

教師の職務葛藤とキャリア適応力が教師のストレス反応に与える影響の検討

——年代ごとの影響の比較を中心に——

高 木 亮* 淵 上 克 義** 田 中 宏 二**

本研究の目的は教師の職業ストレスを改善するために、ストレス抑制方法の議論につながる要因を取り上げ、そのストレス抑制効果を検討することである。ストレス抑制要因として職務ストレスである職務葛藤と、職業生活の適応に有効であるとされる職業人の認知・態度からなるキャリア適応力を取り上げることとした。また、ストレス反応についてはバーンアウトを測定する Burnout Inventory とともに、独自に行動的ストレス反応の質問項目を作成することで測定することとした。2003年に小・中学校教師を対象に調査を実施し、3701部の有効回答を分析の対象とした。職務葛藤、キャリア適応力、ストレス反応の因子構造を確認した上で二元配置の分散分析を用いて年代ごとのストレス・ストレス反応過程モデルの検討を行った。その結果、職務葛藤は各年代でストレス要因となっており、キャリア適応力は特に40代教師でのストレス抑制効果がみられた。

キーワード：教師ストレス、バーンアウト、職務葛藤、キャリア適応力、教師のキャリア

問題と目的

教師ストレスと学校・教師の現代的課題

この20年で教師のストレスの問題は深刻化し、教師ストレス研究についても研究の蓄積がなされている。その中で教師の職業ストレスの改善に着目した場合、職業ストレスの中核は教育困難や職務の増加などからなる職務上のストレスにあるといえる（例えば、田村・石隈, 2001; 高木・田中, 2003 など）。そのため、職務ストレスを改善する方法を議論することが重要であろう。

一方で、学校や教師にとって近年特に大きな影響を与えつつある課題として学校評価や教師の能力開発と連動した教師評価が挙げられる。学校評価と教師評価の課題は長期的な能力開発や教育効果の自己点検、社会への説明責任を果たすことを目的とする。そのため、教師や学校にとっての負担でありストレスとなることについては避けられないとの前提にたって論議がされており（坂本, 1996）、現実には海外の教師ストレス研究の中では大きな職務ストレスとして存在することが指摘されている（例えば、Travers & Cooper, 1996）。また、政策として2007年度より全校実施が始まったばかりであるため、具体的な教師評価とそれに連動した能力開発のための手続きや評価方法の確立自体が途上

にあるといえ、現在の学校現場にとって新たな多忙、職務上のストレスの増加につながっているようである。

以上のような問題意識に基づき本研究は教師の職務上の適応を具体的に促しうる職務ストレスの測定方法を検討することを第1の目的とする。これにより教師や学校にとっての能力評価を職務ストレスとしてだけではなくストレス改善のきっかけとする方法を提案できる可能性がある。第2の目的として現状の適応状態だけでなく将来の適応力として職務上の能力開発につながる個人の心理・態度に関する要因の測定方法についても検討を行う。これらの分析については職業人としての適応やキャリア発達に留意する視点から、年代別にこれらのストレス抑制効果を議論することとした。

個人環境適合理論による職務葛藤

職務ストレスの改善や職務の適応支援のために個人と職場双方の改善を論じ得る研究方法論として職業心理学における個人・環境適合理論に注目する。個人・環境適合理論とは特性因子論に基づいた職業心理学の基礎的な考え方である（渡辺・ハー, 2001）。この考え方は個人の職業における能力や適性、希望などの諸資源と、職業を構成する職務などの性質とを比較することで、個人には適した職種や職業の部署、職務のタイプ、さらに必要な努力を提示し、職業の管理・経営者には個人の能力の実態や得意分野、それらから考えられる職務配分の見通しを提示する個人と環境双方への

* 中国短期大学総合生活学科
suijyou-hikoki@infoseek.jp

** 岡山大学大学院

改善理論である（外島, 2000）。そこでは個人の能力や適性で「できること」と、職業や職場が個人に「要請すること」の間の葛藤の大きさが一定量を超えることで個人の健康や、仕事の効率が低下すると説明されている。この個人と環境の間に職務をめぐる葛藤が生じる状態はストレス理論における職務ストレスの定義と重なる内容である。

この視点により教師の職業的な発達段階に基づいて求められる職務や自らの能力観が把握できる。また、これらを教師の能力評価の一つとすることで職務の適応支援が可能になり、これらの葛藤を縮小する校務分掌などを通じた職務の適正化という学校経営による改善の取り組みにつなげることが可能と考えられる。

個人・環境適合理論の教師ストレス研究での援用は先行研究ではみあたらず、教師の職務の実態を考慮した測定方法を独自に作成する必要がある。

キャリア適応力

ついで、職業心理学で論じられる概念が個人と環境の葛藤を調整するキャリア発達の議論である（武田, 2000）。本研究では職業上の発達と能力開発の向上に職業人個人が積極的に関わり得る点に注目し Super, Thompson, & Linderman (1988) の提唱するキャリア適応力を取り上げ、その職業ストレス抑制の効果を検討することとした。キャリア適応力とは職業人が自らの能力や適性にあわせて職業上の希望を持ち、職業や職場から要請される様々な内容を受けつつ自律的な能力開発を行うことで、個人と環境の間の葛藤を改善するという能力・態度である（渡辺・ハー, 2001）。そのため、キャリア適応力の促進により職務の葛藤が改善され、結果として不健康や離職のリスクの低下と仕事の効率上昇が期待できる。

この概念を教師ストレス研究で取り上げる特長は第

1に職業人にとって数少ない職業ストレスの介入操作の期待できる能力・態度に関する議論（Super et al., 1988）を行えるという点である。第2に個々人の自律的な能力開発を尊重することで個人の能力や個性に基づいた職業生活の充実とともに、教師の職務遂行能力の向上というそれぞれ現在求められている課題（例えば、中央教育審議会, 2002）と健康の両立をはかることができるという点である。

キャリア適応力は実践上の概念であるため数量的測定の議論があまりなされておらず（渡辺・ハー, 2001）、独自の測定方法を作成する必要がある。

仮説モデルの設定

以上にみたように「職務葛藤」と「キャリア適応力」の教師ストレス改善効果を検討する目的から Figure 1 に示すような仮説モデルの設定を行った。まず、職務要請と職務適性の量的な食い違いをもって「職務葛藤」得点を合成する (①)。次いで、「職務葛藤」は職務ストレスラーとして定義しているため「ストレス反応」への影響を持つと仮定する (②)。

一方、「キャリア適応力」は Super et al. (1988) や、渡辺・ハー (2001) から、個人の認知と態度を測定する要因であるといえる。産業組織心理学的側面から生産性の向上や低下の関係について諸研究のレビューを行った Robbins, Crino, & Fredendall (2002) は、個人の認知と態度は職業人自身の職業に対する貢献や努力といった職業における心理的・行動的な過程と職業上の成果の向上に影響を与える要因として定義している。同様に、高橋 (2004) はこのような将来への職業生活に希望を持つことが、ストレスラーなどの諸問題を志気の低下や離職などのストレス反応ともいえる心理や行動につながることを防ぐことを指摘している。そこで、本研究の仮説においては「キャリア適応力」が「職務

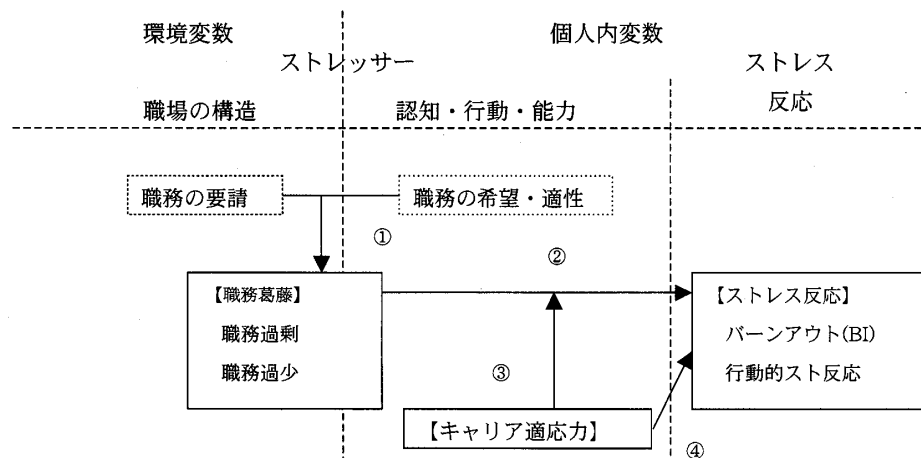


Figure 1 仮説モデル

葛藤・「ストレス反応」の影響過程を交互作用的に緩和する効果 (③), とともに「ストレス反応」自体を抑制する効果 (④) を仮定し検討を行う。

ここで示した仮説モデルを 20 代, 30 代, 40 代, 50 代の年代ごとに検討することで, 経験年数により変化すると考えられるこれらの諸要因の「ストレス反応」への影響力の比較を行う。

なお, 本研究の分析において仮定する各要因名については「 」で, 各因子名については< >で示す。

方 法

「職務葛藤」の測定について

教師個人の職務における希望・適性感と職場環境における職務の要請の認知から変数を合成することで教師の職務の葛藤 (以下, 「職務葛藤」) 得点を算出することとした。そのため, まず, 教師の日常担う職務を整理し, その希望・適性 (以下, 「職務適性」) と職場環境での職務の要請 (以下, 「職務要請」) をそれぞれ測定する。教師の日常担う職務については松本・河上 (1986) や高木 (2001) の議論などを基に教師の個別の職務内容を筆者が一覧表にして整理したものを基に A 県の現職教師 11 名とともに項目の選別と文章表現を改めることとした。

職務の領域については高木 (2001) と田村・石隈 (2001) を参考に, 授業・学級経営などの集団指導や日常の児童・生徒とのコミュニケーションなどの個別の生徒指導, 職場内の意見の調整などの学校組織の運営, 校内の書類や情報の整理などの事務的な職務の 4 領域を仮定した。各領域に 5～6 項目の質問項目を設定し計 22 項目で「教師の職務に関する質問」項目群を設けた。それぞれの職務について個人の希望・適性量は「自分にあった職務だと思う」, 職務の要請量は「今, 自分に求められている職務だと思う」という問いかけをすることで測定する。それぞれについて「1. 全くそう思わない」から「4. とてもそう思う」までの 4 件法で回答を求めた。得点が高いほど, 希望・適性もしくは職務要請の評価量が大いいと定義する。

「キャリア適応力」の測定について

Super et al. (1988) のキャリア適応力の考えを参考に項目群を作成することとした。Super et al. (1988) では個人が職業生活の充実を求めるというキャリア発達の過程のなかで, まず自らの職業への愛着や希望が熟成され, それが客観的で具体的な思考になり, 最後に行動に移すことで現実化していくという順序が示されている。

本研究ではこれを参考に教師という職業に対する希望や思考, 行動の 3 領域から「キャリア適応力」を項目化させることとした。A 県の現職教師 11 名にこの概念を示し, 議論を行いつつ質問項目を作成した。ここでは希望に関する質問として「これから教師をしていく上で“どうなりたいのか”, “どうしたいのか”といった仕事上の希望がある」など 3 項目, 思考に関する質問として「自分に必要な能力や, 仕事を充実させていく上での計画・見通しを持っている」など 3 項目, 行動に関する質問として「本を読んだり, 様々なことを見聞きするなど, 仕事に必要な情報を今現在積極的に集めるように心がけている」など 4 項目などの計 10 項目からなる質問項目群を作成した。回答は「1. 全くそうではない」から「4. とてもそうである」の 4 件法で尋ねた。得点が高いほど, キャリア適応力が高いと定義する。

「ストレス反応」の測定について

Cooper, Cooper, & Eaker (1988) によれば, ストレス反応とは心理的, 身体的, 行動的ストレス反応に分けることができる。ここでは質問紙法に基づいて教師の職業ストレス反応に注目する視点から, 心理的ストレス反応と, 行動的ストレス反応に関わる内容を測定することとした。その中で, 前者を測定するため教師ストレス研究において先行研究の数に最も恵まれたバーンアウトを測定することとした。

バーンアウト尺度には Maslach & Jackson (1981) によって作成され田尾・久保 (1996) により邦訳版が作成された Maslach's Burnout Inventory (以下「MBI」) と, Pines & Aronson (1988) によって作成され, 宗像・稲岡・高橋・川野 (1988) により邦訳版が作成された Burnout Index (以下「BI」) の 2 種類がある。MBI は心理的問題である「情緒的消耗感」だけでなく, 士気の低下などからなる「達成感の後退」や, 同僚やクライアントへの人間関係の不全化などからなる「脱人格化」を測定する総合的な尺度である。このことは, 心理的なストレス反応の高さだけでなく, サービスの質的・量的低下自体も把握できる点が利点である (田尾・久保, 1996)。一方で, BI は MBI のいう「情緒的消耗感」に特化した測定尺度であり, サービスの質的・量的低下は把握できない。

ところで, 高木・田中 (2003) は職務ストレッサーと職場環境に関わるストレッサーをあわせて職業ストレッサーとし, MBI との関係性を共分散構造分析で検討した際に, 職務ストレッサーと MBI の潜在変数へのパスの値が高い一方で, 各潜在変数から構成観測変

数間のパスがあまり高くないことを明らかにしている。これは、MBIが同僚や児童生徒、職務自体への評価や態度を項目として測定するため、同様に同僚や児童生徒らとの間で生じる職務ストレスの測定項目と内容的な類似性を抱えるために起こったものとの解釈がなされている。そのため、職務ストレスである職務葛藤を独立変数にする本研究においてもMBIの使用はあまり適切ではないといえる。そこで、本研究はBIが、宗像ら(1988)により心理的ストレス反応だけでなく身体的ストレス反応との関連性や予測性が充分確認されている点に注目し、BIでは把握と予測が困難な教育効果の質的・量的低下と関わり深い行動的なストレス反応に関する質問を加えることでストレス反応を測定することとした。

バーンアウトの測定は宗像ら(1988)のBI(21項目)をそのまま採用した。回答については「1. 全くそうではない」から「4. とてもそうである」の4件法で尋ねた。

教師にとっての行動的ストレス反応を測定するため横山・中谷・岩永・宇野(1988)を参考に典型的な行動的ストレス反応をリスト化しA県現職教師11名とともに文面の調整を行うことでストレスによる「行動上の問題に関する質問」項目群を作成した。仕事上のミスや効率の低下など8項目を「1. 全くそうではない」から「4. とてもそうである」の4件法で尋ねた。

いずれも得点が高いほど、ストレス反応が大きいと定義する。

属性に関する質問

属性を検討するために、年代(20代, 30代, 40代, 50代)と、性別(男性, 女性)、在校年数(1年目, 2~3年目, 4年以上)、職位(校長・教頭, 担任を持つ主任・主事, 担任を持たない主任・主事, 担任を持つ教諭, 担任を持たない教諭, 養護教諭)を尋ねた。なお、職位において校長・教頭および養護教諭を回答したものは今回は非有効回答とした。

調査概要

調査時期：2003年10月~12月

調査対象：A県の小・中学校に7900部、B県小・中学校に250部配布した。有効回答数A県3551部、B県150部の合計3701部(有効回収率45.4%)を分析の対象とした。

A県教師とB県教師の職務の実態や職務観に大きな違いがある可能性を留意し、職務適性と職務要請の各項目を県別にPearsonの相関係数を通して検討したところ最低の項目でも0.90以上の相関が確認されたためA県とB県を合わせて分析を行うこととした。ま

た、質問紙の項目の信頼性を検討するため55名の教師に11月と3月末の2度回答を求めた。同一回答者の職務適性と職務要請、キャリア適応力それぞれに関する同一項目間の相関を検討したところ、各項目ともPearsonの相関係数が最低の項目でも0.85を越えるため一応の信頼性が得られたと考えられる。この55名の回答については11月回答のもののみを分析対象とした。

結 果

各要因の構造の検討

職務要請項目群における当該項目の得点から職務適性項目群の当該項目の得点を差し引いたところほとんどが正の値を示した。Travers & Cooper(1996)は教師の職務ストレスにおいて適性以上の職務を要求される職務過剰と逆に適性以下の職務を要請される職務過少の問題をそれぞれ指摘しているが、ここでの結果はほとんど職務過剰の認識が示されたといえる。つまり、“能力を活かせない状況におかれている”という職務葛藤は少なく、多忙感のような“能力以上の職務が要求されている”という職務葛藤がほとんどであるといえる。データ上十分に職務過少を検討できるだけのケースがなかったことから、項目ごとに算出した値に絶対値をかけることで「職務葛藤」得点とした。

構造化については合成変数「職務葛藤」22項目、「キャリア適応力」10項目、「ストレス反応」に関する質問計29項目それぞれについて探索的因子分析(最尤解, プロマックス回転)を行った。探索的因子分析を行う上で、いずれの因子も固有値が少なくとも1以上になること、1因子の構成項目数が少なくとも3項目以上であることの2点をもとに因子数が設定された。また、因子の構成項目はいずれかの因子に因子パターン係数0.4以上の値を持つことを条件とし、それを満たさない項目については取り外したうえで再度因子分析を行う手順をとった。

「職務葛藤」に関する因子構造はいずれの因子にも因子パターン係数0.4未満の2項目を取り外し3因子解が適当とされた。第I因子はもともと仮定した学校組織の運営、事務的な作業がまとまって1つの因子となったため<職場環境職務>(α係数=0.90)とされ、第II因子、第III因子はほぼ仮定通りの項目から構成されたため、それぞれ<授業・学級経営職務>(α係数=0.88)、<個別の生徒指導職務>(α係数=0.92)と命名された。結果をTable 1に示す。

キャリア適応力については仮定した10項目でその

Table 1 教師の「職務葛藤」項目群における因子構造

第I因子<職場環境>職務葛藤因子			
17)「職員会議や学年会、校務分掌などでの部会における取り決めの際に積極的な提案役や調整役となること」	0.79	-0.12	0.09
19)「PTA、地域などとの関わりや調整の中で取りまとめ役や調整役として能力を発揮すること」	0.79	-0.04	-0.05
18)「教育委員会や児童相談所といった学校外の関係機関と協力が必要な活動において取りまとめ役や調整役となること」	0.77	0.01	-0.06
20)「必要が生じた予算や物品、時間の確保やそれを手に入れるための調整や交渉を行うこと」	0.63	0.00	-0.08
13)「教育課程や特別活動における計画や、工夫に関して積極的な提案役や調整役となること」	0.62	0.11	-0.05
16)「学校行事・諸活動において児童の安全確保や指導上効率のいい計画を立てること」	0.61	0.08	0.11
21)「同僚教師の職務遂行の援助やアドバイスをすること」	0.60	-0.10	0.01
15)「パソコンなどで、成績や学籍簿の処理・工夫を校内で積極的・中心的に行うこと」	0.58	-0.02	-0.01
12)「研究指定や研修の幹事、その発表や報告書の作成などにおいて積極的な役割を担うこと」	0.53	0.19	-0.09
14)「同僚職員の人間関係の調整やその中のムードメーカーとして協調性を発揮すること」	0.48	-0.08	0.09
第II因子<授業・学級経営>職務葛藤因子			
8)「不登校や引きこもり、過度の大人しさなどの非社会的行動の問題を予防・解決していくこと」	-0.02	0.82	-0.01
10)「コミュニケーションや相談を聞くことなどで児童生徒の積極的な理解をはかること」	-0.03	0.76	0.04
9)「学習不振の対処や個別の学習指導などの効果的な指導を行うこと」	-0.01	0.68	0.14
11)「児童生徒や保護者との関係の中で意見の調整や説得を行うこと」	0.12	0.61	0.01
6)「児童生徒のいじめや暴力といった反社会的な行動を予防・解決していくための指導を行うこと」	-0.01	0.49	0.33
5)「特殊教育の視点や指導・対処の仕方をしていくこと」	0.08	0.48	0.11
第III因子<個別の生徒指導>職務葛藤因子			
2)「担任する、または関わりのあるクラスの児童生徒をうまくまとめていくこと」	-0.04	0.02	0.89
1)「児童生徒をひきつけたり、効率的な学習になるような授業の工夫や展開を考えること」	0.00	-0.04	0.79
3)「児童生徒が集団行動をしっかりとできるような指導をしていくこと」	0.00	0.01	0.79
4)「地道な教材研究や授業の準備、学級の環境整備を行うこと」	-0.01	0.28	0.45
相関行列	1.00	0.64	0.47
	0.64	1.00	0.69
	0.47	0.69	1.00

まま1因子解(α 係数=0.88)が適当とされた。結果をTable 2に示す。

「ストレス反応」についてはもともと行動的ストレス反応に関する質問項目群と仮定されていた3項目が取り外された結果、BIと行動的ストレス反応がそれぞれ別々の因子となる2因子解が示された。そのため、第I因子が<バーンアウト>(α 係数=0.94)と命名された。また、第II因子は行動的ストレス反応の測定を意図したものであったが構成項目の内容が仕事における問題や効率の低下に限られるため<仕事の効率低下>(α 係数=0.82)と命名された。結果をTable 3に示す。

以上の因子構造は<バーンアウト>を除き、本研究が独自に作成した質問項目群である。そこで、項目分析を行うこととした。分析には因子構成項目の得点を平均化したものを用いるため、G-P分析を行う。各因

子ごとの項目平均得点の分布を基に回答者を四分し、最も高い群を高群、最も低い群を低群とした。項目ごとに両者の得点を t 検定で検討した。その結果、すべての項目において高群が低群より $p<0.05$ で有意に得点が高いことが明らかにされた。そのため、項目を削除することなく以下の分析を行った。

年代ごとのモデルの比較

「職務葛藤」3因子と<キャリア適応力>が「ストレス反応」2因子を規定する仮説モデルを年代ごとの二元配置の分散分析により検討することとした。独立変数とする要因は因子ごとの得点分布を三分し回答者を高群・中群・低群に分けた。高群と低群を得点比較の対象とすることとした。「職務葛藤」3因子と<キャリア適応力>を独立変数に、「ストレス反応」2因子を従属変数にすることで、あわせて6通りの分析を年代ご

Table 2 「キャリア適応力」項目群における因子構造(1因子解)

6)「これから教師をしていく上で“どうなりたいのか”，“どうしたいのか”といった仕事上の希望がある」	0.74
3)「これから教師としてどう成長していくといいのか，将来の自分の姿について考えることが多い」	0.69
4)「これから教師をしていく上で自分の成長に必要な力やその自分の姿について考えることが多い」	0.67
5)「自分の職業生活を後悔しないように今現在自分の考えや信念に沿って行動している」	0.67
1)「本を読んだり様々なことを見聞きするなど，仕事に必要な情報を今現在積極的に集めるよう心がけている」	0.63
10)「自分に必要な能力や，仕事を充実させていく上での計画・見通しを持っている」	0.62
9)「自分が今なりたい様な教師になって行くには自分の自主性や，これからの努力しだいだと思う」	0.51
2)「“自分は何のために働いているのか”よく考える」	0.48
7)「今現在の自分の職業生活が充実しにくいのは，自分ではどうしようもないことが多すぎるからだと思う」(逆転項目)	0.46
8)「教師を続けていく上で，自分にどんな能力が必要なのかわかってはいるけれども，今現在具体的な努力に移ることができない」(逆転項目)	0.43

Table 3 「ストレス反応」項目群の因子構造

第I因子<バーンアウト>因子		
3)「いい一日を過ごせたとと思う」(逆点項目)	0.96	-0.33
6)「幸福感を持って一日を過ごすことが多い」(逆点項目)	0.87	-0.21
18)「楽観的な気分でいられることが多い」(逆点項目)	0.71	-0.10
19)「いつも元気いっぱいである」(逆点項目)	0.77	-0.07
2)「いつも憂鬱な気分である」	0.64	0.18
5)「いつも神経がすり減った感じがする」	0.61	0.20
4)「いつも精神的に疲れている」	0.59	0.22
8)「気分的に常に面白くない」	0.58	0.26
21)「“生活が荒れているなあ”と感じることが多い」	0.54	0.00
9)「精根尽き果てた気持ちになることが多い」	0.53	0.31
11)「“自分は駄目な人間だ”と思うことが多い」	0.53	0.20
12)「うんざりした気分になることが多い」	0.51	0.35
7)「抜け殻になったような気分になることが多い」	0.48	0.32
20)「何かと心配しがちである」	0.45	0.21
15)「無力感を感じるが多い」	0.45	0.35
13)「いつも何か悩んでいる」	0.45	0.28
16)「絶望感を感じる」	0.43	0.35
10)「“こんなはずじゃなかった”という気持ちになることが多い」	0.43	0.37
14)「人間嫌いになって何かと腹を立ててしまうことが多い」	0.41	0.32
1)「いつも身体が疲れている」	0.41	0.25
第II因子<仕事の効率低下>因子		
24)「ミスが多くなっている」	-0.32	0.92
25)「ものごとに集中できない」	-0.17	0.90
26)「根気よく物事にとりくめない」	-0.19	0.86
22)「仕事の能率が上がらない」	-0.21	0.80
23)「気分の切り替えがうまくいかない」	0.01	0.64
相関行列	1.00	0.66
	0.66	1.00

とに行った。20代の結果をTable 4に，30代の結果をTable 5に，40代の結果をTable 6に，50代の結果をTable 7に示す。

20代についてはストレス反応である<バーンアウト>を従属変数とした場合，<授業・学級経営>職務葛

藤のみ主効果が有意であった。<仕事の効率低下>については<授業・学級経営>職務葛藤の主効果と，3つの分析すべてにおける<キャリア適応力>の主効果が有意であった。また，<個別の生徒指導>職務葛藤と<キャリア適応力>の組み合わせの分析では交互作

Table 4 20代の職務葛藤とキャリア適応力のストレス反応への影響

従属変数：バーンアウト	キャリア適応力		F 値		Tukey法による単純主効果の	
独立変数因子名	低群	高群	職務葛藤	キャリア適応力	交互作用	検討と多重比較
<職場環境>職務葛藤低群	2.26(0.51)	2.15(0.51)	0.01	2.89	1.20	
<職場環境>職務葛藤高群	1.98(0.60)	2.08(0.57)				
<授業・学級経営>職務葛藤低群	2.10(0.37)	1.86(0.57)	4.51*	2.72	1.03	
<授業・学級経営>職務葛藤高群	2.25(0.48)	2.14(0.59)				
<個別の生徒指導>職務葛藤低群	2.23(0.55)	1.94(0.61)	0.08	2.95	0.91	
<個別の生徒指導>職務葛藤高群	2.14(0.45)	2.06(0.63)				
従属変数：仕事の効率低下	キャリア適応力		F 値		Tukey法による単純主効果の	
独立変数因子名	低群	高群	職務葛藤	キャリア適応力	交互作用	検討と多重比較
<職場環境>職務葛藤低群	2.42(0.44)	2.26(0.51)	1.11	4.49*	1.15	
<職場環境>職務葛藤高群	2.16(0.51)	2.14(0.46)				
<授業・学級経営>職務葛藤低群	2.25(0.46)	1.98(0.59)	6.92*	7.42**	1.03	
<授業・学級経営>職務葛藤高群	2.52(0.43)	2.24(0.54)				
<個別の生徒指導>職務葛藤低群	2.35(0.54)	1.99(0.51)	1.99	7.31**	3.37*	職低・キャ低>職低・キャ高 職高・キャ低>職高・キャ高 職高・キャ高>職低・キャ高
<個別の生徒指導>職務葛藤高群	2.37(0.26)	2.23(0.53)				

注1) ***: $p < 0.001$, **: $p < 0.01$, *: $p < 0.05$ を示す。

注2) 単純主効果の検討と多重比較の欄には有意差のあったものを示す。「職」は職務葛藤, 「キャ」はキャリア適応力の略である。

Table 5 30代の職務葛藤とキャリア適応力のストレス反応への影響

従属変数：バーンアウト 独立変数因子名	キャリア適応力		職務葛藤	F値		Tukey法による単純主効果の 検討と多重比較	
	低群	高群		キャリア適応力	交互作用		
<職場環境>職務葛藤低群	2.07(0.52)	1.85(0.53)	18***	30.95***	1.2		
<職場環境>職務葛藤高群	2.34(0.49)	2.15(0.54)					
<授業・学級経営>職務葛藤低群	2.17(0.52)	1.80(0.51)	15.1***	30.6***	16.41***	職低・キャ低>職低・キャ高	職高・キャ低>職高・キャ高
<授業・学級経営>職務葛藤高群	2.29(0.53)	2.10(0.54)				職高・キャ高>職低・キャ高	
<個別の生徒指導>職務葛藤低群	2.25(0.55)	1.88(0.54)	27.23***	10.01**	11.23**	職低・キャ低>職低・キャ高	職高・キャ低>職高・キャ高
<個別の生徒指導>職務葛藤高群	2.33(0.56)	2.10(0.57)				職高・キャ高>職低・キャ高	
従属変数：仕事の効率低下 独立変数因子名	キャリア適応力		職務葛藤	F値		Tukey法による単純主効果の 検討と多重比較	
	低群	高群		キャリア適応力	交互作用		
<職場環境>職務葛藤低群	2.23(0.54)	1.95(0.65)	27.93***	24.67***	0.09		
<職場環境>職務葛藤高群	2.52(0.54)	2.25(0.64)					
<授業・学級経営>職務葛藤低群	2.29(0.54)	1.88(0.66)	28.36***	30.22***	20.08***	職低・キャ低>職低・キャ高	職高・キャ高>職低・キャ高
<授業・学級経営>職務葛藤高群	2.53(0.49)	2.37(0.62)					
<個別の生徒指導>職務葛藤低群	2.29(0.58)	2.01(0.65)	19.51***	25.21***	0.056		
<個別の生徒指導>職務葛藤高群	2.55(0.47)	2.26(0.68)					

注1) ***: $p < 0.001$, **: $p < 0.01$, *: $p < 0.05$ を示す。

注2) 単純主効果の検討と多重比較の欄には有意差のあったものを示す。「職」は職務葛藤, 「キャ」はキャリア適応力の略である。

用が有意であった。このため、交互作用において単純主効果の検討と多重比較を行ったところ Table 4 に示したような箇所での有意差が見られた。

30代については<バーンアウト>および<仕事の効率低下>を従属変数とした6つの分析すべてにおいて「職務葛藤」3因子と<キャリア適応力>の主効果

が有意であった。<バーンアウト>を従属変数として授業・学級経営>および<個別の生徒指導>職務葛藤と<キャリア適応力>の組み合わせにおいて交互作用が有意であった。そのため単純主効果の検討および多重比較を行ったところ2つとも Table 5 のような有意差が見られた。<仕事の効率低下>を従属変数とし

Table 6 40代の職務葛藤とキャリア適応力のストレス反応への影響

従属変数：バーンアウト 独立変数因子名	キャリア適応力		職務葛藤	F値		Tukey法による単純主効果の 検討と多重比較	
	低群	高群		キャリア適応力	交互作用		
<職場環境>職務葛藤低群	2.30(0.52)	2.02(0.55)	4.1*	45.59***	0.01		
<職場環境>職務葛藤高群	2.37(0.54)	2.09(0.52)					
<授業・学級経営>職務葛藤低群	2.26(0.54)	2.02(0.54)	6.67	50.21***	23.11***	職高・キャ低>職低・キャ低	
<授業・学級経営>職務葛藤高群	2.40(0.53)	2.08(0.53)				職低・キャ低>職低・キャ高	職高・キャ低>職高・キャ高
<個別の生徒指導>職務葛藤低群	2.27(0.55)	2.06(0.57)	2.79	43.88***	16.61***	職高・キャ低>職低・キャ低	
<個別の生徒指導>職務葛藤高群	2.38(0.55)	2.08(0.51)				職低・キャ低>職低・キャ高	職高・キャ低>職高・キャ高
従属変数：仕事の効率低下 独立変数因子名	キャリア適応力		職務葛藤	F値		Tukey法による単純主効果の 検討と多重比較	
	低群	高群		キャリア適応力	交互作用		
<職場環境>職務葛藤低群	2.45(0.59)	2.15(0.63)	17.35***	56.28***	0.59		
<職場環境>職務葛藤高群	2.65(0.61)	2.29(0.56)					
<授業・学級経営>職務葛藤低群	2.42(0.64)	2.14(0.64)	19.68***	68.29***	36.41***	職高・キャ低>職低・キャ低	
<授業・学級経営>職務葛藤高群	2.71(0.59)	2.25(0.58)				職低・キャ低>職低・キャ高	職高・キャ低>職高・キャ高
<個別の生徒指導>職務葛藤低群	2.44(0.61)	2.19(0.64)	13.27***	59.75***	3.09		
<個別の生徒指導>職務葛藤高群	2.65(0.63)	2.27(0.54)					

注1) ***: $p < 0.001$, **: $p < 0.01$, *: $p < 0.05$ を示す。

注2) 単純主効果の検討と多重比較の欄には有意差のあったものを示す。「職」は職務葛藤, 「キャ」はキャリア適応力の略である。

Table 7 50代の職務葛藤とキャリア適応力のストレス反応への影響

従属変数：バーンアウト 独立変数因子名	キャリア適応力		職務葛藤	F値		Tukey法による単純主効果の 検討と多重比較	
	低群	高群		キャリア適応力	交互作用		
<職場環境>職務葛藤低群	2.36(0.54)	2.13(0.62)	0.01	11.23*	0.03		
<職場環境>職務葛藤高群	2.36(0.42)	2.12(0.63)					
<授業・学級経営>職務葛藤低群	2.38(0.55)	1.97(0.57)	1.19	23.28**	1.73		
<授業・学級経営>職務葛藤高群	2.37(0.48)	2.13(0.64)					
<個別の生徒指導>職務葛藤低群	2.41(0.54)	1.96(0.53)	2.64	24.54***	11.16***	職低・キャ低>職低・キャ高	
<個別の生徒指導>職務葛藤高群	2.39(0.45)	2.19(0.68)				職高・キャ低>職高・キャ高	職高・キャ高>職低・キャ高
従属変数：仕事の効率低下 独立変数因子名	キャリア適応力		職務葛藤	F値		Tukey法による単純主効果の 検討と多重比較	
	低群	高群		キャリア適応力	交互作用		
<職場環境>職務葛藤低群	2.49(0.68)	2.21(0.61)	4.42*	7.6**	4.45*	職低・キャ低>職低・キャ高	
<職場環境>職務葛藤高群	2.59(0.52)	2.44(0.67)				職高・キャ低>職高・キャ高	職高・キャ高>職低・キャ高
<授業・学級経営>職務葛藤低群	2.55(0.64)	2.14(0.63)	3.81	16.54***	8.21***	職低・キャ低>職低・キャ高	
<授業・学級経営>職務葛藤高群	2.59(0.61)	2.39(0.69)				職高・キャ低>職高・キャ高	職高・キャ高>職低・キャ高
<個別の生徒指導>職務葛藤低群	2.55(0.65)	2.14(0.61)	3.31	14.22***	9.92***	職低・キャ低>職低・キャ高	
<個別の生徒指導>職務葛藤高群	2.56(0.51)	2.42(0.68)				職高・キャ低>職高・キャ高	職高・キャ高>職低・キャ高

注1) ***: $p < 0.001$, **: $p < 0.01$, *: $p < 0.05$ を示す。

注2) 単純主効果の検討と多重比較の欄には有意差のあったものを示す。「職」は職務葛藤, 「キャ」はキャリア適応力の略である。

<授業・学級経営>職務葛藤と<キャリア適応力>を独立変数の組み合わせとしたものについて交互作用が有意であったため単純主効果の検討と多重比較を行ったところ Table 5 のような有意差が見られた。

40代においては<バーンアウト>を従属変数とした場合の<授業・学級経営>および<個別の生徒指導>職務葛藤を除いた4つの分析で「職務葛藤」の主効果が有意であり、<キャリア適応力>については6

つの分析ともに主効果が有意であった。交互作用については<バーンアウト>を従属変数とした場合<授業・学級経営>および<個別の生徒指導>職務葛藤と<キャリア適応力>の組み合わせが有意で、<仕事の効率低下>を従属変数とした場合<授業・学級経営>職務葛藤と<キャリア適応力>の組み合わせにおいて有意であった。これら3つの交互作用において単純主効果の検討および多重比較を行ったところ3つとも Table 6 のような有意差が見られた。

50代においては<バーンアウト>を従属変数とした場合の3つの分析における<キャリア適応力>の主効果が有意であった。<仕事の効率低下>を従属変数とした場合、<職場環境>職務葛藤と、3つの分析における<キャリア適応力>において主効果が有意であった。交互作用は<バーンアウト>を従属変数とした場合は<個別の生徒指導>職務葛藤と<キャリア適応力>の組み合わせにおいて、また<仕事の効率低下>を従属変数とした場合は3つの分析ともに有意であった。これら計4つの交互作用において単純主効果の検討と多重比較を行ったところいずれも Table 7 のような有意差が認められた。

年代別の各因子間の得点比較を一元配置の分散分析で検討した。結果を Table 8 に示す。<授業・学級経営>職務葛藤は20代、30代、および40・50代と順次葛藤が低下する形で有意差が示された。<個別の生徒指導>職務葛藤は20・30代が50代より葛藤が有意に高かった。<キャリア適応力>は20代が40・50代より有意に高く、<バーンアウト>は逆に40・50代が20代より有意に高い値を示した。つまり、児童生徒と関わる「職務葛藤」因子と<キャリア適応力>は年代とともに低下し、<バーンアウト>は年代とともに上昇する傾向が示されたといえる。

考 察

年代比較に基づいた「職務葛藤」の考察

本研究は「職務葛藤」を個人の能力評価・能力開発や学校の職務配分の適正化で操作しうる職務ストレスと仮定し検討を行ってきた。その結果「職務葛藤」は特に30代と、40代で「ストレス反応」を有意に規定するものが多く、20代と50代では規定するものが少なかった。言い換えれば能力評価と能力開発や校務分掌の改善といった職務配分の適正化などによるストレス抑制効果は30代と40代で期待できることを示唆している。

20代は他の年代より「職務葛藤」が高いものの、<授業・学級経営>の「職務葛藤」以外は「ストレス反応」を規定していなかった。これは、職務の技能が未成熟な一方で、体力や私生活に余裕があり職務に他の年代より高い動機づけをもってあたることができる年代的特徴（北神・高木・田中, 2000）が影響していると考えられる。また、20代の教師のストレスラーは一般的に職務技能の未成熟とそこからくる教育実践場面での困難や不適応といわれている（中島, 2003）。これは、そのまま<授業・学級経営>の「職務葛藤」と言い換えることができよう。しかしながら、葛藤の大きさ自体は他の年代より大きいものの、「ストレス反応」への影響力が比較的弱かったことは20代がもともと能力の未成熟を前提として感じているため他の年代よりも「職務葛藤」を受け入れやすく感じさせるものと考えられる。このような文脈は藤井（2005）の「職務葛藤」に見られるような職務の課題意識と能力向上への意欲の強さは若い職業人にとってのストレスの問題というよりは健全な認識の顕れであるとの指摘により裏づけられているように考えられる。以上を考えれば「職務葛藤」は20代にとって存在するもののストレスラーとしての影響力が限定的であることも理解できよう。このことは適応やストレス改善に関して20代は「職務葛藤」とは別の視点を重視する必要性を示唆しているといえよう。

30代については職務の遂行における技能面が成熟

Table 8 一元配置の分散分析による年代別の各因子の比較

	20代(N=261)	30代(N=1018)	40代(N=1906)	50代(N=516)	F値
<職場環境>職務葛藤	0.38(0.45)	0.36(0.43)	0.39(0.46)	0.37(0.45)	1.10
<授業・学級経営>職務葛藤	0.67(0.60) ^c	0.57(0.55) ^b	0.48(0.51) ^{ab}	0.37(0.45) ^a	20.40***
<個別の生徒指導>職務葛藤	0.63(0.58) ^b	0.55(0.57) ^b	0.50(0.53) ^{ab}	0.39(0.47) ^a	12.03**
<キャリア適応力>	3.00(0.37) ^b	2.86(0.37) ^{ab}	2.79(0.37) ^a	2.78(0.41) ^a	35.69***
<バーンアウト>	2.03(0.54) ^a	2.10(0.54) ^{ab}	2.19(0.53) ^b	2.21(0.54) ^b	10.93**
<仕事の効率低下>	2.19(0.53)	2.26(0.59)	2.37(0.60)	2.41(0.62)	2.20

注1) ***: $p < 0.001$, **: $p < 0.01$, *: $p < 0.05$ を示す。

注2) 添え字はTukey法により有意な差があったものを示す。

しはじめる時期であり（紅林, 1998），児童生徒に対する「職務葛藤」の大きさも 20 代と 40・50 代との中間的位置にある。職務の技能の成熟は個人ごとの職務意識として動機づけや自らの「得意分野」，「不得意分野」の区別にもつながるため（北神ら, 2000），20 代とは異なり職務適性の自己評価と与えられる職務の実態に葛藤が生じれば，その葛藤が職務ストレスとして成立したものと理解できる。

40 代と 50 代の職務の技能が成熟した年代は 40 代では「職務葛藤」が「ストレス反応」を規定する影響力が強く，50 代では効率の低下を示す＜仕事の効率低下＞を規定するだけで，＜バーンアウト＞は規定しないという限定的な職務ストレスであることが示された。教師の職務に関する先行研究で 40 代と 50 代を比較したものはあまりないが，40 代から職務の性質が児童生徒対象のものから同僚教師対象の管理職的な内容などに变化していくことが指摘されている（北神ら, 2000）。そのため，40 代と 50 代の間に存在する職位や校務分掌と日常の職務の性質の違いが反映されたものと解釈できよう。40 代については「職務葛藤」に基づいた介入が有効である一方で，50 代については職務自体の特殊性に留意して葛藤の改善や適応を考える必要があるといえる。

年代比較に基づいた＜キャリア適応力＞の考察

20 代の＜バーンアウト＞を従属変数とした場合を除き，＜キャリア適応力＞はすべての分析において有意に「ストレス反応」を抑制する主効果が認められた。つまり，＜キャリア適応力＞は全年代においておおむね「ストレス反応」を抑制する効果が認められたといえる。また，交互作用があるものに注目すれば 40 代教師においては職務ストレスとしての「職務葛藤」が高い状況に置かれても「ストレス反応」の上昇を抑制するというストレス・ストレス反応過程における緩衝効果が認められた。一方で 40 代以外の教師にとってのキャリア適応力の交互作用がある場合はいずれも「職務葛藤」が低い状態での「ストレス反応」は抑えるが，「職務葛藤」が高い状態では「ストレス反応」が上昇しているため緩衝効果を示しているとはいえない。つまり，40 代以外においては「キャリア適応力」の「職務葛藤」・「ストレス反応」緩衝効果は全体的に限界があるといえる。

本研究が取り上げる＜キャリア適応力＞は基本的に長期を見据えた自らの職業生活の見通しや努力といえる。そのため，多忙な教師には一般的に「職務葛藤」の高い状況つまり，個人的能力や適性での対処を超え

る職務を要請された状況下ではどちらかという短期的・日常的な職業生活に追われるため具体性や現実性に欠ける部分があったのではないかと考えられる。

では，なぜ 40 代でのみ＜キャリア適応力＞の効果がより積極的なものだったのだろうか。先行研究が示す 40 代教師の特徴を概観してみよう。今津(1986)はライフサイクルの視点から「中堅教師層」の特徴を整理し，30 代後半から 40 代の教師は能力・技能面は成熟しつつも，家族や同僚との関係の変化や，昇進の課題意識，校務分掌の変化などが顕在化し余裕をなくしはじめる時期としている。さらに，50 代は 20 代とは逆に職務の技能が成熟している一方で心身の余裕が少なく，残りの職業生活の動機づけが難しい点などが課題とされている。また，40 代の職業生活の変化について一般職業人について議論した金井(2002)は職業人のキャリア・デザインを論じ，就職活動時と中年期を自律的にキャリア・デザインの必要が生じる節目として取り上げつつ，その他の時期は自律性よりも環境の要請に受動的に対応し自らの技能の習得に傾注することが重要であると論じている。この議論は教師の能力や技能の成熟感に関する議論（松田・鈴木, 1997）や自律的で個性的な 40 代教師の能力感がメンタルヘルス上も有効とする指摘（鈴木・松田, 2000）と同様のものといえよう。本研究が取り上げた＜キャリア適応力＞は金井(2002)のいうところのキャリア・デザインを行うための能力・姿勢であると考えられる。そのため，＜キャリア適応力＞は 40 代教師という能力や技能の成熟後の自律的なキャリア展望を持つことが課題となる教師にとってより強い影響があったと推測できよう。一方で 50 代においては身体面での限界が増え，定年退職を控えて職業生活の残す期間が限られる（藤本, 2006）。そのために，キャリア・デザインの有効な時期が過ぎたことが示されたものとも解釈できる。

以上より，＜キャリア適応力＞を高めるプログラムなどを開発することができれば，各年代ともに自らの現在必要な努力と将来の職業生活に関連づける能力開発・職務ストレスの抑制につながり，結果的には「ストレス反応」の上昇を抑える効果が期待できる。また，40 代においてはその職業生活での自律的な能力開発が課題となることからストレスの認知自体にも積極的な緩和効果がみられると論じることができよう。

今後の課題

今後の課題として測定方法上の課題と研究上の課題，

教師ストレス改善上の課題の3点から整理して本研究のまとめとしたい。

測定方法上の課題

まず、挙げられるのが測定方法上の課題である。本研究では独自に「職務葛藤」および「キャリア適応力」に関する測定方法を作成した。前者は職務ストレスに後者はストレス抑制要因となっていることが示された。

しかしながら、「職務葛藤」においては事務関係の職務と学校・学年組織の運営や経営に関わる職務を因子として分けて把握することができなかった。「職務葛藤」の特に学校・学年の組織運営や経営に関わる職務の領域は40代や50代の教師にとってウェイトを増すと考えられるものであるため、今後は因子構造として事務関係の職務の領域と区別できるような改善を図る必要がある。

また、Super et al. (1988) のキャリア適応力の定義は希望・思考・行動という三段階の過程からなるが、本研究では「キャリア適応力」を一因子解で測定せざるを得なかった点などが測定上の限界であった。「キャリア適応力」については過程に基づいた向上を意図した介入方法の検討が必要で、そのためには因子構造のより詳細な把握が有効である。このことにより、研究やストレス改善の介入への様々な示唆を示すことが期待できよう。

さらに、一度きりの調査研究では「尺度」と呼べるような安定性のある測定方法の確立は難しい点も指摘できる。今後本研究が検討した諸概念については基準関連妥当性を検討する上で他の職業ストレス尺度やストレス反応、ストレス抑制要因との相関性を検討するなど構成概念間の位置づけを整理する必要もある。また、縦断的研究や質的研究によるストレス反応の予測的妥当性の検討も職務ストレスの尺度化には必要な課題であろう。その上で、測定方法をいかに現場の学校や教師にとって使いやすく、答えやすいものにしていくかという視点を交えて発展させていく必要がある。

研究上の課題

次に教師評価などによる能力向上や教師ストレス改善のための研究方法上の課題を取り上げる。本研究が測定した「職務葛藤」を用いた改善では20代と50代ではストレス改善効果に限界があるといえる。今後の職務上の能力開発が課題である20代にとっては授業や学級経営といった教師の中核職務の適応に課題があることが想定できる。また、50代では学年・学校の運

営や経営に関わっているという他の年代とは異なる職務の実態を抱えていること、残りの教職生活以外に退職後の見通しの持ち方も課題となってくることが想定できる。

そのため、20代の教師には中核的職務への適応や能力開発を促すような測定方法、プログラムの開発が課題であり、これは「職務葛藤」とは別の視点で検討を行う必要があるといえる。

また、50代についての職務適応上の課題となるような主任・主事や管理職といった職位が担う職務の実態や詳細な職務ストレスは今のところ充分な研究知見の積み重ねがなされているとはいいがたい。そのような職位の職務を把握しうる「職務葛藤」を測定すれば今後より有効な効果や見通しを議論できるのかもしれない。加えて、教師が定年退職をどのように受け止めるかについてはケース研究や論考もあまり見られない。50代が担う特徴的な職務や管理職研究をすすめてつつ定年退職を踏まえた上での熟年世代教師のキャリアや適応支援のプログラム開発に有効な要因を今後模索する必要がある。

教師ストレス改善のための課題

最後に挙げられるのが実践上の課題である。本研究は「職務葛藤」の縮小であり<キャリア適応力>の向上が「ストレス反応」の予防につながることを検討してきた。また、それにより現在の学校や教師にとって求められている教師評価・自己点検の課題を具体的に果たすことができ、ストレス改善だけでなく能力開発や校務分掌などの人事上の参考資料にし得るとの議論を行ってきた。

しかし、一度の量的調査を基に平均化を通した研究方法に基づいて議論を行った本研究では“どのようにすれば「職務葛藤」が縮小されるのか”また、“どのようにすれば「キャリア適応力」が向上するのか”という操作・介入方法と効果は推測的にしか議論し得ない。さらに、これらがストレス反応に与える影響についての予測的妥当性の厳密な検討もできない。これらは今後の研究を積み重ねる必要がある。

以上を踏まえて、今後の測定方法と仮説モデル上の課題とともに具体的に学校現場の教師評価・学校評価であり教師ストレス改善に有効な測定方法と支援プログラムを作成する姿勢が必要であるといえる。その際には研究の目的や意図の面で例えば、Super et al. (1988) のようなキャリア・カウンセリングの実践事例を参考に具体的な学校現場や教師への働きかけ方を検討することなどが有効と考えられる。調査方法におい

でも量的検討とあわせて縦断的な測定による検討やアクションリサーチのような質的検討を行うなど、多角的な視点を積み重ねる必要があるだろう。

引用文献

- 中央教育審議会答申 (2002). 今後の教員免許制度の在り方について
 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020202.htm>
- Cooper, C. L., Cooper, R. D., & Eaker, L. H. (1988). *Living with stress*. London: Penguin Books.
- 藤井久和 (2005). これからの職場のメンタルヘルス 創元社
- 藤本 修 (2006). メンタルヘルス—学校で、家庭で、職場で— 中央公論新社
- 今津孝次郎 (1986). 変動社会の教師教育 名古屋大学出版会
- 金井壽宏 (2002). 働く人のためのキャリア・デザイン PHP 研究所
- 北神正行・高木 亮・田中宏二 (2000). 教師の職務「必要」性・「不必要」性認識に関する研究—学校機能のスリム化を指向して— 岡山大学教育学部研究集録, **115**, 49-158. (Kitagami, M., Takagi, R., & Tanaka, K. (2000). The study of job cognition in junior high school teachers. *Bulletin of the Faculty of Education, Okayama University*, **115**, 149-158.)
- 紅林伸幸 (1998). 教師のライフスタイルにおける危機 油布佐和子 (編) 教師の現在・教職の未来 (pp. 32-50) 教育出版
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, **2**, 99-113.
- 松田 惺・鈴木眞雄 (1997). 教師の自己効力感に関する基礎的研究 愛知教育大学研究報告, **46**, 57-65. (Matsuda, S., & Suzuki, M. (1997). Teacher's sense of self-efficacy. *Bulletin of the Aichi University of Education*, **46**, 57-65.)
- 松本良夫・河上婦志子 (1986). 中学校教員の職務パターンと不適応 東京学芸大学紀要第一部門, **37**, 135-148.
- 宗像恒次・稲岡文昭・高橋 徹・川野雅資 (1988). 土居健郎 (監修) 燃え尽き症候群—医師・看護婦・教師のメンタルヘルス— 多賀出版
- 中島一憲 (2003). 先生が壊れていく—精神科医のみた教育の危機— 弘文堂
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cure*. New York: Free Press.
- Robbins, T. L., Crino, M. D., & Fredendall, L. D. (2002). An integrative model of the empowerment process. *Human Resource Management Review*, **12**, 419-443.
- 坂本孝徳 (1996). 勤務評価制度導入をめぐる争点 佐藤 全・坂本孝徳 (編) 教師に求められる力量と評価 (pp. 29-37) 東洋館出版
- 外島 裕 (2000). 人事測定の方法 外島 裕・田中堅一郎 (編) 産業組織心理学エッセンシャルズ (pp. 65-102) ナカニシヤ出版
- Super, D. E., Thompson, A. S., & Linderman, R. H. (1988). *Adult Career Concerns Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling*. Palo Alto, CA: Consultant Psychologists Press.
- 鈴木眞雄・松田 惺 (2000). 中堅教員の自己効力感と燃え尽き感 愛知教育大学研究報告, **49**, 65-80. (Suzuki, M., & Matsuda, S. (2000). Feelings of self-efficacy and burn-out on medium standing teachers. *Bulletin of the Aichi University of Education*, **49**, 65-80.)
- 高木 亮 (2001). 教師の職務ストレスから見た学校改善に関する研究 日本教育経営学会紀要, **43**, 66-78. (Takagi, R. (2001). The study of the official stressors of junior high school teachers. *Journal of the Japanese Association of School Educational Administration*, **43**, 55-78.)
- 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. (Takagi, R., & Tanaka, K. (2003). Occupational stress and burnout in elementary and middle school teachers. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **51**, 165-174.)
- 高橋伸夫 (2004). 虚妄の成果主義—日本型年功制復活のススメ— 日経 BP
- 武田圭太 (2000). 有能感が推進するキャリア 外島 裕・田中堅一郎 (編) 産業・組織心理学エッセンシャルズ (pp. 215-238) ナカニシヤ出版
- 田村修一・石隈利紀 (2001). 指導・援助サービス上

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 教育心理学研究, 49, 438-448. (Tamura, S., & Ishikuma, T. (2001). Help-seeking preference and burnout. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 49, 438-448.)

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 : Stress in the teaching profession*. London : Routledge.

渡辺三枝子・E. L. ハー (E. L. Herr) (2001). キャリアカウンセリング入門 ナカニシヤ出版

横山博司・中谷孝久・岩永 誠・宇野 弘 (1988). ワークストレスの現代的関心 徳山大学研究叢書

謝 辞

本調査にご協力いただきました岡山県と広島県の小中学校の先生方に心よりお礼申し上げます。また、教育経営学的視点から様々なご助言を頂きました国士舘大学体育学部教授北神正行先生（当時岡山大学教育学部教授）に厚くお礼申し上げます。

付 記

本調査研究は文部科学省科学研究費補助金（基礎研究B：課題番号 16330127：研究代表者 淵上克義「教師のエンパワーメント向上のための社会的資源に関する総合研究」）の援助を受け実施された研究の一部である。

(2006.4.7 受稿, '08.1.26 受理)

Causes of Teachers' Stress and Career Adaptability : A Comparison Across Age Groups

RYO TAKAGI (CHUGOKU JUNIOR COLLEGE), KATSUYOSHI FUCHIGAMI, KOJI TANAKA (GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL STUDY, OKAYAMA UNIVERSITY) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2008, 56, 230-242

The purposes of the present study were to examine factors associated with the causes of stress by teachers, and to examine the effect of controlling stress on the teachers' overall occupational stress. Stress among elementary and junior high school teachers can be caused by official conflicts and also by career adaptability, including the teachers' cognitions and attitudes. In 2003, elementary and junior high school teachers ($N=3,701$) completed the Burnout Inventory and also listed their stressors. A two-way ANOVA revealed the following factors : official conflict, career adaptability, and stress responses. An ANOVA comparing stress responses across age groups indicated that official conflicts produce stress at all ages studied, whereas career adaptability mainly affected teachers in their forties.

Key Words : stress among school teachers, burnout, official conflict, career adaptability, teacher's career