

「教師が認知する子どものストレス」の構造とそれが職務遂行に及ぼす影響

Stressors Affecting Students as Perceived by Teachers : Structure and Influences on Teaching in Practice

神藤 貴昭・藤原 勇
SHINTO Takaaki・FUJIWARA Isamu

I 問題と目的

1 子どもの状態と教師のストレス

近年、教師の多忙（布川、2006）や、学級崩壊・保護者対応（岡田、2014）等の職務遂行の困難さが指摘されている。2013年に実施されたOECD国際教員指導環境調査（TALIS）によると、日本の教師が1週あたりの仕事にかけける時間は53.9時間であり、参加国平均（38.3時間）を大きく上回り、参加國中1位となった（国立教育政策研究所、2014）。心理学では、このような状況の分析は、教師の職務ストレスに関する研究で扱われてきた。

高木・田中（2003）は、小中学校の教師の職業ストレスを「職務自体のストレス」と「職場環境のストレス」に分類している。因子分析によって、前者については「役割の曖昧な職務のストレス」「実施困難な職務のストレス」の2因子、後者については「役割葛藤」「同僚との関係」「組織風土」「評価懸念」の4因子が見出されている。さらにバーンアウトとの関連を検討し、「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、「職場環境のストレス」は「職務自体のストレス」を通して間接的にバーンアウトを規定していることを示した。

高木・田中（2003）では、「職場環境のストレス」が「職務自体のストレス」に影響を及ぼしていることが確認されたと言えるが、「職場環境のストレス」では「役割葛藤」「同僚との関係」「組織風土」「評価懸念」が捉えられている一方で、子どもの様子が直接的にはとりあげられていない。「職場環境」として、日々接する子どもの様子は重要であると考えられる。目の前の

児童生徒がストレスを経験しているという状況が、教師のストレスとなっている可能性がある。

2 教師が認知する子どものストレス

Grayson & Alvarez（2008）は、アメリカ合衆国（オハイオ州）の公立教師の学校風土の認知とバーンアウトの関係を検討している。そこでは、生徒の学業志向の状態などが、教師のバーンアウトに影響を及ぼしていることが示されている。しかし、教師から見た子どものストレスの研究はこれまで本格的にはなされてこなかったと言える。

これまで、子どものストレスに関する研究自体は蓄積されてきた。とりわけ、小学生や中学生の学校ストレスの構造に関する研究（長根、1991；岡安・嶋田・丹羽・森・矢富、1992）、さらには、ストレスとストレス反応との関係に関する研究（岡田、2002）、学校ストレス過程におけるソーシャルサポート（岡安・嶋田・坂野、1993）やストレス対処方略（三浦・坂野、1996；神藤、1998）の効果に関する研究が行われてきた。これらは、ストレス等についての子どもの自己評価に基づく研究である。本研究では、これまで検討されてこなかった「教師が認知する子どものストレス」について、その構造と、それが現在深刻な問題になっている教師の職務遂行の困難さに及ぼす影響を検討したい。

「教師が認知する子どものストレス」についてその構造を詳細に検討することは、これまでの子どものストレス研究の中でなされていないが、有用なことであると思われる。学校や家庭には子ども自身が捉えにくいストレスも存在す

ると考えられ、従来の子ども自身が回答するストレス尺度では抜け落ちる部分が、日常的に子どもたちと接する教師の視点から指摘される可能性がある。また、子どもが感じているものの軽視しているようなストレスでも、教師からみると深刻であるようなものもあり、それが教師のストレス過程に影響を与えている可能性がある。

そこで本研究では、まず、自由記述調査によって「教師が認知する子どものストレス」の構造について検討したい。すなわち、その内容をカテゴリー化し詳細に検討を行うとともに、校種間の差について分析を行う。その後、「教師が認知する子どものストレス」について尺度化を行い、それと教師の職務遂行の困難さの関連を検討する。さらに、学校内でのソーシャルサポートがストレスの緩和に影響を及ぼすことが考えられることより、ストレス過程に及ぼす同僚や管理職からのソーシャルサポートの影響を検討したい。

なお、教師の職務遂行の困難さに影響を与えるであろう「教師が認知する子どものストレス」は、比較的深刻なものであると考えられる。したがって、「教師が認知する子どものストレス」を収集する際に実施する、教師を対象とした自由記述調査では、子どものストレスの中でも「深刻なストレス」を挙げてもらうこととしたい。

3 本研究の目的

本研究では第1に、教師への自由記述調査結果に基づき、「教師が認知する子どものストレス」の構造に関して検討を行い、その結果をもとにし「教師が認知する子どものストレス」尺度を作成する（研究1）。第2に、「教師が認知する子どものストレス」と「教師の職務遂行の困難さ」（多忙感や生徒指導の困難さ）の関連を検討するとともに学校内のソーシャルサポートの影響も検討する（研究2）。

II 研究1：「教師が認知する子どものストレス」の構造

1 目的

教師を対象とした自由記述調査結果に基づき、「教師が認知する子どものストレス」の構造

に関して検討を行う。また、これをもとにして、研究2において使用する「教師が認知する子どものストレス」を測定する尺度を作成する。

2 方法

①被調査者 教員250名（小学校67名、中学校75名、高校85名、中高一貫校11名、特別支援学校12名）。年齢は30～50代で、全員が非管理職。

②手続き 2011年8月と翌年8月に一斉に匿名で自由記述調査を行った。ストレスの概念を説明した後、「子どもが感じているストレスのうちで最も深刻なものをお書きください」と教示を行った。

3 結果と考察

(1) ストレスの分類

得られた自由記述内容について、カテゴリー化を行った。カテゴリーは「友人関係」「学業」「家庭」「進路」「周囲の期待」「多忙・両立」「障害・身体」「部活」「教師」「問題行動」「学校制度・文化」「その他」のカテゴリー（以下、大カテゴリーと呼ぶ）に分類できた。表1は校種別にみた、各大カテゴリーにおける出現度数である。合計410度数のストレスが採集された。

また、各大カテゴリーの内部において、さらに下位カテゴリー（以下、小カテゴリーと呼ぶ）を構成した（表3）。なお、大カテゴリー・小カテゴリーともに、同一被調査者を複数カウントしている。例えば、ある被調査者1名が学業に関するストレスと友人関係に関するストレスについて言及した場合、「学業」に1度数、「友人関係」に1度数カウントされている。また、例えばある被調査者1名が、「学業」に関するストレスとして、成績不振のことと理解のことについて言及していた場合、「学業」という大カテゴリーの中の小カテゴリー「学力・成績不振」に1度数、「理解」に1度数カウントされている。これらの作業は、著者（心理学研究者）2名で、すべての記述のカテゴリー化についてその妥当性を確認しつつ実施した。

その結果、表1のように、「友人関係」が最も

表1 挙げられたストレスの数（校種別）

	友人関係	学業	家庭	進路	周囲の期待	多忙・両立	障害	部活	教師	問題行動	学校制度・文化	その他	合計
小	41	17	15	3	8	7	5	0	1	3	1	1	102
中	48	25	21	9	7	7	4	7	4	1	1	3	137
高	26	32	18	31	8	6	3	4	3	2	3	2	138
一貫	4	3	2	2	1	2	0	0	0	0	2	0	16
特支	3	1	2	2	0	0	8	0	0	0	0	1	17
合計	122	78	58	47	24	22	20	11	8	6	7	7	410

表2 挙げられたストレスの数（校種別）

	友人関係	学業	家庭	進路	合計	
小学校	41 (2.9**)	17 (-0.8)	15 (0.2)	3 (-3.2**)	76	数字は度数。括弧内の数字は調整済み残差 (** $p < .01$, * $p < .05$)。
中学校	48 (1.7)	25 (-0.5)	21 (0.5)	9 (-2.2*)	103	
高校	26 (-4.2**)	32 (1.2)	18 (-0.7)	31 (5.1**)	107	
合計	115	74	54	43	286	

多く、次いで「学業」が多く、「家庭」「進路」「周囲の期待」「多忙・両立」「障害」が続いた。

次に、大カテゴリーの出現度数が校種によって偏りがどうか検討するため、大カテゴリー（「友人関係」「学業」「家庭」「進路」）×校種（「小学校」「中学校」「高校」）での χ^2 検定を行った。これら以外の大カテゴリー及び一貫校・特別支援学校については、度数が少ないため分析から除外した。その結果、表2に示すように、有意であった（ $\chi^2=35.63$, $df=6$, $p<.001$ ）。残差分析の結果、高校で「友人関係」が少なく「進路」が多いこと、小学校において「友人関係」が多く「進路」が少ないことが示された。

小カテゴリーに関して、10度数以上観測できたものは、以下であった（表3参照）。「友人関係」に関しては、「周りに合わせること」「気をつかうこと」が多くみられた。「学業」に関しては「学力・成績不振」「理解困難」が多くみられた。「家庭」に関しては「親の子どもへの問題行動」「家庭不和」が多くみられた。「親の子どもへの問題行動」は、子どもへのネグレクトや過干渉、虐待などである。また、「進路」に関しては「進路への不安」、「周囲の期待」に関しては「親からの過剰な期待」、「多忙・両立」に関しては、「多忙」が多かった。これらが比較的多くの教師が深刻だとみなしている子どものストレスであると考えられる。

岡安ら（1992）は中学生を対象とした「学校ストレス尺度」を開発しており、「教師との関係」「友人関係」「部活動」「学業」「規則」「委員活動」の因子を見出している。本研究では「学校ストレス」の範囲に限定していないので、「家庭」や「周囲の期待」といったストレスが認められた。

（2）「教師が認知する子どものストレス」尺度の作成

研究2で「教師が認知する子どものストレス」と「教師の職務遂行の困難さ」の関連を検討するため、ここで上記結果をもとにして、「教師が認知する子どものストレス」尺度の作成を行う。表3において比較的多くみられる事象を中心にして項目化することとする。なお、小学校教員にも適用する尺度にするため、大カテゴリー「進路」に係る項目は省くこととした。また、大カテゴリー「障害」については、特別支援学校に多いことと、障害から生み出される二次的な人間関係等のストレスが問題となっており、それらは他の大カテゴリーに関する項目でカバーできると考え、項目化はしないこととした。

まず大カテゴリー「友人関係」に関して、「周りに合わせること」「気をつかうこと」「友人づくり」が多くみられたので、＜意見などを周りに合わせようとしすぎている＞＜周りに子に気をつか

表3 教師から得られた「子どもが感じている最も深刻なストレス」

大カテゴリー	小カテゴリー	度数	校種別度数				
			小学校	中学校	高校	中高一貫	特別支援
友人関係	友人関係全般	25	4	12	8	1	0
	周りに合わせること	16	7	8	0	1	0
	気をつかうこと	13	7	3	1	1	1
	友人づくり	9	3	6	0	0	0
	コミュニケーション困難	8	3	3	1	0	1
	孤立・孤独感	7	4	1	2	0	0
	周りの眼	7	3	3	1	0	0
	学級内の位置	7	4	1	2	0	0
	自分や本音を出せないこと	6	1	4	0	1	0
	悪口・嫌がらせ	6	1	4	1	0	0
	トラブル	6	2	3	1	0	0
	仲間外れ	5	3	2	0	0	0
	ネットいじめ・中傷	4	0	2	2	0	0
	友人関係維持	4	0	4	0	0	0
	いじめ	3	1	0	2	0	0
	居場所がないこと	3	1	0	1	1	0
その他：ネット上の人間関係、グループ間対立 各2。敵味方があること、嫌われることへの不安、友人の性格 各1。							
学業	学力・成績不振	33	7	11	13	2	0
	理解困難	13	5	4	4	0	0
	学業全般	9	0	4	4	1	0
	やる気のなさ	6	0	1	4	0	1
	テスト	5	0	2	3	0	0
	学習量の多さ	4	2	1	1	0	0
	注意・小言	3	1	1	1	0	0
	受験勉強	3	2	0	1	0	0
	その他：授業参加、宿題、評価されること 各2。劣等感、勉強する意味、留年、順位、塾 各1。						
家庭	親の子どもへの問題行動	24	9	9	5	1	0
	家庭不和	13	1	4	6	1	1
	家族との関係	7	2	2	2	1	0
	経済的問題	7	0	3	4	0	0
	親の子への関わり	3	2	1	0	0	0
	家族の複雑な構成	3	2	0	1	0	0
	家庭全般	3	2	0	1	0	0
	その他：家族からの叱責、家庭からの評価 各2。別離、居場所、家族への不信 各1。						
進路	進路全般	12	0	1	9	1	1
	進路への不安	10	0	5	5	0	0
	受験	8	2	2	4	0	0
	学力・適性と希望とのギャップ	6	1	0	5	0	0
	やりたいことがわからない	4	0	0	4	0	0
	親との対立	3	0	1	2	0	0
	その他：不本意進学、見通しが持てないこと、友人との競争、進学における価値観の強制、階層低下、進学へのプレッシャー 各1。						
周囲の期待	親からの過剰な期待	21	7	6	7	1	0
	周囲の期待全般	3	1	1	1	0	0

大カテゴリー	小カテゴリー	度数	校種別度数				
			小学校	中学校	高校	中高一貫	特別支援
多忙・両立	多忙	17	5	6	4	2	0
	学校と塾や部活との両立	7	2	2	2	1	0
障害	障害によるコミュニケーション困難	6	1	1	0	0	4
	発達障害	4	3	1	0	0	0
	障害による学習困難	4	1	1	0	0	2
	身体的障害	3	0	1	2	0	0
	その他：障害全般 2。障害による進路決定困難、障害による混乱 各 1。						
部活	部活の先輩との関係	3	0	2	1	0	0
	部活内の人間関係	3	0	3	0	0	0
	部活全般	3	0	2	1	0	0
	その他：部活での位置、顧問からのプレッシャー 各 1。						
教師	教師の指導・叱責	3	0	1	2	0	0
	その他：教師からの評価 2。教師との相性、教師への不信 各 1。						
学校制度・文化	学校制度・文化	7	1	1	3	2	0
問題行動	問題行動をする児童生徒の存在	6	3	1	2	0	0
その他	その他	7	1	3	2	0	1

いすぎている><友人を作るのが難しい>の各項目を作成した。また、「孤立・孤独感」「学級内の位置」より<学級内で孤立している>、「悪口・嫌がらせ」「トラブル」「仲間外れ」「いじめ」より<学級内で弱い立場にいる>、「ネットいじめ・中傷」「ネット上の人間関係」より<ネット上(メールやLINEなど)の人間関係でトラブルがある>の各項目を作成した。なお、「コミュニケーション困難」については、漠然としていることと、他の多様なストレスを生む原因であると位置づけられると考え、項目化はしなかった。また大カテゴリー「友人関係」は他より観測度数が多かったため、「友人関係」に係る項目を比較的多く作成した。

次に大カテゴリー「学業」に関して、「学力・成績不振」「理解困難」「やる気のなさ」が多くみられたので、<がんばっても学力・成績が伸びない><授業内容の多くが理解できない><学業にやる気が出ない>の各項目を作成した。

大カテゴリー「家庭」に関して、「親の子どもへの問題行動」「家庭不和」「家族との関係」が多くみられたので、<親から気かけられない><親が干渉しすぎている><家族同士がうまくいっ

ていない>の各項目を作成した。

大カテゴリー「両立・多忙」「周囲からの期待」に関して、それぞれ「多忙」「親からの過剰な期待」が多くみられたので、<部活・クラブ活動で忙しすぎる><親から過度に期待されている>の各項目を作成した。大カテゴリー「部活」に関しては、みられた人間関係に関する小カテゴリーを総合し<部活・クラブ活動での人間関係でトラブルを起こしている>の項目を作成した。

大カテゴリー「教師」「学校制度文化」「問題行動」に関しては、10以下の観測度数であり、他と比べて少ない度数であった。このうち、「教師」に関しては、他の学校ストレス尺度で扱われていることと、今回の研究では教師が回答をしているゆえ、自身が子どもに与えているストレスフルな影響については自覚しにくいことを踏まえ、項目化することとした。大カテゴリー「教師」においてみられた小カテゴリーを総合し、<教師との関係がうまくいっていない><教師からの評価を気にしすぎている>の項目を作成した。

Ⅲ 研究2 「教師が認知する子どものストレス サー」と「教師の職務遂行の困難さ」の関連

1 目的

「教師が認知する子どものストレスサー」と「教師の職務遂行の困難さ」の関連を検討する。また、「教師が認知する子どものストレスサー」へのソーシャルサポートの影響も検討する。

2 方法

①被調査者 教員 191名(男性 85名、女性 103名、不明 3名。小学校 51名、中学校 55名、高校 57名、中高一貫校 13名、特別支援学校 11名、不明 4名)。年齢は 30代が 54名、40代が 47名、50代が 87名、不明が 3名で、全員が非管理職。

②手続き 2013年8月に一斉に匿名で質問紙調査を行った。

③質問紙の構成

教師が認知する子どものストレスサー：研究1で作成した 17項目、4件法。各項目について、「そのような児童・生徒は多い」に 4点、「そのような児童・生徒はどちらかといえば多い」に 3点、「そのような児童・生徒はどちらかといえば少ない」に 2点、「そのような児童・生徒は少ない」に 1点を与えて点数化。

教師の職務遂行の困難さ：教師の多忙感および生徒指導の困難さに関する 7項目を作成した。4件法。「あてはまる」に 4点、「ややあてはまる」に 3点、「あまりあてはまらない」に 2点、「あてはまらない」に 1点を与えて点数化。

ソーシャルサポート：「困難な問題が生じたとき、同僚の教員間でのサポートがある」「困難な問題が生じたとき、管理職からのサポートがある」の 2項目。4件法。「あてはまる」に 4点、「ややあてはまる」に 3点、「あまりあてはまらない」に 2点、「あてはまらない」に 1点を与えて点数化。

3 結果

(1) 「教師が認知する子どものストレスサー」 項目の因子分析

「教師が認知する子どものストレスサー」項目に関して、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。固有値の推移や解釈可能性を

検討したところ、4因子が認められた。各因子は、高く負荷を示している項目から、「Ⅰ 人間関係」「Ⅱ 学業」「Ⅲ 気づかい・がまん」「Ⅳ 親からの圧力」と命名された(表4)。また、各因子に高く(.40以上)負荷している項目を、下位尺度とした。その結果、下位尺度は「人間関係」3項目、「学業」3項目、「気づかい・がまん」3項目、「親からの圧力」2項目となった。信頼性を検討するためクロンバックの α 係数を求めたところ、「人間関係」： $\alpha = .861$ 、「学業」： $\alpha = .809$ 、「気づかい・がまん」： $\alpha = .728$ 、「親からの圧力」： $\alpha = .809$ となり、おおむね満足できる値が得られた。各尺度の平均値を表5に示した。

(2) 「教師の職務遂行の困難さ」項目の因子分析

「教師が認知する子どものストレスサー」項目に関して、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。固有値の推移や解釈可能性を検討したところ、2因子が認められた。各因子は、高く負荷を示している項目から、「Ⅰ 余裕のなさ」「Ⅱ 運営困難」と命名された(表6)。また、各因子に高く(.40以上)負荷している項目を、下位尺度とした。その結果、下位尺度は「余裕のなさ」4項目、「運営困難」3項目となった。信頼性を検討するためクロンバックの α 係数を求めたところ、「余裕のなさ」： $\alpha = .852$ 、「運営困難」： $\alpha = .838$ となり、おおむね満足できる値が得られた。各尺度の平均値を表7に示した。

(3) 「教師が認知する子どものストレスサー」 と「教師の職務遂行の困難さ」の関連

表8に示したように「教師の職務遂行の困難さ」全体と子どもの「人間関係」(.233)、「気づかい・がまん」(.203)の相関がみられた。「教師の職務遂行の困難さ」の下位尺度ごとにもみると、特に子どもの「人間関係」ストレスサーの認知と「運営困難」が相関(.337)を示した。

(4) ソーシャルサポートが、「教師が認知する 子どものストレスサー」に及ぼす影響

「困難な問題が生じたとき、同僚の教員間でのサポートがある」に「あてはまる」あるいは「や

やあてはまる」と回答した教師は155名、「あまりあてはまらない」あるいは「あてはまらない」と回答した教師は36名であった。また「困難な問題が生じたとき、管理職からのサポートがある」に「あてはまる」あるいは「ややあてはまる」と回答した教師は114名、「あまりあてはまらない」あるいは「あてはまらない」と回答した教師は77名であった。

同僚からのサポートに関しては「あまりあてはまらない」あるいは「あてはまらない」と回答した教師が少なかったため、以下では、管理職からのサポートがある教師とそうでない教師の間で「教師が認知する子どものストレス」に違いがあるかを検討することにする。その際、サポートのあり方が、一人の担任でほぼすべての授業を受け持つ小学校と、教科担任制をとる中学高校で異なる可能性があるため、校種を「小学校」と「中学・高校」（中高一貫を含む）に分けて分析を行った。なお、特別支援学校勤務者と校種不明の教師は分析から除外した。

「教師が認知する子どものストレス」の4つの下位尺度を従属変数、校種（小学校／中学・高校）×管理職サポート（高／低）を独立変数とする2要因分散分析を行った。管理職サポートの有無と校種別にみた各変数の平均値を表9に示す。

まず、「人間関係」を従属変数としたところ、「校種」の主効果 ($F(1,166) = 4.37, p < .038$) および「管理職サポート」の主効果が有意である ($F(1,166) = 4.65, p < .032$) とともに、「校種」と「管理職サポート」の有意な交互作用がみとめられた ($F(1,166) = 4.98, p < .027$)。交互作用が有意であったため、Bonferroni法による単純主効果の検定を行ったところ、管理職サポートあり群において、学校間に有意差がみとめられた ($F(1,166) = 13.81, p < .000$)。また、小学校において、管理職サポートの有無で有意差がみとめられた ($F(1,166) = 6.54, p < .011$)。小学校においては、管理職サポートの存在が、教師からみた子どもの人間関係ストレスを低めていることが示された。これらの様相を図1にも示す。

次に「学業」を従属変数としたところ、「校種」

の主効果が有意であった ($F(1,170) = 21.59, p < .000$)。中学・高校の方が「学業」ストレスが多く認識されているといえる。

また「気づかい・がまん」を従属変数としたところ、「校種」の主効果が有意であった ($F(1,164) = 9.93, p < .002$)。中学・高校で「気づかい・がまん」ストレスが多く認識されていた。また、「管理職サポート」の主効果が有意であり ($F(1,164) = 4.17, p < .043$)、サポートがある方が「気づかい・がまん」ストレスを認識していないことが示された。

最後に「親からの圧力」を従属変数とすると、いずれの主効果、交互作用とも有意ではなかった。

以上のように、小学校では管理職サポートが教師が認知する子どもの「人間関係」ストレスを低めていること、校種を問わず、管理職サポートがあれば、教師が認知する子どもの「気づかい・がまん」ストレスが低いことが示された。

IV 総合的考察

1 本研究の結果から得られた示唆

研究1より次の①②、研究2より③～⑥が示された。①教師が認知する子どもの深刻なストレスとして、「友人関係」が最も多く、次いで「学業」が多く、「家庭」「進路」「周囲の期待」「多忙・両立」「障害」が続いた。②教師が認知する子どもの深刻なストレスに関しては、他校種と比べると、小学校において「友人関係」が多く、「進路」が少ないこと、高校で「友人関係」が少なく、「進路」が多いことが示された。③「教師の職務遂行の困難さ」全体と教師が認知する子どもの「人間関係」(.233)、「気づかい・がまん」(.203)の各ストレスの相関がみられた。④「教師の職務遂行の困難さ」の下位尺度ごとにもみると、特に、教師が認知する子どもの「人間関係」ストレスと「運営困難」が相関(.337)を示していた。⑤小学校においては、管理職サポートの存在が、教師が認知する子どもの「人間関係」ストレスを低めていた。⑥校種を問わず、管理職サポートの存在が、教師が認知する子どもの「気づかい・がまん」ストレスを低めていた。

以上のように、特に小中学校において、子ども

表4 「教師が認知する子どものストレス」項目因子分析結果（プロマックス回転後パターン行列）

	I 人間関係	II 学業	III 気づかい・がまん	IV 親からの圧力
12. 家族同士がうまくいっていない	.845	-.101	-.104	.111
13. 親から気かけられない	.811	.010	-.131	-.020
14. 教師との関係がうまくいっていない	.751	.039	.025	.018
7. 学級内で孤立している	.701	.105	-.061	-.092
8. 学級内で弱い立場にいる	.621	.087	.136	-.170
6. 友人を作るのが難しい	.415	.253	-.004	.026
15. 教師からの評価を気にしすぎている	.375	-.190	.205	.243
17. 部活・クラブ活動での人間関係でトラブルを起こしている	.297	.206	.279	.124
3. 授業内容の多くが理解できない	.069	.838	-.047	-.005
2. 学業にやる気が出ない	.037	.741	.098	-.101
1. がんばっても学力・成績が伸びない	-.012	.674	-.123	.055
9. ネット上（メールやLINEなど）の人間関係でトラブルがある	.295	.347	.105	.139
5. 意見などを周りに合わせようとしすぎている	-.043	-.040	.918	-.108
4. 周りの子に気をつかいすぎている	.157	-.120	.777	-.038
16. 部活・クラブ活動で忙しすぎる	-.286	.122	.540	.203
11. 親が干渉しすぎている	.064	.007	-.112	.845
10. 親から過度に期待されている	-.074	.009	.111	.803

因子間相関	I	II	III
II	.658		
III	.500	.355	
IV	.233	.087	.352

表5 「教師が認知する子どものストレス」の平均値

	平均値・標準偏差	人数
人間関係	11.71 (3.27)	185
学業	7.07 (2.02)	189
気づかい・がまん	7.67 (2.14)	182
親からの圧力	5.20 (1.52)	187
「教師が認知する子どものストレス」全体	37.83 (7.77)	174

表7 「教師の職務遂行の困難さ」の平均値

	平均値・標準偏差	人数
余裕のなさ	13.28 (2.53)	190
運営困難	7.10 (2.00)	189
「教師の職務遂行の困難さ」全体	20.41 (3.72)	188

表6 「教師の職務遂行の困難さ」因子分析結果（プロマックス回転後パターン行列）

	I 余裕のなさ	II 運営困難
1. 教師としての仕事に時間的余裕がないと感じる	.916	-.152
3. 教師としての仕事が多忙であると感じる	.869	-.098
2. 教師としての仕事に精神的余裕がないと感じる	.751	.195
4. 児童・生徒をひとりひとりきめ細かく見ることが難しいと感じる	.492	.286
6. 児童・生徒とどのように接したらいいのか不安を感じる	-.120	.975
7. 児童・生徒をどのように指導したらいいのか不安を感じる	-.042	.852
5. 授業運営や学級運営が難しいと感じる	.237	.599

因子間相関	I
II	.291

表8 「教師が認知する子どものストレス」と「教師の職務遂行の困難さ」の相関係数

(**p<.01, *p<.05)

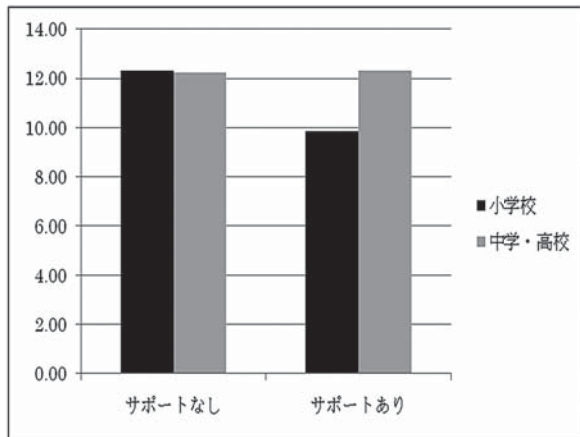
	人間関係	学業	気づかい・がまん	親の圧力	余裕のなさ	運営困難
学業	.611**					
気づかい・がまん	.323**	.219**				
親の圧力	.179*	.069	.292**			
余裕のなさ	.067	.016	.157*	.094		
運営困難	.337**	.151*	.174*	-.043	.347**	
「教師の職務遂行の困難さ」全体	.233**	.093	.203**	.040	(.863**)	(.774**)

表9 管理職サポート有無と校種別にみた「教師が認知する子どものストレス」の平均値

		小学校	中学・高校	分散分析結果
人間関係	サポートなし	12.33 (2.89)	12.25 (2.92)	サポートの主効果有意、校種の主効果有意、交互作用有意
	サポートあり	9.86 (3.04)	12.30 (3.43)	
学業	サポートなし	5.93 (1.94)	7.65 (1.68)	校種の主効果有意
	サポートあり	6.00 (1.72)	7.47 (2.19)	
気づかい・がまん	サポートなし	7.40 (2.32)	8.20 (2.04)	サポートの主効果有意、校種の主効果有意
	サポートあり	6.25 (2.05)	7.82 (2.05)	
親からの圧力	サポートなし	5.40 (1.80)	5.20 (1.48)	
	サポートあり	4.69 (1.78)	5.24 (1.38)	

※括弧内の数値は標準偏差

図1 管理職サポート有無別と校種別の「人間関係」ストレスの平均値



たちが周りにあわせる、気をつかうなどのストレスを経験しており、教師がそれを深刻であると考えていることが示された。さらにそのような人間関係にストレスを感じている子どもの様子が、教師の子どもへのかかわりや学級運営に影響を与えていた。学業などに関するストレスと異なり、子どもの友人関係に関して、教師が介入しづらい、あるいは把握しづらい様子が推察される。人間関係のストレスを抱える子どもへの対処ができないこと、あるいは子どもの様子そのものが教

師の精神的負担となっていることが考えられる。

他方で、子どもの「人間関係」ストレスへの対処については、教師への管理職サポートが特に小学校において有用である可能性が示唆された。

小学校と異なり、中学や高校ではそもそも担任が学級を把握することが困難であること、学校規模が大きく管理職が各学級を把握できないことなどで、その効果がみられなかった可能性がある。ただし、どのような質のサポートが有用であるのか今後検討する必要がある。

2 今後の課題

今後の課題としては以下のことが挙げられよう。

第1に、本研究では、これまで検討されてこなかった「教師が認知する子どものストレス」の教師への影響を分析してきた。このような視点は緒についたばかりであるので、「教師が認知する子どものストレス」という概念を、今後ストレス研究の中で展開してゆき、その有用性を確認してゆくことが必要である。なかでも、「家庭」や「周囲の期待」といったストレスについて、従来の子どもの対象の調査からはとらえにくい

内容もみられており、これらの影響については、今後、詳細な検討が必要であろう。

第2に、本研究で有用とされた管理職サポートの中でも、どのような質のサポートが有用なのかの検討と、どのように教師のストレス過程に影響を及ぼすのかに関する詳細な解明が必要であろう。

第3に、本研究では詳細に分析できなかったが、教師の「余裕のなさ」の得点が高いことが指摘できる。2013年に実施されたOECD国際教員指導環境調査（TALIS）においては、日本では特に一般的事務業務など授業以外の業務に多くの時間を費やしていた。今後、余裕のなさの実態と、それを規定する変数の特定が求められよう。

【文献】

布川淑（2006）教師の多忙と多忙感—公立高等学校教師の教育活動に関する聞き取り調査にもとづいて— 立命館産業社会論集, 42 (3), 87-108.
Grayson, J.L. & Alvarez, H.K. (2008) School climate factors relating to teacher burnout:A mediator model.

Teaching and Teacher Education , 24, 1349–1363.

国立教育政策研究所（2014）教員環境の国際比較：OECD国際教員指導環境調査（TALIS）2013年調査結果報告書 明石書店
三浦正江・坂野雄二（1996）中学生における心理的ストレスの継時的変化 教育心理学研究, 44, 368-378.
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.
岡田謙（2014）事例でわかる教師のストレス対処法 金子書房
岡田佳子（2002）中学生の心理的ストレス・プロセスに関する研究：二次的反応の生起についての検討 教育心理学研究, 50, 193-203.
岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森俊夫・矢富直美（1992）中学生の学校ストレスの評価とストレス反応との関係 心理学研究, 63, 310-318.
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, 302-312.
神藤貴昭（1998）中学生の学業ストレスと対処方略がストレス反応および自己成長感・学習意欲に与える影響 教育心理学研究, 46, 442-451.
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, 165-174.