

京都教育大学

平成20年度 修士論文

教師の職業継続理由と
その理由に影響を及ぼす要因

学校教育専攻 学校教育専修

西迫 達夫

指導教員 本間 友巳

指導教員 内田 利広

教師の職業継続理由と
その理由に影響を及ぼす要因

2009年

西迫 達夫

〔序 文〕 preface

不登校は「ひっぱたいても連れてこい」、いじめは「やった方が絶対に悪い」、校内暴力は「弱みをみせたらあかん」と、これは経験ある先輩教師から教えてもらった指導の姿勢である。気迫のある勇ましい言葉ではあるが、子どもたちに対して攻撃的で敵意さえある感じがするし、教師がイライラしている感じもする。決して穏やかでない。このような姿勢は職場環境にも影響するであろう。ずっと違和感があったが、それしか知らなかったのも、この姿勢で、問題解決に向けて対応せざるを得なかった。しかし、課題は残しながらも、短期的ではあるかもしれないが、それなりに多くの問題を解決してきたつもりである。今でも、この指導姿勢を完全に否定する気にはなれない。その姿勢には、おそらく子どもに伝わる、子どもたちが感じる何かがあるはずであり、それが問題解決に向かわせたのではないかと思っている。この伝統的な指導姿勢でもってして、現在でも、子どもたちの自己実現に大きく寄与している教師も多いであろう。しかしながら、いまだにこの姿勢に対して全面的に支持する気持ちにもなれないし、絶対に間違っていると自信をもって対決を挑む自信もない。この姿勢には言語化されていないが、この指

導の周辺には、みせていない各教師の独自の経験を生かした、愛情や熱意に近い‘工夫’といった何かがあるはずである。教師の視点でとらえた教師の言葉であり、教師の仲間内での‘あ・うん’の呼吸でつながる、教師間のみで通じる‘愛情ある指導表現’なのかもしれない。心理臨床に関わる専門家からみれば、厳しい指摘を受けるだろう。この指導姿勢にある‘工夫’を的確にとらえて、‘工夫’を言葉にできてはじめて、この指導の是が非を述べることができるのではないか、そうすればあらゆる人々に違和感なく受け入れてもらえるのではないかと考えている。教師が経験的に習得してきたことを受け継ぎ、先輩たちと一緒に筆者も紛れて、後輩たちに伝えたいと思っているが、それぞれ自身に違和感があってはならないであろう。違和感を埋める「視点」や「言葉」の創造のためには、何をヒントにすればいいのかをずっと求めていたが、どうやら‘臨床の知’にあることは、間違いないような気がしている。‘臨床の知’を導入しようとしたきっかけは、筆者が30代の半ば頃に、『穏やかな教師集団が、穏やかな学校（児童・生徒）をつくる』という経験ある別の先輩教師からの示唆があった。以降どうすれば『穏やかな学校』になるかといつも考えていたような気がしている。ところで、『穏やかな学校』とは、どのような学校の状態のことであり、どのような学級集団が基礎となっているのだろうか。河村（1999）

は、「人が自ら進んで所属していたいような集団が居場所となる集団」を学級の基礎となるべき集団としている。児童・生徒はそんな集団にいと、ストレスも少なくリラックスできる、仲間が自分のことを受け入れてくれる、仲間と交流ができる。そのような集団の集合体が『穏やかな学校』ではないかと考えている。主体を教師に切り替えると、『穏やかな学校』とは、教師にとっても学校自体が居場所となり、ストレスを抱える教師が少ない学校と考えられる。教師のストレスが緩和できれば、子どもたちへのゆとりある穏やかな姿勢と対応で、『穏やかな学校』が実現するのではないか。そんな学校では、病休をとったり、辞職するということが起こりにくくなると思われる。それでは、どうすれば教師は穏やかでいられるのであろうか。学校で教師が継続的に穏やかでいられる状態を保ち続けるには、教師自身が視点を広げること、あるいは、教師を守れるような言葉によって、教師の守りの「枠」のようなもので実現するのではないかとずっと考えてきた。鵜飼（2002）は、スクールカウンセラーの果たしてきた役割として、「以心伝心」で行われてきた教師間の伝統的協働を言語化する機能を指摘する。また、高嶋ら（2007）は、教師と心理臨床家の両者が複数の視点をもちうると捉える姿勢は、子どもへの多面的な見方や柔軟な連携を可能にすると指摘する。つまり、教師の柔軟な視点や言葉が「枠」づくりに貢献

し、そんな守りの「枠」によって、教師の対人関係（対教師，対生徒，対保護者，対スクールカウンセラー，対地域，対外部関連機関）が改善され，それが穏やかな職場環境を実現し，穏やかな教師集団をつくると思ってきた。それが‘絆’となり職業継続を可能にすると考えている。このように教師の「枠」のようなものを探求し，見いだすことによって，多くの教師が救われると，自分勝手にずっと考えてきたが，いよいよ学校生活と関連させて検討していくつもりである。本研究において，教師の新しい視点や言葉への手がかりが見出されないかもしれないし，教師の継続の‘支え’が検証できるかどうかは分からない。学校の教師にとって，子どもたちにとっても，役立たないことばかりであるかもしれない。しかし，本研究が「いじめ・不登校・校内暴力のない穏やかな学校の構築に向けて」への一考のきっかけにつながればいいと考えている。

目 次

[問 題]	problem		
[目 的]	aim		- 1 -
[方 法]	method	予備調査	- 13 -
[結 果]	result	予備調査	- 17 -
[考 察]	consideration	予備調査	- 23 -
[方 法]	method	本調査	- 26 -
[結 果]	result	本調査	- 27 -
[考 察]	consideration	本調査	- 44 -
[全 体 考 察]	consideration		- 61 -
[引 用 ・ 参 考 文 献]	reference		
[付 録]	appendix		

〔 問 題 〕 problem 〔 目 的 〕 aim

1. 学校生活における教師の負担について

(1) 社会的な背景を抱える学校の現状

戦後の教育の転換期を迎えての教育改革が進行する中、これから子どもたちには、基礎的・基本的な「知識や技能」に加えて、「学ぶ意欲」や「思考力・判断力・表現力など」を含めた幅広い学力を育てることが必要であり、これが「確かな学力」であって、子どもたち一人一人に応じて指導するなど「わかる授業」で、「確かな学力」を育むことが望まれている。具体的な教育改革には、中高一貫教育・学校選択制・学校評価・特別支援教育・コミュニティスクール・学校評議員等の教育改革の推進が考えられる。しかし、中央教育審議会（2004）の調査では、小学校 60.0％、中学校 62.7％の教員が改革のスピードが早すぎると回答、小学校の 80.4％、中学校の 89.1％の教員が改革は子どものためになっているとは思われないと回答している。さらに小学校 87.7％、中学校 93％の教員が近年の教育改革によって事務処理の仕事量が増えたと回答している。

教育改革への期待に加えて、不登校・いじめ等に、より個別の細かい配慮を必要とするようになってきている。河村（1999）は、「学

校で発生するいじめや不登校などの問題の背景に、発達途上にある子どもたちが共通して抱える問題」と捉えて、人間関係の希薄化にともなう自己を確立する体験の減少が、社会的背景にある学校をますます厳しい現状にしているとしている。さらに、子どもたちを守るための安全管理の徹底、マスメディアをにぎわせる頻発する少年事件の深刻さ、情報社会化の波に伴う学校文書管理などの急速なネット化、これまでにない教師の権威の低下傾向などに、より難しい厳しい対応を教師に要求されるようになってきているといえよう。ますます強まるマスメディアや保護者の教師批判や、教育改革に伴う管理職の中間管理職化と校内組織の再編成化、そして地域社会の子育て機能の崩壊などが、ストレスを抱えやすい多忙な学校環境へと拍車をかけている。

教職員の指導力の向上を図るために、京都市の平成18年度教職員研修計画においては、子どもや保護者から信頼される実力のある教職員の育成を目指して、計画的かつ主体的に教職員の資質・実践力指導力の一層の向上を図ることが肝要であるとしている。それを実現するために、きめ細かに経験年数に応じた研修・教育課題に応じた研修・職層に応じた研修等がより充実してきている。また、子どもたちの「確かな学力」の定着、「豊かな心」「健やかな体」の育成に向けた研修などを柱に、研修の精選・改革はどしどし実施され

ている。そして、教職員の自発的・主体的な研修意欲に基づく不断の努力が不可欠であるとして、夏季休業中の夜間や土曜日の研修も導入されつつある。

地域社会の子育て機能を、竹内（2000）は、いま学校は知的学習の機能の他に、本来は家族が行うべきしつけの機能まで背負わされるようになってきているとし、「地域社会の子育て機能の崩壊」はそれに拍車をかけているという。さらには保護者のさまざまな心理的問題が学校に持ち込まれてくる。教師とは、子どもへはもちろんのこと、「同僚や保護者へのさまざまなレベルのコミュニケーション」（福田，2004）の必要性な、きわめて対人関係性の高い、情緒的な緊張の生じやすい、ますます大変な職業になりつつあるといえるだろうと説明している。

（２）学校環境が教師に与える負担

学校環境について、教師の業務の特性を挙げて、福田（2004）は、「業務は増加し、新奇の課題に苦慮する。同僚や上司には相談したり助言を求めたりせず、訓練を受けていないその状況を自力で解決しようとする」という。同僚に相談することは自分の欠点をさらすような気がしてできないというような教師像が浮かぶと述べている。使命感に燃え、奮闘しているが期待した成果が得られないし、自然と勤務時間は超過し身体的な疲労がつのり、心理的な負担はさ

らに増加している。

教育現場は児童・生徒と教師によって構成されているが、佐藤（1996）は、「その人間状況によっては、お互いに（意識はしていないのだが）ストレス・エネルギーのおしつけあいが発生する」と述べている。いじめ・不登校などの問題と教師の精神的挫折の相互関係を考えると、児童・生徒を切り離して、教師のストレスを考えることはできない。いじめ行動のきっかけである他者からのいじめられによる精神的外傷、そのストレスのエネルギーが次のいじめに流れることを考えれば、そのエネルギーに教師も巻き込まれないと限らない。そのような問題に関わる教師のエネルギーの消耗と、緊張感をともなうストレスの大きさは、想像を絶するであろう。

教師社会の同一職種構造の弊害について、「学校のほとんど‘教員’という同一職種から構成されるための‘心因性構造’の存在であるということである。教師は相互に支えあうべき相手である同時にライバルである。その組織が学歴・専門職種等でバラエティのある構成でないためにおこる、特有の‘心因性構造’の改善について工夫が必要である」（佐藤，1996）としている。また、教師の業務の特性における「独立性」（福田，2004）のことで、教師はその能力や特性経験を問わず、同じ立場に扱われることから、「支持命令系統が不明瞭で、上下関係がなく、お互いの自立を尊重する。一方

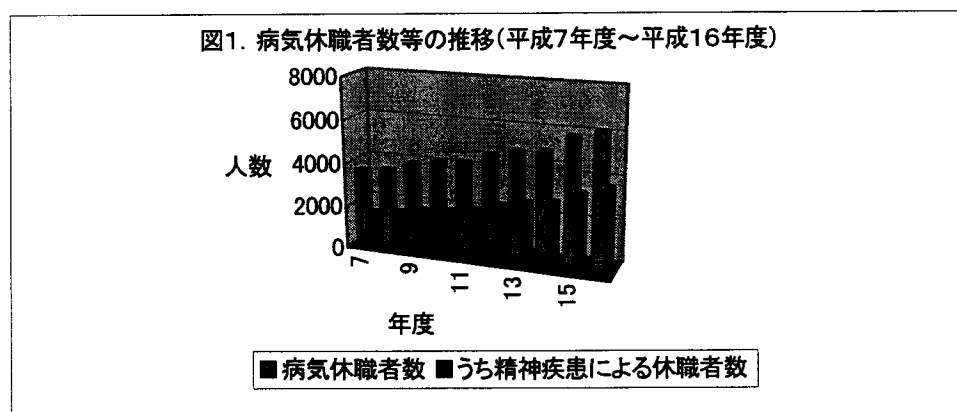
で、閉鎖的になりやすく、情報を共有しての協力体制がとりづらい』との指摘もみられる。例えば、自分のクラスから不登校が発生して、不登校対策委員会や管理職の指導を受けたにもかかわらず、それでも改善されないことが多く、同僚教師の眼が怖いといった精神的疲労の状態にしばしば陥って、恒常的に教師の心労は絶えることない。

2. 増えつつある教師の病気休職者と離職者について

H16年度文部科学省統計によると教職員の病気休職者（病気による6ヶ月以上の休職者）¹が、H8年度から増加してきている。公立の小・中・高・養護学校の管理職、教諭、講師の合計で、H8年度の3,791名から毎年増え続けて、H16年度には6,308名となっている。病気休職者のうち精神性疾患による休職者数も増加しており、H8年度の1,385名が、H16年度には3,559名と増え続けている。H8年度とH16年度の比較では、病気休職者における在職者比では、0.39%から0.68%に、病気休職者に占める精神疾患の割合は、36.5%から56.4%に増えている。病気休職者の56.5%が精神疾患を理由に休職しているのである（図1参照）。文部科学省（2006）の速報調査（平成16年度学校教員統計調査）によると、H17年度には精神性疾患で休職した公立小中高の教職員の数は、過去最多の4178人に上り、10年間で約3倍に急増している。文部科学省（前出）

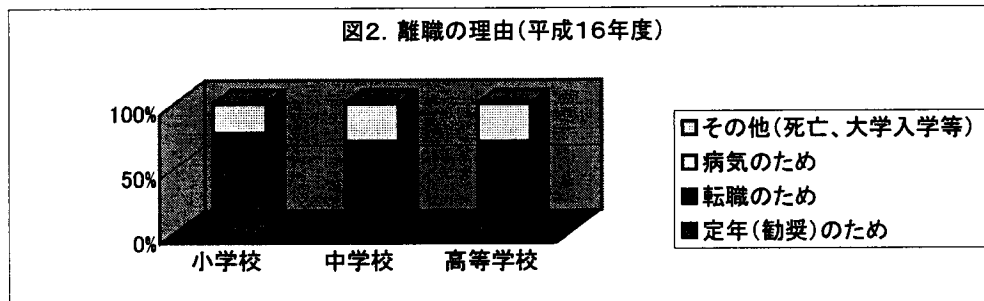
¹ 教職員の病気休職者数等の推移を〔付録〕付表1に付す。

は「多忙や保護者，同僚との人間関係など，職場の環境が年々厳しくなっていると考えられる」としている。



H16年度教職員離職者数の，H15年度とH12年度との比較では，H15年度間に，小学校では13,314名であり，H12年度間の比較では，42.9%の増加となっている。中学校では7,286名であり，H12年度間の比較では，5.2%の増加となっている。高等学校では9,919名であり，H12年度間の比較では，3.8%の減少となっている。H16年度の離職者の理由は，小・中・高等学校では「定年（勧奨）のため」離職する者の割合が最も高いが，「転職のため」離職が続き，そして「病気のため」離職となっている。「転職のため」離職が，小学校では8.2%，中学校では13.7%，高等学校では10.0%となっている。「病気のため」離職では，小学校では2.4%，中学校では2.7%，高等学校では2.1%となっている。ちなみに，「定年（勧奨）のため」離職は，小学校では67.1%，中学校では54.8%，高等学校

では 58.8% となっている（図 2 参照）。



3. 社会的関係の絆としてのボンド理論

現代社会の私事化の進行に関わって、森田（1991）は、現代における子どもたちの意識のあり方が欲求充足と意味のある生活経験を指向する傾向を、現代の子どもたちが以前にもまして「学校生活が自分にとってどのような意味をもっているのか」を考える傾向が強まってきているという。そして、現在社会における私事化現象は、「日本人をつなぎとめていた共同体や集団，社会関係の絆が相対的に弱まること」を意味していると言及している。ボンド理論について、森田（1991）は、犯罪行動が行動として表れるのを抑制している要素、「人びとを規範的な世界におしとどめている要素」に着目する理論であり、犯罪はこれらの要素が弱まり、欠如する場合に発生すると述べている。ボンド理論は、この問いを逆転させ、「なぜ人びとは規範に従っているのか」、あるいはなぜ人びとは逸脱に走らないのかと説明しようとする理論である。つまり、人びとを犯罪

へと向かわせる逸脱へのメカニズムの究明ではなくて、犯罪へと走
ることを押し留めている同調確保のメカニズムの究明となるところ
に理論の特徴があるという。「なぜ彼らの多くが長期不登校や就学
不能という事態に陥らなかったのか」という問いのたて方が必要で
あるとし、この問いの中からハーシィが見つけ出した回答は、人を
制度や集団、他者に結びつけているのが社会的な絆という要素であ
り、人はその絆の強弱によって逸脱行動を押しとどめたり、逸脱に
走ったりすると説明している。そして、森田（1991）は、社会的絆
とはどのような要素からなっているかについては、社会的絆の要素
としてハーシィのアタッチメント（attachment）、コミットメント
（commitment）、インボルブメント（involvement）、信念（belief）
の四要素²を挙げ、非行発生はこれらの要素の弱まりによることを実
証的に明らかにしている。森田は、ハーシィのボンド理論における
四要素を、不登校行動について適用するにあたって細部を修正して、
次の四要素を検討している。まず、1）ハーシィの「アタッチメン
ト」の要素にそのまま対応する。アタッチメントとは、両親、教師、
友人など子どもにとって大切なキィ・パーソンに対して抱く愛情や
尊敬の念、あるいは他者の利害への配慮などによって形成される対
人関係上のつながりを意味する。2）将来の目標への繋がりとそのこ

² 四要素は attachment（愛着） commitment（努力） involvement（多忙） belief
（規範意識）を意味する。

での自己実現である。3) 現在の活動それ自体の中に充足価値を満足されるものがあるかどうかによってその活動の場へのつながりの強弱が左右されることを意味している。手段的活動への自己実現が阻害されれば、コマンサトリーな自己実現への志向性が高まる傾向がある。4) 規範が、集団の構成員から妥当なものであり、規範を遵守することに、それなりの有益性が認められる場合にかぎって、規範はその集団のメンバーを順法的世界につなぎとめることができるという。

4. 教師のストレスとメンタルヘルスについて

森本(2005)は、「あるストレッサーが個人あるいは集団レベルで加わった場合に、それらのストレッサーに対処する行動が期待される」とし、個々のストレス対処行動を強く支援するものとして、人間関係を中心とした情緒的支援網の存在が指摘されているという。佐藤(2002)は、ストレス関連障害は、外側のストレス因が個人に与える影響を重視し、「同じ出来事に遭遇しても(精神疾患を)発症しない人がいて、その点では本人のもともとの対処能力を無視できない」一方で、「その人に対する周囲からの支持があるかどうかを考えていく姿勢も大切である」と、内側と外側からどの程度支えられているのか、もし支えが足りないならどういう方法で補うかということを常に考えていかねばならないと指摘している。

今津（2006）は、「ストレッサーとストレスの間にある媒体変数としての教員同士の連携や協働性が、ストレスをどう緩和するかを明らかにすること」による、教員のストレスの対処を提示。つまり、そのときのストレッサーとストレスの間の‘支え’としての教員同士の連携や協働の関連を明らかにすることを提案している。

‘学級崩壊’が教員や子どもたちに及ぼすストレスの大きさは計り知れないが、日経新聞の朝刊（2001.10.8）に文部省の国立教育研究所の「地域との関係影響」（公立小学校の校長と教員7000人の調査）について考察のなかで、‘学級崩壊’に関する次のような記事が紹介された。「学級崩壊があるのは教員同士の人間関係と地域住民とのあり方と発生状況が密接に関係している。‘学校に協力的な地域住民が多い’‘地域で子育てをしようとする空気にあふれている’という回答が多い学校では少なく。‘言いたいことが言えない雰囲気がある’‘校長と教員の意思疎通がうまくいっていない’など職場環境に課題がある学校は学級崩壊の発生率が高い」と、学校の位置する地域が‘学級崩壊’に影響を及ぼす視点と、職員間の連携の大切さと管理職である校長の役割の大きさを提案している。

福田（2004）は、具体的なメンタルヘルス・ケアモデルを提示し、「各教師がメンタルヘルスに関する正確な理解とセルフケアの重要性を認識することである」という。そして、自身の心身の不調に気

づく方法や、ストレスを緩和する方法を習得しておくことが大切であり、仕事量を調節し、過剰な負担をさけ、休息を十分とることがケアの基本であると提案している。また、相談の重要性有用性を理解し、日頃から気軽に相談できる相手を持つことが大切であるという。「校長などの管理職によるケア」では、過度の長時間労働、過重な疲労、心理的付加、責任が生じないように能力適性および職務内容に合わせた配慮が大切であるとしている。スクールカウンセラーが教師の実践に耳を傾け、そこで何が行われていたのか、何を目指し何が達成されていたのか、今後の課題は何か、また見込みはどうかなどを教師と一緒に整理する過程が重要という。この過程で、教師は「批判されない安心」「受けとめられた感じ」を感じ、実践の整理を通して成果を確認し、低下していた自己効力感や自尊感情、自己評価を向上させることが期待できるのであると説明している。

5. 本研究の目的と仮説について

本研究では、先行研究である社会的絆として機能するボンド理論（森田，1991）から「なぜ多くの教師は職業を継続してこられたのか」という問いをたて、教師の職業継続としての絆である‘支え’を、学校生活の関係から明らかにすることを目的とした。研究の構成としては、学校生活で負担になること、継続するための対応、穏やかなときのようなすを比較検討し、教師の継続理由を探り、その理

由に影響を及ぼす要因の検証を試みた。本研究の仮説は、子どもや教師同士との良好な関係が教師の職業継続理由として機能することであり、関係性・同僚性・相互性が絆としての‘支え’となることである。この良好な関係が、教師継続の心の居場所への確保につながると考えている。なお、教師の職業継続を検討するには、教師のストレスや精神疾患などの視点は切り離しては考えられないだろうと思っている。したがって、教師の精神衛生も念頭におきながら、検証をすすめた。まず、第1予備調査では、自由記述を依頼し、質問紙作成のためのデータを得た。第2予備調査は、先の調査のデータに基づいて作成した項目に、対処行動尺度を加えて、質問紙による調査を施行した。そのあと因子分析と各因子の信頼性の検定を行った。予備調査の目的は、質問項目を作成し、その項目が教師継続の分析に適しているかを明らかにするためであった。自由記述の一部を考察や検証の量的資料を補うというかたちで活用もしたが、予備調査の目的は教師継続の因子を見出し、因子間の相関で継続の傾向を把握し、必要のない項目を削除することにあった。

本調査では、上記の仮説を検証するために、因子分析・分散分析・相関関係・重回帰分析・クラスタ分析などのデータ処理し、その結果から分析と考察をした。なお、本調査、予備調査とも、調査データの解析にはSPSSソフトを使用した。

[方 法] method 予備調査

「第1予備調査」

〈調査対象〉 中学校（総合支援学校中等部を含む）の教師

〈調査時期〉 2007年6月13日 〈調査人数〉 $N=24$

〈調査形式〉 自由記述。それぞれ箇条書きも可とする。

〈調査手続き〉 教職員の教育相談に関わる（教育相談主任）研修会にて，下記の項目について，10分間程度の記述を依頼した。

- ・項目1．教師を辞めずにやってこられたのは，どうしてですか。
- ・項目2．学校で穏やかな教師でいられるのはどんなときですか。

「第2予備調査」

〈調査対象〉 小中学校の教師

〈調査時期〉 2007年8月22日（小学校）・23日（中学校）

〈調査人数〉 $N=56$ （小学校 $N=25$ ・中学校 $N=31$ ）

〈調査の形式〉 質問紙（4件法）

〈調査手続き〉 各小中学校にて，教育相談に関わる夏季校内研修会終了後に，記入の協力を依頼した。

〈質問紙の目的〉 第2予備調査では，継続尺度や，負担と安定尺度から分類された因子を抽出することを目的とし，‘支え’の観点

を明らかにするための検討を試みた。第2予備調査の標本数は決して多くなく、この調査のねらいは教師継続の‘支え’検討に、不必要な項目を削除することにあった。

〈質問紙の構成〉

- ・現在 学校で『負担になること』に関して（負担尺度 12 項目）
- ・教師を辞めずに『継続してこられた理由』に関して（継続尺度 35 項目）
- ・学校で『穏やかでいられるとき』に関して（安定尺度 15 項目）

1) 負担尺度の項目：ラザルス，宗像恒次による日常苛立ち事尺度（森本，2005）を参照し，学校苛立ちの，負担尺度として，質問項目を設定した。教師の校務に関わっては，5．8．9．の項目を作成した。また，管理職，子ども，教師間や保護者との交流に関しては12．10．6．2．の項目を作成した。参加ということでは4．7．の項目を，教師の学習指導や教科指導等では1．3．11．という項目を作成した。学校で負担と思われる状況を問うものを作成し，いずれも“いつもそうである－そうでない”の4件法で評定をさせるものであった。

2) 継続尺度の項目：第1予備調査の回答内容を整理した大項目「生活の関係・子ども支え・保護者の支え・同僚の支え・仕事が好き・友人家族の支え・部活動の支え・趣味の支え・性格の支え・健康の支え」を基準に項目作成をした。ストレス対処行動評価（森本，

2005) より, 対処行動に関わっては, 逃避的対処行動として 18. の項目を, 積極的対処行動として 13. 14. 16. の項目を採用した。森本(2005)は, 「ストレス反応が大きく現れる集団の性格としては, エゴグラム上で A C 要素の強いことが特徴的であった」と示唆していることから, エゴグラム・チェック・リスト(成人用)の A C を抽出し, 43. の項目を設定した。対処行動では, 学習参加に関わっては 21. 35. を, 休暇活用に関わっては 26. 34. を, 健康配慮に関わっては 17. 23. 39. を, 積極的解決では 19. 32. 33. の項目を作成した。支援に関しては, 情緒的支援網(森本, 2005)を引用して, 46. 25. 27. の項目を設定した。家族支援に関わっては 29. 42. の項目を, 情緒的支援では, 上記以外に 20. 36. の項目を, 認知に関わっては, 子ども存在, あるいは子どもとの関連で 15. 28. 31. 41. の項目を設定した。収入生活を重視することでは 24. 30. 37. 47. を設定した。また, 性格信念に関わっては 40. 45. 22. 38. 44. の項目を設定した。『継続してこられた理由』に対する対処・支援・認知と思われる状況(継続尺度)を問うものを作成し, それぞれ‘いつもそうであるーそうでない’の 4 件法で評定し, 得点化は各尺度とも理由が高いほど高得点になるように 1 点から 4 点で行った。

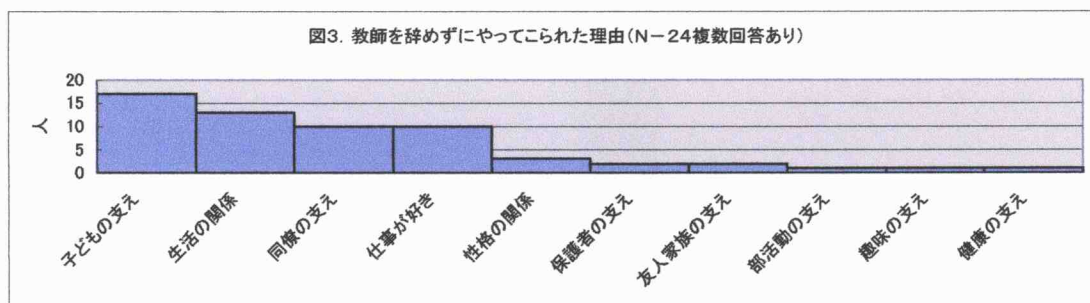
3) 安定尺度の項目: 第 1 予備調査の大項目の「授業がうまくいっているとき・子どもとの関係でいいとき・部活動をしているとき・

同僚との関係がいいとき・授業の空き時間のとき・授業（仕事）や学校行事を終えたとき・子どもがいないとき・長期休暇のとき・体調がいい（健康）とき・会議がないとき・心にゆとりがもてるとき・リフレッシュしたとき・自分の時間がとれたとき・いつも穏やか」を基準に質問項目を作成した。まず、関係良好である状態では 48. 50. 54. 52. 56. 58. の項目を、健康や余裕に関わっては 49. 62. を、仕事解放では 53. 55. 57. 59. 60. 61. の項目を設定した。『安定』と思われる状況を問うものを作成し、それぞれ“いつもそうである－そうでない”の 4 件法で評定。得点化は継続の‘支え’となるような理由が高いほど高得点になるように 1 点から 4 点で行った。以上のように、第 1 予備調査の調査データを基礎として、ストレス対処行動評価や、エゴグラム・チェック・リスト（成人用）から A C を抽出して、本調査のための質問紙の項目作成を行った。

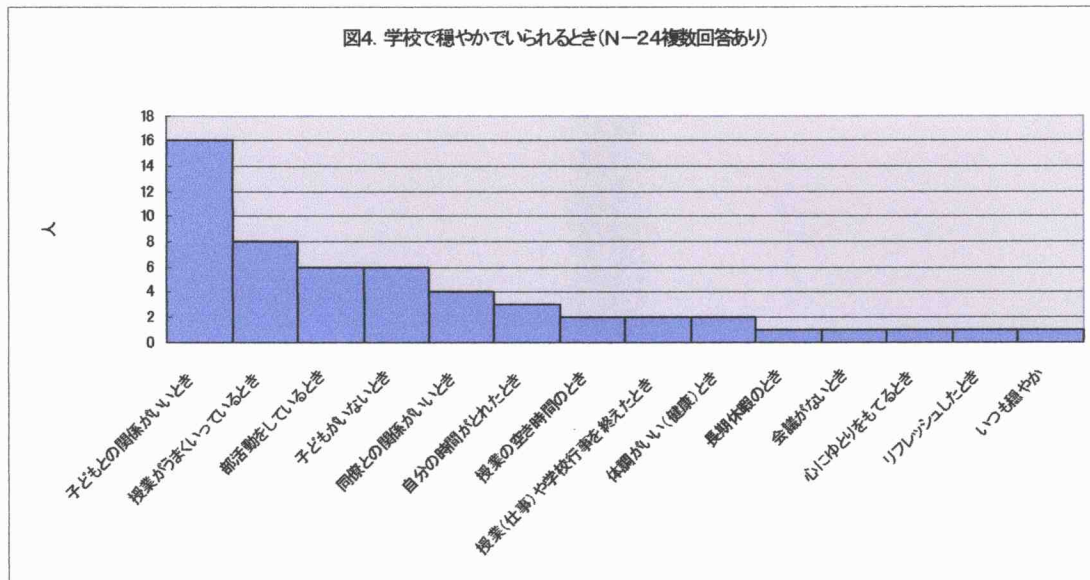
[結 果] result 予 備 調 査

「第 1 予 備 調 査」〈自由記述の結果〉

回答内容の項目を分けて整理したのが、付表 2³である。それぞれの表の内容別にまとめた項目を、さらに「生活の関係・子ども支え・保護者の支え・同僚の支え・仕事が好き・友人家族の支え・部活動の支え・趣味の支え・性格の支え・健康の支え」と、「授業がうまくいっているとき・子どもとの関係でいいとき・部活動をしているとき・同僚との関係がいいとき・授業の空き時間のとき・授業や学校行事を終えたとき・子どもがいないとき・長期休暇のとき・体調がいいとき・会議がないとき・心にゆとりがもてるとき・リフレッシュしたとき・自分の時間がとれたとき・いつも穏やか」という大項目にまとめた。それぞれの項目をソートして、その結果をまとめたヒストグラムが図 3 と図 4 である。



³ 付表 2 は [付 録] に示す。テーマに沿ってボトムアップを行い、言葉を絞り込む。



「第2次予備調査」〈質問紙の結果〉

1) 各尺度の天井フロア効果：単純統計量（平均値・標準偏差）の各数値を算出すると、いずれも最小値1，最大値は4となり，天井フロア効果は見られなかった。しかし，平均値－標準偏差（SD）と，平均値＋標準偏差（SD）に関しては，負担尺度と安定尺度では1～4以内の数値を示したが，継続尺度では，項目「19」でフロア効果が見られた（平均値－SD＝0.788，度数56）が，1に近い微妙な値なので，この項目も含めて因子分析を行った。

2) 負担尺度の信頼性：因子抽出法の方法は主因子法で，回転はプロマックス法を採用して，因子数決定のための因子分析を行った。まずは初期の固有値で第2因子（2.272）と第3因子（1.338）の差

が前後に比べて大きく，因子のスクリープロットのグラフがこの間に下に傾いているようすから 2 因子に決定し，表 1 負担尺度パターン行列（a）の分析結果を得た。本調査に向けて，第 1 因子では，項目 7. と 8. を削除した。項目を削除する前の 8 項目の α 係数は 0.744 であり，削除した後の 6 項目の α 係数は 0.767 であり，ともに内的整合性が高いと判断された。第 2 因子では，項目 1. を削除，削除した後の α 係数は 0.768 であり，内的整合性が高いという結果を得た。プロマックス解で，第 1 因子と第 2 因子の因子間の相関（表 2 参照）はほとんどなかった（ $r=.0842$ ）。

表1

『負担』尺度(因子分析)

予備調査

パターン行列(a)		因子	
		1	2
部活動や授業以外の仕事 (子どもとの関わり以外の仕事など) $\alpha=.7672$	h03 部活動などの課外活動をする事	0.741	0.016
	h04 地域行事への参加	0.719	-0.251
	h05 授業以外の校務をする事	0.692	0.024
	h12 管理職から仕事を依頼される事	0.565	0.233
	h02 保護者からの要求	0.523	-0.014
	h06 仕事上での教師同士の関わり	0.301	0.265
	h07 研修会への参加	0.296	0.025
	h08 不慣れな新しい校務などの仕事をする事	0.258	0.009
授業や生徒指導をする事 (子どもとの関わりのある授業など) $\alpha=.7685$	h09 授業をする事	-0.019	0.808
	h10 児童生徒と関わる事自体	-0.097	0.786
	h11 生徒指導をする事	0.164	0.592
	h01 学力の保障をする事	-0.008	0.298
因子抽出法: 主因子法・回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法		3 回の反復で回転が収束しました。	
a			

削除項目
削除項目

削除項目

表2

因子相関行列

因子	1	2
1	1	0.084277
2	0.084277	1

因子抽出法: 主因子法・回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

3) 継続尺度の信頼性：因子抽出法の方法と回転は負担尺度の同

じように，因子数決定の分析を行う。まずは初期の固有値で第4因子（2.535）と第5因子（2.001）の差が前後の数値に比べて大きく，因子のスクリープロットのグラフがこの間に下に概ね傾いている結果から4因子に決定して，表3継続尺度パターン行列（a）の分析結果を得た。第1因子の11項目の α 係数は0.837であった。本調査に向けては，第2因子の項目17.を削除した。項目を削除する前の10項目の α 係数は0.751であり，削除した後の9項目の α 係数は0.767であった。第3因子の5項目の α 係数は0.723であった。第1因子から第3因子まではいずれも内的整合性が高いと判断された。第4因子の項目30. 13. 42. 14. はこの因子内で負の負荷量を示しており，逆転項目としての処理を行った。逆転項目の処理後の α 係数は0.663を示し，概ね内的整合性が高いという結果を得た。プロマックス解で，各因子間の相関（表4－2）は第2因子と第3因子（ $r=0.451$ ），第1因子と第2因子（ $r=0.426$ ）の間でかなり高い相関を示した。第1因子と第3因子（ $r=0.285$ ）ではやや相関があり，第4因子と，第1因子（ $r=-0.094$ ），第2因子（ $r=-0.187$ ），第3因子（ $r=-0.138$ ）間では相関がほとんどなかった（表4参照）。

表3

『継続』尺度(因子分析)

予備調査

パターン行列(a)		因子			
		1	2	3	4
関係支え 部活動重視 子ども重視 $\alpha = .8374$	1 k36 同僚に助けられ支えられてきた	0.839	-0.343	0.098	-0.106
	k32 問題解決のために同僚と話し合ってきた	0.809	-0.108	-0.047	-0.199
	k28 児童生徒とのいい関係に支えられてきた	0.719	-0.097	0.070	0.109
	k31 児童生徒の生き生きとした笑顔でやってこれた	0.707	-0.046	0.038	0.027
	k45 先輩や同僚の教師が頑張っているのをみてきた	0.659	-0.090	-0.204	0.095
	k33 管理職に相談し支えられてきた	0.614	0.003	-0.318	0.284
	k46 会うと心が落ち着き安心できる人がいた	0.479	0.262	-0.263	-0.045
	k27 個人的な気持ちをうち明けることのできる人がいた	0.478	0.385	-0.184	-0.047
	k41 児童生徒と部活や課外活動を楽しんできた	0.446	-0.175	-0.123	0.253
	k15 児童生徒の成長が楽しみと思ってきた	0.362	0.234	0.143	0.114
健康重視 研究研修 休日家族 $\alpha = .7676$	k25 自分の行動や考えを支持する人がいた	0.353	0.156	0.142	-0.070
	2 k34 休日を十分に活用し充電をしてきた	-0.279	0.808	0.064	0.047
	k35 研修会に参加して解決をはかってきた	0.176	0.657	-0.190	0.203
	k23 食べ物をバランスよくとって体に気をつけた	-0.155	0.629	-0.007	-0.075
	k21 自主的に研究会活動に参加してきた	0.084	0.620	0.148	0.332
	k39 健康管理に配慮をしてきた	0.003	0.579	-0.253	-0.052
	k37 安定した職業と思ってやってきた	-0.202	0.505	0.378	0.141
	k19 専門の相談機関や医師に相談してきた	-0.380	0.501	-0.151	-0.062
	k26 休暇をとるようにしてきた	-0.108	0.433	-0.162	-0.082
	k29 家族によって元気を取り戻してきた	0.160	0.416	0.016	-0.074
生活のため やり切る気持ち 保護者関係 $\alpha = .7236$	k17 睡眠を十分に取るようにしてきた	0.045	0.267	-0.206	-0.033
	3 k24 生活のためと思ってきた	-0.197	-0.074	0.871	-0.086
	k22 とにかくやり切ろうという気持ちでやってきた	0.019	-0.321	0.768	0.267
	k47 経済的な理由があった	-0.079	-0.206	0.631	0.073
	k20 保護者とのいい関係に支えられてきた	0.169	0.104	0.395	-0.279
教師信念 出世志向 順応重視 $\alpha = .6632$	k16 本を読んだり人の話を聞いたりして解決をしてきた	0.254	0.244	0.388	-0.082
	4 k44 教師であるという信念でやってきた	0.421	-0.043	0.164	0.551
	k30 収入によって欲しいものを買うことができてきた	0.190	0.198	0.179	-0.485
	k43 トラブルがないように我慢してやってきた	-0.096	0.100	0.189	0.481
	k40 管理職や主任などの役職を意識してやってきた	0.037	0.390	-0.046	0.460
	k13 友人などに相談あるいは話をきいてもらってきた	0.432	0.105	0.033	-0.455
	k38 教えるといった仕事が好きでやってきた	0.326	0.194	0.330	0.454
	k42 家族に相談しあるいは話をきいてもらってきた	0.312	0.342	0.041	-0.390
	k14 趣味などで気分転換を行ってきた	0.087	0.166	0.111	-0.353
	k18 自分の気持ちとは反対に、明るくふるまってきた	0.095	-0.059	0.039	0.336

削除項目

逆転項目

逆転項目

逆転項目

逆転項目

因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

a

12 回の反復で回転が収束しました。

表4 因子相関行列

因子	1	2	3	4
1	1.000	0.426	0.285	-0.094
2	0.426	1.000	0.451	-0.187
3	0.285	0.451	1.000	-0.138
4	-0.094	-0.187	-0.138	1.000

因子抽出法: 主因子法

回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

4) 安定尺度の信頼性: ここでも因子抽出法は, 上記の尺度と同じ分析を行った。まずは初期の固有値で第2因子(1.968)と第3因子(1.426)の差が以下に比べて大きく, 因子のスクリープロット

ラフの因子間が概ね下に傾いているようすから2因子に決定し、表5安定尺度パターン行列(a)の分析結果を得た。第1因子の7項目の α 係数は0.857であった。第2因子の8項目の α 係数は0.758であり、第1因子とともに内的整合性が高いと判断された。プロマックス解で、第1因子と第2因子の因子間の相関係数(表6参照)をみるとかなり相関があった($r=0.542$)。

表5 『安定』尺度(因子分析) 予備調査

パターン行列(a)		因子	
		1	2
関係良好 $\alpha=.8579$	o48 児童生徒との人間関係が良好であるとき	0.934	-0.180
	o49 心にゆとりをもてるとき	0.868	-0.183
	o52 児童生徒が明るく生き生きとしているとき	0.816	-0.053
	o51 授業がうまくいっているとき	0.761	0.028
	o50 休み時間などに児童生徒と話しているとき	0.636	-0.016
	o54 同僚との人間関係が良好であるとき	0.591	0.292
	o58 児童生徒が落ち着いているとき	0.386	0.384
解放自由 $\alpha=.7585$	o61 自分の時間がとれるとき	0.054	0.762
	o60 放課後の会議がないとき	-0.056	0.698
	o57 授業の空き時間のとき	-0.383	0.663
	o59 授業や仕事、学校行事を終えたとき	0.149	0.650
	o62 健康で体調がよいとき	0.286	0.607
	o53 夏休みなどの長期休暇のとき	0.115	0.590
	o56 児童生徒と部活動や特別活動をしているとき	-0.186	0.470
	o55 放課後などの児童生徒がいないとき	0.014	0.465

因子抽出法: 主成分分析 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法
a 3回の反復で回転が収束しました。

表6 因子相関行列

因子	1	2
1	1.000	0.542
2	0.542	1.000

因子抽出法: 主因子法

回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

[考 察] consideration 予備調査

「第 1 予備調査」〈自由記述の考察〉

調査を依頼した研修会は、教育相談主任の研修会であり、教師経験が 10 年以上の教師が多かった。生徒指導主任や学年主任を兼ねて、役職を持っている教師も多く、学校では授業以外に多くの仕事を抱えているであろう。そのため、教師が忙しくて、しんどい状況にあるが、辞めたいが辞められず「生活のため（N = 13）」に職業継続していると教師の半数近くが回答していた。付表 2（個別の記述まとめと対比）で見ると、11 名のうち 6 名が「生徒がいないとき・空き時間・誰もいない教室・長期休暇・健康・会議がないとき」と、直接子どもとの関係がないときに「穏やか」でいられると回答。子どもと関わる事が主な教師の仕事なのだが、学校で忙しく過ごしてから、よけいに子どもたちから解放された時間が、大事な充電のための穏やかな瞬間でもあったといえよう。また、予備調査で「生活や子どもを育てるため（経済面）」という教師が「卒業式の子どもの言葉」「生徒や保護者との信頼関係ができた」ことを職業継続の理由と述べているように、「生活のため」に継続をしている教師であっても、「子どもとの関係」が教師継続の理由となっている。

筆者が、まだ中学校の講師をしていたときに、学校の校務で忙しい中堅の教師の「放課後の、子どもがいなくなった学校が好きだ」という言葉がしばしば回想される。つまり、その教師は、同僚とも仲がよくて、校務がないときは、いつも子どもたちに囲まれて、子どもを大切に、子どもから慕われていた教師であったからである。21名の教師が「子どもの関係と同僚との関係」で辞めずにやってこられたと回答しているにもかかわらず、同時に、「生活のため」や「子どもがいないとき」など、子どもとの対人関係のないことを職業継続の理由に述べている、といったように両価的な複数回答をしていた。また、「健康だから（項目1）→授業で生徒が節度を持っているとき（項目2）」、「生活のため→健康・リフレッシュしたあと・心にゆとりがあるとき」、「生活のため・教師の仕事しかない→会議がないとき」と、子どもとの関わりがないところで‘支え’や‘穏やかさ’と意識している教師もみられた。以上のことは、今後の本調査と合わせて検証を深めていく予定である。

「第2予備調査」〈質問紙の考察〉

第2予備調査では、因子分析だけを行って、項目平均値の分散分析や重回帰分析などの検定は、本調査の結果をもってして、考察としたい。以下の各尺度の考察は、この予備調査段階の検証のものである。第2予備調査では負担尺度の因子分析から教師の2つの因子

をみることができた。授業のしんどさはしかたがないが、部活動や校務、研修会や地域行事への参加、保護者の要求などは、仕事として抵抗を感じるという因子が1つ。もう1つには、子どもと関わったり、子どもを教えたり、指導することにしんどさを感じるという因子が浮かびあがってきた。また、継続尺度でも、子どもや同僚との関係を‘支え’とする因子、休暇や健康を重視する因子、生活のためと割り切る因子、教師という職業自体に誇りをもってがんばっている因子がみえてきた。そして、安定尺度では、子どもや同僚とのいい関係の状態にあることに‘支え’や守り‘枠’のような安定感を感じる因子、また、授業や子どもから解放された状態に安心といった‘枠’を感じる因子に分かれることをみいだした。削除した項目である、研修会への参加に関しては、負担（尺度）というよりも、むしろ職業を継続する因子の範疇といえよう。また、不慣れな新しい仕事や、学力の保証をすることでは、教師として当然の仕事であろうし、睡眠を十分にとるようにしてきたという項目を削除したことでは、睡眠時間の確保ができないといったことが影響していたと推測される。予備調査の目的は、教師の職業継続の理由を概観、質問項目の信頼性を計って質問紙を作成することにあつたので、本調査の分析の検証を待って、あと〔全体考察〕に予備調査の結果も反映させた考察をすすめる予定である。

[方 法] method 本調査

〈調査対象〉小中学校の教師 〈調査時期〉2008年3月～5月

〈調査人数〉 $N = 126$ (小学校 $N = 47$, 中学校 $N = 79$)

(採用 1年以下 $N = 17$, 5年以下 $N = 12$, 10年以下 $N = 6$,

20年以下 $N = 29$, 21年以上 $N = 58$, 未記入 $N = 4$)

〈調査の形式〉質問紙 (4件法)

〈調査手続き〉「教師の職業継続」に関わる質問紙であることを個別に説明しつつ、記入の協力を依頼、回収した。

〈質問紙の構成〉

- ・現在 学校で『負担になること』に関して (負担尺度 9項目)
- ・教師を辞めずに『継続してこられた理由』に関して (継続尺度 34項目)
- ・学校で『穏やかでいられるとき』に関して (安定尺度 15項目)

質問項目の構成⁴は、予備調査に基づき作成・削除した項目であった。本調査では、調査データの因子分析と各因子間の相関・分散分析・多重比較・重回帰分析・クラスタ分析の検定を試みた。

⁴ 本調査と予備調査の質問紙を [付録] に付す。

[結 果] result 本調査

1. 各尺度の天井フロア効果の結果

各尺度の単純統計量（平均値・標準偏差）の各数値を算出すると、いずれも最小値 1，最大値は 4 となり，天井フロア効果は見られなかった⁵。しかし，平均値－標準偏差（SD）と，平均値＋標準偏差（SD）を算出すると，負担尺度では 1～4 以内の数値を示したが，継続尺度に項目 15. でフロア効果が見られ，また，安定尺度では項目 44. 45. 47. 48. 50. 57. 58. に天井効果がみられた。しかし，両尺度とも 1 あるいは 4 に近い微妙な値であるので，この項目も含めて因子分析を行うことにした。

2. 負担尺度の信頼性

因子抽出法の方法は主因子法で，回転はプロマックス法を採用して，因子数決定のための因子分析を行った。まずは初期の固有値で第 2 因子（1.820）と第 3 因子（0.88）の差が前後に比べて大きく，因子のスクリープロットのグラフがこの間に下に傾いているようすから 2 因子に決定し，表 7 負担尺度パターン行列（a）の分析結果を得た。第 1 因子の 5 項目の α 係数は 0.7584 であり，内的整合性が

⁵ 本調査の各尺度天井フロア効果の算出数値は [付録] 付表 3. 4.5 に示す。

高いと判断された。第2因子の4項目も、 α 係数は0.7169であり、内的整合性が高いという結果を得た。プロマックス解で、第1因子と第2因子の因子間（ $r=.287$ ）はやや相関がなかった（表8参照）。第1因子を（周辺業務負担）、第2因子を（本務負担）と命名した。

表7

負担尺度(因子分析)

本調査

パターン行列(a)		因子	
		1	2
授業以外の仕事負担 (周辺業務負担) $\alpha=.7584$	1 h03 地域行事への参加	0.777	-0.236
	h02 部活動などの課外活動をする事	0.777	-0.112
	h04 授業以外の校務をする事	0.527	0.200
	h09 管理職から仕事を依頼される事	0.512	0.309
	h01 保護者からの要求	0.469	0.192
授業や生徒指導をすることが負担 (本務負担) $\alpha=.7169$	2 h07 児童生徒と関わる事自体	-0.120	0.855
	h08 生徒指導をする事	0.106	0.687
	h06 授業をする事	-0.084	0.593
	h05 仕事上での教師同士の関わり	0.154	0.390

因子抽出法: 主因子法・回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法
a 3回の反復で回転が収束しました。

表8 因子相関行列(Promax解)

負担尺度

因子	1	2
1	1.000	0.287
2	0.287	1.000

因子抽出法: 主因子法・回転法:
Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

3. 継続尺度の信頼性

因子抽出法の方法は主因子法で、回転はプロマックス法を採用して、因子数決定のための因子分析を行った。まずは初期の固有値で第4因子（2.137）と第5因子（1.849）の差が前後に比べて大きく、因子のスクリープロットのグラフがこの間に下に傾いているようすから4因子に決定し、表9の継続尺度パターン行列（a）の分析結果を得た。第1因子の項目16.を削除、9項目の α 係数は0.7957であった。第2因子は、項目25.と11.を削除、8項目の α 係数は0.7394であった。第3因子は項目14.を削除、8項目の α 係数は

0.7282 であった。第 4 因子の 5 項目の α 係数は 0.7467 であり、いずれも、内的整合性が高いと判断された。プロマックス解においての因子相関では第 1 因子と第 3 因子 ($r=0.432$) の間でかなり高い相関を示した (表 10 参照)。第 1 因子を (関係重視)、第 2 因子を (健康重視)、第 3 因子を (仕事重視)、第 4 因子を (生活重視) と命名した。

表9 継続尺度(因子分析) 本調査

パターン行列(a)		因子				
		1	2	3	4	
同僚支援 友人相談 関係良好 (関係重視) $\alpha = .7957$	1 k28 問題解決のために同僚と話し合ってきた	0.755	-0.192	0.081	0.002	
	k32 同僚に助けられ支えられてきた	0.747	-0.251	-0.070	0.026	
	k23 個人的な気持ちをうち明けることのできる人がいた	0.666	0.211	-0.225	-0.083	
	k10 友人などに相談あるいは話をきいてもらってきた	0.628	0.256	-0.382	-0.014	
	k24 児童生徒とのいい関係に支えられてきた	0.522	-0.115	0.194	-0.186	
	k42 会うと心が落ち着き安心できる人がいた	0.450	0.086	0.016	0.139	
	k21 自分の行動や考えを支持する人がいた	0.439	0.011	0.218	0.029	
	k41 先輩や同僚の教師が頑張っているのをみてきた	0.407	-0.213	0.401	0.132	
	k38 家族に相談しあるいは話をきいてもらってきた	0.391	0.241	0.027	0.096	
	k16 保護者とのいい関係に支えられてきた	0.281	0.057	0.094	0.137	削除項目
休日充電 健康重視 研究研修 (健康重視) $\alpha = .7394$	2 k30 休日を十分に活用し充電をしてきた	-0.075	0.660	-0.117	0.073	
	k17 自主的に研究会活動に参加してきた	-0.075	0.602	0.296	-0.293	
	k19 食べ物をバランスよくって体に気をつけた	-0.093	0.536	0.244	0.173	
	k31 研修会に参加して解決をはかってきた	0.092	0.504	0.158	-0.252	
	k22 休暇をとるようにしてきた	-0.023	0.493	-0.205	0.156	
	k13 本を読んだり人の話を聞いたりして解決をしてきた	0.295	0.463	0.107	-0.107	
	k35 健康管理に配慮をしてきた	-0.057	0.391	0.260	0.281	
	k15 専門の相談機関や医師に相談してきた	-0.088	0.324	-0.143	0.046	
	k25 家族によって元気を取り戻してきた	0.222	0.251	0.059	0.145	削除項目
	k11 趣味などで気分転換を行ってきた	0.122	0.250	-0.072	0.103	削除項目
仕事重視 出世志向 課外活動 (仕事重視) $\alpha = .7282$	3 k40 教師であるという信念でやってきた	0.148	-0.169	0.670	0.204	
	k34 教えるといった仕事が好きでやってきた	-0.017	0.151	0.592	-0.038	
	k12 児童生徒の成長が楽しみと思ってきた	0.104	0.141	0.527	-0.175	
	k36 管理職や主任などの役職を意識してやってきた	-0.182	0.117	0.457	0.132	
	k18 とにかくやり切ろうという気持ちでやってきた	-0.102	-0.046	0.428	0.225	
	k27 児童生徒の生き生きとした笑顔でやってこれた	0.404	0.007	0.406	-0.168	
	k37 児童生徒と部活や課外活動を楽しくしてきた	0.060	-0.283	0.380	0.000	
	k29 管理職に相談し支えられてきた	0.220	-0.048	0.309	0.142	
	k14 自分の気持ちとは反対に、明るくふるまってきた	-0.073	-0.122	0.185	0.132	削除項目
	4 k20 生活のためと思ってきた	0.024	0.109	0.002	0.771	
生活安定 問題回避 (生活重視) $\alpha = .7467$	k43 経済的な理由があった	0.066	-0.015	0.071	0.697	
	k39 トラブルがないように我慢してやってきた	-0.058	-0.019	0.120	0.495	
	k33 安定した職業と思ってやってきた	0.036	0.244	0.242	0.465	
	k26 収入によって欲しいものを買うことができてきた	0.287	0.270	-0.134	0.330	

因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

a

9 回の反復で回転が収束しました。

表 10 因子相関行列 (Promax 解) 継続尺度

因子	1	2	3	4
1	1.000	0.185	0.432	0.050
2	0.185	1.000	0.192	0.154
3	0.432	0.192	1.000	0.068
4	0.050	0.154	0.068	1.000

因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス

4. 安定尺度の信頼性

因子抽出法の方法は主因子法で，回転はプロマックス法を採用して，因子数決定のための因子分析を行った。まずは初期の固有値で第2因子（2.057）と第3因子（1.33）の差が前後に比べて大きく，因子のスクリープロットのグラフがこの間に下に傾いているようすから2因子に決定し，表11. 安定尺度パターン行列（a）の分析結果を得た。第1因子の6項目の α 係数は0.8567であった。第2因子は，項目52. と54. を削除し，7項目の α 係数は0.7860であった。いずれも，内的整合性が高いと判断された。プロマックス解における因子相関では第1因子と第2因子（ $r=0.504$ ）の間でかなり高い相関を示した（表12参照）。第1因子を（学校関係良好），第2因子を（学校関係離脱）と命名した。

表11

安定尺度(因子分析)

本調査

パターン行列(a)

因子

		1	2
1 子どもや同僚との関係良好 (学校関係良好) $\alpha = .8567$	o44 児童生徒との人間関係が良好であるとき	0.817	-0.081
	o48 児童生徒が明るく生き生きとしているとき	0.790	-0.049
	o47 授業がうまくいっているとき	0.772	0.008
	o50 同僚との人間関係が良好であるとき	0.696	0.093
	o45 心にゆとりをもてる時	0.695	-0.047
	o46 休み時間などに児童生徒と話しているとき	0.605	-0.054
2 授業や仕事からの自由解放 (学校関係離脱) $\alpha = .7860$	o56 放課後の会議がないとき	-0.058	0.679
	o57 自分の時間がとれるとき	0.032	0.670
	o49 夏休みなどの長期休暇のとき	-0.106	0.604
	o55 授業や仕事、学校行事を終えたとき	0.148	0.587
	o51 放課後などの児童生徒がいないとき	-0.039	0.561
	o58 健康で体調がいいとき	0.098	0.558
	o53 授業の空き時間のとき	-0.118	0.546
	o54 児童生徒が落ち着いているとき	0.328	0.381
	o52 児童生徒と部活動や特別活動をしているとき	0.149	0.166

因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

3 回の反復で

回転が収束しました。

表12 因子相関行列(Promax解)

安定尺度

因子	1	2
1	1.000	0.504
2	0.504	1.000

因子抽出法: 主因子法・回転法:

Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

5. 校種と教師経験の各尺度の因子得点への効果

各尺度の因子下位尺度得点は、項目平均値を算出し、校種別（小学校と中学校）、経験別（教師経験10年以下と11年以上）の2要因の分散分析を行った。校種別には、小学校（ $N=46$ ）と中学校（ $N=76$ ）に、教師経験別には10年以下（ $N=35$ ）と11年以上（ $N=87$ ）に分け、表13のように有意な相違のある要因をみいだした⁶。

表13 校種別、教師経験別と各因子項目平均値の分散分析(二元配置分析)

被験者間因子		有意な相違があった要因					
(値ラベル)	(N)	(各尺度の因子)	(値ラベル)	平均値	標準偏差	(値ラベル)	平均値 標準偏差
校種の別 小学校	46	負担尺度周辺業務負担	小学校	(2.483	0.6)	>中学校	(2.229 0.53)
中学校	76		経験11年以上	(2.43	0.556)	>10年以下	(2.063 0.52)
教師経験 10年以下	35	継続尺度関係重視	経験10年以下	(2.997	0.457)	>11年以上	(2.831 0.465)
11年以上	87	継続尺度生活重視	小学校	(2.539	0.601)	>中学校	(2.287 0.613)

** p<.01 * p<.05

1) 負担尺度因子項目平均値の分散分析の結果：第1因子（周辺業務負担）を従属変数とする被験者間効果の検定では、校種別*教師経験別の交互作用は、統計的に群間に有意な違いがなかった（ $F(1,118) = .618, n.s.$ ）。校種別の主効果においては、小学校（平均値：2.483）と中学校（平均値：2.229）で、統計的に有意な違いがみられた（ $F(1,118) = 5.558, p < .05$ ）。また、教師経験別の主効果においても、教師経験11年以上（平均値：2.43）と教師経験10年以下（平均値：2.063）で、統計的に有意な違いがみられた（ $F(1,118)$

⁶ 教師経験には、採用までの講師経験年数は含まれていない。

$= 7.745, p < .01$)。第2因子(本務負担)を従属変数とする被験者間効果の検定では、校種別*教師経験別 ($F(1,118) = .294, \underline{n.s.}$) の交互作用、校種別 ($F(1,118) = 2.651, \underline{n.s.}$) と教師経験別 ($F(1,118) = 2.606, \underline{n.s.}$) の主効果においても、統計的に有意な違いがなかった。

2) 継続尺度因子項目平均値の分散分析の結果：第1因子(関係重視)を従属変数とする被験者間効果の検定では、校種別*教師経験別の交互作用は、統計的に群間に有意な違いがなかった ($F(1,118) = .798, \underline{n.s.}$)。校種別の主効果において、統計的に有意な違いがみられなかった ($F(1,118) = 2.934, \underline{n.s.}$)。しかし、教師経験別の主効果においては、教師経験10年以下(平均値：2.997)と教師経験11年以上(平均値：2.831)で、統計的に有意な違いがみられた ($F(1,118) = 4.385, p < .01$)。第2因子(健康重視)を従属変数とする被験者間効果の検定では、校種別*教師経験別 ($F(1,118) = .009, \underline{n.s.}$) の交互作用、校種別 ($F(1,118) = 2.849, \underline{n.s.}$) と教師経験別 ($F(1,118) = .001, \underline{n.s.}$) の主効果においても、統計的に有意な違いがなかった。第3因子(仕事重視)を従属変数とする被験者間効果の検定では、校種別*教師経験別 ($F(1,118) = .143, \underline{n.s.}$) の交互作用、校種別 ($F(1,118) = .01, \underline{n.s.}$) と教師経験別 ($F(1,118) = 1.321, \underline{n.s.}$) の主効果においても、統計的に有意な違いがなかった。第4因子(生活重視)を従属変数とする被験者間効果

の検定では、校種別*教師経験別の交互作用は、統計的に群間に有意な違いがなかった ($F(1,118) = .2.359, \underline{n.s.}$)。校種別の主効果においては、小学校(平均値: 2.539)と中学校(平均値: 2.287)とで、統計的に有意な違いがみられた ($F(1,118) = 6.603, \underline{p} < .05$)。しかし、教師経験別の主効果においては、統計的に有意な違いがなかった ($F(1,118) = 1.645, \underline{n.s.}$)。

3) 安定尺度因子項目平均値の分散分析の結果: 第1因子(学校関係良好)を従属変数とする効果の検定では、校種別*教師経験別 ($F(1,118) = .621, \underline{n.s.}$) の交互作用、校種別 ($F(1,118) = .022, \underline{n.s.}$) と教師経験別 ($F(1,118) = .621, \underline{n.s.}$) の主効果において、いずれも、有意な違いがなかった。第2因子(学校関係離脱)を従属変数とする検定でも、校種別*教師経験別 ($F(1,118) = .579, \underline{n.s.}$) の交互作用、校種別 ($F(1,118) = .371, \underline{n.s.}$) と教師経験別 ($F(1,118) = .302, \underline{n.s.}$) において有意な違いがなかった。

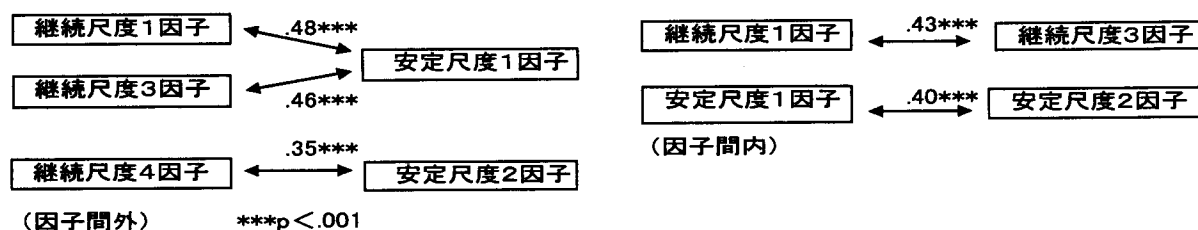
6. 各尺度の因子間の相関関係

各尺度の因子内も含めて、全因子間の相関係数(Pearson)⁷の算出を行ったところ、因子間以外のかかなり相関のあった因子は図5の結果となった。継続尺度第1因子 ($\underline{r} = .48, \underline{p} < .001$) と安定尺度第2因子、継続尺度第3尺度と安定尺度第2因子 ($\underline{r} = .46, \underline{p} < .001$)

⁷ 全因子間の相関係数は[付録]付表6で示す。

で、かなり相関があった。継続尺度第4尺度と安定尺度第2因子 ($r = .35, p < .001$) でも、やや相関があった。因子間内においても、継続尺度内で第1因子と第2因子 ($r = .43, p < .001$)、安定尺度内で第1因子と第2因子 ($r = .40, p < .001$) とかなり相関がみられた。

図5 相関係数 (Pearson)

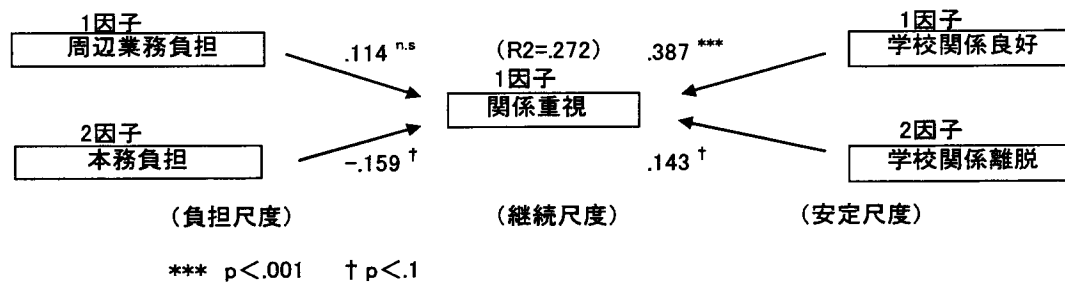


7. 負担・安定尺度の各因子が、継続尺度の各因子に及ぼす影響

独立変数としての負担尺度の各因子、安定尺度の各因子が、従属変数としての各継続尺度の因子への影響がどの程度かを説明するために、重回帰分析を行い予測、検討した。

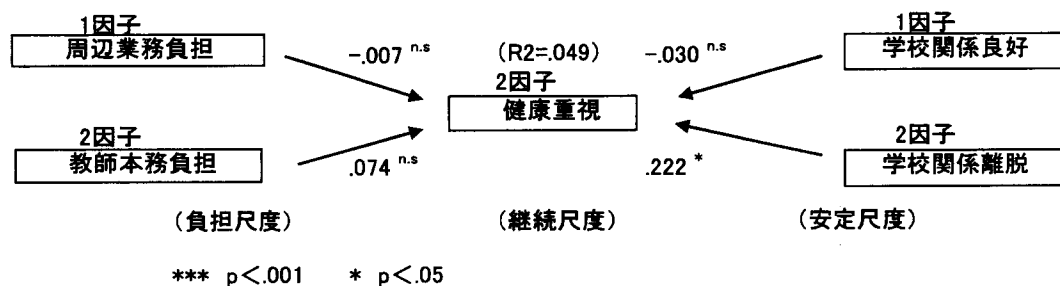
1) 継続尺度第1因子への影響とその大きさの結果：従属変数は継続尺度1因子下位尺度得点（項目平均値）同僚支援・友人相談・関係良好（関係重視）として、検定の結果、重決定係数 ($R^2 = .272$) が算出され、安定尺度第1因子（学校関係良好）が継続尺度第1因子に及ぼす影響が有意であった ($\beta = .387, p < .001$)。なお、負担尺度第1因子 ($\beta = .114, n.s.$)、負担尺度第2因子 ($\beta = .158, p < .1$)、安定尺度第2因子 ($\beta = .143, p < .1$) は、いずれも、継続尺度第1因子に及ぼす影響は有意でなかった（図6参照）。

図6 継続尺度(関係重視)に及ぼす影響 『パス図』



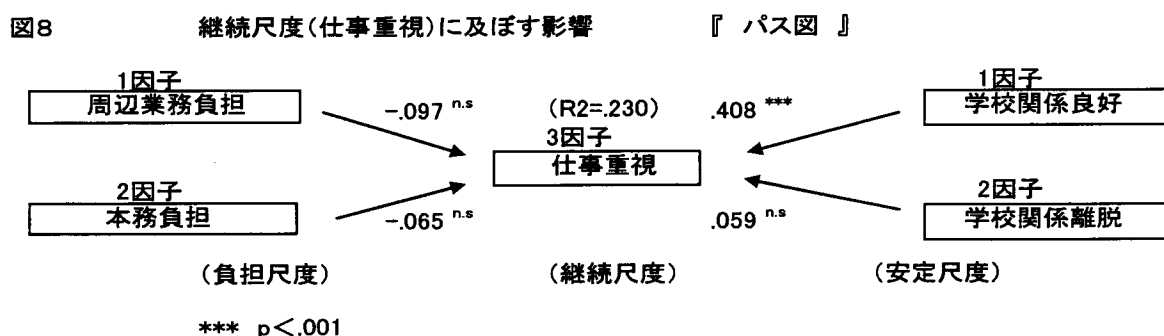
2) 継続尺度第2因子への影響とその大きさの結果：従属変数は継続尺度2因子下位尺度得点（項目平均値）休日充電・健康重視・研究研修（健康重視）として，検定の結果，重決定係数（ $R^2 = .049$ ）が算出され，安定尺度第2因子（学校関係離脱）が継続尺度第2因子に及ぼす影響が有意であった（ $\beta = .222, p < .05$ ）。なお，負担尺度第1因子（ $\beta = -.007, n.s.$ ），負担尺度第2因子（ $\beta = .074, n.s.$ ），安定尺度第1因子（ $\beta = -.030, n.s.$ ）は，いずれも，継続尺度第2因子に及ぼす影響は有意でなかった（図7参照）。

図7 継続尺度(健康重視)に及ぼす影響 『パス図』



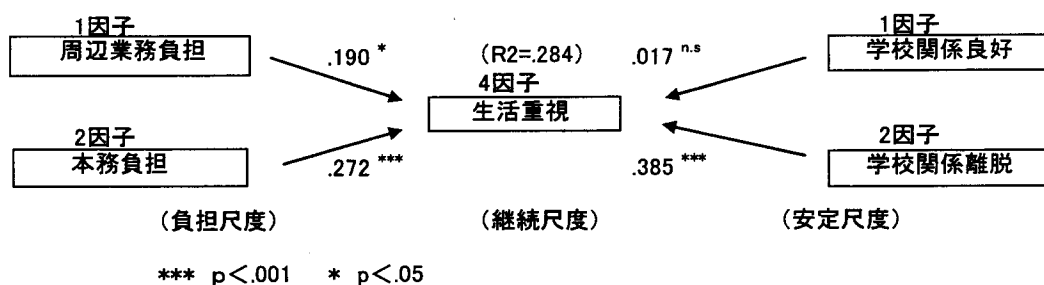
3) 継続尺度第3因子への影響とその大きさの結果：従属変数は継続尺度3因子下位尺度得点（項目平均値）仕事重視・出世志向・課外活動（仕事重視）として，検定の結果，重決定係数（ $R^2 = .230$ ）が算出され，安定尺度第1因子（学校関係良好）が継続尺度第3因

子に及ぼす影響が有意であった ($\beta = .408, p < .001$)。なお、負担尺度第1因子 ($\beta = -.097, n.s.$)、負担尺度第2因子 ($\beta = -.065, n.s.$)、安定尺度第2因子 ($\beta = .058, n.s.$) は、いずれも、継続尺度第3因子に及ぼす影響は有意でなかった (図8 参照)。



4) 継続尺度第4因子への影響とその大きさの結果：従属変数は継続尺度4因子下位尺度得点(項目平均値)生活安定・問題回避(生活重視)として、検定の結果、重決定係数 ($R^2 = .284$) が算出され、負担尺度第1因子(周辺業務負担)が継続尺度第4因子に及ぼす影響が有意であり ($\beta = .190, p < .05$)、負担尺度第2尺度(本務負担)の影響も有意であった ($\beta = .272, p < .001$)。また、安定尺度第2因子(学校関係離脱)が継続尺度第4因子に及ぼす影響も有意であった ($\beta = .385, p < .001$)。影響の大きさでは、安定尺度第2因子の比重が、負担尺度第2因子より、負担尺度第1因子より、高いという結果がでた。なお、安定尺度第1因子 ($\beta = -.017, n.s.$) は、継続尺度第4因子に及ぼす影響は有意でなかった (図9 参照)。

図9 継続尺度(生活重視)に及ぼす影響 『パス図』

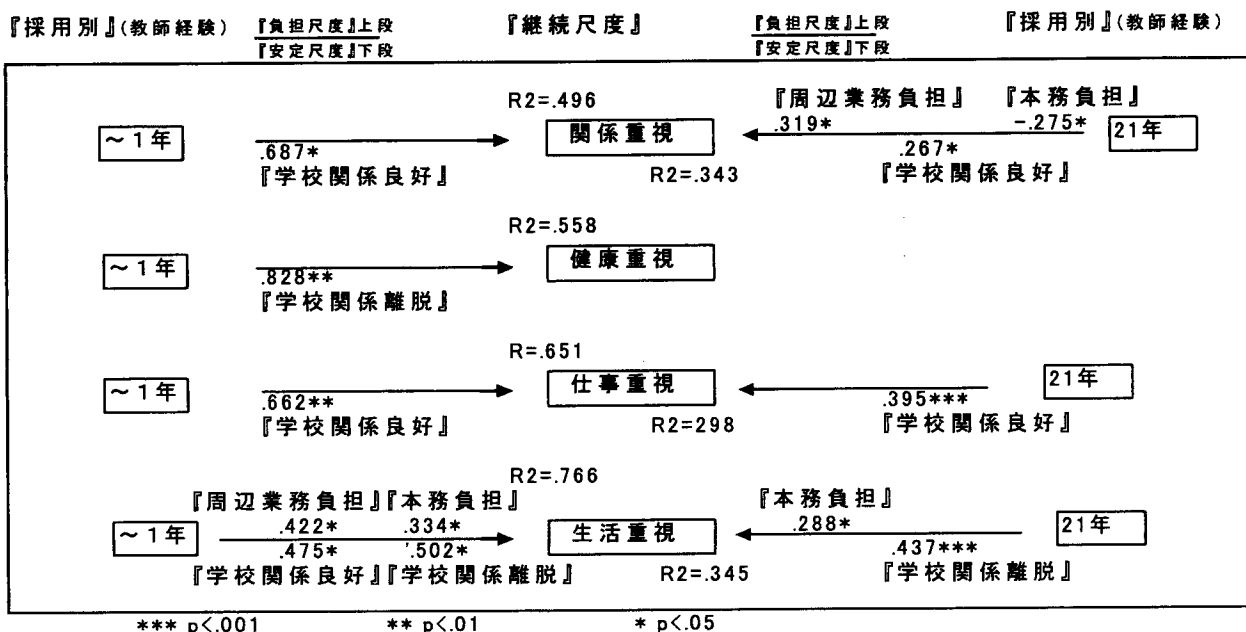


5) 採用(経験)年別の継続尺度への影響とその大きさの結果:

従属変数は継続尺度(関係重視・健康重視・仕事重視・生活重視), 独立変数は負担尺度(周辺業務負担・本務負担)と安定尺度(学校関係良好・学校関係離脱)として, 採用別(〜1年・〜5年・〜10年・20年・〜21年)5段階に分けて, 重回帰分析を行った(図10参照)。継続尺度(関係重視)への影響とその大きさの検定の結果, 採用(〜1年)では重決定係数($R^2 = .496$)が算出され, 安定尺度(学校関係良好)が及ぼす影響が有意であった($\beta = .687, p < .05$)。採用(〜21年)においては, 重決定係数($R^2 = .343$)が算出され, 負担尺度では(周辺業務負担)($\beta = .319, p < .05$)と(本務負担)($\beta = -.275, p < .05$), 安定尺度(学校関係良好)($\beta = .319, p < .05$)が及ぼす影響が有意であった。継続尺度(健康重視)への影響の検定結果では, 採用(〜1年)で重決定係数($R^2 = .558$)が算出され, 安定尺度(学校関係離脱)のみが及ぼす影響が有意であった($\beta = .828, p < .01$)。継続尺度(仕事重視)への影響の検定結果では, 採用(〜1年)で重決定係数($R^2 = .651$)が算出され, 安定尺度(学

校関係良好)が及ぼす影響が有意であった ($\beta = .662, p < .01$)。採用 (~21年)では重決定係数 ($R^2 = .298$)が算出され,安定尺度(学校関係良好)が及ぼす影響が有意であった ($\beta = .395, p < .001$)。継続尺度(生活重視)への影響の検定結果では,採用 (~1年)で重決定係数 ($R^2 = .766$)が算出され,負担尺度では(周辺業務負担) ($\beta = .442, p < .05$)と(本業務負担) ($\beta = .334, p < .05$),安定尺度では(学校関係良好) ($\beta = .475, p < .05$)と(学校関係離脱) ($\beta = .502, p < .05$)が及ぼす影響が有意であった。採用 (~21年)では重決定係数 ($R^2 = .345$)が算出され,負担尺度では(本務負担) ($\beta = .288, p < .05$)と安定尺度(学校関係離脱) ($\beta = .437, p < .001$)が及ぼす影響が有意であった。

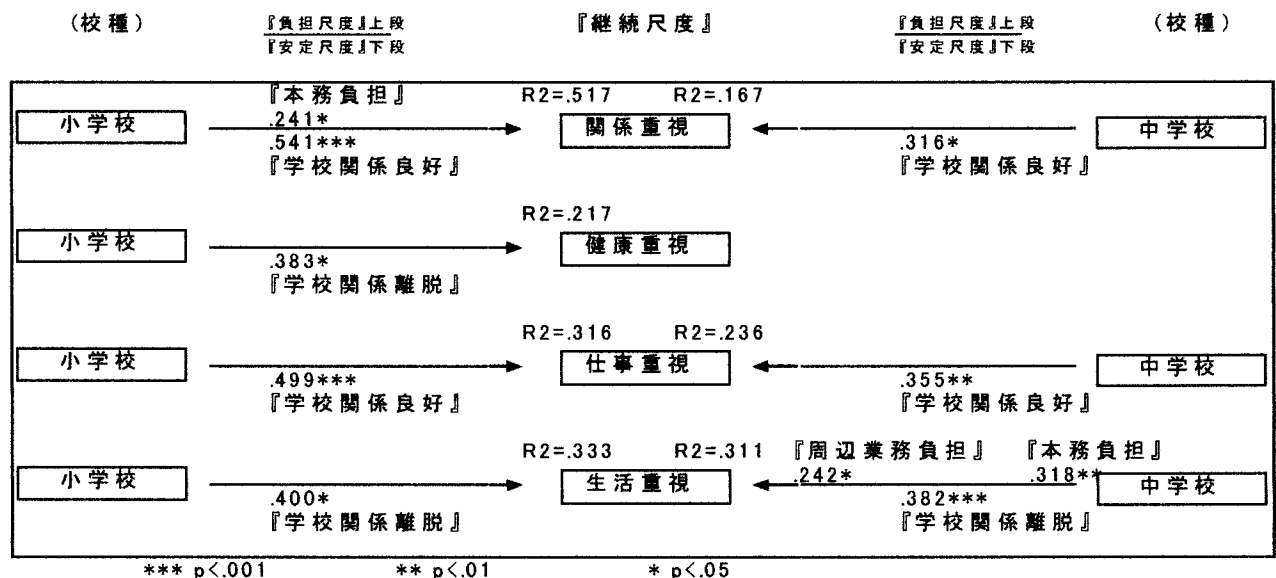
図10 重回帰分析(採用別) 従属変数:継続尺度(1関係重視・2健康重視・3仕事重視・4生活重視)
独立変数:負担尺度(1周辺業務負担・2本務負担)と
(~1年・~5年・~10年・~20年・21年~) 安定尺度(1学校関係良好・2学校関係離脱)



6) 校種（小中学校）別の継続尺度への影響とその大きさの結果：上記の5)と同じように，従属変数は継続尺度，独立変数は負担尺度と安定尺度として，校種別（小学校と中学校）に分けて，重回帰分析を行った（図11参照）。継続尺度（関係重視）への影響とその大きさの検定の結果，校種（小学校）では重決定係数（ $R^2 = .517$ ）が算出され，負担尺度（本務負担）（ $\beta = .241, p < .05$ ）と安定尺度（学校関係良好）（ $\beta = .541, p < .001$ ）が及ぼす影響が有意であった。また校種（中学校）では重決定係数（ $R^2 = .167$ ）が算出され，安定尺度（学校関係良好）が及ぼす影響が有意であった（ $\beta = .316, p < .05$ ）。継続尺度（健康重視）への影響とその大きさの検定の結果，校種（小学校）で重決定係数（ $R^2 = .217$ ）が算出され，安定尺度（学校関係離脱）（ $\beta = .383, p < .05$ ）のみが及ぼす影響が有意であった。継続尺度（仕事重視）への影響とその大きさの検定の結果，校種（小学校）では重決定係数（ $R^2 = .316$ ）が算出され，安定尺度（学校関係良好）が及ぼす影響が有意であった（ $\beta = .449, p < .001$ ）。また校種（中学校）では重決定係数（ $R^2 = .236$ ）が算出され，安定尺度（学校関係良好）が及ぼす影響が有意であった（ $\beta = .355, p < .01$ ）。継続尺度（生活重視）への影響の検定結果では，校種（小学校）で重決定係数（ $R^2 = .333$ ）が算出され，安定尺度では（学校関係離脱）が及ぼす影

響が有意であった ($\beta = .400, p < .05$)。また校種 (中学校) では
重決定係数 ($R^2 = .311$) が算出され, 負担尺度では (周辺業務負
担) ($\beta = .242, p < .05$) と (本務負担) ($\beta = .381, p < .01$),
安定尺度 (学校関係離脱) ($\beta = .382, p < .001$) が及ぼす影響が
有意であった (ここまでの全体図では付図 1 参照のこと)。

図 11 重回帰分析 (校種別) 従属変数: 継続尺度 (1 関係重視・2 健康重視・3 仕事重視・4 生活重視)
独立変数: 負担尺度 (1 周辺業務負担・2 本務負担) と
(小学校・中学校) 安定尺度 (1 学校関係良好・2 学校関係離脱)



8. 継続尺度の各因子項目平均値を分類した結果

継続尺度 (関係重視・健康重視・仕事重視・生活重視) 4 因子の
項目平均値から, グループの分類と特徴を探るために, クラスタ分
析を行った。デンドログラムと各群 (因子) 間の傾向を検討, 分析
した結果, 3 つの群に仕分けることができると判断した。クラスタ間
の距離の測定方法 (階層的な方法) は Ward 法を採用した。継続尺度の

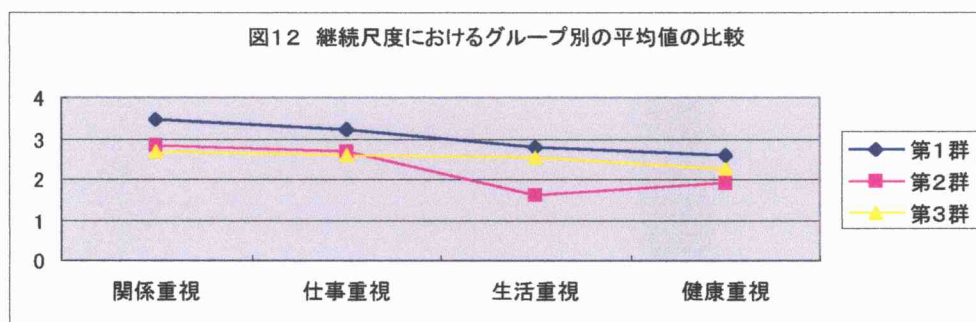
4 因子の平均値（付表 7 参照）⁸のグラフを作成した（付図 2 参照）。 χ^2 検定を行ったところ，有意な人数の偏りがみられた（ $\chi^2 = 24.333$, $df = 2$, $p < .001$ ）。グループ間の分散分析の結果でも，関係重視（ $F(2,123) = 46.185, p < .001$ ），健康重視（ $F(2,123) = 14.250, p < .001$ ），仕事重視（ $F(2,123) = 24.315, p < .001$ ），生活重視（ $F(2,123) = 73.679, p < .001$ ）と，統計的に有意な違いがみられた。また，各因子の群間での多重比較（Tukey の HSD 法 5 % 水準）において，第 2 と第 3 グループ間の関係重視と，同じグループ間の仕事重視を除いて，すべての群（因子）間に有意な水準で相違がみられた⁹。各群（第 1 群 $N = 27$ ，第 2 群 $N = 31$ ，第 3 群 $N = 68$ ）の特徴は，以下のように捉えることができた。図 12 で示したように，分類したプロファイルの特徴は，第 1 群はどの因子でも平均値が高い（継続尺度各因子項目平均値：関係重視 3.457 > 仕事重視 3.218 > 生活重視 2.800 > 健康重視 2.565）。第 2 群は，第 1 群と比較して，どの因子でも平均値がやや低い，他の群と比較して，とりわけ健康重視と生活重視が低い（平均値：関係重視 2.849 > 仕事重視 2.665 > 健康重視 1.919 > 生活重視 1.587）。第 3 群でも，第 1 群と比較してどの因子も平均値がやや低い，生活重視と健康重視においては第 1 群に近く，第 2 群と比較しては高い水準を示した（平均値：関

⁸ 付表 7・8 では，クラスタ分析の記述統計と各グループ間の分散分析結果を付す。

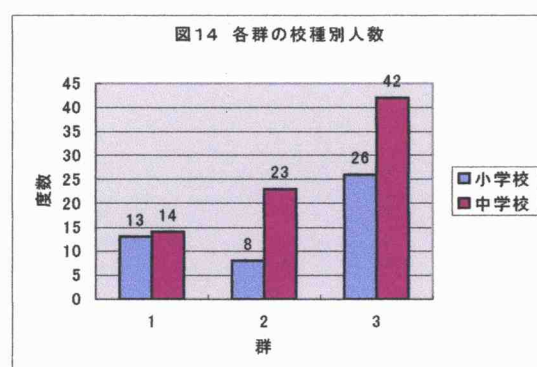
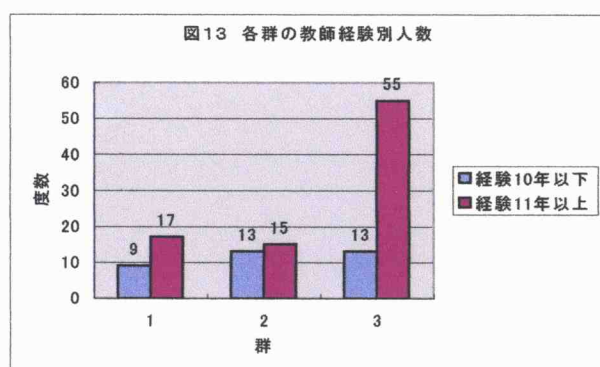
⁹ 付表 9 に継続尺度各因子における，各群の多重比較を示す。

係重視 2.667 > 仕事重視 2.597 > 生活重視 2.547 > 健康重視 2.241)。

しかし，継続尺度各因子項目平均値の比較の順位からみると，関係重視と仕事重視の両因子がどの群でも上位を示したのである。



また，各群の校種（小中学校）と経験年数（10年以下と11年以上）において，それぞれ χ^2 検定を行ったところ，校種では有意な人数比率の偏りがみられなかった（ $\chi^2 = 3.135$ ， $df = 2$ ， $n.s$ ）が，経験年数のみで有意な人数比率の偏りがみられた（ $\chi^2 = 7.798$ ， $df = 2$ ， $p < .05$ ）。各群別の校種別人数と経験別人数は，図13と図14に示した。教師経験において，第3群に経験11年以上の度数が突出して多いという顕著な結果をみた。



次に，グループの特徴をより深めるために，継続尺度から分類し

た3群と，他の尺度との関連をみるために，負担尺度と安定尺度を従属変数として，クラスタ3群と校種（小学校と中学校）と独立変数とする2要因の分散分析を行った。まずは，負担尺度の周辺業務負担の項目平均値において，校種（小学校：2.481，中学校：2.233）に有意な差がみられた（ $F(2, 120) = 5.451$, $p < .05$ ）¹⁰。本務負担の項目平均値においては，3群に有意な差がみられた（ $F(2, 120) = 3.42$, $p < .05$ ）ので，多重比較（TukeyのHSD法5%水準）をした結果，第2群（1.669）と第3群（1.96）に有意な差がみられた。安定尺度の学校関係良好の項目平均値において3群に有意な差がみられた（ $F(2, 120) = 17.892$, $p < .001$ ）。多重比較（TukeyのHSD法5%水準）の結果，第1群（3.864）と第2群（3.57）と第3群（3.324）に有意な差がみられた。また，学校関係離脱の項目平均値においても3群に有意な差がみられた（ $F(2, 120) = 6.22$, $p < .01$ ）ので，多重比較（TukeyのHSD法5%水準）をしたところ，第1群（3.306）と第2群（2.895）に有意な差がみられた（表15参照）。

表15 分散分析（独立変数：クラスタ3群）（従属変数：負担尺度と安定尺度）
—有意な相違のあった要因—

尺度	因子	群（平均値）	F値	
負担尺度	本務負担	第3群(1.96) > 第2群(1.669)	3.42	*
安定尺度	学校関係良好	第1群(3.864) > 第2群(3.57) > 第3群(3.324)	17.892	***
	学校関係離脱	第1群(3.306) > 第2群(2.895)	6.22	**

※ 多重比較（TukeyのHSD法5%水準）の結果 *** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

¹⁰ すでに，校種と教師経験を独立変数として，分散分析の結果で提示をしている。

[考 察] consideration 本調査

1. 各尺度（因子分析）の考察

予備調査と同じように負担尺度の因子分析から2つの因子をみいだした。1つは、授業は本務としてしんどくないが、地域行事への参加、部活動、校務、保護者の要求などは、仕事としては負担を感じる周辺業務負担である。もう1つには、子どもと関わり、子どもを教えて、指導すること、授業をすることにしんどさを感じる本務負担という因子が浮かびあがってきた。継続尺度では、同僚の支援、友人に相談、児童生徒との関係が良好であるという関係重視、休日に充電、健康管理に配慮、研修会や研究会に参加して学習で対応してきた健康重視、教師という仕事が好きで、管理職を意識し、児童生徒との部活動を楽しんできた仕重視、安定した職業として、生活のため、トラブルがないようにやってきた生活重視の、4つの因子を見出した。関係重視と仕事重視の相関は高く、子どもや同僚との関係良好であることが、ますます子どもを好きになって、教えることも楽しくなり、部活動も充実することに繋がるといえよう。安定尺度では、子どもや同僚とのいい関係の状態にあることで安定する学校関係良好と、授業や子どもから解放された状態で安心する

学校関係離脱に分かれた。両極の状態をなしている因子に相関が高い結果がでたが、子どもや同僚とのいい関係の状態にあることにも、授業や子どもから解放された状態にも、安心を感じるという両価的な感情があることが示唆された。

2. 校種と教師経験の、各尺度因子項目平均値の分散分析の考察

分散分析の結果、校種と教師経験の項目平均値で有意な相違がみられたのは、負担尺度では周辺業務負担の校種と教師経験であった。また、継続尺度では関係重視の教師経験と、生活重視の校種であった。相違があった要因を中心にして、以下のように考察をした。

1) 負担尺度1因子周辺業務負担の考察：小学校の教師の方が、中学校の教師よりも、授業以外の仕事をするのが負担であるという結果がでた。地域行事への参加、部活動、校務、保護者の要求に負担を感じていることでは、全教科の授業を一教師で指導を行うといった体制の、負担の大きさと推測される。つまり、授業のみならず、朝の会から、休み時間、給食、終わりの会までずっと学級の児童と関わることになる。部活動も盛んになりつつあるが、授業を中心とする学級経営だけで、もう精一杯である。学級崩壊という言葉も、中学校でもあるが、むしろ小学校に馴染む言葉であり、学級崩壊の発生と密接に関係している地域や保護者の難しさも、小学校の教師の方が、中学校より深刻であることを示唆しているのであろう。

次に、教師経験が 11 年以上の教師の方が、10 年以下の教師よりも、授業以外の仕事をするのが負担であるという結果がでた。これは、役職に伴って増加する仕事の負担を示唆しているといえよう。各学校に勤務する教師の年齢の構成には、地域によって偏りがあるが、採用を 10 年超える頃から主任等の役職を担当することになる。授業以外の絶対的な仕事量の増加と関係していると推測される。

2) 継続尺度 1 因子関係重視の考察：教師経験が 10 年以下の教師の方が、11 年以上の教師よりも、子どもや同僚との関係を重視しているという結果がでた。まず、教師という職業を得て、採用 10 年ぐらいまでは、教師生活自体が、職場である学校中心にまわることになる。学校で過ごす時間も長く、子どもたちとも接する時間も長く、教師の関心も同僚や子どもたちへ向いて、年齢も近くて、関係も密接になる。同僚と、教育や子どもたちのことを悩み相談しあい、子どもたちとも、多くの時間を楽しく共有することになる。逆に、10 年を超えるあたりから、教師自身の結婚や子育てが始まる。教師の熱意は変わらないが、以前のようにすべての時間を学校に費やすわけにはいかない。同僚や子どもたちに関心が薄れたというよりも、学校を中心とした生活から、家庭を中心に生活へ移行したと解釈すべきであると判断する。仕事量の問題も推測される。これは前述の 1) と重複するが、役職等の負担が増加し、物理的に、同僚

相互の時間が以前のように取れなくなってしまう。個別の関わりよりも、会議や打ち合わせといった集団の中での交流が多くなっていく。中堅教師となれば、教師を指導するということも必要に応じて出てくる。経験11年以上の教師は、子どもや同僚との関係を軽視しているのではなく、職場での自由な時間での同僚や子どもたちの交流よりも、よりオフィシャルな交流となってしまうことが推測される。

3) 継続尺度4因子生活重視の考察：小学校の教師の方が、中学校の教師より、自身の生活を重視している結果がでた。学級経営が順調であれば、教師の指導力として評価されることになるが、いじめ、不登校、教師反抗等の問題行動が学級で起きれば、学級担任の責任となってしまう、指導力不足教員とみなされることになる可能性が高い。中学校では、教科担任制であり、学年の全ての教師が、教科や学校行事に関わることになり、学級の崩壊を、その学級の教師だけの責任にすることは小学校よりは少ない。問題行動などの生徒指導に関しても、中学校の方が比較的マニュアル化されており、小学校よりも対応も早いことが多い。学級崩壊は、小学校でも管理職を中心とした学校体制での対応となるが、もともと（その年度以前からの課題を抱えていた）学級の崩壊は今に始まった問題ではないので、いったん学級が崩壊すると、もう、手がつけられないし、

そうやすやすとは収まらない。ほとんどは学級崩壊を‘誘発’した学級担任の責任追及となる。ここでの管理職の采配の影響力が大きい。結局、保護者の要求を受け入れて、学級崩壊を起こした、あるいは‘誘発’した教師を転勤させて、収めるということになる。どの教師も、いつ何時自分の学級が崩壊するかもしれないという不安を常に抱えている。実は、H16年度の教職員離職者数のH15年度とH12年度との比較では、中学校では5.2%の増加にもかかわらず、小学校では42.9%の増加となっている¹¹。学級崩壊が話題になった時期とも重なっているが、この小学校教師の離職増加は、このような理由による可能性がある。逃避的手段ではあるが、大きな問題を起こさずに、生活ができればよしとする小学校の教師の姿勢も、教師の職業継続をしていく1つの手段であるといえよう。

3. 各尺度の因子間の相関関係（Pearson）の考察

全因子の相関係数を算出したところ、まずは、継続尺度の関係重視と、安定尺度の学校関係良好の、相関水準がもっとも高いという結果がでた。関係性を重視した教師と関係がいいときに穏やかな状態になれる教師が一致しており、調査項目の信頼性の高さに繋がるといえよう。次に、継続尺度第3尺度の仕事重視と安定尺度第1因子の学校関係良好で、かなりの相関がみられたことでは、学校では

¹¹ H16年度文部科学省統計に関する詳しい内容は「問題」に示す。

ほとんどが対人関係の仕事であり、安定した対人関係を持てることが、仕事をする上で大きな要素となる。同僚や子どもたちと良好な関係を持つことに穏やかになれることと、教えることや子どもたちが好きで成長を楽しみにできること、部活動を楽しめるといった教師が、教師としての仕事の充実と連動している。しかしながら、仕事の楽しさにのめり込み、睡眠時間や教師自身の時間を割く状態が続けば、突然に教師がバーンアウトすることもありうる。また、継続尺度第4尺度の生活重視と安定尺度第2因子の学校関係離脱では、相関がみられたのであるが、上記の相関と対をなしている。子どもたちから解放された空き時間や長期休暇、あるいは会議のない自分の時間を確保できるときに穏やかになれることと、トラブルがないようにして、生活のためと思って対応してきた教師が連動している。管理職への出世とは縁がないかもしれないが、自分のペースを保ちながら、教師を継続しているための対応姿勢をなしている。もともと精神疾患等の理由で退職の可能性の少ない教師であるかもしれないが、同僚や管理職、保護者、子どもたちからの攻撃対象として、孤立してしんどい状況にさらさせる危険性もある。そんなとき誰からの‘支援’がないようならば、ストレスを抱え込み、病休や退職に追い込まれることも予測される。因子間内においても、継続尺度内で関係重視と仕事重視の相関は、上記でも述べたように、教師の

仕事がきわめて対人関係性の高いことを提示している。また、安定尺度内で学校関係良好と学校関係離脱とがかなり相関がみられたことでは、各尺度の因子相関行列の考察と重なるが、子どもたちと関係が良好でも、同時に、子どもたちから解放されても穏やかになれるといった両価的な状態をみると、調査に協力をした‘現在まで職業を継続してきた教師’の学校生活の充実したようすが推測される。

4. 負担・安定尺度の各因子が、継続尺度に及ぼす影響の考察

負担尺度と安定尺度の各因子（独立変数）が、継続尺度の各因子（従属変数）に及ぼす影響がどの程度かを、説明するために重回帰分析を行った。かなり（あるいは近いもの）影響を及ぼしていたのは、関係重視には学校関係良好、仕事重視には学校関係良好、生活重視には学校関係離脱であった。また、採用別の分析では採用1年までと21年以上の教師に上記の影響が顕著にみいだされた。加えて、校種別でも、健康重視（中学校）を除いて、同様の影響がみいだされた。以下、総合的に検証をしたいがゆえに、分散分析や相関関係の結果も加味せざるをえない箇所もあり、分散分析や相関関係の考察と一部重複する表現を交えての考察を試みている。

1) 継続尺度関係重視に及ぼす影響の考察：まずは、安定尺度（学校関係良好）子どもや同僚との関係で穏やかになることが継続尺度（関係重視）同僚支援・友人相談・関係良好に、かなり影響を

与えている。ここでは、穏やかになれる状態が、対応にそのままに影響を及ぼしているわけで、仮説のである教師の職業継続の‘支え’である関係性、同僚性が色濃く出ている。山中(1978)と本間(2008)のいう「窓」によって、しっかりとつながった関係のある影響の構造といえよう。しかし、対人関係性がきわめて高くなると考えられ、情緒的な緊張の非常に生じやすいことも推測された。

2) 継続尺度健康重視に及ぼす影響の考察：安定尺度(学校関係離脱)授業からの自由開放で穏やかになることが、継続尺度(健康重視)休日充電・健康重視・研究研修に、やや影響を与えている。ここでも、子どもたちと関わることから開放されて穏やかになることが、休日を活用し充電し、健康に気をつけたり、本を読んだり、研修会に参加する対応に影響を与えている。教師の職業継続の‘支え’の対応姿勢をみることができる。教師自身の健康や研修を大事にすることであり、結局は、それも子どもを大切にするための対応につながることであり、教師の健康や精神衛生からみれば、悪くない対応であるといえよう。

3) 継続尺度仕事重視に及ぼす影響の考察：安定尺度(学校関係良好)子どもや同僚との関係で穏やかになることが、継続尺度(仕事重視)仕事重視・出世志向・課外活動にかなり影響を与えている。相関関係で、すでに「学校では安定した対人関係を持てることが、

仕事をする上で大きな要素」となると考察しているところであって、上記の 1) と類似するパターンである。子どもや同僚が存在するところでは、2) とは対比をなしている。子どもや同僚との関係で穏やかになれることが、教えることや子どもの笑顔が好きで、子どもたちの成長や部活動を楽しみ、管理職に支えられて管理職などを意識してやってきたという対応や支援につながっている。これが理想の教師の職業継続理由となる可能性がある。その都度の成就感も得やすく、ますます仕事に気持ちをこめることになる。しかし、教師の精神衛生の視点からみれば、自身の心身の不調に気づく方法や、仕事量を調節し、過剰な負担をさけ、休息を十分とることを、もっとも提示したい因子であるといえよう。

4) 継続尺度生活重視に及ぼす影響の考察：安定尺度（学校関係離脱）授業からの自由開放で穏やかになれることが、継続尺度（生活重視）生活安定・問題回避にやや影響を与えている。すでに相関で触れているが、上記の 2) に類似した対応になっている。分散分析では小学校の教師の方が特に顕著であったところである。子どもがいないところで穏やかになれることが、自身の生活のためという対応に影響を及ぼしている。教師自身の生活を大事にして、トラブルを避けながら、息長く仕事を続けられる対応にはみえる。割り切れば、この姿勢でも、仕事を継続してやっていけるのが教師である。

子どもとの関係で穏やかな状態でいられことと相関が高いので、ずっと、子ども不在ではない。ただ、社会から全面的に迎合される教師ではないので、表出される教師の印象は、見る人によって違いがあり、その教師の評価は変化に富んでいる可能性はあるといえよう。

次に、負担尺度（本務負担）授業や生徒指導をすることが負担になることが継続尺度（生活重視）生活安定・問題回避にやや影響を与えている。いわば、給与所得者のような印象を呈する教師といえる。

授業も生徒指導することも、負担であることが、生活のためや問題を回避することにつながるという結果であるが、若い教師であった頃から、このような姿勢であったとは想定できない。学校生活を重ねるにつれて、職業を継続していくために徐々にこのような対応姿勢に辿り着いたといえよう。また、負担尺度（周辺業務負担）授業以外の仕事が負担になることが、継続尺度（生活重視）生活安定・問題回避に弱い影響を与えている。分散分析の結果では、小学校の教師の方が、あるいは、教師経験が11年以上の教師の方が、負担としていた因子である。しかしながら、授業以外はしんどいということとは、年齢を重ねるにつれて子どもが嫌になってきたということではない。「授業はするよ」という教師は、実際、校務などの仕事をしないということは存在しない。役職を持って、多くの仕事を抱えることで、学校生活も忙しくなり、責任も重くなってきた、教師の

あり方の転換が必要になってのことであろう。精神疾患になる前の教師自身の守り過程である可能性も高い。教師継続の手段でもあり、同僚や子どもとの軋轢がないように、生活のためと割り切っているが、無理をしないような配慮を持ちながら、熱心に子どもたちや同僚と関わっている可能性も十分に想定される。

5) 採用（経験）年別の継続尺度への影響の考察：採用（教師経験）別に、5段階に分けて継続尺度に及ぼす影響をみるために、重回帰分析を行ったところ、従属変数である継続尺度各因子に影響を及ぼしているのは、採用1年までの若い教師と採用21年以上のベテランの教師に、顕著な傾向をみることができた。若い教師では、関係重視と仕事重視に、学校関係良好がかなり影響を及ぼしていた。健康重視には、学校関係離脱が非常に強い影響を及ぼしていた。ベテラン教師では、生活重視には、学校関係離脱がかなり影響を及ぼしていることが示唆された。また、若い教師とベテラン教師の共通の特徴でみえてきたことでは、関係重視と仕事重視に、学校関係良好が影響を及ぼしていたこと、また、生活重視に、学校関係離脱が影響を及ぼしていたことである。さて、若い教師においては、生活重視に、周辺業務負担と本務負担と学校関係良好が影響を及ぼしているのはどういうことを示唆しているのだろうか。いきなり教師になって、ベテランと同じような仕事を要求される特性のある教師の

仕事であるが、不慣れな山のようにある仕事は、若い教師にとってしんどいことである。特に教師自身の生活を重視する教師姿勢には、授業も校務も大きな負担となってくる。もちろん個人差もあるが、大学を卒業して間もない若い教師は、まだ家族を持たないわけであり、仲間意識の強さによることが個人の生活重視に影響を及ぼしているという結果になっていると推測される。私事化も影響しているといえよう。また、若い教師においてのみ、健康重視に、学校関係離脱が非常にかなり影響を及ぼしていたのであるが、単に学校での関係性を排除するというより、これには子どもたちのために教師自身の健康を追求するといった意欲的な姿勢が推測される。健康重視には研修会の参加も含まれており、研究意欲の旺盛な前向きな態度で、教師を継続していこうという姿勢を提示しているといえよう。

6) 校種（小中学校）別の継続尺度への影響の考察：継続尺度を従属変数として、負担尺度と安定尺度を独立変数として、小学校と中学校を分けて校種別に重回帰分析を行った。校種で有意な相違がみられたのは、小学校の教師において、関係重視に本務負担が、健康重視に学校関係離脱が、影響を及ぼしていたところである。中学校の教師においては、生活重視に周辺業務負担と本務負担が、影響を及ぼしていたところである。関係を重視して職業を継続してきた小学校の教師に（中学校の教師より）、授業が負担であることが影

響を及ぼしているということはどういうこと示唆しているのである
うか。ここでも、学級担任制ということが関係していると推測され
る。学級担任として一人で、子どもたちの学習の責任を負うしんど
さが、関係を重視するということに影響を及ぼしている可能性がある
る。小学校では、子どもとへの保護者の協力は不可欠であり、同時
進行する他学級の教科の進度調節も、同僚と慎重にすすめなければ
ならないことが、関係重視の継続理由に関わってくる。また、小学
校では健康を重視する教師に、学校関係離脱が影響していることも、
学級担任制が関連していることが推測される。地域や学校の雰囲気
によるが、小学校では、自分の学級だけを対応して教師を継続する
ことも可能であるといえよう。いわば学校関係から離れて、対人（関
係）性のストレスから解放されて、健康や研修を重視することで職
業を継続する対応と推測される。授業も校務も負担であるといった
ことが、中学校の教師が生活を重視していることに影響を及ぼして
いることは、思春期を迎えた子どもたちへの対応のしんどさを示し
ている結果であると判断される。このしんどさは小学校の教師とは
また質が違ふといえよう。思春期を迎えた子どもたちと関わる面白
さもあるが、反抗期の真っ最中である子どもたちの集団を相手に授
業を成立させることも並大抵のことではない。不登校、いじめ、非
行も増え、教師反抗も過激になってくる子どもたちを相手に教師の

学校での仕事の負担は大変であるといえよう。生活を重視しない(仕事重視の)教師にとっても、中学生を相手にしては、疲労度は高水準であろうと推測される。

5. 継続尺度の各因子項目平均値をまとめた分類の考察

継続尺度(4因子)の平均値をクラスタ分析で分けたところ、どの類型(群)も、平均値の順位比較では関係重視と仕事重視の因子が上位を示していた。これは、教師の職業を継続してきた教師であり、関係と仕事の重視している結果であるといえよう。継続尺度におけるグループ(群)別の平均値の比較を深めるために、 χ^2 検定を行ったところ、経験年数のみで有意な人数比率の偏りがみられた。教師経験において、第3群では経験11年以上の人数が突出して多いことが示唆された。また、継続尺度で分類した群を、負担尺度と安定尺度を校種との関連でみたところ、第1群は安定尺度である学校関係良好と学校関係離脱が有意に高い水準であり、また第3群は負担尺度である本務負担を有意に高い水準を示した。

第1群は継続尺度のどの因子も、安定尺度の両因子でも、平均値が高く、『継続理由高群』とネーミングした。全体の教師数の4分の1を占めていた。この群は子どもや保護者の評判もよく、同僚とも協力しながら仕事もできると推測される。この群の教師は、管理職の評価も高く、各校務分掌や学年の主任を担当、管理職の候補とし

て学校運営のリーダー的な存在であり、若い教師や子どもたちをまとめていく群であるといえよう。学校内外に、自身の気持ちを安定するためのネットワークともいえるような‘支え’としての職業継続の手段を数多く持っていることが顕著な特徴でもあろう。管理職もこの群の教師に所属することは容易に推測される。第2群は、第1群よりもどの因子も低く、とりわけ健康重視を生活重視が低い。私生活や自身の健康をさておき、子どもや同僚との関係をまずまずに、一応仕事を実現している。この群も学校では教師数の4分の1を占めている。一応は仕事を大事にして、教師を継続しているといえよう。継続の動機の水準が低いので、存在感のない教師像を表出しているか、あるいは、私生活や健康を犠牲にして、学校生活では無理をしている可能性があるので、知らず知らずのうちに子どもたちや同僚に圧力を掛けていることもあると推測される群である。継続としての‘支え’が全般的に低い水準にあり、『継続理由低群』とネーミングした。第3群は、第2群と比較して、生活重視と健康重視がやや高く、負担尺度では本務負担としており、『私生活重視群』とネーミングをした。関係重視と仕事重視に関しては、第2群並みの水準である。安定した職業として、生活のために教師を継続し、授業も、校務の仕事もまずまずこなして、定時になれば帰宅をするという群である。経験年数11年以上の教師に多く、全体の教師数の

半分を占めている。目立つこともなく、無難に仕事をこなしていくが、生徒指導の難しい地域での勤務や荒れた学級を担当することになって、学級にトラブルを誘発するようなことがあれば、同僚だけでなく、子どもや保護者からも、厳しい批判を浴びる可能性がある。同僚や子ども、保護者との関係性を軽視する傾向が高ければ、しんどく仕事を継続することになってしまうことが想定される。第1群並みに自身の生活や健康を重視しているゆえに、緊急の定時をこえる学校での問題への対応に、葛藤を抱えることになる。その対応しだいによっては、問題がその教師の責任に転嫁される事態も起こって、かなり追いつめられることも予測される。しかし、継続としての‘支え’が、学校生活でなく、私生活にあるので、この群の教師は、次年度には別の学校へ転勤をして、新しい学校で、心機一転、職業を継続していくことも想定される。第1群のように、その学校に固執することはなく、違う学校に転勤をして、私生活や健康を大事にしながら、教師を継続することになる群といえよう。生徒指導などの重点校に同一校勤務20年以上の管理職をしばしば見受けるが、やはり第1群の所属の教師であり、この群の教師ではないであろう。

ところで、クラスタ分析の結果、第1群と第2群の教師数がそれぞれに4分の1を占め、第3群が全体の半分以上を占めていた。つまり、

学校では約4分の3の教師が健康や生活を重視しながら職業を継続しており、4分の1の教師がすべての‘支え’を重視しながら職業を継続していることになる。このように一般社会の職場も近いグループ構成になっていると想定することは可能であるといえよう。しかしながら、一般社会の職業継続の理由や群の人数比率のようすがすべて同じであるということはないように、もともと地域や学校にある雰囲気によって、同じ教師であっても、所属する群はその時々で替わってくると推測される。同僚や子どもを大事にする教師が職場に多いほど、当然のように、教師間が協力的になるし、子どもや保護者へもいい影響を与えて、関係性のいい職場環境ができあがると予測される。そのような環境では、第1群を構成する人数の比重が高い可能性がある。第3群に所属していた教師がいつのまにか、第1群に移り、学校のリーダーとして成長していくことや、逆に、第2群へ移行することも容易に推測される。あるいは、もともとは関係重視の教師であっても、その学校での対人関係が辛ければ、仕事よりも趣味などに楽しみをみいだして、第3群のグループへの変更も十分にありうると予測される。

[全 体 考 察] consideration

1. 教師の職業継続理由をボンド理論からみて

本研究では、犯罪から更生に適用されていたものを、森田が不登校に適用した四要素のボンド理論を根拠にして、教師が辞めずに職業継続を可能にした理由とその理由に及ぼす影響を質問紙等で調査し、統計手法によって分析と考察をすすめてきた。ボンド理論を活かして、教師の職業継続の理由解明をより明確化するために簡略したのが、次の四要素の‘支え’である。1) 同僚や子どもとの対人関係、2) 将来の自己実現、3) 現在の自己実現、4) 教師集団の規範。各要素を継続尺度の各因子に適合させたところ、‘対人関係’には関係重視、‘将来の自己実現’には健康重視、‘現在の自己実現’には生活重視、‘教師集団の規範’には仕事重視が、それぞれもっとも合致した。各要素と各因子が重複していることが考えられたが、もっとも合致する要素を対で関連づけを試みた。負担尺度では関連づけることは難しいと予測されたが、周辺業務負担には授業は大事にしていることを考慮して‘教師集団の規範’を、本務負担には学校の仕事よりも教師自身の身近なところでの別の目的があると解釈して‘現在の自己実現’と、一応、合致させた。安定尺度で

は、学校関係良好と‘対人関係’、学校関係離脱では学校外に自身の目的とあるとして‘現在の自己実現’と合致させた。負担尺度と‘支え’を合致されるところでは多少無理をしたが、四要素を適合させることでは、全因子がそれぞれに‘支え’になると予測されたので、尺度が違うことによる留意の必要性はないと判断して、3つの尺度の全因子と四要素を関連づけた。ボンド理論を基本にして、全体考察では少々視点を変えて、次のように、検証と考察をすすめた¹²。①子どもや同僚との関係で穏やかになることが、もっとも、仕事重視・出世志向・課外活動にかなりの影響を与えていることが分かったが、ここでの四要素への整合性もよくて、解釈を拡大して、あてはめてみると‘対人関係’‘教師の規範’‘将来の自己実現’‘現在の自己実現’と、すべてのボンドの条件を満たしていると判断された。いわばクラスタ分析での検定における第1群の『継続理由高群』に近いところであるといえよう。子どもと同僚で穏やかになれることでは‘対人関係’、管理職や主任を意識していることでは‘将来の自己実現’、教えることが好きや部活動を楽しめることでは‘現在の自己実現’、子どもに焦点をあてて学校生活をしていることでは‘教師の規範’に、それぞれ適合していた。相関係数で

¹² 教師の対処（継続）尺度と相関と影響の全体図を〔付録〕付図1に付す。
以下本文①から⑥の番号と、付図1の番号は一致している。

も、かなり相関がみられた両因子でもあった。多忙によるバーンアウトや精神疾患が発症しなければ、この両因子が理想の教師の職業継続理由になると想定されよう。次に、あてはまりのよさでは、当然のように、②子どもや同僚との関係で穏やかになる姿勢が、同僚支援・友人相談・関係良好への対応になるが、ともに‘対人関係’の要素であり連動してつながってきた。しかしながら、この‘対人関係’は、子どもへの先取りや一方的な愛着では成立はしないものである。同僚との相互性も不可欠であり、特に相手への配慮を必要とする‘対人関係’の‘支え’であるといえよう。場合によっては、極めて‘対人関係’が顕著といえる相互の影響をなす対応形態が成立して、過度の緊張感が流れる可能性も十分にありうるであろう。また、上記の理由と両極をなしているのは、③授業からの自由開放で穏やかになることが、休日充電・健康重視・研究研修への対応に、影響を与えていることや、④生活安定・問題回避にかなり影響を与えていることであった。つまり、子どもがいらないことで穏やかになれることが、教師自身の休日や健康や、教師自身の生活を大事にすることにつながるが、四要素の‘対人関係’や‘教師の規範’のない‘自己実現’などの‘支え’という範疇となる。これは、教師自身の生活や健康を大事にすることでは、採用1年までの教師にこの傾向がかなりみられ、小学校の教師の方が、中学校の教師よりも重

視している。ここでも、子どもの発達年齢や教科担任制が影響していると考えられるだろう¹³。他の教師から孤立する可能性はあるが、これは保護者から苦情を持ちこまれやすいことや、学級を単独で経営するシステムによるものである。すなわち、‘対人関係’の苦手な教師の職業継続の手段としての対応スタイルである可能性はあるが、その教師が持つ気質的なものの以外の、教師の生育や教師歴によるもの、管理職の姿勢を含めた学校のもつ特質のようなものによって、徐々にこのような対応スタイルに向かったことも推測される。若い教師に顕著な傾向となっていることでは経験の未熟さや私事化が関係して、このような対応姿勢の表出となっているのではないかと推測された。また、⑤授業や生徒指導をすることが負担になることが生活安定・問題回避に影響を与えていることも、上記に類似しており、子どもや同僚が不在の‘対人関係’のない教師である。この教師は、‘教師の規範’の認識は低く、もっとも、学校生活から離れたところで、目先の‘現在の自己実現’で職業継続の‘支え’を維持している推測される。グループの分類の特徴からいえば、教師経験11年以上が多いという『私生活重視群』に近い影響の箇所であると考えられる。この群は授業をすることが負担であることが高水準という示唆していたところでもある。最後に、子どもとの‘対

¹³ 詳しくは、すでに分散分析の[考察]で述べている。

人関係'に焦点をあてているにもかかわらず、同僚との'対人関係'には焦点をあてていないと想定される教師であるが、⑥授業は負担にならないが、教師自身の生活が中心であって、同僚は気にしないという教師である。授業は負担にならないが校務はしんどいことでは、小学校の教師が、中堅の教師が、このような志向がみられた。将来の'自己実現'よりも、現在の'自己実現'を優先しているといえよう。次代を担う子どもたちと関わる喜びのある授業は大事にして、子どもとの関わりの中核になる'教師の規範'は持ち得ている。しかし、周辺業務負担が生活重視に影響を与えていることでは、中学校の教師や採用1年までの教師に、特に顕著であったことはどういふことであろうか。そのような教師も、過去には四要素を持っていたかもしれないし、根っこに責任感もしっかりともちあわせており、熱心に仕事をする姿勢が強かったゆえ、燃え尽きての離職や精神疾患になる前の、教師の対応であった可能性が高いのである。中学校の教師では、時間外の生徒指導や部活動の負担の影響、採用1年までの教師では、仕事に不慣れなことが授業や校務が負担になり、私事化もからみ、生活重視に影響を及ぼしていると推測された。

ところで、継続尺度を分類したグループの人数では、第1群と第2群がほぼ同人数であり、その合計と第3群の人数がほぼ同じ。群内の平均値でみればすべての『群』で関係重視と仕事重視する教師

が上位を占めていたが、群単位で全体人数を大雑把に捉えてみれば、関係重視と仕事重視する教師が4分の1を占め、健康重視と生活重視する教師が4分の3を占めている。これは、多くの教師が健康や私生活を大事にしながら、なおかつ、そのうちの3分の1ほどの教師が中核となって、積極的に学校経営や運営の支えとして参加しているといえる。ここで職業を継続してきた教師集団のバランスのよなものが示唆されたように感じられた。つまり、ボンド理論でいえば、学校が学校として機能するには、‘対人関係’ ‘教師集団の規範’ ‘将来の自己実現’ ‘現在の自己実現’ という四要素が、学校全体で必要に応じて、教師集団にバランスよく存在することが大切であると推測されたのである。同時に、教師を個別にみれば、四要素の‘支え’がバランスよくある第1の『継続理由高群』¹⁴に所属するような教師が望ましいのであろうが、地域や年齢などの諸条件の理由で、どの教師も恒常的に四要素を維持することは難しい。そんなとき、学校を維持する機能として、教師の転勤や教師の職業継続理由の変更などによって、必要とされる『群』や‘支え’が自然と補充・調整が行われるのではないかと推測された。大胆な発想かもしれないが、教師の職業継続の理由とその理由に影響する要因

¹⁴ 本調査の8.に継続尺度各因子項目平均値をまとめた分類の[考察]に示す。

には、‘学校崩壊’をしないように、学校全体のバランスと教師個人のバランスが絶妙にからんで、教師の転勤や校内での『群』の移動によって、学校がよりよい方向に向かうための自動調整機能のようなものが働いている¹⁵と、ここで想定されたのである。

2. 多忙な教師が職業継続をするために

調査対象は、前提として、職業を継続してきた、現在小中学校に勤務している教師である。しかし、職業を継続してきた教師ではあったが、教師の継続のための対応や工夫を見つめ直して、改めて教師のしんどさを実感することとなった。同一職種構造の教師社会にスクールカウンセラーの導入や、外部からの学校評価制の採用などによって、徐々には学校が改善されつつあるが、しかしながら、社会全体の教育改革への期待が大きく、私事化の進行があり、不登校・いじめなどの問題にはより個別の細かい配慮が必要とされ、保護者の教師批判も厳しくなって、ますます多忙な教師となっている。

予備調査で行った自由記述では、過半数の教師が「生活のため」を職業の継続理由に挙げるとともに、同時に、同僚と子どもの‘支え’があったのでがんばれたと述べている。そのうち3名の教師が忙しくて仕事がたいへんなので「教師を辞めたい」（24名中）と回答していた。同僚や子どもの‘支え’がなければ、その教師も「生活の

¹⁵ 今日の日本の教育制度は、簡単に崩壊するような脆弱な学校教育システムではなく、このような自動調節が十分に機能していると、筆者は考えている。

ため」だけなら，すでに転職していたはずである。このことに関して，ある教師の記述に『この仕事が好きだから。「辞めたい」と思ったことは何回もあるが，そのたびに，「もう少し頑張ってみよう」と思わせてくれる生徒がいたし，サポートしてくれる先生がいてくれたから，やってこられた』と『生徒と一緒に活動している時。生徒が集中して話を聞いてくれる時，穏やかにいられる』との回答があった。これが教師の継続理由の本音を顕著に表現している言葉であるといえよう。すなわち，忙しくてしんどかったが，子どもと関わる教師の仕事が好きで，子どもや同僚の‘支え’で辞めずにやってこられたという。四要素でいえば，‘教師集団の規範’や‘対人関係’，‘自己実現’などのすべてのボンド要素が機能していると考えられる。なお，『仕事以外の趣味などでストレスを発散した』という教師が1名しかいなかったのが予想外であった。なぜなら，多くの教師に，学校と完全に離脱して，しかも熱中できる‘趣味’を‘支え’としていることを期待していたのだが，予想を裏切られたという結果となった。教師という仕事が好きで，一途に教師を続けるために，教師自身の時間を割いて，余暇をもたずに，子ども一辺倒になっているのも，決して悪くないが，教師が精神疾患になって，病気休暇や離職になってしまっただけでは本末転倒である。一方，とても養育熱心だが，ストレスを溜めやすい教師は，そのような教師

の期待に添えない子どもを追いつめることもあり得るだろう。精神衛生に関する正確な理解とセルフケアの重要性を認識することが重要であるといえよう。

また、現実には、現在も‘荒れている’学校が数多くあるが、そのような学校では、とりわけ、地域や保護者の学校不信が強く、子どもの教師への反発もみられ、教師の仲でも対立することも少なくなく、同僚との‘対人関係’の苦勞も際立っている。子どもへの指導、家庭訪問や保護者への説明、地域への理解も、時間や回数が掛かり、ますます多忙に拍車がかかっている。個別に教師同士がゆっくりと語り合う時間がとれなくて、手っ取り早く、職員室の席の近い教師だけで、相談をして目先の対応のみで終わらしてしまう。関わっている教師全体が、しっかりと納得がいかないままに、結論づけてしまうことが多くなる。当然のように、学校生活において、教師が成就感を得る機会が少なくなり、不全感が残ってしまう。学校の職場に不信感のような雰囲気that漂うことになる。そこで、ちょっと気の合う、職員室の近くにいる教師に、子どもや保護者の愚痴をひとつでもいいって、その場を収めてしまうことが当たり前のようになっている。しかし、それでも、このように日頃から気軽に相談できる相手を持つことが大切であり、職業継続のささやかな‘対人関係’の‘支え’になっているといえよう。

3. まとめとしての仮説・結論について

教師の職業継続の理由が関係重視や仕事重視であること、その理由に影響を及ぼしているのが学校関係良好であることから、本研究の仮説が職業継続の理由に機能するのは「同僚性・関係性・相互性」であり、それが概ね支持されたと判断した。加えて、健康重視や生活重視という理由に、学校関係離脱が影響していることから、学校生活での工夫や生活のためという「柔軟性・対応性」が職業継続の理由に機能することも示唆されたといえよう。ゆとり教育の崩壊の原因は、子どもにゆとりを持たせることが目的であったにもかかわらず、教師にゆとりの時間を確保できなかったことのように。どうやら教師の忙しさが問題であったとのことである。学校生活で多忙な教師には、まず、教師のゆとりの時間を確保することで、教師間に同僚性・関係性・相互性がより豊かに育つことが可能になってくると考えている。しかしながら、教師のゆとりの時間を確保することが、今後実現していくとはとうてい予測できることではない。むしろ、加速的に多忙になっていくけはいさえある。結局は、教師各自が学校生活を工夫していくしかないといえよう。教師の生活や経験などの実態に合わせたその時々柔軟な対応¹⁶が、離職や病休にならずに、職業を継続していく手段になると結論づけていいであろう。

¹⁶ [序文]の穏やかな学校と、現実の多忙な学校との格差を、多少なりとも埋めるものとして、関係性や柔軟性などが機能するのではないだろうかと考えている。

[引 用 ・ 参 考 文 献] reference

本間友巳 2008 信頼関係をつくるための子ども理解 児童心理,
第 62 巻第 1 号, 24-30.

藤森和美偏 2005 学校トラウマと子どもの心のケア実践編
誠信書房

藤本浩之輔編 1996 子どものコスモロジー 人文書院

福田憲明 2004 学校教師のメンタルヘルス 臨床心理学,
第 4 巻第 1 号, 52-57.

井ノ山正文 2007 保護者からの訴え・クレームへの対応
学校教育相談の実際 児童心理, 第 61 巻第 18 号, 136-141.

今津孝太郎 2006 教員ストレスの実態と対処法としての「協働
性」 生徒指導, 第 36 巻 3 号, 6-10.

磯部潮 2006 うつかもしれない 光文社新書

磯部潮 2005 発達障害かもしれない 光文社新書

.Kaplan,H.I Sadock,B.J Grebb,J.A 1994 *Kaplan and Sadok's
Synopsis of PsychiatryBehavioral Science / Clinical Psychiatry*
／カプラン, H.J サドック, B.J グレブ, J.A

(井上令一・四宮滋子監訳) 1996 カプラン臨床精神医学テキスト

D S M - IV 診断基準の臨床への展開 医学書院エムワイダブリュー

河合隼雄 1995 臨床教育学入門 岩波書店

川喜田二郎 1967 発想法 創造性開発のために 中公新書

河村茂雄 1999 学級崩壊に学ぶ 誠信書房

近藤邦夫 1994 教師と子どもの関係づくり 東京大学出版会

近藤直司 2001 ひきこもりケースの家族援助 金剛出版

桑原知子 1999 教室で生かすカウンセリングマインド
日本評論社

松木繁・宮脇宏司・高田みぎわ編 2004 ストレスマネジメント教育
あいり出版

三浦展 2005 下流社会 新たな階層集団の出現 光文社

森孝一 2002 学校教育における ADHD 児へのアプローチ
臨床心理学, 第2巻第5号, 594-597.

森田洋司 1991 「不登校」現象の社会学 学文社

森本兼襄 2005 ストレスとライフスタイル環境 河野友信・
石川俊男編集 ストレスの事典 3.11 61-69 朝倉書房

中野明德 2006 小中学校教師のストレスに違いがあるか
「SCS教育臨床を視聴して」 講義録 福島大学

夏目誠・野田哲朗・佐藤俊子 2005 ストレス対処 河野友信・
石川俊男編集 3.17 84-86 ストレスの事典 朝倉書房

夏目誠・花谷隆志 2005 ストレス度測定 河野友信・
石川俊男編集 ストレスの事典 3.16 80-83 朝倉書房

西澤 哲 2000 ト라우マの臨床心理学 金剛出版

桜井茂男 1997 現代社会に生きる若者たちの心理：嗜癖・性格・
動機づけ 風間書房

佐藤泰三・市川宏伸編 2002 臨床家が知っておきたい
「子どもの精神科」 医学書院

佐藤忠司 1996 教職員の心の問題 精神療法, 第22巻第4号,
通巻95号, 15-22.

氏原寛 2000 実践から知る学校カウンセリング 培風館

菅佐和子・木之下隆夫編 2001 学校現場に役立つ臨床心理学
日本出版社

高嶋雄介・須藤春佳・高木綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・
山口智・田中史子・西嶋雅樹・桑原知子 2007 学校現場にお
ける教師と心理臨床家の「視点」に関する研究 心理臨床学研
究, 第25巻, 第4号, 419-430.

高野知樹・島悟 2006 働き盛りの自殺予防 精神療法, 第32巻
第5号通巻156号, 568-576.

高畑英樹 2006 通常学級における特別支援教育 精神療法,
第32巻第1号通巻152号, 35-42.

竹松志乃 2002 ストレッサーとしての親・教師 児童心理,
第56巻第17号, 22-27.

竹内健児 2000 教師の悩み相談室 ミネルヴァ書房

上江州理香・蜂屋智恵・東知幸 2006 産業領域におけるメンタル

ヘルスの状況 臨床心理研究 京都文教大学心理臨床センター

紀要, 第8号, 113-129.

鵜飼美昭 2002 学校教育におけるコラボレーション

現代のエスプリ, No.419, 84-92.

山中康裕 1978 少年期の心 中公新書

厚生労働省 2004 平成16年版厚生労働白書 労働者健康状況調査

京都市教育委員会 2006 平成18年度教職員研修計画

文部科学省 2004 平成16年度学校教員統計調査

「学校基本調査報告書」

文部科学省 2006 公立の小中, 高校など 文部科学省調査

中央教育審議会初等中等教育分科会教育行政部会 2004

2004年1月に8都道府県の公立小中学校教員を対象に行った調査

「地域との関係影響」(文部省国立教育研究所) 日経新聞

(2001.10.8)

[付 録] appendix

付表1 病気休職者数等（平成7年度～平成16年度）

（単位：人）

	7年度	8年度	9年度	10年度	11年度	12年度	13年度	14年度	15年度	16年度
在籍者数(A)	971027	964365	958061	948350	939369	930220	927035	925938	925007	921600
病気休職者数(B)	3644	3791	4171	4376	4470	4922	5200	5303	6017	6308
うち精神性疾患(C)	1240	1385	1609	1715	1924	2262	2503	2687	3194	3559
在籍者比(B)／(A)	0.38%	0.39%	0.44%	0.46%	0.48%	0.53%	0.56%	0.57%	0.65%	0.68%
(C)／(A)	0.13%	0.14%	0.17%	0.18%	0.20%	0.24%	0.27%	0.29%	0.35%	0.39%
(C)／(B)	34.00%	36.50%	38.60%	39.20%	43.00%	46.00%	48.10%	50.70%	53.10%	56.40%

（注）「在職者数」は、該当年度の「学校基本調査報告」における公立の小学校、中学校、高等学校、中等学校、盲学校、聾学校、及び養護学校の校長、教頭、教諭、助教諭、養護教諭、養護助教諭、講師、実習助手及び寄宿舎指導員（本務者）の合計。

付表2

1. 教師を辞めずにやってこれた理由(N-24複数回答あり)

1 生活のため	11
2 安定した生活の保障がある	1
3 老後に備えるため	1
4 子どもとの関わるが好き(かわいい)	9
5 子どもとの人間関係が良好	4
6 子どもの笑顔が好き	2
7 子どもの成長が楽しみ	2
8 保護者との人間関係が良好	2
9 同僚(職場)との人間関係が良好	10
10 教師という教える仕事が好き(やりがい)	10
11 友人や家族の協力応援がある	2
12 部活がある	1
13 趣味がある	1
14 自分の性格(信念)による	3
15 健康であること	1

生活の関係	13
子どもの支え	17
保護者の支え	2
同僚の支え	10
仕事が好き	10
友人家族の支え	2
部活動の支え	1
趣味の支え	1
性格の関係	3
健康の支え	1

◇ ヒストグラム(ソート後)

子どもの支え	17
生活の関係	13
同僚の支え	10
仕事が好き	10
性格の関係	3
保護者の支え	2
友人家族の支え	2
部活動の支え	1
趣味の支え	1
健康の支え	1

2. 学校で穏やかでいれるとき(N-24複数回答あり)

1 授業がうまくいっているとき	8
2 子どもとの関係がよいとき	10
3 子どもとの笑顔(生き生きしている)があるとき	3
4 子どもが落ち着いているとき	1
5 別室で生徒といるとき	1
6 昼休みのとき	1
7 部活動しているとき	6
8 同僚との人間関係が良好であるとき	4
9 授業の空き時間のとき	2
10 授業(仕事)や学校行事を終えたとき	2
11 子どもがいないとき	6
12 長期休暇のとき	1
13 体調がよい(健康)とき	2
14 会議がないとき	1
15 心にゆとりをもてるとき	1
16 リフレッシュしたとき	1
17 自分の時間がとれたとき	3
18 いつも穏やか	1

授業がうまくいっているとき	8
子どもとの関係がよいとき	16
部活動しているとき	6
同僚との関係がよいとき	4
授業の空き時間のとき	2
授業(仕事)や学校行事を終えたとき	2
子どもがいないとき	6
長期休暇のとき	1
体調がよい(健康)とき	2
会議がないとき	1
心にゆとりをもてるとき	1
リフレッシュしたとき	1
自分の時間がとれたとき	3
いつも穏やか	1

子どもとの関係がよいとき	16
授業がうまくいっているとき	8
部活動しているとき	6
子どもがいないとき	6
同僚との関係がよいとき	4
自分の時間がとれたとき	3
授業の空き時間のとき	2
授業(仕事)や学校行事を終えたとき	2
体調がよい(健康)とき	2
長期休暇のとき	1
会議がないとき	1
心にゆとりをもてるとき	1
リフレッシュしたとき	1
いつも穏やか	1

第1予備調査

付表 3

負担尺度天井フロア効果(本調査)

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差	平均-SD	平均+SD
h01 保護者からの要求	126	1	4	2.67	0.75	1.93	3.42
h02 部活動などの課外活動をする	126	1	4	2.20	0.90	1.29	3.10
h03 地域行事への参加	126	1	4	2.28	0.85	1.43	3.12
h04 授業以外の校務をする	126	1	4	2.44	0.81	1.62	3.25
h05 仕事上での教師同士の関わり	126	1	4	1.88	0.68	1.20	2.56
h06 授業をすること	126	1	4	1.74	0.68	1.05	2.42
h07 児童生徒と関わること自体	126	1	3	1.63	0.61	1.02	2.25
h08 生徒指導をすること	126	1	4	2.13	0.76	1.37	2.89
h09 管理職から仕事を依頼される	126	1	4	2.04	0.59	1.45	2.62
有効なケースの数(リストごと)	126						

付表 4

継続尺度天井フロア効果(本調査)

記録継続量

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差	平均-SD	平均+SD
k10 友人などから相談あるは話を聞いてもらった	126	1	4	2.81	0.86	1.94	3.67
k11 趣味などで気分転換を行ってきた	126	1	4	3.05	0.81	2.24	3.86
k12 児童生徒の成長が楽しみと思ってきた	126	1	4	3.18	0.72	2.46	3.90
k13 本を読んだり人の話を聞いて解決をしてきた	126	1	4	2.77	0.81	1.96	3.58
k14 自分の気持ちとは反対に、明るくなるまで	126	1	4	2.20	0.79	1.41	2.99
k15 専門の相談機関や医師に相談してきた	126	1	4	1.43	0.70	0.73	2.13
k16 保護者とのいも関係に支えられてきた	126	1	4	2.61	0.75	1.86	3.36
k17 自主的に研究会活動に参加してきた	126	1	4	2.21	0.90	1.31	3.10
k18 どこかやり切ろうという気持ちでやってきた	126	1	4	3.09	0.81	2.28	3.90
k19 食べ物やドリンクよくって体に気を付けた	126	1	4	2.40	0.87	1.53	3.26
k20 生活のゆとりを思ってきた	126	1	4	2.40	0.96	1.45	3.36
k21 自分の行動や考えを支持する人がいた	126	1	4	2.92	0.70	2.22	3.62
k22 休暇をとるようにしてきた	126	1	4	2.07	0.93	1.14	3.00
k23 個人的な気持ちをうち明けることのできる人がいた	126	1	4	2.77	0.90	1.87	3.67
k24 児童生徒とのいも関係に支えられてきた	126	1	4	3.06	0.65	2.41	3.72
k25 家族によって元気を取り戻してきた	126	1	4	2.88	0.90	1.98	3.78
k26 収入によって欲しいものを買ったことができた	126	1	4	2.38	0.91	1.47	3.29
k27 児童生徒の生き生きとした笑顔でやってこれた	126	1	4	3.16	0.64	2.52	3.80
k28 問題解決のために同僚と話し合ってきた	126	1	4	2.90	0.64	2.27	3.54
k29 管理職に相談し支えられてきた	126	1	4	2.26	0.78	1.48	3.04
k30 休日を十分に活用し充電をしてきた	126	1	4	2.45	0.96	1.49	3.41
k31 研修会に参加して解決をはかってきた	126	1	4	2.04	0.74	1.30	2.78
k32 同僚に助けられ支えられてきた	126	1	4	2.99	0.71	2.28	3.70
k33 安定した職業と思ってやってきた	126	1	4	2.48	0.85	1.63	3.32
k34 教えるという仕事が好きでやってきた	126	1	4	3.02	0.75	2.27	3.76
k35 健康管理に配慮をしてきた	126	1	4	2.48	0.86	1.62	3.35
k36 管理職や主任などの役割を意識してやってきた	126	1	4	1.89	0.89	1.00	2.78
k37 児童生徒と部活や課外活動を楽しんできた	126	1	4	2.59	0.91	1.68	3.49
k38 家族に相談あるは話を聞いてもらった	126	1	4	2.57	0.92	1.65	3.50
k39 トラブルがよいように我慢してやってきた	126	1	4	2.26	0.76	1.50	3.02
k40 教師であるという信念でやってきた	126	1	4	2.79	0.83	1.96	3.63
k41 先輩や同僚の教師が育っているのを見てきた	126	1	4	3.08	0.69	2.39	3.77
k42 会うとしか落ち着き安心できる人がいた	126	1	4	2.82	0.80	2.01	3.62
k43 経済的な理由があった	126	1	4	2.30	0.91	1.40	3.21
有効なケースの数(リストごと)	126						

付表5

安定尺度天井フロア尺度(本調査)

記述統計量

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差	平均-SD	平均+SD
o44 児童生徒との人間関係が良好であるとき	126	2	4	3.71	0.51	3.20	4.21
o45 心にゆとりをもてるとき	126	2	4	3.67	0.49	3.19	4.16
o46 休み時間などに児童生徒と話しているとき	126	1	4	3.11	0.73	2.38	3.84
o47 授業がうまくいっているとき	126	1	4	3.52	0.62	2.90	4.13
o48 児童生徒が明るく生き生きとしているとき	126	2	4	3.55	0.59	2.96	4.14
o49 夏休みなどの長期休暇のとき	126	1	4	3.26	0.74	2.52	4.00
o50 同僚との人間関係が良好であるとき	126	2	4	3.44	0.59	2.86	4.03
o51 放課後などの児童生徒がいないとき	126	1	4	2.63	0.73	1.89	3.36
o52 児童生徒と部活動や特別活動をしているとき	126	1	4	2.66	0.79	1.87	3.45
o53 授業の空き時間のとき	126	1	4	2.48	0.80	1.68	3.27
o54 児童生徒が落ち着いているとき	126	2	4	3.34	0.58	2.76	3.92
o55 授業や仕事、学校行事を終えたとき	126	2	4	3.11	0.67	2.44	3.78
o56 放課後の会議がないとき	126	1	4	3.01	0.82	2.18	3.83
o57 自分の時間がとれるとき	126	2	4	3.48	0.56	2.91	4.04
o58 健康で体調がいいとき	126	2	4	3.48	0.58	2.90	4.05
有効なケースの数(リストごと)	126						

付表6 相関関係(Pearson)

	負尺度1因子	負尺度2因子	継続尺度1因子	継続尺度2因子	継続尺度3因子	継続尺度4因子	安定尺度1因子	安定尺度2因子
負尺度1因子相関係数	1.00	0.30	0.03	0.03	-0.16	0.28	-0.11	0.03
有意水準(両側)		0.00	0.74	0.77	0.03	0.00	0.23	0.40
負尺度2因子相関係数	0.30	1.00	-0.24	0.07	-0.21	0.30	-0.27	-0.03
有意水準(両側)	0.00		0.01	0.46	0.02	0.00	0.00	0.37
継続尺度1因子相関係数	0.03	-0.24	1.00	0.23	0.43	0.21	0.48	0.30
有意水準(両側)	0.74	0.01		0.01	0.00	0.02	0.00	0.00
継続尺度2因子相関係数	0.03	0.07	0.23	1.00	0.23	0.31	0.05	0.22
有意水準(両側)	0.77	0.46	0.01		0.01	0.00	0.61	0.01
継続尺度3因子相関係数	-0.16	-0.21	0.43	0.23	1.00	0.23	0.46	0.20
有意水準(両側)	0.03	0.02	0.00	0.01		0.01	0.00	0.02
継続尺度4因子相関係数	0.28	0.30	0.21	0.31	0.23	1.00	0.09	0.35
有意水準(両側)	0.00	0.00	0.02	0.00	0.01		0.33	0.00
安定尺度1因子相関係数	-0.11	-0.27	0.48	0.05	0.46	0.09	1.00	0.40
有意水準(両側)	0.23	0.00	0.00	0.61	0.00	0.33		0.00
安定尺度2因子相関係数	0.03	-0.03	0.30	0.22	0.20	0.35	0.40	1.00
有意水準(両側)	0.40	0.37	0.00	0.01	0.02	0.00	0.00	

相関係数 0.40 (.4)以上 0.35 (.3)以上

付表 7

クラスタ分析(継続尺度4因子の指標による3つのグループの分類) ケースの分類とグループの特徴を探る

記述統計

		度数	平均値	標準偏差	標準誤差	平均値の95%信頼区間		最小値	最大値
						下限	上限		
継続尺度1因子 (関係重視)	1	27	3.457	0.310	0.060	3.334	3.580	2.889	4.000
	2	31	2.849	0.443	0.080	2.687	3.012	1.889	3.778
	3	68	2.667	0.340	0.041	2.584	2.749	1.556	3.444
	合計	126	2.881	0.475	0.042	2.797	2.965	1.556	4.000
継続尺度2因子 (健康重視)	1	27	2.565	0.494	0.095	2.369	2.760	1.625	3.625
	2	31	1.919	0.555	0.100	1.716	2.123	1.250	3.500
	3	68	2.241	0.394	0.048	2.145	2.336	1.375	3.000
	合計	126	2.231	0.506	0.045	2.142	2.320	1.250	3.625
継続尺度3因子 (仕事重視)	1	27	3.218	0.355	0.068	3.077	3.358	2.625	4.000
	2	31	2.665	0.525	0.094	2.473	2.858	1.625	4.000
	3	68	2.597	0.345	0.042	2.514	2.681	1.875	3.500
	合計	126	2.747	0.466	0.042	2.665	2.829	1.625	4.000
継続尺度4因子 (生活重視)	1	27	2.800	0.526	0.101	2.592	3.008	1.600	3.800
	2	31	1.587	0.342	0.061	1.462	1.713	1.000	2.200
	3	68	2.547	0.407	0.049	2.449	2.646	1.800	3.800
	合計	126	2.365	0.619	0.055	2.256	2.474	1.000	3.800

付表8 分散分析

	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
継続尺度1因子グループ間	12.106	2	6.053	46.185	0.000
グループ内	16.121	123	0.131		
合計	28.227	125			
継続尺度2因子グループ間	6.026	2	3.013	14.250	0.000
グループ内	26.007	123	0.211		
合計	32.033	125			
継続尺度3因子グループ間	7.707	2	3.854	24.315	0.000
グループ内	19.495	123	0.158		
合計	27.202	125			
継続尺度4因子グループ間	26.122	2	13.061	73.679	0.000
グループ内	21.804	123	0.177		
合計	47.926	125			

付表9 多重比較(継続尺度4因子の指標による3つのグループの分類)

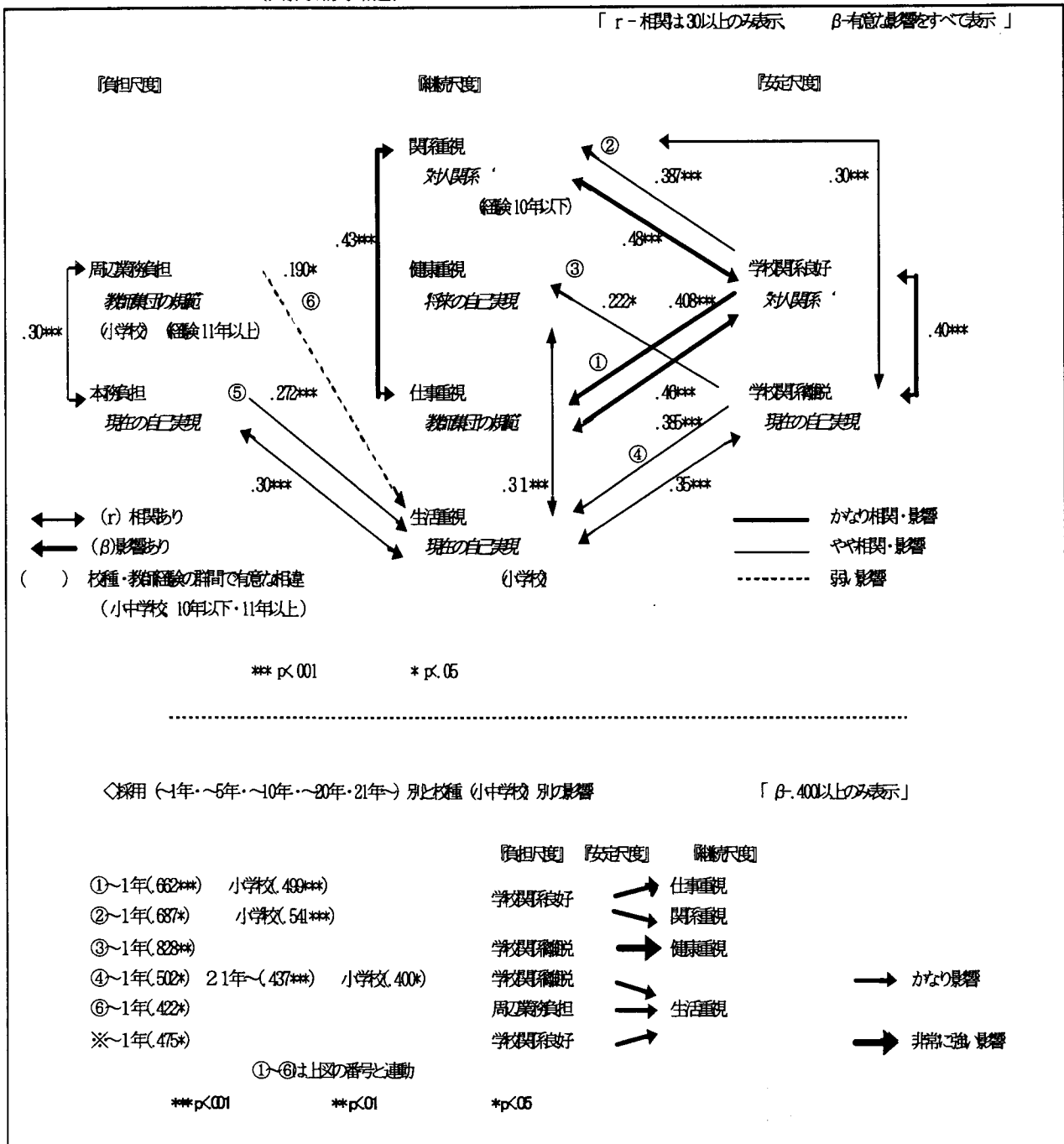
Tukey HSD

従属変数 (I) Ward (J) Ward 平均値の差 標準誤差 有意確率 95% 信頼区間
下限 上限

継続尺度1因子 (関係重視)	1	2	0.607	0.095	0.000	0.381	0.833
		3	0.790	0.082	0.000	0.595	0.985
	2	1	-0.607	0.095	0.000	-0.833	-0.381
		3	0.183	0.078	<u>0.055</u>	-0.003	0.369
	3	1	-0.790	0.082	0.000	-0.985	-0.595
		2	-0.183	0.078	<u>0.055</u>	-0.369	0.003
継続尺度2因子 (健康重視)	1	2	0.645	0.121	0.000	0.358	0.933
		3	0.324	0.105	0.007	0.076	0.572
	2	1	-0.645	0.121	0.000	-0.933	-0.358
		3	-0.321	0.100	0.005	-0.558	-0.085
	3	1	-0.324	0.105	0.007	-0.572	-0.076
		2	0.321	0.100	0.005	0.085	0.558
継続尺度3因子 (仕事重視)	1	2	0.552	0.105	0.000	0.304	0.801
		3	0.620	0.091	0.000	0.405	0.835
	2	1	-0.552	0.105	0.000	-0.801	-0.304
		3	0.068	0.086	<u>0.712</u>	-0.137	0.273
	3	1	-0.620	0.091	0.000	-0.835	-0.405
		2	-0.068	0.086	<u>0.712</u>	-0.273	0.137
継続尺度4因子 (生活重視)	1	2	1.213	0.111	0.000	0.950	1.476
		3	0.253	0.096	0.025	0.026	0.480
	2	1	-1.213	0.111	0.000	-1.476	-0.950
		3	-0.960	0.091	0.000	-1.176	-0.743
	3	1	-0.253	0.096	0.025	-0.480	-0.026
		2	0.960	0.091	0.000	0.743	1.176

* 平均の差は .05 で有意

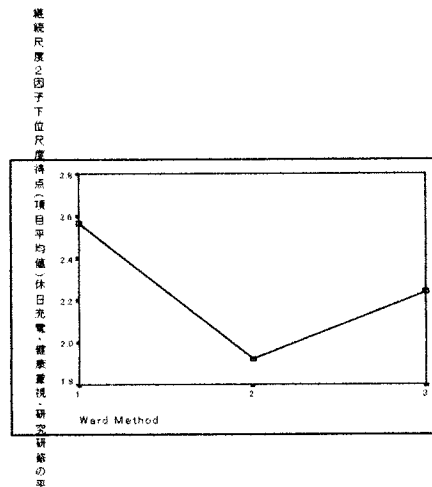
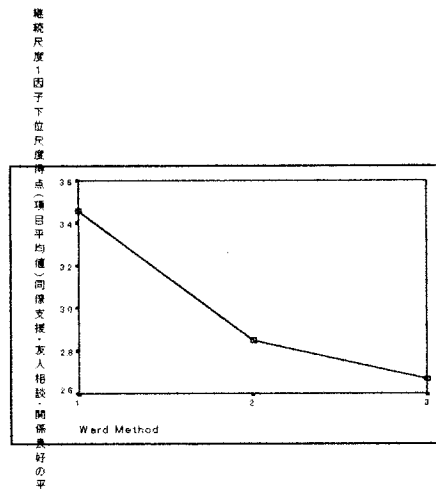
①～⑥ 2 教師の職業継続理由をボント理論からみて



付図2 継続尺度(4因子)平均値の3つのグループのグラフ

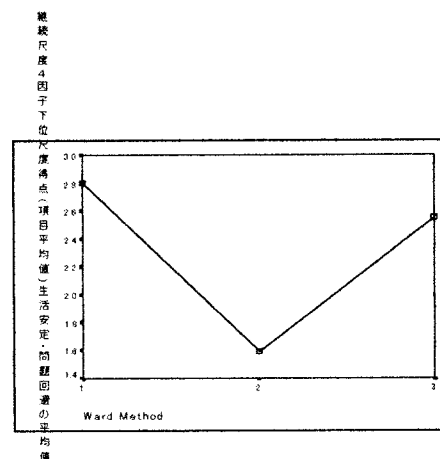
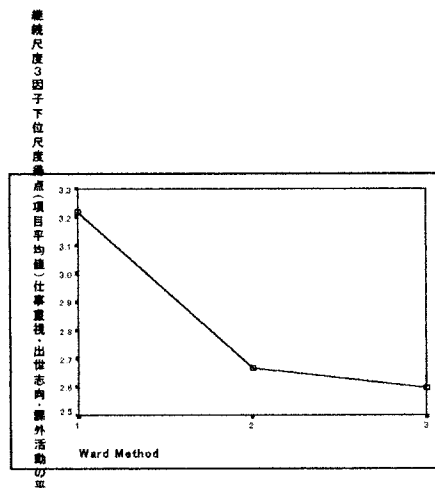
ケースの分類とグループの特徴を探る

健康重視



仕事重視

生活重視



第1群はどの因子でも平均値が高い。

第2群は、どの因子も、第1群より、平均値がやや低い。とりわけ、健康重視と生活重視が低い。

第3群も、どの因子でも、第1群より、平均値がやや低い。第2グループと比較して、健康重視と生活重視がやや高い。

※多重比較の結果、第2群と第3群の関係重視と仕事重視において、有意な差がなかった。

第1群	継続理由高群	(N=27)
第2群	継続理由低群	(N=31)
第3群	私生活重視群	(N=68)

(因子の項目平均値)

第1群 関係重視 3.457 > 仕事重視 3.218 > 生活重視 2.800 > 健康重視 2.565

(この群に、安定尺度である学校関係良好と学校関係離脱は有意な高い水準がみられた)

第2群 関係重視 2.849 > 仕事重視 2.665 > 健康重視 1.919 > 生活重視 1.587

第3群 関係重視 2.667 > 仕事重視 2.597 > 生活重視 2.547 > 健康重視 2.241

(この群に、負担尺度である本務負担は有意な高い水準がみられた。

また、教師経験において経験 11 年以上の人数が突出して多かった)

予備調査

1. 教師を辞めずにやってこれたのは（乗り越えられた）どうしてですか。
あるいは、辞めたいと思わずにやってこれたのは、どうしてですか。
－箇条書きでも、自由にお願いします－

2. 学校で穏やかな教師（気持ち）でいれるのはどんなときですか。
－箇条書きでも、自由にお願いします－

予備調査

○校種 (小 ・ 中 ・ 高 ・ 総)
○採用 (～ 1 年 ・ ～ 5 年 ・ ～ 1 0 年 ・ ～ 2 0 年 ・ 2 1 年)

◇次の質問に対する答えの番号を○して下さい。

4 (いつもそうである) - 3 (たいていそうである) - 2 (あまりそうでない) - 1 (そうでない)

現在 学校で『負担になること』に関して

- | | |
|----------------------|---------------|
| 1. 学力の保障をすること | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 2. 保護者からの要求 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 3. 部活動などの課外活動をする | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 4. 地域行事への参加 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 5. 授業以外の校務をする | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 6. 仕事上での教師同士の関わり | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 7. 研修会への参加 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 8. 不慣れな新しい校務などの仕事をする | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 9. 授業をすること | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 10. 児童生徒と関わること自体 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 11. 生徒指導をすること | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 12. 管理職から仕事を依頼されること | 4 - 3 - 2 - 1 |

教師を辞めずに『継続してこられた理由』に関して

- | | |
|----------------|---------------|
| 13. 友人などとの相談 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 14. 趣味などでの気分転換 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 15. 児童生徒の成長 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 16. 本職を十分にこなす | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 17. 自分自身の気持ち | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 18. 専門性の相対化 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 19. 保護者の自主性 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 20. 自保自衛の意識 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 21. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 22. 食生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 23. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 24. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 25. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 26. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 27. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 28. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 29. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 30. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 31. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 32. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 33. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 34. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 35. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 36. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 37. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 38. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 39. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 40. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 41. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 42. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 43. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 44. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 45. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 46. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 47. 生活の充実 | 4 - 3 - 2 - 1 |

学校で『穏やかでいられるとき』に関して

- | | |
|--------------|---------------|
| 48. 児童生徒との関係 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 49. 心ゆとりな | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 50. 授業時間 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 51. 授業時間 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 52. 授業時間 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 53. 授業時間 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 54. 授業時間 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 55. 授業時間 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 56. 授業時間 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 57. 授業時間 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 58. 授業時間 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 59. 授業時間 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 60. 授業時間 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 61. 授業時間 | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 62. 授業時間 | 4 - 3 - 2 - 1 |

本調査

○校種 (小 ・ 中 ・ 高 ・ 総)
○採用 (～1年・ ～5年・ ～10年・ ～20年・ 21年～)

◇次の質問に対する答えの番号を○して下さい。

4 (いつもそうである) - 3 (たいていそうである) - 2 (あまりそうでない) - 1 (そうでない)

現在 学校で『負担になること』に関して

- | | | |
|------------------|-------|---------------|
| 1. 保護者からの要求 | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 2. 部活動などの課外活動をする | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 3. 地域行事への参加 | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 4. 授業以外の校務をする | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 5. 仕事上での教師同士の関わり | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 6. 授業をすること | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 7. 児童生徒と関わる | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 8. 児童生徒指導をする | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 9. 管理職から仕事を依頼される | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |

教師を辞めずに『継続してこられた理由』に関して

- | | | |
|----------------------------|-------|---------------|
| 10. 友人などに相談する | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 11. 趣味などでの気分転換 | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 12. 児童生徒の成長が喜ばしい | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 13. 本を読む | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 14. 専門の相談機関や医師に相談 | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 15. 保護者との関係に支えられて | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 16. 自主的に研究会活動に参加 | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 17. 生活のメリハリをつける | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 18. 食生活の改善 | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 19. 生活のメリハリをつける | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 20. 自分自身の行動や考えを支持する人がいた | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 21. 休暇をとる | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 22. 個人的な気持ちにうち明けられることができた | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 23. 児童生徒との関係に支えられて | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 24. 家族によって元気を取り戻した | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 25. 収入によって欲しいものが買えた | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 26. 児童生徒の生き生きとした笑顔でやってくれた | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 27. 問題解決のために同僚と話し合えた | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 28. 管理職に相談し支えられて | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 29. 休日や時間を十分に活用し充電できた | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 30. 研修会に参加して解決をはかってくれた | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 31. 同僚に助けられ支えられて | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 32. 安定した職業と仕事が好きでやっていた | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 33. 健康な生活に配慮してやっていた | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 34. 管理職や主任などの役割を認識してやっていた | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 35. 児童生徒と部活動や課外活動を楽しくやっていた | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 36. 家族に相談しあっていた | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 37. トラブルがないように我慢してやっていた | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 38. 教師であるという信念でやっていた | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 39. 先輩や同僚の教師が頑張っているのを見てきた | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 40. 会うと心が落ち着く | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 41. 経済的な理由があった | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |

学校で『穏やかでいられるとき』に関して

- | | | |
|--------------------------|-------|---------------|
| 44. 児童生徒との人間関係が良好であるとき | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 45. 心にゆとりをもてる | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 46. 休み時間などに児童生徒と話しているとき | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 47. 授業がうまくいっているとき | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 48. 児童生徒が明るく生き生きとしているとき | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 49. 夏休みなどの長期休暇のとき | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 50. 同僚との人間関係が良好であるとき | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 51. 放課後などの児童生徒がいないとき | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 52. 児童生徒と部活動や特別活動をしているとき | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 53. 授業の空き時間のとき | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 54. 児童生徒が落ち着いているとき | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 55. 授業や仕事、学校行事を終えたとき | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 56. 放課後の会議がないとき | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 57. 自分の時間がとれるとき | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |
| 58. 健康で体調がいいとき | ----- | 4 - 3 - 2 - 1 |