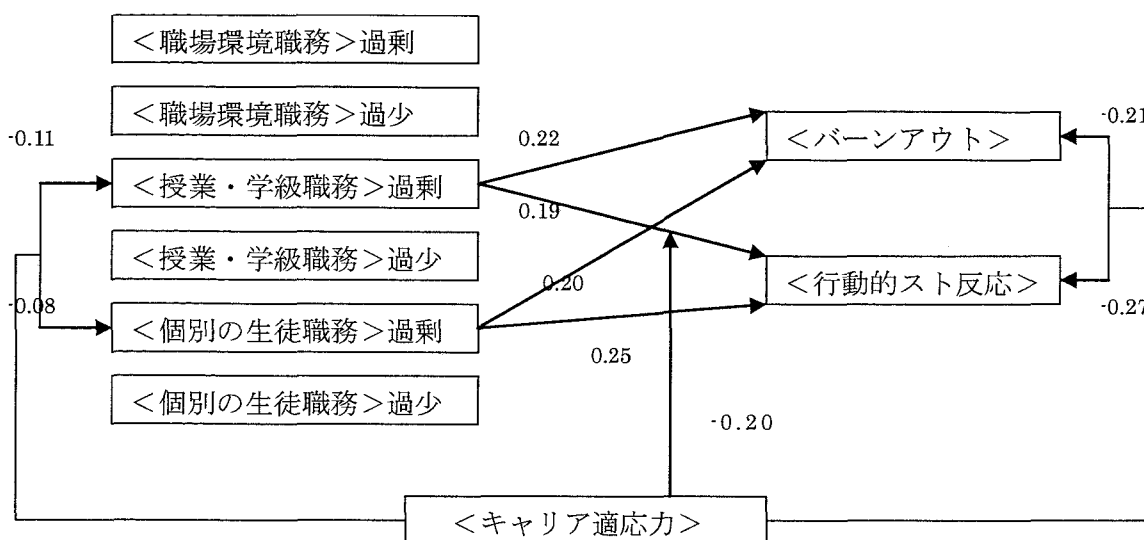
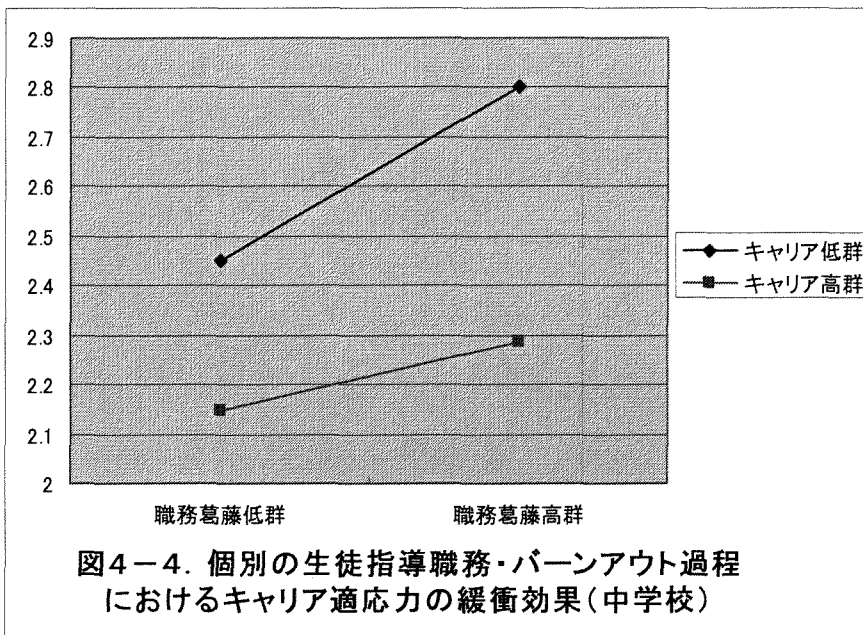


図4-3b. 職務葛藤とキャリア適応力がストレス反応に与える影響
(中学校)

中学校教師のモデルで確認された交互作用の詳細を検討するため、中学校教師の<授業・学級経営職務>と<キャリア適応力>をそれぞれの得点分布をもとに3点により3群に分けた。一番高い群を高群、低い群を低群とした上でそれらを説明変数とし、「ストレス反応」2因子を目的変数とした二元配置の分散分析をおこなった。結果を図4-4. に示す。

<個別の生徒指導職務>因子と<キャリア適応力>因子を説明変数、<バーンアウト>を目的変数とした2元配置の分散分析を行った ($F(3,1475)=27.910$)。全ての主効果および交互作用が $p<0.001$ で有意であった。多重比較を行ったところ、<個別の生徒指導職務>低群・<キャリア適応力>低群と<個別の生徒指導職務>低群・<キャリア適応力>高群の差が有意であり、<個別の生徒指導職務>高群・<キャリア適応力>低群と<個別の生徒指導職務>高群・<キャリア適応力>高群との差が有意であった。また、<個別の生徒指導職務>低群・<キャリア適応力>低群と<個別の生徒指導職務>高群・<キャリア適応力>低群との差が有意である一方で、<個別の生徒指導職務>低群・<キャリア適応力>高群と<個別の生徒指導職務>高群・<キャリア適応力>高群の差が有意ではなかった。



(4) 考察

本章は教師個人と学校という職場環境双方にとって改善の可能性があるストレスサーとして職務葛藤に注目し検討を行った。「職務葛藤」がストレスサーということが確認できたため、この改善がそのままストレスサー自体の削減に繋がり、バーンアウト及び行動的ストレス反応の抑制につながると言い換えることができる。残念ながらこの内容を詳しく検討した先行研究はあまりないが、本研究の結果において図4-2 a., b. から分かるように教師の職務葛藤の問題は全体的に Travers & Cooper(1996)がいうところの職務の過剰によるストレスサーであるといえる。また図4-3 a., b. から分かるように職務の過少状態は「ストレス反応」を規定しておらずストレスサーとはいえない。つまり、教師にとって適性或希望にあった職務ができないことがストレスサーとなるのではなく、適性或希望を超える状況がストレスサーとなっているといえる。

また、本節でおこなったモデルの検討ではキャリア適応力は児童・生徒に関わる職務の領域においてストレスサーである職務葛藤と職業ストレス反応の中のバーンアウト及び行動的ストレス反応をそれぞれ軽減することが認められた。このことか

らキャリア適応力はストレッサー・ストレス反応抑制要因として機能しているといえる。さらに、キャリア適応力はストレッサーである職務葛藤からストレス反応に至る流れを緩和する交互作用の効果が中学校教師の〈個別の生徒指導職務〉の過剰においてのみ認められた。つまり、キャリア適応力は児童・生徒に関わる職務葛藤やストレス反応は抑制できても、すでに認知した職務葛藤のストレス反応への流れを食い止める交互作用は広くは認められないといえる。このことは小・中学校教師全般を見た場合、キャリア適応力がストレッサーを未然に予防し、その積み重ねとしてストレス反応を抑制する予防的なストレス対策となる一方で、すでに認知した職務葛藤をストレス反応に結び付けない緩衝的な効果は部分的にのみ確認できなかったという文脈で理解できる。

以上より小学校教師および中学校教師としての全体モデルとしては緩衝効果が見られる状況が限定的であるとともに、職務葛藤の問題において職務過少の問題はストレッサーとしてはほぼ無視できるものであることが明らかになった。

緩衝効果がここでは積極的に見られなかったことについては小学校教師と中学校教師という大きな区分で検討することの限界といえるのかもしれない。紅林(1998)は教師のライフコースを分析する中で30代までが技術を身につけ教師という職業についていることに疑問を感じたりしながら教師という職業をアイデンティティの中に受け入れる時期としているのに対し、30代・40代の間は仕事と家庭の両立を考えた上での仕事へのウェイトのおき方や昇進を見据えた他の教師との調整力や指導力の発揮といった自分なりの職業アイデンティティを形作る時期としている。つまり、本章で測定した職務葛藤とキャリア適応力はこういった年代を背景とした検討が課題であるといえる。

そこで、次節では職務葛藤を過剰・過少に分けることなく、また年代という属性ごとに各要因の得点およびモデルを通した関係性の検討を行う事で議論を深めることとした。

第5節 教師の職務葛藤とキャリア適応力がストレス反応に与える影響の 検討 一年代別のモデルの検討一

(1) 年代ごとの「職務葛藤」, 「キャリア適応力」および「ストレス反応」得点の比較

まず, 職務過剰と過少を区別しないため各項目における当該「職務の要請」得点から, 当該「個人の希望・適性」得点を差し引き, その値に絶対値をかけたものを因子における代表値とした。

「職務葛藤」3因子と「キャリア適応力」および「ストレス反応」2因子の得点の年代比較を行うこととした。それぞれの因子ごとに一元配置の分散分析による比較を行った。その結果を表4-4. に示す。

職務葛藤について, <職場環境職務>は年代間で有意な差がなく, <授業学級経営職務>および<生徒指導職務>については20代が40代・50代と比べ有意に得点が高く, 40代は50代より有意に得点が高かった。このことから, おおむね児童・生徒を対象とする職務葛藤は年代を経るごとに低下しているといえる。

一方, 「キャリア適応力」については20代が有意に他の全ての世代より得点が高く, さらに30代は40代・50代よりも有意に得点が高かった。

「ストレス反応」における<バーンアウト>は20代よりも40代・50代が有意に得点が高かった。また, 行動的ストレス反応については20代・30代と比べ40代・50代が有意に得点が高かった。

紅林(1998)が指摘するように20代は授業や学級経営および生徒指導といった教師の職務の中核において葛藤を他の年代より感じている事が明らかになった。また, この葛藤は20代と30・40代, 50代というように段階的に下がっていった。一方で, 紅林(1998)が指摘するような管理職を見据えた同僚との調整力や指導力といったものを含む<職場環境職務>はどの年代も葛藤量に差が見られなかった。

表4-4. 各因子における年代ごとの得点比較(一元配置の分散分析)

	20代	30代	40代	50代
<職場環境職務>	0.39(0.45)	0.36(0.44)	0.39(0.46)	0.37(0.47)
<授業・学級経営職務>	0.68(0.60) ^b	0.57(0.55) ^{ab}	0.48(0.51) ^{ab}	0.37(0.45) ^a
<個別の生徒指導職務>	0.63(0.58) ^b	0.56(0.57) ^{ab}	0.50(0.53) ^{ab}	0.39(0.47) ^a
<キャリア適応力>	3.00(0.37) ^c	2.87(0.37) ^b	2.75(0.37) ^a	2.78(0.41) ^a
<バーンアウト>	2.03(0.54) ^a	2.10(0.54) ^{ab}	2.19(0.53) ^b	2.21(0.55) ^b
<行動的ストレス反応>	2.20(0.53) ^a	2.26(0.59) ^a	2.37(0.60) ^b	2.41(0.62) ^b

注)添え字は Turkey 法による有意差を示す。

(2) 年代にもとづいたモデルの比較

次いで、「職務葛藤」3因子と「キャリア適応力」が「ストレス反応」2因子を規定するメカニズムを年代ごとに検討することとした。図4-1.における因子間の直接効果(図4-1.における②, ③, ⑤)は階層的重回帰分析をもとに検討を行いパス図に表記することとした。また、「キャリア適応力」と「職務葛藤」が「ストレス反応」へ与える交互作用については、「職務葛藤」3因子と「キャリア適応力」のそれぞれの因子平均得点の積で計算された3つの変数を説明変数とし、「ストレス反応」2因子をそれぞれ目的変数とする階層的重回帰分析を行った。その結果、 $p < 0.05$ で有意な関係のもののみをパス図に記述する事とした。このような手続きにおいて検討された、20代, 30代, 40代および50代のパス図を図4-5 a. ~ d. に示す。

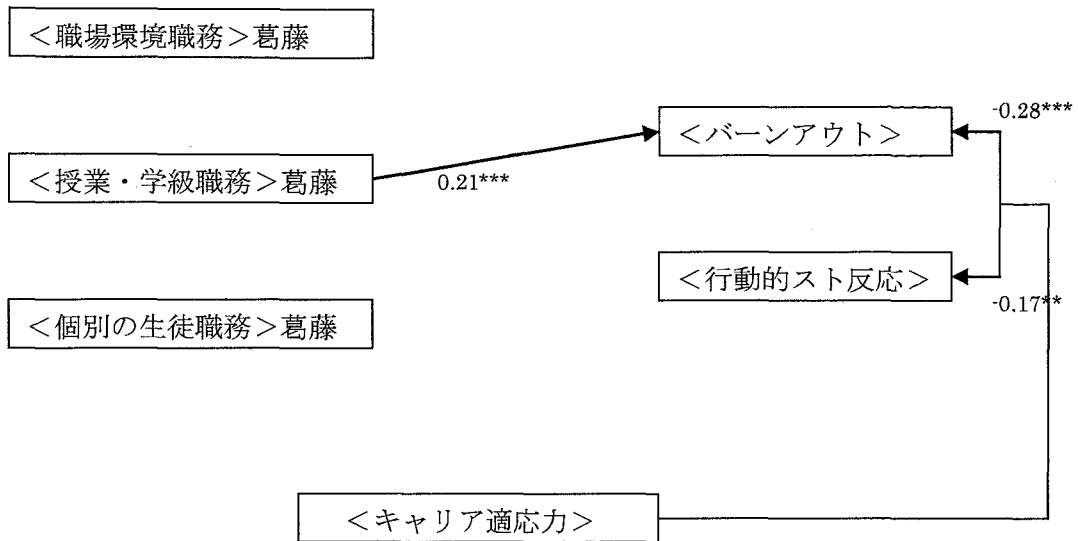


図4-5a. 職務葛藤とキャリア適応力がストレス反応に与える影響
(20代)

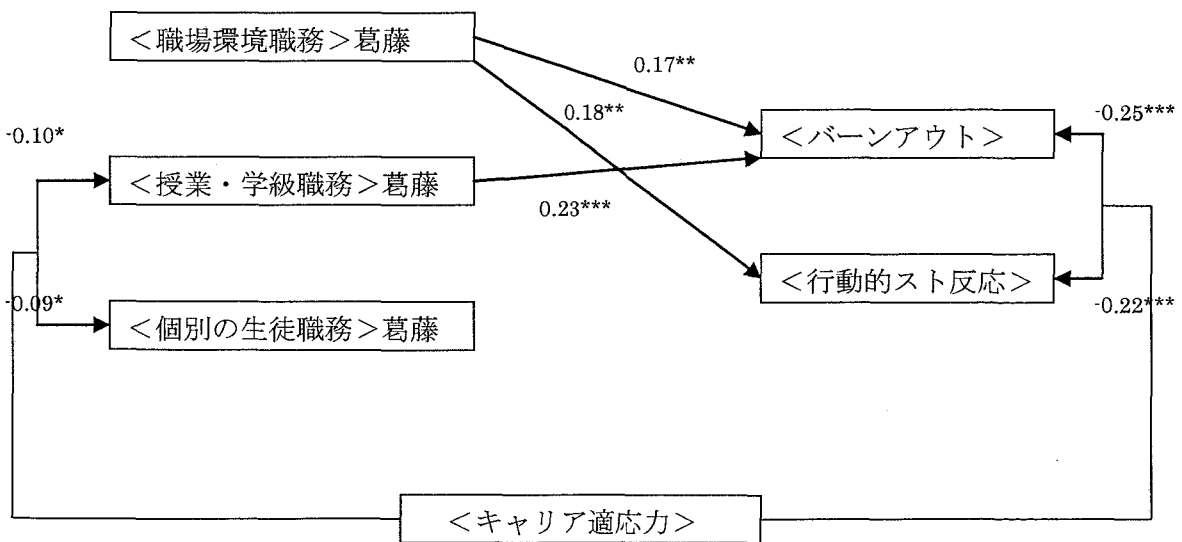


図4-5b. 職務葛藤とキャリア適応力がストレス反応に与える影響
(30代)

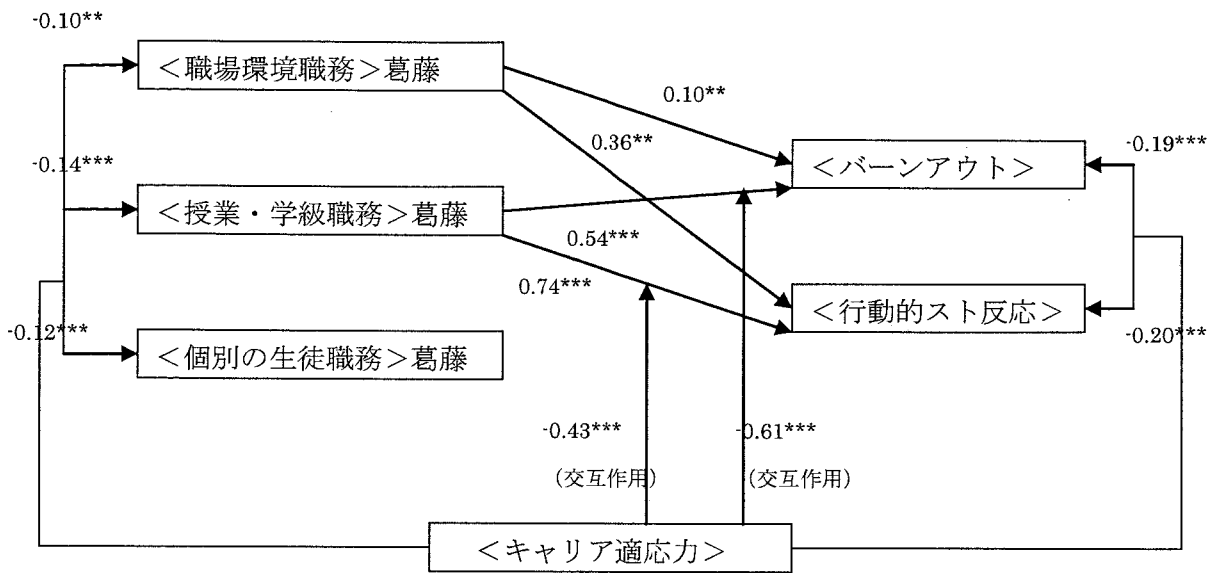


図 4-5c. 職務葛藤とキャリア適応力がストレス反応に与える影響
(40代)

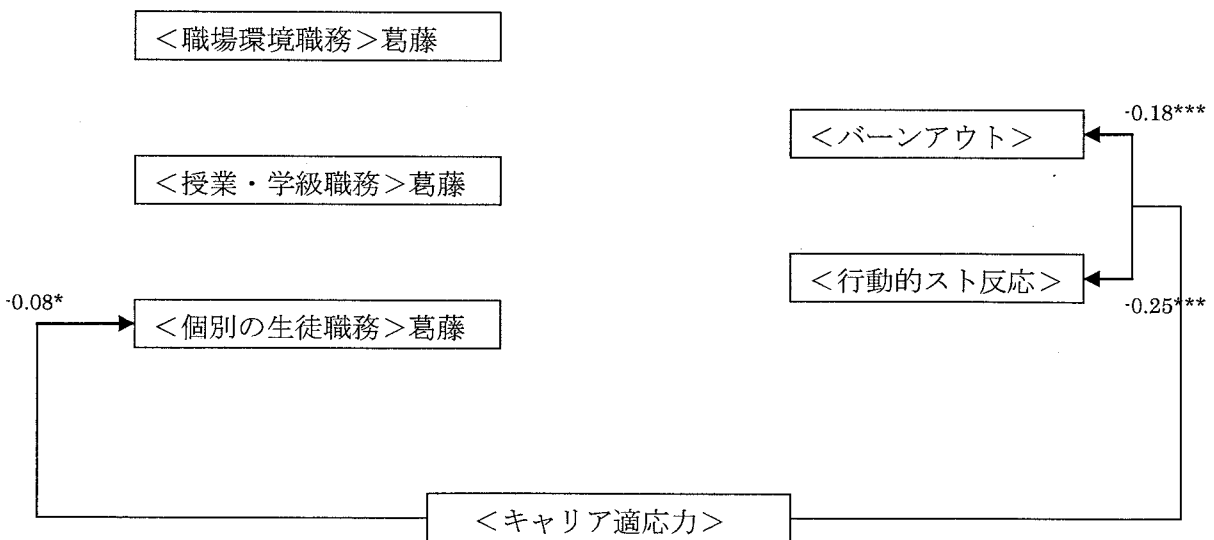


図 4-5d. 職務葛藤とキャリア適応力がストレス反応に与える影響
(50代)

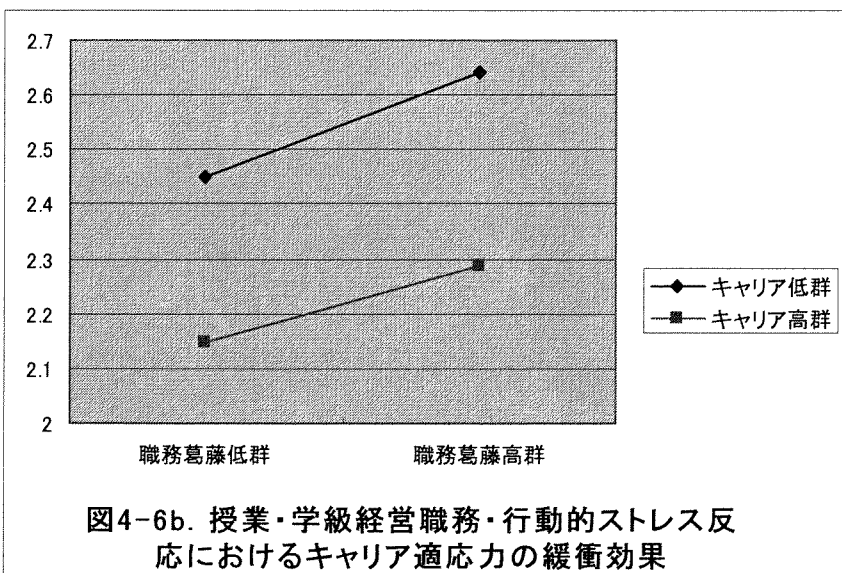
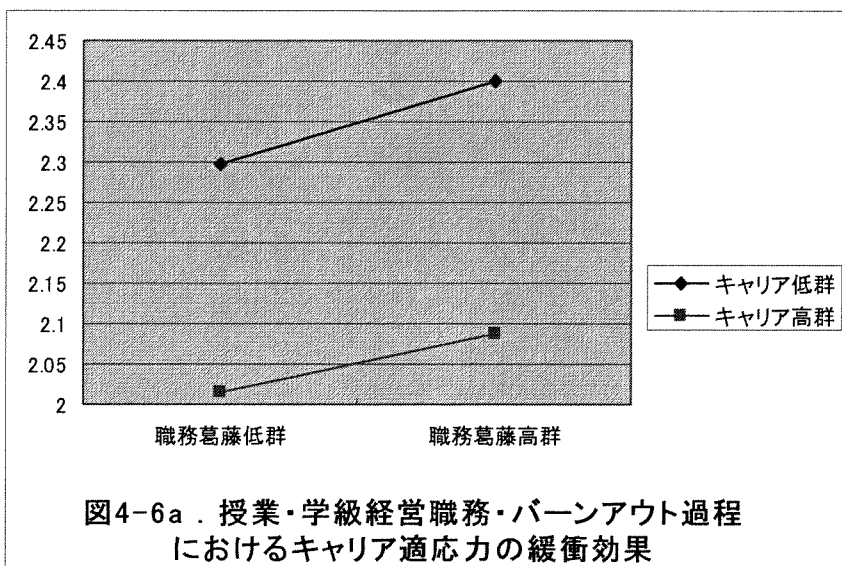
本章では「職務葛藤」をストレッサーと定義してきたが、20代および50代では、「職務葛藤」が「ストレス反応」を規定していない場合も多い。また、「職務葛藤」における〈個別の生徒指導職務〉における葛藤因子はどの年代においても有意に「ストレス反応」を規定していなかった。このことは特定の年代や職務内容において職務葛藤はストレッサーとして成立していない状況が見受けられる。

一方で、30代と40代においては〈職場環境職務〉および〈授業・学級経営職務〉の葛藤因子が「ストレス反応」を規定していた。特に、40代においては、いずれの「ストレス反応」因子においても「職務葛藤」における〈授業・学級経営職務〉の葛藤と〈キャリア適応力〉の交互作用が見られた。この詳細を検討するため、40代における回答者を〈授業・学級経営職務〉と〈キャリア適応力〉それぞれの得点分布をもとに3分割し、一番高い群を高群、低い群を低群とした上でそれらを説明変数とし、「ストレス反応」2因子を目的変数とした二元配置の分散分析をおこなった。

〈授業・学級経営職務〉因子と〈キャリア適応力〉因子を説明変数、〈バーンアウト〉を目的変数とした2元配置の分散分析をおこなった ($F(3,947)=20.505$)。全ての主効果および交互作用が $p<0.001$ で有意であった。多重比較をおこなったところ、〈授業・学級経営職務〉低群・〈キャリア適応力〉低群と〈授業・学級経営職務〉低群・〈キャリア適応力〉高群の差が有意であり、〈授業・学級経営職務〉高群・〈キャリア適応力〉低群と〈授業・学級経営職務〉高群・〈キャリア適応力〉高群との差が有意であった。また、〈授業・学級経営職務〉低群・〈キャリア適応力〉低群と〈授業・学級経営職務〉高群・〈キャリア適応力〉低群との差が有意である一方で、〈授業・学級経営職務〉低群・〈キャリア適応力〉高群と〈授業・学級経営職務〉高群・〈キャリア適応力〉高群の差が有意ではなかった。概要を図4-6 a. に示す。

〈授業・学級経営職務〉因子と〈キャリア適応力〉因子を説明変数、〈行動的ストレス反応〉を目的変数とした2元配置の分散分析をおこなった ($F(3,948)=32.891$)。全ての主効果および交互作用が $p<0.001$ で有意であった。多重比較をおこなったところ、〈授業・学級経営職務〉低群・〈キャリア適応力〉低

群と＜授業・学級経営職務＞低群・＜キャリア適応力＞高群の差が有意であり，＜授業・学級経営職務＞高群・＜キャリア適応力＞低群と＜授業・学級経営職務＞高群・＜キャリア適応力＞高群との差が有意であった。また，＜授業・学級経営職務＞低群・＜キャリア適応力＞低群と＜授業・学級経営職務＞高群・＜キャリア適応力＞低群との差が有意である一方で，＜授業・学級経営職務＞低群・＜キャリア適応力＞高群と＜授業・学級経営職務＞高群・＜キャリア適応力＞高群の差が有意ではなかった。概要を 図4-6b. に示す。



(3) 考察 I

—20代と50代における「職務葛藤」と「キャリア適応力」の「ストレス反応」に与える影響—

図4-5. で示されたように、「職務葛藤」における児童・生徒と接する職務内容からなる〈授業・学級経営職務〉および〈個別の生徒指導職務〉の葛藤量の大きさは得点上年代を経るに従い低下している様子がうかがえる。逆に、「ストレス反応」については、いずれも得点上は年代を経るにしたがい上昇している。一方で、「職務葛藤」のストレッサーとしての影響力に注目した場合、図4-5 a., d. に示されたように、もっとも葛藤の大きい20代ともっとも少ない50代は、20代の〈授業・学級経営職務〉を除いて有意に「ストレス反応」を規定していなかった。同時に、「職務葛藤」同様に20代がもっとも高く、50代がもっとも低い得点を示す〈キャリア適応力〉は「職務葛藤」を規定するものが50代における〈個別の生徒指導〉以外に有意なものがなく、〈キャリア適応力〉の「職務葛藤」と「ストレス反応」への影響力が目立たないといえる。

このことを解釈すると20代は基本的に「職務葛藤」が他の世代よりも大きく、そういった葛藤の高さを当然と受け止めることができるために、心身の不健康に繋がりにくいといった文脈で理解できる。その中で、〈授業・学級経営職務〉における葛藤のみが心理・情緒的なストレス反応である〈バーンアウト〉の原因となっていた。これは動機づけが高い中核的な職務であるため（例えば、松本・河上，1994；本研究第二章）、この技術や能力習得の課題につながる職務上の葛藤のみがストレッサーとなっているといえよう。

一方で、50代は「職務葛藤」がもっとも低い年代であり、同時にもっとも「ストレス反応」の高い年代であったが、モデル上での両者の関連性は見られなかった。「職務葛藤」をストレス抑制要因という側面から注目しこの年代の特徴を考えれば、同僚との関係や職場の中での自らの位置づけが明確になることは40代ごろから確立されるといわれている（例えば、宗像ら，1988；岡東・鈴木，1997；田村・石隈，

2001 など)。このことを参考とすれば 50 代にとって経験年数から職場における仕事のこなし方や、特定の職務の担い方はある程度確立されおり、そのことが「職務葛藤」の得点の低さを示しているといえよう。

また、ストレス反応に注目すれば BI を用いて教師のストレス反応を検討したものは 90 年前半代以前の調査として宗像ら(1988)や岡東・鈴木(1997)があるが、これらはいずれも 20 代の経験の浅い群のバーンアウトの高さを指摘し、教職経験年数の高さ、つまり経験が教師ストレスの改善につながるとの意見を示している。一方で、90 年代半ばからの調査は、20 代と他の年代がストレッサーやストレス反応の高さに差のないことが報告されており、経験年数がストレスに与える影響が低下している事を示唆している（例えば、大阪教育文化センター，1997；伊藤，2000）。本章では 50 代で心身の「ストレス反応」がもっとも高いことが示されたが、このような結果は先行研究にあまり見受けられない。一方で、「職務葛藤」が「ストレス反応」を規定していない以上、50 代の職業ストレスの問題は本研究が検討した規定要因以外の例えば、加齢による心身の余裕のなさや家庭をかえりみる必要などの社会的余裕のなさ、もしくは本章でとりあげなかったストレッサーにあると推測できる。

（４）考察Ⅱ

－ 30 代と 40 代における「職務葛藤」と「キャリア適応力」の「ストレス反応」に与える影響 －

30 代と 40 代に注目した場合、「職務葛藤」、「キャリア適応力」および、「ストレス反応」いずれも得点の比較から見れば 20 代と 50 代の中間的な高さにある（表 4-4.）。一方で、それらの関係性を検討したモデルに注目すれば、図 4-5 b., c. に見られるように「職務葛藤」における＜職場環境職務＞と＜授業・学級経営＞の 2 因子が「ストレス反応」2 因子を規定し、「キャリア適応力」も直接効果、交互作用ともに影響力を持っている。つまり、20 代・50 代にとって「職務葛藤」はストレッサーとはいいいにくいですが、30 代・40 代にはストレッサーとして機能しており、

＜キャリア適応力＞もストレッサー・ストレス反応を抑制するストレス抑制要因であることがより強く示された。また、40代において交互作用が確認され、＜キャリア適応力＞は「職務葛藤」・「ストレス反応」過程に緩衝効果を持っていたといえる。このことにより、30代・40代においては教師の適正評価にもとづいた校内の職務配分に留意することで「職務葛藤」の縮小つまり職務ストレッサーの削減が行なえるといえる。また、「キャリア適応力」を促進することでストレス過程全体を感じにくくするだけでなく、長期的には職務遂行上の能力や動機づけをたかめることで職務ストレッサーを削減することができると考えられる。

第6節 総合考察

本章は教師のストレスを抑制する要因を探る目的から、従来あまり検討されてこなかった教師の成長・発達に関する個人内変数である「キャリア適応力」と、個人と職場の双方の調整から改善できると考えられる「職務葛藤」を職務ストレッサーとして取り上げることで、職業ストレスを改善すると考えられる要因の数量化された測定と効果の検討を行ってきた。分析モデルごとにそれらの結論を考察し本章のまとめとしたい。

(1) モデルの小学校・中学校教師の比較を通しての考察

第4節で行われた検討から職務葛藤は職務の過剰のみがストレッサーとなり職務の過少はケースも少なく、ストレッサーとしての影響力は持っていないことが明らかにされた。このことは、わが国の教師の職務をめぐるストレッサーの多くが職務を過剰に要請されることによるものであることを示している。

小・中学校教師の比較では小学校教師にとって＜職場環境職務＞と＜授業・学級経営職務＞の過剰による葛藤が、中学校教師にとっては＜授業・学級経営職務＞と＜個別の生徒指導職務＞の過剰による葛藤がストレッサーとなっていることが明らかになった。わが国の先行研究では小学校・中学校教師のストレスを比較する量的検討はあまりなく、ここでの結果を相対化した上での考察を行いにくいだが、本研究

第三章で見たように全般的に中学校教師の方がストレッサー・ストレス反応ともに深刻であることが明らかにされている。本章の分析結果から中学校教師の高ストレスはここで見られたように生徒指導場面において希望・適性を上回る量の職務の遂行を求められていることが一因であることを示唆しているといえよう。

加えて、中学校教師の<キャリア適応力>は<個別の生徒指導職務>・<バーンアウト>過程に対して緩衝効果を持つことが明らかになった。中学校教師にとって負担の大きい<個別の生徒指導職務>に適応するためには教師の<キャリア適応力>を確保することが有効であることが示されたといえる。

(2) モデルの年代比較を通じた考察

年代比較の結果は本章で検討したストレッサーとしての「職務葛藤」及び、ストレス抑制要因としての<キャリア適応力>いずれも20代と50代では「ストレス反応」との関係が乏しく、一方で30代と40代においては、積極的な関係が存在することが明らかにされた。つまり「職務葛藤」は30代・40代の教師にとって影響力の強い職務ストレッサーであるといえる。また、40代においては「職務葛藤」・「ストレス反応」過程において<キャリア適応力>が緩衝効果を持っていた。紅林(1998)は数量的データと自由記述を整理する中で、30歳前後に能力や技術の習得が一息つき、教師をしている自分への理解が深まるとし、30代から40代にかけては昇進や家族構成の変化、体力の低下から教職観自体が変化を始めるとしている。また、今津(1986)はライフサイクルの視点から「中堅層の教師」の特徴を整理し、20代を能力・技術の習得を課題とし、20代後半から30代前半を教師という職業と自分の理解が進むことで教職を続けていくかどうかを考え直す時期としている。それに続く、30代後半から40代の中堅層は能力・技術面はピークを迎えつつも一方で、家族や同僚との関係、昇進の課題意識、校務分掌の変化などが顕在化し余裕をなくしやすい成熟期と表現している。本研究がとりあげた「職務葛藤」と「キャリア適応力」というストレス抑制要因はこういった教師としての技術・能力習得が一段落し、教職を続ける意思を固めた上での職業上の次の課題を探るといった状態にある中堅層

の教師に有効な適応やストレス抑制の要因であるといえよう。以上より、先行研究において教師ストレス抑制要因として様々な要因が検討されてきているが、教師の自律的な成長や発達という特徴に注目して取り上げたキャリア適応力も 40 代の教師においてストレス抑制効果が実証されたといえる。

このことから、学校の職場環境には個人の適性・希望や能力を考慮に入れた人事の適正化を進めることで 30 代・40 代の教師の職務ストレスである職務葛藤の改善が可能になると考えられる。加えて、教師個人の特に 40 代などの中堅層の教師に対しては学校側の職務の要請と自らの希望・適性の葛藤に気づき、その改善を探るといふ<キャリア適応力>という積極的な思考や行動を促すことで職務葛藤・ストレス反応過程の改善が可能であると考えられる。

このようなストレス改善のためのこころみを行っていくうえで、より詳細で現場の教師に解答しやすい「職務葛藤」や「キャリア適応力」のチェックリストの開発と、「職務葛藤」改善および「キャリア適応力」向上の手続きを示しうるような要因間の関連性を検討した量的研究の蓄積が求められる。これらに基づいて、実際に介入の手続きを行い、ストレス抑制要因の向上や心身の「ストレス反応」の改善効果を検証できるような質的研究もしくは縦断的な量的研究が必要であろう。

一方で、20 代と 50 代についてはこれらの要因に介入することで得られるストレス改善効果はあまり大きくはない。つまり、本章でとりあげた「職務葛藤」と「キャリア適応力」は 20 代と 50 代のストレス反応の抑制効果についてはあまり効果が期待できないことも明らかになったといえる。20 代と 50 代にはまた別のストレス抑制要因の効果を議論しつつ、その上でのストレス改善プログラムのありかたを模索する必要がある。

引用文献

Chartrand, M., & Camp, C.C. 1991 A psychological theory of work adjustment of

- career development constructs.: A 20-years review. *Journal of Vocational behavior* 39, 1-39.
- Cherniss,C. 1980 *Professional burnout in human service organizations*. NewYork: Praeger.
- Cooper,C.L.,Cooper,R.D.,& Eaker,L.H. 1988 *Living with Stress*, Penguin Health, London.
- Dawis,R.V. 1994 The Theory of Work Adjustment as *Convergent Theory*. :*Convergence in Career Development Theories*. CPP Books,33-43.
- 福岡欣治 1998 自然災害によるストレスとソーシャルサポート 松井豊・浦光博編 人を支える心の科学 誠信書房 229-258.
- Holland.J.H. 1994 Separate but Unequal Is Better. *Convergence in Career Development Theories*. CPP Books,45-51.
- 池本しおり 2004 教師間のピア・サポートをめざした校内研修会 ピア・サポート研究 2 25-37.
- 今津孝次郎 1986 変動社会の教師教育 名古屋大学出版会
- 稲葉昭英 1992 ソーシャルサポート研究の展望と問題 家族研究年報, 17, 67-78.
- 入江雅人 1998 ソーシャルサポートの理論モデル 松井豊・浦光博編 人を支える心の科学 誠信書房 151-176.
- 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 2004 教師のバーンアウトと組織特性, ソーシャルサポートとの関係 日本教育心理学会第47回総会発表論文集 434.
- 河村茂雄 2002 教師のためのソーシャルスキル 誠信書房
- 北神正行 2001 現代学校経営改革論 教育開発研究所
- 紅林伸幸 1998 教師のライフスタイルにおける危機 油布佐和子編 教師の現在・教職の未来 32-50.

- Lazarus,R.S.,&Folkman,S. 1984 *Stress,appraisal and coping*. Springer Publishing Company.
- Maslach,C.,&Jackson,S.E. 1981 The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behavior*, 2, 99-113.
- 松本良夫・河上婦志子 1986 中学校教員の職務パターンと不適応 東京学芸大学紀要第一部門, 37, 135-148.
- 森本兼囊 1997 ストレス危機の予防医学 日本放送出版協会
- 宗像恒次・稲岡文昭・高橋徹・川野雅資 1988 土居健郎(監修) 燃え尽き症候群一医師・看護婦・教師のメンタルヘルス― 多賀出版.
- 宗定房子・松岡洋一 2002 教師のバーンアウト低減に及ぼす自律訓練法の効果 日本自律訓練学会第25回大会発表抄録集 39.
- 中田敦子・松岡洋一 2002 教員のメンタルヘルスに及ぼす自律訓練法の効果 岡山大学大学院教育学研究科学校教育臨床専攻 修士論文抄録集 2 33-36.
- 塗師斌 1995 ストレスとコーピングの因果モデル構築の試み 横浜国立大学紀要, 35, 31-39.
- 西坂小百合 2002 幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス, ハーディネス, 保育者効力感の影響 教育心理学研究, 50, 283-290.
- 岡東壽隆・鈴木邦治 1997 教師の勤務構造とメンタルヘルス 多賀出版
- 小野寺芳樹 1996 企業の評価制度からみた教員評価の課題 佐藤全・坂本孝徳編 教師に求められる力量と評価 東洋館出版 29-37.
- 大阪教育文化センター 1996 教師の多忙化とバーンアウト 京都法政出版
- 落合美貴子 2003 教師のバーンアウト研究の展望 教育心理学研究, 51, 351-365.
- Pines,A.,&Aronson,C. 1988 *Career Burnout: Causes and Cure*. NewYork: FreePress.
- Russell,D.W.,Altmaier,E.&Velzen,D.V. 1987 Job-related stress, social support and buernout among classroom teachers. *Journal of applied psychology*, 72

269-274.

坂本孝徳 1996 勤務評価制度導入をめぐる争点 佐藤全・坂本孝徳編 教師に求められる力量と評価 東洋館出版 29-37.

迫田裕子・田中宏二・淵上克義 2004 教師が認知する校長からのソーシャル・サポートに関する研究 教育心理学研究 52 448-457.

Sarros,J.C.,&Sarros,A.M. 1992 Social support and teacher burnout. *The Journal of Educational Administrations*. 30, 55-69.

佐藤昭夫・朝永正徳編著 1991 ストレスの仕組みと積極的対応 藤田企画出版

Schwab,R.L.&Iwanicki,E.F. 1982 Perceived role conflict, role ambiguity and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 60-74.

嶋崎博輔・森昭英 1995 保育者の精神的健康に関する研究 筑波大学体育科学紀要, 18, 149-158.

園田雅代・中釜洋子・沢崎俊之 2002 教師のためのアサーション 金子書房

外島裕 2000 人事測定の方法 外島裕・田中堅一郎編 産業組織心理学エッセンシャルズ ナカニシヤ出版 65-102.

Super,D.E. 1977 Vocational maturity in mid-career. *Vocational Guidance Quarterly*, 25-4, 293-302.

Super,D.E. 1980 A life-span, life space-approach to career development, *Journal of Vocational behavior*, 16-30, 282-298.

Super,D.E.,Thompson,A.S.,&Linderman,R.H. 1988 Adult Career Concerns Inventory : *Manual for research and exploratory use in counseling*. Palo Alto, Ca : Consultant Psychologists Press.

高木亮 2003 教師のストレス過程メカニズムに関する比較研究 日本教育経営学会紀要 45, 50-62.

高元伊智郎 2003 ストレスマネジメント教育研修が参加教師に及ぼす影響 日本教育心理学会第45回総会発表論文集 427.

武田圭太 2000 有能感が推進するキャリア 外島裕・田中堅一郎編 産業・組織

- 心理学エッセンシャルズ ナカニシヤ出版 215-238.
- 田村修一・石隈利紀 2001 指導・援助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 教育心理学研究, 49, 438-448.
- 田尾雅夫・久保真人 1996 バーンアウトの理論と実際 誠信書房
- 田上不二夫・山本淳子・田中輝美 2003 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.
- 田村修一・石隈俊紀 2001 指導・援助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 教育心理学研究, 49, 438-448.
- Travers,C.J.,&Cooper,C.L. 1996 *Teachers under Pressure, London: Routledge.*
- 若林昭雄 2000 対処スタイルと日常生活および職務上のストレス対処方略の関
係 教育心理学研究, 48, 128-137.
- 渡辺三枝子・E.L.ハー (E.L.Herr) 2001 キャリアカウンセリング入門 ナカニ
シヤ出版
- 矢富直美 1997 ストレスの仕組み ―心理学的立場より― 佐藤昭夫・朝永正徳
編 ストレスの仕組みと積極的対応 藤田企画出版 49-55.
- 横山博司・中谷孝久・岩永誠・宇野弘 1988 ワークストレスの現代的関心 徳山
大学研究叢書

おわりに

第1節 本研究各章の要約と結論

本研究の目的は教師の多忙研究や教師ストレス研究の先行研究を踏まえた上で職業心理学のストレス理論体系に基づいた教師の職業ストレッサー・ストレス反応過程を実証的に検討しつつ改善の課題を模索することであった。ここでは、まず各章の要約と結論を第1節でまとめ、そこから考えられる改善方法を第2節で、さらに今後求められる研究課題を第3節でまとめる。

(1) 第一章の要約と結論

第一章で職業ストレスの理論的定義を追いつつ、職業ストレス研究の枠組みを整理した上で内外の教師ストレス研究をレビューした。その中でわが国の教師にとっての職務ストレッサーとなる日常担う職務の詳細な把握の必要性と、ストレッサーやコーピング要因などのストレス反応規定要因を体系的にまとめて検討する必要性、個人内変数と環境要因を区別して議論する必要性、おもにモデルなどを用いて各種ストレス反応規定要因間の関係性を議論する必要性、先行研究などで見解のかなりずしも一致していない属性ごとの比較を行う必要性の5つの課題を提示し、第二章以降での調査研究はこれらに応える形でまとめていく方針を示した。

(2) 第二章の要約と結論

第二章では教師の日常担う職務の中で職務ストレッサーとなるものを明らかにしていくことを目的とした。ここでは Cooper, Cooper, & Eaker(1988)の職業ストレッサーの体系的な分類のなかで職務遂行におけるストレッサーとして動機づけの曖昧な職務の負担と職務の遂行困難が職務ストレッサーを構成するとの考えをもととした。まず、中学校教師を対象に「職務意識調査」を行い動機づけの低い職務と動機づけの高い職務の実態を検討し、ついで前者の負担の大きさと後者の遂行困難の実態を調査する「職務ストレッサー調査」を実施した。この2つの調査の結果、中

学校教師にとっての日常の勤務の中で動機づけの曖昧な職務の負担と動機づけの高い職務の遂行困難からなる職務ストレスを測定し検討を行った。

第二章での結論を要約すれば以下の通りである。

1. 中学校教師にとって動機づけの低い職務というものは明確に定義できず、動機づけの相対的に低い職務は一部の教師では動機づけが高く示されるなど意識にばらつきが大きいことが明らかにされた。そのため、“動機づけが低い”というよりは“動機づけの曖昧な”職務と表現を改めている。その中で第二章の表2-1. で確認できるように、家庭や地域、行政などで対処されるべきものと教師に感じられている職務の動機づけが相対的に低い位置に存在することが確認できる。
2. 中学校教師にとって動機づけの曖昧な職務の負担の高さが動機づけの高い職務を実施困難にしているという因果関係からなる「やりがいのない多忙化」が確認された。これは職務ストレスが別の職務ストレスを増大させるという職務ストレス間悪循環の問題である。
3. 中学校教師にとって動機づけの曖昧な職務の負担からなる職務ストレスについては20代が他の年代よりも認知が低いという特徴が明らかにされた。また、動機づけの高い職務の実施困難については年代差が存在しないことが明らかにされた。これは、80年代までに調査がなされた教師ストレス研究では特に経験や技術の不足から20代教師の相対的なストレスへの脆弱さが指摘されたが、ここでの結果は20代が学校の多様な機能を構成する動機づけの曖昧な職務を担う上でストレスへの耐性がある年代であることを示唆しているといえる。そのため、90年代の新採用教師の減少から生じた学校現場における教師の年代構成の歪みは動機づけの曖昧な職務のストレスを認知しやすい30代以降の世代がこれらの職務を担うことで結果として学校現場でストレスを認知する教師が増えているとの指摘を行なった。また、動機づけの高い職務の遂行困難という職務ストレスの認知は80年代以前に実施された調査研究と比べ年代差が無く、30代以降の世代も20代と同

程度のストレッサーを感じているということになる。これについては 90 年代に調査を行ったの教師ストレス研究が経験などでかならずしも対処しきれない問題が増えていると指摘することなどを取り上げ、こういった問題が 90 年代半ば以降の教師の職務ストレッサーの問題であるとの議論を行なっている。

(3) 第三章の要約と結論

第三章では Cherniss (1980) の対人専門職のストレッサー・ストレス反応過程モデルを参考に、第二章で明らかにした教師の職務ストレッサーつまり「職務自体の要因」に加え、教師にとっての学校組織や同僚らとの関係のストレッサーである「職場環境の要因」、私生活上のストレッサーなどからなる「個人的要因」の 3 つの要因に教師の職業ストレッサーをまとめた。また、それぞれの内容については Cooper ら (1988) の個別の職業ストレッサーの体系に準じた質問項目の作成を行なった。このように整理された教師の職業ストレッサーの体系的な測定方法を通してバーンアウトに至るまでの教師の職業ストレッサー・バーンアウト過程をモデルの検討を通して議論した。

第三章での結論は以下の通りである。

1. 教師の職業ストレッサー・ストレス反応過程のモデルの検討の結果、「職務自体の要因」が直接的にバーンアウトを規定しており、「職場環境の要因」は「職務自体の要因」を調整することで間接的にバーンアウトを規定していることが明らかにされた。以上より教師の職業ストレス反応を改善する上で最大で直接の課題は職務ストレッサーをいかに削減するかにあるといえる。一方で、学校現場での雰囲気や人間関係の問題からなる「職場環境の要因」は職務ストレッサーを調整する一方で、直接はストレス反応を規定していないためストレッサーというよりはストレッサー抑制要因としての効果が期待され、その改善効果もストレス反応の予防という観点で有効であるとの議論を行なった。

2. 「個人的要因」からなる個人的なストレッサーや育児，家事の問題などは小学校教師において中学校教師よりも強度が高かったもののバーンアウトを規定しておらず，中学校教師ではバーンアウトを規定していることが示された。これは中学校教師の職業上のストレッサーとストレス反応が全般的に小学校教師よりも高く，小学校教師のように私生活に労力がかけられないため，その私生活の負荷自体は低いもののストレス反応には影響力が増すというストレス流出の観点からの説明が行われた。

(4) 第四章の要約と議論

第四章では第三章までに議論された職務ストレッサー・ストレス反応過程を改善する上で有効なストレス抑制要因を取り上げ，その量的な測定とストレス改善効果の検討を行うことを目的とした。特に，本研究の第三章までの流れを受け教師の職務遂行における能力や動機づけ，それらの成長・発達に関係の深い要因を取り上げることとした。そのため，先行研究で様々な議論が行なわれている教師のストレス抑制要因の中で職務ストレッサーの一種である個人と職場環境の葛藤の問題を個人・環境適合理論にもとづいた職務葛藤としてまとめた。さらに，教師個人の能力や動機づけに関わる個人内変数であるキャリア適応力をストレッサーやストレス反応を抑制する要因としてとりあげた。この2つの要因とストレス反応の関係をモデルを通して検討することで教師の職業ストレス改善の可能性を議論した。

第四章での結論は以下の通りである。

1. 職務葛藤のなかで個人の希望や能力より職場環境から要請される職務の量が多い職務過剰の状態が職務ストレッサーとなっている一方で，個人の希望や能力が高いにもかかわらず職場環境からの要請が低い職務過少の状態は職務ストレッサーとはなっていなかった。つまり，個人の教師にとっての能力や希望を大きく超えた職務が割り当てられることが職務ストレッサーとなるといえる。
2. 小・中学校教師ともに第二章で教師の動機づけのもっとも高い部分を構成す

る<授業・学級経営職務>において能力や希望を超えた職務遂行が要求される職務過剰がストレスサーとなっており、小学校はこれに児童と直接関係のない<職場環境職務>の過剰が、中学校教師においては生徒の<生徒指導職務>の過剰がストレスサーとなっていた。

3. 年代別にみれば 30 代および 40 代において職務葛藤における<職場環境職務>と<授業・学級経営職務>が職務ストレスサーとしてストレス反応に与える影響力が強かった。加えて、特に 40 代でキャリア適応力のストレスサーやストレスサー・ストレス反応過程の抑制の影響力が存在することが明らかになった。このことは、職務の適性に合わせた職務配分を行なうことが 30 代・40 代の職務ストレスサーの改善に有効であるといえる。また、自分と職業の関係を考え直し必要な能力や職務の動機づけを高める発想からなるキャリア適応力の育成は自分なりの今後の職業生活のあり方を考え行動することが発達課題となる 40 代教師にとってストレス抑制上も有効な能力であることが明らかにされたといえる。

第 2 節 教師ストレス改善のために必要な実践的課題

(1) 職務遂行の困難と職務の動機づけの向上に関する改善

第三章でみたように教師の職務ストレスサーは教師の職業ストレスサーの直接的でもっとも影響力の大きい問題であった。そのため、職務ストレスサーを改善することが教師の職業ストレス改善のために重要な改善課題となるといえる。改善の課題としては職務遂行の困難を緩和する上では教師の技術や能力の向上、人事加配や第四章で議論した職務の適正化の取り組みによる一人当たりの遂行職務量の縮小が有効であろう。また、動機づけが曖昧なまま漠然と担われている職務については、例えば学校ごとに当該職務の効果と労力などを十分に議論したうえで職務の意義を確認し動機づけを高めたり、場合によっては家庭や地域、行政などにそれらの職務を移譲する形で交渉することが職務ストレスサーの改善につながると考えられる。

(2) 教師の人事配置における年代などのバランスに留意する必要性

職務ストレスの改善課題との関わりで第二章で明らかになった結論が、中学校教師において 20 代教師が動機づけの曖昧になりがちな職務について他の年代より動機づけが高く、職務ストレスとしての認知の量が低い状態で職務を担えるという特徴である。第二章で議論されたように調査実施当時の 90 年代末の中学校教師のストレスの増加の問題は新採用教師の急減で学校あたりに 20 代教師がほとんどいない状態であり、相対的に動機づけの曖昧な職務ストレスを高く認知する他の年代が代わりにそれらの職務を担うことにより生じているとの解釈が可能である。第二章での議論は学校現場において 20 代の教師の急減という年代のバランスに歪みが生じることで、他の年代が代わりに担う職務の量的・質的变化が生じ結果としてストレスが高く認知される状態が生じたと理解できる。このことなどから学校あたりの教師の人事配置には年代などの諸属性のバランスに配慮する必要性を提示することができよう。

(3) 職務を遂行しやすい職場環境の整備

第三章での結論から学校組織の職場環境の改善が職務ストレスを調整することで間接的にストレス反応を抑制することが明らかになった。教育経営学の分野などでは学校改善研究の詳細な研究知見として特に組織風土や役割葛藤の改善を意図した研究知見が積み重ねられており（例えば、露口，2000），具体的な改善のための手続きやプログラムづくりの議論が進みつつある（例えば、佐古・久我・大河内・山口，1999）。これらの学校改善の研究知見や具体的改善方法を学校現場に適用することで教師の職務の遂行しやすい職場環境がつくられ、職務ストレスを感じにくい職場の整備が可能になると考えられる。

(4) 40 代の中堅教師にとってのキャリア適応力の育成

第四章でみたように Super, Thompson, & Linderman (1988) の提唱するキャリア適応力が 40 代の教師に限れば職務ストレスである職務葛藤を調整し、職務

葛藤がストレス反応に与える影響を抑制することが明らかにされた。これは経験の蓄積によりある程度の職業上の技術を習得した上で残りの職業生活を考えるような40代の教師の発達課題にキャリア適応力が自律的な能力形成だけでなくストレス改善に有益であることを示している。海外で論じられるキャリア発達支援の方法論をわが国の教師にも援用することで40代の教師の個人にあわせた能力開発の支援と職業ストレスの予防のためのプログラムとすることができると考えられる。

第3節 教師ストレス研究の今後の課題

(1) 数量的な測定方法をめぐる課題

本研究の第三章、第四章で測定した各質問項目群はいずれも先行研究に基づきながら独自に作成した質問項目群であり、特定の地域を対象にすることで比較的具体的な質問項目を整えたため、一般化がなされた標準化尺度とはいえない。そのため、地域ごとの比較を行う上では特に職務ストレスサーに関する測定はより一般化がなされたものに改める必要があると考えられるとともに、逆に日常になっている職務が大きく異なると考えられる高校教師や養護教諭、担任を持たない管理職につく教師はそれぞれの立場ごとに職務ストレスサーの測定項目を修正する必要があると考えられる。

一方で、量的測定が持つ限界も指摘できる。例えば、第三章でとりあげた職場環境の要因や第四章での職務の要請などはいずれも教師が評価することで環境変数を把握することを試みており、それらがかならずしも客観的な変数であるとはいえない。さらに、その他の個人内変数の評価もあくまで自己評価であり、他者からの評価や厳密な意味での個人差の比較は行いにくい部分もある。これらは質問紙法を用いた数量的測定方法の限界とも言い換えることができる問題である。本研究は質問紙法にもとづいた数量的方法論で考察と議論を行ってきたが、その他の例えば質的手法などを組み合わせることや、本人以外の他者評価などと組みあわせるなどして多角的な視点で議論を深める必要があるといえよう。

(2) 女性教師のストレスの特徴の検討課題

本研究では諸属性ごとのストレッサーやストレス反応の比較とその差の考察を行うことを目的の一つとした。学校種別や年代などの各要因の強度、モデルの比較にもとづいた検討や考察は比較上有意な差が見られるものが多く詳細な議論をなしえたが、性別についての比較や女性教師特有のストレスの問題ははっきりとした特徴が示されなかった。また、第三章や第四章での各要因やモデルの比較をおこなった場合も女性教師の特別な差は確認できず、ここで取り上げ測定した要因が明確に従来の教師ストレス研究における性差を規定する原因であるとは確認できなかった。そのため、女性教師の先行研究や第二章でみられたストレスの特徴などの検討は本研究が第三章で行ったものより詳細な私生活や個人的なストレッサーの質問項目を通じた量的検討やインタビューやアクションリサーチなどの質的な把握により今後検討されるべき課題として提示したい。

(3) 教師の職務遂行を円滑にする学校職場環境の検討課題

すでに、教師の日常抱える教育困難への課題や単位学校あたりの組織改善については様々な研究が古くからなされている。本研究の第三章の結論のひとつが教師の職業ストレス研究においてこれらの学校組織改善の議論や具体的な改善プログラムの蓄積が職務ストレッサーの調整につながり、間接的にストレス反応であるバーンアウトを抑制することが示された点である。現在、学校現場での職務遂行を円滑にするための学校組織構造の改善の議論（例えば佐古ら、1999）が盛んであるが、これらが今後発展することで職務遂行の円滑化を通して、結果的に教師ストレスの改善にも望ましい影響がもたらされると考えられる。多くのこれらの研究は職務遂行の効率の向上を目的としているが、これらが間接的にストレス反応を抑制する効果も別途議論することが教師ストレス研究にとって有益であろう。

(4) 教師の年代ごとのキャリア発達の検討課題

第二章から 20 代の教師は他の年代では動機づけが曖昧になりやすい職務に高い

動機づけを持ち、職務ストレスの認知が低いまま職務を担えることが明らかにされた。また、第四章では30代、40代教師が自らの職務に関する適性や希望と職場から割り当てられる職務が不一致になる職務葛藤がストレスとなることが明らかにされた。さらに、40代にとって自らの能力や適性を考えながら今後の職業生活をどのように設計していくか考え、行動していくキャリア適応力がストレスを感じにくくし、ストレス反応を抑制する意味で有意義であることも明らかにされた。今後より詳しく各年代の課題を検討していくことが属性などに合わせた個人にあわせたストレス改善プログラムや介入方法の提案の個別化につながり、能力の向上や職業上の動機づけの確保にも有益であると考えられる。

一方で、50代についてはデータの少なさもありストレス改善の議論になるような特徴や要因等が本研究では議論しきれなかった。当該年代は特有な発達課題だけでなく管理職や校内の特定の役職についている場合が多いと考えられ、他の年代とはまた違った日常の職務に従事する部分が大きいと考えられる。そのため例えば管理職や主任・主事などの役職に特化した検討がなされることで50代の職業ストレスの問題が議論できると考えられる。

(5) 学校や教師の職務範囲の明確化の課題

上記の各課題とは次元を異にする課題もある。職務の動機づけや遂行困難を改善するには限界がある一方で、現実問題として学校現場に求められている役割や機能の量は年々増えているといわれ、保護者や地域社会が必要と感じた児童生徒の諸問題や教育課題はそのまま学校や教師の役割・職務として定義されてしまう傾向がある(油布, 1998)。これが、現在多くの教師に認識されている多忙感や第二章・第三章でみた動機づけの曖昧な職務のストレスの根本的な問題であるといえる。現在の教育改革の中で学校の機能の肥大化による諸問題が意識され、地域や家庭と連携した中で今まで学校が担ってきた役割や機能、職務においても可能な内容においては地域や家庭に移譲していく必要が指摘されて久しい(北神, 2001)。学校や教師が特定の機能や職務を請け負わなくなった際にどのような地域や家庭の対象が

それに代るのか、またその際に問題が生じないのかなどの検討の必要性はあるものの、職務ストレスの大きな部分を構成するだけでなく、「やりがいのない多忙化」として教師本来の職務の遂行困難を進めていることから、教師の職務範囲の明確化は教師ストレスの問題にとって非常に重要な課題であるといえる。教師の技術や動機づけの向上などの諸課題と並行して教師はどのような専門職と定義されるのか、現状の社会的ニーズと学校現場の限界を加味した上で学校現場の自立的な教育目標の設定とその範囲について議論がなされる必要があるといえよう。

(6) 日常の職務ストレスとキャリア適応力の関係性についての検討課題

本研究第四章の調査研究の設計ではキャリア適応力が職務ストレスである各種の職務葛藤を抑制することが明らかにされた。しかし、職業ストレスやキャリア適応力の理論的定義上、現実には教師は日常の職務ストレスや職場から与えられる期待や要求などの職務要請の認知、自らの適性の自己評価などを常に行ないつつ適応力の変化や適応行動が流動的になされていると考えられる。そのため、現実には環境の変化と適応力や適応のための行動は双方向の過程が存在し、各個人と職場の状況に対応した文脈に留意することが重要であると考えられる。さらに、例えば本研究で職務ストレスと定義したような職務葛藤が教師の成長・発達のきっかけとなったり、逆にストレス抑制要因であるキャリア適応力の高さが職業における過剰適応となり悪影響が生じることなども想定できる。このことは、特定の仮説にもとづいたモデルを量的に測定検討し平均化された中でメカニズムを議論する量的検討の限界であるともいえる。そのため、質的な方法論でしか詳細な検討が行ないにくい状況ごとの文脈や流動的变化を調査の対象に取り上げ分析する必要性も並行して存在するといえよう。ストレス改善のための実践的介入方法の議論を行ううえで、今後は量的検討と質的な検討を組み合わせた検討が重要性を増すと考えられる。

引用文献

- Cherniss, C. 1980 *Professional Burnout in Human Service Organization*. New York: Pranger.
- Cooper, C.J., Cooper, R.D., & Eaker, L.H. 1988 *Living with Stress*, Penguin Health, London
- 北神正行 2001 現代学校経営改革論 教育開発研究所
- 北神正行・高木亮 2000 学校改善と「学校のスリム化」 国立教育研究所平成 11 年度学校改善プロジェクト活動報告書 54-63.
- 北神正行・高木亮・田中宏二 2000 中学校教師の職務「必要」性・「不必要」性 認識に関する研究 岡山大学教育学部研究集録, 115, 149-158.
- 佐古秀一・久我直人・大河内裕幸・山口哲司 1999 省察と協働を支援する学校改善プロジェクトの開発的研究 鳴門教育大学研究紀要教育科学編 14 43-60.
- Super, D.E. 1977 Vocational maturity in mid-career. *Vocational Guidance Quarterly*, 25-4, 293-302.
- Super, D.E. 1980 A life-span, life space approach to career development, *Journal of Vocational behavior*, 16-30, 282-298.
- Super, D.E., Thompson, A.S., & Linderman, R.H. 1988 *Adult Career Concerns Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling*. Palo Alto, Ca: Consultant Psychologists Press.
- Travers, C.J., & Cooper, C.L. 1996 *Teachers under Pressure*, London: Routledge.
- 露口健司 2000 校長のリーダーシップが児童の教育パフォーマンスに与える影響 日本教育行政学会年報 26 123-136.
- 油布佐和子 1998 教師は何を期待されてきたか 教師の現在・教職の未来 教育出版.

謝辞

学位申請論文として本研究をまとめるにあたり、多くの方々にご指導と励ましを頂くだけでなく、様々なご迷惑をおかけしました。この場を借りてお礼とともにお詫びをさせていただこうと思います。

本研究は私が博士課程進学の意志を持った 2000 年夏以来、岡山大学・田中宏二先生（社会心理学）のご指導のもと進めてまいりました。その 5 年半の間に田中先生は教育学部学部長および岡山大学副学長として公職をお勤めになり非常にご多忙の中で熱心にご指導ご鞭撻を賜りました。私は当初は心理学的研究の基礎や方法論の理解すら怪しく、あるのは教師ストレスの改善を議論したいという意気込みだけという状況でありました。私が研究進展状況の報告をする度に絶望的な表情でため息をついておられた田中先生の表情を今でも覚えております。また、人格的にも未熟な私は生意気で行儀が悪く、それでいて危機感の欠如した非常に呑気な性格であり様々なご迷惑をおかけしつづけて参りました。見捨てられることなく、今日まで本研究を進めることができたのは一重に田中先生のおかげであります。本当にありがとうございました。

田中先生が 2006 年 6 月に岡山大学理事（副学長）にご就任後はそれまで副指導教授としてご指導ご鞭撻いただいております岡山大学・淵上克義先生（社会心理学）に主指導教授をお受け頂きました。特に秋以降本研究のまとめに入る時期に、主として私のケアレスミスで第四章を構成する投稿中の論文が不採択となるなど執筆状況が非常に混乱した中で厳しくご指導ご鞭撻を頂きました。加えて連合大学院という制度上、学位申請に関わる必要書類が非常に複雑でお忙しい中で多大なお手間をおかけしました。心よりお礼とお詫びを申し上げます。

副指導教授としては鳴門教育大学・佐古秀一先生（教育経営学・社会心理学）にご指導頂きました。博士候補認定試験においては遠路岡山までお越し頂き貴重なご意見を頂きました。また、学会でお会いする度に私のようなものに温かい励ましのお言葉を頂き、その度に気持ちが落ち着き挫折せずにここまでまとめることができました。本当にありがとうございました。

修士課程以前の研究も本研究の一部を構成しているため岡山大学教育学部総合教育課程時代にご指導いただいた岡山大学・東條光彦先生（臨床心理学）と岡山大学大学院教育学研究科時代にご指導いただいた岡山大学・北神正行先生（教育経営学）にもこの場を借りてお礼を申し上げます。東條先生には私が大学3・4年生の時に進路の方針が二転三転し最終的に教師ストレスをテーマとして修士課程大学院進学が決まるまでの過程で様々なことを教えて頂きました。また、教師の職務を動機づけ及びストレスの二段階で検討する本研究第二章の研究設計は東條先生のご指導で設定されたものであります。当時の私にはその目的の意義や価値が十分に理解できないまま研究を進めて参りましたが、その研究設計は本研究の基礎となる重要なものとなりました。北神先生には修士課程の際に初めての論文執筆から論文投稿と研究の基礎的な部分を教えていただいただけでなく、学校現場を研究する際に少しずつでも具体的に改善となる方法を探るという研究姿勢を見せて頂きそのような研究姿勢を持って行きたいと今でも強く感じています。加えて2005年6月以降は淵上先生に代わり副指導教授として具体的な改善の指導と心の支えになって頂きました。

学位論文認定審査に関わりまして鳴門教育大学・小野瀬雅人先生（学校心理学）、岡山大学・松岡洋一先生（臨床心理学）、岡山大学・眞田敏先生（障害児教育学）、岡山大学・高橋敏之先生（保育内容学）のご指導ご鞭撻を受け本研究は加筆修正を行なってまいりました。特に、高橋先生には中学校教師としての勤務経験からの貴重なご意見や具体的で詳細なご指導ご助言を頂き、おかげで学位申請論文の提出・審査という本研究の最後の最後になって、研究を投げ出しかけていた私も踏みとどまることができました。先生方には改めましてこころよりお礼を申し上げます。

研究の進展が非常に鈍い中でその都度研究内容の相談や調査実施の際の仲介・請負をこころよく受け入れてくださいました岡山県教職員組合と岡山県教育センターの先生方、さらに難解な質問項目が80項目程度並んだそれ自体が教師のストレスになる本研究の4つの調査にご多忙の中、応じてくださいました延べ5000人以上にも及ぶ先生方にこの場をかりてお礼申し上げます。

最後になりましたが 29 歳の今日まで「大学院生」と称して親の脛をかじるだけでなく調査用紙の印刷や集計の手伝いを頼み込むニートよりも始末に負えない私を支えてくれた祖母と両親に感謝し謝辞を結びたいと思います。

付記

第四章の「教師のストレス反応抑制要因に関する調査研究」の回収後の分析や議論は文部科学省科学研究費補助金基礎研究 B 課題番号 16330127「教師のエンパワーメント向上のための社会的資源に関する総合研究」(研究代表者淵上克義)の助成を受けている。

中学校教師の職務意識調査（附録1）

教 師 の 職 務 意 識 調 査 に ご 協 力 く だ さ い

このアンケートは日常、先生方がどのような職務を担っておられ、どのようなお気持ちで職務を担っておられるのかを検討することを目的とします。

データは数字上の処理を行い、その後アンケート用紙は焼却処分をいたしますので、先生個人の情報が他に流出することはありませんからご安心ください。

このアンケートに関するご意見・ご感想は最後のページの自由記述欄にご記述いただくか、以下の連絡先までご連絡いただければ幸いです。

また、分析後に先生の学校宛に検討結果をご報告することをお約束いたします。

岡山大学教育学部講師	東條光彦
岡山大学教育学部助教授	北神正行
同大学4年生	高木亮（連絡先）

◎ まず、先生について伺います。

1. 先生の性別を教えてください。（男 女）
2. 先生の年代を教えてください。（20代 30代 40代 50代）
3. 先生の学校は何市にありますか。【 市】
4. 先生の学校での主な校務分掌を教えてください。（いくつでも）
【 市】
5. 先生は担任はお持ちですか。（担任あり 担任なし）

◎ 以下にあげる職務は現職の先生方に「教師の役割や職務なのかどうかわからなくなることがある」といわれる職務です。先生はどのようにお感じですか。以下の回答番号でもっとも当てはまるものをご記述ください。

1. 明らかに教師の職務範囲ではない
2. あまり教師の職務範囲とは思えない
3. まあ教師の職務だとおもっている。
4. 基本的に教師の職務だと思っている。
5. 自分の身近ではそのような職務はないのでわからない。

- | | | |
|---------------------------------|---------|---|
| 1. 夜自宅にかかる保護者からの電話の対応 | 1-2-3-4 | 5 |
| 2. 教師が親へ要請する校外の生活指導 | 1-2-3-4 | 5 |
| 3. 定期試験・模擬試験対策に特別な補習を行うこと | 1-2-3-4 | 5 |
| 4. 地域で生徒が起こしたトラブル（万引きや恐喝など）への対応 | 1-2-3-4 | 5 |
| 5. 勤務時間外の地区懇談会やPTAへの参加 | 1-2-3-4 | 5 |
| 6. 長期休日の生活指導 | 1-2-3-4 | 5 |
| 7. 予算配分・予算出納帳記入など書類作成・事務作業 | 1-2-3-4 | 5 |
| 8. 本人の意志の不明確な進路指導 | 1-2-3-4 | 5 |
| 9. 学力不対応の進路指導 | 1-2-3-4 | 5 |
| 10. 授業妨害をする生徒への学力保障 | 1-2-3-4 | 5 |
| 11. 授業を開始する際、生徒を教室に入れるための巡回 | 1-2-3-4 | 5 |
| 12. 部活動へ顧問になるなどの職務負担 | 1-2-3-4 | 5 |

13 . 土日などの勤務時間外の部活指導	1 - 2 - 3 - 4	5
14 . 土曜日・お祭り等の際に行う地域巡回	1 - 2 - 3 - 4	5
15 . 宿泊を伴う部活遠征などの引率	1 - 2 - 3 - 4	5
16 . 専門外の部活動担当	1 - 2 - 3 - 4	5
17 . 修学旅行等の宿泊を伴う校外行事の引率	1 - 2 - 3 - 4	5
18 . 修学旅行上などの宿泊を伴う校外行事の雑務 (持ち物検査・巡回など)	1 - 2 - 3 - 4	5
19 . 学習意欲のない生徒への補習・再試験	1 - 2 - 3 - 4	5
20 . 遅刻防止や無断外出防止に校門で指導を行うこと	1 - 2 - 3 - 4	5
21 . 不登校等への進路・学習保障の努力	1 - 2 - 3 - 4	5
22 . 集団場面で勝手な主張をする親への対応	1 - 2 - 3 - 4	5
23 . 集団の中での社会性の保障	1 - 2 - 3 - 4	5
24 . 不登校生徒の家庭訪問 (親の理解や要請を受けた)	1 - 2 - 3 - 4	5
25 . 不登校生徒の家庭訪問 (親の理解がない場合)	1 - 2 - 3 - 4	5
26 . 自分の言動には責任を持たせるといった社会的責任の指導	1 - 2 - 3 - 4	5
27 . 中学以前の学力保障	1 - 2 - 3 - 4	5
28 . 本来は家庭で行うべき生徒の私生活の指導	1 - 2 - 3 - 4	5
29 . 苦情だけ学校に言って来る地域への対応	1 - 2 - 3 - 4	5
30 . 教委・PTAから来る現場とかけ離れた要請への対応	1 - 2 - 3 - 4	5

31 . 登校地域での交通指導	1 - 2 - 3 - 4	5
32 . 直接学校と関係のない事での地域への義理立て (ボランティアなどでの休日の市内清掃活動等)	1 - 2 - 3 - 4	5
33 . 通常の年度初めの家庭訪問	1 - 2 - 3 - 4	5
34 . 問題行動があった等の臨時の家庭訪問	1 - 2 - 3 - 4	5
35 . 生徒会や委員会を担当すること	1 - 2 - 3 - 4	5
36 . 勤務時間外に生徒会・委員会の運営や監督を行うこと	1 - 2 - 3 - 4	5
37 . 親ができないような躰に学校が対応すること	1 - 2 - 3 - 4	5
38 . 学校が忙しいときに参加させられる研修	1 - 2 - 3 - 4	5
39 . 行政研修への参加	1 - 2 - 3 - 4	5
40 . あまり必要性を感じない研修への参加	1 - 2 - 3 - 4	5
41 . 教科外・専門外の指導や対応を行うこと	1 - 2 - 3 - 4	5
42 . ノートを取る・忘れ物をしないなど中学以前の 学習態度の保障	1 - 2 - 3 - 4	5

◎ 以下にあげる職務は現職の先生方に「教師の役割や職務として必要なのだが、なかなか遂行が難しい」といわれる職務です。先生はどのようにお感じですか。以下の回答番号もっとも当てはまるものをご記述ください。

1. 教師の職務としては必要性を感じない
2. 教師の職務としてはあまり必要性を感じない
3. 教師の職務としてそれなりに必要性を感じる
4. 教師の職務としてとても必要性を感じている

- | | |
|-------------------------------|---------|
| 1. 進路や学習に関する面談 | 1-2-3-4 |
| 2. 生徒への学習以外の悩みなどの面談 | 1-2-3-4 |
| 3. ボランティア等で地域に参加する意識作り | 1-2-3-4 |
| 4. 学力水準にあわせた補習・学習プログラム | 1-2-3-4 |
| 5. 様々な学習水準の生徒にあった授業の工夫 | 1-2-3-4 |
| 6. 生徒の最低限度のマナーや社会性の保障 | 1-2-3-4 |
| 7. 教科指導上の教師間情報交換 | 1-2-3-4 |
| 8. 時間毎の指導案作り | 1-2-3-4 |
| 9. 地域との密接な連絡 | 1-2-3-4 |
| 10. 地域との密接な連携 | 1-2-3-4 |
| 11. 部活動等を通しての地域との関わり | 1-2-3-4 |
| 12. 人の気持ちや痛みがわかるように心の力を育成すること | 1-2-3-4 |
| 13. 生徒の進路を保障すること | 1-2-3-4 |

- | | |
|---|---------------|
| 14 . 生徒会運営などを通して生徒が主体的に学校に関わっていく
雰囲気作り | 1 - 2 - 3 - 4 |
| 15 . 修学旅行・宿泊研修・遠足等校外活動の企画実施 | 1 - 2 - 3 - 4 |
| 16 . 集団の中で適切に自分を主張できる力の育成 | 1 - 2 - 3 - 4 |
| 17 . 日常での生徒個人個人とのコミュニケーション | 1 - 2 - 3 - 4 |
| 18 . 定期的に機会を設けて生徒とコミュニケーションを図ること | 1 - 2 - 3 - 4 |
| 19 . 自らのコミュニケーション能力や技術を育成すること | 1 - 2 - 3 - 4 |
| 20 . 目立たない・問題を起こさない生徒とのコミュニケーション | 1 - 2 - 3 - 4 |
| 21 . 連絡帳やゲームなどを通じた間接的コミュニケーション | 1 - 2 - 3 - 4 |
| 22 . 教師の間接的なコミュニケーション能力の向上・研修参加 | 1 - 2 - 3 - 4 |
| 23 . 様々な学習水準に対応しうる研修参加や能力の向上 | 1 - 2 - 3 - 4 |
| 24 . 生徒が無気力にならないよう積極性を育てる機会を作ること | 1 - 2 - 3 - 4 |
| 25 . 一人一人が到達している学習内容のチェック | 1 - 2 - 3 - 4 |
| 26 . 生徒を支えるための保護者との話し合い・連携の強化 | 1 - 2 - 3 - 4 |
| 27 . 過保護にならないなど適切な過程の教育力向上の支援・
雰囲気作り | 1 - 2 - 3 - 4 |
| 28 . 地域の教育力向上や意識作り | 1 - 2 - 3 - 4 |

◎ 本調査をされた上での感想や意見、日常の職務についてお感じになっ
ていることなど、どんなことでも結構ですのでご意見をお聞かせ
ください。

(ご協力ありがとうございました)

教師の職務ストレス調査にご協力ください

このアンケートは日常、先生方が担っておられる職務の中でどのようなものがストレスや不健康の原因となっており、それぞれの間にはどのような関係が存在するのかを探ることを目的としています。

頂きました回答は統計学上の処理をコンピューターで行い、その後アンケート用紙は責任を持って処分をいたしますので、先生個人の意見や情報が研究目的以外に利用されることは無い旨、お約束いたします。

このアンケートに関するご意見・ご感想、お問い合わせやお叱りは最後のページの自由記述欄にご記述いただくか、以下の連絡先までご連絡いただければ幸いです。

分析後は学校単位で報告書を作成し報告させていただきます。

岡山大学教育学部助教授 北神正行
同大学院生 高木亮 （連絡先）

1. 以下に並べた項目は現職の先生方から「教師の職務かどうかわからなくなることがある」職務のなかで負担が比較的大きいといわれているものです。先生はどのような項目にどの程度負担をお感じになっておられますでしょうか？以下に1～4の番号に○をしていただく形で教えてください。

1. 負担を感じない。
2. あまり負担を感じない。
3. 少し負担を感じる。
4. とても負担を感じる。

1. 連絡網などではなく保護者から苦情や相談で夜にかけてこられる電話への対応

2. 家庭での生徒の生活指導を保護者に要請する行動や活動	1 - 2 - 3 - 4
3. 地域での生徒の生活指導を地域の機関や人物に要請する行動や活動	1 - 2 - 3 - 4
4. 生徒が起こした万引きや恐喝などの犯罪を地域や警察で対応すること	1 - 2 - 3 - 4
5. 長期休日などでの生徒の生活指導	1 - 2 - 3 - 4
6. 生徒と保護者の希望が違う場合の進路指導や生徒本人の意欲が感じられないなどの「苦勞する」進路指導	1 - 2 - 3 - 4
7. 予算配分や報告書作成などの様々な事務作業	1 - 2 - 3 - 4
8. 勤務時間外の地区懇談会やPTAの集まりへの参加	1 - 2 - 3 - 4
9. 部活動の顧問を受け持つこと	1 - 2 - 3 - 4
10. 宿泊を伴うような部活動の遠征・合宿などの引率を行うこと	1 - 2 - 3 - 4
11. 専門外の部活動を顧問として受け持つこと	1 - 2 - 3 - 4
12. 長期の休日・お祭り・土曜日・花火大会などの地域巡回を通しての生徒指導	1 - 2 - 3 - 4
14. 授業中に教室に入れない（非行や不登校）生徒などへの対応	1 - 2 - 3 - 4
14. 授業妨害をする生徒などへの対応	1 - 2 - 3 - 4
15. 不登校・非行などの生徒の卒業認定や進路保障の努力を行うこと	1 - 2 - 3 - 4
16. 勤務時間外の補習や学力保障	1 - 2 - 3 - 4
17. 勤務時間外の生徒指導	1 - 2 - 3 - 4

- 18 . 生徒の指導において教科外や専門外の役割を担うこと 1 - 2 - 3 - 4
- 19 . いわゆる躰を学校や教師が受け持つなど本来は家庭で指導すべき
基本的な生活習慣や生活面などに関する指導 1 - 2 - 3 - 4
- 20 . 学校側としては一方的または感情的と感じるような地域からの
苦情への対応 1 - 2 - 3 - 4
- 21 . 学校側としては一方的または感情的と感じるような生徒の
保護者からの苦情への対応 1 - 2 - 3 - 4
- 22 . 問題行動や不登校などの特殊な状況で行う保護者との調整 1 - 2 - 3 - 4
- 23 . 学校側としては一方的または無茶と感じるような教育委員会からの
指導や指示 1 - 2 - 3 - 4
- 24 . 校内研修や行政上の指定校となることで生じる様々な仕事 1 - 2 - 3 - 4
- 25 . いわゆる研修への参加 1 - 2 - 3 - 4
- 26 . 学校行事・校務分掌などが忙しい時に参加する研修 1 - 2 - 3 - 4
- 27 . あまり必要性を感じないのに参加が義務づけられている研修に参加
すること 1 - 2 - 3 - 4
- 28 . 校外で行われる会議などへの参加 1 - 2 - 3 - 4

2. 以下に並べた項目は現職の先生方から「教師の職務としてとても必要な」職務と感じられるものですが、なかなか十分な遂行がおこないきれない、といわれているものです。先生はそのような項目にどの程度「遂行できている」とお感じになっておられますでしょうか？以下に1～4の番号に○をしていただく形で教えてください。

1. 充分遂行できている。
2. ある程度遂行できている。
3. あまり遂行できていない。
4. 遂行できていない。

- | | |
|-------------------------------------|---------|
| 1. 主に学習に関して行う生徒との相談やコミュニケーションの時間 | 1-2-3-4 |
| 2. 学習面以外に生徒の悩みなどについての生徒との相談 | 1-2-3-4 |
| 3. 生徒の学力水準に応じた学習内容・授業実施の工夫・補習などの実施 | 1-2-3-4 |
| 4. 学習や教科面で同僚との連絡連携を強めること | 1-2-3-4 |
| 5. 生徒指導など学習面以外で同僚との連絡連携を強めること | 1-2-3-4 |
| 6. 地域と連絡・連携して生徒を支えていく体制づくり | 1-2-3-4 |
| 7. 何らかの行事などをおして地域とのかかわりを学校や教師が作ること | 1-2-3-4 |
| 8. 部活動などを通して生徒の教育効果を高めること | 1-2-3-4 |
| 9. 修学旅行や宿泊研修、遠足など学校外での活動の企画・運営などの充実 | 1-2-3-4 |

- 10 . 日常で極力多くの生徒個人個人とのコミュニケーションを図ること 1 - 2 - 3 - 4
- 11 . 日常での生徒とのコミュニケーションを充実させること 1 - 2 - 3 - 4
- 12 . 「目立たない」「問題を起こさない」といったとくにふれる機会の少ない生徒とのコミュニケーションを図ること 1 - 2 - 3 - 4
- 13 . 自らのコミュニケーションの能力や技術を高めること 1 - 2 - 3 - 4
- 14 . 様々な学習水準の生徒への対応を可能にするため自主的に研修に取り組むこと 1 - 2 - 3 - 4
- 15 . こまめに生徒一人ひとりの学習到達度をチェックすること 1 - 2 - 3 - 4
- 16 . 適切な家庭教育を促していくような働きかけを保護者や家庭におこなうこと 1 - 2 - 3 - 4
- 17 . 学級活動などに保護者の参加を促し、お互いに理解連携できる体制を作ること 1 - 2 - 3 - 4
- 18 . 地域と学校の関係や交流の場を設けて、お互いに理解連携できる体制をつくること 1 - 2 - 3 - 4

◎ アンケートの感想や職務の負担や遂行困難などについて先生のお考えがあれば何でも結構ですので教えてください。

(ご協力ありがとうございました)

○必要性を感じにくい研修や研究指定を受けるなどで忙しさが
増すことで負担が大きい

→ 1. 2. 3. 4.

○地域巡回や通学区の交通指導に時間をとられること、の
負担が大きい

→ 1. 2. 3. 4.

○例えば予算会計など様々な事務作業や自らの専門外の仕事
など細かな役割に応じること、の負担が大きい

→ 1. 2. 3. 4.

◎ 次のような仕事の際、先生がどの程度困難を感じておられるかをお尋ねします。

1. 充分遂行できている 2. ある程度遂行できている

3. 少し困難である 4. とても困難である

1. ～ 4. の中から一番当たる番号に○をしてください。

○児童生徒の学習指導でコミュニケーションや細かな指導を
充実させること、が困難である

困難 ←————→ 遂行

→ 1. 2. 3. 4.

○学習以外の日常的なコミュニケーションを充実させること、
が困難である

→ 1. 2. 3. 4.

○児童生徒が下の学校から進学してきたり、学年があがたり
上の学校に進学する際に必要な指導を適切に行うこと、が
困難である

→ 1. 2. 3. 4.

○学校現場の様々な期待や課題に対応できるように、自主的に
研修や能力向上の機会に取り組むこと、が困難である

→ 1. 2. 3. 4.

○学級経営や児童会・生徒会などを通して児童生徒にとって
まとまりのある集団作りを行うこと、が困難である

→ 1. 2. 3. 4.

○家庭や地域と接する機会をもうけて、協力しあえるような
関係や環境作りを行うこと、が困難である

→ 1. 2. 3. 4.

○児童生徒の最低限の学習レベルを確保すること、が困難で
ある

→ 1. 2. 3. 4.

○同僚が自分のことをどう思っているのか気になることが多い

→ 1. 2. 3. 4.

○同僚に対して劣等感を抱くことが多い

→ 1. 2. 3. 4.

○同僚とうまくコミュニケーションをとれないことが多い

→ 1. 2. 3. 4.

○周りと比べて自分の能力不足を感じる人が多い

→ 1. 2. 3. 4.

○同僚の不満や愚痴を聞いたり、慰めたりしなければならないことが多い

→ 1. 2. 3. 4.

○職場の中で上下関係についてとても気にしなければならないことが多い

→ 1. 2. 3. 4.

○同僚から自分の仕事について干渉されることが多い

→ 1. 2. 3. 4.

◎ 先生 個人 の こと に つ い て お 尋 ね し ま す 。

○家では自分の子どもの面倒をみるのに時間をとられる
(お子様がいない方は1を選択してください。)

思わない ←————→ 思う

→ 1. 2. 3. 4.

○家庭では家事に時間をとられる

→ 1. 2. 3. 4.

○家庭では家族の看病や介護に時間をとられる

→ 1. 2. 3. 4.

○最近、自分の健康が気になっている

→ 1. 2. 3. 4.

○家族や家庭のことについて最近気になることや忙しい、
ことが多い

→ 1. 2. 3. 4.

○身体も心も疲れ果てた、と思うことがある

→ 1. 2. 3. 4.

○我ながら仕事をうまくこなしている、と思うことがある

→ 1. 2. 3. 4.

○同僚や児童生徒と何ものはなしたくなくなることもある。

→ 1. 2. 3. 4.

○仕事が楽しくて知らないうちに時間が過ぎてしまうことがある。

→ 1. 2. 3. 4.

◎ 先生ご自身についてお尋ねします。

あてはまるものに○を、【 】に内容をご記述ください。

1. 先生のお仕事を教えてください

- (1) 学年主任 (2) 学年主任以外の主任・主事 (3) 教諭・講師 (担任なし)
(4) 教諭・講師 (担任あり) (5) 養護教諭 (6) 非常勤講師
(7) そのほか【 】

2. 先生の校務分掌を教えてください

【 】

3. 先生の性別を教えてください。

- (1) 男性教師 (2) 女性教師

4. 先生の年齢について教えてください。

- (1) 20代 (2) 30代 (3) 40代 (4) 50代

5. 現任校に勤務されてどれくらいですか。

- (1) 1年目 (2) 2～3年目 (3) 4年以上

6. 先生の学校を教えてください。

- (1) 小学校 (2) 中学校 (3) 高校

◎ ご意見ご感想などを教えてください。

(ご協力ありがとうございました)

職務葛藤・キャリア適応力・ストレス反応過程調査（附録4）

教師の職業ストレス予防と
職業上の成長確保のあり方に関する調査
— ご協力をお願いいたします —

このアンケートは先生方の日常のストレスの解決と、職業上の成長を可能にする上での課題はどういったものがあるのかを探ることを目的としています。回答は統計的に処理し、研究論文として学校改善に役立てていきたいと考えています。そのため、頂いた回答内容や情報がそのほかの目的に流出しないことをお約束いたします。お手数ですが情報管理に万全をきたすため回答後、所定の封筒にアンケートを密閉して頂ければと存じます。

調査の感想やご意見、お叱りは調査末尾の自由記述欄にご回答ください。また、本研究の結果の内容等に興味を持って頂いた場合は、折り返し結果や対策などの研究進展状況を報告させていただきますので連絡先等を教えてください。

調査責任者：高木亮（連合大学院・岡山大博士課程院生）

調査監督者：田中宏二（岡山大学教育学部教授）

調査監督者：北神正行（岡山大学教育学部教授）

調査責任者連絡先

住所：

電話番号：

Eメールアドレス：

1. 下記の質問項目は現職の先生方や公文書で指摘されることが多い「求められる教師像」での役割を取り上げたものです。こういった役割が（ア）先生個人に適した役割か、（イ）日常求められているものか、についてお尋ねします。

- | | | | |
|--|--------------|----|-------------|
| (1) 「児童生徒をひきつけたり、効率的な学習になるような授業の工夫や展開を考えること」について | 全くそう
ではない | ←→ | とてもそ
である |
| (ア) こういった仕事の内容は自分にあつた役割だと思う | | | 1-2-3-4 |
| (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う | | | 1-2-3-4 |
| | | | |
| (2) 「担任する、または関わりのあるクラスの児童生徒をうまくまとめていくこと」について | | | |
| (ア) こういった仕事の内容は自分にあつた役割だと思う | | | 1-2-3-4 |
| (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う | | | 1-2-3-4 |
| | | | |
| (3) 「児童生徒が集団行動をしっかりとできるような指導をしていくこと」について | | | |
| (ア) こういった仕事の内容は自分にあつた役割だと思う | | | 1-2-3-4 |
| (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う | | | 1-2-3-4 |
| | | | |
| (4) 「地道な教材研究や授業の準備、学級の環境整備を行うこと」について | | | |
| (ア) こういった仕事の内容は自分にあつた役割だと思う | | | 1-2-3-4 |
| (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う | | | 1-2-3-4 |
| | | | |
| (5) 「特殊教育的な視点や指導・対処をしていくこと」について | | | |
| (ア) こういった仕事の内容は自分にあつた役割だと思う | | | 1-2-3-4 |
| (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う | | | 1-2-3-4 |
| | | | |
| (6) 「児童生徒のいじめや暴力といった反社会的な行動を予防・解決していくための指導を行うこと」について | | | |
| (ア) こういった仕事の内容は自分にあつた役割だと思う | | | 1-2-3-4 |
| (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う | | | 1-2-3-4 |

- (7) 「進路指導や進学に関わる指導などを効果的に行っていくこと」について
- | | | | |
|--|--------------|----|--------------|
| | 全くそう
ではない | ←→ | とてもそ
うである |
|--|--------------|----|--------------|
- (ア) こういった仕事の内容は自分にあった役割だと思う 1-2-3-4
- (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う 1-2-3-4
- (8) 「不登校や引きこもり、過度の大人しさなどの非社会的行動の問題を予防・解決をしていくこと」について
- (ア) こういった仕事の内容は自分にあった役割だと思う 1-2-3-4
- (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う 1-2-3-4
- (9) 「学習不振の対処や個別の学習指導などの効果的な指導を行うこと」について
- (ア) こういった仕事の内容は自分にあった役割だと思う 1-2-3-4
- (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う 1-2-3-4
- (10) 「コミュニケーションや相談を聞くなどで児童生徒の積極的な理解をはかること」について
- (ア) こういった仕事の内容は自分にあった役割だと思う 1-2-3-4
- (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う 1-2-3-4
- (11) 「児童生徒や保護者との関係の中で意見の調整や説得を行うこと」について
- (ア) こういった仕事の内容は自分にあった役割だと思う 1-2-3-4
- (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う 1-2-3-4
- (12) 「研究指定や研修の幹事、その発表や報告書の作成などにおいて積極的な役割を担うこと」について
- (ア) こういった仕事の内容は自分にあった役割だと思う 1-2-3-4
- (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う 1-2-3-4
- (13) 「教育課程や特別活動における計画や、工夫に関して積極的な提案役や調整役となることについて」
- (ア) こういった仕事の内容は自分にあった役割だと思う 1-2-3-4
- (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う 1-2-3-4

- (14) 「同僚職員間の人間関係の調整やその中でムードメーカー全くそう ←→ とてもそ
 として協調性を発揮すること」について ではない うである
- (ア) こういった仕事の内容は自分にあつた役割だと思う 1-2-3-4
 (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う 1-2-3-4
- (15) 「パソコンなどで、成績や学籍簿の処理・工夫を校内で積極的・中心的
 に行うこと」について
- (ア) こういった仕事の内容は自分にあつた役割だと思う 1-2-3-4
 (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う 1-2-3-4
- (16) 「学校の行事・諸活動において児童の安全確保や指導上効率の良い計画
 をたてること」について
- (ア) こういった仕事の内容は自分にあつた役割だと思う 1-2-3-4
 (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う 1-2-3-4
- (17) 「職員会議や学年会、校務分掌などでの部会における取り決めの際に
 積極的な提案役や調整役となること」について
- (ア) こういった仕事の内容は自分にあつた役割だと思う 1-2-3-4
 (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う 1-2-3-4
- (18) 「教育委員会や児童相談所といった学校外の関係機関と協力が必要な
 活動において、とりまとめ役や調整役となること」について
- (ア) こういった仕事の内容は自分にあつた役割だと思う 1-2-3-4
 (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う 1-2-3-4
- (19) 「PTA、地域などとの関わりや調整の中で、とりまとめ役や調整役
 として能力を発揮すること」について
- (ア) こういった仕事の内容は自分にあつた役割だと思う 1-2-3-4
 (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う 1-2-3-4
- (20) 「必要が生じた予算や物品、時間の確保やそれを手に入れるための
 調整や交渉を行うこと」について
- (ア) こういった仕事の内容は自分にあつた役割だと思う 1-2-3-4
 (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う 1-2-3-4

- (21) 「同僚教師の職務遂行の援助やアドバイスをを行うこと」全くそう ←→ とてもそ
 について ではない うである
- (ア) こういった仕事の内容は自分にあつた役割だと思う 1-2-3-4
- (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う 1-2-3-4

- (22) 「児童生徒とのレクリエーション（中学校では部活も含む）などに積極的に取り組むこと」について
- (ア) こういった仕事の内容は自分にあつた役割だと思う 1-2-3-4
- (イ) こういった仕事の内容が自分に求められていると思う 1-2-3-4

2. 先生の今後の職業上の成長への見通しや自分への「投資」の程度についておたずねします。

- (1) 本を読んだり様々なことを見聞するなど仕事に必要な情報を今、現在積極的に集めるよう心がけている。 全くそう ←→ とてもそうではない うである 1-2-3-4
- (2) 「自分は何のために働いているのか」よく考える 1-2-3-4
- (3) これから教師としてどう成長していくのか、将来の自分の姿について考えることが多い 1-2-3-4
- (4) これから教師をしていく上で自分の成長に必要な力や勉強をすることがあると思う 1-2-3-4
- (5) 自分の職業生活を後悔しないように今現在自分の考えや信念にそって行動している。 1-2-3-4
- (6) こらから教師をしていく上で「どうなりたいのか」、「どうしたいのか」といった仕事上の希望がある。 1-2-3-4
- (7) 今現在の自分の職業生活が充実しにくいのは、自分ではどうしようもないが多すぎるからだと思う。 1-2-3-4
- (8) 教師を続けていく上で、自分にどのような能力が必要なのか分かっているけれども、今現在具体的な努力に移ることはできない。 1-2-3-4

全くそう ←→ とてもそ
ではない うである
(9) 自分が今なりたい様な教師になっていくには自分の自主性
や、これからの努力しただと思う。 1-2-3-4

(10) 自分に必要な能力や、仕事を充実させていく上での計画・見通しを
持っている。 1-2-3-4

3. 最近の先生の心身のご健康についておた ずねします。

全くそう ←→ とてもそ
ではない うである

(1) いつも身体が疲れている。 1-2-3-4

(2) いつも憂鬱な気分である。 1-2-3-4

(3) いい一日を過ごせたと思うことが多い。 1-2-3-4

(4) いつも精神的に疲れている。 1-2-3-4

(5) いつも神経がすり減った感じがする。 1-2-3-4

(6) 幸福感をもって一日を過ごせることが多い 1-2-3-4

(7) 抜け殻になったような気分になることが多い 1-2-3-4

(8) 気分的に常におもしろくない 1-2-3-4

(9) 精根尽きた気持ちになることが多い 1-2-3-4

(10) 「こんなはずじゃなかった」という気持ちになることが
多い。 1-2-3-4

(11) 「自分は駄目な人間だ」と思うことが多い 1-2-3-4

(12) うんざりした気分になることが多い 1-2-3-4

全くそう ←→ とてもそ
ではない うである

- (13) いつも何か悩んでいる 1 - 2 - 3 - 4
- (14) 人間嫌いになって何かと腹を立ててしまうことが多い 1 - 2 - 3 - 4
- (15) 無力感を感じるが多い 1 - 2 - 3 - 4
- (16) 絶望感を感じる 1 - 2 - 3 - 4
- (17) 人との関係でうまく相手にされていない感じがすることが多い 1 - 2 - 3 - 4
- (18) 楽観的な気分でいられることが多い 1 - 2 - 3 - 4
- (19) いつも元気いっぱいである 1 - 2 - 3 - 4
- (20) 何かと心配しがちである 1 - 2 - 3 - 4
- (21) 「生活が荒れてるなあ」と感じるが多い 1 - 2 - 3 - 4
- (22) 仕事の能率があがらない 1 - 2 - 3 - 4
- (23) 気分の切り替えがうまくいかない 1 - 2 - 3 - 4
- (24) ミスが多くなっている 1 - 2 - 3 - 4
- (25) ものごとに集中できない 1 - 2 - 3 - 4
- (26) 根気よくものごとに取り組めない 1 - 2 - 3 - 4
- (27) 気持ちよく笑うことが少なくなった 1 - 2 - 3 - 4
- (28) 以前はなんとも無かったことでカッとすることが多い 1 - 2 - 3 - 4
- (29) 欲求不満で気晴らしや趣味、飲酒、喫煙にのめり込むと感じる 1 - 2 - 3 - 4

4 . 先生のことについてお尋ねします。

- (1) 先生の性別を教えてください。 (男 女)
- (2) 先生の年代を次からお選びください。 (20代 30代 40代 50代)
- (3) 先生のお立場を次からお選びください。 (教諭 常勤講師 非常勤講師)
- (4) 先生の職場での役割を教えてください。
(担任あり 担任なし 学年主任 主任・主事 養護教諭)
- (5) 先生のお勤めの学校種別を教えてください。 (小 中 高)
- (6) 先生は現在の学校にどれほどお勤めですか (1年目 2～3年目 4年以上)

○最後に先生のお仕事上のストレスのこと、先生の職業上の成長のこと、調査の感想などお感じになったことがあれば教えてください。

(ご協力ありがとうございました)