

教師用ストレス尺度の開発

筑波大学心理学系 田中 輝美

筑波大学心理学系 杉江 征

東京成徳大学 勝倉 孝治

Developing a teacher stressor scale

Terumi Tanaka, Masashi Sugie (*Institute of Psychology, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*) and Takaharu Katsukura (*Faculty of Humanities, Tokyo-Seitoku University, Tokyo, 144-0002, Japan*)

Recently in Japan, deterioration in the mental health of teachers has been singled out as a major educational problem. Although some studies have attempted to develop a teacher stress scale, these suffer from problems such as the inclusion of items based on researchers' assumptions without taking into account actual teacher stressors, and stressor items which are responses to stress. The purpose of this study is to develop a new teacher stressor scale by considering the problems with previous scales. First, a pilot survey of teachers ($n=457$) asked them to freely describe stressors at work in order to extract stressors items. Second, a new teacher stressor scale was constructed with items from the pilot survey and administered to teachers ($n=327$). After constructing the scale with data from the second survey through factor analysis, correlations between the frequency of stressors and individual attributes (gender, school, and working period) were analyzed for each subscale (Collaboration with coworkers, Troublesome work, Busyness, Student contact, Teacher evaluations, Club coaching, Role in school, Parental evaluations, Problematic-behavior guidance). The results of ANOVAs showed that 1) rating scores were higher for female teachers on the Busyness scale and the Teacher evaluations scales in comparison to male teachers. 2) Rating scores were higher for elementary teachers on the Teacher evaluations scale and the Role in school scale, but were lower on the Collaboration with coworkers scale, the Club coaching scale and the Problematic-behavior guidance scale in comparison to the secondary teachers. 3) Rating scores were higher for senior teachers on the Cooperation with coworkers scale and the Parental evaluation scale, but were lower on the Club coaching scale than for younger teachers.

Key words: teacher, stress, stressor, developing a scale

近年日本では、児童生徒のみならず、ストレスによる教師のメンタルヘルスの低下も問題となっている。いじめや不登校等様々な問題が山積する教育現場にあって、直接児童生徒の指導にあたる教師自身がメンタルヘルスに問題を抱えているという現状は

極めて深刻であるといえる。

教師用に開発されたストレス測定尺度の多くは、人生に大きく影響する出来事 (life events; Holmes & Rahe, 1967) ではないが、日々の蓄積によってメンタルヘルスの低下を招く日常的な厄介事 (daily

hassles; Lazarus & Folkman, 1984 本明・春木・織田訳, 1991) として, 教師という職業にまつわる事柄を扱っている. 教師という職業には, 学級経営, 学業進捗, 生徒との個人的交流といった職務内容 (Gorrell, Bregman, McAllister & Lipscomb, 1985) や, 役割の曖昧さや役割間の葛藤 (Pettegrew & Wolf, 1982), さらに日常的に教育者として節度ある行動を期待される (Gupta, 1981), “常に完全”であることを求め・求められがちである (Forman, 1990) といった, 特殊なストレスがある. 教師用ストレス尺度の開発にあたって, これら教師という職業に関わる特殊性は無視できない.

日本でも, 他の職業と比して仕事が無定量, 結果がすぐに得られない, 昇進機会が少ない, 社会的評価が厳しいなどの教師特有の職業的特徴がストレスとなることが指摘されている (秦, 1991). 特に日本では, 欧米に比して教科指導以外のものに関する家庭や地域からの要求が多い (秦, 1991). 「校区の巡視や校外補導」「服装・持ち物の検査」「地域の文化・体育活動への協力」など, 教師本来の仕事ではないながらも求められる仕事が多い (松本・河上, 1986). これら研究から, 教師という職業の特殊性のみならず, 日本独特の状況の特殊性をも考慮する必要があると考えられ, 日本版の教師用ストレス尺度という限定された尺度の開発は意義あるものと考えられる.

教師を対象として行ったストレスに関する心理学的研究は, 児童生徒を対象としたものに比して少ない. 教師用のストレス尺度開発については, 小学校 (兵藤, 1992), 中学校 (斎藤, 1999), 高等学校 (小林, 1994; 山崎・藤, 1992), 幼稚園から高等学校 (荒木・小原, 1990) の教師を対象として行われてきている. しかしこれらの研究は, 例えば荒木・小原 (1990) のように研究者による想定項目では現場の状況が十分に反映されない, あるいは教師の自由記述を基にしているも斎藤 (1999) のように嫌悪刺激としての“ストレッサー”に関わる項目とストレッサーに曝された結果生じる“ストレス反応”に関わる項目とが混在しているなどの問題がみられ, 洗練の余地があると考えられる. そこで本研究は, 先に述べた特殊性の他, 現場の状況を十分に反映できるように留意し, かつ嫌悪刺激となる“ストレッサー”のみを扱う教師用ストレッサー尺度の作成を試みる. 本研究で作成された尺度は, 日本の教師のメンタルヘルスの実情を把握する際に有用なデータを得る手段となるだろう.

方 法

目 的

まず, 自由記述によって日本の教師の現状に即した具体的なストレッサーを収集し, 教師用ストレッサー尺度を作成する. 次に, 作成した尺度の実施と検討を経て, 性や校種, 教職経験年数といった個人属性とストレッサーの関連を検討する.

予備調査

年齢などを問う部分に続き, 教師としての生活の中で「しんどいこと」「厄介と感ずること」とその処理方法について具体的な記述を求める質問冊子, 調査依頼状, 個別の返信用に切手を賦した封筒のセットを, 小・中学校教師600名に郵送した. 回答のあった457名 (年齢平均36.5歳・SD=8.10) の回答を教師用ストレッサー尺度作成に用いた. ストレッサーに対する反応とみられるものを除いた結果, ストレッサーの総記述数は2,699であった.

本 調 査 被調査者

小・中学校教師600名のうちから回答のあった小・中学校教師327名を分析の対象とした. 回答者の内訳は, 小学校教師163名 (男性76名・女性86名・性別無記入1名), 中学校教師164名 (男性107名・女性57名) であった. 被調査者全体の年齢平均は35.9歳 (SD=7.84) であり, 小学校教師では35.9歳 (SD=7.84), 中学校教師では36.0歳 (SD=7.86) であった. 教職経験年数については, 全体の平均は12.7年 (SD=7.56), 小学校教師12.7年 (SD=7.55), 中学校教師12.67年 (SD=7.60) であった.

調査材料

予備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, 労働条件といった職務内容と, 保護者・地域, 同僚教師, 管理職との関係といった連携に分類した. 分類は, 臨床心理学を専門とする大学教員2名と公立小学校及び公立中学校の現職教員7名が行った. 各分類の中から最終的に選択されたストレッサー61項目をもって暫定版の教師用ストレッサー尺度とした. 回答は, 過去1年間で実際にストレッサーに曝された経験の頻度 (経験度) について「なかった」(1点) から「いつもあった」(5点) の5件法で求めるものとした.

その他質問冊子は, 性別や年齢等個人を特定できない程度の個人的情報を記入するフェイスシート,

経験度と同時に嫌悪度（「全く感じなかった」～「非常に強く感じた」の五件法）を問う部分、宗像・椎谷（1988）のソーシャル・サポート尺度を教師用に一部変更したもの、及びMaslach & Jackson（1981）のMaslach Burnout Inventory（MBI）に準拠して、田尾（1987, 1989）が開発したバーンアウト尺度から構成された。

手続き

調査は郵送法によった。教員養成系大学大学院修了生名簿等を基に、調査依頼状、調査冊子、返信用に切手を賦した封筒のセットが個別に郵送された。

結果と考察

教師用ストレッサー尺度の因子分析

調査冊子では岡安・嶋田・丹羽・森・矢富（1992）と同様にストレッサーの経験度と嫌悪度双方の回答を求めたが、両者間の相関の高さが指摘されていることも考慮し、今回は経験度に限って分析することとした。全項目の平均値および標準偏差から大きな偏りがみられないことを確認し、全61項目について主成分解を用いたPromax法による斜交回転を行い、固有値の変動状況を考慮しつつ解釈可能な9因子を抽出した（Table 1）。因子間相関は、Table 2に示すとおりであった。デイリー・ハッスルを扱っていることから斜行回転を実施したが、因子間相関は全体的に低い結果となった。だが、第1因子と第7因子、第3因子と第5因子間にやや高めの負の相関がみられた。以下因子の命名においてもふれるが、第1因子と第7因子は職員間連携に、一方第3因子と第5因子は教科指導に関わる点でいくつかの項目に内容的な重複が見られる。このことから、ある程度の相関がみられたことは、内容的に妥当であると考えられる。

第1因子に負荷の高い項目は「教師間で意志の疎通がはかれない」「管理職の指導力への不信」など校内の教師との人間関係に関するものだったので、「職員との関係」因子と命名した。第2因子に負荷の高い項目は「清掃指導」「給食指導」など授業以外の煩雑と感じやすい仕事に関するものだったので、「煩雑な仕事」因子と命名した。第3因子に負荷の高い項目は「教材研究の時間が足りない」「個別指導の時間が足りない」など多忙による時間不足に関するものだったので、「多忙」因子と命名した。第4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・生徒がいうことをきかない」など児童生徒との人間関係に関するものだったので、「児童生徒との関係」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」「研究授業で満足な評価が得られない」など他教師からの評価を懸念するものだったので、「教師からの評価」因子と命名した。第6因子に負荷の高い項目は「部活動のための時間外勤務」「部活動の成績に対する周囲の期待」など部活動に関わるものだったので、「部活動指導」因子と命名した。第7因子に負荷の高い項目は「校務分掌の仕事の偏り」「校務分掌の兼務」など校務分掌に関わるものだったので、「校務分掌」因子と命名した。第8因子に負荷の高い項目は「保護者からの批評」「私的な場でも先生としてみられる」など保護者からの評価に関わるものだったので、「保護者からの評価」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」「保護者の協力がえられない」など問題をもつ児童生徒に対する個別指導に関するものだったので、「個別指導」因子と命名した。

因子分析による尺度構成を試みた先行研究との相似点としては、研究者の想定によって項目を得た荒木・小原（1990）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の内容であったことが挙げられる。兵藤（1992）の研究では因子としては抽出されていないが、家事労働が負担であるなど、多忙のために生じるストレッサーに関する項目が採用されている。我が国の教師がオーバーワークの傾向にあることは一般的に言われており、現場からの収集によらずとも研究者による想定でも十分考案される内容であったといえよう。様々に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ともいえる。一方相違点としては、荒木・小原（1990）の「教育成果」因子に負荷の高い項目と類似した内容の項目群が、本調査では「児童生徒との関係」「保護者からの評価」「個別指導」因子として別個に抽出されたことが挙げられる。「児童生徒との関係」「保護者からの評価」「個別指導」因子はいずれも児童生徒に対する教育的指導とその成果に関わる内容である。だが、「児童生徒との関係」因子の項目は特定というわけではない児童生徒との日常的な関わりの中で被るストレッサーである一方、「個別指導」因子の項目は比較的特定の児童生徒との特別な関わりの中で被るストレッサーである。また教育的指導とその成果に関わるといっても、「児童生徒との関係」や「個別指導」と「保護者からの評価」は、前二者は児童生徒、後者は保護者、と対象が異なる。荒木・小原（1990）と本研究は、項目を研究者の想定によって得たか、現場の生

Table 1 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
7 教師間で意志の疎通がはかれない	0.82	-0.06	-0.05	0.10	0.08	0.02	-0.01	-0.18	0.05
47 同僚の他の教員に対する態度への疑問	0.80	0.07	0.02	-0.07	-0.02	0.09	-0.17	0.16	-0.17
48 管理職の指導力への不信	0.79	0.09	-0.12	-0.09	0.10	-0.13	-0.01	0.05	0.01
34 教師間での協力が得られない	0.74	-0.06	0.07	-0.05	-0.15	-0.03	0.09	-0.03	0.15
41 他の教師の児童・生徒に対する態度への疑問	0.71	0.01	0.00	-0.03	0.02	0.20	-0.03	-0.05	-0.04
28 教師間で教育観・価値観の違いを感じる	0.69	-0.02	0.17	0.15	-0.12	-0.01	0.12	-0.04	-0.07
8 管理職との意見の食い違い	0.60	-0.13	-0.17	0.06	0.28	-0.01	0.23	-0.14	0.23
25 自分の考えと一致しない指導をする	0.50	-0.11	0.10	0.21	-0.02	0.05	0.03	0.12	0.08
49 職員会議が効率的にすまない	0.41	0.30	-0.01	-0.04	-0.08	-0.20	0.16	0.22	0.03
55 清掃指導	-0.08	0.78	-0.02	0.26	-0.21	0.02	0.08	-0.04	-0.14
61 給食指導	-0.14	0.70	-0.01	0.23	-0.02	-0.05	0.06	0.00	-0.06
40 校内の研修会への参加	0.11	0.65	0.05	-0.05	0.07	-0.08	0.04	-0.04	0.04
32 児童・生徒の成績を評価する	0.06	0.64	0.03	0.06	0.10	0.19	-0.02	-0.23	0.07
45 諸帳簿の記入	-0.05	0.61	0.08	0.03	0.08	-0.09	-0.07	0.19	0.11
37 学校行事の事前指導	0.07	0.53	0.14	-0.02	0.05	0.07	0.09	-0.02	0.17
33 校外の研修会への参加	0.05	0.51	-0.01	-0.05	0.13	0.14	0.07	0.06	0.03
4 校務分掌関係の会議	0.07	0.38	-0.10	-0.13	0.22	0.03	0.34	-0.03	0.11
39 授業にかかわる施設・設備が不十分である	0.32	0.36	0.17	0.02	-0.06	-0.03	-0.17	0.18	-0.09
36 職員朝会がながびく	0.17	0.36	0.04	-0.05	-0.08	-0.21	0.26	0.21	-0.01
16 教材研究の時間がたない	-0.06	-0.08	0.76	0.14	0.05	0.01	0.08	-0.01	0.03
21 個別指導の時間がたない	0.04	0.04	0.73	-0.05	0.11	-0.01	-0.13	0.01	0.05
35 自分の時間がたない (趣味などをする時間がたない)	0.01	0.08	0.70	-0.09	-0.01	0.02	0.03	0.09	0.04
42 家族と過ごす時間がもてない	-0.03	-0.08	0.62	-0.04	-0.06	0.15	0.21	0.18	-0.02
44 児童・生徒に接する時間が授業時間外にとれない	0.02	0.08	0.61	-0.09	-0.15	-0.05	0.07	0.20	0.03
19 家に仕事を持ち込むこと	-0.05	0.22	0.58	-0.03	0.19	-0.08	0.03	-0.18	0.05
24 休憩時間にも仕事が入る	-0.01	0.14	0.52	-0.03	0.10	0.06	0.29	0.02	-0.07
29 予定外の仕事が入る	0.15	0.08	0.41	-0.07	0.15	0.03	0.35	-0.04	0.04
10 児童・生徒が心を開いてくれない	0.05	0.04	-0.07	0.78	-0.09	0.03	-0.05	0.08	0.12
1 児童・生徒がいうことを聞かない	0.02	0.08	-0.07	0.76	-0.03	-0.04	0.17	-0.08	-0.06
20 児童・生徒に信頼されてない	-0.02	0.05	-0.03	0.72	-0.13	0.08	0.05	0.18	0.01
2 思い通りに授業がすまない	0.03	0.06	0.05	0.66	0.33	0.01	-0.05	-0.12	-0.15
15 児童・生徒を理解できない	0.03	0.12	-0.10	0.66	-0.01	-0.02	-0.06	0.06	0.22
11 学習指導の成果があがらない	0.06	0.08	0.14	0.64	0.28	0.07	-0.05	-0.11	-0.16
5 研究授業の準備と実施	0.02	-0.03	0.05	-0.09	0.65	-0.01	0.23	0.06	0.18
30 各種作品展への出品 (作文, 絵, 工作など)	-0.04	0.13	0.10	0.05	0.59	-0.24	0.12	0.12	-0.03
46 研究授業で満足な評価が得られない	0.14	0.13	0.00	-0.10	0.55	-0.05	-0.01	0.34	-0.05
18 授業参観や懇談会	-0.04	0.15	0.01	0.14	0.50	-0.07	0.00	0.17	0.32
26 苦手な教科を担当する	-0.04	-0.11	0.12	0.28	0.50	-0.17	0.10	0.29	-0.20
43 地域の活動に教師として参加する	-0.18	0.08	-0.12	-0.14	0.41	0.20	0.43	0.30	-0.05
14 管理職の細部にわたる指導	0.38	-0.16	-0.13	0.13	0.39	0.05	0.28	0.14	-0.04
17 対外行事に向けての指導	0.10	0.11	0.03	-0.12	0.36	0.24	0.14	0.23	-0.06
50 校則にかかわる指導	0.26	0.10	-0.01	0.07	-0.34	0.27	0.22	0.01	0.25
3 部活動のための勤務時間外の指導	0.05	0.07	0.05	-0.03	-0.08	0.80	-0.01	-0.01	0.03
57 部活動での児童・生徒の人間関係の調整	0.01	0.02	0.03	0.12	-0.11	0.74	0.01	0.01	0.01
12 部活動の成績に対する周囲の期待	0.11	-0.10	0.08	-0.06	0.03	0.73	-0.12	0.09	0.03
51 専門外の部活動の指導	-0.15	0.09	-0.13	0.08	-0.15	0.52	0.26	0.12	0.01
27 校務分掌の仕事の偏り	0.18	-0.02	0.20	0.05	0.04	-0.09	0.63	-0.06	0.07
58 校務分掌の兼務	0.05	0.36	0.05	-0.02	0.12	-0.08	0.60	-0.17	-0.04
22 希望でない校務分掌の担当	0.10	-0.06	0.18	0.09	0.26	-0.07	0.53	0.00	-0.02
52 PTA 活動	-0.09	0.37	-0.09	0.02	0.11	0.18	0.44	0.12	-0.06
9 年次休暇がとりにくい	0.00	-0.17	0.31	0.12	0.10	0.13	0.41	0.04	-0.06
60 保護者からの批評	0.03	0.05	0.06	0.07	0.32	0.02	-0.11	0.66	0.16
54 私的な場でも先生としてみられる	-0.14	0.02	0.11	-0.09	0.23	0.18	0.04	0.58	-0.02
13 保護者との意見の食い違い	-0.03	-0.19	-0.03	0.23	0.28	-0.04	0.00	0.54	0.31
53 他の教師からの評価	0.40	0.08	0.03	0.05	0.07	0.16	-0.09	0.43	-0.11
59 管理職による評価	0.40	0.19	-0.11	-0.08	0.23	-0.02	0.07	0.42	-0.05
31 不登校の児童・生徒に対する指導	0.10	-0.01	0.04	-0.10	-0.15	0.08	0.01	0.01	0.77
6 家庭訪問	-0.10	0.16	-0.02	-0.03	0.32	-0.01	-0.03	0.02	0.66
23 保護者の協力が得られない	0.00	-0.16	0.11	0.16	0.02	-0.11	0.00	0.46	0.48
38 問題行動をもつ児童・生徒の指導	0.04	0.14	0.09	0.15	0.05	0.11	-0.05	0.19	0.41
56 クラスの人間関係の調整	-0.12	0.36	0.10	0.18	0.13	0.15	-0.13	0.07	0.34

Table 2 教師用ストレス尺度の因子間相関

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
F2	-0.08							
F3	-0.13	-0.21						
F4	-0.04	-0.01	-0.19					
F5	-0.02	-0.21	-0.24	-0.06				
F6	-0.08	-0.22	-0.04	-0.10	0.15			
F7	-0.26	-0.10	-0.04	0.13	0.02	0.02		
F8	-0.11	-0.17	-0.11	-0.13	0.16	-0.01	-0.21	
F9	-0.13	-0.07	-0.08	-0.17	-0.01	-0.07	-0.18	-0.01

の声から得たか、という点異なる。現場の意見を基に項目収集を行った兵藤（1992）も、保護者に関する因子を抽出している。通常の生徒指導と個別指導、児童生徒と保護者との関係における指導の形態や対象などの差異は、現場にとっては極めて重要な問題である。この現実が、現場の声を基に項目を収集した尺度と研究者の想定によって項目を収集した尺度間の相違点として顕れたものと推測される。

性・校種・教職経験年数と教師用ストレス尺度各下位尺度得点の関連

因子分析の結果を基に、教師用ストレス尺度の項目の選定を行った。他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し、第1因子9項目、第2因子7項目、第3因子8項目、第4因子6項目、第5因子5項目、第6因子4項目、第7因子3項目、第8因子3項目、第9因子3項目を選択し、それぞれ「職員との関係」尺度、「煩雑な仕事」尺度、「多忙」尺度、「児童生徒との関係」尺度、「教師からの評価」尺度、「部活動指導」尺度、「校務分掌」尺度、「保護者からの評価」尺度、「個別指導」尺度とした。次に、各下位尺度ごとに尺度の合計得点から当該項目を除いた合成変数と各項目との相関及び α 係数を求めた。その結果相関係数は.37～.74であり、信頼性係数は $\alpha = .64 \sim .89$ であった。一部の下位尺度にやや低い α 係数が見られたが、概ね信頼性は確認されたとみなした。「なかった」を0点、「いつもあった」を4点として得点化したところ、得点範囲は「職員との関係」尺度が0～36点、「煩雑な仕事」尺度が0～28点、「多忙」尺度が0～32点、「児童生徒との関係」尺度が0～24点、「教師からの評価」尺度が0～20点、「部活動指導」尺度が0～16点、「校務分掌」尺度が0～12点、「保護者からの評価」尺度が0～12点、「個別指導」尺度が0～12点となった。

次に、性・校種・教職経験年数によるストレス経験度の差を検討するために、教師用スト

レスラー尺度各下位尺度の得点を従属変数として性（男・女）、校種（小学校・中学校）、教職経験年数（若年・中堅・熟練）を独立変数とする三要因分散分析を実施した。教職経験年数は、8年以下を若年、9年から15年を中堅、16年以上を熟練とした。各下位尺度の各群毎の平均と標準偏差はTable 3に示すとおりであった。

(1)「職員との関係」尺度

校種、教職経験年数の要因の主効果が有意であった（ $F(1, 313) = 20.56, p < .01$ ； $F(2, 313) = 4.45, p < .05$ ）。校種では、小学校より中学校の得点が高かった。教職経験年数の群間についてLSD法による多重比較を行ったところ、若年群よりも中堅群、熟練群の得点が高かった（ $Mse = 46.85, p < .05$ ）。しかし、中堅群と熟練群間に有意な差はみられなかった。学級をほぼ単独で担任する小学校に比して、教科担任制である中学校では同一の学年の生徒にかかわる教師の人数が多くなる。職員間での情報交換や連携の機会が増えれば増えるほど、「教師間で意志の疎通がはかれない」という項目に代表されるように、同僚の教育観、価値観に違いを感じる機会は増えてゆく。このような制度の違いが、校種による差違として顕れたものと考えられる。また、若年群よりも中堅群や熟練群の方が高得点であったことについては、教職経験の積み重ねから教育的指導に関する意見が堅固なものとなってくる、重要な校務分掌に携わるようになって管理職との関わりが増える、といったことから職員との関係の中で多くのストレスに曝されている可能性が考えられる。

(2)「煩雑な仕事」尺度

いずれの要因の主効果、交互作用ともに有意ではなかった。各要因によることなく、遍く教師は雑務に追われているということの顕れなのかもしれない。

(3)「多忙」尺度

性の要因の主効果のみ有意であり（ $F(1, 315) = 5.21, p < .05$ ）、男性よりも女性の得点が高かった。井上（1989）は、ストレスとしてではないが教師の

Table 3 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						女 性					
	小学校			中学校			小学校			中学校		
	若年群	中堅群	熟練群	若年群	中堅群	熟練群	若年群	中堅群	熟練群	若年群	中堅群	熟練群
被調査者数	22	30	24	32	44	31	32	21	34	23	16	18
職員との関係	9.00 (7.52)	13.33 (6.92)	11.04 (6.58)	12.41 (5.60)	15.00 (6.92)	13.87 (7.25)	9.25 (5.45)	10.57 (7.29)	10.55 (6.25)	12.65 (6.23)	15.69 (9.23)	15.61 (6.87)
煩雑な仕事	13.77 (7.01)	12.93 (6.69)	12.08 (7.45)	14.16 (5.40)	12.34 (6.64)	13.03 (5.08)	13.28 (6.51)	12.10 (6.19)	12.82 (6.78)	13.70 (4.89)	14.06 (5.67)	14.22 (4.04)
多忙	13.36 (5.80)	14.30 (6.61)	13.63 (4.86)	13.53 (6.34)	14.39 (7.09)	12.58 (7.55)	14.78 (6.12)	16.29 (6.32)	15.62 (5.86)	13.91 (6.55)	17.19 (7.57)	14.33 (5.54)
児童生徒との関係	8.05 (4.36)	8.60 (3.98)	9.13 (3.54)	9.31 (3.07)	7.43 (4.11)	7.97 (4.75)	9.48 (4.74)	7.57 (3.36)	7.15 (3.06)	10.13 (5.03)	10.33 (4.59)	8.50 (4.54)
教師からの評価	8.55 (4.10)	8.00 (4.56)	7.00 (3.63)	4.44 (3.14)	4.61 (3.05)	4.10 (2.91)	9.22 (3.85)	8.76 (4.06)	8.06 (4.09)	4.87 (2.94)	5.31 (3.08)	5.39 (3.02)
部活動指導	2.59 (3.14)	2.10 (2.87)	1.46 (1.94)	7.56 (3.50)	6.23 (3.78)	4.81 (3.49)	2.78 (3.49)	2.14 (3.26)	1.12 (2.55)	6.65 (4.48)	4.50 (3.54)	3.72 (3.09)
校務分掌	3.45 (2.74)	3.70 (2.81)	3.83 (2.23)	3.81 (2.14)	2.61 (1.93)	3.61 (2.27)	4.50 (2.30)	3.81 (1.82)	3.24 (2.04)	3.35 (2.56)	3.00 (2.78)	3.39 (2.59)
保護者からの評価	3.77 (3.42)	6.17 (4.37)	4.33 (3.16)	4.25 (3.33)	4.86 (3.86)	4.97 (3.64)	3.28 (2.80)	5.14 (3.37)	5.09 (3.79)	4.00 (2.60)	4.63 (3.92)	4.39 (3.65)
個別指導	3.36 (2.59)	4.20 (2.84)	3.79 (2.61)	5.47 (2.77)	5.14 (3.26)	4.74 (2.83)	3.88 (1.95)	3.62 (2.03)	4.03 (2.20)	4.09 (2.15)	3.75 (3.07)	4.61 (2.65)

※ () は標準偏差

悩みについて調査を行い、本調査にも類似の項目として含まれている「子どもと接する時間的なゆとりがない」の項目で女性の得点が有意に高いという結果を得ている。井上（1989）はこの結果について、体力の違い、仕事と家事の両立による時間確保の難しさを理由としてあげている。さらに「多忙」尺度には、「家族と過ごす時間がもてない」、「家に仕事を持ち込むこと」等自分自身の家庭に関わる項目が含まれている。仕事と家事の両立を迫られる女性教師は、教師としての仕事と主婦としての仕事双方をこなさなければならない。「多忙」尺度における得点の高さは、女性教師の純粋な仕事量の多さが反映された結果であると考えられる。兵藤（1992）も、「家事労働が負担である」「家族に心配事がある」等、家庭に関わる項目で女性の得点が高かったことを報告している。

（４）「児童生徒との関係」尺度

性×校種の要因の交互作用が有意であった（ $F(1,313)=4.03$, $p<.05$ ）。交互作用の分析の結果、中学校では男性よりも女性の得点が高く（ $F(1,313)=4.30$, $p<.05$ ）、女性では小学校よりも中学校の得点が高かった（ $F(1,313)=5.40$, $p<.05$ ）。この結果から、中学校の女性教師が生徒との関係に苦慮している姿がうかがえる。体力的に同等、ないしすでに勝ってしまっている男子中学生に対しては、特に反社会的行動傾向への対応が困難

なものとなるであろう。「なめられないように」と、日常的な指導においても緊張感をみなぎらせる必要があるという声も聴かれる。また、発達の男子よりも早く思春期に入り精神的に不安定となりがちな女子中学生に対しては、同性のモデルとしての行動を期待されたり、逆に同性故のライバル視といった様々な葛藤の対象となりうる。これら中学校における女性教師の求められる対応の困難さ、複雑さが反映された結果であると考えられる。

（５）「教師からの評価」尺度

性の要因の主効果が有意傾向（ $F(1,315)=3.81$, $p<.10$ ）、校種の要因の主効果が有意（ $F(1,316)=68.53$, $p<.01$ ）であり、男性よりも女性の得点が高く、中学校よりも小学校の得点が高かった。性差が有意傾向ながらもみられたことから、女性に「教師からの評価」をストレスラーとして経験することが男性よりも多いとみえる。だが性差を検討した兵藤（1992）の研究においては、本研究の「教師からの評価」に相当する項目について性差を得ていない。「教師からの評価」尺度の性差については、今後もデータの蓄積による検証が必要となろう。校種については、小学校では教科書から離れた独創的な研究授業を求められたり、各種作品展への出品の機会が圧倒的に多い、またさらに大部分単独で学級の授業を担任するため苦手の教科を担当することもある、といった中学校にはあまりみられない状況があ

り、この差違が反映されたものと考えられる。

(6)「部活動指導」尺度

校種、教職経験年数の要因の主効果が有意であり ($F(1, 313) = 82.76, p < .01$; $F(2, 315) = 9.89, p < .01$)、小学校よりも中学校の得点が高かった。教職経験年数の群間についてLSD法による多重比較を行ったところ、若年群、中堅群、熟練群の順で高得点であり、各群間差は有意であった ($Mse = 11.48, p < .05$)。まず、全国的に部活動への取り組みは小学校よりも中学校の方が盛んであること、能力がより発達した中学校の方が本格的な指導となる傾向にあることが校種による差違に反映されているものと考えられる。教職経験年数による差違は、若年群の方が体力的にも積極的な指導を期待されることが多いことが反映されたものと考えられる。

(7)「校務分掌」尺度

校種の要因の主効果のみ有意傾向であり ($F(1, 315) = 2.84, p < .10$)、中学校よりも小学校の得点が高かった。小学校の方が中学校よりも小規模であることが多く、教員の数が少ない。そのため兼務しなければならない校務分掌は、小学校の方が多くなる。このような事情が校種による差違として顕れたものと考えられる。なお、田山 (1993) は、小・中・高等学校の女性教師のみ約200名を対象とした研究のなかで、「ストレスを起こす主なことからは何か」について調査を行い、「校務分掌に関して」の項目への反応率をもっとも高かったことを報告している。実際現場では様々な分掌を一個人が兼務している上に、苦手なものも担当せざるを得ないことも多々あり、量的にも内容的にも負担感は大いものと考えられる。

(8)「保護者からの評価」尺度

教職経験年数の要因の主効果のみ有意であった ($F(2, 314) = 3.72, p < .05$)。教職経験年数の群間についてLSD法による多重比較を行ったところ、若年群は中堅群よりも有意に得点が低く、中堅群と熟練群間に有意な差はみられなかった ($Mse = 13.06, p < .05$)。結果を得る以前は、経験不足からその力量を過小評価されがちな若い教員の方が保護者からの評価をストレスラーとして経験しているものと考えられた。故に、中堅教師や熟年教師の方が高得点であったことは予想外であった。豊かな教職経験があるはずとみなされることから、むしろ中堅以上の教師に対する保護者からの評価の方が厳しいのかもしれない。特に「私的な場でも先生と見られる」という周囲の態度は、長年曝されることでストレスラーとなってゆくものなのかもしれない。

(9)「個別指導」尺度

校種の要因の主効果のみ有意であり ($F(1, 313) = 6.99, p < .01$)、小学校よりも中学校の方が高得点であった。これは中学校における問題行動の多さを反映していると考えられる。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違として顕れたものと考えられる。

荒木・小原 (1990) は、小・中・高等学校といった校種および教職経験年数の違い (10年未満と10年以上) からストレス得点の差違を検討したが、主効果、交互作用のいずれも有意とならなかった。だが、幅広い校種を扱っている一方で被調査数は少ない (約160名)。このことから、被調査数が不十分であったために統計的な差違を示せなかった可能性を挙げつつ、校種による勤務条件の差や教職経験年数の影響は否定しがたいと述べ、被調査者数を増やした再検討の必要性を示唆している。本研究では荒木・小原 (1990) とは異なり、いくつかの下位尺度で校種および教職経験年数による差違が得られた。被調査者数が荒木・小原 (1990) よりも多かったこと、下位尺度別に検討を加えたことにより、これら要因の差違がより明確な効果として検出されたものと考えられる。また、今回はストレスラー経験度に基づいて尺度を構成した。嫌悪度についての分析結果は概ね経験度の結果と同様な傾向を示したものの、全く同じというわけではなく一部異なった結果も得られている。岡安他 (1992) の方法も検討した上で、今後は嫌悪性に注目した分析も考慮すべきであろう。

本研究は、日本の教師の職務内容等の特殊性、およびそれら特殊性を内包した現場の状況を十分に反映するものであること、ストレスモデルの概念的混乱に陥らぬよう“ストレスラー”のみを扱うこと、といった点を留意し、先行研究で開発された尺度をさらに洗練させた教師用ストレスラー尺度の作成を目的とした。これら先行研究の不備を補うものとなったこと、さらに因子分析結果、個人属性との関連の結果はほぼ十分に解釈可能であり、本研究で作成された尺度は、日本の教師の日常的なストレスラーを測定する尺度として内容的に妥当なものであると考えられる。本研究で作成された尺度は、今後ストレスコーピングやサポートを含めたストレスモデルから日本の教師のメンタルヘルスを論じる研究において有用なものとなるだろう。

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—教師ストレス検査の開発— 学校教育学研究, 2, 1-18.
- Forman, S.G. 1990 Rational-Emotive Therapy: Contributions to teacher stress management. *School Psychology Review*, 19, 315-321.
- Gorrell, J.J., Bregman, N.J., McAllister, H.A. & Lipscomb, T.J. 1985 An analysis of perceived stress in elementary and secondary student teachers and full-time teachers. *Journal of Experimental Education*, 54, 11-14.
- Gupta, N. 1981 Some Sources and remedies of work stress among teachers. National Institute of Education. (Eric Document Reproduction Service No. ED21496) Pp. 2-11.
- 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 (I)—福岡教育大学紀要, 40, 87-134.
- Holmes, T.H. & Rahe, R.H. 1967 The social adjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- 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, 72-84.
- 井上正明 1989 教師の教育活動力の評価に関する調査研究〔1〕—教職経験および実践上の悩みとの関連— 福岡教育大学紀要, 38, 115-134.
- 小林正洋 1994 高校教師のストレスに関する研究—対処行動と精神的不健康の関連を中心に—上越教育大学学校教育研究科修士論文 (未公刊)
- ラザラス, R.S. & フォルクマン, S. 本明 寛・春木 豊・織田正美 (訳) 1991 ストレスの心理学—認知的評価と対処の研究— 実務教育出版
- (Lazarus, R.S. & Folkman, S. 1984 Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing Company Inc.)
- 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 中学校教員の役割パターンと不適応 東京学芸大学紀要 1 部門, 37, 135-148.
- 宗像恒次・椎谷淳二 1988 中学校教師の燃えつき状態の心理社会的背景 土居健郎 (監) 燃えつき症候群 金剛出版 Pp. 96-131.
- 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との関係 心理学研究, 63, 310-318.
- Pettegrew, L.S. & Wolf, G.E. 1982 Validating measures of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 19, 373-396.
- 斉藤浩一 1999 中学校教師の心理社会的ストレス—尺度の開発— カウンセリング研究, 32, 254-263.
- 田尾雅夫 1987 ヒューマン・サービスにおけるバーンアウトの理論と測定 京都府立大学学術報告 (人文), 39, 99-112.
- 田尾雅夫 1989 バーンアウト—ヒューマン・サービス従事者における組織ストレス— 社会心理学研究, 4, 91-97.
- 田山あや子 1993 女性教師とストレス 教職研修総合特集教師のメンタルヘルス読本 教育開発研究所 Pp. 76-80.
- 山崎洋史・藤 興城 1992 教師のストレスに関する研究—高校教師におけるストレスの学校間差— 日本教育心理学会第34回大会発表論文集, 254.

(受稿 9 月 26 日: 受理 11 月 13 日)