

## 教育相談

### 教師のストレスと心身の健康に関する調査研究(1) 教師用ストレス尺度の検討と個人の属性の関連について

教育相談課 指導主事 北 城 高 広

## 要 旨

青森県内の小・中・県立学校の教師 560 名を対象として、教師のストレスに関わる調査を実施した。教師用ストレス尺度の因子分析の結果、9 因子が抽出された。因子分析によって調査から得られたデータを再構成し、ストレスと個人の属性(性別、校種、教職経験年数)との関連を教師用ストレス各下位尺度ごとに検討した結果、個人の属性において、教師用ストレス尺度の「多様な業務への煩雑感」と「多忙」以外の下位尺度に関連が見られた。

キーワード: 教師 ストレス 尺度 性別 校種 教職経験年数

## 主題設定の理由

今日の学校教育の抱える問題点として、いじめや非行、生徒間暴力などの反社会的問題行動、不登校などの非社会的問題行動、高等学校の不本意入学者や中途退学者の増加、学業不振、アパシー(無気力)、心身症、神経症などが挙げられ、児童生徒に限らず教師へも心理的重圧を与え、フラストレーションを高めている。これらの問題には、物質・情報の氾濫、学歴偏重、家庭の機能の低下、地域社会の教育力の低下など複雑な社会的背景が絡み合っていると考えられる。また、このような教育現場において個々の教師の負担は増大し、多くの困難を抱えており、心身の健康の問題は無視できない問題となっている。今津孝次郎(2006)は、Kyriacou & Sutcliffe(1978)の教師ストレスの定義を「教員ストレスとは、教師が勤務する学校での仕事のなかで抱く、怒り、緊張、葛藤、不安、憂鬱といった不愉快な感情である」と紹介し、専門職としての教師が「学校組織の一員」として仕事をすると同時に抱く特別の感情であり、教師の仕事に向けられた要求がストレス源(刺激)としての「ストレス」で、その要求刺激に自分の能力や願望が追いつかず、脅威を感じる時に現れる心身反応の総体が「ストレス」であると述べている。

文部科学省(2002・2006・2007)の統計資料を見ると、平成2年には教職員の病気休職者数が3701人、その内、精神性疾患によるものが1017人であったのに比べ、平成18年度にはそれぞれ7655人と4675人となっており、17年間で病気休職者数が約2.1倍、精神性疾患による休職者数に至っては約4.5倍を超えている。また、本県においても平成13年度には病気休職者数が50人、その内精神性疾患によるものが15人であったのに比べ、平成17年度にはそれぞれ102人と49人となっており、4年間で病気休職者数が約2倍、精神性疾患による休職者数に至っては約3.3倍を超えている。この統計資料を見ても、今日の教師の抱えるストレスが予想以上に大きいことが推察される。教師は、学校の中で日常的に児童生徒と接する立場にあり、児童生徒の人格の形成に大きな影響を与えると同時に人間関係を悪化させる可能性もある。そう考えると、教師の心身の健康の問題は、教師個人の健康の問題にとどまらず、学校教育を円滑に実施するという観点からも重要な問題であるといえる。そこで、先行研究を基に教師用ストレス尺度の検討を行い、個人の属性(性別、校種、教職経験年数)と教師が感じるストレスとの関連についても検討することを目的とし、本研究の主題を設定した。

## 研究の目標

青森県内の小・中・県立学校の教師にアンケート調査を実施し、教師用ストレス尺度を検討する。次に、教師が感じるストレスが、性別や校種、教職経験年数の違いによってどのように異なるのかを検討する。

## 研究の方法

### 1 被調査者

調査は、青森県内の小・中・県立学校の教師 560 名を対象とし、回答のあった 545 名を分析の対象とした（回答率 97.3%）。被調査者の内訳は、小学校の教師 263 名（男性 86 名、女性 177 名）、中学校の教師 185 名（男性 77 名、女性 108 名）、県立学校の教師 97 名（男性 52 名、女性 45 名）であった。

被調査者の年齢平均は、全体で 37.4 歳（23 歳～58 歳，SD6.73）、小学校（25 歳～57 歳，SD63.9）、中学校（25 歳～56 歳，SD6.02）、県立学校（23 歳～58 歳，SD8.29）であった。教職経験年数の平均は全体で 13.4 年（1 年～37 年，SD6.77）、小学校 14.0 年（1 年～37 年，SD6.68）、中学校 12.2 年（1 年～36 年，SD6.00）、県立学校 14.3 年（2 年～35 年，SD8.07）であった。

### 2 調査時期

調査時期は、2006 年 6 月から 10 月にわたって実施された。

### 3 調査材料

#### 教師用ストレス尺度

勝倉孝治(1996)は、小・中学校の教師を対象にストレスおよび対処行動に関する自由記述による調査、ストレス日誌による調査、個別面接による調査で得られた記述の中で、日常的に教師が経験し得るものを選び、さらに先行研究を参考に、生徒指導、学級経営、教科指導、部活動、校務分掌、研修といった職務内容と、労働条件や保護者・地域社会、同僚教師、管理職との関係といった連携に分類し、ストレスとなる出来事の経験頻度を問う 61 項目を収集し、ストレス経験度尺度を作成した。また、ストレス経験度尺度に選定された 61 項目について、どの程度嫌悪を感じたかを、ストレス嫌悪度尺度として問っている。このようにストレスを測定する場合、経験した頻度とその嫌悪の程度について回答を求め、両者の積を求めるという方法が用いられている。しかし、勝倉(1996)は、すでに経験度には嫌悪性が含まれていると判断し、経験度について求めた結果のみを分析に用いている。

田中輝美・杉江征・勝倉孝治(2003)は、一部抜粋した勝倉(1996)の分析で経験度と嫌悪度の間に強い相関関係が見られていることから、回答者の負担軽減も考慮し、嫌悪度は問わず、経験度のみを問っている。

そこで、本研究における教師用ストレス尺度として、勝倉(1996)のストレス経験度尺度 61 項目を使用し、経験度のみを問うこととした。但し、本研究の被調査者の対象には、県立学校の教師も含まれているため、「給食指導」の項目を「給食指導（休み時間の食事に関する指導）」と一部修正した。

回答方法は、各項目について、過去 1 年間で実際にストレスサーとを感じる経験をした頻度について、「なかった」から「いつもあった」までの 5 件法とした。

### 4 調査手続き

調査は、青森県総合学校教育センターが開催する各研修講座の会場で、無記名による調査紙法（任意）によって行った。また、回答にあたっては、調査者により調査の主旨が説明され、ありのままに答えられるよう配慮された。

## 研究の結果と考察

### 1 教師用ストレス尺度の検討

#### (1) 教師用ストレス尺度の因子分析

本研究の被調査者の対象には、県立学校の教員も含まれており、あらためて因子分析を行い尺度の検討を行うこととした。

教師用ストレス尺度の各項目の平均と標準偏差を表 1 に示した。天井効果は見られなかったが、項目 9「年次休暇がとりにくい」、項目 12「部活動の成績に対する周囲の期待」、項目 26「苦手な教科を担当する」、項目 46「研究授業で満足な評価が得られない」の項目にフロア効果が見られた。そこで、これらの不良項目を除く 57 項目について因子分析をすることにした。

教師用ストレス尺度 57 項目について主成分分析から Promax 法による斜交回転を行い、固有値の変動状況を考慮しながら、因子のまとまりをもち、解釈可能な 9 因子が抽出された。その結果は、表 2 に示

表1 教師用ストレス各項目の平均と標準偏差

ストレス	平均	標準偏差
1, 児童生徒がいうことを聞かない	2.74	1.04
2, 思い通りに授業がすすまない	2.56	1.01
3, 部活動のための勤務時間外の指導	3.14	1.52
4, 校務分掌関係の会議	2.82	1.09
5, 研究授業の準備と実施	2.61	1.11
6, 家庭訪問	2.28	1.09
7, 教師間で意志の疎通がはかれない	2.69	1.03
8, 管理職との意見の食い違い	2.48	1.08
9, 年次休暇がとりにくい	1.98	1.23
10, 児童生徒が心を開いてくれない	2.08	0.83
11, 学習指導の成果があがらない	2.54	0.98
12, 部活動の成績に対する周囲の期待	1.92	1.19
13, 保護者との意見の食い違い	2.18	0.88
14, 管理職の細部にわたる管理	2.23	1.13
15, 児童生徒を理解できない	2.10	0.83
16, 教材研究の時間がない	3.30	1.29
17, 対外行事に向けての指導	2.55	1.06
18, 授業参観や懇談会	2.64	1.05
19, 家に仕事を持ち込むこと	3.62	1.32
20, 児童生徒に信頼されてない	1.93	0.81
21, 個別指導の時間がとれない	3.00	1.19
22, 希望でない校務分掌の担当	2.27	1.27
23, 保護者の協力がえられない	1.99	0.95
24, 休憩時間にも仕事が入る	3.67	1.34
25, 自分の考えと一致しない指導をする	2.26	1.04
26, 苦手な教科を担当する	1.84	1.13
27, 校務分掌の仕事の偏り	2.73	1.32
28, 教師間で教育観・価値観の違いを感じる	2.87	1.11
29, 予定外の仕事が入る	3.13	1.02
30, 各種作品展への出品(作文, 絵, 工作など)	2.25	1.23
31, 不登校の児童生徒に対する指導	2.44	1.31
32, 児童生徒の成績を評価する	3.10	1.38
33, 校外の研修会への参加	2.46	1.07
34, 教師間での協力が得られない	2.20	1.07
35, 自分の時間がない(趣味などをする時間がない)	3.29	1.40
36, 職員朝会がながびく	2.48	1.21
37, 学校行事の事前指導	2.88	1.24
38, 問題行動をもつ児童生徒の指導	3.06	1.18
39, 授業にかかわる施設・設備が不十分である	2.52	1.17
40, 校内の研修会への参加	2.64	1.16
41, 他の教師の児童生徒に対する態度への疑問	2.77	1.11
42, 家族と過ごす時間がもてない	2.86	1.35
43, 地域の活動に教師として参加する	2.09	1.07
44, 児童生徒に接する時間が授業外にとれない	2.48	1.18
45, 諸帳簿の記入	3.15	1.24
46, 研究授業で満足な評価が得られない	1.82	0.97
47, 同僚の他の教員に対する態度への疑問	2.46	1.20
48, 管理職の指導力への不信	2.52	1.28
49, 職員会議が効率的にすすまない	2.63	1.22
50, 校則にかかわる指導	2.38	1.21
51, 専門外の部活動の指導	2.55	1.52
52, P T A 活動	2.46	1.08
53, 他の教師からの評価	1.98	0.97
54, 私的な場でも先生として見られる	2.44	1.28
55, 清掃指導	3.23	1.65
56, クラスの人間関係の調整	2.85	1.24
57, 部活動での児童生徒の人間関係の調整	2.25	1.20
58, 校務分掌の兼務	2.50	1.36
59, 管理職による評価	2.29	1.13
60, 保護者からの批評	2.22	1.08
61, 給食指導(休み時間の食事に関する指導)	2.63	1.62

すとおりである。

第1因子に負荷の高い項目は、「清掃指導」、「給食指導（休み時間の食事に関する指導）」、「児童生徒の成績を評価する」、「校内の研修会への参加」、「校外の研修会への参加」、「学校行事の事前指導」、「諸帳簿の記入」など、教師の授業以外の仕事内容に関する項目が中心であり、煩雑と感じやすい多様な業務内容を示すものであった。そこで、第1因子を「多様な業務への煩雑感」因子と命名した。

第2因子に負荷の高い項目は、「自分の時間がない（趣味などをする時間がない）」、「教材研究の時間がない」、「家族と過ごす時間がもてない」、「家に仕事を持ち込むこと」、「休憩時間にも仕事が入る」、「個別指導の時間がとれない」など、多忙に関する項目が中心であり、多忙のために時間的な余裕がないことを示すものであった。そこで、第2因子を「多忙」因子と命名した。

第3因子に負荷の高い項目は、「児童生徒が心を開いてくれない」、「児童生徒に信頼されてない」、「児童生徒を理解できない」、「児童生徒がいうことを聞かない」など、児童生徒に関する項目が中心であり、児童生徒との人間関係を示すものであった。そこで、第3因子を「児童生徒との関係」因子と命名した。

第4因子に負荷の高い項目は、「他の教師の児童生徒に対する態度への疑問」、「教師間での協力が得られない」、「同僚の他の教員に対する態度への疑問」、「教師間で教育観・価値観の違いを感じる」など、教師間の人間関係に関する項目が中心であり、他の教師への不満や不信を示すものであった。そこで、第4因子を「職員との関係」因子と命名した。

第5因子に負荷の高い項目は、「研究授業の準備と実施」、「各種作品展への出品（作文、絵、工作など）」、「地域の活動に教師として参加する」、「保護者との意見の食い違い」、「保護者からの批評」、「授業参観や懇談会」など、多忙や煩雑と感じやすい校内の業務内容以外に、教員として校内の職員以外の他者から評価を受けやすい内容に関する項目が中心であった。そこで、第5因子を「教員としての評価懸念」因子と命名した。

第6因子に負荷の高い項目は、「管理職との意見の食い違い」、「管理職の指導力への不信」、「職員会議が効率的にすまない」、「管理職の細部にわたる管理」など、管理職の指導力や管理職との人間関係に関する項目が中心であり、管理職への不満や不信を示すものであった。そこで、第6因子を「管理職との関係」因子と命名した。

第7因子に負荷の高い項目は、「希望でない校務分掌の担当」、「校務分掌の仕事の偏り」、「校務分掌関係の会議」、「校務分掌の兼務」など、校務分掌に関わる項目が中心であった。そこで、第7因子を「校務分掌」因子と命名した。

第8因子に負荷の高い項目は、「部活動のための勤務時間外の指導」、「専門外の部活動の指導」、「部活動での児童生徒の人間関係の調整」など、部活動に関する項目が中心であった。そこで、第8因子を「部活動の指導」因子と命名した。

第9因子に負荷の高い項目は、「不登校の児童生徒に対する指導」、「家庭訪問」、「問題行動をもつ児童生徒の指導」など、問題をもつ児童生徒の指導に関する項目が中心であった。そこで第9因子を「問題行動への指導」因子と命名した。

なお、因子分析は斜交回転を行ったので、因子間相関を表3に示した。

勝倉(1996)は、小・中学校の教師約650名を対象とし、回答のあった327名のストレス経験度尺度61項目について因子分析を行い、解釈可能な9因子を抽出した。第1因子を「職員との関係」、第2因子を「煩雑感」、第3因子を「多忙」、第4因子を「児童生徒との関係」、第5因子を「評価懸念」、第6因子を「部活動」、第7因子を「校務分掌」、第8因子を「保護者からの評価」、第9因子を「問題行動」の因子と解釈を行っている。今回の因子分析の結果から、ほぼ同様の結果が得られた。

田中輝美・五十嵐守男・宮下敏恵(2002)は、勝倉(1996)の尺度を基に、公立中学校の教師301名(男性189名、女性112名)を対象に調査し、279名の回答を得た。そのうち、記入に不備のあった回答を除く272名を分析対象として、中学校教師用ストレス尺度の作成を試みている。不良項目を除いた50項目について因子分析を行い、解釈可能な5因子が抽出された。第1因子を「上司・同僚との葛藤」、第2因子を「生徒との関わりにおける不全感」、第3因子を「労働過多」、第4因子を「多様な業務への煩雑感」、第5因子を「問題行動や保護者への対応」の因子と解釈を行っており、因子数に違いが見られた。これについては、被調査者の対象の違いによるものと推測できるが、この点については今回の研究では結論することはできない。

荒木紀幸・小原政秀(1990)の「多忙」因子や田中・五十嵐・宮下(2002)の「多忙」因子、田中・杉江・勝倉(2003)の「多忙」因子に負荷の高い項目が、本研究の「多忙」因子に負荷の高い項目と、ほぼ同様で

表2 教師用ストレス尺度の因子分析結果

項 目	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	共通性
55, 清掃指導	.928	-.043	.059	-.033	-.279	-.080	-.048	.096	-.018	.722
61, 給食指導 ( 休み時間の食事に関する指導 )	.740	-.003	-.014	-.088	.152	.049	-.396	-.069	.069	.624
32, 児童生徒の成績を評価する	.705	.072	-.012	-.063	-.064	.017	-.037	.104	.058	.605
40, 校内の研修会への参加	.701	-.091	-.097	-.001	.120	.055	.195	-.128	-.053	.577
33, 校外の研修会への参加	.657	-.151	.009	.046	.076	-.115	.241	.010	-.122	.568
37, 学校行事の事前指導	.636	.127	-.020	.065	.092	-.055	-.028	.021	.066	.619
45, 諸帳簿の記入	.531	.166	-.156	-.025	.091	.018	.056	-.048	.108	.502
53, 他の教師からの評価	.304	-.145	.157	.273	.198	-.028	-.064	.181	-.083	.558
54, 私的な場でも先生として見られる	.251	.119	.053	.180	.176	-.025	.165	.127	-.156	.513
35, 自分の時間がない ( 趣味などをやる時間がない )	-.013	.849	-.015	.157	-.072	-.044	-.087	.081	-.083	.708
16, 教材研究の時間がない	-.035	.717	.136	-.157	.089	.123	-.007	.055	-.109	.660
42, 家族と過ごす時間がもてない	-.225	.686	-.147	.060	.076	-.031	-.005	.219	.192	.647
19, 家に仕事を持ち込むこと	.123	.640	.018	-.062	.201	-.052	-.062	-.006	-.114	.567
24, 休憩時間にも仕事が入る	.232	.632	.071	.096	-.158	-.050	.107	-.114	-.054	.590
21, 個別指導の時間がとれない	.005	.610	.211	.002	.124	-.049	-.064	.000	.000	.532
44, 児童生徒に接する時間が授業外にとれない	-.116	.596	.090	.017	.139	.095	.030	-.026	.060	.556
29, 予定外の仕事が入る	.101	.435	-.056	.116	.054	-.076	.353	-.151	.030	.550
10, 児童生徒が心を開いてくれない	-.057	-.011	.821	.032	-.088	-.024	.068	.043	-.003	.679
20, 児童生徒に信頼されてない	-.044	-.061	.780	.072	-.010	-.041	.027	.087	-.050	.660
15, 児童生徒を理解できない	.040	.018	.725	.087	-.014	-.063	.003	-.048	.054	.624
1, 児童生徒がいうことを聞かない	.003	.057	.709	.021	-.268	-.024	.012	-.124	.220	.633
2, 思い通りに授業がすすまない	-.019	.262	.688	-.094	.048	.090	-.155	-.110	-.185	.584
11, 学習指導の成果があがらない	.064	.157	.672	-.195	-.012	.109	.099	.151	-.239	.590
23, 保護者の協力がえられない	-.124	-.100	.382	.235	.246	-.114	.205	-.077	.217	.576
41, 他の教師の児童生徒に対する態度への疑問	.081	.009	-.087	.785	-.054	.144	-.089	-.025	.003	.647
34, 教師間での協力が得られない	-.085	.030	.084	.722	.048	-.057	.104	-.038	-.010	.655
47, 同僚の他の教員に対する態度への疑問	.025	.010	-.060	.687	.053	.196	-.094	.065	-.138	.523
28, 教師間で教育観・価値観の違いを感じる	.084	.041	.020	.683	-.119	.095	.086	-.026	-.021	.667
7, 教師間で意志の疎通がはかれない	-.132	.074	.093	.656	-.048	.205	-.156	-.022	.095	.709
25, 自分の考えと一致しない指導をする	-.035	-.028	.218	.358	-.059	.014	.327	-.008	.001	.485
50, 校則にかかわる指導	.219	.061	.052	.349	-.303	-.114	.102	.160	.289	.564
5, 研究授業の準備と実施	-.033	.058	-.060	-.316	.676	.056	.175	-.023	.130	.631
30, 各種作品展への出品 ( 作文, 絵, 工作など )	.127	.160	-.054	-.054	.676	-.048	.036	-.147	-.213	.634
43, 地域の活動に教師として参加する	-.022	.113	-.238	.113	.611	-.018	-.029	.051	.033	.560
13, 保護者との意見の食い違い	-.296	-.096	.348	.095	.540	.018	-.005	.083	.143	.716
60, 保護者からの批評	.087	-.099	.267	.226	.523	-.072	-.091	.008	.021	.678
18, 授業参観や懇談会	.307	.024	.046	-.167	.459	-.047	.089	.018	.085	.606
17, 対外行事に向けての指導	.067	.134	.041	-.169	.240	.116	.163	.200	.210	.479
39, 授業にかかわる施設・設備が不十分である	.065	.197	-.082	.181	.267	.118	-.018	-.088	.116	.447
52, P T A活動	.394	.088	-.079	.188	.403	-.149	.010	-.001	-.049	.562
8, 管理職との意見の食い違い	-.177	-.042	.026	.131	.036	.815	-.021	.016	.004	.732
48, 管理職の指導力への不信	.035	.011	-.151	.350	-.012	.672	-.004	-.015	-.060	.667
49, 職員会議が効率的にすすまない	.047	.080	-.063	.124	-.140	.652	.059	-.022	.049	.696
14, 管理職の細部にわたる管理	-.090	-.036	.068	.056	.042	.586	.226	.039	-.080	.624
36, 職員朝会がながびく	.253	.102	.122	-.052	-.158	.357	.247	-.178	.050	.628
59, 管理職による評価	.314	-.231	.055	.167	.157	.348	.083	.015	-.027	.645
22, 希望でない校務分掌の担当	-.005	-.125	.164	-.050	.149	.051	.724	-.033	-.074	.585
27, 校務分掌の仕事の偏り	-.228	.206	-.099	.144	.062	.039	.635	.002	.069	.655
4, 校務分掌関係の会議	.205	-.105	.044	-.245	-.166	.194	.564	.156	.086	.505
58, 校務分掌の兼務	.092	.028	-.224	.114	.189	.002	.473	.093	.113	.640
3, 部活動のための勤務時間外の指導	-.001	.129	-.022	-.163	-.121	-.009	.085	.843	.004	.739
51, 専門外の部活動の指導	.048	-.024	-.002	.060	.076	-.007	.053	.713	-.209	.480
57, 部活動での児童生徒の人間関係の調整	.048	.026	.024	.133	-.015	.001	-.086	.676	.097	.652
31, 不登校の児童生徒に対する指導	-.072	-.047	-.072	.086	-.079	-.105	.115	-.041	.802	.632
6, 家庭訪問	.078	-.081	-.048	-.190	.232	.121	-.042	-.038	.699	.675
38, 問題行動をもつ児童生徒の指導	.187	.050	.269	.046	.008	-.024	-.065	-.137	.528	.646
56, クラスの人間関係の調整	.343	.024	.159	-.098	.072	.092	-.174	.112	.389	.645

表3 教師用ストレス尺度の因子間相関

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
FACTOR 1	1.000								
FACTOR 2	0.435	1.000							
FACTOR 3	0.341	0.300	1.000						
FACTOR 4	0.303	0.273	0.348	1.000					
FACTOR 5	0.446	0.387	0.382	0.276	1.000				
FACTOR 6	0.328	0.351	0.262	0.327	0.361	1.000			
FACTOR 7	0.350	0.387	0.250	0.474	0.255	0.335	1.000		
FACTOR 8	0.330	0.229	0.270	0.250	0.246	0.144	0.200	1.000	
FACTOR 9	0.410	0.310	0.449	0.333	0.263	0.207	0.211	0.360	1.000

あった。作成された先行研究の尺度と同様な因子が抽出されたという結果は、本尺度の妥当性を支持するものといえる。

## (2) 教師用ストレス尺度の下位尺度項目の選定

教師用ストレス尺度の項目の選定にあたっては、原則として他の因子への負荷量を考慮しつつ、因子負荷量の高い項目から選択された。従って、1因子に.450以下の因子負荷量を示し、2因子以上にわたって.350以上負荷量を示した12項目(項目17, 項目23, 項目25, 項目29, 項目36, 項目39, 項目50, 項目52, 項目53, 項目54, 項目56, 項目59)については除外した。

その結果、第1因子に負荷の高い項目として7項目、以下、第2因子に7項目、第3因子に6項目、第4因子に5項目、第5因子に6項目、第6因子に4項目、第7因子に4項目、第8因子に3項目、第9因子に3項目が、それぞれ下位尺度項目として選択され、それぞれ「多様な業務への煩雑感」尺度、「多忙」尺度、「児童生徒との関係」尺度、「職員との関係」尺度、「教員としての評価懸念」尺度、「管理職との関係」尺度、「校務分掌」尺度、「部活動の指導」尺度、「問題行動への指導」尺度とした。

次に、選択された45項目について、各下位尺度ごとに内的整合性による信頼性の検討が行われた。各下位尺度ごとに、尺度の合計得点から該当項目を除いた合成変数と各項目との相関、及び係数を求めた。その結果は、表4に示すとおりである。相関係数は.339から.717を示し、信頼性係数は、 $r = .624$ から.860であった。一部の下位尺度にやや低い係数が見られるが、概ね信頼性は確認されたといえる。

各下位尺度の得点可能範囲は、「多様な業務への煩雑感」尺度、0~35点、「多忙」尺度、0~35点、「児童生徒との関係」、0~30点、「職員との関係」、0~25点、「教員としての評価懸念」、0~30点、「管理職との関係」、0~20点、「校務分掌」、0~20点、「部活動の指導」、0~15点、「問題行動への指導」0~15点である。

本研究で用いられた教師用ストレス尺度の項目の平均点を比較し考察すると、「家に仕事を持ち込むこと」、「休憩時間にも仕事が入る」、「教材研究の時間がない」、「自分の時間がない(趣味などをする時間がない)」、「個別指導の時間がとれない」、「家族と過ごす時間がもてない」など「多忙」因子に高い負荷量を示した項目が最も多い。

秦政春(1991)は、小・中学校の教師572名を対象に教師ストレス研究を行い、その結果、教師ストレスの原因で割合が最も高かった内容は「多忙」(被調査者全体の50.2%)であると報告している。また、「清掃指導」、「諸帳簿の記入」、「学校行事の事前指導」など「多様な業務への煩雑感」因子に負荷量を示した項目も高得点であった。この結果から、小・中・県立学校の多くの教師が勤務時間内に終えることのできない多くの仕事を抱え、そのことが大きなストレスとなっている可能性が高いことが示唆された。さらに、「問題行動をもつ児童生徒の指導」、「教師間で教育観・価値観の違いを感じる」という項目も高得点であった。田中・五十嵐・宮下(2002)の研究でも「労働過多」因子と「多様な業務への煩雑感」因子に

表4 教師用ストレス尺度の下位尺度と内的整合性

項 目	相関係数	係数
「多様な業務への煩雑感」尺度		
55, 清掃指導	.696	
61, 給食指導(休み時間の食事に関する指導)	.560	
32, 児童生徒の成績を評価する	.645	
40, 校内の研修会への参加	.603	.848
33, 校外の研修会への参加	.560	
37, 学校行事の事前指導	.672	
45, 諸帳簿の記入	.562	
「多忙」尺度		
35, 自分の時間がない(趣味などをする時間がない)	.717	
16, 教材研究の時間がない	.652	
42, 家族と過ごす時間がもてない	.592	
19, 家に仕事を持ち込むこと	.606	.860
24, 休憩時間にも仕事が入る	.603	
21, 個別指導の時間がとれない	.614	
44, 児童生徒に接する時間が授業外にとれない	.619	
「児童生徒との関係」尺度		
10, 児童生徒が心を開いてくれない	.685	
20, 児童生徒に信頼されてない	.634	
15, 児童生徒を理解できない	.629	.823
1, 児童生徒がいうことを聞かない	.579	
2, 思い通りに授業がすすまない	.523	
11, 学習指導の成果があがらない	.531	
「職員との関係」尺度		
41, 他の教師の児童生徒に対する態度への疑問	.670	
47, 同僚の他の教員に対する態度への疑問	.572	
34, 教師間での協力が得られない	.652	.836
28, 教師間で教育観・価値観の違いを感じる	.667	
7, 教師間で意志の疎通がはかれない	.639	
「教員としての評価懸念」尺度		
5, 研究授業の準備と実施	.535	
30, 各種作品展への出品(作文, 絵, 工作など)	.480	
43, 地域の活動に教師として参加する	.383	.738
13, 保護者との意見の食い違い	.465	
60, 保護者からの批評	.474	
18, 授業参観や懇談会	.525	
「管理職との関係」尺度		
8, 管理職との意見の食い違い	.645	
48, 管理職の指導力への不信	.652	.772
49, 職員会議が効率的にすすまない	.514	
14, 管理職の細部にわたる管理	.503	
「校務分掌」尺度		
22, 希望でない校務分掌の担当	.501	
27, 校務分掌の仕事の偏り	.562	.697
4, 校務分掌関係の会議	.339	
58, 校務分掌の兼務	.529	
「部活動の指導」尺度		
3, 部活動のための勤務時間外の指導	.583	
51, 専門外の部活動の指導	.476	.695
57, 部活動での児童生徒の人間関係の調整	.493	
「問題行動への指導」尺度		
31, 不登校の児童生徒に対する指導	.418	
6, 家庭訪問	.452	.624
38, 問題行動をもつ児童生徒の指導	.436	

高い負荷量を示した項目が多く、さらに「問題行動をもつ生徒に対する指導・支援」、「不登校（傾向も含む）生徒に対する指導・支援」の項目も高得点であったことから、多忙感や煩雑感にとらわれながらも、多様な問題を抱える生徒とのかかわりに心をくさき、苦慮する多くの教師の姿がうかがえると述べている。今回の結果からも同じようなことが推察される。

## 2 性別、校種別、教職経験年数別の教員用ストレス尺度各下位尺度得点の関連

### 結果

性別、校種別、教職経験年数別によるストレス尺度の差を検討するために、教師用ストレス尺度各下位尺度の得点を従属変数として、性別（男・女）、校種（小学校・中学校・県立学校）、教職経験年数（L・M・H）を独立変数とする、性別(2)と校種(3)、教職経験年数(3)の三要因分散分析を実施した。なお、教職経験年数は、8年以下をL群、9年から15年までをM群、16年以上をH群とした。各下位尺度の各群ごとの平均と標準偏差は表5に示すとおりであった。

#### (1) 「多様な業務への煩雑感」尺度

「多様な業務への煩雑感」尺度得点については、いずれの要因の主効果、交互作用とも有意ではなかった。

#### (2) 「多忙」尺度

「多忙」尺度得点については、いずれの要因の主効果、交互作用とも有意ではなかった。

#### (3) 「児童生徒との関係」尺度

「児童生徒との関係」尺度得点については、性別、校種、教職経験年数の要因の主効果が有意であった( $F(2,527)=3.16, p<.10$  ;  $F(2,527)=3.27, p<.05$  ;  $F(2,527)=5.45, p<.01$ )。性別については、女性の教師の方が、男性の教師よりも有意に高く評価したことが示された。校種についてLSD法による多重比較を行ったところ、小学校と県立学校の間有意差があり( $MSe=16.66, p<.05$ )、小学校より県立学校の方が高く評価したことが示された。これに対して、小学校と中学校、中学校と県立学校の間有意差は見られなかった。教職経験年数についてLSD法による多重比較を行ったところ、H群とM群、H群とL群の間有意差があり( $MSe=16.66, p<.05$ )、H群よりもM群、H群よりもL群の方が高く評価したことが示された。これに対して、M群とL群の間有意差は見られなかった。

#### (4) 「職員との関係」尺度

「職員との関係」尺度得点については、校種の要因の主効果のみ有意であった( $F(2,527)=16.98, p<.01$ )。校種についてLSD法による多重比較を行ったところ、小学校、中学校、県立学校すべての間に有意差があり( $MSe=17.43, p<.05$ )、小学校<中学校<県立学校と高く評価したことが示された。勝倉(1996)の「職員との関係」尺度得点では、校種、教職経験年数の要因の主効果が有意であった。

#### (5) 「教師としての評価懸念」尺度

「教師としての評価懸念」尺度得点については、校種、教職経験年数の要因の主効果が有意であった( $F(2,527)=23.52, p<.01$  ;  $F(2,527)=5.84, p<.01$ )。校種についてLSD法による多重比較を行ったところ、小学校、中学校、県立学校すべての間に有意差があり( $MSe=16.76, p<.05$ )、小学校>中学校>県立学校と高く評価したことが示された。教職経験年数についてLSD法による多重比較を行ったところ、H群とL群、M群とL群の間有意差があり( $MSe=16.76, p<.05$ )、H群よりもL群、M群よりもL群の方が高く評価したことが示された。これに対して、H群とM群との間に有意差は見られなかった。勝倉(1996)の「評価懸念」尺度得点では、校種の要因の主効果のみが有意であった。

#### (6) 「管理職との関係」尺度

「管理職との関係」尺度得点については、校種の要因の主効果のみ有意であった( $F(2,527)=4.41, p<.05$ )。校種についてLSD法による多重比較を行ったところ、中学校と県立学校の間有意差があり( $MSe=13.27, p<.05$ )、中学校よりも県立学校の方が高く評価したことが示された。これに対して、小学校と中学校、小学校と県立学校との間に有意差は見られなかった。

#### (7) 「校務分掌」尺度

「校務分掌」尺度得点については、性別と校種の要因の交互作用が有意傾向であった( $F(2,527)=2.67, p<.10$  図. 1)。そこで、各水準ごとに単純主効果を分析した結果、性別の要因では、女性の教師の間に有意差が見られた( $F(2,527)=9.73, p<.01$ )。これに対して男性の教師の間に有意差は見られなかった。校種の要因では、県立学校に有意差が見られた( $F(2,527)=3.43, p<.10$ )。これに対して、小学校と中学校では有意差は見られなかった。そこで、校種についてLSD法による多重比較を行ったところ、女性の教師の校

表5 教師用ストレス尺度各下位尺度の群別の平均と標準偏差

	男			性			性		
	L群	小学校 M群	H群	L群	中学校 M群	H群	L群	県立学校 M群	H群
【被調査者数】	24	37	25	20	44	13	9	29	14
「多様な業務への煩雑感」	20.08 (5.91)	20.38 (7.25)	19.36 (7.19)	19.00 (7.69)	19.14 (7.91)	17.92 (6.45)	18.89 (4.38)	18.79 (5.94)	19.29 (4.43)
「多忙」	23.79 (6.26)	21.68 (6.18)	22.68 (6.55)	20.20 (6.37)	20.35 (6.41)	20.85 (7.25)	22.44 (7.38)	19.31 (7.26)	23.71 (6.49)
「児童生徒との関係」	13.79 (2.72)	12.89 (4.65)	12.28 (3.83)	15.20 (3.64)	13.66 (4.20)	12.15 (2.74)	15.22 (4.02)	13.83 (3.45)	13.00 (3.34)
「職員との関係」	10.96 (4.35)	11.54 (3.61)	12.92 (4.72)	14.00 (3.96)	12.98 (4.40)	12.08 (2.92)	13.78 (3.52)	13.59 (4.22)	15.50 (4.31)
「教員としての評価懸念」	15.46 (3.97)	15.27 (3.27)	14.56 (3.89)	15.10 (4.53)	12.50 (3.50)	12.15 (3.82)	12.78 (4.52)	11.31 (3.03)	11.21 (2.81)
「管理職との関係」	9.71 (3.87)	10.03 (2.95)	10.00 (3.10)	10.00 (3.56)	9.16 (3.96)	7.70 (2.81)	10.33 (4.14)	9.66 (3.71)	9.86 (4.31)
「校務分掌」	10.13 (3.22)	10.46 (3.21)	11.24 (3.77)	9.90 (3.15)	10.21 (3.76)	9.69 (3.20)	11.56 (3.59)	11.24 (3.97)	10.36 (3.41)
「部活動の指導」	8.79 (3.27)	8.09 (2.93)	7.16 (3.60)	9.45 (2.46)	8.73 (2.84)	6.69 (2.90)	9.67 (2.40)	8.69 (3.04)	7.43 (2.61)
「問題行動への指導」	6.75 (2.35)	7.19 (2.58)	6.80 (2.68)	9.10 (2.59)	8.18 (2.93)	8.00 (3.28)	8.56 (3.13)	8.28 (2.53)	7.07 (1.91)

	女			性			性		
	L群	小学校 M群	H群	L群	中学校 M群	H群	L群	県立学校 M群	H群
【被調査者数】	28	77	72	25	58	25	10	19	16
「多様な業務への煩雑感」	20.04 (6.73)	20.91 (7.88)	19.65 (6.94)	20.48 (6.99)	21.38 (6.55)	20.16 (6.01)	20.80 (5.51)	20.26 (4.48)	19.38 (4.83)
「多忙」	23.07 (5.41)	23.47 (6.61)	21.50 (6.89)	23.20 (6.43)	22.98 (6.26)	21.88 (5.98)	19.60 (7.74)	21.84 (8.19)	22.56 (6.99)
「児童生徒との関係」	13.54 (3.02)	14.27 (4.39)	13.42 (4.27)	14.84 (4.42)	14.02 (3.98)	12.80 (4.57)	15.50 (4.50)	15.90 (3.21)	14.44 (4.14)
「職員との関係」	11.57 (3.50)	12.74 (4.49)	12.31 (3.47)	13.08 (4.33)	12.95 (4.06)	13.68 (5.14)	15.60 (4.82)	14.26 (3.35)	17.44 (3.78)
「教員としての評価懸念」	15.46 (3.51)	16.39 (4.93)	13.51 (4.29)	14.36 (4.50)	13.66 (3.58)	12.60 (4.94)	12.60 (4.48)	10.37 (2.70)	11.25 (3.87)
「管理職との関係」	9.68 (3.13)	9.91 (3.99)	10.17 (3.42)	9.00 (3.41)	9.76 (3.04)	9.68 (3.51)	10.80 (3.97)	10.47 (3.84)	12.31 (4.33)
「校務分掌」	9.29 (3.50)	10.38 (3.37)	9.47 (3.45)	9.28 (3.46)	9.57 (3.42)	10.76 (3.91)	12.20 (4.45)	11.21 (4.15)	13.31 (4.13)
「部活動の指導」	7.21 (3.60)	6.52 (3.25)	5.00 (3.03)	10.08 (3.29)	9.50 (3.13)	7.64 (3.87)	9.80 (3.63)	8.42 (3.04)	7.69 (3.44)
「問題行動への指導」	6.96 (1.94)	7.34 (2.52)	7.19 (2.27)	9.08 (2.71)	8.29 (2.99)	7.96 (2.51)	8.80 (3.74)	7.11 (2.67)	8.88 (2.30)

種の主効果については、小学校と県立学校、中学校と県立学校との間に有意差があり(MSe=13.11 p<.05), 小学校や中学校より県立学校の女性の教師の方が高く評価したことが示された。

(8) 「部活動の指導」尺度

「部活動の指導」尺度得点については、教職経験年数の要因の主効果と性別と校種の要因の交互作用が有意であった(F(2,527)= 15.63, p<.01 ; F(2,527)= 5.29, p<.01 図.2)。教職経験年数についてLSD法による多重比較を行ったところ、H群、M群、L群すべての間に有意差があり(MSe=10.32 p<.05), H群<M群<L群と高く評価したことが示された。

性別と校種の要因について、各水準ごとに単純主効果

を分析した結果、性別の要因では、女性の教師に有意差が見られた(F(2,527)= 14.27, p<.01)。これに

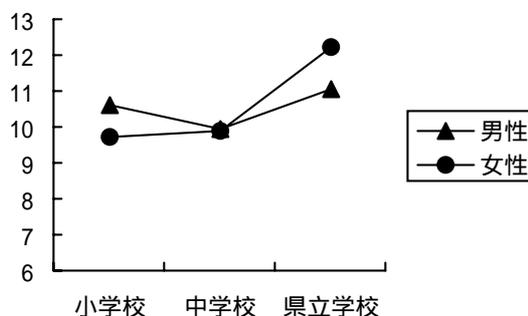


図1 性別と校種別の校務分掌尺度得点

対して、男性の教師に有意差は見られなかった。校種の要因では、小学校に有意差が見られた( $F(2,527)=9.0, p<.01$ )。これに対して、中学校と県立学校では有意差は見られなかった。そこで、校種についてLSD法による多重比較を行ったところ、女性の教師の校種の主効果については、小学校と中学校、小学校と県立学校との間に有意差があり( $MSe=10.32, p<.05$ )、小学校よりも中学校と県立学校の女性の教師の方が高く評価したことが示された。

(9) 「問題行動への指導」

「問題行動への指導」尺度得点については、校種の要因の主効果のみ有意であった( $F(2,527)=9.57, p<.01$ )。校種についてLSD法による多重比較を行ったところ、小学校と中学校、小学校と県立学校との間に有意差があり( $MSe=7.10, p<.05$ )、小学校よりも中学校、小学校よりも県立学校の方が高く評価したことが示された。これに対して、中学校と県立学校との間に有意差は見られなかった。

考察

「多様な業務への煩雑感」では、いずれの要因の主効果、交互作用とも見られなかった。この結果は、勝倉(1996)の「煩雑感」尺度と同様であった。各要因によることなく、教師は日々多様な業務への煩雑を感じながら仕事に追われていることがうかがわれる。

「多忙」では、いずれの要因の主効果、交互作用とも見られなかった。勝倉(1996)の「多忙」尺度では、性別の要因の主効果に有意差が見られた。また、秦(1991)の研究では、性別や校種の要因にかかわらず一番ストレスと感じているものが「多忙」であると報告している。このことから各要因によることなく、多くの職務を抱えているものとうかがえる。

「児童生徒との関係」では、性別、校種、教職経験年数の要因の主効果が見られた。性別においては、男性の教師より女性の教師の方が生徒との関係に強く感じるという結果となった。勝倉(1996)の研究でも「児童生徒との関係」尺度において女性の教師の方がストレスを多く経験しているという結果を得ている。このことから、女性の教師が生徒との関係に苦慮している姿がうかがわれる。校種においては、小学校よりも県立学校の教師の方がストレスを強く感じるという結果となった。県立学校では、青年期という発達段階にあって生徒の意識も多様であり、「児童生徒がいうことを聞かない」、「思い通りに授業が進まない」、「児童生徒が理解できない」の項目から見ても、対応に苦慮している姿がうかがわれる。教職経験年数においては、16年以上の教職経験者よりも8~15年の教職経験者、16年以上の教職経験者よりも8年以下の教職経験者の方がストレスを強く感じるという結果となり、いわゆる熟練の教師よりも若年や中堅の教師の方が児童生徒との関係にストレスを感じるという結果となった。若年や中堅の教師の方が児童生徒の指導や支援に関わる機会が多いことが考えられる。

「職員との関係」では、校種の要因の主効果が見られ、小学校から県立学校と校種が上がるほどにストレスを強く感じているという結果となった。勝倉(1996)の研究でも「職員との関係」尺度において小学校より中学校の方がストレスを感じるという結果を得ている。中学校や県立学校では、教科担任制であり学級担任以外の教師が、同一または他学年の生徒とかわる機会が多いことから、「教師間で教育観・価値観の違いを感じる」、「他の教師の児童生徒に対する態度への疑問」の項目から代表されるように、教師間での意思の疎通がはかりにくくなり、他の教師に対する態度への疑問を感じるという状況が生まれやすい教育環境であるのではないかと考えられる。さらに県立学校では、生徒の成績や卒業、進級、生徒指導等に関する会議が全職員で行われることから、教師個人の教育観、価値観、人間観が反映されやすいことも考えられる。

「教師としての評価懸念」では、校種、教職経験年数の要因の主効果が見られた。校種においては、県立学校から小学校と校種が下がるほどにストレスを強く感じるという結果となった。「研究授業の準備と実施」、「各種作品展への出品(作文、絵、工作など)」の項目から代表されるように、県立学校よりも中学校、中学校よりも小学校の方が研究授業が実施される回数が多いことやポスター、作文、習字、絵、工作等の作品を出品する機会が圧倒的に多いことが校種の差に反映されたものと考えられる。教職経験年数においては、16年以上の教職経験者よりも8年以下の教職経験者、8~15年の教職経験者よりも8年以下の教職経験者の方がストレスを強く感じるという結果となった。上記の項目の他に「授業参観や懇親会」、「保護者

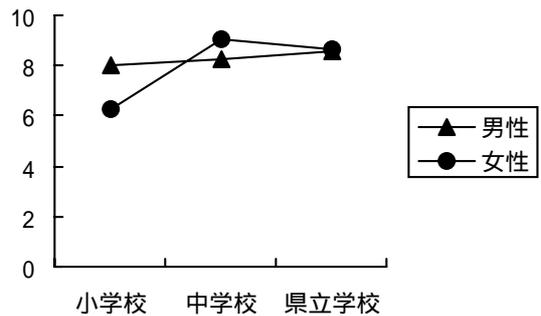


図2 性別 \* 校種別の部活動の指導尺度得点

からの評価」,「保護者との食い違い」の項目から代表されるように若年の教師の方が,経験不足からくる自信のなさから授業研究や参観授業,作品評価,保護者からの評価をストレスラーとして感じているのではないかと考えられる。

「管理職との関係」では,校種の要因の主効果が見られ,中学校よりも県立学校の方がストレスラーを強く感じているという結果となった。「管理職との意見の食い違い」,「職員会議が効率よくすまない」の項目から代表されるように,県立学校は小学校や中学校よりも学校規模が大きいいため教師の数も多い。そのため管理職と職員間の意思の疎通がはかりにくい,共通理解が得にくいなどの影響が反映されたものと考えられる。また,組織も大きく専門性も強いいため,「職員との関係」でも述べたが教師個人の教育観,価値観,人間観が反映されやすいことも考えられる。

「校務分掌」では,性別と校種の要因の交互作用が見られた。小学校と中学校では性別による差は見られないが,県立学校では男性の教師よりも女性の教師の方がストレスラーを強く感じ,また,女性の教師の場合は,小学校や中学校よりも県立学校の方がストレスラーを強く感じるという結果となった。田山あや子(1993)は,小学校,中学校,高等学校の女性の教師のみ約200名を対象に研究を行い,「校務分掌に関して」の項目への反応率が各校種とも最も高かったことを報告している。また,校務分掌によるストレスはほとんどの女性の教師が感じていて,忙しすぎるとか希望どおりでないなどの理由は様々であると述べている。本研究では,「多忙」に性別の差は見られなかったが,勝倉(1996)の「多忙」では,男性の教師よりも女性の教師の方がストレスラーを感じているという結果が得られている。兵藤啓子(1992)の研究では,「家事労働が負担である」,「家族に心配事がある」などに女性の教員の得点が高かったことが報告されている。県立学校は,小学校や中学校よりも生徒数が多く,学校規模や組織も大きい。また,様々な分掌を兼務している上に,さらに女性として仕事と家庭の両立をストレスラーと感じていることが考えられる。

「部活動の指導」では,教職経験年数の要因の主効果と性別と校種の要因の交互作用が見られた。教職経験年数においては,16年以上の教職経験者から8年以下の教職経験者へと経験年数が低がるほど強く感じるという結果となった。勝倉(1996)や田中・杉江・勝倉(2003)の「部活動」尺度においても同様の結果であった。熟年よりも中堅,中堅よりも若年の教師の方が体力的な期待から直接的な指導に携わることが教職経験年数の差に反映されたものと考えられる。性別と校種の要因の交互作用においては,中学校と県立学校では性別の差は見られないが,小学校では女性の教師よりも男性の教師の方がストレスラーを感じ,また,女性の教師の場合は,小学校よりも中学校と県立学校の方がストレスラーを強く感じるという結果となった。

「部活動」については,小学校は中学校や県立学校よりも児童数や部活動数が少ないことや特に運動部系の部活動については男性の教師が主顧問をすることが多くなり,日頃の指導は男性の教師,大会や練習試合の引率など女性の教師が補助的な役割を担っていることが考えられる。また,スポーツ少年団の活動など,地域が活動を担っていることも考えられる。これに対して,中学校や県立学校では,男女別の競技種目が増えることや文化部,運動部にかかわらず県大会や全国大会を目指し,女性の教師に対する本格的な指導力と専門性が求められる傾向があると考えられる。

「問題行動への指導」では,校種の要因の主効果が見られた。小学校よりも中学校と県立学校の方がストレスラーを強く感じるという結果となった。勝倉(1996)の「問題行動」尺度や田中・杉江・勝倉(2003)の「個別指導」尺度では,小学校よりも中学校の方がストレスラーを感じているという結果を得ている。田中・杉江・勝倉(2003)は,小学校に比して体力が増す一方で,精神的に不安定となる思春期に入る中学生では,校内での暴力,非行,引きこもり,いじめといった様々な問題行動傾向が高まる。単純な問題発生頻度の多さの上に,深刻さ,対応の難しさといったものが校種間の差として顕れたものと考えられると述べており,思春期や青年期という発達段階にある生徒の問題行動への対応の困難さがうかがわれる。

## 研究のまとめと課題

教師用ストレスラー尺度の検討では,勝倉(1996)のストレス経験度尺度61項目を一部修正した調査を,青森県内の小・中・県立学校の教師を対象として実施した。因子分析によって調査から得られたデータを再構成し,個人の属性(性別,校種,教職経験年数)と教師のストレスラーとの関連を教師用ストレスラー尺度各下位尺度ごとに検討した。分散分析の結果,性別の要因では女性の教師の方が男性の教師よりも「児童生徒との関係」,「校務分掌」,「部活動の指導」に関するストレスラーを強く感じ,特に,県立学校の女性の教師が「校務分掌」,「部活動の指導」にストレスラーを強く感じていることが示された。田山(1993)は,女性の教員の避けられない問題として「結婚・妊娠・出産・育児についてもストレスにつながる」とし,「生活

のリズムを狂わせるようなことが日常茶飯となり、規則正しく進行する学校での職務がきつくなり、職業と家庭の両立に伴う責任と負担の重圧から精神的・肉体的疲労が増加してくる」と述べており、女性の教師は、女性としての子育てや家事との両立という負担からのストレスに伴い、さらに教師としてのストレスを感じていることが結果に反映されたものと考えられる。校種の要因では、小学校よりも県立学校の方が「児童生徒との関係」に、中学校よりも県立学校の方が「管理職との関係」に、小学校や中学校よりも県立学校の方が「校務分掌」に、小学校よりも中学校と県立学校の方が「部活動の指導」にストレスを強く感じていることが示された。また、校種が上がるほど「職員との関係」にストレスを強く感じていることが示された。稲田彰・澤田出(1996)の研究では、「人間関係や組織に関する悩み」、「心身の疲労感や不安感」、「上司との関係に関する悩み」、「教育成果に関する悩み」の下位尺度において、小・中学校よりも県立学校の方が平均点が高かったと報告している。中・県立学校においては、思春期や青年期という発達段階にある生徒の多様化、学校規模や組織の大きさ、部活動や教科等の専門性、さらには教師個人の教育観、価値観、人間観が反映されやすい学校環境であることなどが校種の差違として反映されたものと考えられる。また、校種が下がるほど「教師としての評価懸念」にストレスを強く感じていることが示され、校種が下がるほど研究授業が実施される回数が多いことや作品を出品する機会が圧倒的に多いことが、校種の差違に反映されたものと考えられる。教職経験年数の要因では、熟年の教師よりも若年や中堅層の教師の方が「児童生徒との関係」、「教師としての評価懸念」、「部活動の指導」に関するストレスを強く感じていることが示され、若年や中堅の教師の方が児童生徒の指導や支援に関わる機会が多いこと、経験不足からくる自信のなさとして表れること、若年の教師の方が体力的な期待から直接的な部活動の指導に携わることなどが、教職経験年数の差違に反映されたものと考えられる。

本研究では、先行研究を基に教師用ストレス尺度を検討するとともに、教師が感じるストレスが、性別や校種、教職経験年数の違いによってどのように異なるのかを検討することを目的として行ってきた。近年、教師や看護師、ソーシャルワーカーなど対人援助が中心となる、いわゆるヒューマン・サービスの従事者に多く見られるバーンアウトが問題となっている。バーンアウトは、人に関わることに起因するストレスの一種と考えられ、業務の質的低下や休職、離職、転職にも繋がる重大な問題として注目を集めており、個人的な属性に関する要因があるという指摘があるものの、教師を対象とした研究は少ない。そこで、今後の課題としては、教師が抱えるストレス及びバーンアウトとOKグラム（基本的構え）との関連、さらにソーシャル・サポートやストレスコーピングとの関連にも着目し、学校の現場全体におけるメンタルヘルスに関わる研究が必要であると考えている。

#### <引用文献>

- 今津孝次郎 2006 「月刊生徒指導」, P.6, 学事出版  
田山あや子 1993 『女性の教師とストレス』「教職研修総合特集 教師のメンタルヘルス読本」, P.78, 教育開発研究所  
田中輝美・五十嵐守男・宮下敏恵 2002 『中学校教師用ストレス尺度の開発』筑波大学学校教育論集, P.17  
田中輝美・杉江 征・勝倉孝治 2003 『教師用ストレス尺度の開発』筑波大学心理学研究第25号, P.147

#### <参考文献>

- 荒木紀幸・小原政秀 1990 『教師ストレスに関する基礎的研究 教師ストレス検査の開発』学校教育学研究, 第2巻  
稲田彰・澤田出 1996 『教師の悩みやストレスに関する調査研究(その2 県立学校編)』島根県立浜田教育センター研究紀要  
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』平成6・7年度文部省科学研究補助金・研究成果報告書  
兵藤啓子 1992 『小学校教師のストレスとカウンセリング』カウンセリング研究, 25  
秦政春 1991 『教師ストレス 「教師ストレス」に関する調査研究( )』福岡教育大学紀要, 第40号, 第4分冊  
文部科学省 2002 「平成13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 2006 「平成17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 2007 「平成18年度教育職員に係る懲戒処分等の状況について」