

教師の職業ストレスの類型化に関する研究

— 職場環境・職務自体・個人的ストレス要因に基づいた類型化とバーンアウトの関連 —

田中 宏二 ・ 高木 亮*

本研究の目的は教師のメンタルヘルス促進の実践のために、高い「バーンアウト」を生じることが予測できる教師の職業ストレスの類型化をこころみることである。岡山県の小・中学校教師710名を対象に調査を行った。まず、「職場環境の要因」(28項目)と「職務自体の要因」(16項目)、「個人的要因」(5項目)からなる3種類の教師の職業ストレスの3要因の平均得点を代表値とし、それをもとに小学校・中学校教師それぞれにおいてクラスター分析を実施した。その結果、小学校は3つ、中学校は4つのクラスターが示された。次いで、各クラスターごとに「バーンアウト」の3因子の平均得点の比較を一元配置の分散分析で検討した。その結果、小学校のクラスターは「バーンアウト」の高さの一貫した差が確認できない一方で、中学校は特定のクラスターの順番にあわせてほぼ「バーンアウト」が悪化していく傾向が確認された。以上の結果を基に「個人的要因」のストレスとしての「バーンアウト」への影響過程の複雑さと今後の実践上の課題を議論した。

Keywords : 教師のメンタルヘルス 小学校・中学校教師の職業ストレスの類型化 バーンアウト

問題と目的

本研究の目的

現在の横断的調査法に基づいた社会心理学的調査研究の多くは因子分析による構造化とともに、説明(独立)変数・目的(従属)変数間の影響過程を検討する方法が大多数を占めている。これらの分析手続きにより特定の説明変数がどのような目的変数に影響を与えるか、または与えないかが確認できるため理論やモデルを通じた因果関係または相関関係の文脈を提供できるという利点がある。

一方で、近年はこのような一般理論に関する影響過程モデルの文脈を踏まえつつも、誰もが実際には多かれ少なかれ持っている問題を各因子として独立して検討するだけでなく、各因子の大小をもとにして類型化し、説明変数の予測可能性や各類型の属性などの特徴を議論する研究が増えつつある⁽¹⁾。この視点の特長は一般理論の議論から一歩進んで実践的な介入を行う上での個々人や組織などの現状を特

定の類型に基づいて説明をすることを目的とする。これにより、存在するリスクや課題、介入方法などを具体的に提示できることが指摘できる。

本研究はこのような類型化に基づいた研究方法の特長を踏まえ、教師の職業ストレスの類型化を試みるとともに、各類型ごとのストレス反応の一種であるバーンアウトの比較を行い、その悪化の予測性を分析することで教師のメンタルヘルス確保のための実践のあり方を考察することを目的とする。

教師の職業ストレス・バーンアウト過程

(1) 「教師の職業ストレスに関する調査」

本研究は2001年に調査を実施した「教師の職業ストレスに関する調査」により得られた710部の小・中学校教師の回答をもとに検討を行うこととした。この調査は教師の職業ストレスを「職務自体の要因」と「職場環境の要因」、「個人的要因」の3つの要因(潜在構造)に分けつつ、「職務自体

岡山大学大学院教育学研究科 700-8530 岡山市津島中3-1-1

Japanese Teacher's Similar Types of Job Stressors.

Koji TANAKA and Ryo TAKAGI*

Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-Naka, Okayama 700-8530

*Joint Graduate School in the Science of Education, Hyogo University of Teacher Education, 942-1 Shimokume Yashiro-choe Kato Hyogo 673-1494 Japan

の要因」を2因子（観測変数）に、「職場環境の要因」を4因子に、「個人的要因」を2因子に整理している。これらが、田尾・久保（1996）の開発した日本語版Maslach's Burnout Inventorys（以下「MBI」）「バーンアウト」（潜在構造）をどのように規定するかを共分散構造分析で検討を行っている。小・中学校教師をあわせた適合モデルの検討を高木・田中（2003）で、小学校と中学校教師それぞれの職業ストレス・バーンアウト過程のモデル比較を高木（2003）で検討している。

これらの分析の結果として小学校のモデルをFigure 1に中学校のモデルをFigure 2に示す。「バーンアウト」の直接かつ最大の原因は“多忙”や“教育困難”などにまとめられる「職務自体の要因」という職業ストレスであり、“同僚性”や“組織風土”、“職場の人間関係”などからなる「職場環境の要因」は直接は「バーンアウト」を規定しておらず「職務自体の要因」への調整を通して間接的にのみ規定していることが示されている。

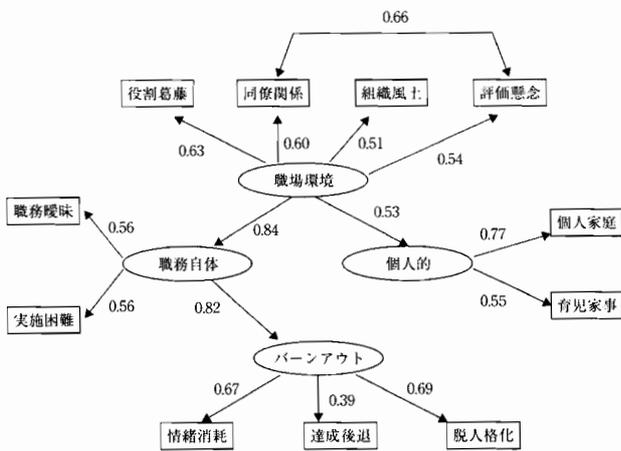


Figure 1. 小学校教師の職業ストレス・バーンアウト過程モデル

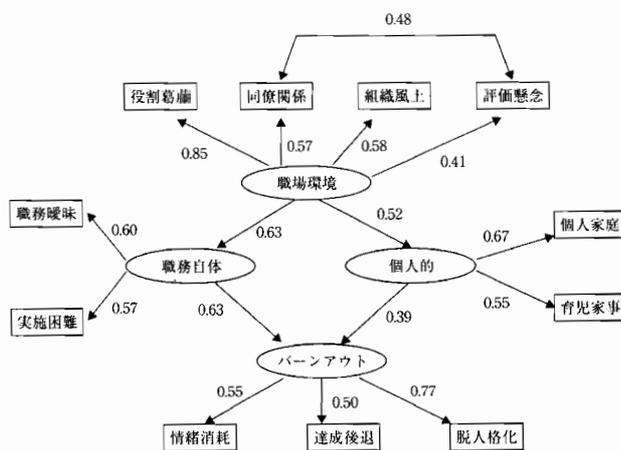


Figure 2. 中学校教師の職業ストレス・バーンアウト過程モデル

一方で、“育児家事”や“個人・家庭的問題”などからなる「個人的要因」は中学校におけるモデル

では直接「バーンアウト」を規定しているものの、小学校におけるモデルでは規定していないことが明らかにされた（高木，2003）。ここでは職業ストレス研究における私生活と職業生活との関係についての「ストレス流出理論」（例えば，Grzywacz, 2000）により相対的に高ストレス組織である中学校では低ストレス組織である小学校とは異なり，職業生活の多忙やストレスが私生活を侵害し，私生活上のストレスを生じさせているのではないかと推測的議論を行っている。

（2）教師のメンタルヘルス確保の実践のための課題

ところで，筆者らは上記の研究結果について現職の教職員を対象に教師のメンタルヘルスの実践と注意点などを報告する機会を数度えてきた。その際に現職教職員の間から示される質疑応答などを受けた上での課題点としては以下のようなものが挙げられる。

1. 因子構造とそれに基づいた因果関係の分析の意味が現職教師には抽象的で理解しにくい。特に，誰でもが大なり小なり抱えている各種のストレスを独立した因果関係で説明していることに納得が得られにくい。
2. 1と関連して「仕事が大変な中で私生活の問題を同時に抱えて」，「同僚の支援が得られるものの生徒の対応が困難で」などの複数のストレスの要因間で同時に存在する問題や状況に合わせたメンタルヘルス上のリスクの解説が要望されることが多い。
3. 因果モデルの説明よりもむしろ，各質問項目の単純な集計でメンタルヘルス上のリスクを予想できる，例えば得点の「危険域」や「安全域」の区別などを現職教師より求められることが多い。

上記の要望は教師の職業ストレス・バーンアウトの因果モデルの提示では十分にフォローできない内容である。

そこで，本研究は日常の教師の感じる職業ストレスの実態を包括して把握できる教師の職業ストレスの類型の作成を行うことを第一の目的とする。

第二にこれらの類型ごとに異なると考えられるメンタルヘルス上のリスクつまりバーンアウトの深刻度を得点の比較により議論する。

第三にこれらの検討をもとに今後，各職業ストレス要因ごとの「安全域・危険域」を区別する基準設定のための課題を議論する。

方法

(1) 調査概要

調査時期：2001年7月～10月

調査対象：O県の人口規模の大きい3つの都市の小・中学校教師を分析の対象とした。小学校37校、中学校25校、計1200名の教師に質問紙を配布することとした。回答に不備があるものと管理職、非常勤講師、養護教諭などの回答を取り除き710部を有効回答として扱った（有効回収率58%）。

(2) 質問紙の構成

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

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

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

そこで、中学校教師の職務の動機づけに関する調査（北神・高木, 2000）を参考に、動機づけの高い職務の実施困難17項目と動機づけの低い職務の負担の大きさ28項目を尺度化した高木（2001）を参考に質問項目を整理した。その結果、17項目からなる動機づけの高い職務の実施困難と、9項目からなる動機づけの曖昧な職務の負担をそれぞれの項目群として整理した。前者は教育困難の測定、後者は漠然とした多忙を測定するものといえる。

職場環境の要因：Cherniss (1980) のモデルによればサービスの遂行に直接関わる以外の職業場面におけるストレスを職場環境のストレス要因としてまとめている。Cooper, et. al (1988) による

定義に従えば人間関係によるストレス、組織風土、役割葛藤が該当する。

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

役割葛藤に関する問題については鈴木・別惣・岡東（1994）の役割ストレス尺度を参考に11項目からなる役割葛藤の質問項目群を構成した。この問題は学校・学年経営上の方針の不一致や混乱を測定するものといえよう。

人間関係によるストレスはCooper, et. al (1988) によれば児童生徒、保護者、同僚、上司それぞれとの間に存在するといえる。しかし、本研究では職務自体の要因において教師のサービスの内容に関するものをまとめており、児童生徒および保護者との関係はこの部分に含まれると考える。そのため、ここでは同僚と上司との関係について注目することとした。橋本（1997）の大学生向け「対人ストレスイベント尺度」40項目を参考に学校現場の同僚および上司との関係に関する11項目の質問項目群を構成した。

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

バーンアウトの測定：田尾・久保（1996）の日本語版バーンアウト尺度（MBI）を教師向けに改定した伊藤（2000）の17項目からなる尺度を採用した。

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

結果と考察

(1) 得点の構成と因子構造の検討

まず、質問項目がすべてにおいてストレスサーもしくはストレス反応が高い状態ほど得点が正の値になるように調整を行う。そのため、バーンアウト尺度では田尾・久保(1996)のあげる「達成感の後退」にあたる6つの質問項目を逆転項目として扱った。なお、構成概念の表記を見やすくするため以下の分析では各ストレスサー要因およびバーンアウト尺度からなる構成要因は「」で、下位尺度と位置づけられる因子については<>で示すこととする。

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

クラスター分析を行う上で変数として投入する職

業ストレスサーの処理については、各因子を投入した場合は合計8因子を対象とすれば煩雑なクラスターになることが想定される。そのため、「職場環境の要因」と「職務自体の要因」、 「個人的要因」の3つの要因を得点として投入することとした。そのため、3要因の構成項目の平均値を代表値として扱うこととした。

「バーンアウト」についてはTable.1どおりに3因子の各構成項目の平均値を代表値として扱った。

(2) 小・中学校教師ごとのクラスター分析による類型化の検討

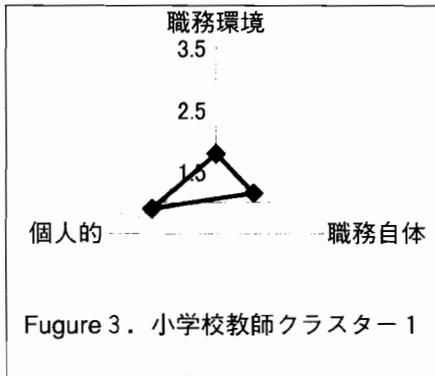
性別が不明な教師1名を取り除き、小学校教師491名(男性:177名,女性:314名)と、中学校教師218名(男性:132名:女性86名)それぞれにおいてQ技法によるクラスター分析を行うこととした。それぞれ、「職場環境の要因」と「職務自体の要因」、 「個人的要因」の3つの要因(平均)得点として投入したところ小学校が3つのクラスター、中学校が4つのクラスターが示された。各クラスターごとの要因得点の平均値をグラフ化したものを示す。

Table 1. 職業ストレスサー・バーンアウトの各因子構造

潜在変数	観測変数	項目内容、尺度平均得点(SD), α 信頼係数
バーンアウト	情緒的消耗感	今の仕事は「私にとってあまり意味のないこと」と感じることもある。自分の仕事がつまらなく思えてしかたがないことがある。同僚や児童・生徒と何も話したくなくなることがある。同僚や児童・生徒の顔を見るのも嫌になることがある。仕事の結果はどうでもよいと思うことがある。「こんな仕事もうやめたい」と思うことがある。出勤前、職場に出るのが嫌になって家にいたいと思うことがある。こまごまと気配りすることが面倒に感じることもある。(以上8項目) 2.17(0.57), 0.77
	達成感の後退	仕事楽しくて知らないうちに時間が過ぎてしまうことがある。今の仕事に心から喜びを感じることもある。我を忘れるほど仕事に熱中することがある。この仕事は私の性分に合っていると思うことがある。仕事を終えて、「今日は気持ちのよい日だった」と思うことがある。「我ながら、仕事を上手くこなしている」と思うことがある。(以上6逆転項目) 2.40(0.57), 0.73
	脱人格化	体も気持ちも疲れてたと思うことがある。仕事のために心にゆとりがなくなったと感じることがある。1日の仕事が終わると「やっと終わった」と感じることもある。(以上3項目) 3.18(0.61), 0.69
職務自体の要因	動機づけの曖昧な職務の負担	児童・生徒が学校外で起こした問題に対応することの負担が大きい。教師や学校の側からすれば、一方的と感じるような保護者や地域からの要求・苦情に対応することの負担が大きい。不登校や問題の多い児童・生徒やその保護者との関係の維持に努力することの負担が大きい。授業妨害をする、教室にじっとしてられない、といった学習意欲がひどく欠ける児童・生徒に授業などで対応することの負担が大きい。教育委員会などの行政上の都合に細かく応じることの負担が大きい。「しつけ」や「常識」、「生活習慣」など本来家庭でなされるべきものを細かく指導することの負担が大きい。例えば予算会計など様々な事務作業や自らの専門外の仕事など細かな役割に応じることの負担が大きい。必要性を感じにくい研修や研究指定を受けることなどで忙しさが増すことでの負担が大きい。・地域巡回や通学区の交通指導に時間を取られることでの負担が大きい。(以上9項目) 3.13(0.51), 0.77
	職務の実施困難	学級や児童会・生徒会などの経営を通して児童・生徒にとってのまとまりのある(居心地のよい)集団作りを行うことが困難である。児童・生徒の学習指導でコミュニケーションや細かな指導を充実させることが困難である。学習指導以外の日常的な児童・生徒とのコミュニケーションを確保することが困難である。家庭や地域と接する機会をもうけて、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。児童・生徒が、下の学校から進学してきたり、学年があがったり、上の学校に進学する際に必要な指導を適切に行うことが困難である。学校現場の様々な期待や課題に対応できるように自主的に研修や能力向上の機会に取り組むことが困難である。児童・生徒の最低限の学習レベルを確保することが困難である。(以上7項目) 2.44(0.51), 0.80
職場環境の要因	役割葛藤	同僚から過剰に期待や要求をされることが多い。上司(校長・教頭・主任・主事の先生方)から過剰に期待や要求をされることが多い。児童・生徒から過剰に期待や要求をされることが多い。自分の苦手を役割を求められることが多い。自分の能力以上の仕事をするのが求められていると感じることが多い。保護者から過剰に期待や要求をされることが多い。職務を果たすのに適切な援助がない場合が多い。児童・生徒や他の教師とのやりとりのなかで矛盾した要求を受けることが多い。児童・生徒の立場を優先させるべきか、教師や学校の立場を優先させるべきか迷うことが多い。学校や学年の教育方針について自らの信念や考えとの矛盾を感じるが多い。十分な設備や情報なしで仕事をしなければならないことが多い。(以上11項目) 2.40(0.49), 0.73
	同僚との関係	同僚や上司に誤解を受けることが多い。同僚や上司から責められることが多い。同僚や上司と対立することが多い。同僚や上司が無責任な行動をすることが多い。同僚から自分の仕事について干渉されることが多い。職場の中で上下関係についてとても気にしなければならないことが多い。同僚とうまくコミュニケーションを取れないことが多い。同僚の愚痴や不満を聞いたり、慰めたりしなければならないことが多い。(以上8項目) 1.88(0.50), 0.84
	組織風土	自分の学校や学年では、計画したことが能率よくこなすことができ、働きやすい。自分の学校や学年では、目標や方針といった「今やるべきこと」がはっきりしている。他の先生と仕事上の調整や分担がうまくいっている。自分のやっていることが、どういったことに役に立っているのかがはっきりしている。職場では、色々な意見が出た納得のいく決定がなされている。自分の仕事や役割・校務分掌の処理をするのに充分な人手がある。(以上6逆転項目) 2.43(0.51), 0.77
	評価懸念	同僚に対し劣等感を抱くことが多い。周りと比べて自分の能力不足を感じるが多い。同僚や上司が自分のことをどう思っているのかが気になることが多い。(以上3項目) 2.21(0.66), 0.72
個人的要因	個人・家庭の問題	最近、自分の健康が気になる。家族や家庭について最近気になることや忙しいことが多い。家庭では家族の病気の世話や介護などに時間を取られる。(以上3項目) 2.36(0.68), 0.64
	育児・家事	家では自分の子どもの世話に時間を取られる。家庭では家事に時間を取られる。(以上2項目) 2.66(0.91), 0.63

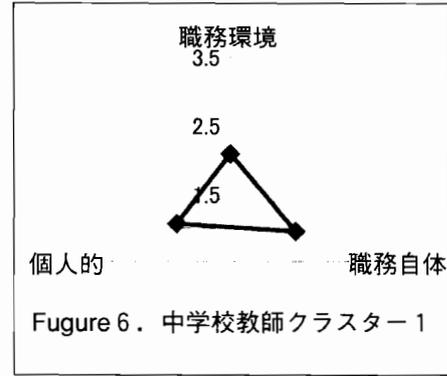
小学校の3つのクラスターの特徴は基本的に「職場環境の要因」の得点が一貫して低く「職務自体の要因」と「個人的要因」の大小により区別がなされていた。

クラスター1（192名）は「職務自体の要因」が低く「個人的要因」が高いため「低職業ストレス型」といえよう（Figure 3）。

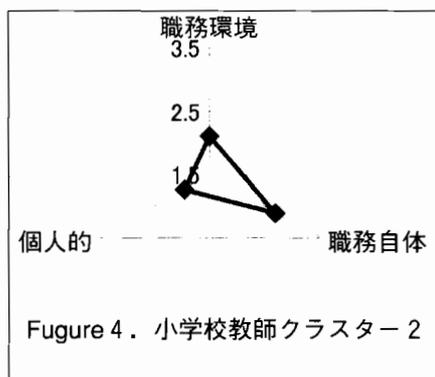


中学校の4つのクラスターの特徴についてはいずれも一貫して「職務自体の要因」が高く、「職場環境の要因」と「個人的要因」の大小により区別がなされていた。

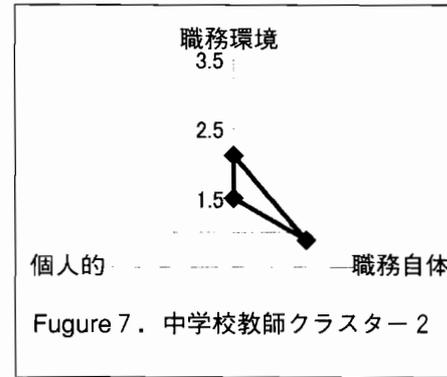
クラスター1（76名）は「職場環境の要因」が低く「個人的要因」が高い「低職場環境・高個人的要因」型といえる（Figure 6）。



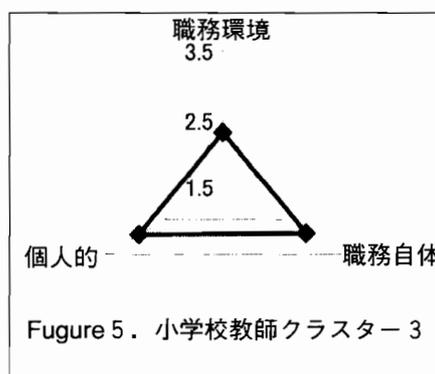
クラスター2（165名）は「職務自体の要因」が高く「個人的要因」が低いため「職務ストレス型」といえよう（Figure 4）。



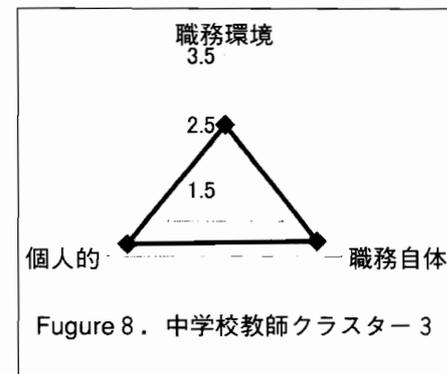
クラスター2（52名）は「職場環境の要因」も「個人的要因」も低い「低職場環境・低個人的要因」型といえる（Figure 7）。



クラスター3（134名）は「職務自体の要因」も「個人的要因」も高いため「高職業ストレス型」といえよう（Figure 5）。



クラスター3（46名）は「職場環境の要因」も「個人的要因」も高い「高職場環境・高個人的要因」型といえる（Figure 8）。



クラスター4（44名）は「職場環境の要因」が高く「個人的要因」が低い「高職場環境・低個人的要因」型といえる（Figure 9）。

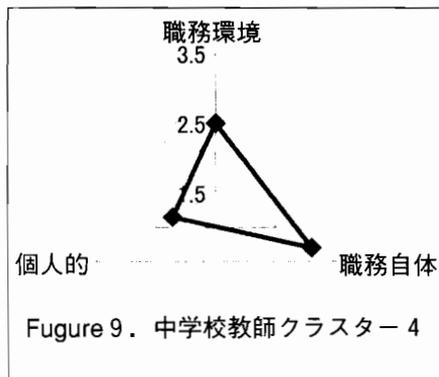


Figure 9. 中学校教師クラスター4

（3）各クラスターに基づいたMBI 3因子の比較

小学校の3つのクラスターと中学校の4つのクラスターそれぞれを属性として扱い、「バーンアウト」の3因子の各因子（平均）得点を従属変数として扱う一元配置の分散分析で検討を行った。多重比較についてはTukey法で検討を行った。小学校の結果をTable 2に、中学校の結果をTable 3に示す。

小学校については「情緒的消耗感」においてはクラスター3が有意にクラスター1より高く、「脱人格化」もクラスター2と3がクラスター1より有意に高かった。逆に「達成感の後退」はクラスター1がクラスター2より有意に高いことが明らかにされた。つまり、「情緒的消耗感」と「脱人格化」は職務ストレスが低いといえるクラスター1が相対的に低い一方で、「達成感の後退」は相対的に高い位置にあるという複雑な傾向が示されたといえる。

中学校については「情緒的消耗感」においてクラスター1とクラスター2・4、ついでクラスター3という3段階で有意に得点が高くなっていることが示された。「達成感の後退」についてはクラスター

1・2とクラスター4、ついでクラスター3の3段階で有意に得点が高くなっていることが示された。「脱人格化」についてはクラスター1とクラスター2、次いでクラスター3・4という3段階で得点が高くなっていることが示された。つまり、小学校のクラスターと異なり、中学校の4つのクラスターはおおむねクラスター1、クラスター2、クラスター4、クラスター3の順に「バーンアウト」が高まる傾向が確認できたといえる。

総合考察

（1）各クラスターによるMBIへの影響の考察

本研究の目的の第一は小・中学校教師ごとにクラスター分析による類型化とその特徴を確認することであった。

小学校教師の3つのクラスターは中学校と異なり「職場環境の要因」が基本的に低く、「職務自体の要因」と「個人的要因」の大きさにより類型化がなされることが示された。基本的に小学校教師は中学校教師と比べ相対的にストレスもバーンアウトも低く、「個人的要因」だけが中学校教師よりも高いことが明らかにされている（高木，2003）。また、学級担任制を基本とし学級経営を経営の最小単位とした小学校教師は教科担任制に基づいた学年を経営の最小単位とする中学校教師と異なり「職場環境の要因」に示されるような同僚との人間関係や組織風土などの影響が少ないこともこのような特徴として示されたといえよう⁽²⁾。

中学校の4つのクラスターは小学校とは異なり「職務自体の要因」が基本的に高く多忙や教育困難が一貫して示されていることが特徴であった。このような状況の中で「職場環境の要因」が負担として大きいか（ストレスとして重い）、小さいか（ストレスというよりサポートとして機能している）がクラスターを分ける特徴となっていた。

Table 2. 小学校の各クラスターごとの「バーンアウト」得点比較

潜在変数	観測変数	クラスター1.	クラスター2.	クラスター3.	F 値
バーンアウト	情緒的消耗感	2.01 ^a	2.20 ^{ab}	2.43 ^b	4.58*
	達成感の後退	2.78 ^b	2.01 ^a	2.28 ^{ab}	4.78*
	脱人格化	1.85 ^a	2.56 ^b	2.66 ^b	5.65*

注) 添え字はTukey法での有意差が確認された関係を示す。*は p<0.05，**は p<0.01。

Table 3. 中学校の各クラスターごとの「バーンアウト」得点比較

潜在変数	観測変数	クラスター1.	クラスター2.	クラスター3.	クラスター4.	F 値
バーンアウト	情緒的消耗感	2.01 ^a	2.40 ^b	3.09 ^c	2.63 ^b	9.23**
	達成感の後退	2.25 ^a	2.31 ^b	3.12 ^c	2.51 ^b	11.25**
	脱人格化	1.85 ^a	2.56 ^b	3.18 ^c	3.26 ^c	13.28**

注) 添え字はTukey法での有意差が確認された関係を示す。*は p<0.05，**は p<0.01。

おおむね上記のクラスターの特徴は教師の職業ストレスにおいて本調査のすでに行った分析から納得しやすい文脈であるといえる。また、Figure 1, 2にみたように小学校と中学校のストレス・バーンアウト過程モデル同様にクラスターも基本的に区別した上で議論する必要性が示されたといえよう。

「バーンアウト」への予測性についていえば小学校は一貫した結果が得られなかったといえる。例えば小学校のクラスター2 (Figure 4) とクラスター3 (Figure 5) は「職務自体の要因」が相対的に高いにもかかわらず達成感の後退はむしろ安定している。言い方を変えればクラスター1 (Figure 3) は私生活に注力することが可能で、若干の達成感の後退が許される、つまり仕事に対する前向きさを免除されているような状況と解釈することもできる。これは中学校教師と比べ職業ストレスに余裕があり私生活に注力できる、つまり私生活の負担やストレスを優先して担う教師の余裕の現れといえよう。

中学校教師については基本的にクラスター1, クラスター2, クラスター4, クラスター3の順に順次「バーンアウト」が悪化している傾向が見られる。このため、類型化に基づいたバーンアウトの予測性が期待できる。

今回の調査は一度の質問紙調査で因果関係を推定する手続きをとっているため今後は縦断的検討や質的検討を通してこの傾向を確認していく必要がある。具体的には同一人物を把握した上で縦断的に検討を行い特定のクラスターがバーンアウトなどに対する予測性を検討することや、教師個々人の相談を通してエピソードなど質的検討にクラスターを含めた数量的な状態をあわせて検討するなどの知見が有効であるといえる。

(2) 「個人的要因」の持つ影響過程の考察

ところで、小学校教師のクラスター1つまり「個人的要因」のみが高い教師が仕事の士気の低下ともいえる「達成感の後退」の高さが示された。また、中学校において職業面でのストレスが比較的低いクラスター1 (Figure 6) とクラスター2 (Figure 7) の間では「個人的要因」の高いクラスター1の方が「バーンアウト」は低く、職業面でのストレスが比較的高いクラスター3 (Figure 8) とクラスター4 (Figure 9) では「個人的要因」の高いクラスター3の方が「バーンアウト」が高いというある種、一貫しない傾向が示された。これはなぜだろうか。

このことについては職業ストレスと私生活のストレスがストレス反応に至る過程を検討した

諸研究のなかで基本的に私生活のストレスとストレス反応の関係は線形性ではない、つまり単純な変数間の増減の関係ではないとの議論がある。ここでは適度な負荷がかかることがもっともストレス反応が低く、負荷の低すぎるまたは高すぎるものがストレス反応を高くしがちであるという非線形性で説明がなされている (例えば、Frone. & Marken, 1997; Grzwacz & Marks, 2000)。さらに、これらの関係性については性別や年代、さらに職業上のストレスと私生活上のストレス間の相互干渉など数量的な把握の上では統制が必要な要因が複雑に絡み合っているため単純な把握は行いにくいといわれている。児童生徒における学校ストレスと私生活のストレスに関するレビューでも両者の間にはきわめて複雑な要因間の関係が示されており (田中・谷本, 2002)、職業人・学齢期の児童生徒をそれぞれ分析の対象とした職業・学校ストレスと私生活のストレスの関係性を検討した諸研究は線形性が非線形性か一貫した結果が得られていない⁽³⁾。量的にこの関係を議論するには複雑な要因を峻別する尺度を複数採用した調査を実施し、その上で様々な属性 (性別や年代など) を統制した上での分析に耐えうるような多量なデータ数が必要であるといえよう⁽⁴⁾。

本研究データのすでに行われた分析によれば、「個人的要因」は「職場環境の要因」から受ける調整効果に敏感であり (高木・田中, 2003)、特に、「職場環境の要因」が悪化した際に「個人的要因」は急激にストレスとしての影響力が高まる効果や (高木・田中・淵上, 2006)、小・中学校教師をあわせた上で年代・性別にもとづいた各ストレス・バーンアウトの因子得点の比較を行ったところ、20代の男女では差がほとんどないものの、30代と40代で女性教師の各ストレスやバーンアウトの因子得点が急増しており結婚や出産による影響が職業ストレスの認知に大きな影響を与えることが推測的に議論されている (高木, 2006)。

今後は可能な限り多数のデータを確保し、小学校・中学校という学校種別以外に、性別と年代も統制した上での分析を行うことでこれらの問題を詳しく検討することと、出産や家事などを抱える女性教師に負担が大きいといえる要因をより詳しく検討する必要があるといえる。

本研究の教師のメンタルヘルスを考察する視点からいえば基本的にストレスやバーンアウトが深刻な中学校教師に注目し対策を論じれば目的は達せられるといえる。そのため中学校教師の「個人的要因」の適正な負荷の量を模索することが当面の課題

であるといえよう。

(3) 今後の課題

—教師のメンタルヘルス確保のための「危険・安全得点域」設定上の課題—

小学校教師についてはクラスターの区別により「バーンアウト」の予測は行いにくいことと、中学校においては「職場環境の要因」と「個人的要因」で特徴づけられるクラスターにおいてある程度「バーンアウト」の予測が行える見通しが本研究により示されたといえる。小学校においては中学校との比較上、「職務自体の要因」、「職場環境の要因」さらに「バーンアウト」もほぼ一貫して低いため「危険・安全得点域」を考慮する上で課題も多い。

そのため、当面は小学校教師についても基本的に中学校教師の得点の傾向をもとに教師のメンタルヘルスの危険性を把握するために特定のクラスターをもとに複数の要因間で同時に「危険域・安全得点域」を超えることを一つの基準とすることができるといえよう。

今後はすでに示したように、学校種別や性別、年代などを統制した上での分析に耐えうる量的データの積み重ねとともに、予測性を検討するための縦断的または質的検討の積み重ねが課題であるといえよう。

【注釈】

- (1) 学校教育や教育心理学関連分野で挙げれば、睡眠障害の予防を意図し睡眠習慣の分類とその関連の生活態度を検討した(竹内・犬山・石原・福田, 2000)や、対人関係能力の向上支援を意図し自己・他者指向性の動機づけの類型化を試みた上での介入のあり方を考察した研究(伊藤, 2007)などがある。また、自治体の危機管理の心構えについて職員の意識の類型化を試み、それぞれの課題や留意点を整理し、研修に活かす方法を議論した研究(田中, 2003)などがある。
- (2) 筆者の見聞した範囲での多くの事例において、中学校は同僚との関係や学年運営上の問題や葛藤が生じるようである。このような場合、とにかく同僚らとの人間関係の葛藤を落ち着かせなければ教育課程や学年運営担任の学級経営などという中核的職務の遂行に問題が生じる。これはそのまま職務ストレスが生じる過程といえる。一方で、小学校においてそのような葛藤が生じたら各教師が職員室にいる時間が減るだけで学級運営を中心とした仕事には差し障りがないとするエピソードが多い。これは教科担任・学年経営制を基軸とする中学校と、学級担任・学級経営制を基軸とする小学校の制度的な差といえよう。

(3) 例えば、小泉・馬場・山本・菅原(1998)は職業・学校ストレスと私生活のストレスの関係については一方が一方に悪影響を与えるとする「流出モデル」と、一方のストレスを補うため一方が充実する方向で努力や認知の変化が示される「補償モデル」、特定の要因をのぞき基本的に独立した関係で捉えられる「分離モデル」の3つの関係性で先行研究を分けることができ、それぞれ支持する結果が確認されていることを報告している。教師ストレスの問題についていざばどのような属性や状況などでどの関係性が示されるかという詳細な文脈を捉えることが今後の課題になるといえよう。

(4) 本研究の議論から「個人的要因」の要因平均得点や<育児・家事>または<個人的問題>の因子平均得点と「バーンアウト」各因子の平均得点の関係を散布図の作成で非線形性がみられるものがないか検討を行った。その結果、明確な非線形性を見られるものは確認できなかった。本研究のデータ量では難しいが例えば、育児や家事の問題を抱えやすい30代・40代に絞って男女や小・中学校を統制した散布図の確認作業などを行えば非線形性の有無を把握できると展望できる。

【付記】

本研究は第一執筆者の指導のもと、第二執筆者が作成した。

【引用文献】

- Cherniss, C. 1980 *Professional burnout in human service organization*. New York: Praeger.
- Cooper, C.L., Cooper, R.D., & Earker, L.H. 1988 *Living with stress*, Penguin Health, London.
- Grzywacz, J.G., & Marks, N.F. 2000 Reconceptualizing the work-family interface: An ecological perspective on the correlates of positive and negative spillover between work and family. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 111-126.
- 橋本剛 1997 大学生における対人ストレスイベント分類の試み 社会心理学研究 13-1, 64-75.
- 橋本剛 2005 ストレスと対人関係 ナカニシヤ出版
- 稲葉昭英 1998 ソーシャルサポートの理論モデル 松井豊・浦光博編 人を支える心の科学 誠信書房 152-175.
- 伊藤美奈子 2000 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究 教育心理学研究 48-

- 1, 12-20.
- 伊藤忠弘 2007 自己・他者志向的動機の調整・統合過程への探索的研究(3) — クラスター分析に基づく被験者の分類と対人関係への態度の関係(2) — 日本教育心理学会第49回総会発表論文集 39.
- 北神正行・高木亮 2000 学校改善と「学校のスリム化」— 教師職務意識・調査の分析を通して— 国立教育研究所教育経営研究部編 平成11年度学校改善プロジェクト活動報告書 54-63.
- 牧昌見 1999 改訂学校経営診断マニュアル 教育開発研究所.
- 小泉智恵・馬場安希・山本真規子・菅原ますみ 1998 家族関係とこどもの発達(6) — 父母の仕事から過程へのスピルオーバーが子どもの抑うつに及ぼす影響— 日本心理学会第62回大会発表論文集 276.
- 宗像恒次・椎谷淳二 1988 中学校教師の燃えつき状態の心理社会的背景 土居健郎監修 燃えつき症候群 金剛出版 96-127.
- 小野寺芳樹 1996 企業の評価制度から見た教員評価の課題 佐藤全・坂本孝徳編 教員に求められる力量と評価 東洋館出版社 102-114.
- 大阪教育文化センター 1996 教師の多忙化とバーンアウト 京都法政出版.
- 佐古秀一 1997 学校の組織特性と教師 蘭千壽・古城和敬編 教師と教育集団の心理 153-176.
- 坂田桐子 2003 組織とワークストレス 横山博司・岩永誠編 ワークストレスの行動科学 北大路書房 77-105.
- Schwab,R.L., & Iwanicki,E.F. 1982 Perceived role conflict, role ambiguity and burnout, *Educational Administration Quarterly*, 18-1, 60-74.
- 鈴木邦治・別惣淳二・岡東壽隆 1994 学校経営と養護教諭の職務(Ⅱ) 広島大学教育学部紀要第一部門(教育学) 43 153-163.
- 高木亮 2003 教師のストレス過程メカニズムに関する比較研究— 小・中学校教師のストレス過程モデルの比較を中心に— 日本教育経営学会紀要 45 50-62.
- 高木亮 2006 教師の職業ストレスに関する研究 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学位論文
- 高木亮・田中宏二 2003 教師の職業ストレスに関する研究— 教師の職業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 51-2 165-174.
- 高木亮・田中宏二・淵上克義 2006 教師の職業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集録第131号 155-165.
- 竹内朋香・犬山牧・石原金由・福田一彦 2000 大学生における睡眠習慣尺度の構成および睡眠パターンの分類 教育心理学研究 48-3 294-304.
- 田中宏二・谷本弘樹 2002 児童生徒の心理的ストレスに関する研究動向— 学校ストレスと家庭ストレスの関連— 岡山大学教育学部研究集録 119 141-146.
- 田中正博 2003 自治体の危機管理 時事通信社
- 田尾雅夫・久保真人 1996 バーンアウトの理論と実際 誠信書房.
- Travers,C.J., & Cooper,C.L. 1996 *Teachers under pressure*, Routledge
- 露口健司 2000 校長のリーダーシップが児童のパフォーマンスに及ぼす影響 日本教育行政学会年報 26, 123-136.
- 浦光博 1998 ソーシャルサポートと対人関係 松井豊・浦光博編 人を支える心の科学 誠信書房 178-206.
- 矢富直美 1991 ストレスの仕組み— 心理学的立場より— 佐藤昭夫・朝長正徳編 ストレスの仕組みと積極的対応 藤田企画出版 49-55.