

教師のストレスが児童生徒のストレス・学校満足度に及ぼす影響

-教師のエンパワーメントに着目して-

筑波大学大学院 人間総合科学研究科

ヒューマン・ケア科学専攻

博士課程

前島 光

## 【目次】

序論	1
背景	1
1) 教師の精神保健面の現状について	1
2) 児童生徒の精神保健面の現状について	2
第1章 先行研究の検討	5
第1節 ストレスに関する先行研究	5
第2節 教師ストレスに関する先行研究	6
第3節 教師のバーンアウトとサポートに関する先行研究	8
第4節 教師の組織運営とエンパワーメントについての先行研究	9
第5節 児童生徒のストレスについての先行研究	11
第6節 児童生徒のストレス学校満足度と教師の関係についての先行研究	14
第2章 研究の目的	16
第3章 研究1	18
第1節 研究の目的	18
第2節 研究方法	19
2-1 調査対象	19
2-2 調査方法	19
2-3 職業性ストレスモデル	21
2-4 分析方法	22
第3節 結果	24
第4節 考察	51
第5節 研究1のまとめ	56
第4章 研究2	57
第1節 研究の目的	57
第2節 研究方法	57
2-1 調査対象	57
2-2 調査方法	58
2-3 分析方法	62
第3節 結果	62
第4節 考察	65

第5節 研究2のまとめ	68
第5章 研究3	69
第1節 研究の目的	69
第2節 研究方法	69
2-1 調査対象	69
2-2 介入の内容	70
2-3 調査方法	74
2-4 分析方法	75
第3節 結果	76
第4節 考察	82
第5節 研究3のまとめ	85
第6章 総合考察	87
第1節 教師の性別や勤続年数毎の教師集団のストレス 反応、サポート、満足度、エンパワーメントと児童生徒のストレス反 応、学校満足度、学習状況との関連について	87
第2節 教師の性別や勤続年数毎の教師集団のストレス、 サポート、満足度とエンパワーメントとの関連について	88
第3節 教師のエンパワーメントが高まると期待される取り組みの教師や生徒に 対する効果について	89
第4節 まとめ	90
第5節 研究の限界	91
第6節 結論	92
謝辞	93
文献	94
資料	103

## 序論

### 背景

#### 1. 教師の精神保健面の現状について

文部科学省によれば、平成22年度に病気休職した全国の公立学校教員は過去最高の8,660人で、このうち5,407人がうつや精神疾患による休職者であると報告されている。平成23年度には、病気休職した全国の公立学校教員は、全教員の0.93%にあたる8,544人で、このうち精神疾患が原因による休職者数は、5,274人であった。これは休職者全体の6割強を占め、調査が始まった昭和49年度の664人から約8倍に、最近10年間で約2倍に増加した（文部科学省、2013）。また、1年間の条件付採用期間中に依願退職する新任教師も増加しており、その数は平成12年度の33人から平成19年度の301人へと10倍近く増加している。新任教師の依願退職者のうち、病気を理由とする者は平成12年度の5人から平成22年度の103人へと約20倍に増加している（文部科学省、2011）。

中島（2003）や草海（2014）は、数字に表れていない水面下には、心を病む教師が相当数いることや、その原因として学校現場のストレスの影響が大きいことを述べている。前述した文部科学省の調査の中でストレス要因については、仕事量や仕事の質的負担、仕事への適性の問題、人間関係と続いている。また、悩みを上司や同僚に相談できると回答したのは一般企業労働者64.2%に対して、わずか14.1%であった。このことから教員が一人で問題を抱え精神的ストレスが強くなってきていることが示唆される。

文部科学省（2008）は、中央教育審議会答申において、教員の職務内容を分析した結果、児童生徒の指導に直接かかわる業務以外に多くの時間が割かれている実態を明らかにした。

教育の質の向上を図っていくために、教育条件の整備、地域全体で学校を支援する体制の構築や、学校や教師を支える教育行財政の在り方について幅広く検討する必要があることを報告している。

近年児童生徒の様々な問題行動により教育の困難さが深刻化していることや、地域社会や家庭の教育力の低下から学校の役割が肥大化しつつある状況がある。また、淵上（2005）は、「学校は、教育改革や少子化など急激な社会変化に直面しており、子どもが学校を選ぶ時代へと変わりつつある中で、学校現場では、個性的で魅力的な学校作りが念頭に置かれ、組織としての力量が今まで以上に問われるようになってきた」と報告している。

このような現状から、教員の仕事の幅は年々広がり続けており、多忙化やそれに対する支援体制が十分でないことは、教員のメンタルヘルスの悪化と精神疾患による病気休職の増加の一因となっている。

## 2. 児童生徒の精神保健面の現状について

現代社会の変容の中で、家庭の教育力や地域の機能が低下するとともに、児童生徒の抱える問題が多様化し、深刻化する傾向も見られる（淵上，2005）。こうした様々な問題に対して、学校が対応しなければならない状況になっている。また、社会の変化は、教員や児童生徒のストレスやメンタルヘルスにも影響している。とりわけ、子の教育について第一義的責任を有する家庭における教育力や養育力の低下は、虐待の深刻化等を招くリスク要因となるし、地域の包容力の低下、携帯電話の普及等は人間同士の関わりやコミュニケーションの不足を生じさせるなど、児童生徒にも大きな影響をもたらしている（文部科学省，2007，

2013).

文部科学省の報告(2018)によると、不登校は、1990年代に中学校を中心に増加したが、近年では小学校では、ほぼ横ばい、中学校では減少傾向にあり、最近の報告(文部科学省、2018)では、不登校の割合は小学校では、185人に1人(.54%)、中学校では31人に1人(3.25%)であり、全児童生徒の1.5%となっている。不登校になったきっかけと思われる状況として、小学校では、「不安などの情緒混乱」が36.8%と最も多く「無気力」が27.7%と続き、中学生も、「不安などの情緒混乱」が30.6%「無気力」が32.1%であった(文部科学省、2018)。すなわち小中学校ともに不登校となったきっかけとしてメンタルヘルスの問題が挙げられており、全体の半分以上の割合を占めている。学校内での指導改善の工夫により登校できるようになった理由として小学校は、「教師と触れ合う機会を多くつくるなど指導の方法を改善した」が24.4%と最も高く、続いて「様々な場面において本人が意欲をもって活動できる場を用意した」24.3%であった。中学校は、「スクールカウンセラー等が専門的な指導にあたった」が57.3%と最も高く、続いて教師と触れ合う機会を多くつくるなど指導の方法を改善した」が41.0%であった(文部科学省、2014)。小学生中学生ともに、教師との触れあいによって不登校状態が改善したという結果からも、日常における教師との触れ合いが児童生徒の心の問題に関係していると考えられる。

文部科学省による「教員のメンタルヘルス対策について(最終まとめ)(2013)」によれば、「学校教育は教職員と児童生徒の人格的な触れ合いを通じて行われるものであることから、教職員が心身ともに健康を維持して教育に携わることができるようにすることが極めて重要であり、児童生徒に対する影響だけではなく、教職員自身にとっても、意欲的な職務に取

り組み、やりがいを持って教育活動を行うことが重要である。」と報告されている。

以上のことから、教師のストレスやメンタルヘルスは、教師の仕事の質に影響するだけでなく、教師と児童生徒の関係を通して、児童生徒の学習意欲や学校生活に影響を与える可能性を示していることから、教師が児童生徒に与える影響について検討することは重要である。

## 第1章 先行研究の検討

### 第1節 ストレスに関する先行研究

ストレスという言葉は外圧により物体が歪んだ状態であること意味し、物理的な歪みという意味で使用されてきた。Cannon (1935) は、ストレス時における自律神経とホルモンの関係を研究し生体のホメオスタシス (homeostasis) の重要性を唱えた (藤岡, 1990)。Selye (1936) がストレスという語を医学領域で最初に用い、生体にゆがみ生じさせる外的な刺激をストレッサー (stressor)、生体に生じる物理的な歪みをストレス (stress) と定義した。Selye は、汎適応症候群の概念を提唱しストレスと身体疾患や健康状態との関連を説明した。医学・心理学領域におけるストレス研究において、日常生活に大きな変化をもたらすような出来事 (life event) を経験することで将来罹患可能性が高くなるという報告が示された (Holmes and masuda, 1974)。その後、Lazarus and Folkman (1984) は、大きな出来事よりも、日常生活で生じる些細な苛立ち事 (daily hassles) の方が、日常生活にやけるストレス反応の個人差に影響を及ぼすことを指摘した。心理的ストレスを「人間と環境との間の特定な関係であり、その関係とは、その人の原動力 (resources) に負担をかけたり、資源を超えたり、幸福を脅かしたりすると評価されるものである」とし、人間と環境の関係を媒介する2つの重要な過程として、認知的評価と対処を示した。このストレス理論の提唱によって、心理的ストレスに関する様々な観点からのアプローチが可能になった。現在のストレス研究においてこの、Lazarus et al (1984) が提唱した心理学的モデルは、心理的ストレスの発生メカニズムと個人差を説明する有用なモデルとして評価されている (藤原, 2014)。

## 第2節 教師ストレスに関する先行研究

教師のストレスの課題については、国内外で多くの研究がなされてきた。海外においては、教師のストレスと健康悪化について (Bauer J, 2009) , 教師のストレス経験の増加と精神疾患との関連について (Hillert A et al., 2013) , 教師の早期退職者と精神疾患について (Scheuch K et al., 2015) , 教師のバーンアウトと学校風土の関連について (Grayson and Alvarez, 2008) , 教師のバーンアウトとセルフエフィカシー (Brouwerers and Tomic, 2000) をはじめ多くの研究が報告されている。また、日本における教師のストレスに関する研究は、1970年代より始まり (石堂, 1973) 1980年代より増加し、現在までに約40年の歴史がある。教師のストレスや心的疾患の問題は、1990年代以降に注目され、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。教師のストレス検討の初期のものとして、荒木・小原 (1990) によるストレスの検討がある。その後も、教師のストレス構造に関する研究 (西坂・岩立, 2004) , 教師を対象としたストレス尺度の開発 (斎藤, 2000 ; 河村, 2001 ; 田中・杉江・勝倉 ; 2003 ; 杉若・勝倉, 2003 ; 森脇・松田, 2011) をはじめ様々な研究が行われてきた。教師に特定したストレスの定義としては、芳田・栗林 (2009) は、Kyriacou と Sutcliffe (1978) が教師のストレスについて、「教師が勤務する学校での仕事の出来事の中で抱く、怒り、緊張、不安、抑うつ、といった不愉快な感情」と定義としたことをとり上げ、英国圏で、「教師ストレス (teacher' s stress) 」という用語が存在することを紹介し、他の職業と比較しても教師の置かれている状況が過酷なものと認識されていることを指摘した (藤原, 2014) 。ただし、西阪 (2003) が指摘するように、実際には、教師ストレスとは何かについて定義が研究間で統一されていない状況である (藤原, 2014) 。

教師のメンタルヘルスに影響を及ぼす内的要因として教師の性別、年齢、経験年数が挙げ

られる。教師の性別とメンタルヘルスとの関係については、女性の方が男性よりもストレスが高いと報告されている（松本・河上，1986；後藤・田中，1999；照井・増田，1999）。高木（2006）は、性別と年代による属性分析をし、女性教師のストレスが高いことや中学校は高ストレス組織であることを報告している。藤原（2014）は、性、年代、校種によるストレスについて検討し、その結果女性は、男性よりもストレス反応が高く、年代別では40代のストレス反応が高いことや、上司サポートは女性のストレス反応と40代教師のストレス反応を軽減させることを報告している。教師の経験年数とストレスについての研究では、経験年数の少ない教師が多様な問題に直面しストレスが高いという報告がある（松本・河上，1986；岡東・鈴木，1997）。松本・河上（1994）は、退職を考えるような危機に直面するのは、就職後10年までの割合が多いと指摘している。これに関連して高橋ほか（1997）は、就職後すぐに学級経営や学習指導等に責任をもたねばならない教職という職業の厳しさを指摘し、仕事に慣れるのには10年程度の経験が必要と述べている。精神疾患が原因で休職する教師のうち、所属校への勤続後2年以内が約5割、3年未満までで、約7割を占めるという報告（文部科学省，2013）がある。田上ほか（2004）は、教師のメンタルヘルスに影響を及ぼす個人要因として、教職年数との関連を指摘し、経験年数が浅い教師は多様な問題に直面しやすいと指摘している。また、伊藤（2000）は、若年群はベテラン群に比べて教科指導の悩みや児童生徒との関わりといった教職の中核ともいえる悩みを抱えている者が多いことを明らかにしている。

以上のように教師のストレスに関しては、性差や年齢、勤続年数の違いによるストレス状況の違いが報告されている。

### 第3節 教師のバーンアウトとサポートに関する先行研究

ストレス反応に類似する概念としてバーンアウトがある。Maslach and Jackson (1981) は、対人援助職のバーンアウト傾向を測定する尺度を開発し、バーンアウトを「長期の対人援助職の過程で、解決困難な課題に常に晒された結果、極度の心身の疲労と情緒の枯渇をきたした症候群」と定義した。また、教師のバーンアウト（燃え尽き）について、①情緒的消耗感②個人的達成感の低下③脱人格化という 3 つの概念から構成されるとした (Maslach and Jackson, 1981 ; 八並・新井, 1996 ; 松井・野口, 2006 ; 貝川・鈴木, 2006)。

谷島 (2009) は、教師のバーンアウトを「長期にわたるストレスの結果、慢性的な情緒的消耗感の状態に陥り、同時に同僚や、児童・生徒との関わりを避けるようになり、達成感を味えなくなる状態」としている。新井 (1999) は、「教師が理想を抱きまじめに仕事をする中で、学校での様々なストレスに晒された結果、自分でも気付かぬうちに消耗し、極度の疲弊をきたすに至った状態」と定義している。高木・田中 (2003) は、公立小・中学校教師の職業性ストレス、ストレス反応、バーンアウト尺度との関連について検討した結果、職務自体のストレスが直接バーンアウトを規定していることと、職場環境のストレスは職務自体のストレスを通じて間接的にバーンアウトを規定していることを明らかにしている。八並・新井 (2001) は高等学校教師のバーンアウトは、教師の個人的な性格特性以上に、多忙や校内の教師間の人間関係といった組織特性が強く作用していることを明らかにしている。田村・石隈 (2001) は、中学校教師のバーンアウトと被援助志向型の関連について調査し、同僚の教師から援助を受けることに抵抗感が少ない教師はバーンアウトに陥りにくいことを報告している。谷口・田中 (2011) は、上司及び同僚からのソーシャ

ルサポートは、効力感を高め、教師バーンアウトを抑制する効果を持つと述べている。また宮下（2003）は、管理職・同僚からのソーシャルサポートが情緒的消耗感の軽減に有効と述べている。新井は、教師の同僚との関係は、他の職種と異なり、独立性の強い横並び構造で、自由度は高いが、孤立・疎外を起しやすく、協調性を発揮したり、互いにサポートしたりしにくい状況であると述べている。これらの検討からバーンアウトの抑制因子としてサポートの重要性が指摘されている一方で教師の職務の特徴からサポートが得られにくい状況もあることが示唆される。これらのことから、サポートを得やすくする組織的な取り組みが必要である。

#### 第4節 教師の組織運営とエンパワーメントについての先行研究

佐古（2009）は、「学校組織開発論」を提唱し、児童生徒に対する学校の教育機能は、教科指導より学校がどのような組織文化を構築しているかによって大きく左右されることを指摘し、教員が協働して自律的に学校の課題に携わる内発的改善サイクルが有効であるとした。淵上（2005）は、学校という大きな組織の運営には、エンパワーメントなどの教師の自律性と専門性が大切であり、教師の専門性を活かした学校組織の枠組みを考えることが必要であるとした。

Maeroff（1988）は、エンパワーメントを組織の意思決定過程へ参加することとし、それは、職能成長（Professionalization）と同義語であるとした。古川ほか（2002）はエンパワーメントについて、「他者との共同作業によって、所属している組織における自律性を高め、他者に自律性を主張し、専門家としての地位を確立し、必要な知識を得て、意思決定に参加

する認知、動機付け、および行動」のこととしている。淵上（2005）は、組織におけるエンパワーメントとは、構成員が自主的性や自律感を持ち、自分たちの力で組織を創り出していると感じることであると、教師のエンパワーメントが、教師同士の有効なサポートにとって重要としている。Richardson, Lane and Flanigan（1995）は、エンパワーメントとは、意思決定における教職員、親、子どもの自律性を増加することによって教育を改善していくプロセスあるいは理念であり、そこでは意思決定権限は、当該決定に利害を有する全てのものによって共有されることになる、としている。また、浜田（2012）は、教師のエンパワーメントが制度上の権限を教師に委ねるといった外的・形式的な「力の付与」ではなく、教授・学習活動の質的改善に対する自らの関与可能性を確信させ、自信と自己効力感を持たせるという重要な意味を含んでいると述べている。

以上の報告者たちの陳述から学校組織運営には教師の自律性が高まる取組が必要であり、自律性が高まる要因としてエンパワーメントが注目されている。エンパワーメントに関する一致した特徴は、組織に所属している者が、組織に関与しているという当事者意識を持ち行動するということと考えられる。そして、組織に関与しているという意識があることで、自信を持って、他者への支援を求めることができ、その結果ストレス反応の軽減につながるものが期待される。

エンパワーメントとストレスの関係に関連した報告として、Pearson and Moomaw（2005）は、教師の自律性が高まると仕事の満足度が高まり、職場でのストレスが減少することを示し、また、迫田ほか（2004）は、教師が認知する校長からの情緒サポートと、エンパワーメントの要素の一つである自己主張がストレス反応を軽減すると述べている。このようにエ

エンパワーメントは、教師のストレス反応の低減に関連する要素と考えられるが、エンパワーメントとストレスの関係を検討した報告はいまだ少なく、またエンパワーメントがどのようにストレス反応を低減するのか、またどのような教師にエンパワーメントによる支援が有効なのかなどの検討はみられない。

#### 第4節 児童生徒のストレスについての先行研究

嶋田ほか(1992)は学校ストレスに関する用語として、児童自身が経験している刺激のうち、児童がネガティブであると評価したものを「学校ストレスァー (school stressor)」とし、更にそれを、ある特定の個人によってのみネガティブに評価される「個人的レベル学校ストレスァー (individual school stressor)」と、多くの個人に共通してネガティブに評価される「集団的レベル学校ストレスァー (collective school stressor)」に区別した。後に藤井(1997)は学校ストレスを「個人レベル」、「集団レベル」に分けることに否定的な見解を述べ、「学校ストレス状況」を「児童・生徒が日常の学校生活において、その場から逃げ出したい状況、不快や恐れを感じるような状況、或いは発汗や心拍数の増加といった生理的反応を引き起こさせるような状況」と定義している。

長根(1991)は、小学生児童を対象としたストレスァーの研究として、小学4.5.6年生を対象として自身が作成した質問紙を実施し、因子分析により、学校におけるストレスァーを「友達との関係に関する因子」、「授業中の発表に関する因子」、「学業成績に関する因子」、「失敗に関する因子」の4因子を抽出している。また、嶋田ほか(1992)は、公立小・中学校の教師に対して児童が感じるストレスについて質問紙を作成し、小学校6年生に対して

実施し、性別に因子分析を実施している。岡安ほか（1992）は、中学生を対象として質問紙調査を実施して因子分析を行い、「教師との関係」「友人関係」「部活動」「学業」「規則」「委員会活動」の6因子を抽出している。また、三浦ほか（1995）の中学生用学校ストレス測定尺度では「学業」「教師との関係」「友人関係」「部活動」の4因子が抽出されている。

高橋（2002）は、中学生280人を対象として生徒が学校ストレスとして認知された出来事に対して抱いた感情をどのように対処したかを測定し、これが学校生活場面におけるストレスとどのように関連しているか分析した。その結果、「友人疎外」ストレスには、悲しい、イライラするといった感情を、「教師不信」ストレスに対しては腹が立つ、イライラするといった感情を、「規則」ストレスに対してビクビクする、緊張する、腹が立つ、イライラするといった感情を抱いていることを明らかにした。

岡安ほか（1992）は中学生用ストレス反応尺度を作成することを目的として、中学1～3年生を対象に質問紙調査を実施し、因子分析を行った結果、「不機嫌で怒りっぽい」や「イライラする」といった「不機嫌・怒り感情」因子、「疲れやすい」や「体がだるい」といった「身体的反応」因子、「不安を感じる」や「悲しい」といった「抑うつ・不安感情」因子、「勉強が手につかない」や「ひとつのことに集中することができない」といった「無力的認知・思考」因子の4因子を抽出している。また、ストレス反応の学年差と性差についても検討を行ない、「抑うつ・不安感情」と「無力的認知・思考」は上級生ほど高得点を示す傾向を示し、一般的に女子が男子よりも高いストレス反応を示すことを明らかにしている。

玉瀬・松田（2002）は、中学生の学校でのストレス（友人関係及び学業）とストレス反応との関連について、認知的な要因がどのように影響しているかを調査した。生徒の個人

差については、認知されたソーシャルサポート、家庭、学校で大切にされていると自己認知している程度（被尊重感）、および授業理解感（教科の授業理解程度）を取り上げた。その結果「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」などのストレス反応を生じる要因（ストレスナー）は、主として友人と学業であり、逆にストレス反応を減じる要因として、先生からのサポート感、家庭からの被尊重感情であることを明らかにしている。また、「無気力」については、授業理解感が重要な要因であることを示した。

児童生徒の学校満足度を表す指標として、スクールモラルという概念がある。小川（1979）は、学校での集団生活ないし諸活動に対する帰属度、満足度、依存度などを要因とする児童生徒の個人的、主観的な心理状態をスクールモラル（School morale）とよび、児童生徒の学級生活への意欲や満足感を測る概念とした。河村・田上（1997）は、スクールモラルが低く登校忌避感情の強い児童生徒に何らかの直接的要因が加わったとき、不登校行動が起こる可能性が高いとしている。本稿でもスクールモラルを学校満足度の指標として用いる。

淵上（2005）は「子どもが日常生活の場である学校を、楽しい、満足していると捉えることは、学校の存在意義を示すものであり、しかも健康な学校の姿である」としている。そして、「子どもと教師両者にとって健全な学校や学級には、学級や学校における諸活動の中核である授業活動に対する満足感が深くかかわっている」としている。

以上から児童生徒は、学校生活の中で様々な刺激を受けながら生活している。ストレスナーがあってもサポートを受けたり学校満足感が高まったりするような出来事があれば、ストレス反応が抑制され、その反対の場合は、ストレス反応を示すことになる。児童生徒は学

業,友人との関係などストレスになる要素を多く抱えている。その中でも,学業をはじめとする学校におけるストレスの要素やサポートの要素に関係する教師との関係が児童生徒のストレス反応に及ぼす影響は大きい。

#### 第5節 児童生徒のストレス,学校満足と教師との関係についての先行研究

児童生徒は,学校生活において様々な刺激を受けながら学習している,その中でも,教師との人間関係は,児童生徒の学校生活を送るうえでの影響は大きい。そこで,教師の児童生徒への影響について検討する。

Shen, B et al. (2015) は,高校生を対象とした研究において,体育教師のバーンアウトは,生徒のモチベーションに影響することを示している。児童生徒が担任教師をどのように認知しているかについて田崎(1979)は,小学生,中学生,高校生を対象とした調査から,「教師に対する親近性」「親近・受容」「外見性」「正当性」「明朗性」「罰」「準拠性」の7つの教師の勢力資源を明らかにした。塚本(1998)は教師の勢力資源が中学生のモラルと学級の雰囲気に影響することを明らかにした。三島・宇野(2004)は,学級の雰囲気と強い関連性をもっているのは,教師の認知因子「受容・親近」,「自信・客観」の2つであることを示した。三隅ほか(1977)は,小学校の指導行動を客観的に測定する教師のリーダーシップ行動測定尺度を作成した。この尺度は児童生徒が認知する教師の指導行動をP機能(Performance function:目標達成機能)とM機能(maintenance function:集団維持機能)に分けて測定する。河村・田上(1997)は,この尺度を用いてPM指導行動パターンとスクールモラルの関連について調査し,教師のP機能とM機能の両方ともが強いと児童が認知したPM型学級

では他の指導型と比べてスクールモラルが高かった。加えて、PM 型学級ではスクールモラルが著しく低い児童が少なく、児童間のスクールモラルに差が少ないことを明らかにした。また、佐藤・坂田（1998）は、ティーム・ティーチング（TT）の形態と複数（担任・加配）教師の PM 指導類型が学校モラル及び学力成就値に及ぼす効果について分析し、学校モラル及び学力成就値は PM 型が最も高くなることを明らかにしている。中井・庄司（2009）は、教師の指導行動と児童生徒の教師に対する信頼感との関連を検討し、児童生徒の信頼感は教師の M 指導行動が中心であり、そこに P 指導行動を組み合わせることで、より信頼感が高まることを明らかにした。三島・淵上（2010）は、学級集団と児童生徒個人に及ぼす教師の潜在的な影響力について検討し、「親近・明朗」、「自信・一貫性」、「受容」の 3 つが大きく影響することを明らかにした。

健全に機能している学校において、教師も児童生徒も自己を成長させ、また学校でともに生活している児童生徒と教師は互いに影響し合っていると考えられる。

このように教師の指導方法と児童生徒の学校生活の満足度や学習状況は関連していることが示されている、しかしながら、教師のストレスが生徒の学校満足度や学習状況に関連するののかについての報告は見当たらない。

## 第2章 研究の目的

これまでの先行研究から教師の指導方法は、児童生徒の学業や学校満足度に関連している（三島・宇野，2004；三隅ほか，1977；河村・田上，1997；佐藤・坂田，1998；中井・庄司，2009；三島・淵上，2010）ことや，教師のバーンアウトは生徒のモチベーションに影響すること（Shen, B et al., 2015），教師のストレスが，児童生徒の学習意欲や学校生活に影響する可能性があることは明らかにされている．また，小中学生の学校ストレスナーの中に「教師との関係」が含まれていること（岡安ほか，1992；高橋，2002）や，不登校の児童生徒が登校できるようになったきっかけが「教師との触れ合う機会があったこと」（文部科学省，2013）など，教師と児童生徒の精神健康面における影響を示唆する報告がみられる．しかしながら，これまで教師のストレス状況と小学生と中学生のストレス反応，学校満足度，学業などに関連しているかどうかを分析した研究は見られない．

また，教師のストレスは，性別や，年齢，勤続年数によって差異がみられることが報告されている（岡東・鈴木，1997；松本・河上，1986；藤原，2014）が，ストレス反応と関連する要因について性別や勤続年数毎に分析した研究は見られない．教師のサポートは教師のバーンアウトやストレス反応の抑制に重要であるが，一方で，サポートが受けにくい現状もある．組織的にサポートが高まると考えられるエンパワーメントの重要性が示唆されるが，エンパワーメントと教師のストレスの関連について検討されていない．また教師のサポートやエンパワーメントが高まる取り組みによる教師と児童生徒のストレスの変化についての検討がなされていない．

以上のことから、本研究は、教師のストレス状況と、児童生徒のストレス、学校満足度、学習状況の関連を明らかにするとともに、教師のストレスを軽減するような組織的取組を行い、その結果、生徒のストレスや学校満足度、学習状況が変化するか検討することを目的とする。

本研究では、研究 1 では、教師のストレスを効果的に改善するための示唆を得るために小中学校の教師のストレス反応と関連する要因（エンパワーメント、サポート、満足度、教師のストレッサー）について性別、勤続年数別に分析する。そしてストレッサー、エンパワーメント、サポート、満足度と、ストレス反応との関係性について分析する。研究 2 として、教師のストレス反応と、児童生徒のストレス反応、学校満足度、学習状況の関連について分析する。研究 3 では、エンパワーメントやサポートが教師のストレスと関連する知見を得た上で、教師のエンパワーメントやサポートが高まると考えられる取り組みを実施して、教師や生徒のストレスや生徒の学校満足度に対する効果を検証する。

### 3章 研究1

#### 第1節 研究の目的

職業性ストレスモデル(National Institute Of Occupational Safety and Health, NIOSH), 職業性ストレスモデル (Hurrell and McLaney, 1988)によると, ストレッサーを抑制し, ストレス反応を軽減するとされている緩衝要因は, サポートとされているが, サポート自体が受けにくい状況(新井, 1999)がある. 教師の性別, 勤続年数によってストレス状況に差異があるという報告があり(岡東・鈴木, 1997; 松本・河上, 1986; 松本・河上, 1996; 高橋ほか, 1997), サポートの状態にも差異があると考えられる. 淵上(2005)は, 教師のエンパワーマントが, 教師同士の有効なサポートにとって重要としている. また, エンパワーマントとストレスの関係に関連した報告として, Pearson and Moomaw(2005)は, エンパワーマントの高まりに教師の自律性が高まると仕事の満足度が高まり, 職場でのストレスが減少することを示し, 迫田ほか(2004)は, 教師が認知する校長からの情緒サポートと, エンパワーマントの要素の一つである自己主張がストレス反応を軽減すると述べている. そこで, サポートや満足度を高める要因としてエンパワーマントの関連を検討するために, 職業性ストレスモデルを参考に仮説モデルを作成し, 共分散構造分析を用いて検討する.

なお, エンパワーマントは, 組織に所属している者が自主性や自律感を持ち, 自分たちの力で組織を創り出していると感じること(Maeroff, 1988; Richrdon, Lane and Flanigan, 1995; 浜田, 2012; 古川ほか, 2002)と定義する.

以上のことから, 本研究では, 教師の小中学校毎に, 教師の性別と勤続年数毎の, 教師のエンパワーマント, サポート, 満足度, 教師のストレッサー, 教師のストレス反応の関係を明らかにする. また, 教師のストレッサーや, ストレス反応を軽減するとされている, サポートを高める要因としてエンパワーマントの関連を検討し, 介入方法の示唆を得ることを目的とする.

## 第2節 研究方法

### 2-1 調査対象

A 県 B 市の小学校 47 校と中学校 23 校のうち、学校規模や地区に偏りが出ないように小学校 16 校と中学校 8 校を抽出した、小学校 16 校、中学校 8 校の各学校に所属する、小学校教師 341 名（男性 122 名女性 219 名）中学校教師 230 名（男性 142 名女性 88 名）である。

調査期間は、平成 26 年 7 月 1 日～8 月 31 日までである。研究については、対象者に文章と口頭で説明し、同意が得られた者に調査用紙を渡し回答を得た。本研究は、筑波大学体育系倫理審査委員会の承諾（体 25-117 号）を得て実施した。

B 市教育委員会事務局より、抽出した各学校へ平成 26 年 6 月中にアンケート用紙を配布した。その後、各学校において、平成 26 年 7 月 1 日～8 月 31 日までの間にアンケートを実施してもらい、B 市教育委員会事務局が実施済みアンケートを平成 26 年 9 月 1 日から 9 月 10 日までの間に回収した。回収後 B 市教育委員会事務局がアンケート結果と学習状況について入力したデータ一覧表を作成した。学校名個人名が特定されないように匿名化されたデータを分析に使用した。

### 2-2 調査方法

本研究で実施したアンケートは、以下のとおりである。基本属性（性別、年齢、勤続年数、役職）と、以下の尺度から構成された。

#### 1) 職業性ストレス簡易調査票（下光，2005）

職業性ストレス簡易調査票は、職場で比較的簡便に使用できる自己記入式のストレス調査票であり、仕事上のストレス要因、ストレス反応、および修飾要因が同時に測定できる多軸的な調査票である。この調査票は、厚生労働省が推奨している調査票で、広く多様な職種で使用されており、教師の健康診断の際にもストレス調査として使用されている。一般の労働者とも同じ指標で検討できることから今回の調査に使用した。

各項目に対する回答は4件法（例：1=そうだ，2=まあそうだ，3=ややちがう，4=ちがう）である。仕事のストレス要因に関する下位尺度は9つで，心理的な仕事の量的負担，心理的な仕事の質的負担，身体的負担，コントロール，技術の活用，対人関係，職場環境，仕事の適性度，働きがいからなる。ストレス反応は，心理的ストレス反応と身体的ストレス反応について測定している。本研究では，ストレス反応の29項目と修飾要因11項目を採用した。ストレス反応の下位尺度は5つで，活気（3項目），イライラ感（3項目），疲労感（3項目），不安感（3項目），抑うつ感（6項目）身体愁訴（11項目）がある。修飾要因の下位尺度は4つで，上司サポート（3項目），同僚サポート（3項目），および家族友人サポート（3項目）および仕事家庭満足度（2項目）である。57項目のうち，ストレス反応として，活気3項目，イライラ感3項目，疲労感3項目，不安感3項目，抑うつ感6項目，身体愁訴11項目の合計29項目と，修飾要因として，上司からのサポート3項目，同僚からのサポート3項目，家族友人からのサポート3項目，仕事や生活の満足度2項目の合計11項目を用いた。

## 2) 教師の職業性ストレス尺度（高木・田中，2003）

教師の職業性ストレス尺度は，教師のストレス問題の中核である小・中学校教師のストレスについて体系的にまとめられている。内容は，「職務自体のストレス」である役割曖昧な職務の負担 9 項目，実施困難な職務の負担 7 項目，および「職場環境のストレス」である役割葛藤 10 項目，同僚との関係（以下，同僚関係ストレス）5 項目，組織風土 6 項目，評価懸念 5 項目の 2 領域下位 6 尺度（合計 42 項目）からなる。各項目に対する回答は 4 件法（例：1=全くそう思わない，2=あまりそう思わない，3=すこしそう思う，4=とてもそう思う）である。本研究では全ての項目について，点数が高いほどストレスが高いように表した。「同僚との関係」は，職業ストレス簡易尺度との違いを示すために，本研究では，「同僚関係ストレス」とした。各項目は，点数が高くなるほどストレスが高くなるように示した。

### 3) 教師の自己エンパワーメント尺度 (古川ほか, 2002)

教師のエンパワーメント尺度は、米国で作成され (Wilson, 1993), 古川ほかが作成した日本語版を用いた。主張的コミュニケーション (6項目) 自己反省 (4項目) 自主的決定 (4項目) 計 14 項目からなる。各項目に対する回答は 4 件法 (例: 1=全くそう思わない, 2=あまりそう思わない, 3=すこしそう思う, 4=とてもそう思う) である。

### 2-3 職業性ストレスモデル

米国国立職業安全保健研究所 (National Institute Of Occupational Safety and Health, NIOSH), 職業性ストレスモデル (Hurrell and McLaney, 1988) によると, スレッサーが, ストレス反応を引き起こし, さらにその過程において, 年齢や性別, 職種などの個人的要因, 仕事外の要因, 緩衝要因 (上司, 同僚, 家族のサポートや仕事満足度) がストレス反応の出現に影響するとされている。今回はこのモデルにエンパワーメントを加える。先行研究からエンパワーメントは, サポートや満足度を高め, スレッサーを低下することが報告されている。そこでエンパワーメントがサポートや満足度の上流に位置する仮説モデルを作成した。

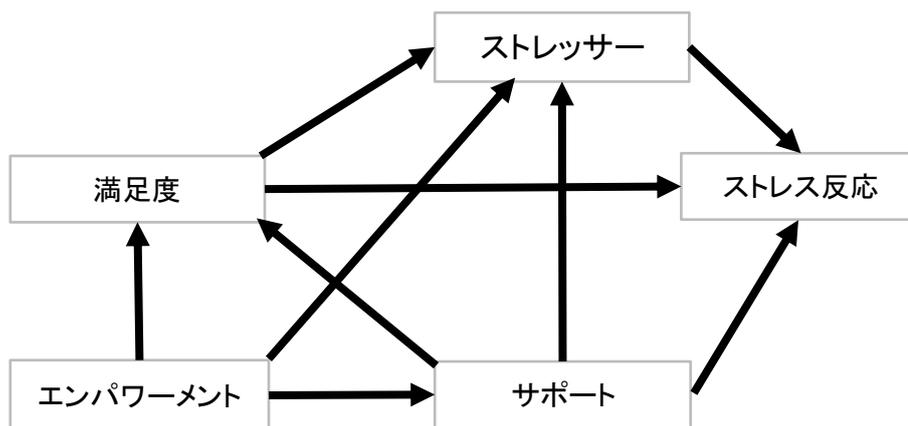


図 3-1 教師のストレスラーとストレス反応に関するエンパワーメントの仮説モデル

## 2-4 分析方法

### 1) 学校種別教師の性別の比較検討

小学校, 中学校毎に男性教師と女性教師の各項目の差を t 検定によって比較した. 等分散を仮定できなかった場合 Welch t-test を, 等分散が仮定できた場合は Student t-test を利用した.

### 2) 学校種別教師の勤続年数による比較

小学校, 中学校毎に勤続年数による各項目の差を分散分析によって比較した. 勤続年数の分類は, 先行研究 (松本・河上, 1996 ; 高橋ほか, 1997 ; 文部科学省, 2013) から, 3 年未満, 3 年以上 10 年未満, 10 年以上とした.

### 3) 教師ストレス反応に関連する要因の検討

小学校, 中学校, 男女別, 勤続年数別に Pearson による相関分析を実施し, ストレス反応に関連する要因と, サポートとエンパワーメントに関連する要因について検討する.

### 4) 教師におけるストレス構造の検討

ストレッサー, ストレス反応, サポート, 満足度, エンパワーメントとの関係性に関する標準化モデルを設定し, 共分散構造モデル (最尤法) を用いて, 総合的・構造的な検討を行う.

また, 検証されたモデルについて, 小中学校毎に性別 (小学校男性女性, 中学校男性女性の 4 群) と勤続年数別 (小中学校毎 3 つの勤続年数の 6 群) でそれぞれの間に差異があるかを検討するために, 多母集団同時分析を行った. 多母集団同時分析の手順は, 豊田 (2007) に従い, 以下のとおり実施した. まず, 構築した標準化モデルについて, 教師全体のスコア

にあてはめ検討し、次に、小中学校性別の4群と勤続年数別6群に分けて検討した。

- ① ストレス関連諸要因として想定した教師の職業性ストレス、サポートを潜在変数、仕事家庭満足度、エンパワーメントと、教師ストレス反応を観測変数とする共分散構造分析を行った。ストレスとサポートは下位尺度も観測変数とした。
- ② 想定した潜在変数と観測変数間のパスのうち有意なパス係数が得られなかったものについて、パス係数（標準推定値）の小さなものから順次1つずつ削除した。そして、他のパス係数の有意水準を確認しながら削除を繰り返し、全ての変数間のパスが有意になった段階で終了とした。
- ③ モデルの適合度を改善するための情報である修正指標に基づき、想定した潜在変数に関わる観測変数（下位尺度）の誤差変数間に限定して、共分散を想定することを検討した。
- ④ モデル適合度は、CMIN, GFI, AGFI, NFI, AIC, RMSEA から GFI, AGFI, RMSEA の結果を基に総合的に判断した。
- ⑤ ①～④の手順で検証された標準化モデルについて、各群別の分析を行いモデル適合度の確認をした。
- ⑥ 次に、配置不変性の確認をした。各群ともに同じ構造であると仮定し、性別、勤続年数毎に、全ての群を同時に分析する多母集団同時分析を実施した。その際、各群で共通したモデル適合度指数が算出される。配置不変性が確認された後に、モデル等値制約を課した。等値制約は、比較したい変数間のパスに差があるかを検討するために、他の母数が共通するように制約を加えることである。また、各群間のパスの有意差検定には、パラメータの一对比較を用いた。
- ⑦ エンパワーメントの効果を検討するために、エンパワーメントから、サポート、満足度、ストレス、ストレス反応への標準化総合効果を算出した。総合効果とは二つの変数間の関係性を表す直接効果と、複数の要因を経由するパス係数の積で表

される間接効果との和である。

共分散構造分析については、有意水準を 10%未満とした。パス係数の差については検定統計量 Critical ratio(以下 CR)の絶対値が 1.96(有意水準を 5%未満)以上とした。統計解析ソフトウェア SPSSver21 と Amosver21 を使用し、有意水準を 5%未満とし、また、相関分析と t 検定については、多重比較問題を考慮し Bonferroni の補正を行い、複数の検定を同時に行った場合は.05 を検定回数で割った値を有意水準とし、P 値が 5%未満で Bonferroni 補正により有意性が認められない場合を有意傾向とした。

### 第3節 結果

#### 3-1 尺度について

Cronbach の  $\alpha$  係数で信頼性を確認し、以下の尺度を全て使用した。

##### 1) 職業性ストレス簡易調査票 (下光, 2005)

ストレス反応の各項目の Cronbach の  $\alpha$  係数は、活気.93, イライラ感.90, 疲労感.88, 不安感.73, 抑うつ感.90, 身体愁訴.86であった。修飾要因の各項目の  $\alpha$  係数は、上司サポート.81, 同僚サポート.80, および家族・友人サポート.83, および仕事家庭生活満足度.57であった。仕事満足度の  $\alpha$  係数が.57と低めであるが、教師のストレス緩衝要因として重要な項目であることから尺度して使用した。

##### 2) 教師の職業性ストレス尺度 (高木・田中, 2003)

各項目の Cronbach の  $\alpha$  係数は、役割曖昧な職務の負担 .88, 実施困難な職務の負担 .88, 役割葛藤 .87, 同僚関係ストレス .85, 組織風土 .82, 評価懸念 .81 である。

##### 3) 教師の自己エンパワーメント尺度 (古川ほか, 2002)

各項目の Cronbach の  $\alpha$  係数は、主張的コミュニケーション .78, 自己反省 .76, 自主的決定 .77 である。

### 3-2 教師の基本属性

教師の性別, 年齢, 勤続年数, 役職については表 3-1 に, 各校のデータの平均値と標準偏差を教師のストレス反応高群順に表 3-2 (小学校) 表 3-3 (中学校) に示した。

		小学校	中学校	計
n数		341	211	552
性別	男	121	127	248
	女	219	84	303
年齢	20代	104	62	166
	30代	76	37	113
	40代	52	38	90
	50代	95	69	164
	60代	14	5	19
勤続年数	3年未満	55	47	102
	3年以上6年未満	57	33	90
	6年以上10年未満	59	29	88
	10年以上15年未満	35	8	43
	15年以上20年未満	14	7	21
	20年以上25年未満	23	25	48
	25年以上	98	62	160
役職	教諭	261	163	424
	総括教諭	53	32	85
	教頭	13	8	21
	校長	14	8	22

表3-2 小学校児童教師尺度項目平均値標準偏差

n=16

学校名	m		h		g		p		a		e		k		i		f		b		d		o		j		n		c		l	
	M	SD																														
役割曖昧	3.14	0.64	3.14	0.67	3.07	0.59	2.63	0.56	3.11	0.63	2.72	0.56	3.07	0.48	2.99	0.60	3.02	0.61	2.91	0.64	2.89	0.68	2.89	0.57	2.52	0.69	2.75	0.53	3.05	0.56	2.59	0.51
実施困難	2.53	0.55	2.31	0.52	2.49	0.47	2.20	0.49	2.48	0.63	2.37	0.51	2.40	0.59	2.46	0.57	2.25	0.53	2.44	0.62	2.36	0.64	2.33	0.48	2.48	0.57	2.39	0.69	2.26	0.67	2.32	0.40
役割葛藤	2.48	0.57	2.38	0.63	2.20	0.38	2.14	0.40	2.28	0.44	2.16	0.36	2.31	0.51	2.16	0.59	2.06	0.37	2.29	0.47	2.15	0.43	2.23	0.40	1.96	0.41	2.04	0.46	2.16	0.33	1.94	0.32
組織風土	2.47	0.36	2.47	0.57	2.26	0.57	2.21	0.43	2.28	0.60	2.26	0.33	2.18	0.43	2.15	0.37	1.88	0.50	2.41	0.58	2.10	0.45	2.17	0.35	2.50	0.55	1.92	0.44	2.18	0.46	1.94	0.50
評価懸念	2.04	0.89	2.09	0.58	2.11	0.49	2.22	0.67	2.06	0.63	2.04	0.48	1.89	0.51	2.03	0.68	1.78	0.50	1.97	0.54	1.96	0.57	2.04	0.39	1.90	0.59	2.01	0.59	1.90	0.46	1.95	0.72
同僚との関係	1.67	0.44	1.82	0.56	1.61	0.44	1.86	0.82	1.70	0.60	1.74	0.57	1.56	0.43	1.63	0.59	1.43	0.40	1.68	0.41	1.58	0.43	1.79	0.43	1.48	0.47	1.53	0.48	1.77	0.50	1.36	0.39
活気なし	8.00	2.14	8.00	2.41	8.33	1.63	6.67	2.59	6.59	2.20	7.89	2.17	7.57	2.25	7.54	2.04	6.55	2.11	7.50	2.21	8.08	2.60	7.62	2.25	7.56	2.33	6.52	2.77	6.83	2.21	7.16	1.74
イライラ感	7.36	2.42	6.33	2.08	6.08	1.69	6.38	2.77	6.28	2.15	6.44	2.18	5.83	2.51	5.63	2.06	5.64	1.81	6.15	2.41	5.13	1.68	5.86	2.01	6.11	2.49	5.95	3.01	5.00	2.13	5.32	2.36
疲労感	8.00	2.86	7.33	2.31	7.67	2.39	7.57	3.08	8.00	2.36	7.44	2.48	6.86	2.37	7.13	2.46	7.50	2.89	7.25	2.79	6.96	2.58	6.62	2.01	6.17	1.95	6.29	2.19	6.83	2.69	6.79	2.12
不安感	6.82	2.79	6.62	2.27	6.42	1.77	7.05	2.27	6.41	1.99	6.00	1.75	6.11	2.10	6.29	2.18	5.55	1.87	5.20	1.61	5.71	1.97	5.38	2.16	5.78	1.70	5.95	2.31	5.92	2.35	4.79	1.58
抑うつ感	10.45	4.61	10.14	3.58	8.92	2.17	9.67	4.29	10.41	3.99	8.89	2.97	9.09	3.37	9.71	3.59	9.86	2.51	9.05	3.05	8.79	3.15	8.81	2.91	8.17	2.98	8.48	3.86	8.75	3.41	7.63	1.89
身体愁訴	17.64	3.44	19.43	5.01	19.46	4.57	18.81	6.87	18.10	6.41	17.94	6.41	20.11	5.73	17.08	6.19	19.64	4.16	17.70	3.91	17.92	4.29	17.95	5.35	16.72	5.07	18.67	6.89	18.33	5.85	16.00	4.84
ストレス反応	13.41	3.50	12.89	3.00	12.76	1.99	12.54	3.93	12.47	2.85	12.37	2.86	12.13	2.88	12.03	2.86	11.84	2.39	11.82	2.51	11.72	2.65	11.59	2.31	11.42	2.48	11.35	3.60	11.32	3.16	10.74	2.47
上司サポート	9.00	1.95	7.62	2.11	8.50	1.72	8.62	1.94	9.10	2.08	8.39	1.94	8.54	1.85	9.17	2.24	8.77	1.85	8.55	2.16	8.71	1.27	8.00	2.49	8.94	2.31	10.14	2.10	8.92	2.61	9.42	2.04
同僚サポート	8.64	2.42	8.48	1.81	9.13	1.36	9.19	1.78	9.24	1.92	9.06	1.30	9.34	1.91	9.33	2.22	9.73	1.55	8.65	1.81	9.13	1.06	9.43	1.75	8.78	2.32	10.29	1.59	9.50	2.32	9.84	2.06
家族友人サポート	8.73	2.90	9.76	2.32	10.13	1.70	10.00	1.73	10.31	2.24	10.72	1.53	10.20	2.15	10.71	1.81	10.41	2.28	9.80	2.26	10.46	1.44	10.14	2.59	10.06	2.04	10.81	1.69	10.17	2.33	10.79	1.40
満足度	5.64	1.69	6.19	1.08	6.21	1.06	6.76	0.94	6.90	0.98	6.11	0.58	6.31	1.28	6.63	1.17	6.50	1.14	6.55	1.28	6.42	1.25	6.19	1.33	6.33	1.03	6.67	1.11	6.17	1.27	6.79	1.08
エンパワーメント	36.55	9.62	34.48	7.22	32.75	5.15	37.00	6.75	35.34	6.22	35.00	6.30	35.17	6.13	35.29	6.06	36.45	5.12	36.75	5.61	34.96	6.74	35.33	5.37	32.50	6.71	39.19	6.10	33.75	5.79	34.05	8.01
n	11		21		24		21		29		18		35		24		22		20		24		21		18		21		12		19	

教師のストレス反応降順

表3-3 中学校生徒教師尺度項目平均値標準偏差

n=8

学校名	A		B		F		H		C		D		G		E	
	M	SD														
役割曖昧	2.73	0.68	2.98	0.51	2.60	0.63	2.84	0.63	2.59	0.76	2.68	0.56	2.44	0.53	2.63	0.71
実施困難	2.34	0.70	2.54	0.61	2.26	0.63	2.32	0.55	2.14	0.66	2.38	0.43	2.14	0.66	2.31	0.50
役割葛藤	2.31	0.53	2.37	0.37	2.40	0.38	2.04	0.37	2.19	0.47	2.27	0.36	1.99	0.46	2.16	0.53
組織風土	2.10	0.61	2.50	0.33	2.44	0.57	2.18	0.66	2.16	0.66	2.23	0.34	2.18	0.52	2.32	0.44
評価懸念	2.17	0.78	1.94	0.50	2.18	0.61	1.87	0.58	2.07	0.58	1.95	0.50	1.79	0.53	1.96	0.70
同僚との関係	1.66	0.59	1.60	0.45	1.89	0.43	1.70	0.59	1.89	0.62	1.75	0.50	1.63	0.48	1.56	0.49
活気なし	7.52	2.36	7.55	2.84	8.04	2.53	8.30	1.96	7.48	1.74	7.55	1.99	7.00	2.20	8.00	2.12
イライラ感	6.75	2.39	6.83	2.55	7.17	2.73	6.96	2.44	6.22	2.24	6.00	1.75	6.41	2.79	5.59	1.84
疲労感	8.19	2.50	7.97	2.54	7.63	2.14	6.74	2.61	7.37	2.39	7.32	2.36	7.89	2.71	7.35	2.26
不安感	6.71	1.92	6.45	2.15	5.88	1.87	6.30	2.08	6.22	1.99	6.36	2.01	5.96	2.49	5.76	1.82
抑うつ感	11.45	4.39	10.48	4.43	9.67	3.07	9.57	4.00	9.44	3.31	9.91	2.43	9.37	3.84	9.29	2.71
身体愁訴	21.45	7.80	20.03	6.51	19.29	6.38	17.70	5.72	18.81	4.28	17.77	4.32	18.15	5.62	19.18	5.40
ストレス反応	13.58	3.00	13.17	3.43	12.93	3.01	12.64	2.73	12.38	2.42	12.34	2.17	12.30	3.29	11.90	2.69
上司サポート	8.07	2.40	7.76	2.13	7.38	2.26	9.61	1.92	8.37	2.04	9.00	1.75	9.37	1.92	9.53	1.94
同僚サポート	8.48	2.31	8.38	1.99	8.04	1.97	9.65	2.04	8.78	1.97	8.91	1.27	9.33	2.11	8.82	2.07
家族友人サポート	9.67	2.57	9.62	2.27	9.63	1.76	10.48	2.23	10.19	2.00	10.50	1.50	10.41	1.99	10.59	2.27
満足度	6.29	1.37	6.10	1.23	6.08	0.78	6.00	1.28	6.15	0.99	6.55	1.14	6.48	1.16	6.71	1.21
エンパワーメント	34.50	7.47	33.34	6.52	33.04	4.67	35.61	5.38	33.26	5.23	35.32	4.17	36.78	6.29	37.29	10.10
n	42		29		24		23		27		22		27		17	

### 3-2 教師の属性別各尺度の比較

#### 1) 学校種別性差の t 検定 (表 3-4, 表 3-5)

小学校では、教師の職業性ストレス尺度の「役割葛藤」「評価懸念」は女性教師が男性教師より高く (P<.05), 「エンパワーメント」は女性教師が男性教師より低かった。

中学校は、教師の職業性ストレス尺度の「評価懸念」は、女性教師が男性教師に比べて有意 (P<.004) に高く、ストレスの「実施困難」と「ストレス反応」は、女性教師が男性教師に比べて高かった。また、「上司サポート」, 「同僚サポート」, 「仕事家庭満足度」は、女性教師が男性教師に比べて低く、「エンパワメント」は、女性教師が男性教師に比べて有意に低かった。

表3-4 小学校男性教師女性教師の職業性ストレス、ストレス、サポート、満足度、エンパワーメントのt検定

	全体 n=340		男性 n=121		女性 n=219		t値	P値	男-女
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差			
役割曖昧	2.92	0.61	2.90	0.68	2.93	0.57	-0.37	.709	m<f
実施困難	2.38	0.56	2.36	0.60	2.39	0.54	-0.48	.633	m<f
役割葛藤	2.19	0.46	2.12	0.54	2.22	0.41	-2.02	.045 *	m<f
組織風土	2.80	0.50	2.19	0.52	2.21	0.49	-0.31	.757	m<f
評価懸念	2.00	0.58	1.88	0.57	2.06	0.57	-2.86	.004 *	m<f
同僚関係ストレス	1.63	0.50	1.61	0.53	1.64	0.48	-0.60	.550	m<f
ストレス反応	12.03	2.86	11.78	2.89	12.17	2.84	-1.18	.237	m<f
上司からのサポート	8.76	2.06	9.07	2.16	8.59	1.99	2.03	.043 *	m>f
同僚からのサポート	9.25	1.85	9.24	1.91	9.26	1.82	-0.10	.922	m<f
家族友人サポート	10.25	2.03	10.21	2.14	10.27	1.98	-0.27	.786	m>f
仕事家庭満足度	6.44	1.16	6.44	1.18	6.43	1.15	0.03	.974	m>f
エンパワーメント	35.29	6.43	36.45	7.11	34.65	5.94	2.49	.013 *	m>f

仕事家庭満足度:Welch t-test 他:Student t-test \*P<.05 Bonferroni補正\*\*P<.004

表3-5 中学校男性教師女性教師の  
職業性ストレス、ストレス、サポート、満足度、エンパワーメントのt検定

	全体 n=211		男性 n=127		女性 n=84		t値	P値	男-女
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差			
	役割曖昧	2.69	0.64	2.68	0.63	2.71			
実施困難	2.31	0.62	2.23	0.59	2.43	0.64	-2.25	.025 *	m<f
役割葛藤	2.23	0.46	2.21	0.47	2.25	0.44	-0.63	.526	m<f
組織風土	2.75	0.55	2.25	0.56	2.26	0.54	-0.11	.912	m<f
評価懸念	2.01	0.62	1.90	0.60	2.17	0.62	-3.15	.002 **	m<f
同僚関係ストレス	1.71	0.53	1.69	0.55	1.75	0.51	-0.78	.436	m<f
ストレス反応	12.77	2.91	12.40	2.69	13.32	3.15	-2.27	.024 *	m<f
上司サポート	8.54	2.20	8.80	2.26	8.13	2.05	2.19	.030 *	m>f
同僚サポート	8.76	2.04	9.02	2.03	8.38	2.02	2.23	.027 *	m>f
家族友人サポート	10.07	2.15	10.05	2.16	10.10	2.14	-0.16	.874	m<f
仕事家庭満足度	6.27	1.18	6.44	1.21	6.02	1.09	2.61	.011 *	m>f
エンパワーメント	34.74	6.47	36.07	6.39	32.73	6.09	3.79	.000 **	m>f

仕事家庭満足度:Welch t-test 他:Student t-test \*P<.05 Bonferroni補正\*\*P<.004

## 2) 学校種別勤続年数間の分散分析 (表 3-6, 表 3-7)

小学校は、勤続10年以上の教師は勤続3年未満の教師と比較して教師の職業性ストレス尺度の「役割曖昧」が有意 ( $P<.004$ ) に高く、「役割葛藤」, 「同僚関係ストレス」も同様の傾向を認めた。一方勤続3年未満の教師は、勤続10年以上の教師より「評価懸念」が高かった。また勤続3年未満の教師は勤続10年以上の教師より「エンパワーメント」が低かった。

中学校も、「役割曖昧」は、勤続3年未満の教師に比較して勤続10年以上の教師の方が有意に高く、勤続10年未満の教師に比べても高かった。「評価懸念」は、勤続3年未満の教師は、勤続10年以上の教師に比べ高かった。「家族友人サポート」は、勤続3年未満の教師は、勤続10年以上の教師より高かった。

表3-6 小学校教師勤続年数間の  
職業性ストレス、ストレス、サポート、満足度、エンパワメントの分散 n=340

	① 3未満n=55		② 10未満n=115		③ 10以上n=170		F 値	①-②	①-③	②-③	① - ② - ③
	M	SD	M	SD	M	SD					
役割曖昧	2.65	0.51	2.87	0.63	3.03	0.60	8.79	.073	.000 **	.065	③>②>①
実施困難	2.29	0.42	2.39	0.61	2.41	0.56	0.87	.568	.386	.947	③>②>①
役割葛藤	2.03	0.39	2.19	0.45	2.23	0.49	3.88	.112	.015 *	.670	③>②>①
組織風土	2.28	0.50	2.24	0.53	2.15	0.48	1.99	.888	.210	.273	①>②>③
評価懸念	2.19	0.58	1.99	0.62	1.94	0.54	4.06	.086	.013 *	.723	①>②>③
同僚との関係	1.48	0.48	1.64	0.50	1.67	0.50	3.03	.123	.040 *	.885	③>②>①
ストレス反応	11.25	2.47	12.11	2.90	12.23	2.92	2.52	.159	.070	.936	③>②>①
上司サポート	9.04	1.93	8.71	2.16	8.71	2.04	0.58	.606	.557	1.000	①>② ③
同僚サポート	9.65	1.69	9.43	1.75	9.01	1.94	3.37	.728	.060	.141	③>②>①
家族友人サポート	10.35	1.68	10.33	1.75	10.16	2.31	0.32	.999	.826	.765	①>②>③
仕事家庭満足度	6.58	1.10	6.49	1.09	6.35	1.22	0.99	.871	.410	.603	①>②>③
エンパワメント	33.73	5.43	34.65	6.77	36.24	6.37	4.10	.650	.031 *	.100	③>②>①

\*P<.05 Bonferroni補正\*\*P<.000

表3-7 中学校教師勤続年数間の  
職業性ストレス、ストレス、サポート、満足度、エンパワメントの分散分析 n=211

	① 3未満n=47		② 10未満n=62		③ 10以上n=102		F 値	①-②	①-③	②-③	① - ② - ③
	M	SD	M	SD	M	SD					
役割曖昧	2.44	0.61	2.56	0.58	2.89	0.64	10.32	.568	.000 **	.004 *	③>②>①
実施困難	2.22	0.58	2.29	0.61	2.36	0.64	0.85	.867	.422	.727	③>②>①
役割葛藤	2.29	0.46	2.22	0.35	2.20	0.51	0.70	.703	.466	.941	①>②>③
組織風土	2.27	0.59	2.33	0.57	2.20	0.52	1.04	.830	.782	.326	②>①>③
評価懸念	2.24	0.72	2.10	0.64	1.84	0.52	7.97	.462	.001 *	.024 *	①>②>③
同僚との関係	1.74	0.51	1.80	0.60	1.64	0.49	2.01	.836	.486	.130	②>①>③
ストレス反応	13.29	2.88	12.70	3.08	12.57	2.82	1.01	.553	.340	.955	①>②>③
上司からのサポー	8.57	2.30	8.68	2.10	8.43	2.23	0.25	.969	.928	.769	②>①>③
同僚からのサポー	8.72	2.27	9.21	1.84	8.51	2.02	2.30	.432	.822	.084	②>①>③
家族友人サポート	10.66	1.80	10.11	2.10	9.76	2.28	2.87	.381	.047 *	.567	①>②>③
仕事家庭満足度	6.51	1.08	6.00	1.39	6.33	1.05	2.82	.063	.664	.180	①>③>②
エンパワメント	33.68	6.21	34.92	6.64	35.12	6.49	0.83	.585	.420	.980	③>②>①

\*P<.05 Bonferroni補正\*\*P<.000

### 3) 教師属性別各尺度の相関分析 (表 3-8~11)

小学校男性教師については、ストレス反応と有意な正の相関 (P<.000) が示されたのは、ストレスの「役割曖昧」「実施困難」「役割葛藤」「評価懸念」「同僚との関係ストレス」であった。「同僚サポート」と「上司サポート」はそれぞれ3つのストレスと負の相関を認め、「同僚サポート」は、ストレス反応とも負の相関を認めた。また「満足度」は2つのストレスやストレス反応と有意な負の相関を認めた。

小学校女性教師も、ストレス反応と有意な相関を認めたストレスは、「役割曖昧」「実施困難」「役割葛藤」「評価懸念」「同僚との関係ストレス」であった。また「上司サポート」「同僚サポート」は、ストレス反応に対して負の有意な相関を認めた。「エンパワメント」は「同僚サポート」と有意な相関が、「同僚関係ストレス」と有意な負の相関を認めた。ま

た「満足度」はストレッサーやストレス反応に対して有意な負の相関を認めた。

中学校男性教師については、ストレス反応と有意な相関を認めた「役割葛藤」と「評価懸念」であり、ストレス反応と有意な負の相関を示したのは「上司サポート」と「満足度」であった。「エンパワーメント」は「役割葛藤」「同僚関係ストレス」と負の相関、「上司サポート」「同僚サポート」「満足度」と有意な正の相関を認めた。

中学校女性教師については、ストレス反応と有意な相関が示されたのは「実施困難」「役割葛藤」「同僚関係ストレス」であった。またストレス反応と有意な負の相関が示されたのは、「上司サポート」「満足度」であった。「エンパワーメント」は「実施困難」「評価懸念」と負の相関、「上司サポート」「同僚サポート」と有意な相関を認めた。

以上から小学校、中学校男性、女性教師共に教師ストレッサーはストレス反応と関連し、サポートと満足度はストレス反応と負の関連が示された。また、小中学校男性教師女性教師ともにストレッサーと「上司サポート」「同僚サポート」「満足度」と負の相関も認めた。「エンパワーメント」は、小学校男性教師以外の、小学校女性教師、中学校男性女性教師において、ストレッサーとは負の相関、サポートと正の相関がみられた。また中学校男性教師ではエンパワーメントと満足度に有意な正の相関を認めた。

表3-8 小学校男性教師尺度間相関 n=121

	役割曖昧	実施困難	役割葛藤	組織風土 ストレス	評価懸念	同僚関係 ストレス	ストレス 反応	上司 サポート	同僚 サポート	家族友人 サポート	満足度	エンパワー メント
役割曖昧	—	.41 **	.46 **	.03	.19 *	.30 *	.27 **	-.24 **	-.22 *	-.12	-.11	-.08
実施困難		—	.48 **	.14	.43 **	.46 **	.32 **	-.26 *	-.23 *	-.05	-.33 **	-.02
役割葛藤			—	.01	.50 **	.64 **	.39 **	-.41 **	-.39 **	-.25 *	-.35 **	-.14
組織風土ストレス				—	.00	.09	.10	-.01	.07	-.07	.02	.05
評価懸念					—	.62 **	.33 **	-.28 *	-.33 **	-.15	-.20 *	-.31 *
同僚関係ストレス						—	.35 **	-.44 **	-.41 **	-.19 *	-.30 *	-.21 *
ストレス反応							—	-.21 *	-.26 **	-.21 *	-.33 **	.05
上司サポート								—	.76 **	.45 **	.30 *	.24 *
同僚サポート									—	.47 **	.27 *	.23 *
家族友人サポート										—	.32 **	.10
満足度											—	.10
エンパワーメント												—

\*P<.05 Bonferroni補正\*\*P<.000

表3-9 小学校女性教師尺度間相関 n=219

	役割曖昧	実施困難	役割葛藤	組織風土 ストレス	評価懸念	同僚関係 ストレス	ストレス 反応	上司 サポート	同僚 サポート	家族友人 サポート	満足度	エンパワー メント
役割曖昧	—	.43 **	.32 **	-.10	.03	.19 *	.26 **	-.19 *	-.18 **	-.03	-.12	.01
実施困難		—	.44 **	-.09	.37 **	.33 **	.29 **	-.23 *	-.28 **	-.13	-.27 **	-.26 *
役割葛藤			—	.05	.36 **	.52 **	.31 **	-.38 **	-.41 **	-.23 *	-.30 **	-.20 *
組織風土ストレス				—	.01	.01	-.09	-.03	-.06	-.07	-.11	.01
評価懸念					—	.55 **	.38 **	-.27 **	-.35 **	-.19 *	-.26 **	-.43 **
同僚関係ストレス						—	.35 **	-.45 **	-.45 **	-.26 **	-.36 **	-.21 *
ストレス反応							—	-.28 **	-.28 **	-.17 *	-.34 **	-.15 *
上司サポート								—	.73 **	.35 **	.35 **	.28 **
同僚サポート									—	.45 **	.35 **	.34 *
家族友人サポート										—	.38 **	.16 *
満足度											—	.16 *
エンパワーメント												—

\*P<.05 Bonferroni補正\*\*P<.000

表3-10 中学校男性教師尺度間相関 n=127

	役割曖昧	実施困難	役割葛藤	組織風土 ストレス	評価懸念	同僚関係 ストレス	ストレス 反応	上司 サポート	同僚 サポート	家族友人 サポート	満足度	エンパワー メント
役割曖昧	—	.60 **	.34 **	.14	.20 *	.04	.21 *	-.18	-.25 *	-.16	-.26 *	-.18 *
実施困難		—	.50 **	.11	.27 *	.08	.24 *	-.17	-.15	-.14	-.29 *	-.06
役割葛藤			—	.12	.55 **	.53 **	.38 **	-.44 **	-.36 **	-.17	-.30 *	-.38 **
組織風土ストレス				—	-.04	.07	.04	-.10	-.06	-.07	-.04	-.14
評価懸念					—	.55 **	.45 **	-.41 **	-.26 *	-.08	-.42 **	-.44 **
同僚関係ストレス						—	.23 *	-.44 **	-.31 **	-.06	-.28 *	-.30 *
ストレス反応							—	-.34 **	-.30 *	-.14	-.50 **	-.29 *
上司サポート								—	.74 **	.41 **	.41 **	.51 **
同僚サポート									—	.46 **	.36 **	.42 **
家族友人サポート										—	.42 **	.12
満足度											—	.36 **
エンパワーメント												—

\*P<.05 Bonferroni補正\*\*P<.000

表3-11 中学校女性教師尺度間相関 n=84

	役割曖昧	実施困難	役割葛藤	組織風土 ストレス	評価懸念	同僚関係 ストレス	ストレス 反応	上司 サポート	同僚 サポート	家族友人 サポート	満足度	エンパワー メント
役割曖昧	—	.52 **	.48 **	-.04	.06	.29 **	.27 *	-.33 **	-.18	-.26 *	-.35 *	-.26 *
実施困難		—	.58 **	.02	.41 **	.42 **	.50 **	-.47 **	-.34 *	-.30 *	-.39 **	-.48 **
役割葛藤			—	.04	.37 **	.48 **	.51 **	-.40 **	-.33 *	-.22 *	-.34 *	-.32 *
組織風土ストレス				—	-.09	.04	-.13	-.21	-.41 **	-.22 *	-.20	-.16
評価懸念					—	.31 *	.25 *	-.27 *	-.31 *	-.25 *	-.36 *	-.38 **
同僚関係ストレス						—	.41 **	-.35 *	-.33 *	-.18	-.32 **	-.24 *
ストレス反応							—	-.39 **	-.23 *	-.23 *	-.39 **	-.21
上司サポート								—	.81 **	.35 *	.37 *	.50 **
同僚サポート									—	.35 *	.29 *	.49 **
家族友人サポート										—	.54 **	.26 *
満足度											—	.37 *
エンパワーメント												—

\*P<.05 Bonferroni補正\*\*P<.000

### 3) 教師勤続年数別各尺度の相関分析 (表 3-12~17)

小学校 3 年未満の教師は、ストレス反応と「実施困難」が有意な正の相関を示した。ストレス反応と負の有意な相関を認めた項目はみられなかった。「上司サポート」と「同僚サポート」は「同僚関係ストレス」と負の有意な相関がみられた。

小学校 10 年未満の教師は、有意な正の相関が示したのは「役割葛藤」「評価懸念」「同僚関係ストレス」であり、有意な負の相関が示されたのは「上司サポート」と「満足度」であった。「上司サポート」と「同僚サポート」はそれぞれ3つのストレスと有意な負の相関を認めた。「エンパワーメント」は「評価懸念」「上司サポート」「同僚サポート」と有意な相関を、「評価懸念」と有意な負の相関を認めた。

小学校 10 年以上の教師は、ストレス反応と有意な相関を示したのは「実施困難」「役割葛藤」「評価懸念」「同僚関係ストレス」であった。「上司サポート」「同僚サポート」とストレスに有意な負の相関を認めた。「満足度」はストレスやストレス反応と負の相関、サポートと正の相関を認め、「エンパワーメント」は「評価懸念」と負の相関を認めた。

中学校 3 年未満の教師は、ストレス反応は「役割葛藤」と有意な相関を認め、「満足度」と有意な負の相関を認めた。「エンパワーメント」は「評価懸念」と負の相関を、「上司サポート」「同僚サポート」と有意な相関を認めた。

中学校 10 年未満の教師は、ストレス反応と有意な相関のあるストレスはみられなかった。「満足度」は4つのストレスやストレス反応と負の相関が示された。「エンパワーメント」は「評価懸念」と負の有意な相関を認め、「上司サポート」「同僚サポート」「満足度」と有意な相関が示された。

中学校 10 年以上の教師は、ストレス反応と、「役割葛藤」「実施困難」「評価懸念」「同僚関係ストレス」が有意な相関を認めた。「上司サポート」「同僚サポート」はそれぞれ4つと3つのストレスと有意な負の相関を認め、「上司サポート」はストレス反応とも負の相関を認めた。「満足度」は「評価懸念」「同僚関係ストレス」ストレス反応と有意な負の相関が示され、「上司サポート」「同僚サポート」と有意な相関を認めた。「エンパワーメント」は「役割葛藤」「評価懸念」「同僚関係ストレス」と有意な負の相関が示され「上司サポート」「同僚サポート」「満足度」とは有意な相関が示された。

勤続年数別の結果についても、性別の結果と同様の結果であった。すなわち教師ストレスはストレス反応と関連し、サポートと満足度はストレス反応と負の関連が示された。またサポートと満足度はストレスとも負の相関も認めた。「エンパワーメント」は、ストレスとは負の相関、サポートや満足度と正の相関がみられた。

表3-12 小学校勤務年数3年未満教師尺度間相関

	役割曖昧	実施困難	役割葛藤	組織風土 ストレス	評価懸念	同僚関係 ストレス	ストレス 反応	上司 サポート	同僚 サポート	家族友人 サポート	満足度	エンパワー メント
役割曖昧	—	.24	.17	-.21	.06	.22	.20	-.19	-.21	-.36 *	-.01	-.34 *
実施困難		—	.28 *	-.10	.46 **	.32 *	.48 **	.01	-.06	.13	-.22	-.27 *
役割葛藤			—	.31 *	.44 *	.52 **	.23	-.32 *	-.44 *	-.06	-.08	-.36 *
組織風土ストレス				—	.00	.12	.05	-.30 *	-.23	-.07	-.16	-.16
評価懸念					—	.51 **	.44 *	-.12	-.31 *	-.07	-.12	-.17
同僚関係ストレス						—	.35 *	-.55 **	-.60 **	-.30 *	-.29 *	-.20
ストレス反応							—	-.12	-.26	-.09	-.32 *	-.06
上司サポート								—	.81 **	.37 *	.25	.42 *
同僚サポート									—	.52 **	.28 *	.45 *
家族友人サポート										—	.30 *	.25
満足度											—	-.04
エンパワーメント												—

\*P&lt;.05 Bonferroni補正\*\*P&lt;.000

表3-13 小学校勤務年数3年以上10年未満教師尺度間相関

	役割曖昧	実施困難	役割葛藤	組織風土 ストレス	評価懸念	同僚関係 ストレス	ストレス 反応	上司 サポート	同僚 サポート	家族友人 サポート	満足度	エンパワー メント
役割曖昧	—	.59 **	.44 **	-.16	.21 *	.29 *	.24 *	-.17	-.15	-.08	-.17 *	.09
実施困難		—	.47 **	.10	.41 **	.42 **	.26 *	-.28 *	-.24 *	-.19 *	-.26 *	-.10
役割葛藤			—	-.05	.47 **	.59 **	.36 **	-.52 **	-.42 **	-.33 **	-.26 *	-.13
組織風土ストレス				—	-.07	-.06	.01	.04	.06	-.11	.07	.19 *
評価懸念					—	.58 **	.38 **	-.47 **	-.46 **	-.20	-.17	-.43 **
同僚関係ストレス						—	.32 **	-.50 **	-.46 **	-.26 *	-.32 **	-.20 *
ストレス反応							—	-.34 **	-.30 *	-.22 *	-.32 **	-.09
上司サポート								—	.77 **	.37 **	.31 *	.33 **
同僚サポート									—	.45 **	.28 **	.41 **
家族友人サポート										—	.39 **	.12
満足度											—	.13
エンパワーメント												—

\*P&lt;.05 Bonferroni補正\*\*P&lt;.000

表3-14 小学校勤務年数10年以上教師尺度間相関

	役割曖昧	実施困難	役割葛藤	組織風土 ストレス	評価懸念	同僚関係 ストレス	ストレス 反応	上司 サポート	同僚 サポート	家族友人 サポート	満足度	エンパワー メント
役割曖昧	—	.33 **	.35 **	-.11	.10	.16 *	.26 *	-.23 *	-.17 *	.00	-.09	.02
実施困難		—	.47 **	-.04	.40 **	.36 **	.28 **	-.26	-.31 **	-.09	-.34 **	-.21 *
役割葛藤			—	.05	.46 **	.55 **	.34 **	-.33 **	-.36 **	-.22 *	-.39 **	-.24 *
組織風土ストレス				—	.05	.12	-.04	.01	-.02	-.05	-.14	-.01
評価懸念					—	.66 **	.40 **	-.21 *	-.31 **	-.20 *	-.35 **	-.39 **
同僚関係ストレス						—	.35 **	-.37 **	-.36 **	-.20 *	-.36 **	-.26 *
ストレス反応							—	-.23 *	-.25 *	-.18 *	-.34 **	-.09
上司サポート								—	.71 **	.41 **	.37 **	.22 *
同僚サポート									—	.45 **	.33 **	.23 *
家族友人サポート										—	.35 **	.14
満足度											—	.21 *
エンパワーメント												—

\*P&lt;.05 Bonferroni補正\*\*P&lt;.000

表3-15 中学校勤務年数3年未満教師尺度間相関

	役割曖昧	実施困難	役割葛藤	組織風土 ストレス	評価懸念	同僚関係 ストレス	ストレス 反応	上司 サポート	同僚 サポート	家族友人 サポート	満足度	エンパワー メント
役割曖昧	—	.42 *	.45 *	-.13	.18	.05	.33 *	-.18	-.08	-.05	-.27	-.19
実施困難		—	.51 **	-.01	.38 *	.09	.26	-.24	-.26	-.04	-.39 *	-.08
役割葛藤			—	.05	.42 *	.41 *	.64 **	-.54 **	-.47 *	-.10	-.45 *	-.40 *
組織風土ストレス				—	-.04	.14	-.18	-.05	-.17	.09	.25	-.08
評価懸念					—	.21	.45 *	-.46 *	-.38 *	.02	-.40 *	-.52 **
同僚関係ストレス						—	.26	-.42 *	-.42 *	-.06	-.13	-.18
ストレス反応							—	-.48 *	-.47 *	-.21	-.50 **	-.28
上司サポート								—	.80 **	.02	.47 *	.57 **
同僚サポート									—	.15	.40 *	.54 **
家族友人サポート										—	.21	.10
満足度											—	.33 *
エンパワーメント												—

\*P&lt;.05 Bonferroni補正\*\*P&lt;.000

表3-16 中学校勤務年数3年以上10年未満教師尺度間相関

	役割曖昧	実施困難	役割葛藤	組織風土 ストレス	評価懸念	同僚関係 ストレス	ストレス 反応	上司 サポート	同僚 サポート	家族友人 サポート	満足度	エンパワー メント
役割曖昧	—	.50 **	.30 *	-.19	.29 *	.06	.28 *	-.18	-.24	-.23	-.48 **	-.25 *
実施困難		—	.40 *	.10	.42 *	.13	.30 *	-.21	-.17	-.31 *	-.53 **	-.35 *
役割葛藤			—	.25 *	.38 *	.42 *	.27 *	-.30 *	-.23 *	-.18	-.44 **	-.19
組織風土ストレス				—	-.04	-.11	-.10	-.18	-.29 *	-.25	-.16	-.18
評価懸念					—	.32 *	.34 *	-.42 *	-.30 *	-.37 *	-.54 **	-.45 **
同僚関係ストレス						—	.22	-.35 *	-.17	-.13	-.25	-.16
ストレス反応							—	-.32 *	-.21	-.17	-.56 **	-.21
上司サポート								—	.70 **	.47 **	.49 **	.51 **
同僚サポート									—	.47 **	.35	.46 **
家族友人サポート										—	.54 **	.34 **
満足度											—	.46 **
エンパワーメント												—

\*P&lt;.05 Bonferroni補正\*\*P&lt;.000

表3-17 中学校勤務続年数10年以上教師尺度間相関

	役割曖昧	実施困難	役割葛藤	組織風土 ストレス	評価懸念	同僚関係 ストレス	ストレス 反応	上司 サポート	同僚 サポート	家族友人 サポート	満足度	エンパワー メント
役割曖昧	—	.65 **	.49 **	.15	.27 *	.33 *	.25 *	-.29 *	-.26 *	-.16	-.23 *	-.27 *
実施困難		—	.61 **	.11	.38 *	.38 **	.50 **	-.38 **	-.28 *	-.18 *	-.21 *	-.30 *
役割葛藤			—	.03	.60 **	.63 **	.42 **	-.45 **	-.36 **	-.26 *	-.24 *	-.41 **
組織風土 ストレス				—	.04	.12	.10	-.18	-.19	-.17	-.20 *	-.15
評価懸念					—	.73 **	.36 **	-.37 **	-.35 **	-.19 *	-.38 **	-.40 **
同僚関係 ストレス						—	.39 **	-.47 **	-.43 **	-.15	-.43 **	-.43 **
ストレス 反応							—	-.36 **	-.26 *	-.20 *	-.42 **	-.33 *
上司 サポート								—	.80 **	.47 **	.36 **	.52 **
同僚 サポート									—	.50 **	.41 **	.45 **
家族友人 サポート										—	.50 **	.13
満足度											—	.40 **
エンパワー メント												—

\*P&lt;.05 Bonferroni補正\*\*P&lt;.000

## 4) 教師におけるストレス構造の仮説モデルの検討 (図 3-2~図 3-22)

教師全体の結果を基に標準型モデル (図 3-2) を作成し、最尤法により、共分散構造分析を行った。分析の手続きに則って有意でないパスを削除するなど、モデルの修正を繰り返した。教師の職業性ストレス尺度の「組織風土」と、職業性ストレス簡易調査票の「家族友人サポート」いずれの教師群に対しても有意ではなかったことから、これらを除いた。修正指標に基づき、モデルの改良の可能性を検討したところ、教師の職業性ストレス尺度の下位尺度の誤差変数間で共分散を想定することで、モデルの適合度があがることが示された。そこで、これらの誤差変数間で共分散を想定することとした。検証された標準型モデル (図 3-2) について、基本的なストレス過程 (教師の職業性ストレス→教師のストレス反応) においては、有意な正のパスが認められた。次に緩衝要因については、「仕事家庭満足度」から教師の職業性ストレスへ、サポートから教師の職業性ストレスへ有意な負のパスが認められた。「仕事家庭満足度」から教師のストレス反応へは、有意な負のパスが認められた。サポートから教師のストレス反応については、有意なパスは認められなかったことから、このパスは削除した。「エンパワーメント」から教師の職業性ストレスへは、有意な負のパスが認められた。さらに、緩衝要因間における関連においては、「エンパワーメント」からサポートへ、サポートから「仕事家庭満足度」へ有意な正のパスが認められた。また、「エンパワーメント」から「仕事家庭満足度」へは、有意な正のパスが認められた。モデルの適合度は、AGF=.946, GFI=.975, RMSEA=.59 であった。

CMIN=72.137 P=.000 GFI=.975 AGFI=.946 NFI=.961 AIC=132.137 RMSEA=.059

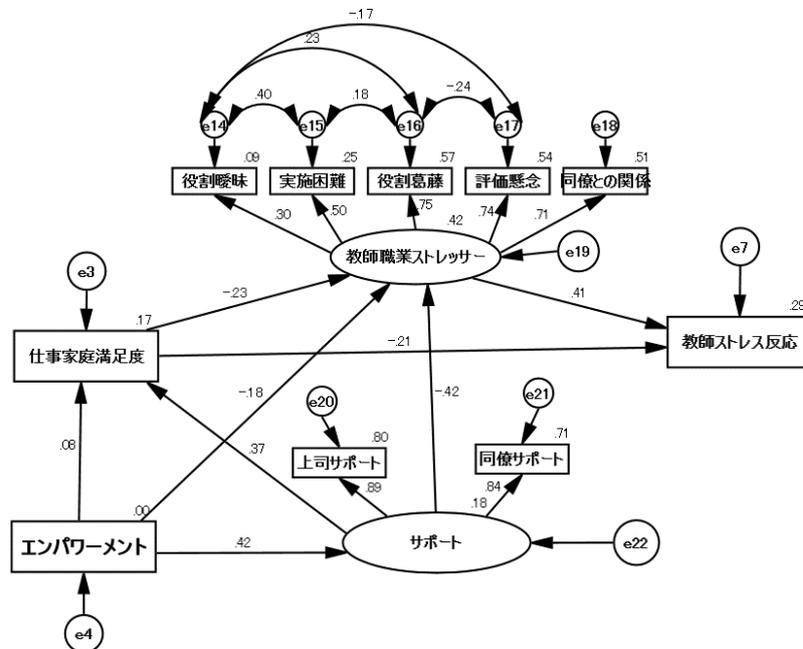


図 3-2 教師のエンパワメント, サポート, 満足度, ストレッサー, ストレス反応の関係  
教師全体標準型パスモデル

次に、性別の 4 群の分析を行った。(図 3-3～図 3-6)。モデルの適合度は、小学校男性教師 AGF=. 893, GFI=. 951, RMSEA=. 46, 小学校女性教師 AGF=. 907, GFI=. 958, RMSEA=. 68, 中学校男性教師 AGF=. 879, GFI=. 945, RMSEA=. 66, 中学校女性教師 AGF=. 856, GFI=. 935, RMSEA=. 43, であった。教師の 4 群ごとの個別分析の結果、いずれの群も許容できる適合度指数が得られ、全ての群において同一のモデルと仮定できると示唆された。

CMIN=31.269 P=.180 GFI=.951 AGFI=.893 NFI=.927 AIC=91.269 RMSEA=.046

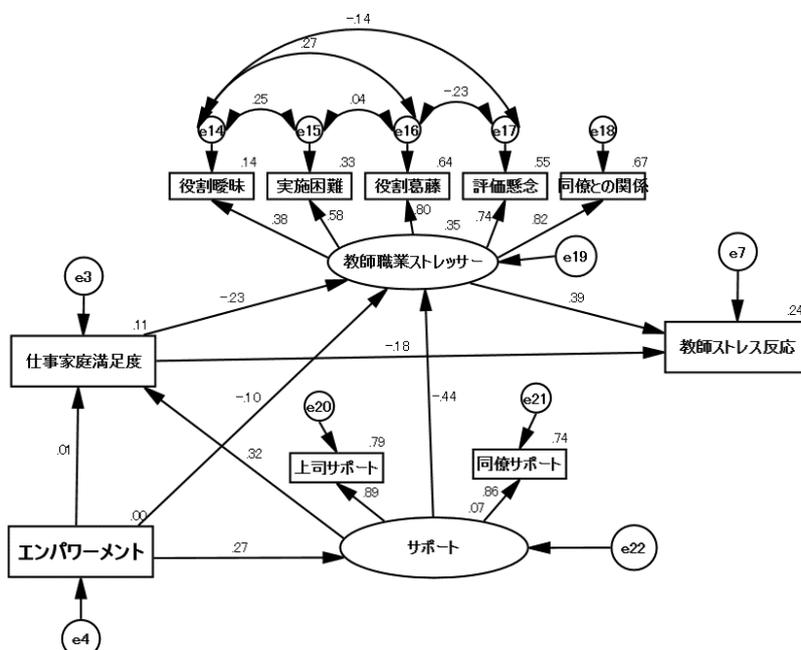


図 3-3 小学校男性教師エンパワーメント, サポート, 満足度, ストレッサー, ストレス反応の関係パス図

CMIN=49.891 P=.002 GFI=.958 AGFI=.907 NFI=.928 AIC=109.891 RMSEA=.068

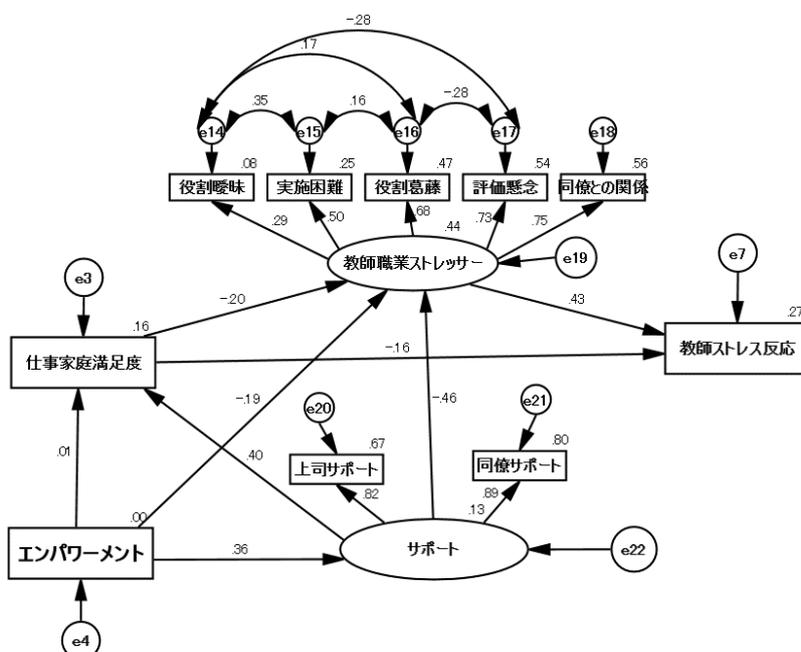


図 3-4 小学校女性教師エンパワーメント, サポート, 満足度, ストレッサー, ストレス反応の関係パス図

CMIN=38.645 P=.040 GFI=.945 AGFI=.879 NFI=.924 AIC=98.645 RMSEA=.066

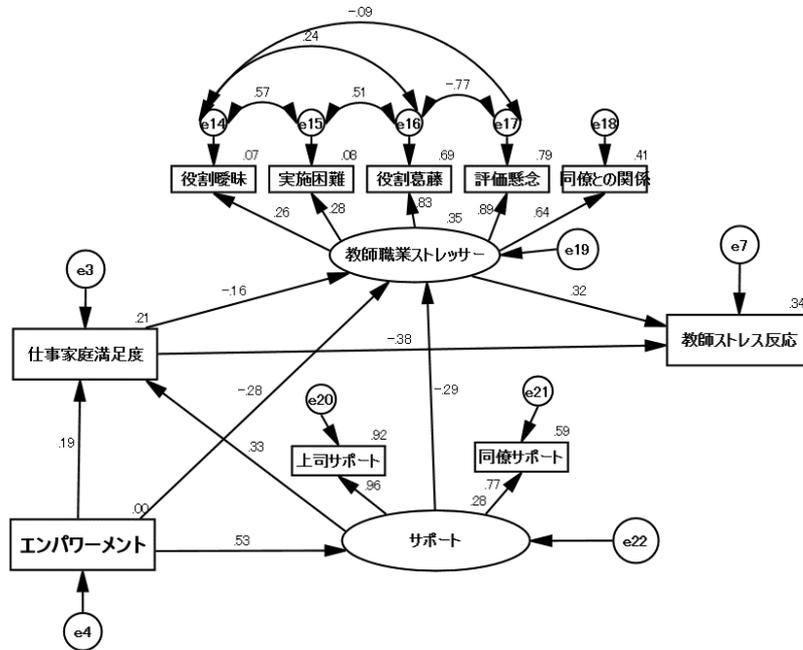


図 3-5 中学校男性教師エンパワーメント, サポート, 満足度, ストレッサー, ストレス反応の関係パス図

CMIN=28.920 P=.267 GFI=.935 AGFI=.856 NFI=.917 AIC=88.920 RMSEA=.043

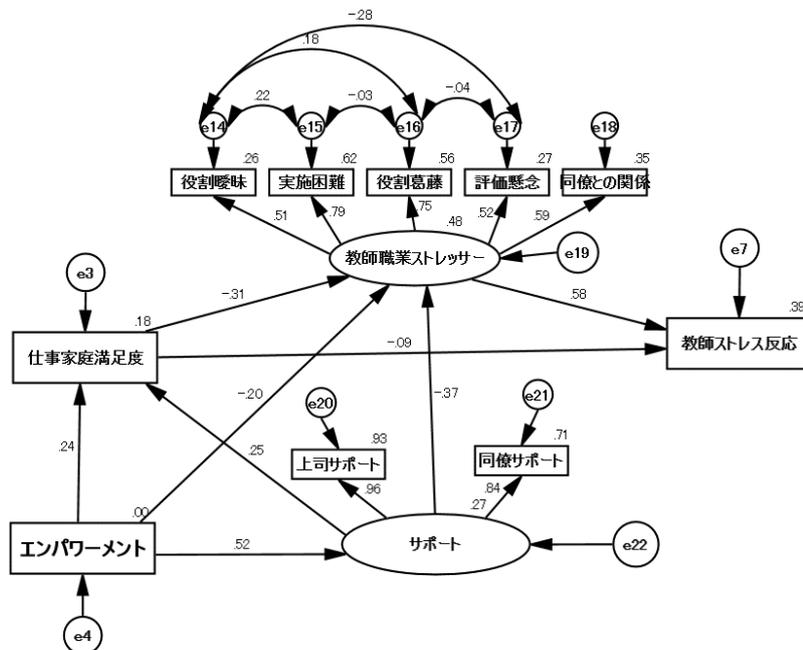


図 3-6 中学校女性教師エンパワーメント, サポート, 満足度, ストレッサー, ストレス反応の関係パス図

次に勤続年数の6群の分析を行った(図3-7~図3-12)。モデルの適合度は、小学校勤続年数3年未満の教師 AGF=.677, GFI=.853, RMSEA=1.33, 小学校勤続年数10年未満の教師 AGF=.875, GFI=.943, RMSEA=.62, 小学校勤続年数10年以上の教師 AGF=.904, GFI=.956, RMSEA=.61, 中学校勤続年数3年未満の教師 AGF=.774, GFI=.897, RMSEA=.65, 中学校勤続年数10年未満の教師 AGF=.843, GFI=.929, RMSEA=.00, 中学校勤続年数10年以上の教師 AGF=.846, GFI=.930, RMSEA=.69であった。教師の6群ごとの個別分析の結果、小学校3年未満群の適合度指数が良くないが GFI=.853 であることから、許容できる適合度指数であると判断し、全ての群において同一のモデルと仮定できると判断した。

CMIN=49.045 P=.003 GFI=.853 AGFI=.677 NFI=.774 AIC=109.045 RMSEA=.133

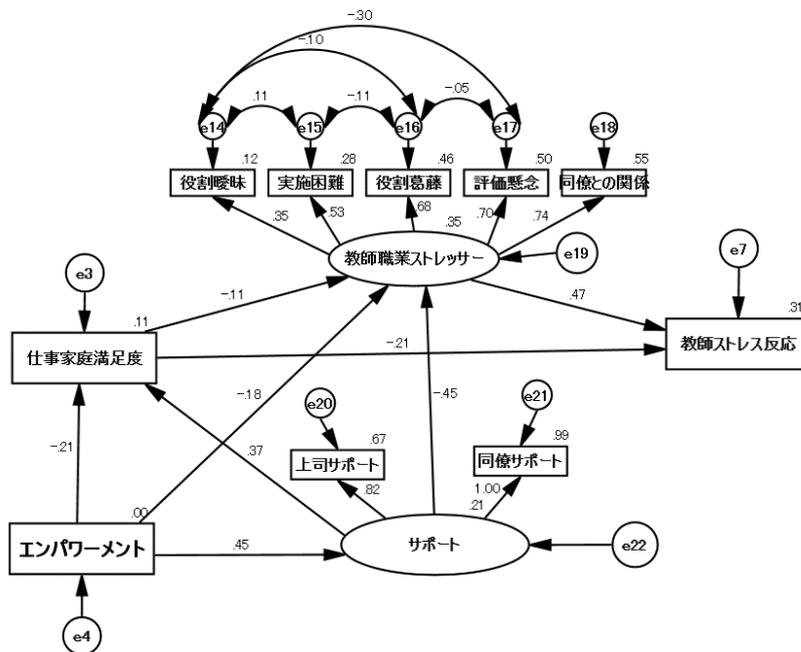


図 3-7 小学校3年未満教師エンパワメント, サポート, 満足度, ストレッサー, ストレス反応の関係パス図

CMIN=36.080 P=.070 GFI=.943 AGFI=.875 NFI=.919 AIC=96.080 RMSEA=.062

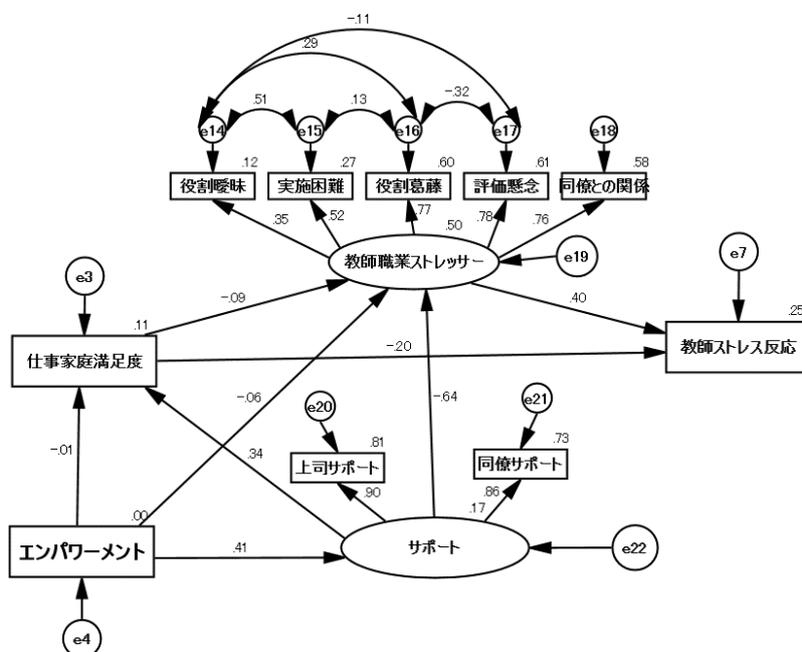


図 3-8 小学校 10 年未満教師エンパワメント, サポート, 満足度, スレッサー, ストレス反応の関係パス図

CMIN=40.651 P=.025 GFI=.956 AGFI=.904 NFI=.926 AIC=100.651 RMSEA=.061

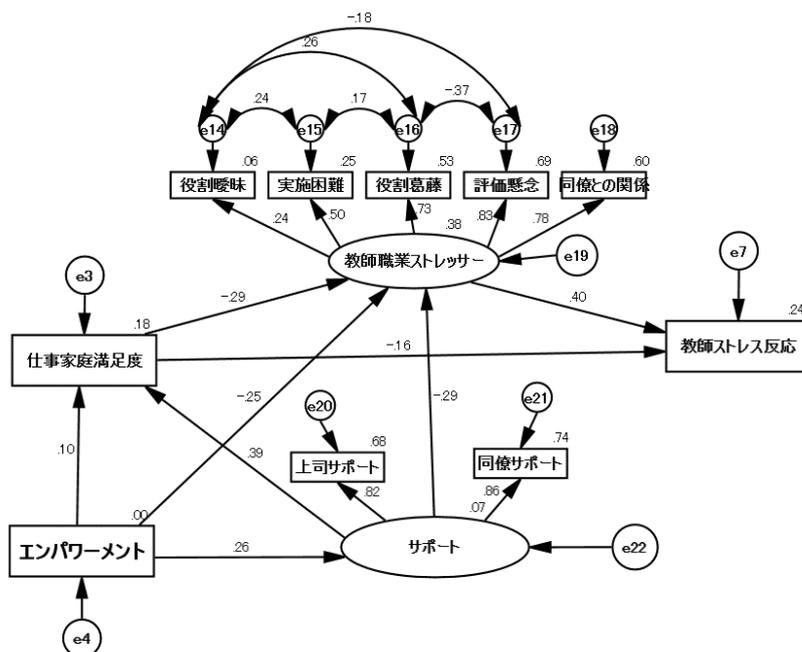


図 3-9 小学校 10 年以上教師エンパワメント, サポート, 満足度, スレッサー, ストレス反応の関係パス図

CMIN=29.811 P=.231 GFI=.897 AGFI=.774 NFI=.861 AIC=89.811 RMSEA=.065

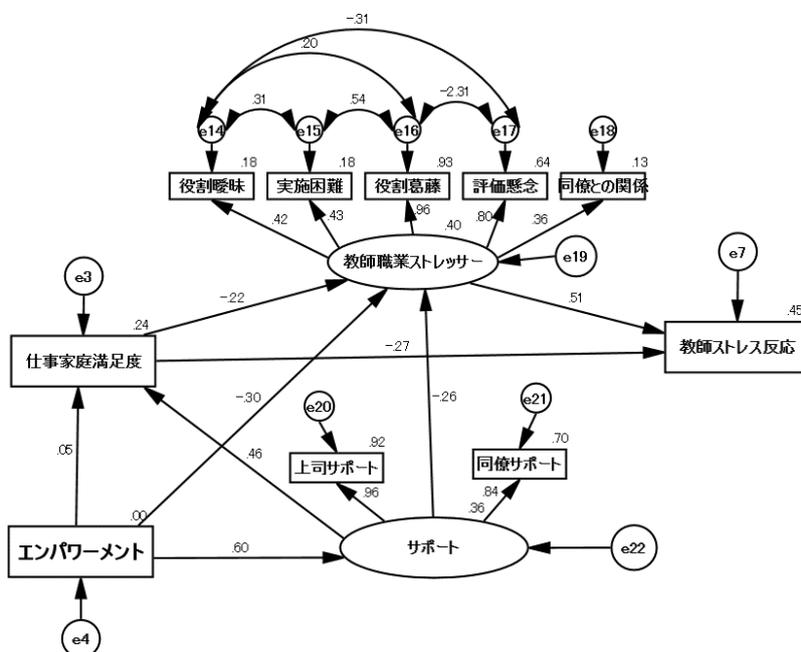


図 3-10 中学校 3 年未満教師エンパワーメント, サポート, 満足度, ストレッサー, ストレス反応の関係パス図

CMIN=22.862 P=.586 GFI=.929 AGFI=.843 NFI=.897 AIC=82.862 RMSEA=.000

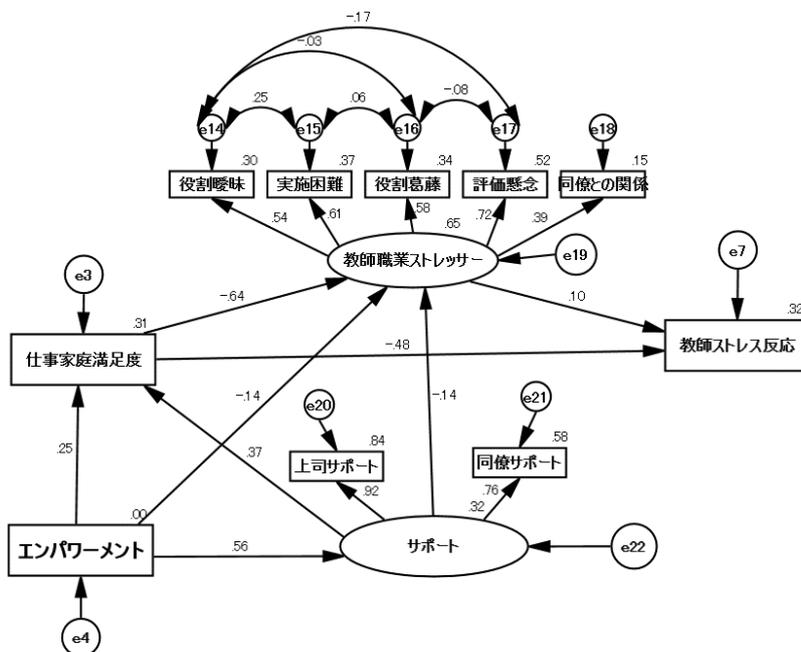


図 3-11 中学校 10 年未満教師エンパワーメント, サポート, 満足度, ストレッサー, ストレス反応の関係パス図

CMIN=36.928 P=.059 GFI=.930 AGFI=.846 NFI=.927 AIC=96.928 RMSEA=.069

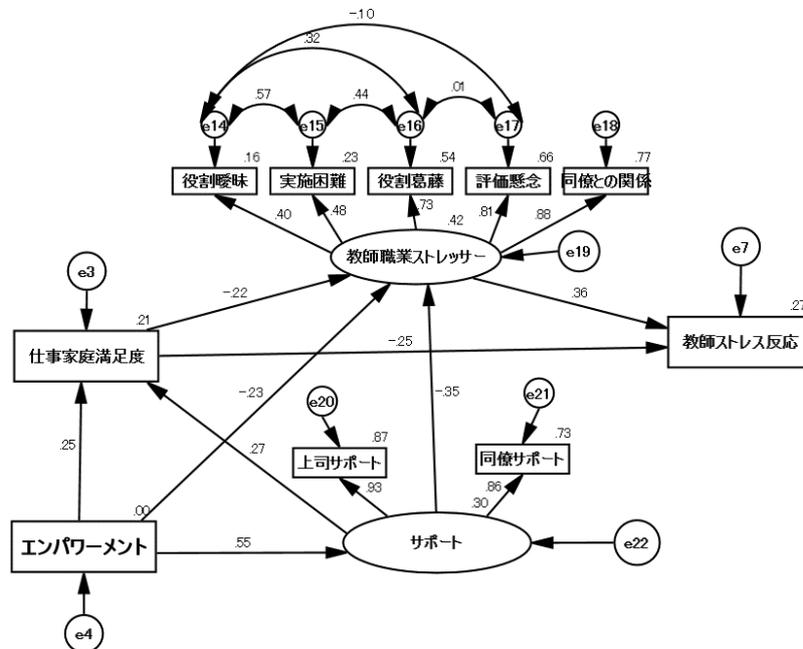


図 3-12 中学校 10 年以上教師エンパワメント, サポート, 満足度, ストレッサー, ストレス反応の関係パス図

1) 性別, 勤続年数別の多母集団同時分析 (図 3-13~図 22)

性別, 勤続年数別において, 同一概念モデルを仮定できることが示唆されたことから, 各群別の多母集団同時分析を行った. 多母集団同時分析を用いることにより, 全ての群において同一のモデルであることを統計的に検討し, 確認することができる.

多母集団同時分析には, 目的によって制約の課し方が異なる 2 通りの方法がある. 一つは, 全ての母数が母集団間で異なるという最も弱い条件の制約から, すべての母数が母集団で等しいという最も強い条件の制約までを順次加えて検討していく方法である. もう一つは, 研究仮説の部分以外の母数が等値であるという制約を加えることで, 母集団間の比較を行う方法である. 本研究では, 各群間で比較するパスの係数の有意差を検討するために, その他のパス等の母数が共通するように制約を加える後者の方法を選択した.

具体的には, 図 3-2 に示したパスについて各群間で比較するため, それ以外のパスについて

では、同じ係数になるように等値制約を課した。これによって、エンパワーメントからサポート、エンパワーメントから満足度、エンパワーメントからストレスラー、また、エンパワーメントからサポート、満足感を経てストレスラーやストレス反応への影響の程度の差異を群間で比較することができる。このモデルの適合度は、性別では、AGF=.882, GFI=.911, RMSEA=.34, 勤続年数別では、AGF=.840, GFI=.874, RMSEA=.32 である。なお、多母集団同時分析の場合には、各群で共通した適合度指数が示される。

CMIN=268.494 P=0.000 GFI=.911 AGFI=.882 NFI=.865 AIC=376.494 RMSEA=.034

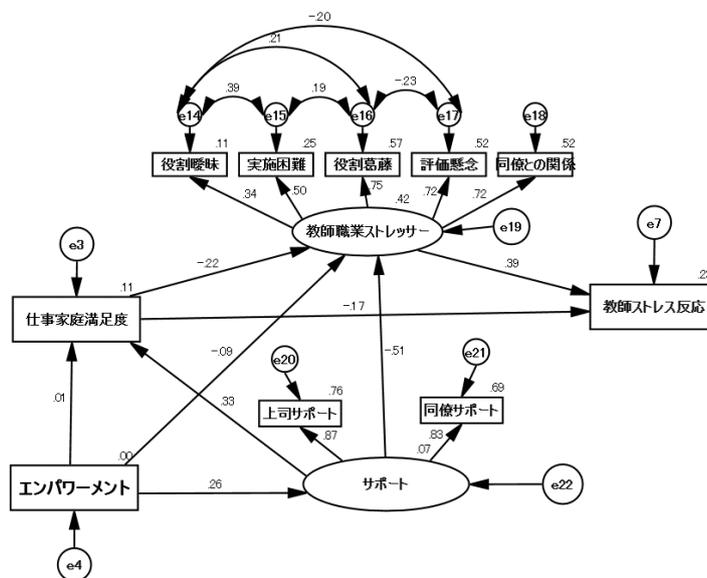


図 3-13 小学校男性教師エンパワーメント, サポート, 満足度, ストレスラー, ストレス反応の関係パス図

CMIN=268.494 P=.000 GFI=.911 AGFI=.882 NFI=.865 AIC=376.494 RMSEA=.034

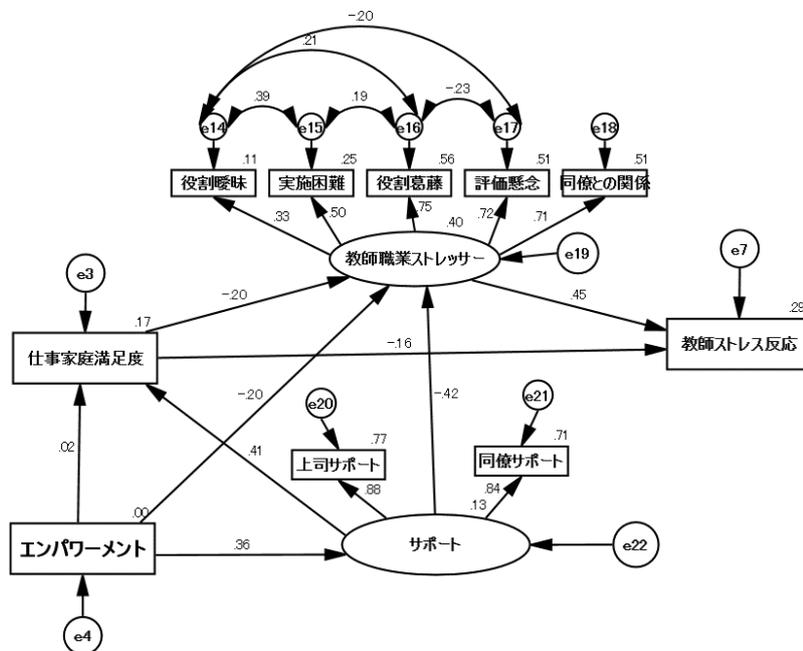


図 3-14 小学校女性教師エンパワーメント, サポート, 満足度, ストレッサー, ストレス反応の関係パス図

CMIN=268.494 P=.000 GFI=.911 AGFI=.882 NFI=.865 AIC=376.494 RMSEA=.034

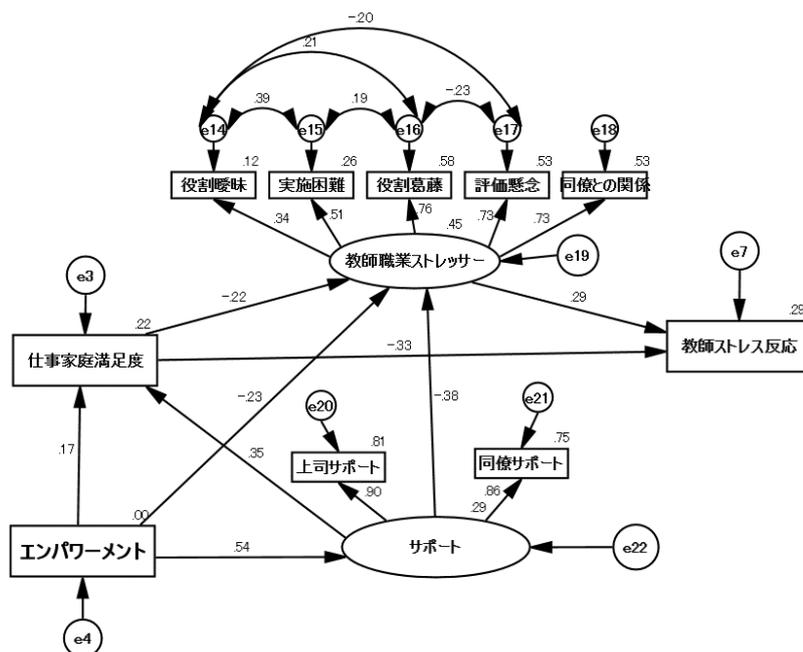


図 3-15 中学校男性教師エンパワーメント, サポート, 満足度, ストレッサー, ストレス反応の関係パス図

CMIN=268.494 P=.000 GFI=.911 AGFI=.882 NFI=.865 AIC=376.494 RMSEA=.034

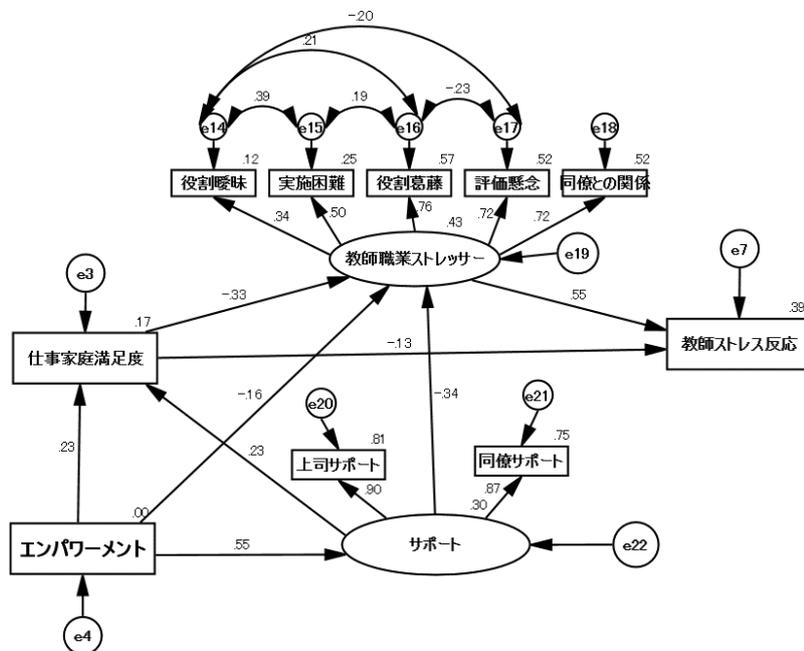


図 3-16 中学校女性教師エンパワーメント、サポート、満足度、ストレス、ストレス反応の関係パス図

CMIN=404.801 P=.000 GFI=.874 AGFI=.840 NFI=.813 AIC=544.801 RMSEA=.032

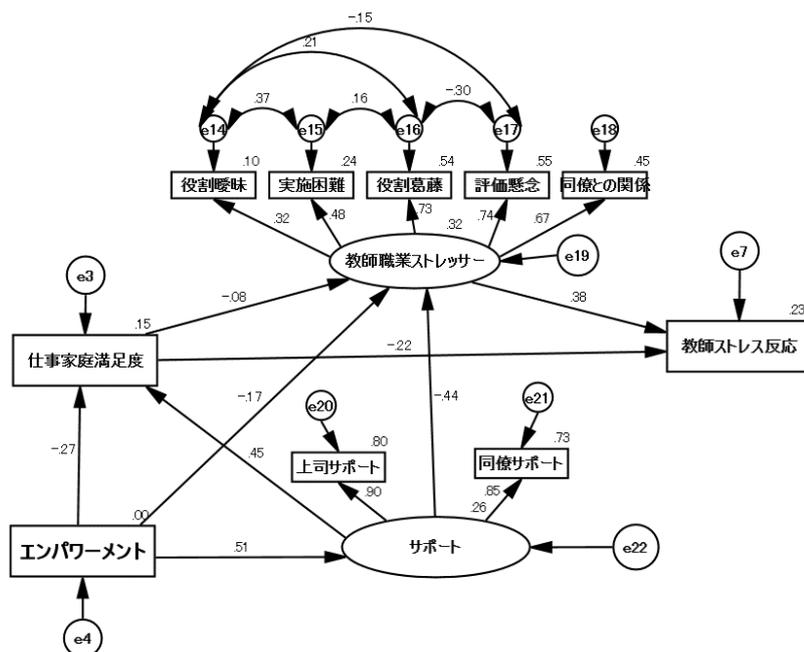


図 3-17 小学校3年未満教師エンパワーメント、サポート、満足度、ストレス、ストレス反応の関係パス図

CMIN=404.801 P=.000 GFI=.874 AGFI=.840 NFI=.813 AIC=544.801 RMSEA=.032

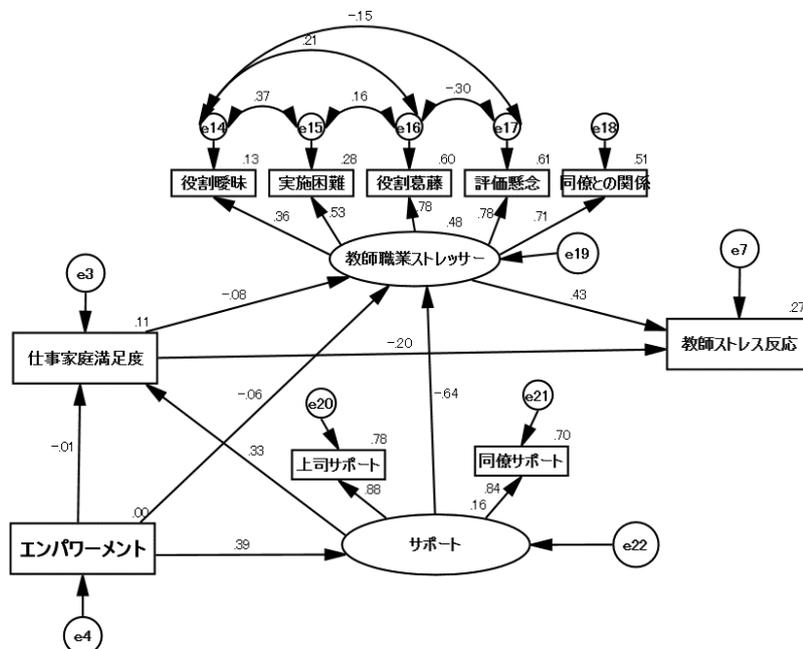


図 3-18 小学校 10 年未満教師エンパワーメント, サポート, 満足度, スレッサー, ストレス反応の関係パス図

CMIN=404.801 P=.000 GFI=.874 AGFI=.840 NFI=.813 AIC=544.801 RMSEA=.032

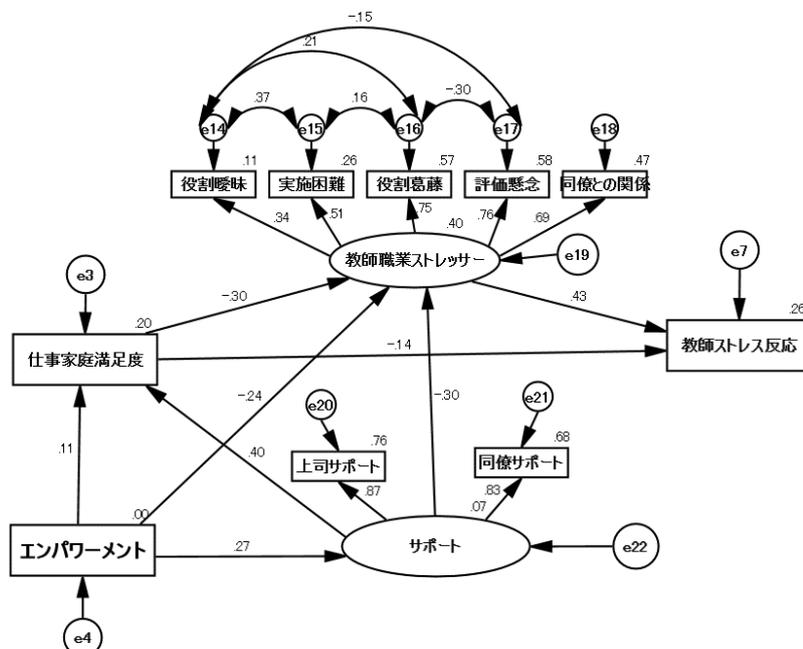


図 3-19 小学校 10 年以上教師エンパワーメント, サポート, 満足度, スレッサー, ストレス反応の関係パス図

CMIN=404.801 P=.000 GFI=.874 AGFI=.840 NFI=.813 AIC=544.801 RMSEA=.032

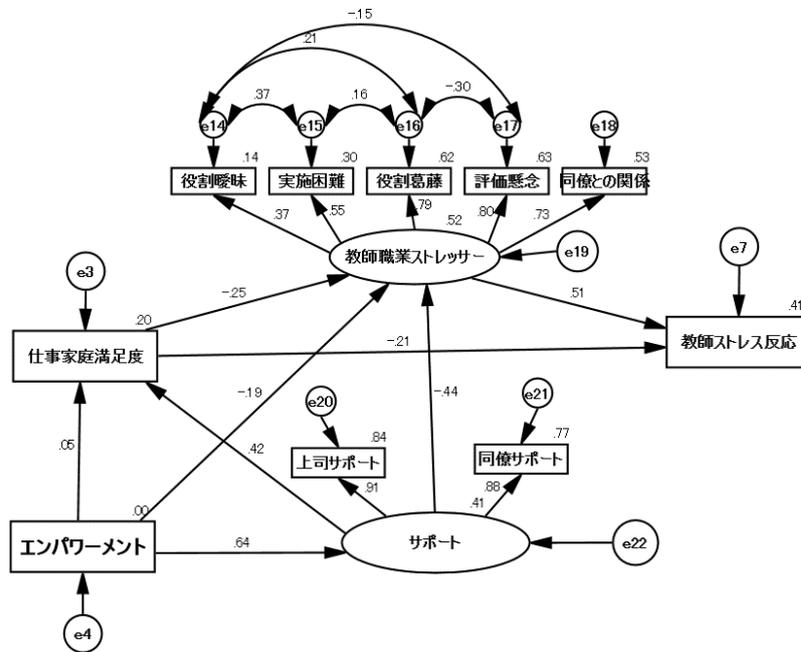


図 3-20 中学校 3 年未満教師エンパワーメント, サポート, 満足度, ストレッサー, ストレス反応の関係パス図

CMIN=404.801 P=.000 GFI=.874 AGFI=.840 NFI=.813 AIC=544.801 RMSEA=.032

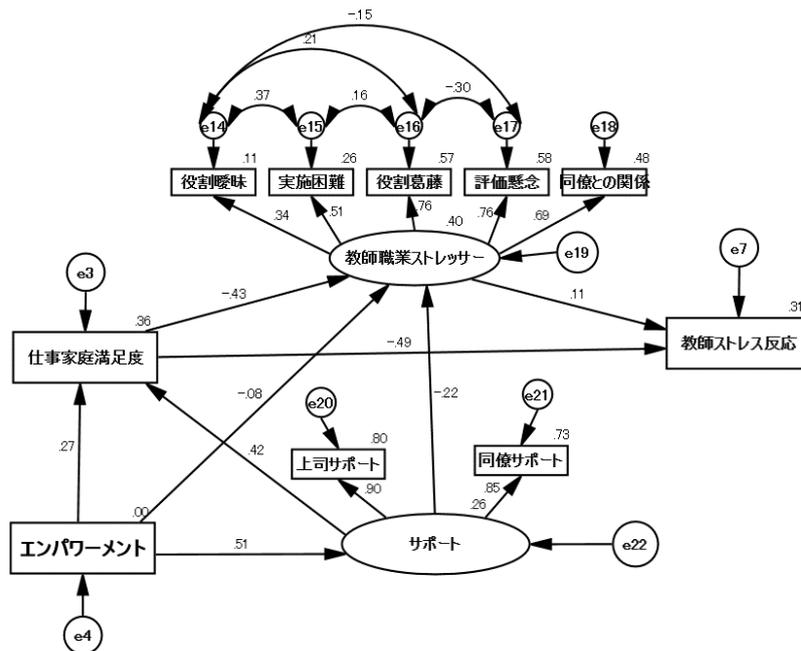


図 3-21 中学校 10 年未満教師エンパワーメント, サポート, 満足度, ストレッサー, ストレス反応の関係パス図

CMIN=404.801 P=.000 GFI=.874 AGFI=.840 NFI=.813 AIC=544.801 RMSEA=.032

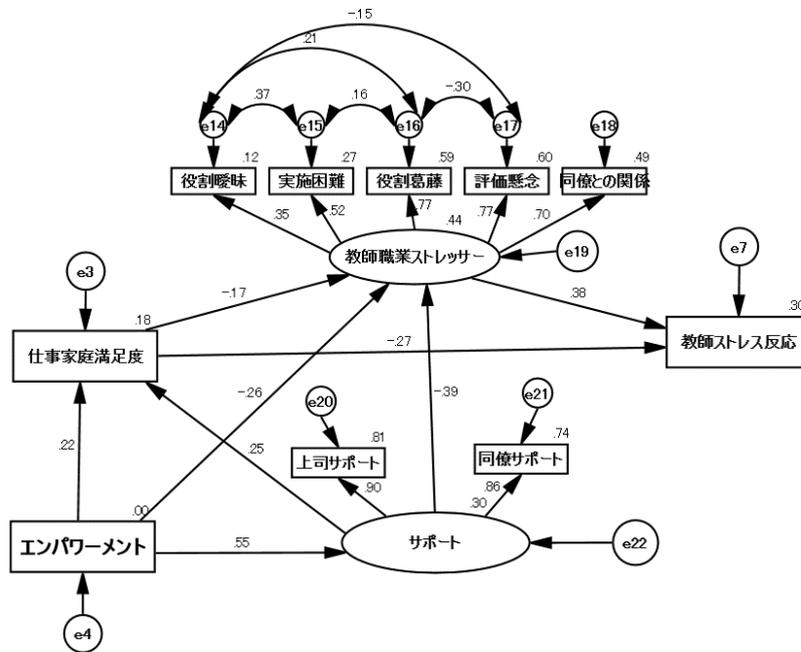


図 3-22 中学校 10 年以上教師エンパワメント, サポート, 満足度, ストレッサー, ストレス反応の関係パス図

2) 変数間の標準化推定量 (表 3-18 表 3-19)

性別, 勤続年数別の各群において, エンパワメント, サポート, 満足度, ストレッサー, ストレス反応間の標準化推定値を確認した. その後, 標準化推定値の各群間の比較のために, 一対比較を行った.

その結果, 性別では, 「エンパワメント」から「サポート」の標準化推定量は, .26~.55 であった. 小中学校男性女性 4 群すべてが有意な正のパスが示された. 校種別に男女で一対比較を実施したがいずれの群間比較において有意な関連は示されなかった.

「エンパワメント」から「満足度」の標準化推定量は, .01~.23 であった. 中学校男性女性において, 有意な正のパスが示された. 校種別に男女で一対比較を実施したがいずれの群間比較において有意な関連は示されなかった. 「エンパワメント」から「ストレッサー」の標準化推定量は, -.09~-.23 であった. 小学校女性教師, 中学校男性教師において有意

な負のパスが示された。校種別に男女で一対比較を実施したがいずれの群間比較において有意な関連は示されなかった。「サポート」から「満足度」の標準化推定量は、.23～.41であった。小中学校男性女性4群すべてが有意な正のパスが示された。校種別に男女で一対比較を実施したがいずれの群間比較において有意な関連は示されなかった。「サポート」から「ストレッサー」の標準化推定量は、-.34～-.51であった。小中学校男性女性4群すべてが有意な正のパスが示された。校種別に男女で一対比較を実施したが、いずれの群間比較においては、有意な関連は示されなかった。「満足度」から「ストレッサー」の標準化推定量は、-.20～-.33であった。小中学校男性女性4群すべてが有意な正のパスが示された。校種別に男女で一対比較を実施したがいずれの群間比較において有意な関連は示されなかった。「満足度」から「ストレス反応」の標準化推定量は、-.17～-.33であった。中学校女性以外3群が有意な正のパスが示された。校種別に男女で一対比較を実施したがいずれの群間比較において有意な関連は示されなかった。「ストレッサー」から「ストレス反応」の標準化推定量は、-.29～.55であった。小中学校男性女性4群すべてが有意な正のパスが示された。校種別に男女で一対比較を実施したがいずれの群間比較において有意な関連は示されなかった。

勤続年数別では「エンパワーメント」から「サポート」の標準化推定量は、.27～.64,であった。小中学校別勤続年数の3群合計6群すべてが有意な正のパスが示された。校種別に勤続年数間で一対比較を実施した結果、小学校勤続年数3年未満の教師と10年以上の教師との間(CR=6.143),中学校勤続年数3年未満の教師と10年以上の教師との間(CR=6.023),中学校勤続年数10年未満の教師と10年以上の教師との間(CR=6.757)に有意差が示された。「エンパワーメント」から「満足度」の標準化推定量は-.27～.27であった。小学校10年未満の教師,3年未満の教師に有意な負のパスが示された。中学校10年未満の教師と10年以上の教師は有意な正のパスが示された。校種別に勤続年数間で一対比較を実施した結果,いずれの群間比較において有意な関連は示されなかった。「エンパワーメント」から「ス

「ストレス」の標準化推定量は、-.26～-.06であった。小学校10年以上の教師と中学校10年以上の教師に有意な負のパスが示された。校種別に勤続年数間で一対比較を実施した結果、いずれの群間比較において有意な関連は示されなかった。

「サポート」から「満足度」の標準化推定量は、.33～.45であった。小中学校6群すべてに有意な正のパスが示された。校種別に勤続年数間で一対比較を実施した結果、いずれの群間比較において有意な関連は示されなかった。「サポート」から「ストレス」の標準化推定量は、-.22～-.64であった。中学校10年未満の教師以外は、有意な負のパスが示された。校種別に勤続年数間で一対比較を実施した結果、小学校勤続年数10年未満の教師と10年以上の教師との間 (CR=2.321)、中学校3年未満の教師と10年以上の教師との間 (CR=2.636)、中学校10年未満の教師と10年以上の教師との間 (CR=2.63) に有意差が示された。「満足度」から「ストレス」の標準化推定量は、-.43～-.08であった。小学校3年未満、10年未満の教師以外の教師に有意な負のパスが示された。校種別に勤続年数間で一対比較を実施した結果、いずれの群間比較において有意な関連は示されなかった。「満足度」から「ストレス反応」の標準化推定量は、-.49～-.46であった。中学校3年未満の教師以外の教師に有意な負のパスが示された。校種別に勤続年数間で一対比較を実施した結果、いずれの群間比較において有意な関連は示されなかった。「ストレス」から「ストレス反応」の標準化推定量は、.11～.51であった。中学校10年未満の教師以外の教師に有意な正のパスが示された。校種別に勤続年数間で一対比較を実施した結果、中学校10年未満の教師と10年以上の教師との間 (CR=2.63) に有意差が示された。

表3-18 小中学校性別の変数間の標準化推定値

	n	エンパワメント →サポート	エンパワメント →満足度	エンパワメント →ストレス	サポート →満足度	サポート →ストレス	満足度 →ストレス	満足度 →ストレス反応	ストレス →ストレス反応
小学校男性	121	.26 **	.01	-.09	.33 **	-.51 **	-.22 **	-.17 *	.39 **
小学校女性	219	.36 **	.02	-.20 **	.41 **	-.42 **	-.20 **	-.16 **	.45 **
中学校男性	127	.54 **	.18 *	-.23 **	.35 **	-.38 **	-.22 **	-.33 **	.29 **
中学校女性	84	.55 **	.23 *	-.16	.23 *	-.34 **	-.33 **	-.13	.55 **

\*P<.10 \*\*P<.05

表3-19 小中学校勤続年数別の変数間の標準化推定値

	n	エンパワメント →サポート	エンパワメント →満足度	エンパワメント →ストレス	サポート →満足度	サポート →ストレス	満足度 →ストレス	満足度 →ストレス反応	ストレス →ストレス反応
小学校3未満	55	.51 **	-.27 *	-.17	.45 **	-.44 **	-.08	-.22 *	.38 **
小学校10未満	115	.39 **	-.01	-.06	.33 **	-.64 **	-.08	-.20 **	.43 **
小学校10以上	170	.27 **	.11	-.25 **	.40 **	-.30 **	-.30 **	-.14 *	.43 *
中学校3未満	47	.64 **	.05	-.19	.42 **	-.44 **	-.25 *	-.21	.51 **
中学校10未満	62	.51 **	.27 **	-.08	.42 **	-.22	-.43 **	-.49 **	.11
中学校10以上	102	.55 **	.22 **	-.26 **	.26 **	-.39 **	-.17 *	-.27 **	.38 **

\*P<.10 \*\*P<.05

- 6) 性別、勤続年数各群におけるエンパワメントがサポート、満足度、ストレス、  
ストレス反応へ及ぼす影響（表 3-20 表 3-21）

サポートを高める可能性があるエンパワメントが最も強く影響する要因を性別、勤続年数別の各群において検討するために、標準化総合効果を算出した。

その結果、性別において、小学校男性、中学校男性、女性教師は、サポートへ最も強い影響を示した。小学校女性教師はストレスへ最も強い影響を示した。勤続年数別においては、小学校3年未満、10年未満、中学校の全ての勤続年数群において、サポートへ最も強い影響を示した。小学校10年以上の教師はストレスへ最も強い影響を示した。

表3-20 エンパワメント、サポート、満足度の総合効果(性別)

	n	サポート	満足度	ストレス	ストレス反応
小学校男性	121	.26	.09	-.24	-.11
小学校女性	219	.36	.17	-.39	-.20
中学校男性	127	.54	.36	-.51	-.27
中学校女性	84	.55	.36	-.47	-.30

表3-21 エンパワメント、サポート、満足度の総合効果(勤続年数別)

	n	サポート	満足度	ストレス	ストレス反応
小学校3未満	55	.51	-.04	-.39	-.14
小学校10未満	115	.39	.12	-.32	-.16
小学校10以上	170	.27	.22	-.39	-.20
中学校3未満	47	.64	.32	-.54	.42
中学校10未満	62	.51	.48	-.40	-.28
中学校10以上	102	.55	.36	-.54	-.30

## 第4節 考察

### 4-1 性別結果の考察

小学校では、教師の職業性ストレス尺度の「役割葛藤」「評価懸念」は女性教師が男性教師より高く、「エンパワーメント」は女性教師が男性教師より低かった。中学校女性教師が男性教師に比べて、「評価懸念」「実施困難」などの職業性ストレスや「ストレス反応」が高かった。また、「上司サポート」「同僚サポート」「仕事家庭満足度」「満足度」「エンパワーメント」が、女性教師は男性教師に比べて低かった。

これらのことから、小中学校共に、女性教師は男性教師よりもストレスが高く、エンパワーメントが低いことが示された。また、中学校女性教師は、サポート、満足度も低く、ストレス反応が高いことが示された。女性教師は男性教師よりもストレスが高いという結果は、先行研究（後藤・田中，1998；後藤・田中，2001；小橋，2013；藤原，2014）を支持するものであった。また、西坂（2003）は、女性教師は、家事・育児をしながら教師の仕事をするという生活ストレス（職業と無関係なストレス）が大きいとしている。また、女性教師の場合には、自分の仕事上の役割を限定的と考え、不本意に感じている人に不適應症状がみられやすく、男性教師の場合には、生活指導面に関係していない人に不適應症状があらわれやすいという報告もある（松本・河上，1986）。田上ら（2004）は、認知されやすいストレスに性差があることや、教育活動の目的や組織の雰囲気によって求められる性役割観、あるいは学校という職場環境の在り方などが、性別と教師のストレスとの関係に影響を及ぼすとしている。女性は女性特有の生理的ストレスとともに、生活上の役割ストレスなど職務上のストレス以外の要因がストレス反応に影響しやすいことも考慮し、女性教師へのサポートを高めることが重要であると考えられる。

多母集団同時分析の標準化推定量の結果や、男性女性のパス間の比較から、男性女性教師共にエンパワーメントを高めることがサポートを高めることにつながることを示された。また、サポートの高まりは、直接、満足感の向上や、ストレスの抑制、間接的にストレ

ス反応の抑制をすることが示されたことから、サポートを通してストレス反応を低減するためにも、エンパワーメントの向上が重要であると言える。女性教師のエンパワーメントは、直接ストレッサーを抑制することに影響を示した。

このように女性のストレス反応については、社会的、文化的な背景を含めて検討する必要がある。しかしながら、学校は、男性女性が一緒に働いている職場あり、仕事内容は男女に差異がない職場であることから、男女共に働きながら問題を軽減する取組が必要と考えられる。

#### 4-2 勤続年数別の結果の考察

小中学校共に、10年以上の教師は3年未満の教師に比べ役割曖昧が高かった。10年以上の教師は、校内の中心的な業務を担うことから、業務の提案、運営などに関わることで生じるストレスも増える。このことから、役割曖昧の質問内容である、児童生徒指導に関する内容の他に、必要と感じにくい業務や対外的な業務への負担感があり、これらの業務を中心で行っている10年以上の教師のストレッサーが高かったと考えられる。この点については、杉若ほか（2004）の「多忙・労働条件の悪さにおいては、若手よりベテラン群の負担感が強い」を支持していた。

また、小中学校共に、3年未満の教師は、10年以上の教師に比べ評価懸念が高かった。評価懸念の質問内容に「同僚や上司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」という質問があるように、経験年数が短い教師ほど周囲の評価が気になり、ストレッサーとなる。このため経験年数の短い教師の評価懸念を改善するには、周囲のサポートが重要であると考えられる。

しかし小学校教員の結果から、勤続3年未満の教師は勤続10年以上の教師より「エンパワーメント」が低かった。10年以上の経験を経た教師は3年未満の教師に比べて、校内の中心的な役割を担うことが多く、自己の力が組織に関与していることを実感しやすい立場であることが考えられることから、エンパワーメントが高かったと推察されるが、一方で、

3年未満の教師に対して、サポートに効果が期待されるエンパワーメントを高める取り組みが必要と考えられる。

#### 4-3 多母集団同時分析結果の考察

相関解析の結果から、勤続年数別でも性別においても、教師ストレスはストレス反応と関連し、サポートと満足度はストレス反応と負の関連が示された。また、サポートと満足度はストレスとも負の相関も認めた。「エンパワーメント」は、ストレスとは負の相関、サポートや満足度と正の相関がみられた。

以上のストレス反応と関連する要因を用いた仮説モデルを作成した。その結果、「エンパワーメント」からサポートと「仕事家庭満足度」へ有意な正のパスが認められた。また、「仕事家庭満足度」とサポートからストレスへ有意な負のパスが認められた。また「エンパワーメント」から教師の職業性ストレスへも、有意な負のパスが認められた。ただし「仕事家庭満足度」からストレス反応へは有意な負のパスが認められたが、サポートから教師のストレス反応については有意なパスは認められなかった。以上のことから、エンパワーメントの高まりによってサポートや満足度が向上し、直接、間接的にストレスが低下し、またストレス反応低下にも影響するモデルが示された。

次に、多母集団同時分析を行った。良好な適合度が得られ、いずれの群におけるストレスとストレス反応の決定係数も高く、十分説明力を有するものと考えられた。したがって、ストレス軽減のためのエンパワーメントからサポートへの影響に関する本構造モデルは、男性と女性において、また勤続年数別にみても同じ構造をもつものといえる。具体的には、教師のサポートを高めるためには、エンパワーメントを高めることが重要であり、エンパワーメントの向上によってサポート、満足度が向上し、サポートや満足度の向上によりストレスが軽減され、ストレス反応が抑制することが示唆された。

エンパワーメントについて、迫田ほか(2005)は、校長からのサポートと、エンパワーメ

ントの要素の一つである自己主張がストレス反応を低減させる事を報告している。本結果においても、サポートとエンパワーメントがストレス反応の低下に関連したことから、迫田らの結果を支持する結果となった。浜田は、教師のエンパワーメントは、自信と自己効力感を持たせるとしている。また Pearson and Moomaw (2005) は、教師の自律性と職場でのストレス、仕事の満足度、などの関係を検討し、自律性が高まると仕事の満足度が高まり、職場でのストレスが減少することを報告している。これらの先行研究は、本研究で示された、エンパワーメントがストレス反応の低減や満足度の向上に関連するという結果を支持している。

また性別、勤続年数毎のいずれの群においてもエンパワーメントが重要なことが示唆されたことから、子どもたちの指導や支援にあたり、教師のエンパワーメントを向上する取り組みや組織の構築が重要なことが示唆された。

一方、多母集団同時分析の結果、小学校3年未満の教師と10年以上の教師のエンパワーメントからサポートへのパスに有意な差が示された。3年未満の教師の方が、10年以上の教師より、サポートへはエンパワーメントが影響することが示された。また小学校勤続年数10年未満の教師と10年以上の教師のサポートからストレスナーへのパスに有意な差が示された。10年以上の教師と比べて、10年未満の教師の方がストレスナーを軽減させるにはサポートが重要であることが示された。

中学校では、勤続年数の3群ともエンパワーメントからサポートへ有意な正のパスが示された。ただし10年未満の教師と10年以上の教師は、エンパワーメントから満足度とストレスナーへも有意な正のパスが示されたが、3年未満の教師は、エンパワーメントはサポートを通じて間接的に満足度を上げ、ストレスナーを抑制していた。エンパワーメントからサポートへのパスについて、勤続年数による違いがみられ、3年未満の教師のエンパワーメントからサポートへは、10年以上の教師より強く影響していた。分散分析の結果から、3年未満の教師が強く抱く評価懸念とエンパワーメントは強い負の相関関係が示されたことか

らも、3年未満の教師に対するエンパワーメントを高める組織的な取り組みが必要であることが考えられる。

10年以上の教師は、校内での中心的な役割を担う業務が増えることから業務負担が大きくなるが、エンパワーメントが高値で、満足度の向上やストレスの減少に影響しストレス反応に現れにくい可能性が考えられた。

児童や生徒の指導や支援にあたり、教師のストレス反応の軽減は重要である。本研究の結果から、教師のエンパワーメントの向上を通じてサポートを向上させる取り組みや組織の構築が重要であり、学校の組織づくりにおいて、これらの点に配慮した指導や支援が大切であることが示唆された。

## 第5節 研究1のまとめ

本研究において以下の結果が得られた。

1. 女性教師は男性教師に比べてストッサーやストレス反応が高く，サポートや満足度，エンパワーメントが低いことが示された。3年未満の教師は，評価懸念ストレスがより高く，エンパワーメントがより低値であった。
2. 小中学校の男性女性教師，勤続年数別教師において，エンパワーメントは，直接サポートや満足度を向上し，また直接，間接的にストレッサーを低減し，ストレス反応を低下させることが示唆された。
3. 勤続年数によって，エンパワーメントから，サポート，満足度，ストレス状況への影響に差異が認められた。3年未満の教師は，エンパワーメントからサポートへの影響がより強かった。

本研究の結果から，教師のストレス対策として，エンパワーメントを高めることによるサポートの向上を図ることが重要であることが示された。今後，教師のストレス低減に向けて，管理職や行政はエンパワーメントが高まるような学校運営を進めることが大切と考える。

## 第4章 研究2

### 第1節 研究の目的

これまでの先行研究から教師の指導方法は、小学生、中学生の学業や学校満足度に関連している（三島・宇野，2004，；三隅ら，1977；河村・田上，1997；佐藤・坂田，1998；中井・庄司，2009；三島・淵上，2010）ことや，教師のバーンアウトは中学生のモチベーションに影響すること（Shen, B et al., 2015），教師のストレスが，小学生，中学生の学習意欲や学校生活に影響する可能性があることは明らかにされている。また，小中学生の学校ストレスサーの中に「教師との関係」が含まれていること（岡安ほか，1992；高橋，2002）や，不登校の児童生徒が登校できるようになったきっかけが「教師との触れ合う機会があったこと」（文部科学省，2013）など，教師と児童生徒の精神健康面における影響を示唆する報告がみられる。しかしながら，これまで教師のストレス状況と，小学生と中学生のストレス反応，学校満足度，学業の関連を分析した研究は見られない。そこで本研究では，小中学校の教師のストレス反応と，小学生（児童），中学生（生徒）のストレス反応，学校満足度，学習状況との関連について，小学校中学校毎に，教師と児童生徒それぞれの項目との関係を明らかにすることを目的とする。

### 第2節 研究方法

#### 2-1 調査対象

A 県 B 市の小学校 47 校と中学校 23 校のうち，学校規模や地区に偏りが出ないように小学校 16 校と中学校 8 校を抽出し，それらの小学校と中学校に所属する小学 5 年生 1264 名（男

子 664 名，女子 600 名），中学 2 年生 1279 名（男子 673 名，女子 606 名）と，それぞれの学校に所属する小学校教師 341 名（男性 122 名，女性 219 名），中学校教師 230 名（男性 142 名，女性 88 名）を調査対象とした．

研究については，対象者に文章と口頭で説明し，同意が得られた者に調査用紙を渡し回答を得た．本研究は，筑波大学体育系倫理審査委員会の承諾（体 25-117 号）を得て実施した．

B 市教育委員会事務局より，抽出した各学校へ平成 26 年 6 月中にアンケート用紙を配布した．その後，各学校において，平成 26 年 7 月 1 日～8 月 31 日までの間にアンケートを実施してもらい，B 市教育委員会事務局が実施済みアンケートを平成 26 年 9 月 1 日から 9 月 10 日までの間に回収した．回収後 B 市教育委員会事務局がアンケート結果と学習状況について入力したデータ一覧表を作成した．学校名個人名が特定されないように匿名化されたデータを分析に使用した．

## 2-2 調査方法

### 1. 調査内容

本研究で実施したアンケートは，研究 1.2 と同様に，基本属性（性別，年齢，勤続年数，役職）と，下記の尺度から構成された．

#### 1) 職業性ストレス簡易調査票（下光，2005）

職業性ストレス簡易調査票は，職場で比較的簡便に使用できる自己記入式のストレス調査票であり，仕事上のストレス要因，ストレス反応，および修飾要因が同時に測定できる多軸的な調査票である．この調査票は，厚生労働省が推奨している調査票で，広く多様な職種

で使用されており、教師の健康診断の際にもストレス調査として使用されている。一般の労働者とも同じ指標で検討できることから今回の調査に使用した。

各項目に対する回答は4件法（例：1=そうだ、2=まあそうだ、3=ややちがう、4=ちがう）である。仕事のストレス要因に関する下位尺度は9つで、心理的な仕事の量的負担、心理的な仕事の質的負担、身体的負担、コントロール、技術の活用、対人関係、職場環境、仕事の適性度、働きがいからなる。ストレス反応は、心理的ストレス反応と身体的ストレス反応について測定している。本研究では、ストレス反応の29項目と修飾要因11項目を採用した。ストレス反応の下位尺度は5つで、活気（3項目）、イライラ感（3項目）、疲労感（3項目）、不安感（3項目）、抑うつ感（6項目）身体愁訴（11項目）がある。修飾要因の下位尺度は4つで、上司サポート（3項目）、同僚サポート（3項目）、および家族友人サポート（3項目）および仕事家庭満足度（2項目）である。

## 2) 教師の職業性ストレス尺度（高木・田中，2003）

教師の職業性ストレス尺度は、教師のストレス問題の中核である小・中学校教師のストレスについて体系的にまとめられている。内容は、「職務自体のストレス」である役割曖昧な職務の負担9項目、実施困難な職務の負担7項目、および「職場環境のストレス」である役割葛藤10項目、同僚との関係（以下、同僚関係ストレス）5項目、組織風土6項目、評価懸念5項目の2領域下位6尺度（合計42項目）からなる。各項目に対する回答は4件法（例：1=全くそう思わない、2=あまりそう思わない、3=すこしそう思う、4=とてもそう思う）である。本研究では全ての項目について、点数が高いほどストレスが高いように表した。「同僚との関係」は、職業ストレス簡易尺度との違いを示すために、

本研究では、「同僚関係ストレス」とした。各項目は、点数が高くなるほどストレスが高くなるように示した。本研究では42項目全てを採用した。

### 3) 教師の自己エンパワーメント尺度（古川ほか，2002）

教師のエンパワーメント尺度は、米国で作成され（Wilson, 1993）、古川ほかが作成した日本語版を用いた。主張的コミュニケーション（6項目）自己反省（4項目）自主的決定（4項目）計14項目からなる。各項目に対する回答は4件法（例：1=全くそう思わない，2=あまりそう思わない，3=すこしそう思う，4=とてもそう思う）である。本研究では、14項目全てを採用した。

### 4) 小学生用ストレス反応尺度（嶋田ほか，1994）

小学生のストレス反応の評価に、小学校用ストレス反応尺度を用いた。この尺度は小学生にも分かりやすい表現で作成されており、中学生のストレス尺度（岡安ほか，1992）と同様に4つの下位尺度から構成されており、比較検討が行いやすいことから、小学生のストレス反応の評価として使用した。この尺度は、「身体的反応」（5項目）、「抑うつ・不安感情」（5項目）、「不機嫌・怒り感情」（5項目）、「無気力」（5項目）の4つの下位尺度、計20項目からなる。各項目に対する回答は4件法（例：1=全くあてはまらない，2=あまりあてはまらない，3=少しあてはまる，4=よくあてはまる）である。本研究では20項目全てを採用した。

### 5) 中学生ストレス尺度（岡安ほか，1992）

中学生のストレス反応の評価に用いた。中学生ストレス尺度は、不登校に代表されるよう

に、精神衛生上の問題が小学生に比べて多い中学生を対象として作成された尺度である。

「身体的反応」(19項目)、「抑うつ・不安感情」(8項目)、「不機嫌・怒り感情」(7項目)、「無力的認知・思考」(表4では無気力と表現)(12項目)の4つの下位尺度、計46項目からなる。各項目に対する回答は4件法(例:1=全くあてはまらない, 2=少しあてはまる, 3=かなりあてはまる, 4=非常にあてはまる)である。本研究では46項目全てを採用した。

#### 6) 学校満足度(佐藤・坂田, 1998)

佐藤・坂田(1998)は、三隅ほか(1977)が学級における教師のリーダーシップ行動と子どもたちとの関係について測定するために作成した学校モラル尺度を参考に質問内容を作成した。因子分析の結果、質問項目は20項目で「学級活動」「学校満足」「学習への興味関心」「学級連帯性」4つの下位尺度からなる尺度を作成した。

本研究では、教師と小学生、中学生との関係を学習状況結果も含めて検討することから、学習について質問項目が含まれているこの学校モラル尺度を学校満足度の指標として使用した。各項目に対する回答は5件法(例:1=全くそうではない, 2=あまりそうではない, 3=どちらともいえない, 4=すこしそうである, 5=非常にそうである)である。

#### 7) 学習状況調査

本研究では、教師のストレスと児童生徒の学習状況との関連を検討するために、B市が小学5年生と中学2年生を対象に実施している学習状況調査結果を分析に用いた。小学5年生のテストは、国語、算数、理科、社会の4教科で各教科100点満点合計400点満点であり、中学

2年生テストは、国語、数学、理科、社会、英語の5教科で各教科100点満点合計500点満点である。

### 2-3 分析方法

はじめに、小学校16校と中学校8校の各学校における児童生徒ならびに教師のデータから、各学校における平均値を算出した。また、教師のストレス反応の活気(3項目)、イライラ感(3項目)、疲労感(3項目)、不安感(3項目)、抑うつ感(6項目)身体愁訴(11項目)のうち、活気(3項目)は高くなるほど活気がないとなるように計算し、「活気なし」とした。6つのストレス反応尺度を合計して教師のストレス反応とした。小中学校それぞれについて、教師の平均値を算出し、ストレス反応の各項目と、児童生徒のストレス反応各項目、学校満足度、学習状況との関連について Spearman の順位相関係数を求めた。統計解析ソフトウェア SPSSver21 を使用し、有意水準を5%未満とした。Bonferroni の補正法によって、多重比較問題を考慮し、複数の検定を同時に行った場合は.05を検定回数で割った値を有意水準とした。そのため有意水準は、小数点第3位まで示した。P値が.05未満でBonferroniの補正法によって、有意性が認められなかった場合、有意傾向と記載した。

## 第3節 結果

### 3-1 回収について

小学生の有効回答数は、1132名(男子585名、女子547名)、有効回答率は、89.6%であった。中学生の有効回答数は、1095名(男子557名、女子538名)、有効回答率は、

85.7%であった。また、教師の有効回答数は、552名（小学校341名そのうち男子122名、女子219名、中学校211名そのうち男子127名、女子84名）で有効回答率は、96.7%であった。

### 3-2 教師と生徒の平均値と標準偏差

小中学校毎の教師と児童生徒の平均値と標準偏差を、表4-1（小学校）表4-2（中学校）に示した。

表4-1 小学校児童教師尺度項目平均値標準偏差 n=16

学校名 児童生徒	m		h		g		p		a		e		k		i		f		b		d		o		j		n		c		l	
	M	SD																														
不機嫌怒り	1.62	0.85	1.44	0.64	1.64	0.76	1.53	0.72	1.58	0.80	1.74	0.76	1.50	0.59	1.88	0.79	1.35	0.55	1.75	0.74	1.88	0.71	1.78	0.73	1.54	0.70	1.70	0.83	1.54	0.66	1.58	0.73
身体的反応	1.93	0.69	1.55	0.67	1.61	0.68	1.79	0.75	1.75	0.72	1.70	0.65	1.71	0.65	1.73	0.66	1.49	0.46	1.63	0.52	1.80	0.65	1.71	0.63	1.79	0.79	1.84	0.69	1.46	0.44	1.79	0.70
抑うつ不安	1.31	0.56	1.23	0.33	1.29	0.51	1.39	0.65	1.37	0.60	1.53	0.66	1.31	0.47	1.47	0.70	1.26	0.48	1.31	0.84	1.54	0.62	1.54	0.67	1.38	0.55	1.43	0.64	1.32	0.49	1.38	0.55
無気力	1.90	0.86	1.39	0.46	1.53	0.73	1.53	0.63	1.58	0.71	1.65	0.58	1.48	0.66	1.66	0.70	1.51	0.58	1.48	0.82	1.62	0.46	1.52	0.60	1.47	0.59	1.42	0.59	1.38	0.55	1.48	0.60
学校満足度	58.29	11.71	72.65	11.82	72.68	13.75	74.48	13.04	69.78	13.90	71.03	13.03	74.11	13.96	66.51	12.82	70.52	12.72	72.94	12.64	66.36	8.75	67.83	12.67	71.13	12.29	74.90	13.94	63.85	11.61	72.97	14.40
学習状況	241.44	68.29	245.24	61.72	280.91	60.17	288.15	54.62	242.40	64.87	208.60	66.86	250.01	66.45	256.39	73.57	257.68	66.46	221.98	69.23	244.15	60.04	236.50	66.40	229.19	66.22	254.83	63.88	254.96	65.95	280.09	62.01
n	34		56		117		82		95		62		129		87		61		50		39		63		75		60		13		110	
教師	M	SD																														
活気なし	8.00	2.14	8.00	2.41	8.33	1.63	6.67	2.59	6.59	2.20	7.89	2.17	7.57	2.25	7.54	2.04	6.55	2.11	7.50	2.21	8.08	2.60	7.62	2.25	7.56	2.33	6.52	2.77	6.83	2.21	7.16	1.74
イライラ感	7.36	2.42	6.33	2.08	6.08	1.69	6.38	2.77	6.28	2.15	6.44	2.18	5.83	2.51	5.63	2.06	5.64	1.81	6.15	2.41	5.13	1.68	5.86	2.01	6.11	2.49	5.95	3.01	5.00	2.13	5.32	2.36
疲労感	8.00	2.86	7.33	2.31	7.67	2.39	7.57	3.08	8.00	2.36	7.44	2.48	6.86	2.37	7.13	2.46	7.50	2.89	7.25	2.79	6.96	2.58	6.62	2.01	6.17	1.95	6.29	2.19	6.83	2.69	6.79	2.12
不安感	6.82	2.79	6.62	2.27	6.42	1.77	7.05	2.27	6.41	1.99	6.00	1.75	6.11	2.10	6.29	2.18	5.55	1.87	5.20	1.61	5.71	1.97	5.38	2.16	5.78	1.70	5.95	2.31	5.92	2.35	4.79	1.58
抑うつ感	10.45	4.61	10.14	3.58	8.92	2.17	9.67	4.29	10.41	3.99	8.89	2.97	9.09	3.37	9.71	3.59	9.86	2.51	9.05	3.05	8.79	3.15	8.81	2.91	8.17	2.98	8.48	3.86	8.75	3.41	7.63	1.89
身体愁訴	17.64	3.44	19.43	5.01	19.46	4.57	18.81	6.87	18.10	6.41	17.94	6.41	20.11	5.73	17.08	6.19	19.64	4.16	17.70	3.91	17.92	4.29	17.95	5.35	16.72	5.07	18.67	6.89	18.33	5.85	16.00	4.84
n	11		21		24		21		29		18		35		24		22		20		24		21		18		21		12		19	

教師のストレス反応降順

表4-2 中学校生徒教師尺度項目平均値標準偏差 n=8

学校名 児童生徒	A		B		F		H		C		D		G		E	
	M	SD														
不機嫌怒り	1.96	0.75	1.89	0.72	2.17	0.88	1.93	0.64	1.83	0.79	1.76	0.62	2.17	0.90	2.05	0.74
身体的反応	1.71	0.50	1.71	0.54	1.85	0.54	1.74	0.51	1.72	0.54	1.60	0.47	1.84	0.65	1.77	0.46
抑うつ不安	1.38	0.56	1.44	0.61	1.57	0.72	1.47	0.57	1.39	0.53	1.42	0.58	1.51	0.76	1.50	0.57
無気力	1.77	0.68	1.77	0.71	1.98	0.73	1.85	0.66	1.74	0.70	1.69	0.64	1.81	0.73	2.00	0.65
学校満足度	66.80	12.60	66.15	13.17	62.77	12.88	60.28	10.77	72.75	12.39	73.98	11.09	65.71	13.25	64.89	12.03
学習状況	299.08	87.07	302.34	90.71	293.99	77.09	273.04	91.40	288.19	86.43	264.24	84.15	273.33	78.37	264.25	84.51
n	306		106		78		138		155		103		148		61	
教師	M	SD														
活気なし	7.52	2.36	7.55	2.84	8.04	2.53	8.30	1.96	7.48	1.74	7.55	1.99	7.00	2.20	8.00	2.12
イライラ感	6.75	2.39	6.83	2.55	7.17	2.73	6.96	2.44	6.22	2.24	6.00	1.75	6.41	2.79	5.59	1.84
疲労感	8.19	2.50	7.97	2.54	7.63	2.14	6.74	2.61	7.37	2.39	7.32	2.36	7.89	2.71	7.35	2.26
不安感	6.71	1.92	6.45	2.15	5.88	1.87	6.30	2.08	6.22	1.99	6.36	2.01	5.96	2.49	5.76	1.82
抑うつ感	11.45	4.39	10.48	4.43	9.67	3.07	9.57	4.00	9.44	3.31	9.91	2.43	9.37	3.84	9.29	2.71
身体愁訴	21.45	7.80	20.03	6.51	19.29	6.38	17.70	5.72	18.81	4.28	17.77	4.32	18.15	5.62	19.18	5.40
n	42		29		24		23		27		22		27		17	

教師のストレス反応降順

尺度の信頼性について各尺度について Cronbach の  $\alpha$  係数を求めた。

- 1) 小学生用ストレス反応尺度各項目のCronbachの $\alpha$ 係数は、身体的反応.81, 抑うつ・不安感情.83, 不機嫌・怒り感情.86, 無気力.84であった。
- 2) 中学生ストレス尺度の各項目のCronbachの $\alpha$ 係数は、不機嫌・怒り感情.93, 身体的反応.91, 抑うつ・不安感情.91, 無気力的認知・思考.92であった。
- 3) 学校満足度のCronbachの $\alpha$ 係数は.89であった。

表4-3 小学校教師のストレス反応と  
児童のストレス反応、学校満足度、学習状況のSpearman順位相関係数 n=16

教師ストレス	児童					
	身体反応	不機嫌怒り	抑うつ不安	無気力	学校満足度	学習状況
活気なし	.20	-.03	-.16	.04	.11	-.09
イライラ感	.39	-.05	-.06	-.02	.35	-.31
疲労感	-.15	-.30	-.53 *	.18	-.07	.21
不安感	.35	-.29	.00	.07	.36	-.34
抑うつ感	.24	-.34	-.21	.11	.30	-.24
身体愁訴	.05	-.38	-.30	-.18	.60 *	-.49

\*P<.05 Bonferroni補正 \*\*P<.001

- 3) なお、職業性ストレス簡易調査票、教師の職業性ストレス尺度、教師の自己エンパワーメント尺度の $\alpha$ 係数は、研究1を参照のこと..

### 3-3 調査結果

- 1) 小学校教師結果と児童結果の相関（表 4-3）

小学校教師の結果と児童の結果の相関分析では、Bonferroni 補正による有意 (P<.001) な相関は認められなかった。教師の疲労感と児童の抑うつとは、負の相関傾向がみられた。また、教師の身体愁訴と児童の学校満足度とは、正の相関傾向がみられた。

2) 中学校教師結果と生徒結果の相関 (表 4-4)

中学校教師の結果と生徒の結果の相関分析では、教師の身体愁訴と生徒の学習状況とに Bonferroni 補正による有意 (P<.001) な正の相関が認められた。また、教師の不安感と生徒の身体反応、抑うつ、教師のイライラ感、疲労感と学習状況に正の相関傾向がみられた。教師のイライラ感、疲労感と生徒の学校満足度に負の相関傾向がみられた。

表4-4 中学校教師のストレス反応と  
生徒のストレス反応、学校満足度、学習状況の Spearman 順位相関係数 n=8

教師ストレス	生徒					
	身体反応	不機嫌怒り	抑うつ不安	無気力	学校満足度	学習状況
活気なし	-.07	-.17	-.12	.33	-.38	.07
イライラ感	-.19	.05	-.19	-.12	-.91 *	.74 *
疲労感	.07	.38	-.07	.07	-.74 *	.81 *
不安感	-.86 *	-.62	-.86 *	-.57	-.02	.40
抑うつ感	-.50	-.07	-.31	-.14	-.14	.29
身体愁訴	-.07	.14	-.36	-.12	-.38	.95 **

\*P<.05 Bonferroni補正\*\*P<.001

第4節 考察

小中学校毎に教師のストレス反応と児童生徒のストレス反応、学校満足度、学習状況との関係を検討した。その結果、いくつかの項目で相関が認められた。また小中学校とでは、児童のストレス反応や学校満足度、学習状況への関連がある項目や関連の仕方に差異がみられた。文部科学省 (2017) によると、平成 28 年度の調査結果から、小中学校のいずれの職種においても学内勤務時間が平成 18 年度と比べ増加していることや、多くの教諭や管理職が 1 ヶ月の時間外勤務時間が月 80 時間という過労死ラインを超えている実態が

明らかになった。業務内容は、小学校、中学校ともに、授業が最も多く、次いで授業準備、生徒指導（集団）であった。先行研究で示されているように、小学校と中学校ともに、情緒混乱と無気力が、不登校のきっかけの過半数を占めているという調査結果（文部科学省，2014）がある。さらに今回、教師のストレス反応の高さと児童、生徒のストレス反応の低さが関連することや、教師のストレス反応の高さと学習状況の高さが関連することが示されたことから、教師は、児童生徒の学習状況の改善や、児童生徒の指導や支援の対応に多くの時間を費やしていることが示唆された。

小学校では、教師のストレス反応と児童の学校満足度が正の相関を示し、中学校では、負の相関を示した。小中学校では、教師のストレス反応と児童生徒の学校満足度の関係について相反する結果が示された。これは、小学校は学級担任制で児童が学校にいるほとんどの時間を学級担任と過ごしているのに対して、中学校では教科担任制であるというシステムの違いが関連していることが一因と考えられる。また、中学生は、思春期で反抗期という多感な時期であることから、教師のイライラ感などに敏感に反応した可能性も推察される。

中学校では、学習状況の高さと教師のストレス反応の高さが正の相関を示し、小学校では相関がみられなかった。中学校においては、進路に向けた取り組みが現実化する時期であり、学習状況の結果が進路選択の大きな指標になる。このことから、教師にとっては学力向上に向けた取り組みや授業改善に大きなエネルギーを注ぐことなどから、生徒の学習状況との間に正の関連がみられたと推測できる。

国際経済労働研究所の調査（2012）によると、一般労働者と比較して教師は、極めて高

い内発的働きがいを支えとしながら働いていることが報告されている。同調査の中で、「仕事が忙しいので睡眠時間を削っている」と回答している教師が一般労働者よりも高い傾向が示されている。内発的働きがいが高いことは教育のため児童生徒たちのために尽力していることを表し、一見称賛すべきこととしてとらえがちであるが、自分の健康状態を顧みず仕事を続けることは、バーンアウトや休職のリスクにつながることを考えられる。

江澤（2013）は、教員が健康上の問題を抱えたまま教育活動を続けることは、教員個人の健康をさらに悪化させるだけでなく、適切な教育活動が行われないことによる児童生徒の学習への影響も大きいことを指摘している。教師は、自分自身のためにも、生徒のためにも、健康であり続けることを見失わない冷静さが必要と言える。

本研究の結果から、小中学校ともに教師のストレスは児童生徒のストレスや学校満足度関連していること、中学校では教師のストレスは学習状況と関連していることが示された。校種によって、教師と児童生徒との関連には差異がみられたことから、校種による違いに配慮した取り組みが必要である。そして、教師は一般労働者と比較して仕事に対しての動機づけが高いことも伴って、自分の健康や自分の生活を顧みずに業務を遂行しようとする傾向がある。しかし、そのような状態で仕事を続けていけば、教師自身の健康状態を悪化させることにつながり、休職や退職が増え、結果的に教師にとっても、児童生徒にとっても健全な学習環境を保つことが困難となる。研究1では、校種や性別、勤続年数によって教師のストレスの状況に差異がみられた。また、教師のストレスの抑制やストレス反応の低下には、エンパワーメントや、サポートの向上が効果的であるといことが示されたことから、学校全体として、教師のストレス反応を低下させ、健康状態を悪化させず

に，児童生徒のストレス反応の低下や，学校満足度の向上につながる方策を見いだすことが大切であるといえる．

#### 第5節 研究2のまとめ

小学校中学校の教師と児童生徒に対するアンケート調査から以下の結果が得られた．

1. 小中学校とでは，教師のストレス反応と児童生徒のストレス反応や学校満足度，学習状況への関連がある項目や関連の仕方に差異がみられた．
2. 小学校教師の疲労感が上がると児童の抑うつ不安感情が低下した．
3. 中学校教師の不安感があがると生徒の身体反応，抑うつ不安感情が低下した．
4. 中学校教師のイライラ感や疲労感が低下すると生徒の学校満足度は向上した．小学校教師の身体愁訴が上がると児童の学校満足度が向上した．
5. 中学校教師のイライラ感，疲労感，身体愁訴が上がると生徒の学習状況が向上した．

## 5章 研究3

研究1では、共分散構造分析を実施した結果から、教師のストレス軽減のためには、教師の職業性ストレスの低下と、緩衝要因であるサポートや満足度の向上と関連する、エンパワーメントを高めることの重要性が示された。また、性別、勤続年数によって、エンパワーメントがサポートや、満足度、ストレス、ストレス反応へ及ぼす影響に差異があることが示された。研究2の結果から教師のストレス反応は、生徒のストレス反応、学校満足度、学習状況に関連があることが明らかになった。研究1および研究2の結果から、教師のエンパワーメントの向上によって教師のサポートや満足度が上がり、ストレスやストレス反応が軽減することで、生徒のストレス、学校満足度の変化に関連する可能性が考えられる。

そこで研究3では、教師のストレスやストレス反応を軽減するために効果がある、教師のサポート、満足度を高めるために、教師のエンパワーメントやサポートが高まると向上すると期待される取り組みを実施して、教師や生徒に対する効果を検証する。

### 1節 研究の目的

本研究では、教師のエンパワーメントやサポートが向上すると期待される取り組みを行い、教師のエンパワーメント、サポート、満足度の向上と、ストレス、ストレス反応の低下を検討する。

同時に、取り組みによって、生徒のストレス反応の低下と学校満足度や学習状況の向上が得られるかについて検討することを目的とする。

### 2節 研究の方法

#### 2-1 調査対象

対象校は、研究1、2で平成26年7-8月に実施した、A県B市の調査対象校中学校8校の

うち、中学生の学校満足度が低く学校規模がほぼ同じ2校とした。そのうち1校を介入校、もう1校を非介入校とした。調査対象は2校に所属する教師と中学校2年生とした。

対象校の教師並びに中学生2年生（事後調査は中学3年時）の人数は以下のとおりである。

取組前	介入校教師 29名（男性17名女性12名）	中学生 171名（男子85名女子86名）
	非介入校教師 31名（男性19名女性12名）	中学生 152名（男性76名女性76名）
取組後	介入校 教師 32名（男性18名女性14名）	中学生 172名（男子85名女子87名）
	非介入校 教師 31名（男性17名女性14名）	中学生 149名（男性75名女性74名）

平成26年度の調査結果をA県B市の教育委員会から説明する際に、学校長に研究について説明し、承諾を得た。なお、教師と生徒に研究について文章と口頭で説明し、文書で同意が得られた者に回答用紙を配布し実施した。本研究は、筑波大学体育系倫理審査委員会の承諾（体25-117号）（体27-65号）を得て実施した。

## 2-2 介入の内容（表5-1）

対象校の管理職とA県B市の教育委員会指導主事が、介入対象校における課題について検討した。平成26年11月に、管理職に対して、教師と生徒のアンケート調査の介入校の結果を説明するとともに、研究1で明らかになった、女性教師は、男性教師に比べてストレスやストレス反応が高く、サポートや満足度、エンパワーメントが低いこと、また、勤続3年未満の教師は、周囲の評価を気にしながら仕事をしており、サポートが必要であるという実態について説明をした。ストレス状況や緩衝要因には性差や勤続年数によって差異があることを踏まえ、学校全体の課題を解決するための方法を学校全体で導きだし、その解決に取り組めるようにした。その結果、対象校の学校長より以下のような課題と要望が示された。

- ・対象校の授業実践や学級指導を中心とした生徒と教師のコミュニケーションに課題がある。
- ・中学生の学校満足度の低さは、教師の関わりに課題がある。
- ・団塊の世代の教師が大量に退職し、毎年多くの新採用者が学校に配属されることから、経験年数が浅くてもすぐに校内で重要な役職を任される実態がある。
- ・新採用の時期からしっかりと人材育成を実施する必要性がある。
- ・中堅教職員の育成と新採用間もない教師に着目して研究を進めたい。

このような学校長の考えを基に、平成27年1月から3月にかけて、当時A県B市の教育委員会に所属していた筆者が他の教育委員会のメンバーと共に、対象校の課題を解決するために教師のエンパワーメントを高める取り組みとして、以下の内容を学校側に提案した。

- ・教師自身が自分の考えが直接学校の課題解決の取組に反映されているという実感を持つようにするために、学校の課題をみつける過程や課題解決の方法に教師が直接関わること。
- ・校内の研究を進める中心的な組織をつくり、管理職がその組織の取組内容を肯定的な評価を交えて指導助言すること。
- ・若手教師への支援の場を意図的に設けて日常的に同僚同士で指導助言する仕組みを作ること。
- ・ベテラン教師と若手教師の真ん中に位置する中堅職員を中心に研究を進めること。
- ・授業や学級活動では、中学生の意見や考えを聴き、それを授業や学級活動に反映すること。さらに中学生の活動を積極的に評価すること。
- ・教科会や研究協議の場では、教師同士で肯定的に評価し合うこと。

以上のような提案を基に対象校では、以下のように組織的取り組みを実施した。

## 介入内容

- ・中堅教師を中心に研究を進める組織をつくる。(研究推進委員会)
- ・学校内で教師全員が課題とその解決方法についてディスカッションし、共有する時間をつくる。
- ・教師経験1年目の教師と5年目の教師がペアになり、5年目の教師は、教科を超えて1年目の教師の授業や学級活動の様子を参観し日常的に指導支援をし合うようにする。
- ・教科会を定期的実施し、互いの授業実践を評価し合う。
- ・授業研究を実施することになった教科の授業を、A県B市の指導主事が参観し、授業研究会に向けた、指導助言を実施する。
- ・中学生と教師とのコミュニケーションを意識して授業実践や、学級指導を実施する。

介入期間は、平成27年4月中旬から平成27年7月中旬の3か月である。

なお、公正を期すため、非介入校についても、介入校と非介入校が2回目のアンケート調査を実施した後、平成27年8月下旬から平成27年11月下旬の3か月、介入校に実施した取り組みを同様の方法で実施した。

表5-1 介入校による学校の組織的取組

年月	内容	詳細
H26 11月	教育委員会から平成26年度の調査結果の説明	<ul style="list-style-type: none"> <li>●報告内容</li> <li>・中学生の学校満足度が市の平均値よりも低い</li> <li>・中学生のストレス反応が市の平均値よりも高い</li> <li>・教師のストレスは市の平均値よりも低い</li> <li>・教師のストレス反応は市の平均値よりも低い</li> <li>・教師の満足度は市の平均値よりも高い</li> <li>・教師のストレス、ストレス反応は市の平均値よりも低く、満足度は高いが、生徒のストレス反応は市の平均値よりも高く、学校満足度は、市の平均値よりも低い。</li> <li>・市内全体としても、女性教師は、男性教師に比べてストレス反応が高く、サポートや満足度、エンパワメントが低い傾向がある。</li> </ul>
H27 1月	教育委員会から平成27年度の研究についての説明	<ul style="list-style-type: none"> <li>●校長から学校の課題の聞き取り</li> <li>・対象校の授業実践や学級指導を中心とした生徒と教師のコミュニケーションに課題がある。</li> <li>・中学生の学校満足度の低さは、教師の関わりに課題がある。</li> <li>・団塊の世代の教師が大量に退職し、毎年多くの新採用者が学校に配属されることから、経験年数が浅くてもすぐに校内で重要な役職を任される実態がある。</li> <li>・新採用の時期からしっかりと人材育成を実施する必要がある。</li> <li>・中堅教職員の育成と新採用間もない教師に着目して研究を進めたい。</li> <li>●教育委員から研究内容についての提案</li> <li>・教師自身が自分の考えが直接学校の課題解決の取組に反映されているという実感を持てるようにするために、学校の課題をみつける過程や課題解決の方法に直接関わる。</li> <li>・校内の研究を進める中心的な組織をつくり、管理職が関わり肯定的な評価をすること。</li> <li>・若手教師への支援の場を意図的に設けて日常的に指導助言する仕組みを作ること。</li> <li>・ベテラン教師と若手教師の真ん中に位置する中堅職員を中心に研究を進めること。</li> <li>・授業や学級活動では、中学生の意見や考えを聴き、授業や学級活動に反映することや、中学生の活動を積極的に評価すること。</li> <li>・教科会や研究協議の場では、教師同士で肯定的に評価し合うこと。</li> </ul>
H27 3月	<ul style="list-style-type: none"> <li>●学校の組織的な取組準備</li> <li>・研究推進委員会の設置準備</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・管理職が研究推進委員長を学校長が指名するとともに、人材育成したい教師をメンバーとして指名</li> <li>●学校の組織的な取組</li> <li>・中堅教師を中心に研究を進める組織をつくる。(研究推進委員会)</li> <li>メンバー：管理職、研究推進委員長(30代後半中堅教員)、他30代～40代教師を中心</li> <li>・学校内で教師全員が課題と課題の解決方法についてディスカッションし、共有する時間をつくる。</li> <li>・教師経験1年目の教師と5年目の教師をベアーにし、教科を超えて、授業や学級活動の様子を参観し日常的に指導支援をし合うようにする。</li> <li>・教科会を定期的実施し、互いの授業実践を評価し合う。</li> <li>・授業研究を実施することになった教科は、授業研究会に向けて、A県B市の指導主事が研究授業に向けた指導助言を実施する。</li> <li>・中学生と教師とのコミュニケーションを意識して授業実践や、学級指導を実施する。</li> </ul>
H27 4月初旬	<ul style="list-style-type: none"> <li>●学校の組織的な取組実施</li> <li>・研究推進委員会の設置</li> <li>・校内課題の共有</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●本校の課題の共有</li> <li>・生徒の学校満足度が低い</li> <li>・学校の基本は授業であるので、授業の工夫が必要ではないか。</li> <li>・授業での教師と生徒のやり取り。生徒同士のやり取りが少ないのではないか。</li> <li>・授業における生徒とのコミュニケーションに課題があるのではないか。</li> <li>・生徒の授業中での賞賛など発言や活動を認めるようにしてみたらどうか。</li> </ul>
H27 4月中旬	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研究推進委員会定期的実施</li> <li>・教科会の実施</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研究推進委員会を定期的実施し研究内容の報告する。</li> <li>・1年目と5年目の教師とがベアーをつくり、学年、教科を超えて授業や学級指導を見合い、質問やアドバイスをし合う</li> </ul>
H27 5月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ベアー研修の実施</li> <li>・研究授業の実施</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科会を定期的実施する</li> <li>各教科ごとに各自の実践を発表し合う。</li> <li>・研究授業を各教科で順番に実施する。</li> <li>生徒とのコミュニケーションをとることをねらいとして実施する。</li> </ul>
H27 6月		
	・振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>●振り返りの内容</li> <li>・他の先生の実践を聞いたり、見たりすることができて参考になった。</li> <li>・学級指導や生徒指導についての悩みを聞いてもらうことで自分の考えが整理できた。</li> <li>・自分とは違う視点でアドバイスをされたことで、自分の悩みが解決できた。</li> <li>・学校全体で課題を明確にしたので、自信を持って生徒に指導ができた。</li> <li>・自分の指導に自信がなかったが先輩の先生方も同じ悩みを変えていることが分かり不安が減った。</li> <li>・自分の感じている悩みを経験のある先生も過去にしていたことを聞いて安心した。</li> <li>・授業について、自分のやりたいことを優先させていた。もっと生徒とのやりとりをしながら授業をすすめないといけないと思った。</li> <li>・若い先生の授業から刺激を受けた。</li> <li>・話し合ったことを実践してもらおううれしかった。</li> <li>・自分でやっていることに自信がなかったが、他の先生に褒めてもらって自信がついた。</li> <li>・同じ課題を持つ先生方の授業をみたり、自分の授業を見てもらうことで、課題の解決の方法が明らかになった。</li> <li>・学校全体で確認した学校の課題を取り組むことで、職員室での共通の会話が増えた。</li> <li>・教師同士で定期的話し合う機会が増えたので、相談がしやすくなった。</li> <li>・自分達で解決したいことを話し合っ学校課題を確認したので、研究の目的がはっきりして取り組みやすかった。</li> <li>・生徒の発言を取り入れて授業を行うことで、生徒との関係が良くなった。</li> <li>・授業のねらいにせまる発問の大切さを感じた。</li> <li>・教育委員会指導主事からの指導と評価の一体化についてアドバイスが参考になった。</li> <li>・校長から研究推進委員長の話があった時は、自分にできるのかという不安があったが、教師全員で課題を共有したことで、研究が進めやすかった。</li> <li>・管理職や先生方にも自分の考えを取り入れてもらったことで、研究の実施への責任を実感した。</li> </ul>
H27 7月		

## 2-3 調査方法

介入校に対して取り組み実施前（平成 26 年 7 月～8 月）と取り組み実施後（平成 27 年 7 月～8 月）に教師と生徒にアンケート調査を実施した。非介入校の教師と生徒に対しても介入校と同時期に同じ内容の調査を計 2 回実施した。すべての調査は研究 1, 2 と同様、無記名の自記式調査で行われた。また、教師には、取り組み実施後に、成果や感想について、自由記述で記入を行った。

### 調査内容（研究1.2と同様）

#### 1 教師に対しての調査内容

- ・属性

性別，年齢，勤続年数，役職

- ・職業性ストレス簡易調査票（下光ほか，2000）。

ストレス反応，ソーシャルサポート，満足度，40項。

- ・教師の職業性ストレッサー尺度（高木・田中，2003）。

職務自体のストレッサー，職場環境のストレッサー 下位6尺度42項目。

- ・エンパワメント尺度（古川ほか，2002）。

主張的コミュニケーション，自己反省，自主的決定の下位3尺度14項目。

- ・成果や課題についての自由記述。

#### 2 中学生に対する調査内容

- ・中学生ストレス反応尺度（岡安・嶋田・坂野，1992）。

不機嫌・怒り感情，身体的反応，抑うつ・不安感情，無気力的認知・思考の下位4尺度46項目。

- ・A県B市学習状況調査中学校5教科（国，数，理，社，英）。

- ・学校満足度（佐藤・坂田，1998）。

学校モラール20項目。

## 2-4 分析方法

### 1) 取り組み実施前後の教師尺度の比較検討

教職員の異動で教職員が入れ替わっていると実態があることから、介入校、非介入校別に1回目（取り組み前）と2回目（取り組み後）に調査した各項目の差を、対応のないt検定によって比較した。1回目調査と2回目調査の介入校、非介入校別の比較は、対応のないt検定を実施した。

### 2) 取組後の教師の自由記述の検討

取り組み実施後の教師の自由記述の分析を以下のとおり実施した。

- ① 自由記述の記録を筆者と教育委員会指導主事の1名により、記述内容を、KJ法（川喜田，1970）によってカテゴリーに分類した。
- ② 評定者2者間で、内容とカテゴリーについて協議し、一致しない点については、その都度協議し、カテゴリーを整理した。
- ③ 新たに、中学校教師2名により、内容とカテゴリーについて検討し整理した。
- ④ 最後に筆者が再度カテゴリー内容を検討し、適切な概念カテゴリーになるように整理した。
- ⑤カテゴリーの対応表を作成した。

### 3) 取り組み実施前後の中学生尺度の検討

介入校、非介入校別に1回目と2回目調査の各項目の差を対応のないt検定によって比較した。1回目調査と2回目調査の介入校と非介入校の比較は、対応のないt検定を実施した。

分析には、統計解析ソフトウェア SPSSver21 を使用し、有意水準を 5%未満とした。  
また、Bonferroni の補正法によって、多重比較問題を考慮し、複数の検定を同時に  
行った場合は.05 を検定回数で割った値を有意水準とした。そのため有意水準は、小数  
点第 3 位まで示した。P 値 .05 未満で有意性が認められない場合、有意傾向とした。

### 3 節 結果

#### 3-1 回収について

##### 1) 教師

事前調査の教師の有効回答数は、介入校 27 名（男性 15 名女性 12 名）有効回答率  
は、93.1%，非介入校 23 名（男性 15 名女性 8 名）で有効回答率は、74.2%であった。  
事後調査の有効回答数は、介入校 26 名（男子 14 名女子 12 名）有効回答率は、93.1%  
非介入校 27 名（男子 15 名女子 11 名）で有効回答率は、87.1%であった。

##### 2) 生徒

1 回目の調査の有効回答数は、介入校 150 名（男性 72 名女性 78 名）88.2%，非介入校  
138 名（男子 70 名女子 68 名），有効回答率は、90.8 %であった。2 回目の調査の有効回  
答数は、介入校 128 名（男子 61 名女子 67 名）有効回答率は、74.4 %，非介入校 137 名  
（男子 68 名女子 69 名），有効回答率は、91.9 %であった。

#### 3-2 調査結果

##### 1) 取り組み実施前後の結果の比較

介入校全体と非介入校全体について、1 回目と 2 回目の t 検定の結果では、職業性ス  
トレス簡易調査票（ストレス反応，ソーシャルサポート，満足度），教師の職業性ス  
トレッサー尺度（職務自体のストレッサー，職場環境のストレッサー），エンパワーメン  
ト尺度のいずれの項目についても、有意差は認められなかった。ただし、男女別の結果

では、介入校の男性教師は、1回目と2回目の調査結果に有意な差は認められなかったが、介入校の女性教師は、同僚サポートについて、1回目の調査結果に比べ2回目の調査結果の方が高かった（有意傾向）（表5-2、表5-3）（図5-1）。

表5-2 介入校教師の取組前後の各尺度のt検定

	全体		全体		男性		男性		女性		女性				
	前n=27		後n=26		前n=15		後n=14		前n=12		後n=12				
	M	SD	M	SD	t値	M	SD	M	SD	t値	M	SD	t値		
役割曖昧	2.44	0.53	2.44	0.51	-0.06	2.24	0.55	2.51	0.56	-1.27	2.68	0.41	2.37	0.46	1.71
実施困難	2.14	0.66	2.05	0.64	0.49	1.99	0.70	1.97	0.76	0.08	2.33	0.57	2.15	0.48	0.83
役割葛藤	1.99	0.46	2.06	0.59	-0.50	1.91	0.55	2.04	0.66	-0.57	2.08	0.30	2.08	0.51	0.00
組織風土ストレス	2.19	0.52	1.97	0.64	1.35	2.18	0.54	1.83	0.56	1.68	2.19	0.52	2.13	0.72	0.27
同僚関係ストレス	1.63	0.48	1.65	0.47	-0.19	1.56	0.50	1.70	0.52	-0.74	1.72	0.46	1.60	0.42	0.65
評価懸念	1.79	0.53	1.91	0.50	-0.87	1.65	0.58	1.90	0.52	-1.21	1.95	0.43	1.92	0.49	0.18
活気なし	7.00	2.20	7.08	2.45	-0.12	7.00	2.48	6.64	2.65	0.38	7.00	1.91	7.58	2.19	-0.70
イライラ感	6.41	2.79	6.04	2.79	0.48	7.00	3.02	6.00	2.25	1.00	5.67	2.39	6.08	3.42	-0.35
疲労感	7.89	2.71	6.88	2.32	1.45	8.20	2.78	7.07	2.20	1.21	7.50	2.68	6.67	2.53	0.78
不安感	5.96	2.49	5.88	2.23	0.12	5.60	2.23	5.50	2.14	0.12	6.42	2.81	6.33	2.35	0.08
抑うつ感	9.37	3.84	8.92	3.98	0.42	8.80	3.41	8.93	3.67	-0.10	10.08	4.38	8.92	4.48	0.65
身体愁訴	18.15	5.62	17.96	5.27	0.12	15.67	4.34	16.14	4.80	-0.28	21.25	5.64	20.08	5.18	0.53
ストレス反応	1.89	0.50	1.82	0.51	0.50	1.80	0.43	1.73	0.50	0.40	2.00	0.57	1.92	0.54	0.34
上司サポート	9.37	1.92	9.19	1.83	0.34	9.80	1.82	8.93	2.06	1.21	8.83	1.99	9.50	1.57	-0.91
同僚サポート	9.33	2.11	9.62	1.77	-0.53	9.93	2.12	9.21	2.04	0.93	8.58	1.93	10.08	1.31	-2.23 *
満足度	6.48	1.16	6.12	1.56	0.97	6.60	1.24	6.14	1.83	0.79	6.33	1.07	6.08	1.24	0.53
エンパワーメント	36.78	6.29	37.46	7.56	-0.36	38.53	6.07	38.93	8.14	-0.15	34.58	6.10	35.75	6.77	-0.44

t検定 Student t-test \*P<.05 Bonferroni補正

表5-3 非介入校教師の取組前後の各尺度のt検定

	全体		全体		男性		男性		女性		女性				
	前n=23		後n=26		前n=15		後n=15		前n=8		後n=11				
	M	SD	M	SD	t値	M	SD	M	SD	t値	M	SD	M	SD	t値
役割曖昧	2.84	0.63	2.86	0.53	-0.17	2.87	0.71	2.92	0.49	-0.20	2.76	0.47	2.79	0.60	-0.09
実施困難	2.32	0.55	2.20	0.62	0.67	2.23	0.59	2.23	0.46	0.00	2.48	0.46	2.17	0.82	0.97
役割葛藤	2.04	0.37	2.21	0.54	-1.31	2.03	0.43	2.17	0.57	-0.80	2.06	0.26	2.26	0.52	-1.00
組織風土ストレス	2.22	0.61	2.21	0.63	0.07	2.20	0.74	2.19	0.54	0.05	2.25	0.27	2.23	0.76	0.08
同僚関係ストレス	1.70	0.59	1.72	0.60	-0.12	1.60	0.67	1.57	0.55	0.12	1.88	0.40	1.91	0.64	-0.13
評価懸念	1.87	0.58	1.87	0.65	0.00	1.72	0.61	1.79	0.66	-0.29	2.15	0.41	1.98	0.64	0.65
活気なし	8.30	1.96	7.19	2.86	1.60	8.47	2.29	7.07	2.94	1.45	8.00	1.20	7.36	2.87	0.59
イライラ感	6.96	2.44	6.54	1.75	0.70	7.00	2.78	6.80	1.74	0.24	6.88	1.81	6.18	1.78	0.83
疲労感	6.74	2.61	7.62	2.84	-1.12	6.53	2.72	7.27	2.94	-0.71	7.13	2.53	8.09	2.77	-0.78
不安感	6.30	2.08	6.12	2.44	0.29	6.20	1.97	5.73	2.25	0.60	6.50	2.39	6.64	2.69	-0.11
抑うつ感	9.57	4.00	10.69	4.42	-0.93	9.47	4.44	10.93	5.13	-0.84	9.75	3.28	10.36	3.41	-0.39
身体愁訴	17.70	5.72	19.12	6.52	-0.81	17.27	5.59	18.07	7.62	-0.33	18.50	6.26	20.55	4.59	-0.82
ストレス反応	1.92	0.44	1.97	0.49	-0.44	1.89	0.44	1.93	0.56	-0.18	1.96	0.45	2.04	0.39	-0.43
上司サポート	9.61	1.92	9.46	2.23	0.25	9.80	1.82	9.93	2.12	-0.18	9.25	2.19	8.82	2.32	0.41
同僚サポート	9.65	2.04	9.81	2.17	-0.26	9.33	2.19	9.47	2.50	-0.16	10.25	1.67	10.27	1.62	-0.03
満足度	6.00	1.28	6.46	1.39	-1.20	6.27	1.22	6.73	1.33	-1.00	5.50	1.31	6.09	1.45	-0.91
エンパワーメント	35.61	5.38	35.81	6.39	-0.12	36.80	4.60	35.80	6.42	0.49	33.38	6.32	35.82	6.68	-0.80

t検定 Student t-test \*P<.05 Bonferroni補正

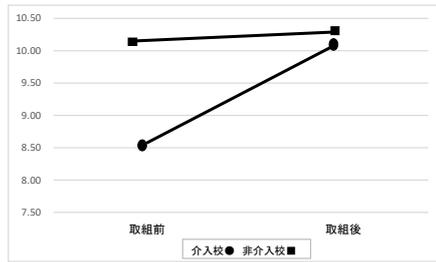


図5-1 女性教師同僚サポート 取組前後の変化

次に、介入校、非介入校についてそれぞれ、勤続年数別に、取り組み前（1回目）の調査結果と取り組み後（2回目）の調査結果を比較した。その結果、介入校において、勤続年数3年未満の教師は、「疲労感」が1回目の調査結果より2回目の調査結果の方が有意に低下した。「組織風土ストレス」、「イライラ感」、「抑うつ感」と、ストレス反応が1回目の調査結果より2回目の調査結果が低下していた（有意傾向）。介入校のその他の勤続年数の教師は取り組み前後に変化を認めた項目はなかった。また非介入校の教師は、いずれの勤続年数においても、1回目と2回目の結果に有意差はみられなかった（表5-4、表5-5）（図5-2～6）。

表5-4 介入校教師勤続年数別による取組前後の各尺度のt検定

	3年未満				前後 t値	3年以上10年未満				前後 t値	10年以上				前後 t値
	前n=7		後n=8			前n=9		後n=9			前n=11		後n=9		
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
役割曖昧	2.24	0.32	2.35	0.46	-0.48	2.33	0.32	2.20	0.54	0.68	2.64	0.72	2.78	0.37	-0.57
実施困難	1.83	0.46	1.86	0.69	-0.07	2.33	0.72	2.06	0.71	0.81	2.14	0.69	2.22	0.54	-0.80
役割葛藤	2.07	0.49	1.66	0.45	1.60	2.04	0.37	2.21	0.58	-0.77	1.89	0.53	2.26	0.57	-1.15
組織風土ストレス	2.31	0.39	1.56	0.42	3.40 *	2.23	0.55	2.30	0.77	-0.21	2.08	0.58	2.00	0.51	0.68
同僚関係ストレス	1.70	0.52	1.55	0.50	0.55	1.72	0.51	1.64	0.44	0.34	1.51	0.46	1.76	0.50	-0.02
評価懸念	1.77	0.71	1.75	0.50	0.05	1.86	0.49	2.07	0.52	-0.89	1.73	0.50	1.89	0.48	-0.09
活気なし	8.00	2.58	5.88	2.10	2.48	6.11	2.26	7.78	3.11	-1.52	7.09	1.76	7.44	1.74	0.69
イライラ感	7.14	3.44	3.25	0.46	4.06 *	7.00	1.80	7.22	2.22	-0.62	5.45	2.98	7.33	2.83	1.58
疲労感	8.43	3.21	5.13	1.46	4.15 **	8.00	2.69	8.56	2.35	-0.85	7.45	2.58	6.78	1.79	-1.09
不安感	5.43	2.82	5.00	1.20	0.75	6.89	1.83	6.78	2.82	-0.24	5.55	2.73	5.78	2.17	-0.99
抑うつ感	9.57	2.76	6.75	1.16	3.45 *	11.11	4.40	11.33	5.45	-0.32	7.82	3.60	8.44	2.65	-0.73
身体愁訴	15.57	5.09	14.63	4.10	0.54	19.22	4.76	19.22	5.31	-0.27	18.91	6.49	19.67	5.27	-0.74
ストレス反応	1.99	0.42	1.40	0.20	3.50 *	1.92	0.54	2.10	0.65	-0.66	1.80	0.53	1.91	0.31	-0.47
上司サポート	10.71	1.70	9.63	2.20	0.80	9.33	1.50	8.78	1.86	1.02	8.55	2.02	9.22	1.56	-0.46
同僚サポート	11.00	1.41	10.38	1.60	0.55	9.56	1.81	9.78	1.48	0.03	8.09	2.02	8.78	1.99	-1.72
満足度	7.14	0.69	6.88	0.99	0.27	6.00	1.66	5.11	2.09	1.26	6.45	0.69	6.44	0.73	-0.10
エンパワーメント	37.71	4.82	37.88	8.03	0.08	39.56	7.81	38.00	9.11	0.29	33.91	4.85	36.56	6.17	0.15

取組前後t検定 イライラ感、ストレス反応平均:Welch t-test 他:Student t-test \*P<.05 Bonferroni補正\*\*P<.003

表 5-5 非介入校教師勤続年数別取組前後の各尺度のt検定

	3年未満					3年以上10年未満					10年以上				
	前n=7		後n=8		前後 t値	前n=9		後n=9		前後 t値	前n=11		後n=9		前後 t値
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
役割曖昧	2.36	1.02	2.67	0.42	-0.57	2.83	0.37	2.71	0.40	0.67	3.08	0.44	3.06	0.63	0.09
実施困難	1.83	0.53	2.11	0.51	-0.80	2.41	0.36	2.14	0.44	1.39	2.49	0.59	2.29	0.80	0.65
役割葛藤	2.20	0.46	2.58	0.52	-1.15	2.04	0.26	2.17	0.44	-0.76	1.96	0.41	2.13	0.61	-0.72
組織風土ストレス	2.87	0.78	2.50	0.83	0.68	2.19	0.40	2.13	0.60	0.22	1.92	0.42	2.17	0.62	-1.09
同僚関係ストレス	1.84	0.84	1.85	0.75	-0.02	1.85	0.44	1.64	0.40	1.07	1.50	0.57	1.73	0.73	-0.83
評価懸念	1.96	0.77	2.00	0.54	-0.09	2.18	0.29	2.00	0.65	0.71	1.58	0.56	1.72	0.70	-0.50
活気なし	8.80	2.59	7.50	3.11	0.69	7.88	1.13	6.70	3.30	1.05	8.40	2.27	7.50	2.58	0.86
イライラ感	8.60	3.29	6.25	0.50	1.58	6.63	1.77	6.80	1.55	-0.22	6.40	2.32	6.42	2.19	-0.02
疲労感	6.80	3.03	8.75	2.06	-1.09	6.88	2.85	8.20	3.05	-0.94	6.60	2.50	6.75	2.83	-0.13
不安感	7.00	1.58	8.25	2.22	-0.99	6.88	2.36	6.50	2.12	0.35	5.50	1.96	5.08	2.35	0.45
抑うつ感	10.00	6.93	12.75	2.99	-0.73	9.50	2.56	11.80	5.59	-1.07	9.40	3.53	9.08	3.29	0.22
身体愁訴	16.20	6.30	19.00	4.55	-0.74	16.38	4.93	18.50	8.29	-0.64	19.50	6.08	19.67	5.84	-0.07
ストレス反応	1.98	0.69	2.16	0.27	-0.47	1.87	0.41	2.02	0.59	-0.61	1.92	0.34	1.88	0.45	0.26
上司サポート	9.20	2.39	10.00	2.83	-0.46	9.75	2.05	9.50	2.12	0.25	9.70	1.77	9.25	2.30	0.51
同僚サポート	9.00	2.74	11.50	1.00	-1.72	10.63	1.41	9.80	1.93	1.01	9.20	1.99	9.25	2.45	-0.05
満足度	6.40	1.67	6.50	1.29	-0.10	5.75	1.39	7.10	1.10	-2.30	6.00	1.05	5.92	1.51	0.15
エンパワメント	38.80	6.10	38.25	4.86	0.15	33.63	4.98	36.00	6.29	-0.87	35.60	5.10	34.83	7.13	0.28

取組前後t検定 Student t-test \*P<.05 Bonferroni補正\*\*P<.003

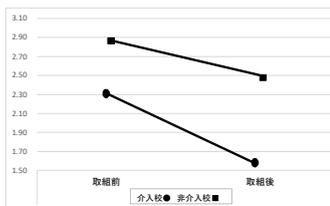


図5-2 3年未満教師組織風土ストレス 取組前後の変化

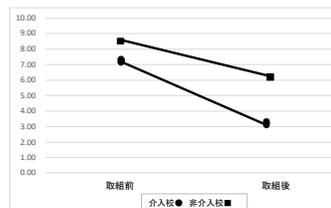


図5-3 3年未満教師イライラ感 取組前後の変化

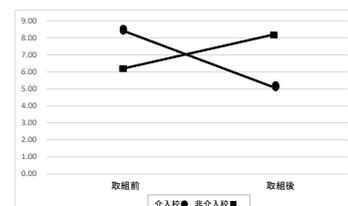


図5-4 3年未満教師疲労感 取組前後の変化

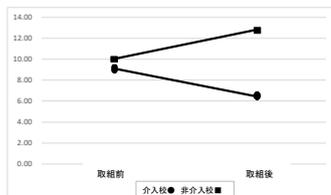


図5-5 3年未満教師抑うつ感 取組前後の変化

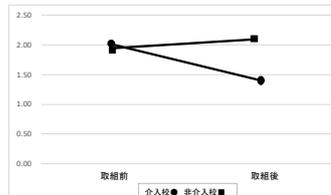


図5-6 3年未満教師ストレス反応 取組前後の変化

## 2) 教師の自由記述の結果

取り組み実施後の自由記述は次のとおりである。

- ・他の先生の実践を聞いたり見たりすることができて参考になった。
- ・学級指導や生徒指導についての悩みを聞いてもらうことで自分の考えが整理できた。
- ・自分とは違う視点でアドバイスをされたことで、自分の悩みが解決できた。

- ・学校全体で課題を明確にしたので、自信を持って生徒に指導ができた。
- ・自分の指導に自信がなかったが先輩の先生方も同じ悩みを変えていることが分かり不安が減った。
- ・自分の感じている悩みを経験のある先生も過去にしていたことを聞いて安心した。
- ・授業について、自分のやりたいことを優先させていた。もっと生徒とのやりとりをしながら授業をすすめないといけないと思った。
- ・若い先生の授業から刺激を受けた。
- ・話し合ったことを実践してもらおうとうれしかった。
- ・自分でやっていることに自信がなかったが、他の先生に褒めてもらって自信がついた。
- ・同じ課題を持つ先生方の授業をみたり、自分の授業を見てもらったりすることで、課題の解決の方法が明らかになった。
- ・学校全体で確認した学校の課題に取り組むことで、職員室での共通の会話が増えた。
- ・教師同士で定期的に話し合う機会が増えたので、相談がしやすくなった。
- ・自分達で解決したいことを話し合っ学校の課題を確認したので、研究の目的がはっきりして取り組みやすかった。
- ・生徒の発言を取り入れて授業を行うことで、生徒との関係が良くなった。
- ・授業のねらいにせまる発問の大切さを感じた。
- ・教育委員会指導主事からの指導と評価の一体化についてアドバイスが参考になった。
- ・校長から研究推進委員長の話があった時は、自分にできるのかという不安があったが、教師全員で課題を共有したことで、研究が進めやすかった。
- ・管理職や先生方に自分の考えを取り入れてもらったことで、研究の実施への責任

を実感した。

以上の内容をKJ法で4つに分類し、それぞれにカテゴリー名をつけた。悩みを聞いてもらい不安が解消したことや、先輩たちの経験を聞いて安心したことからなるまとまりを「本音コミュニケーション」、授業や生徒指導のアドバイスからなるまとまりを「指導方法のヒント」、先生方の対話から課題の気づきや相談が増えたことからなるまとまりを「対話からの気づき」、自信やよろこびからなるまとまりを「やる気と自信」とした(表5-6)。

表5-6 取り組み実施校取り組み実施後の自由記述とKJ法カテゴリー

KJ法カテゴリー	自由記述の内容
本音コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級指導や生徒指導についての悩みを聞いてもらうことで自分の考えが整理できた。</li> <li>・自分とは違う視点でアドバイスをされたことで、自分の悩みが解決できた。</li> <li>・自分の指導に自信がなかったが先輩の先生方も同じ悩みを変えていることが分かり不安が減った。</li> <li>・自分の感じている悩みを経験のある先生も過去にしていたことを聞いて安心した。</li> </ul>
指導方法のヒント	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業について、自分のやりたいことを優先させていた。もっと生徒とのやりとりをしながら授業をすすめないといけないと思った。</li> <li>・生徒の発言を取り入れて授業を行うことで、生徒との関係が良くなった。</li> <li>・授業のねらいにせまる発問の大切さを感じた。</li> <li>・教育委員会指導主事からの指導と評価の一体化についてアドバイスが参考になった。</li> </ul>
対話からの気づき	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の先生の実践を聞いたり見たりすることができて参考になった。</li> <li>・同じ課題を持つ先生方の授業をみたり、自分の授業を見てもらったりすることで、課題の解決の方法が明らかになった。</li> <li>・自分達で解決したいことを話し合っって学校の課題を確認したので、研究の目的がはっきりして取り組みやすかった。</li> <li>・校長から研究推進委員長の話があった時は、自分にできるのかという不安があったが、教師全員で課題を共有したことで、研究が進めやすかった。</li> <li>・学校全体で確認した学校の課題を取り組むことで、職員室での共通の会話が増えた。</li> <li>・教師同士で定期的に話し合う機会が増えたので、相談がしやすくなった。</li> </ul>
やる気と自信	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校全体で課題を明確にしたので、自信を持って生徒に指導ができた。</li> <li>・話し合ったことを実践してもらとうれしかった。</li> <li>・自分でやっていることに自信がなかったが、他の先生に褒めてもらって自信がついた。</li> <li>・管理職や先生方に自分の考えを取り入れてもらったことで、研究の実施への責任を実感した。</li> </ul>

### 3) 介入校と非介入校の取り組み前後の中学生の調査結果の比較

介入校の生徒の学校満足度が1回目よりも2回目の調査結果で有意に高かった。ストレス反応、学習状況は、介入校の生徒に1回目と2回目の結果に有意な変化を認めなかった。非介入校においては、学校満足度を含むいずれの項目も、1回目と2回目の結果に有意な変化は認められなかった(表5-7)(図5-7)。

表5-7 介入校非介入校取組前後の生徒の各尺度のt検定

	介入校				前後 t値	非介入校				前後 t値
	前n=150		後n=128			前n=138		後n=138		
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
不機嫌怒り	15.21	6.25	14.02	6.01	1.61	13.53	4.49	13.14	5.28	0.65
抑うつ不安	12.04	6.09	12.37	5.52	-0.47	11.76	4.57	11.80	4.30	-0.08
無力的認知思考	21.69	8.69	21.80	8.78	-0.11	22.15	7.87	23.39	8.79	-1.23
身体的反応	35.01	12.30	33.34	11.21	1.18	33.05	9.60	35.00	10.62	-1.60
学校満足度	65.45	13.35	71.85	11.42	-4.26 **	60.28	10.77	62.49	12.02	-1.61
学習状況	54.87	15.83	57.28	18.06	-1.18	54.61	18.28	57.53	19.77	-1.28

t検定 介入校前-非介入校前:Welch t-test 他:Student t-test \*P<.05Bonferroni補正\*\*P<.008

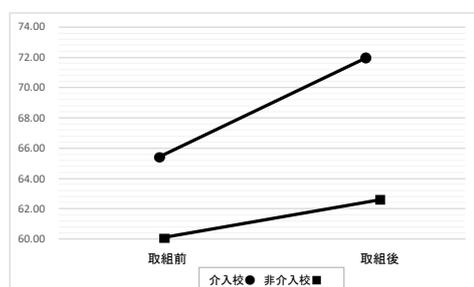


図5-7 生徒学校満足度 取組前後の変化

#### 第4節 考察

今回、エンパワーメントやサポートが向上すると期待された取り組みを行った。この取り組みは、男女に分けず、学校全体の取り組みとして行われたが、女性教師において同僚サポートの向上が示された。今回の取り組みの中で、校内の課題を明確にし、全員の教師が課題を共有したことや、教科会や授業研究において、いつでも相談できる仕組みをつくったことが、女性教師も同僚からのサポートが受けやすい状況になったと考えられる。研究1で実施した多母集団分析においても、女性教師は、エンパワーメントからサポートへ影響を示しており、今回の取り組みによって同僚サポートが高まったと示唆された。田村・石隈（2006）は、女性教師は「被援助に対する肯定的態度」は高いが、職場において期待に十分応えるだけのソーシャルサポートが得られない場合は、バーンアウトのリスクが高まると述べ、女性教師のサポートの重要性を指摘している。互いに相談し合える場を設けた今回の取り組み

は、女性のバーンアウトリスクの低下に有用な可能性が推察される。

勤続年数別の調査結果から、介入校の勤続3年未満の教師の「イライラ感」、「疲労感」、「抑うつ感」のストレス反応とストレスのうち「組織風土ストレス」が低下した。今回の組織的な取り組みでは、1年目の教師を直接支援するペア研修を実施し、日常的にサポートする体制を作ったが、そのことが、3年未満の教師のストレス反応の低下につながった可能性が考えられる。また「組織風土ストレス」は、「仕事や役割・校務分掌かの処理をするのに十分な人出がある」「色々な意見が出て納得いく決定がなされている」「他の先生との仕事上の調整や役割分担がうまくいっている」「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」「計画したことを能率よくこなすことができ働きやすい」「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かはっきりしている」といった6問の質問からなる。今回の取り組みがこれらの職場環境に対する印象を改善した結果と考えられる。ただし質問の中には職場における自らの状況や印象に関する質問も含まれ、自分に対する評価がより肯定的になったことを示唆している。浜田(2013)は、教師のエンパワーメントは、一人ひとりの教師に教授・学習活動の質的改善に対する自らの関与可能性を確信させ、自信と自己効力感をもたせる重要な意味を含んでいるとしている。森山ほか(2014)は、看護師の例を対象とした研究で、職務エンパワーメントが、自己の存在価値の実感を高めるとしている。3年未満の教師が肯定的評価を示した背景として、今回の取り組みが自己価値観や自己効力感の向上をもたらした可能性が考えられる。精神疾患が原因で休職する教師は、所属校への勤続後2年以内が約5割、3年未満までが、約7割を占めるという報告(文部科学省, 2013)があるように、勤続3年未満の教師に対するストレス低減に関する組織的な取り組みが重要と考えられる。今回の取り組みは、勤続年数3年未満の教師のストレスに有効な結果が示され、精神疾患による教師の休職問題の一助となる可能性が期待される。

介入校では、取り組み後、生徒の学校満足度が有意に高くなった。前島・水上(2017)は、教師のイライラ感と疲労感が低いと生徒の学校満足度が高いことを報告している。勤続年

数が3年未満の若い教師は、生徒にとっては、自分と年齢が近く、コミュニケーションがとりやすい存在であるため、3年未満の教師のストレス状況の影響を中学生が受けやすいことが考えられる。今回の取り組みによって、勤続年数が3年未満の若い教師のストレス反応が軽減したと生徒の学校満足度が高まったこととの関連が推察される。Maeroff (1988) は、子どもを変えられるかどうかは、教師を変えることができるかどうかにかかっているとしている。今回の取り組みはその一つの可能性を示唆したものと考えられる。

本研究の介入では、エンパワーメントを「組織に所属している者が自主的性や自律感を持ち、自分たちの力で組織を創り出していると感じるような取り組みを実施することがエンパワーメントを高めることにつながる」という先行研究 (Maeroff, 1988 ; Richrdon, Lane and Flanigan, 1995 ; 古川ほか, 2002 ; 淵上, 2005 ; 浜田, 2012)) を基に、学校全体の課題を教師が共有し、当事者意識を持つ取り組みを実施することによって、教師のエンパワーメントが高まることを期待した。その結果、淵上 (2005) が報告しているように、組織風土や同僚のサポートの高まり、ストレス反応の軽減につながったことは、教師のストレス対策として妥当性のある取り組みであったと考えられる。

しかし、今回、エンパワーメント尺度の得点は取り組み前後に有意な違いはみられなかった。ただし、個々の教師の自由記述をみると、エンパワーメントに関連した記述がみられた。「自分の指導に自信がなかったが先輩の先生方も同じ悩みを変えていることが分かり不安が減った」ことや、「自分の感じている悩みを経験のある先生も過去にしていたことを聞いて安心した。」など、本音を出しあうことで不安や悩みが解消したことを「本音コミュニケーション」として分類したが、これはエンパワーメント尺度の質問にある「同僚とは本音で気持ちが通じ合っている」と一致する内容である。また、「本音コミュニケーション」カテゴリーにある、「自分とは違う視点でアドバイスをされたことで、自分の悩みが解決できた」や、「自分でやっていることに自信がなかったが、他の先生に褒めてもらって自信がついた」「学校全体で課題を明確にしたので、自信を持って生徒に指導ができた。」など「やる気と

自信」に分類された記述は、エンパワーメントの「同僚からの注意は自分の成長に役立つ」「自分とは異なる考えを持っている人から積極的に学ぶことができる」などの質問項目に通ずる内容であった。また、「やる気と自信」のカテゴリーにある「管理職や先生方に自分の考えを取り入れてもらったことで、研究の実施への責任を実感した」などのように、「管理職とは本音で気持ちが通じ合っている」というエンパワーメントの質問項目に該当する内容を示しており、個人の感想からは今回の取り組みがエンパワーメントの要素を高めたことが考えられた。また、エンパワーメントを高める取り組みによって、自分の悩みを他者に聞いてもらうことや、褒めてもらったり、認めてもらったりすることで安心したという記述内容が含まれており、これらの記述から教師同士のサポートが向上した様子が伺われた。

しかし、3ヶ月という短い期間であったことや、用いた尺度が米国で作成されたものの翻訳であり因子の一つに日本人が苦手とし、また今回の取り組みでとくには実践していない「主張的コミュニケーション」があることから取り組みの効果が尺度得点に十分反映されなかった可能性が考えられる。また研究2のパスモデルの結果からも、エンパワーメントはサポートを高めることに影響し、ストレスやストレス反応を抑制することが示されたことから、個人が自己のエンパワーメントの高まりを自覚できるプログラムの作成と実施が望まれる。

本研究は以上のような課題はあるが、今回の取り組みが女性教師や3年未満の勤続年数の教師のストレスやストレス反応の低減や、中学生の学校満足度の向上する可能性が示唆された。

## 第5節 研究3のまとめ

取り組みを実施した介入校と、非介入校の2回の調査結果から以下の結果が得られた。

1. 取り組み実施後、女性教師の同僚性サポートが高まり、3年未満の教師のイライラ感、疲労感、抑うつ感などのストレス反応とストレスのうち組織風土ストレス

に低下がみられた。

2. 取り組み実施後，生徒の学校満足度の有意な上昇が認められた。

## 第6章 総合考察

第1節 教師の性別や勤続年数毎の教師集団のストレス、ストレス反応、サポート、満足度とエンパワーメントとの関連について

研究1では、校種毎に教師の性別、勤続年数毎にストレス、ストレス、サポート、満足度とエンパワーメントの関係について、仮説モデルを作成し、多母集団同時分析を行い検討した。

その結果、エンパワーメントは、サポートや満足度を直接向上させ、教師の職業性ストレスを直接的、間接的に抑制した。その結果ストレス反応を間接的に抑制した。

小中学校共に、女性教師は男性教師と比較してエンパワーメントがより低いこと、特に、中学校では、女性教師は、男性教師に比べて、ストレス要因である評価懸念が有意に高く、周囲のサポートや満足感が低く、より大きなストレスを抱えていることが示された。

勤続年数の分析では、小学校3年未満の教師は、10年以上の教師より、エンパワーメントがサポートへ影響することが示された。また小学校勤続年数10年未満の教師と10年以上の教師のサポートからストレスへのパスに有意な差が示された。10年以上の教師と比べて、10年未満の教師の方がストレスを軽減させるにはサポートが重要であることが示された。中学校では、勤続年数の3群ともエンパワーメントからサポートへ有意な正のパスが示された。3年未満の教師のエンパワーメントからサポートへは、10年以上の教師より強く影響していた。また、3年未満の教師の評価懸念とエンパワーメントは強い負の相関関係が示されたことから、3年未満の教師に対するエンパワーメントを高める組織的な取り組みが必要であることが考えられる。

本研究の結果から、教師のエンパワーメントの向上を通じてサポートを向上させる取り組みや組織の構築が重要であり、学校の組織づくりにおいて、これらの点に配慮した指導や支援が大切であることが示唆された。

## 第2節 教師のストレス反応と児童生徒のストレス反応, 学校満足度, 学習状況との関連について

研究2では, 小学校中学校毎に教師のストレス反応と児童生徒のストレス反応, 学校満足度, 学習状況との関係を検討した. その結果, 小中学校では, 児童生徒のストレス反応や学校満足度, 学習状況への関連がある項目や関連の仕方に差異がみられた.

小中学校ともに, 教師のストレス反応と児童生徒のストレス反応とは負の関連が見られ, 心労を抱えながら児童生徒指導にあたり教師のストレスは高いが児童生徒のストレスはそれで軽減している可能性が推察される. 教師は, 自己のストレス反応が高じた状態のもとで, 児童生徒の指導に取り組んでいる状況が示唆された.

中学校では, 生徒の学校満足度は, 教師のイライラ感や疲労感が低下すると向上したのに対して, 小学校では, 教師の身体愁訴が向上すると児童の学校満足度が向上した. 小中学校では異なる結果が示された. これは, 小学校と中学校の教育課程のシステムの違いが関連していることや, 多感な中学生が教師のストレス状況を敏感に感じ取っていることが推察される. また, 学習状況については, 中学校教師のストレス反応の高さは, 生徒の学習状況の高さと関連していた. 中学校の最終目的は進路決定であり, そのための指標である学習状況向上のために中学校の教師は努力している状況が示唆された. ストレス軽減につながるサポートの必要性が示唆されたことから, 中学校教師に対する組織的な取り組みが必要と考えられる.

本研究の結果から, 教師のストレス反応は児童生徒のストレス, 学校満足度, 学習状況と関連していることが示された.

児童生徒のストレスを低下させるために, 教師のストレスが悪化すれば休職や退職が増え, 結果的に教師にとっても, 生徒にとっても健全な学習環境を保つことが困難となる. 学校全体として, 教師のストレス反応を低下させ, 児童生徒のストレス反応の低下や, 学校満足度の向上につながる取り組みが大切であると考えられた.

### 第3節 教師のエンパワーメントとサポートが高まると期待される取り組みの教師や生徒に対する効果について

研究3は研究2で明らかとなった教師のストレス反応と小学生、中学生のストレス反応等の関連についての結果と、研究1で明らかとなった教師のエンパワーメントが、サポートや満足度、ストレスの改善を通してストレス反応を間接的に抑制する結果を受けて、教師のエンパワーメントやサポートが向上すると期待される組織的取り組みを行った。その内容は、校内での課題を教職員全体で共有し、具体的な取り組み内容を確認すること、1年目と5年目の教師とがペアをつくり、学年、教科を超えて授業や学級指導を見合い、質問やアドバイスをし合うこと、教科会を定期的実施し、各教科で各自の実践を発表し合うこと、研究授業を各教科で順番に実施すること、授業や学級指導の場面で生徒とのコミュニケーションをとることなどから構成された。取り組みの結果、介入校において、女性教師の同僚性サポートが高まった。今回は特に女性を対象とした取り組みではなかったが、学校全体の取り組みであっても、女性教師のサポートが高まる可能性を示した。また、勤続年数別の検討では、3年未満の教師の組織風土ストレスと、ストレス反応が低下した。経験年数5年の教師と1年目の教師がペアになり研修を行った効果の現れと考えられる。同時に、生徒の学校満足度が高まった。勤続年数が3年未満の若い教師は、中学生と年齢が近く、コミュニケーションがとりやすい存在であるため、3年未満の教師のストレス状況の影響を生徒が受けやすいことが考えられる。勤続年数が3年未満の若い教師のストレス反応が軽減したことと生徒の学校満足度が高まったこととの関連が推察された。

研究3で実施した、学校全体の組織的な取り組みは、サポートを高め、教師のストレスとストレスを低減させること、また、同時に生徒の学校満足度を高めることが示唆されたことから、今後教育委員会や管理職が行う学校経営の取り組みとして有用と考えられる。ただし、教師のエンパワーメントの向上については今後さらなる検討が必要と考えられた。

#### 第4節 まとめ

本研究では、教師のストレスの状況から精神疾患のため休職する教師の増加や、子どもたちの不登校の改善に教師の支援が関連しているという背景を受けて、教師のストレスと生徒のストレス、学校満足度、学習状況の関連を検討した。さらに教師のストレス反応にエンパワーメントが果たす役割が大きいことを明らかにした上で、教師のストレス状況の改善のために、エンパワーメントとサポートを高めると期待された取り組みを実施した。

その結果、生徒のストレス反応を抑制し、学校満足度や学習状況を向上させるために、教師は、自分のストレスの状況を顧みず職務を遂行している可能性があることが示唆された。また、中学校全体の取り組みが、教師のサポートや満足感を高め、教師のストレスを抑制する可能性を示した。健全な学校運営のためには、教師も、子どもたちも心身の健康を保ち、生活できる組織的な学校運営を実施することが大切である。

今後、団塊の世代の大量退職に伴う若手の大量採用などで、若手教師に対する支援の構築が急がれる。また、多様化する子どもたちの実情や、保護者へのクレーム対応が増加する中、教師はストレスが増大し、自信喪失に陥ることも少なくないと考えられる。教師は、自分のストレスを上手にコントロールして、心身が健康な状態で、学校生活を送ることが重要である。そのためには、互いに助け合い、教師としての力量をあげることができるような組織的な取り組みの実践が必要である。本研究は、教師と生徒のストレス低下や生徒の学校満足度の向上につながる方略を示唆している。今回の検討結果が、教師のストレス軽減や生徒の学校生活の充実の一助になることを期待する。

## 第5節 研究の限界

本研究には以下の限界や課題がある。

1. 本研究は調査対象学校が、限られた地域であったことから、今後様々な地域で多くの学校を対象として調査を検討する必要がある。
2. 対象学年が、小学校5年生と中学校2年生であったことから、幅広い学年での検討が必要である。
3. 教師と児童生徒の関連については、媒介変数についても検討する必要がある。
4. 研究3の対象
5. 学校が、介入校1校と非介入校1校であったため、今後より多くの学校で取り組みの効果を検証する必要がある。
6. 研究3の介入校は、管理職を中心に職場の問題を解決しようとする課題意識が高い集団であると考えられるが、課題意識の低い学校への取り組みの検証も必要である。
7. 介入期間が3か月と短期間であったことからより長い期間の介入が必要である。
8. エンパワーメントを向上することを期待した取り組みだったが、エンパワーメント尺度の結果に有意な変化がみられなかった。
9. 組織的な取組の前後で各自の変化について検討することができなかった。この点についても今後検討が必要である。
10. 本研究では、勤続年数毎に事前、事後の結果を検討したが、取り組み前では、3年未満の教師が取り組み後では、3年以上10年未満の属性になるなど、勤続年数毎の教師の属性に違いがあった。

## 第6節 結論

1. 小学校、中学校ともに教師のエンパワーメントは直接サポートや満足度を上げ、直接的、間接的にストレスを抑制し、その結果、教師のストレス反応を低下させることが示唆された。なお、小学校中学校の女性教師は男性教師に比べてエンパワーメントが低いことが示された。小学校では、10年未満の教師がストレスを軽減させるにはよりサポートが重要であり、中学校では、3年未満の教師に対するエンパワーメントを高める組織的な取り組みが必要であることが示された。
2. 小中学校とでは、教師のストレス反応と児童生徒のストレス反応や学校満足度、学習状況への関連がある項目や関連の仕方に差異がみられた。小中学校においては、教師のストレス反応と児童生徒のストレス反応との間に負の相関がみられた。小学校教師の身体愁訴が向上すると児童の学校満足度が向上した。中学校教師のイライラ感や疲労感が低下すると、生徒の学校満足度は向上した。児童生徒の学校満足度については、小中学校では異なる結果となった。教師のストレスと児童生徒のストレス反応、学校満足度、学習状況に関連がみられたことから、教師のストレス状態への組織的な取り組みが必要である。
3. 今回実施した学校全体の組織的な取り組みは、女性教師の同僚性サポートを高め、3年未満の教師のイライラ感、疲労感、抑うつ感などのストレス反応とストレスのうち組織風土ストレスに低下がみられた。また取り組みを実施した中学生の学校満足度が有意に上昇した。

## 謝辞

本研究を進めるにあたり，多くの方々のご指導とご協力と励ましをいただきました。

指導教授で主査の筑波大学大学院人間総合科学研究科の水上勝義先生には，きめ細やかな指導と支援を賜りました。また，庄司一子先生，杉江征先生，笹原信一朗先生には論文を完成するにあたり，的確なご指導と励ましをいただき深く感謝いたしております。

そして，本調査にご協力をいただきました各小中学校の校長先生はじめ教職員と小中学生の皆様には，学校行事などでご多用な所，ご協力いただき感謝いたします。また，研究にご協力いただいた教育委員会指導主事の皆様には多くのデータの処理やディスカッションを通して，教師や児童生徒の現実を共有できました。大変貴重な時間をいただき感謝申し上げます。得られた成果に関しましては，今後の教師のストレス対策と学校運営にいかせるように還元していきたいと思っております。

これまでのご協力と温かい指導と支援に心より感謝申し上げます。

## 文献

- 1) 新井肇 (1999) 「教師」崩壊-バーンアウト症候群克服のために-. すずさわ書店：埼玉県.
- 2) 荒木紀幸・小原政孝 (1990) 教師のストレスに関する基礎的研究 (1) -教師のストレス検査の開発-. 学校教育研究, 2 : 1-18.
- 3) Bauer, J. (2009) Burnout bei schulischen Lehrkräften. Psychotherapie im Dialog., 10: 251-5.
- 4) Brouwers, A. and Tomic, W. (2000) A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. Teaching and Teacher Education., 16:239-253.
- 5) Cannon, W.B. (1935) Stress and strains of homeostasis. American Journal of Medical Sciences., 189: 1-14.
- 6) 江澤和雄 (2013) 教職員のメンタルヘルスの現状と課題レファレンス. 国立国会図書館, 6 : 23-24.
- 7) 淵上克義 (2005) 「学校組織の心理学」. 日本文化科学社：東京, pp. 38-171.
- 8) 藤井義久 (1997) 現代の学校現場が抱える諸問題 一学校ストレスを中心に一. 教育心理学研究, 45 : 228-237.
- 9) 藤岡新治 (1990) パーソナリティと適応. 金城辰夫 (編) 図説現代心理学入門. 培風館：東京, pp. 23-46.
- 10) 藤原忠雄 (2014) 教師のストレスへの支援の在り方に関する基礎的研究-性, 年代, 校種による差異, 及び包括的なストレス構造の検討. 兵庫教育大学.
- 11) 古川雅文・尾崎高弘・浅川潔司・天根哲治 (2002) 教師のエンパワーメント測定尺度の作成. 学校教育学研究, 14 : 15-24.

- 12) 後藤靖宏・田中妙 (1998) 教師のストレスと健康管理に関する研究 (その1) . 大分大学教区福祉科学部研究紀要, 20 : 265-276.
- 13) 後藤靖宏・田中妙 (2001) 女性教師のストレスの特徴. 大分大学教区福祉科学部研究紀要, 23 : 127-135.
- 14) Grayson, J.L. and Alvarez, H.k. (2008) School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model. *Teaching and Teacher Education.*, 24:1349-1363.
- 15) 浜田博文 (2012) 学校を変える新しい力. 株式会社小学館: 東京, pp. 124-125.
- 16) 平田淳 (2004) 学校協議会と教師のエンパワーメント～その概念枠組の設定に向けての一つの試み～. 弘前大学教育学部紀要特集号, 17-25.
- 17) Hillert, A., Koch, S., and Lehr, D. (2013) Das Burnout-Phänomen am Beispiel des Lehrerberufs. Paradigmen, Befunde und Perspektiven berufsbezogener Therapie- und Präventionsansätze. *Nervenarzt.*, 84: 806-12.
- 18) Holmes, T.H. and Masuda, M. (1974) Life change and illness susceptibility. In B.S.Dohrenbent and B.P.Dohrenbent (Eds.), *Stressful life events: Their nature and effects.* John WileyandSons : New York., 45-72.
- 19) 石堂豊 (1973) 教師の疲労とモラル. 黎明書房: 愛知県.
- 20) 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.
- 21) 貝川直子 (2009) 学校組織特性とソーシャルサポートが教師バーンアウトに与える影響. *パーソナリティー研究*, 17 (3) : 270-279.
- 22) 貝川直子・鈴木眞雄 (2009) 教師のバーンアウトと関連する学校組織特性, 教師自己効力感. *愛知教育大学研究報告*, 55 : 61-69.
- 23) 勝倉孝治・杉江征 (1995) 教員の学校ストレスと心身の健康に関する実証的研究. 文部

科学研究費補助金・研究実践報告書.

- 24) 川喜田二郎 (1970) 続・発想法 KJ 法の展開と応用. 中公新書: 東京.
- 25) 河村茂雄 (2001) 教師の職業生活自己分析尺度の作成. 学校メンタルヘルス, 4:55-63.
- 26) 河村茂雄・田上不二夫 (1997) いじめ被害: 学校不適用児童発見尺度の作成. カウンセリング研究, 30: 112-120.
- 27) 河村茂雄・田上不二夫 (1997) 児童が認知する教師のPM式指導類型と児童スクールモラルとの関係についての考察. カウンセリング研究, 30: 121-129.
- 28) 厚生労働省 (2017) 厚生労働白書. <https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/17-1/dl/gaiyou.pdf>. (参照日 2018. 6. 5) .
- 29) 草海由香里 (2014) 公立小中学校教師の休職・退職意識に影響を及ぼす諸要因の検討. パーソナリティ研究, 24: 67-79.
- 30) Kyriacou, C. (2001) Teacher stress: Direction for future research. Education Review., 53: 27-35.
- 31) 前島光・水上勝義 (2017) 教師のストレスと小学生中学生のストレス, 学校モラルとの関係. 文理シナジー, 107-114.
- 32) Maeroff, G. L. (1988) The empowerment of teachers Overcoming the crisis of confidence. New York Teachers College Press.
- 33) Maslach, C. and Jackson, SE. (1981) The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior., 2: 99-113.
- 34) 松井仁・野口富美子 (2006) 教師のバーンアウトと諸要因-ストレス-効力感, 対処行動をめぐって-. 京都教育大学紀要, 108: 9-17.
- 35) 松本良夫・河上婦志子 (1986) 学校教員の役割パターンと不適応. 東京学芸大学紀要 第一部門, 37: 135-148.
- 36) 松本良夫・河上婦志子 (1994) 逆風の中の教師たち. 東洋館出版: 東京.

- 37) 三島美沙・宇野宏幸 (2004) 学級雰囲気には及ぼす教師の影響力. 教育心理学研究, 52 : 414-425.
- 38) 三隅不二夫・吉崎静夫・篠原しのぶ (1977) 教師のリーダーシップ行動尺度の作成とその妥当性の研究. 教育心理学研究, 25 : 157-166.
- 39) 宮下敏恵 (2008) 小・中学校教師におけるバーンアウト傾向とソーシャル・サポートとの関連. 上越教育大学研究紀要, 27 : 97-105.
- 40) 文部科学省 (2008) 中央教育審議会答申. 139-145.
- 41) 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.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/jinji/1300360.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1300360.htm). (参照日 2015 年 2 月 5 日).
- 42) 文部科学省 (2011) 平成 22 年度教育職員に係る懲戒処分等の状況について.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/jinji/1314343.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1314343.htm). (参照日 2015 年 2 月 5 日).
- 43) 文部科学省 (2012) 教員のメンタルヘルス対策検討会議教員のメンタルヘルス対策について (中間まとめ). [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/133265\\_5\\_03.Pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/133265_5_03.Pdf). (参照日 2015 年 2 月 5 日).
- 44) 文部科学省 (2013) 教員のメンタルヘルス対策検討会議教員のメンタルヘルス対策について (最終まとめ). [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/088/houkoku/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/03/1326385\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2012/10/03/1326385_1.pdf). (参照日 2015 年 2 月 5 日).
- 45) 文部科学省 (2014) 初等中等教育局児童生徒課児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題調査, 57-69.
- 46) 文部科学省 (2014) 初等中等教育局児童生徒課不登校に関する実態調査～平成 18 年度不登校生に関する追跡調査報告書～第 1 部調査概要:第 2 部基礎集計編, 9-1.

- 47) 文部科学省 (2017) 教員勤務実態調査 (平成 28 年度) の集計 (速報値) について (概要) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/04/1385174.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/04/1385174.htm). (参照日 2017 年 7 月 30 日).
- 48) 文部科学省 (2018) 初等中等教育局児童生徒課児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題調査, 70-106.
- 49) 森脇由梨子・松田修 (2011) 中学校教師ストレス尺度の開発と検討. 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系 I, 189-196.
- 50) 内閣府 (2013) 平成 25 年度版子ども・若者白書 (全体版), 第 3 章. 23-24.
- 51) 長根光男 (1991) 学校生活における児童の心理的ストレスの分析. 教育心理学研究, 39 : 182-185.
- 52) 中島一憲 (2003) 先生が壊れていく. 弘文堂 : 東京, pp. 13-106.
- 53) 日本労働研究機構 (1999) JIL 調査研究報告書, 144 : 270. [http://db.jil.go.jp/db/seika/zenbun/E2001110017\\_ZEN.htm](http://db.jil.go.jp/db/seika/zenbun/E2001110017_ZEN.htm). (参照日 2015 年 12 月 5 日).
- 54) 西坂小百合 (2003) 我が国における教師ストレス研究の現状と課題. 学校教育学研究論集, 8 : 13-24.
- 55) 西坂小百合・岩立京子 (2004) 幼稚園教師のストレスと精神的健康に及ぼすハーディネス, ソーシャルサポート, コーピング・スタイルの影響. 東京学芸大学紀要, 55 : 141-149.
- 56) 小川一夫 (1979) 「学級経営の心理学」. 北大路書房 : 京都府.
- 57) 岡東壽隆・鈴木邦治 (1997) 教師の構造とメンタル・ヘルス. 多賀出版 : 東京都.
- 58) 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 (1992) 中学生用ストレス反応尺度作成の試み. 早稲田大学人間科学研究, 5 (1) : 23-29.
- 59) 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 (1993) 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果. 教育心理学研究, 41 (3) : 302-312.

- 60) 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ナーの評価とストレス反応との関係. 心理学研究, 63 (5) : 310-318.
- 61) Pearson, L.C. and Moomaw, W. (2005) Continuing Validation of the Teaching Autonomy Scale. Manuscript submitted for publication.
- 62) ラザラス, RS, and フォルクマン, S : 本明寛・春木豊・織田正美 (監訳) (1991) ストレス心理学—認知的評価と対処の研究. 実務教育出版 : 東京, pp. 25-51. <Lazarus, RS, and Falkman, S (1984) Stress, appraisal, and coping. New York Springer. >
- 63) 斉藤浩一 (2000) 学校規模が中学校教師のストレスに及ぼす影響に関する因果モデル構築の試み. 高知大学教育学部研究報告, 60 : 299-305.
- 64) 佐藤静一・坂田昭裕 (1998) ティームティーチング (TT) 形態と複数 (担任・加配) 教師の P-M 指導類型が学校モラル及び学力成就値に及ぼす効果. 熊本大学教育学部紀要人文科学, 47 : 245-260.
- 65) 佐古秀一・山沖幸喜 (2009) 学力向上の取り組みと学校組織開発. 鳴門教育大学研究紀要, 24.
- 66) 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.
- 67) Scheuch, K., Haufe, E., and Seibt, R. (2015) Teachers' health. Dtsch Arztebl Int., 112: 347-56.
- 68) Selye, H. (1936) A syndrome produced by diverse nocuous agents. Nature., 138- : 32.
- 69) Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., and Fahlman, M. (2015) The relationship between teacher burnout and student motivation. BrJ Educ Psychol., 85 (4) : 519-32.
- 70) 下光輝一 (2005) 職業性ストレス簡易調査票を用いたストレスの現状把握のためのマ

ニユアルより効果的な職場環境等の改善対策のために平成 14 年～16 年度厚生労働科学研究費補助金労働安全衛生総合研究. [http://www.tmu-ph.ac/topics/stress\\_table.php](http://www.tmu-ph.ac/topics/stress_table.php). (参照日 2016 年 12 月 5 日).

- 71) 嶋田洋徳・岡安孝弘・坂野雄二 (1992) 児童の心理的ストレスと学習意欲との関連. 健康心理学研究, 5 (1) : 7-19.
- 72) 嶋田洋徳・三浦正江・坂野雄二・上里一郎 (1996) 小学生の学校ストレスに対する認知的評価がコーピングとストレス反応に及ぼす影響. カウンセリング研究, 29 (2) : 89-96 .
- 73) 鈴木邦治 (1991) 教師のバーンアウトに関する研究 (Ⅱ) —バーンアウト研究の理論的枠組みの再検討—. 中国四国教育学会研究紀要, 37 (1) : 291-296.
- 74) 田上不二夫・山本敦子・田中輝美 (2004) 教師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.
- 75) 高木亮・田中宏二 (2003) 教師の職業性ストレスに関する研究—教師の職業性ストレスとバーンアウトの関係を中心に—. 教育心理学研究, 51 : 165-174.
- 76) 高木亮・田中宏二・淵上克義 (2006) 教師の職業性ストレスにおける職場環境の要因と職務自体の要因がバーンアウトに与える影響の検討—職場環境要因が及ぼす緩衝効果 (交互作用的効果) を中心に—. 岡山大学教育学部研究収録, 131 : 155-165.
- 77) 玉瀬耕治・松田由美 (2002) 中学生の授業理解感ストレス反応. 奈良教育大学紀要, 51 (1) : 19--208.
- 78) 田村修一・石隈利紀 (2001) 指導・支援サービス上の悩みにおける 中学校教師の被援助志向性に関する研究—バーンアウトとの関連に焦点をあてて—. 教育心理学研究, 49 : 38-48.
- 79) 田村修一・石隈利紀 (2006) 中学校教師の被援助志向性に関する研究 —状態・特性被援助志向性 尺度の作成および信頼性と妥当性の検討—. 教育心理学研究, 54 : 75-89.

- 80) 田中輝美・杉江征・勝倉孝司 (2003) 教師のストレス尺度の開発. 筑波大学心理学研究, 25 : 141-148.
- 81) 田崎敏昭 (1979) 児童・生徒による教師の勢力資源の認知. 実験社会心理学研究, 20 : 137-145.
- 82) 照井康孝・増田真也 (1999) 保護者を要因とする教師のストレスに関する研究. 筑波大学教育実践研究, 18 : 29-41.
- 83) 富家正徳・宮前淳子 (2011) 教師にとっての「職場の楽しさ」の規定要因に関する研究. 香川大学教育実践総合研究, 22 : 149-157.
- 84) 豊田秀樹 (2007) 共分散構造分析[Amos 編]. 東京図書 : 東京都.
- 85) 塚本伸一 (1998) 教師の勢力資源が中学生のモラルと学級雰囲気にも及ぼす影響. 上越教育大学研究紀要, 17 : 551-562.
- 86) Wilson, S. M. (1993) The scale empowerment index : a measure of internally and externally expressed teacher autonomy. Educational and Psychological Measurement., 53 : 727-737.
- 87) 谷口弘一・田中宏二 (2011) 教師におけるサポートの互惠性と自己効力感およびバーンアウトの関連. 長崎大学教育学部紀要-教育科学-, 75 : 45-52.
- 88) 八並光俊・新井肇 (1998) 高校教師のバーンアウトに関する研究. 中国四国教育学会研究紀要, 44 : 463-472.
- 89) 八並光俊・新井肇 (2001) 教師のバーンアウトの規定要因と軽減方法に関する研究. カウンセリング研究, 34 : 249-260.
- 90) 谷島弘仁 (2009) 教師バーンアウトの因子構造に関する検討日本語版 Maslach burnout Inventory を用いて. 「人間科学研究」文教大学人間科学部, 31 : 77-84.
- 91) 芳田眞佐美・栗林昭子 (2009) スクールカウンセラーによる教師のメンタル支援. 関西福祉科学大学紀要, 13 : 91-108.

- 92) 四辻伸吾・水野治久 (2013) 児童の理想的学級像認知とスクール・モラルの関連.  
大阪教育大学紀要, 61 : 235-247.

資料

資料 1～資料 2 児童用調査票

資料 3～資料 5 生徒用調査票

資料 6～資料 10 教師用調査票

# 児童用調査票 ※あてはまる数字に○をしてください

資料 1

性別	男	女	出席番号	
	1	2		

A		あなたは このごろ つぎに書いてある いろいろな 気持ちや体の のちように どのくらいあてはまりますか。いちばんあてはまる ところに 1つだけ○をつけてください。	全然あて はまらない	あまりあて はまらない	少しあて はまる	よくあて はまる
1	1	頭がくらくなる	1	2	3	4
2	2	ずつうがする	1	2	3	4
3	3	体がだるい	1	2	3	4
4	4	気持ちが悪い	1	2	3	4
5	5	つかれやすい	1	2	3	4
6	6	さびしい	1	2	3	4
7	7	かなしい	1	2	3	4
8	8	なんだか、こわい感じがする	1	2	3	4
9	9	気持ちがしずんでいる	1	2	3	4
10	10	なんとなく心配である	1	2	3	4
11	11	いらいらする	1	2	3	4
12	12	気持ちがむしやくしゃする	1	2	3	4
13	13	ふきげんで、おこりっぽい	1	2	3	4
14	14	だれかに、いかりをぶつけたい	1	2	3	4
15	15	なにもかも、いやだと思う	1	2	3	4
16	16	あまりがんばれない	1	2	3	4
17	17	勉強が手につかない	1	2	3	4
18	18	なにかに集中できない	1	2	3	4
19	19	なにもやる気がしない	1	2	3	4
20	20	体から力がわかない	1	2	3	4

B		しつもんは、どれも「いいえ」「どちらかといえば いいえ」「どちらかといえば はい」「はい」の4つの答えがあります。いちばんあてはまる番号のところに 1つだけ○をつけてください	いいえ	どちらかといえば いいえ	どちらかといえば はい	はい	
21	1	自分に、自信がありますか	1	2	3	4	
22	2	たいていのことは、人よりうまくできると思えますか	1	2	3	4	
23	3	自分には、人にじまんするところがたくさんあると思えますか	1	2	3	4	
24	4	何をやってもうまくいかないような気がしますか	1	2	3	4	
25	5	今の自分に、まんぞくしていますか	1	2	3	4	
26	6	自分はきつと、えらい人になれると思えますか	1	2	3	4	
27	7	自分は、あまり役に立たない人間だと思えます	1	2	3	4	
28	8	自分の意見は、自信をもって言えますか	1	2	3	4	
B の続き			いいえ	どちらかといえば いいえ	どちらかといえば はい	はい	
29	9	自分には、あまりいいところがないと思えますか	1	2	3	4	
30	10	しばいするのではないかと、いつも心配ですか	1	2	3	4	
C			全く そうではない	あまり そうではない	どちらとも いえない	少し そうである	非常に そうである
いちばんあてはまる番号に 1つだけ○をつけてください。							
31	1	あなたはいつも一生けんめい勉強していますか	1	2	3	4	5
32	2	勉強がおもしろいと思えますか	1	2	3	4	5
33	3	授業中すすんで手をあげますか	1	2	3	4	5
34	4	授業は楽しいですか	1	2	3	4	5
35	5	もっと努力して勉強しようと思えますか	1	2	3	4	5
36	6	学級の人たちは、協力的で助け合っていると思えますか	1	2	3	4	5
37	7	学級は掃除をみんな一生けんめいしていますか	1	2	3	4	5
38	8	あなたの学級はよくまとまっていると思えますか	1	2	3	4	5
39	9	学級はみんなで決めた学級のめあてを守っていますか	1	2	3	4	5
40	10	学級の日直や係の仕事をみんな一生けんめいしますか	1	2	3	4	5
41	11	学級は学級会で意見が出しやすいですか	1	2	3	4	5
42	12	学校がいやになることがありますか	1	2	3	4	5
43	13	学校を休みたくなることがありますか	1	2	3	4	5
44	14	学校に行くのが楽しいですか	1	2	3	4	5
45	15	授業中に勉強が分からなくなることがありますか	1	2	3	4	5
46	16	勉強に対してやる気がなくなることがありますか	1	2	3	4	5
47	17	勉強は難しいばかりで、おもしろくないと思えますか	1	2	3	4	5
48	18	学級会での話し合いはうまくいっていると思えますか	1	2	3	4	5
49	19	学級ではみんな助け合って勉強していますか	1	2	3	4	5
50	20	学級では友達がこまっているときには助け合いますか	1	2	3	4	5

# 生徒用調査票 ※あてはまる番号に○をしてください

資料 3

性別	男	女	出席番号	
	1	2		

A		あなたは こんごろ つぎに書いてある いろいろな 気持ちや体の調子に どのくらいあてはまりますか。いちばんあてはまる番号とところに 1つだけ○をつけてください。	全然あてはまらない	あまりあてはまらない	少しあてはまる	よくあてはまる
1	1	ふきげんでおこりっまい	1	2	3	4
2	2	いらいらする	1	2	3	4
3	3	いかりを感じる	1	2	3	4
4	4	気持ちがむしやくしゃしている	1	2	3	4
5	5	ふゆかいな気分だ	1	2	3	4
6	6	腹立たしい気分だ	1	2	3	4
7	7	だれかにいかりをぶつけない	1	2	3	4
8	8	つかれやすい	1	2	3	4
9	9	体がだるい	1	2	3	4
10	10	目がかれる	1	2	3	4
11	11	肩がこる	1	2	3	4
12	12	のどや口がかわく	1	2	3	4
13	13	腰が痛い	1	2	3	4
14	14	頭がくらからする	1	2	3	4
15	15	腹が痛む	1	2	3	4
16	16	食欲がない	1	2	3	4
17	17	よく眠れない	1	2	3	4
18	18	頭が重い	1	2	3	4
19	19	頭痛がする	1	2	3	4
20	20	体が熱っぽい	1	2	3	4
21	21	胸がむかむかする	1	2	3	4
22	22	胸がどきどきする	1	2	3	4
23	23	呼吸が苦しくなる	1	2	3	4
24	24	手足がしびれるような感じがする	1	2	3	4
25	25	胸が痛む	1	2	3	4

## 資料 4

26	26	はきけがする	1	2	3	4
27	27	不安を感じる	1	2	3	4
28	28	悲しい	1	2	3	4
29	29	さみしい気持ちだ	1	2	3	4
30	30	泣きたい気持ちだ	1	2	3	4
31	31	心が暗い	1	2	3	4
32	32	気持ちが緊張している	1	2	3	4
33	33	みじめな気持ちだ	1	2	3	4
34	34	なんだかこわい感じがする	1	2	3	4
35	35	勉強が手につかない	1	2	3	4
36	36	ひとつのことに集中することができない	1	2	3	4
37	37	頭の回転がにぶく考えがまとまらない	1	2	3	4
38	38	何事にも自信がない	1	2	3	4
39	39	体から力がわいてこない	1	2	3	4
40	40	なにもやる気がしない	1	2	3	4
41	41	ひとりでじっとしていたい	1	2	3	4
42	42	根気がない	1	2	3	4
43	43	なにもかもいやだと思う	1	2	3	4
44	44	難しいことを考えることができない	1	2	3	4
45	45	学校へ行く気がしない	1	2	3	4
46	46	未来に希望が持てない	1	2	3	4
B		質問は、どれも「いいえ」「どちらかといえば いいえ」「どちらかといえば はい」「はい」の4つの答えがあります。いちばんあてはまる番号のところに 1つだけ○をつけてください	いいえ	どちらかといえば いいえ	どちらかといえば はい	はい
47	1	自分に、自信がありますか	1	2	3	4
48	2	たいていのことは、人よりうまくできると思いますか	1	2	3	4
49	3	自分には、人に自慢するところがたくさんあると思いますか	1	2	3	4
50	4	何をやってもうまくいかないような気がしますか	1	2	3	4
51	5	今の自分に、満足していますか	1	2	3	4
52	6	自分はきっと、えらい人になれると思いますか	1	2	3	4
53	7	自分は、あまり役に立たない人間だと思います	1	2	3	4
54	8	自分の意見は、自信をもって言えますか	1	2	3	4
55	9	自分には、あまりいいところがないと思いますか	1	2	3	4
56	10	失敗するのではないかと、いつも心配ですか	1	2	3	4

## 資料 5

C		いちばんあてはまる場所の番号に 1つだけ○をつけてください。	全く そうではない	あまり そうではない	どちらとも いえない	少し そうである	非常に そうである
57	1	あなたはいつも一生けんめい勉強していますか	1	2	3	4	5
58	2	勉強がおもしろいと思いますか	1	2	3	4	5
59	3	授業中すすんで手をあげますか	1	2	3	4	5
60	4	授業は楽しいですか	1	2	3	4	5
61	5	もっと努力して勉強しようと思いますか	1	2	3	4	5
62	6	学級の人たちは、協力的で助け合っていると思いますか	1	2	3	4	5
63	7	学級は掃除をみんな一生けんめいしていますか	1	2	3	4	5
Cの続き			全く そうではない	あまり そうではない	どちらとも いえない	少し そうである	非常に そうである
64	8	あなたの学級はよくまとまっていると思いますか	1	2	3	4	5
65	9	学級はみんなで決めた学級のめあてを守っていますか	1	2	3	4	5
66	10	学級の日直や係の仕事をみんな一生けんめいしますか	1	2	3	4	5
67	11	学級は学級会で意見が出しやすいですか	1	2	3	4	5
68	12	学校がいやになることがありますか	1	2	3	4	5
69	13	学校を休みたくなることがありますか	1	2	3	4	5
70	14	学校に行くのが楽しいですか	1	2	3	4	5
71	15	授業中に勉強が分からなくなることがありますか	1	2	3	4	5
72	16	勉強に対してやる気がなくなることがありますか	1	2	3	4	5
73	17	勉強は難しいばかりで、おもしろくないと思いますか	1	2	3	4	5
74	18	学級会での話し合いはうまくいっていると思いますか	1	2	3	4	5
75	19	学級ではみんな助け合って勉強していますか	1	2	3	4	5
76	20	学級では友達が困っているときには助け合いますか	1	2	3	4	5

教師用調査票 ※あてはまる番号に○をしてください

資料 6

性別	男	女	年齢	20代	30代	40代	50代	60代				
	1	2		1	2	3	4	5	教諭	総括 教諭	教頭	校長
勤続年数	3年未満	3年以上 6年未満	6年以上 10年未満	10年以上 15年未満	15年以上 20年未満	20年以上 25年未満	25年以上	役職				
	1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4

A		あなたの仕事についてうかがいます。最もあてはまるものに○を付けてください。	そうだ	まあそうだ	ややちがう	ちがう
1	1	非常にたくさんの仕事をしなければならない	1	2	3	4
2	2	時間内に仕事が処理しきれない	1	2	3	4
3	3	一生懸命働かなければならない	1	2	3	4
4	4	かなり注意を集中する必要がある	1	2	3	4
5	5	高度の知識や技術が必要なむずかしい仕事だ	1	2	3	4
6	6	勤務時間中はいつも仕事のことを考えていなければならない	1	2	3	4
7	7	からだを大変よく使う仕事だ	1	2	3	4
8	8	自分のペースで仕事ができる	1	2	3	4
9	9	自分で仕事の順番・やり方を決めることができる	1	2	3	4
10	10	職場の仕事の方針に自分の意見を反映できる	1	2	3	4
11	11	自分の技能や知識を仕事で使うことが少ない	1	2	3	4
12	12	私の部署内で意見のくい違いがある	1	2	3	4
13	13	私の部署と他の部署とはうまが合わない	1	2	3	4
14	14	私の職場の雰囲気は友好的である	1	2	3	4
15	15	私の職場の作業環境(騒音、照明、温度、換気など)はよくない	1	2	3	4
16	16	仕事の内容は自分に合っている	1	2	3	4
17	17	働きがいのある仕事だ	1	2	3	4
B		最近1か月間のあなたの状態についてうかがいます。最もあてはまるものに○を付けてください	ほとんど なかった	ときどきあった	しばしば あった	ほとんど いつもあった
18	1	活気がわいてくる	1	2	3	4
19	2	元気がいっぱいだ	1	2	3	4
20	3	生き生きする	1	2	3	4
21	4	怒りを感じる	1	2	3	4
22	5	内心腹立たしい	1	2	3	4
23	6	イライラしている	1	2	3	4
24	7	ひどく疲れた	1	2	3	4
25	8	へとへとだ	1	2	3	4
26	9	だるい	1	2	3	4

## 資料 7

Bの続き		ほとんど なかった	ときどきあった	しばしば あった	ほとんど いつもあった	
27	10	気分がはりつめている	1	2	3	4
28	11	不安だ	1	2	3	4
29	12	落ち着きがない	1	2	3	4
30	13	憂うつだ	1	2	3	4
31	14	何をするのも面倒だ	1	2	3	4
32	15	物事に集中できない	1	2	3	4
33	16	気分が晴れない	1	2	3	4
34	17	仕事が手につかない	1	2	3	4
35	18	悲しいと感じる	1	2	3	4
36	19	めまいがする	1	2	3	4
37	20	体のふしぶしが痛む	1	2	3	4
38	21	頭が重かったり頭痛がする	1	2	3	4
39	22	首筋や肩がこる	1	2	3	4
40	23	腰が痛い	1	2	3	4
41	24	目が疲れる	1	2	3	4
42	25	動悸や息切れがする	1	2	3	4
43	26	胃腸の具合が悪い	1	2	3	4
44	27	食欲がない	1	2	3	4
45	28	便秘や下痢をする	1	2	3	4
46	29	よく眠れない	1	2	3	4
C		あなたの周りの方々にについてうかがいます。最もあてはまるものに○を付けてください。次の人たちはどのくらい気軽に話ができますか？	非常に	かなり	多少	全くない
47	1	上司	1	2	3	4
48	2	職場の同僚	1	2	3	4
49	3	配偶者、家族、友人	1	2	3	4
D		あなたの個人的な問題を相談したら、次の人たちはどのくらい聞いてくれますか？	非常に	かなり	多少	全くない
50	1	上司	1	2	3	4
51	2	職場の同僚	1	2	3	4
52	3	配偶者、家族、友人	1	2	3	4
E		あなたが個人的な相談をしたら次の人たちはどのくらい聞いてくれますか	非常に	かなり	多少	全くない
53	1	上司	1	2	3	4
54	2	職場の同僚	1	2	3	4
55	3	配偶者、家族、友人	1	2	3	4

F		満足度について	満足	まあ満足	やや不満足	不満足
56	1	仕事に満足だ	1	2	3	4
57	2	家庭に満足だ	1	2	3	4
G		次のような仕事をされる際、先生がどの程度の負担を感じられるかをお尋ねします	全く そう思わない	あまり 思わない	少しそう思う	とてもそう思う
58	1	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	1	2	3	4
59	2	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	1	2	3	4
60	3	“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	1	2	3	4
61	4	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	1	2	3	4
62	5	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	1	2	3	4
63	6	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への負担が大きい	1	2	3	4
64	7	地域巡回や通学区の交通指導に時間をとられることへの負担が大きい	1	2	3	4
65	8	例えば、予算会計などの様々な事務作業や専門外の仕事での細かな役割に応じることへの負担が大きい	1	2	3	4
66	9	教育委員会などの行政上の都合に何かと細かく応じることへの負担が大きい	1	2	3	4
67	10	(中学校のみ)勤務時間外に部活動の顧問として指導を行うことへの負担が大きい	1	2	3	4
68	11	(中学校のみ)専門外や苦手な部活動の指導を行うことへの負担が大きい	1	2	3	4
69	12	(中学校のみ)部活動の顧問として指導を行うことへの負担が大きい	1	2	3	4
70	13	(小学校のみ)学校の敷地外で、正課・課外活動を行う際に安全などに細かく気配りをする事への負担が大きい	1	2	3	4
H		先生が次のような仕事をされる際、仕事の遂行にどの程度の困難を感じておられるかをお尋ねします	全く そう思わない	あまり 思わない	少しそう思う	とてもそう思う
71	1	児童・生徒の学習指導を行う際に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	1	2	3	4
72	2	学習指導以外の日常的な児童・生徒のコミュニケーションを確保することが困難である	1	2	3	4
73	3	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	1	2	3	4
74	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
75	5	学級や児童会・生徒会などの経営を通して児童・生徒にとってまとまりのある(居心地のよい)集団づくりを行うことが困難である	1	2	3	4
76	6	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づくりを行うことが困難である	1	2	3	4
77	7	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

## 資料 9

I	先生の学校での役割について感じておられることを教えてください	全く そう思わない	あまり 思わない	少しそう思う	とてもそう思う
78	1 自分の能力以上の仕事をすることが求められていると感じることが多い	1	2	3	4
79	2 職務を果たすのに適切な援助がない場合が多い	1	2	3	4
80	3 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	1	2	3	4
81	4 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	1	2	3	4
82	5 児童・生徒から過剰に期待や要求をされることが多い	1	2	3	4
83	6 保護者から過剰に期待や要求をされることが多い	1	2	3	4
84	7 同僚から過剰に期待や要求をされるが多い	1	2	3	4
85	8 上司(校長・教頭・総括の先生方)から過剰に期待や要求をされるが多い	1	2	3	4
86	9 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	1	2	3	4
87	10 自分の苦手な役割を求められることが多い	1	2	3	4
J	先生の職場の雰囲気についてお尋ねします	全く そう思わない	あまり 思わない	少しそう思う	とてもそう思う
88	1 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	1	2	3	4
89	2 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、動きやすい	1	2	3	4
90	3 自分の学校や学年では、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はっきりしている	1	2	3	4
91	4 自分の学校や学年では、他の先生と仕事上の調整や役割分担がうまくいっている	1	2	3	4
92	5 自分の学校や学年では、仕事や役割・校務分掌の処理をするのに十分な人手がある	1	2	3	4
93	6 自分の学校や学年では、色々な意見が出て納得いく決定がなされている	1	2	3	4
K	先生の職場の人間関係についてお尋ねします	全く そう思わない	あまり 思わない	少しそう思う	とてもそう思う
94	1 同僚や上司と対立することが多い	1	2	3	4
95	2 同僚や上司が無責任な行動をすることが多い	1	2	3	4
96	3 同僚や上司から誤解を受けることが多い	1	2	3	4
97	4 同僚や上司から責められることが多い	1	2	3	4
98	5 同僚や上司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
99	6 同僚に対して劣等感を抱くことが多い	1	2	3	4
100	7 同僚と上手くコミュニケーションがとれないことが多い	1	2	3	4
101	8 周りと比べて自分の能力不足を感じるが多い	1	2	3	4

## 資料 10

Kの続き			全く そう思わない	あまり 思わない	少しそう思う	とてもそう思う
102	9	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
103	10	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
L		下の質問文をよく読んで該当する意見の数字を○で囲んで下さい	全く あてはまらない	少し あてはまる	かなり あてはまる	非常に あてはまる
104	1	他者から指示を待っているよりも、自分が正しいと思う仕事をやり続けた方がよい	1	2	3	4
105	2	自分と異なる考え方をもっている人に対しても、その言い分を聞くことは苦にならない	1	2	3	4
106	3	同僚に対して自分の誤りを素直に認めることができる	1	2	3	4
107	4	校長・教頭(管理職)とは本音で気持ちが通じ合っている	1	2	3	4
108	5	同僚と徹底的に議論をすることもいとわない	1	2	3	4
109	6	担当している教室(授業)で必要があると思ったことを思い切って行う	1	2	3	4
110	7	校長・教頭(管理職)との意見の違いをはっきりさせるようにしている	1	2	3	4
111	8	同僚からの注意は、自分の成長に役立つ	1	2	3	4
112	9	同僚とは本音で気持ちが通じ合っている	1	2	3	4
113	10	他の教師が自分の行動を支持してくれるという確信がなくても思い切ってやってみる	1	2	3	4
114	11	校長・教頭(管理職)と徹底的に議論をすることもいとわない	1	2	3	4
115	12	自分とは異なる考えをもっている人々から積極的に学ぶことができる	1	2	3	4
116	13	学校内でする必要があると思ったことは、思い切って行う	1	2	3	4
117	14	同僚との意見の違いをはっきりさせるようにしている	1	2	3	4