

教師の児童生徒に対するかかわりを規定する要因

—教師独自のストレスサーと教師観に着目して—

GH081011：山下 みどり

指導教員：若本純子講師

1. 問題

これまでの教師のストレス研究は、教師の仕事の特殊性や多忙さ、個人の要因や職場の環境要因などの面から行われてきた。しかし、教師であることは、児童生徒とのかかわりが必ずある。それならば、教師がゆえの児童生徒に対する教師のストレス反応はあるのではないであろうか。教師のストレスに関してさまざまな調査研究が進められているが、教師のストレスサーと教師が行う児童生徒への実際のかかわりとの関連についての研究は見られない。

そこで本研究では、教師のストレス反応に児童生徒へのかかわりを入れて検討する。また、Lazarus & Folkmanのトランザクショナル・モデルに則り、認知的媒介変数に、対処やサポートのほかに、教師ならではの媒介変数である教師観・教育観をおいて検討する。

目的 Lazarus & Folkmanによるトランザクショナル・モデルを援用し、認知的媒介変数に、対処、ソーシャル・サポート、教師観・教育観をおくことにより、教師のストレス問題が児童生徒へのかかわりにあたえる影響を包括的にとらえることを試みる。具体的には、まず、個人の属性による差の検討を行う。その後ストレスサーが「対処」、「サポート」および「教師観・教育観」を媒介変数とするストレスモデルを検討することを目的とする。

2. 方法

○予備調査 半構造化面接実施

調査対象 鹿児島県内の5名の教師・教員

実施時期 2009年7月～8月

手続き 知人・友人に個別に依頼

内容 ①教師の疲れ・ストレス、②疲れ・ストレスが児童生徒へ与えている影響、③疲れやストレスが児童生徒へ影響を与えない場合の対処の仕方、④学校不適応、⑤教師の喜び、⑥その他

倫理的配慮 個人情報保護に注意を払う。

○本調査 質問紙調査を実施

調査対象 鹿児島県および東京都の公立または私立の小・中・高等学校教師

実施時期 2009年8月～11月

手続き 学校長に本研究の趣旨と調査依頼を記した手紙と実際に配付する調査依頼書および質問紙を同封して郵送し、承諾の回答を得た学校に調査を依頼。その際1人分ずつの配付用封筒に「調査依頼書、質問紙、返信用封筒」を同封し、教師個人が回答後返信用封筒に密封の上返却してもらった。また、個人にも同様に行った。

内容 質問紙は、注意事項・フェイス項目を含みA4全9ページ、フェイス以外すべて4件法。

①教師の職業および個人・家庭のストレスサー：高木・田中(2003)の尺度の項目、予備調査の結果得られた知見を参考に尺度を構成した。

②教師観や教育観：河村(2000)の教師特有のビリーフの尺度項目、予備調査の結果得られた知見を参考に尺度を構成した。

③ストレス反応：中島(2003)の項目、予備調査の結果得られた知見を参考に尺度を構成した。

④対処：島津(2003)の尺度の項目、予備調査の結果得られた知見を参考に尺度を構成した。

⑤教師の喜び：予備調査の結果得られた知見を参考に尺度を構成した。

回収・分析対象 回答を得られた791名(回収率63.4%)より、年齢・勤務年数未記入、不完全回答の者を除外した759名(有効回答率60.9%)を分析の対象とした。年齢 $M(SD)=39.4(9.65)$ 性別：男性416名(54.8%)女性343名(45.2%)

3. 結果と考察

○因子分析

ストレスサー〈職務内容に対する不満〉〈職務をめぐる対人葛藤〉〈個人・家庭の問題〉、サポート〈職場の働きやすさ〉〈同僚とのよい関係〉、教師観・教育観〈児童生徒への教育方針〉〈児童生徒の立場の尊重〉〈児童生徒との対等なかかわり〉〈教師の抱え込み傾向〉、ストレス反応〈心身のストレス反応〉〈教育活動の質の低下〉〈児童生徒への対応の減少〉〈児童生徒への対応の質の低下〉、対処〈問題解決型対処〉〈忍耐・保留〉〈否認〉、〈教師の喜び〉以上17因子

○差の検定より

性差 〈心身のストレス反応 ($t(757)=3.47$, $p<.01$)〉, 〈忍耐・保留 ($t(757)=2.85$, $p<.01$)〉において, 1%水準で有意差がみられ, 〈個人・家庭の問題 ($t(757)=2.40$, $p<.01$)〉, 〈児童生徒への対応の減少 ($t(757)=2.39$, $p<.05$)〉においても5%水準で有意差がみられ, いずれも女性が有意に高いことが示された。これは杉若・伊藤(2004)の指摘と一致している。

まとめ 性差と同様に, 全17因子において, 担任の有無, 生徒指導担当の有無, 地域, 勤務年数, 学校種などの属性ごとに検討してきた。その結果の主なものを挙げる。〈職務内容に対する不満〉を従属変数とする分析では, 担任の有無による有意差がみられた。これは担任の職務の多さからくるものと考えられ, 文部省(1993), 中島(1994)の指摘と一致する。〈個人・家庭の問題〉を従属変数とする分析では, 地域, 性, 職名, 勤務年数の違いによる有意差がみられた。東京は鹿児島に比べ家族に関する価値観が多様であり個人の家族に関する考え方もはっきりしていること, 東京の保育所入所待機児童は約8000人であり, 幼い子どもを持つ教師が働くために子どもを保育園に預けることもままならない現状がある(東京都, 2009)ことからくる差と考えられる。また, 職名や勤務年数においては教諭(最頻値38)より任用期限付の教諭・講師が若いこと(最頻値27)から, 若い教師には家庭の問題があまりないことに由来する差と考えられ, 同じ理由が勤務年数の差においてもいえる。

○パス解析より

①対処媒介モデル 〈職務内容に対する不満〉→〈忍耐・保留〉〈否認〉と, 〈職務をめぐる対人葛藤〉→〈否認〉へ有意なパスがみられた。〈個人・家庭の問題〉は, 職務上のストレスヤーとは違う〈問題解決型対処〉へ有意なパスがみられた。これは, 教師は日常生活と職場では, ストレス対処方略の選択に違いがあるとした若林(2000)の知見と一致する。そして〈忍耐・保留〉はすべてのストレス反応に有意なパスがみられ, 教師のストレス反応の生起には「諦めのコーピング」の影響が大きいことを明らかにした関山・園屋(2004)の知見と一致する。

②サポート媒介モデル 〈職場の働きやすさ〉はすべてのストレス反応へ有意なパスがみられた。職務を遂行するのにきちんと人手があること等がストレス反応を低減しているといえる。他方, 職務上のストレスヤーは〈同僚とのよい関係〉から

有意なパスがあるが, 〈個人・家庭の問題〉はパスが出ていないことから, 教師は仕事とプライベートを分けているといえる。〈同僚とのよい関係〉→〈児童生徒への対応の減少〉〈児童生徒への対応の質の低下〉への有意なパスは, 同僚からのサポートの有効性を示した藤原・古市・松岡(2008)の知見と一致する。

③-1教師観・教育観媒介モデル 教師観・教育観を媒介することでストレス反応への有意なパスが減った。〈児童生徒への教育方針〉が〈心身のストレス反応〉を, 〈児童生徒の立場の尊重〉が〈児童生徒への対応の減少〉を低減する。教師の教師としての信念がストレス反応へこのように影響していることから, 教師特有のビリーフの中には, 教師を児童生徒へストレス反応を出さないようにする支えとなるものがあると考えられる。他方〈教師の抱え込み傾向〉は, ストレッサーからのパスがみられず, 〈心身のストレス反応〉, 〈児童生徒への対応の減少〉に有意なパスがみられた。このことから〈教師の抱え込み傾向〉は, これ自体がストレスヤーとなると考えられる。森田(2005)は, イラショナル・ビリーフが「情緒的消耗感」を引き起こすことを明らかにしており, 本研究で得られた〈教師の抱え込み傾向〉からのストレス反応への有意なパスと一致する結果であるといえるであろう。媒介変数である「教師観・教育観」は, 教師特有のビリーフといわれ, 従来イラショナル・ビリーフの視点からの検討が多かった。しかし教師が教師であるという自負が, 児童生徒へのかかわりへのストレス反応を抑え, 教師を支えるものとして機能していると考えられる。

③-2教師観・教育観+教師の喜び媒介モデル

〈児童生徒への教育方針〉〈児童生徒との対等なかかわり〉→〈教師の喜び〉に有意なパスがみられた。〈児童生徒との対等なかかわり〉は伊藤(2000)のいう児童生徒への「関わり志向タイプ」と同義であり, 教師が児童生徒と対等にかかわることが喜びとして教師を支えていると考えられる。また〈教師の喜び〉からすべてのストレス反応に有意なパスがみられた。教師として, 児童生徒とかわれる, その喜びがあるからこそ, 教師が教師でいることができ, ストレス反応を低減すると考えられる。

臨床心理学的意義 ストレスモデルに用いた認知的媒介変数は, 支援においてターゲットとなり, 予防的なかかわりを構築できると考える。