

教師ストレス尺度作成の試み

立教大学現代心理学部 塚本伸一

Construction of Stressor Scale for Teachers

Shinichi Tsukamoto (College of Contemporary Psychology, Rikkyo University)

The purpose of this study was to construct a stressor scale for teachers. A 53 item questionnaire on stressors related to teaching was administered to 200 elementary and junior high school teachers. Factor analysis of the data showed that the stressor scale for teachers had eight subscales. For these subscales, coefficients of alpha ranged from .66 to .87. Gender, career, and elementary school-junior high school differences for these subscales were investigated.

Key words : stressor scale, elementary school teachers, junior high school teachers

文部科学省（2008）によると、2007年度に精神疾患で休職した公立学校教職員は、過去最高の4995名にのぼる。この数は年々増加し、1998年度の2.9倍に達している。

深刻な教職員の心の健康問題について、労働科学研究所は心理的ストレスの観点から調査を行っている（高橋，2007）。岩手，神奈川，大阪，鳥取，大分の5府県の小，中，高等学校の教職員2485名を対象としたこの調査によると，強いストレス反応と考えられる抑うつ感が高い者は男性教職員で全体の11.5%，女性教職員で7.1%，不安感が高い者は男性で10.3%，女性で7.7%であった。男性教職員の抑うつ感は，他職種を含む標準値の1.8倍，不安感は1.5倍に達する。ストレス反応に直接影響するストレス要因のうち，心理的な仕事の負担度は，男性教職員の23.3%，女性教職員の26.8%が高いレベルにあり，この割合は，男性教職員の場合，標準値の2.2倍，女性教職員では標準値の4.6倍である。教職員のストレスが極めて深刻な状況であることがわかる。

我が国で教師のストレスや心的疾患の問題が注目されるようになったのは1990年代以降であり，文部科学省の“教員の心の健康等に関する調査研

究協力者会議”は1992年に発足している。実証的研究は1990年代の前半から幾つか報告されており，その最も初期のものが荒木・小原（1990）である。荒木らは，“教職員間の軋轢”“疲労感・不安感”

“管理職に対する不信感・不満感”“多忙”“教育成果に関する悩み”の5因子32項目からなる独自の尺度を開発し，教師ストレスの検討を行っている。その結果，小学校の教師は疲労感，多忙感が強く，中学校の教師は管理職に対する不信感，不満感が強く，教育成果への悩みが大きい。他方，高校の教師は，教育成果の悩みと教職員間の軋轢が多く，養護学校の教師は，疲労感が強い反面，教育効果に対する悩みは少ないというように，職種に特有のストレス傾向が見出された。

一方，鈴木・岡東（1991）は独自の尺度によって，精神的ストレス症状（E）と身体的ストレス症状（P）のあらわれ方の組み合わせからEP・Ep・eP・epの4類型を抽出し，教師ストレスの類型化を試みている。EPは精神的にも身体的にも慢性的なストレス症状を示す訴えが多いタイプで，Epは精神的ストレス症状が，ePは身体的ストレス症状が多いタイプであり，epはいずれの症状も少ないタイプとしている。そして，ストレ

ス類型と年齢、勤務態度との関連を検討し、eP型は50代に多く職務全体にわたって非常に積極的であり、Ep型は本務と雑務を区別するタイプで20代と30代に多いとしている。

また、秦(1991)は、小・中学校教師を対象に、勤務状況と職務に対する不満、教師不適應の実態とストレス状況、さらにはストレスによる子どもへの影響を検討している。その結果、“自分は教師にむいてないと思うことがある”と解答した教師は、小学校では58.1%、中学校では53.2%、“学校に行きたくないと思うことがある”では、小学校51%、中学校51.4%、と、半数以上の教師が軽い不適應状態にあることが示唆された。また、“教師を辞めたいと思った事がある”者は、小・中学校教師全体の約4割に達している。その理由としては、小学校教師は“多忙”と“管理職との人間関係”，中学校教師は“生徒の問題行動”と“給料”の割合が高かった。さらに、ストレス状況の調査では、小学校教師の74.4%、中学校教師の68.7%が、“たまっている”と回答しており、40歳代と30歳代の教師のストレスが特に高い。ストレスの症状としては、小学校教師の71.4%、中学校教師の63.7%が、イライラすることが多いと答えている。ストレスの原因でもっとも高い値を示しているのは、小・中学校ともに“多忙”であり、小学校では、“職場の人間関係”，中学校では“生徒の問題行動”も高い値を示している。最後にストレスが教育実践に与える影響としては、“必要以上に児童・生徒を叱ってしまう”が小学校63%、中学校43%，“児童・生徒の扱いにむらが出てしまう”は小学校50%、中学校43%，“子どもとの対話がなくなってしまう”小学校37%、中学校34%，“いい加減な授業をしてしまう”小学校41%、中学校39%，“児童・生徒に当たってしまう”小学校38%、中学校25%，“ストレスによって体罰をしてしまう”小学校16%、中学校13%，“ストレスによって学校(授業)を休んでしまう”小学校6%、中学校13%，“ストレスによって同僚に当たってしまう”小学校5%、中学校10%であり、日常的な教育実践において、児童・生

徒に好ましくない影響が及んでいることが示唆されている。

このほか、前原(1994)は、教師の効力感とモラル及びストレスとの関係について検討することを目的に、沖縄県の小・中・高等学校の教師304名を対象に質問紙による調査を行っている。測度は、Woolfolk & Hoy(1990)の教師効力感尺度、吉崎(1979)の教師モラル尺度、荒木・小原(1990)の教師ストレス尺度である。その結果、自己効力感の低いものほど管理職との軋轢に強いストレスを示すこと、自分の力量を低く見積もるほどストレスの身体的反応が強いことなどを指摘している。

こうした従来の教師ストレス研究を概観すると、多くの研究が教師ストレスの実態把握を目的とした調査研究であることが明らかになる。これに対して、同じ学校におけるストレスを問題とする児童・生徒のストレス研究では、Lazarus & Folkman(1984)のプロセス論に基づいた因果分析的研究が多く行われている。嶋田ら(1993)は、Lazarusらに依拠して“社会的スキル→学校ストレス→経験頻度→全体的嫌悪感→コントロール可能性→コーピング→ストレス反応”というモデルを設定し、小学生の心理ストレス過程を検討している。その結果、①向社会的スキルの獲得は、嫌悪感の減少、コントロール可能性の増大、選択的対処の選択、無気力の軽減と深い関係がある、②引っ込み思案スキルの獲得は、友達との関係に関する嫌悪感の増大、コントロール可能性の減少、あきらめコーピングの選択、各ストレス反応の表出と深い関係がある、③攻撃的スキルの獲得は、学校ストレスの嫌悪性の増大、あきらめのコーピングの選択、不機嫌・怒り感情の表出と深い関係がある、といったことを明らかにしている。このほか、認知的評価とストレス反応の関係(三浦・坂野, 1995a)やコーピングパターンとストレス反応の関連(三浦・坂野, 1995b)などについても研究が行われている。

深刻な教師ストレス問題への有効な対処方法を明らかにするためには、児童・生徒研究と同様に

精緻な因果分析的研究を行い、教師ストレスの規定要因を究明する必要がある。そこで本研究では、教師ストレスをストレスサーから認知的評価、ストレス反応に至る一連の過程と捉え、その構造と機制を明らかにするための第一段階として、教師ストレスサーを測定するための新たな尺度の構成を試みる。

方法

調査協力者

A 県の公立小中学校に所属する教師200名（小学校：男性33名，女性109名，平均経験年数19.2年／中学校：男性29名，女性29名，平均経験年数15.5年）を対象に調査を実施した。

尺度

秦（1991）、山崎・長谷川（1992）、鈴木（1992）、荒木・門脇・小原（1993）、勝倉（1996）、八木（1997）を参考にして、教師のストレスサーと思われる53項目を収集した。項目ごとに、該当する内容を過去1年間どの程度経験したか（経験頻度）、その事柄に苛立ちや嫌悪感をどの程度感じたか（嫌悪度）の評定を独立して求めた。評定は、それぞれ4件法（経験頻度：いつもあった～全くなかった、嫌悪度：非常に強く感じた～全く感じなかった）で行った。

結果

各項目に対する評定内容

経験頻度と嫌悪度の各評定結果に0～3点を与え、得点が高いほど経験頻度、嫌悪度が高くなるようにした。

各項目に対する経験頻度と嫌悪度の各評定値の比率を示したのが Table 1 である。これらの中で、経験頻度の評定値を3（いつもあった）とした者の比率と嫌悪度の評定値を3（非常に強く感じた）とした者の比率が、ともに高い値（20%以上）を示した項目は、“家族とゆっくり過ごす時間が持てない”（経験26.6%，嫌悪23.6% 以下同じ）“校務を家に持ち帰って処理しなければならない”（60%，55.5%）、“校務のため私生活（家庭）を

犠牲にした”（20%，31.5%）、“校務に追われ、児童・生徒とゆっくり語り合う時間が持てない”（45%，46.5%）、“諸帳簿の記入のため教材研究の時間がとれず雑務感を感じる”（31%，35%）、“教材研究のための時間的余裕がない”（54%，55%）、“勤務時間外の仕事が多く家事や育児の時間が制限される”（35%，37.5%）、“児童・生徒に個別指導の時間がとれない”（39.5%，43.5%）、“心を豊かにするための自分の時間（趣味など）がなかなか持てない”（50.5%，58%）、“家庭教育の欠落によるしつけの問題で悩まされた”（36%，47.5%）の10項目であった。これらは、多くの教師が頻繁に経験し、なおかつ強い嫌悪感や苦痛を感じているストレスサーと考えることができる。内容を詳しく見ると、ほとんどが校務の多忙さに関するものであるが、約半数（5項目）は多忙により家族との時間や私時間が犠牲になることの苦痛であり、約半数（4項目）は多忙さにより、教材研究や児童・生徒への対応などが犠牲になることに対する教師としての不全感である。これらとやや異質なものは“家庭教育の欠落によるしつけの問題で悩まされた”の1項目であるが、本来家庭が担うべき“しつけ”を教師がしなくてはならないことから、教師が多忙化しているという意味においては類似した内容と考えることもできる。

これに対して、経験頻度3の比率は高くないが嫌悪度3の比率は比較的高い項目には、“保護者からの一方的な批判を受けた”（3.5%，19%）、“いじめの児童・生徒に対する指導が上手いかわからない”（7%，19.5%）の2項目があった。経験することはさほど多くはないが、経験した場合の苦痛や嫌悪感が高いストレスサーということができよう。

一方、経験頻度3の比率が高く嫌悪度3の比率は低い、すなわち、しばしば経験するがあまり苦痛ではない項目は存在しなかった。その他の項目は、経験頻度と嫌悪度がともに中程度か、ともに低い項目である。

因子分析

Table 1 各ストレスラーの経験頻度・嫌悪度(%)

	経験頻度					嫌悪度				χ^2
	全く	まれ	時々	いつも	χ^2	全く	やや	かなり	非常に	
教師間で意志の疎通が図れない。	2.0	36.0	57.0	5.0	125.7**	3.0	44.0	45.5	7.5	165.9**
管理職との教育観・価値観の違いを感じる。	5.0	30.5	52.0	12.5	64.1**	6.5	39.0	38.5	16.0	105.2**
家族とゆっくり過ごす時間が持てない。	9.0	23.6	40.7	26.6	29.2**	10.1	31.2	35.2	23.6	40.3**
児童・生徒の問題行動に対する指導が上手くいかない。	2.5	35.5	48.0	14.0	74.3**	2.0	34.0	42.5	21.5	101.3**
児童・生徒の考えていることが、あまり理解できなかった。	7.5	44.0	44.0	4.5	101.5**	8.0	49.5	34.5	8.0	115.9**
保護者からの一方的な批判を受けた。	31.5	41.5	23.5	3.5	6.4**	31.0	23.0	27.0	19.0	62.3**
年功序列型給与体系なので頑張っても給与に反映しない。	41.0	30.0	20.5	8.5	48.3**	40.0	33.0	18.5	8.5	45.9**
教師間で教育観・価値観の違いを感じる。	0.5	33.0	57.0	9.5	84.8**	3.5	40.0	41.5	15.0	154.3**
管理職からの協力が得られない。	16.0	40.5	36.5	7.0	45.3**	16.5	41.0	31.5	11.0	62.2**
校務を家に持ち帰って処理しなければならない。	0.5	8.0	31.5	60.0	135.4**	0.5	13.5	30.5	55.5	172.5**
児童・生徒が信頼してくれなかった。	28.5	51.0	19.0	1.5	46.6**	29.0	40.5	23.5	7.0	102.1**
保護者と意志の疎通が図れなかった。	17.5	52.0	28.0	2.5	49.1**	17.0	44.0	27.5	11.5	104.0**
管理職以外同等の立場なので昇進の満足感がない。	56.5	33.0	8.0	2.5	144.5**	57.0	31.0	9.5	2.5	148.1**
教師間で協力が得られない。	16.0	54.0	28.5	1.5	76.0**	16.0	49.0	27.0	8.0	118.9**
校務のため私生活(家庭)を犠牲にした。	5.5	32.0	42.5	20.0	38.8**	6.0	30.0	32.5	31.5	60.8**
いじめの児童・生徒に対する指導が上手くいかない。	16.5	44.0	32.5	7.0	22.1**	17.0	38.5	25.0	19.5	65.1**
児童・生徒が心を開いてくれなかった。	15.0	58.0	27.0	0.0	85.0**	15.5	51.0	26.0	7.5	59.1**
保護者の協力が得られなかった。	20.5	54.5	23.5	1.5	58.0**	21.5	44.0	28.0	6.5	115.5**
教師間で共通理解が得られない。	6.5	47.5	41.0	5.0	95.6**	7.5	49.5	33.0	10.0	120.4**
管理職から細部にわたる管理をされる。	29.5	44.5	18.5	7.5	37.7**	30.5	39.0	20.5	10.0	59.9**
校務に追われ、児童・生徒とゆっくり語り合う時間が持てない。	1.0	15.5	38.5	45.0	86.2**	1.0	22.0	30.5	46.5	99.9**
児童・生徒が言う事を聞いてくれなかった。	10.5	48.5	35.5	5.5	75.3**	10.5	44.5	35.5	9.5	100.2**
保護者との教育観・価値観の違いによる意見の食い違いがあった。	12.0	49.5	33.0	5.5	53.4**	13.5	42.0	33.0	11.5	97.1**
諸帳簿の記入のため教材研究の時間がとれず、雑雑感を感じる。	4.5	23.0	41.5	31.0	52.9**	5.5	21.5	38.0	35.0	58.6**
教師間で指導方針や方法の不一致がある。	3.0	38.7	50.8	7.5	85.5**	6.0	43.2	39.2	11.6	130.5**
管理職と教職員の間に教育方針の食い違いがある。	4.0	50.5	37.0	8.5	96.0**	5.0	49.5	32.5	13.0	120.6**
教材研究のための時間的余裕がない。	2.5	8.5	35.0	54.0	126.5**	2.0	13.5	29.5	55.0	137.6**
児童・生徒との人間関係が上手くいかなかった。	16.5	59.5	21.5	2.5	83.0**	17.5	51.5	22.5	8.5	142.5**
保護者に問題の責任を一方的に転嫁された。	49.5	33.5	13.0	4.0	73.6**	49.5	22.5	20.0	8.0	100.6**
家庭訪問のため授業進度に支障が出て、煩雑感を感じる。	28.5	38.5	23.5	9.5	28.8**	29.0	37.0	23.0	11.0	35.0**
教師間の派閥争いに巻き込まれた。	72.5	20.5	6.0	1.0	252.1**	72.5	18.5	7.0	2.0	257.1**
管理職から問題の責任を転嫁された。	64.5	26.5	6.5	2.5	178.3**	64.5	21.5	9.0	5.0	192.9**
児童・生徒と意志の疎通が図れなかった。	27.0	59.5	13.0	0.5	104.3**	26.0	53.5	15.5	5.0	155.1**
努力しても、保護者から満足な評価が得られなかった。	28.5	55.5	14.5	1.5	78.9**	30.0	48.0	15.5	6.5	128.4**
同僚や先輩の児童・生徒に対する態度に疑問を感じる。	10.5	44.5	40.5	4.5	62.9**	14.0	41.5	36.0	8.5	100.1**
管理職が教職員を平等に扱っていない。	21.0	45.5	22.5	11.0	35.8**	22.0	40.5	26.5	11.0	51.1**
教職は、新任もベテランも全く対等なので地位に関する満足感がない。	42.5	36.0	16.0	5.5	77.9**	43.0	37.5	13.5	6.0	71.1**
個人面談や父母面談のため授業進度に支障が出て、煩雑感を感じる。	27.0	50.0	17.5	5.5	94.0**	28.0	51.5	14.0	6.5	85.2**
同僚や先輩によるいじめや嫌がらせを受けた。	57.5	31.0	7.0	4.5	124.2**	57.0	25.5	8.5	9.0	146.9**
仕事が一部の職員に偏りすぎている。	6.5	31.5	42.5	19.5	69.4**	7.0	30.5	46.0	16.5	57.7**
同僚や先輩に裏切られた。	62.5	28.5	6.5	2.5	162.9**	62.0	24.0	10.0	4.0	181.4**
管理職から無理な要求をされた。	42.5	40.5	14.5	2.5	53.5**	41.0	33.0	18.5	7.5	93.0**
勤務時間外の仕事が多く家事や育児の時間が制限される。	8.0	19.5	37.5	35.0	41.7**	8.0	21.5	33.0	37.5	46.0**
保護者にあからさまな教師不信の態度をとられた。	34.0	41.0	20.5	4.5	13.7**	34.0	25.5	25.0	15.5	62.2**
学校行事のための事前指導のため授業進度に支障が出て煩雑感を感じる。	10.0	42.0	37.0	11.0	48.4**	11.5	40.5	33.5	14.5	68.3**
同僚や先輩から責任をなすり付けられた。	62.5	28.0	7.0	2.5	164.9**	61.5	26.5	7.5	4.5	179.6**
児童・生徒に個別指導の時間がとれない。	4.5	20.0	36.0	39.5	66.0**	4.5	20.5	31.5	43.5	62.1**
部活動の指導のため教材研究の時間がとれず雑雑感を感じる。	45.7	30.7	13.6	10.1	60.2**	45.5	29.5	12.5	12.5	64.9**
同僚や先輩からよけいな仕事を押しつけられた。	47.0	43.0	8.5	1.5	110.5**	48.5	37.0	12.5	2.0	130.6**
管理職の指導力への不信を感じる。	17.5	39.0	28.5	15.0	13.3**	19.0	33.5	29.0	18.5	29.2**
心を豊かにするための自分の時間(趣味など)がなかなか持てない。	4.0	12.5	33.0	50.5	131.4**	4.5	13.5	24.0	58.0	104.9**
家庭教育の欠落によるしつけの問題で悩まされた。	1.5	22.0	40.5	36.0	92.4**	2.0	17.5	33.0	47.5	73.8**
同僚や先輩から仲間外れにされた。	69.0	23.0	5.5	2.5	221.5**	69.0	21.5	5.0	4.5	226.1**

**p<.01

岡安ら(1992)に従い、経験頻度の評定値と嫌悪度の評定値を積算した値を各質問項目のストレスサー得点とした。この得点に関して因子分析を行った。主因子法により因子を抽出し、固有値の推移と因子の解釈可能性から8因子解が適当と判断した。8因子による累積寄与率は55.3%であった。プロマックス回転後の各項目の因子負荷量をTable 2に示す。

第1因子は、“児童・生徒が心を聞いてくれなかった” “児童・生徒が言うことを聞いてくれなかった” “児童・生徒との人間関係が上手くいかなかった” など、児童・生徒との関係性や指導の難しさに関する項目から構成されているため、“児童・生徒指導の困難”と命名した。

第2因子は、“教師間で共通理解が得られない” “教師間で教育観・価値観の違いを感じる” “同僚や先輩教師の児童・生徒に対する態度に疑問を感じる” など、教師間の理解や協力の難しさに関する項目で構成されており、“教師連携への不満”と命名した。

第3因子は、“管理職との教育観・価値観の違いを感じる” “管理職からの協力が得られない” “管理職から細部にわたる管理をされる” など、管理職に対する不満や不信感に関する項目から構成されているため、“管理職への不満”と命名した。

第4因子は、“家庭訪問のため授業進度に支障が出て煩雑を感じる” “諸帳簿の記入のため教材研究の時間がとれず雑務を感じる” “学校行事のための事前指導のため、授業進度に支障が出て煩雑を感じる” など、雑務や行事による多忙感と指導の不全感に関する項目で構成されているため、“雑務多忙感”と命名した。

第5因子は、“保護者から問題の責任を一方的に転嫁された” “保護者から一方的な批判を受けた” “努力しても保護者から満足な評価が得られなかった” など、保護者との関係性の困難さや不満に関する項目で構成されているため、“保護者への不満”と命名した。

第6因子は、“教師間の派閥争いに巻き込まれ

た” “同僚や先輩に裏切られた” “同僚や先輩によるいじめや嫌がらせを受けた” など、教師間の人間関係の軋轢に関する項目で構成されており、“同僚関係の困難”と命名した。

第7因子は、“家族とゆっくり過ごす時間が持てない” “勤務時間外の仕事が多く、家事や育児の時間が制限される” “校務のためよく私生活(家庭)を犠牲にする” “部活動の指導のため教材研究の時間がとれず雑務を感じる” など、校務により私生活や家庭を犠牲にすることに関する項目で構成されていたため、“私生活の犠牲”と命名した。

第8因子は、“管理職以外は同等の立場なので、昇進の満足感がない” “年功序列型給与体系なので、頑張ってもつまらない” “教職は、新任もベテランも全く対等なので、地位に関する満足感がない” の3項目から構成されているため、“待遇への不満”と命名した。

なお、以下では、各因子に含まれる項目の1項目あたりの平均評定値を各因子得点として分析を行う。

信頼性の検討

教師ストレスサー尺度の下位尺度の内的整合性を検討するため、Cronbackの α 係数を求めた。その結果、“児童・生徒指導の困難”は $\alpha = .89$ 、“教師連携への不満”が $\alpha = .84$ 、“管理職への不満”は $\alpha = .86$ 、“雑務多忙感”が $\alpha = .82$ 、“保護者への不満”が $\alpha = .87$ 、“同僚関係の困難”が $\alpha = .77$ 、“私生活の犠牲”が $\alpha = .74$ 、“待遇の不満”が $\alpha = .66$ であった。

性別とストレスサー

性別、ストレスサー因子別の平均ストレスサー得点をTable 3に示す。教師の性別によって得点に違いがあるかを検討するために、性別(2)×ストレスサー因子(8)の2要因分散分析を行った。その結果、ストレスサー因子の主効果($F(7/1372)=158.02, p<.01$)、性別とストレスサー因子の交互作用($F(7/1372)=10.15, p<.01$)が有意であった。交互作用が有意であったため、単純主効果を検討すると、“教師連携への不満”($F(1/196)=$

Table 2 ストレッサー項目の因子分析結果

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
児童・生徒が心を開いてくれなかった。	.85	.14	.03	-.11	-.02	-.05	-.04	-.03
児童・生徒が言う事を聞いてくれなかった。	.80	-.06	-.11	.09	-.05	.16	-.03	-.06
児童・生徒との人間関係が上手くいかなかった。	.77	-.05	-.03	-.04	.00	.21	-.02	-.09
児童・生徒と意志の疎通が図れなかった。	.71	.04	-.04	-.02	.04	.06	.06	-.16
いじめの児童・生徒に対する指導が上手くいかない。	.68	-.02	.01	.13	.09	.06	.02	-.04
児童・生徒の考えていることが、あまり理解できなかった。	.66	.04	.05	.17	.01	-.21	-.11	.16
児童・生徒の問題行動に対する指導が上手くいかない。	.59	-.07	.12	.10	.12	-.22	.03	.08
児童・生徒が信頼してくれなかった。	.58	-.20	.09	-.20	.25	.07	.15	.04
教師間で共通理解が得られない。	.03	.85	-.10	-.01	.11	.00	.02	.01
同僚や先輩の児童・生徒に対する態度に疑問を感じる。	.06	.68	-.08	.11	-.07	.19	-.06	.00
教師間で協力が得られない。	.06	.67	.03	-.09	.13	-.02	.00	.04
教師間で教育観・価値観の違いを感じる。	-.04	.66	.01	.01	-.01	.00	.03	.26
教師間で指導方針や方法の不一致がある。	-.05	.62	-.08	.12	.19	.32	-.06	-.10
教師間で意志の疎通が図れない。	-.10	.59	.06	-.01	.00	-.03	.11	.05
同僚や先輩からよけいな仕事を押しつけられた。	.08	.41	.08	-.11	-.12	.30	.07	.24
仕事の一部の職員に偏りすぎている。	-.11	.40	.17	-.10	.01	.05	.23	.20
管理職との教育観・価値観の違いを感じる。	-.03	-.03	.78	.07	-.06	-.19	.06	.06
管理職から細部にわたる管理をされる。	.11	-.10	.76	-.05	.05	-.07	-.07	.21
管理職からの協力が得られない。	.00	-.11	.74	.02	.05	-.01	.09	.07
管理職から無理な要求をされた。	.07	.06	.71	-.10	-.07	.26	.02	-.01
管理職と教職員の間に教育方針の食い違いがある。	-.04	.13	.64	.05	.17	.04	.02	-.18
管理職が教職員を平等に扱っていない。	.13	.09	.60	.11	-.15	.17	-.09	-.02
管理職から問題の責任を転嫁された。	-.05	-.06	.60	-.11	.34	.12	-.11	-.13
管理職の指導力への不信を感じる。	-.25	.09	.57	.20	-.02	.11	.02	-.11
家庭訪問のため授業進度に支障が出て、煩雑感を感じる。	-.02	-.23	.16	.73	-.02	.12	-.12	.15
諸帳簿の記入のため教材研究の時間がとれず、雑務感を感じる。	-.01	.04	-.07	.71	.18	.03	-.03	.01
学校行事のための事前指導のため授業進度に支障が出て煩雑感を感じる。	-.01	-.01	.00	.69	-.04	.17	.01	.12
個人面談や父母面談のため授業進度に支障が出て、煩雑感を感じる。	-.04	-.05	-.09	.69	.21	.14	-.09	.10
校務に追われ、児童・生徒とゆっくり語り合う時間が持てない。	.03	.18	-.02	.59	-.17	-.27	.12	-.01
児童・生徒に個別指導の時間がとれない。	.13	.13	.13	.53	-.14	-.16	.01	-.09
教材研究のための時間的余裕がない。	.00	.06	.08	.52	-.02	-.24	.20	-.14
家庭教育の欠落によるしつけの問題で悩まされた。	.11	.01	-.02	.49	.02	.01	.27	.12
保護者に問題の責任を一方的に転嫁された。	-.12	-.03	.18	-.02	.85	.02	-.05	.04
保護者からの一方的な批判を受けた。	.16	.06	.11	-.05	.68	-.15	-.09	.12
努力しても、保護者から満足な評価が得られなかった。	.11	.14	-.08	.09	.67	.00	-.03	-.20
保護者にあからさまな教師不信の態度をとられた。	.06	-.10	.00	.02	.63	.27	.20	-.05
保護者との教育観・価値観の違いによる意見の食い違いがあった。	.02	.06	-.04	.09	.61	.06	-.07	.10
保護者の協力が得られなかった。	.29	.22	-.06	-.05	.57	-.16	.01	.06
保護者と意志の疎通が図れなかった。	.30	.04	-.06	.01	.54	-.07	.04	.04
教師間の派閥争いに巻き込まれた。	-.16	-.08	-.07	.02	.33	.65	.15	-.06
同僚や先輩に裏切られた。	.03	.19	.12	-.08	-.05	.65	-.03	-.02
同僚や先輩によるいじめや嫌がらせを受けた。	.04	.21	.11	.05	-.13	.61	.09	-.10
同僚や先輩から責任をなすり付けられた。	.17	.33	.04	-.01	-.17	.58	-.21	.04
同僚や先輩から仲間外れにされた。	.08	-.10	.00	.10	.01	.58	-.01	.27
家族とゆっくり過ごす時間が持てない。	.05	.05	-.05	-.14	-.10	.01	.77	.14
勤務時間外の仕事が多く家事や育児の時間が制限される。	.03	.13	-.01	.05	-.03	.03	.74	-.22
心を豊かにするための自分の時間(趣味など)がなかなか持てない。	.02	-.18	.00	.22	.01	.14	.71	-.04
校務のため私生活(家庭)を犠牲にした。	-.20	.12	.07	-.05	.18	-.04	.65	.10
校務を家に持ち帰って処理しなければならない。	.12	.05	.06	.18	-.09	-.15	.48	-.09
部活動の指導のため教材研究の時間がとれず雑務感を感じる。	-.13	-.10	-.05	-.17	-.12	.22	.41	.37
管理職以外同等の立場なので昇進の満足感がない。	.03	.10	.09	.12	.00	-.04	-.06	.77
年功序列型給与体系なので頑張っても給与に反映しない。	-.14	.43	-.04	-.04	.07	-.04	.01	.63
教職は、新任もベテランも全く対等なので地位に関する満足感がない。	-.07	-.06	-.12	.39	.12	.24	-.03	.50
	F1	.26	.06	.25	.44	.08	.22	.15
因子間相関	F2		.41	.29	.18	.22	.16	.03
	F3			.26	.20	.20	.12	.13
	F4				.19	.03	.28	.01
	F5					.21	.14	.15
	F6						-.04	.21
	F7							.09

Table 3 男女別ストレス認知得点

	男性	女性
児童・生徒指導の困難	2.33 (1.62)	2.13 (1.43)
教師連携への不満	2.91 (1.47)	2.38 (1.41)
管理職への不満	1.95 (1.20)	2.32 (1.83)
雑務多忙感	3.88 (2.00)	4.30 (1.87)
保護者への不満	2.07 (1.48)	1.74 (1.53)
同僚関係の困難	.85 (1.14)	.77 (1.24)
私生活の犠牲	4.23 (2.19)	4.54 (1.88)
待遇への不満	1.93 (1.76)	1.08 (1.48)

() 内標準偏差

Table 5 校種別ストレス得点

	小学校	中学校
児童・生徒指導の困難	2.14 (1.45)	2.31 (1.59)
教師連携への不満	2.42 (1.38)	2.87 (1.56)
管理職への不満	2.24 (1.65)	2.12 (1.72)
雑務多忙感	4.41 (1.90)	3.58 (1.84)
保護者への不満	1.88 (1.48)	1.75 (1.62)
同僚関係の困難	.85 (1.24)	.67 (1.13)
私生活の犠牲	4.00 (1.83)	5.51 (1.94)
待遇への不満	1.36 (1.61)	1.30 (1.64)

() 内標準偏差

Table 4 経験年数別ストレス得点

	1年	2～5年	6～10年	11～15年	16～20年	21～25年	26～年
児童・生徒指導の困難	3.31 (2.22)	3.38 (1.11)	2.48 (1.50)	2.02 (1.46)	2.08 (1.55)	2.26 (1.49)	1.81 (.94)
教師連携への不満	1.65 (1.85)	3.06 (.79)	2.87 (1.64)	2.78 (1.35)	2.67 (1.67)	2.29 (1.10)	2.25 (1.23)
管理職への不満	.77 (1.55)	2.53 (1.71)	1.88 (1.66)	2.03 (1.29)	2.39 (1.83)	2.25 (1.62)	2.39 (1.67)
雑務多忙感	4.06 (2.19)	3.75 (1.60)	4.28 (1.93)	3.52 (1.71)	4.25 (2.09)	4.46 (1.92)	4.20 (1.56)
保護者への不満	1.79 (2.19)	1.57 (1.65)	1.64 (1.48)	1.83 (1.20)	1.89 (1.66)	1.92 (1.58)	1.77 (1.33)
同僚関係の困難	.30 (.39)	1.10 (1.01)	.71 (1.13)	.95 (1.12)	.76 (1.21)	.68 (1.09)	1.09 (1.74)
私生活の犠牲	4.28 (2.12)	4.08 (.59)	4.43 (2.33)	5.02 (1.89)	4.27 (2.19)	4.32 (1.75)	4.55 (1.78)
待遇への不満	.22 (.40)	1.08 (.74)	1.62 (1.49)	1.18 (1.79)	1.55 (1.75)	1.26 (1.45)	1.23 (1.68)

() 内標準偏差

5.92, $p<.01$) と“待遇への不満” ($F(1/196)=12.75, p<.05$) では、どちらも男性教師の方が女性教師よりもストレス得点が高いことが明らかになった。

経験年数とストレス

各教師の経験年数を1年、2～5年、6～10年、11～15年、16～20年、21～25年、26年以上の7群に分割し、因子別の平均ストレス得点をTable 4に示した。なお、経験1年を独立させたのは、初任者は本人の力量、周囲のサポートなど多くの側面で他の教師とは異なると考えたためである。

教師経験年数によって、各ストレス得点に違いがあるかを検討するために、経験年数(7)×ストレス因子(8)の2要因分散分析を行った。その結果、ストレス因子の主効果($F(7/1337)=72.91, p<.01$)のみ有意であった。Bonferroniの方法により多重比較を行ったところ、“児童・生徒指導の困難”と“管理職への不満”、“児童・生徒指導の困難”と“教師連携への不満”、“管理職への不満”と“保護者への不満”、“雑務多忙感”と“私生活の犠牲”以外のすべての組み

合わせに有意差($p<.05$)が認められた。“雑務多忙感”と“私生活の犠牲”のストレス得点が最も高く、次いで“教師連携への不満”、“児童・生徒指導の困難”、“管理職への不満”と“保護者への不満”が有意差なく続き、さらに、“待遇への不満”、“同僚関係の困難”の順であった。

校種とストレス

校種別、因子別の平均ストレス得点をTable 5に示す。教師の勤務する校種によって各ストレス得点に違いがあるかを検討するために、校種(2)×ストレス因子(8)の2要因分散分析を行った。その結果、ストレス因子の主効果($F(7/1372)=135.63, p<.01$)、校種とストレス因子の交互作用($F(7/1372)=4.75, p<.01$)が有意であった。交互作用が有意であったため、単純主効果を検討すると、“教師連携への不満”($F(1/196)=4.05, p<.05$)と“私生活の犠牲”($F(1/196)=26.78, p<.01$)では、中学校の方が小学校よりストレス得点が高く、“雑務多忙感”($F(1/196)=8.04, p<.01$)では小学校の方が中学校よりもストレス得点が高いことが明らかになった。

考 察

本研究では、公立小中学校の教師200名を対象に、教師ストレス尺度の開発を試みた。教師ストレス53項目について因子分析を行った結果、“児童・生徒指導の困難”、“教師連携への不満”、“管理職への不満”、“雑務多忙感”、“保護者への不満”、“同僚関係の困難”、“私生活の犠牲”、“待遇への不満”の8因子が抽出された。

性差を検討すると、“教師連携への不満”と“待遇への不満”で男性教師の方が女性教師よりもストレス得点が高いことが明らかになった。“教師連携への不満”で性差が見られた原因としては、男性教師は女性教師よりも校務分掌上のリーダー的存在として教師間連携の調整役を果たすことが多く、結果的にストレスに曝されることが多くなる可能性が考えられる。また、“待遇への不満”での性差は、男性教師の方が昇進や職位に関心が高いことが原因である可能性が考えられるが、本研究の結果のみでは明確な解釈は困難であり、今後の詳細な検討が必要である。

校種による違いを検討すると、“教師連携への不満”と“私生活の犠牲”では中学校の方が小学校よりストレス得点が高く、“雑務多忙感”では小学校の方が中学校よりもストレス得点が高いことが明らかになった。中学校の教師の方が教師間連携に関するストレス得点が高いことには、中学校が教科担任制であることが関連している可能性がある。中学校では、学級担任の教師が学級の生徒と接することが相対的に少ないため、生徒指導的な対応の際に、担任教師は各教科で接している複数の教師の意見を聞きながら対応することが必要になる。複数の視点からより客観的で妥当な対処が可能になるとは言え、多数の意見を集約して対応方法を決定しなくてはならず、相対立する考え方に直面するなど困難も多いものと推測される。“私生活の犠牲”得点が高なのは、この因子に部活動に関連する項目が含まれていることが関連していると考えられる。小学校で部活動を行っている学校は多くないが、中

学校ではほぼすべての学校で行われている。部活動は放課後を中心に休日まで活動しているところも多く、その活動は多くの場合、教師の“ボランティア”的指導により支えられている。休日にまで指導をし、家族との団欒を犠牲にしなくてはならない負担感を、この結果は反映しているものと推測される。“雑務多忙感”は、“帳簿の記入”“家庭訪問”“学校行事”といった教科指導以外の校務に関する負担感から構成されているが、これらの業務を行う際に、低年齢の子どもを対象とする小学校では、学級担任が細々とした事務にまで目を配る必要があり、中学校よりも相対的に負担が増すことがストレス得点の高さに関連しているものと考えられる。

文部科学省は、2008年1月の初等中等教育企画課長通知“平成18年度 教育職員に係る懲戒処分等の状況、服務規律の確保及び教育職員のメンタルヘルスの保持等について”により、各都道府県・指定都市教育委員会に対して、校務分掌の適正化、相談や情報交換のしやすい職場環境の整備等、教職員の心の健康に配慮する取り組みを求めている。これに対する各教育委員会の回答（文部科学省、2008）によると、“会議や行事の見直しを図る取組を促すなど、市町村又は学校を指導した”は全体の68.8%、“職員が気軽に相談することができる職場環境づくりをするよう市町村又は学校を指導した”は76.6%、“相談窓口を設置し、面接相談を実施している相談窓口を設置し、面接相談を実施している”は82.8%、“管理職を対象にしたメンタルヘルスに関する研修を実施している”は85.9%と、相当数の取り組みが既に行われている。しかしながら、先述のように状況は改善されておらず、このような取り組みが成果を上げていないことが推測される。本研究の知見を踏まえた組織的研究により、教師の心の健康問題の原因究明や対処法の検討が早急に必要であろう。

引用文献

荒木紀幸・小原政秀（1990）. 教師ストレスに関

- する基礎的研究 (1) —教師ストレス検査の開発— 学校教育研究, **2**, 1-18.
(Araki, N., & Ohara, M.)
- 荒木紀幸・門脇岳彦・小原政秀 (1993). 教師ストレスに関する基礎的研究—改訂版教師ストレス検査— 学校教育研究, **5**, 163-173.
(Araki, N., Kadowaki, T., & Ohara, M.)
- 秦政春 (1991). 教師ストレス—教育ストレスに関する調査研究 I— 福岡教育大学紀要, **40**, 49-146.
(Hata, M.)
- 勝倉孝治 (1996). 教員の学校ストレスと心身の健康に関する実証的研究 科学研究成果報告書.
(Katsukura, T.)
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- 前原武子 (1994). 教師の効力感と教師モラル, 教師ストレス 琉球大学教育学部紀要, **44**, 333-342.
(Maehara, T. (1994). Teacher efficacy and teacher morale, teacher stress. *Bulletin of College of Education, University of the Ryukyus*, **44**, 333-342.)
- 三浦正江・坂野雄二 (1995a). 中学生における認知的評価とストレス反応の関連 日本行動療法学会第21回大会発表論文集, 126-127.
(Miura, M., & Sakano, Y.)
- 三浦正江・坂野雄二 (1995b). 中学生の友人関係におけるコーピングパターンとストレスの関連 日本健康心理学会第8回大会発表論文集, 106-107.
(Miura, M., & Sakano, Y.)
- 文部科学省 (2008). 平成19年度 教育職員に係る懲戒処分等の状況について 文部科学省 2008年12月25日 <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/12/1217866.htm >
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森俊夫・矢富直美 (1992). 中学生の学校ストレスの評価とストレス反応の関係 心理学研究, **63**, 310-318.
(Okayasu, T., Shimada, H., Niwa, Y., Mori, T., & Yatomi, N.)
- 嶋田洋徳・岡安孝弘・戸ヶ崎泰子・坂野雄二・浅井邦夫 (1993). 小学生の心理ストレス過程 日本心理学会第57回大会発表論文集, 596.
(Shimada, H., Okayasu, T., Togasaki, Y., Sakano, Y., & Asai, K.)
- 鈴木邦治 (1992). 教師のバーンアウトに関する研究 (2) —バーンアウト研究の理論的枠組の再検討— 教育学研究紀要, **37**, 291-296.
(Suzuki, K.)
- 鈴木邦治・岡東壽隆 (1991). 教師のストレス—教師のストレス構造及び類型化とコーピング— 教育学研究紀要, **37**, 327-338.
(Suzuki, K., & Okato, T.)
- 高橋誠 (2007). 深刻な精神的ストレスに苦悩する教員たち 世界, 761, 114-120, 岩波書店.
(Takahashi, M.)
- Woolfolk, A., & Hoy, W. (1990). Prospective teachers sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 81-91.
- 八木英二 (1997). 今日の教師の多忙化 教育, 609, 国土社.
(Yagi, E.)
- 山崎鎮親・長谷川裕 (1992). 教員の人間関係と疲弊 教育, 548, 国土社.
(Yamazaki, M., & Hasegawa, H.)
- 吉崎静夫 (1979). 校長のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその論理的妥当性の研究 教育心理学研究, **27**, 26-34.
(Yoshizaki, S (1979). The study on headmaster's leadership: its measurement and validity. *The Japanese journal of educational Psychology*, **27**, 253-261.)