

教師のストレスが対処行動とストレス反応に与える影響

— ストレスの経験, 挑戦, 忍耐の3側面の検討 —

山本 奨* ・ 大谷 哲弘**

(2022年12月19日受付, 2023年1月20日受理)

要旨

本研究の目的は、教師のストレスの構造を、ストレスの経験、挑戦のストレス、忍耐のストレスの3側面を考慮しながら検討し、教職に関するストレス反応と対処行動に与える影響について明らかにすることであった。教師のストレスに関しては、3側面同一の項目で構成される「教科指導」「子供支援」「部活動指導」「校務分掌」の下位尺度をもつ測定尺度が開発された。対処行動については「問題焦点型」「情動焦点型」「援助希求型」による尺度が開発された。検討の結果、教師は「子供支援」に関するストレスによるストレス反応を呈する一方、「子供支援」であってもそれが挑戦のストレスである場合にはストレス反応が現れないことが明らかとなった。対処行動では「問題焦点型」が有効にはたらく一方で、職務に関するストレスには「情動焦点型」が機能しにくいことが分かった。さらにストレスが「援助希求型」を抑制することが示された。

問題と目的

ストレスには否定的な側面と共に肯定的な側面があるとの指摘は多い(中沢, 2008; 平井, 1989など)。「たいへんな仕事で、ある人にとってはこころの大きな負担となり、それで落ち込むことになることがあっても、別の人にとっては逆にそれがいい目標になり、はげみになることもある」(二木, 2007)との表現は、そのことをよく表すもので多くの人に支持されるものであろう。これについて、Selye (1946)は「よいストレス(eustress)」と「悪いストレス(distress)」を指摘し、同じ刺激でもその程度や人の条件によっていずれにもなり得ると述べている。

Lazarus & Folkman (1984/1991)は、ストレスの認知的な一次的評価は無関係、無害-肯定的、ストレスフルに区別されるとし、そのストレスフルはさらに害-損失、脅威、挑戦で構成されると言う。島津(2002)はその「挑戦」について、「出会った状況が、自

* 岩手大学教育学部

** 立命館大学

分にとって利益や成長の可能性を与えると判断される場合になされる評定]だと解説し、Lazarus (1999) は、この挑戦は克服への自信と関係すると指摘する。よいストレスとは、人が事実として「ストレスの経験」を、「挑戦のストレス」だと認識することを指すのであろう。そして、害-損失は既に生じているものであり、脅威は予測される害-損失である。これらの不利益について人は何らかの対処行動を試みるが、その見通しやその結果の評価が二次的評価となる。その対処行動はいつも有効にはたらくわけではなく、あるいは実行できるわけでもない。人は、対処行動をしない回避という対処行動を採ることも多いが、仕事上のことであれば回避を選ぶこともできず(山本, 2017など)、それに耐えることになる。このとき人は、事実としての「ストレスの経験」を「忍耐のストレス」だと認識するのである。

教師のストレスが問題として取り上げられることは多い(田中・杉江・勝倉, 2003)。それは「忍耐のストレス」だと考えられるが、教師の職業意識は高いことが多く、「挑戦のストレス」だとも考えられる。近似の概念に関し、熊野(2007)がストレスの対処方略の観点で「頑張る系」と「我慢する系」の2種類に分類した場合の身体面の反応、心理面の反応及び脳機能の側面から追究していることを、成尾(2007)は紹介している。しかし、そこでの「頑張る」は課題に追われその達成を迫られるものであるという点で、ここでの「挑戦のストレス」とは異なる。ストレスについて経験・挑戦・忍耐の3側面からの追究は、これまで十分にはされてこなかった。そこで本研究では、教師のストレスの構造を、ストレスの経験、挑戦のストレス、忍耐のストレスの3側面を考慮しながら検討し、教職に関するストレス反応と対処行動に与える影響について明らかにすることを目的とする。

研究1

1 目的 本調査で用いる「教師のストレス尺度」と「対処行動尺度」を作成することを目的とした。

2 方法

時期：2017年7月

調査協力者：現職教師251名

材料：

(1) 教師のストレス：

まず、田中・杉江・勝倉(2003)の教師用ストレス尺度の項目の表現を修正し48項目を暫定尺度とした。この暫定尺度について、「この課題をよく経験していますか」の表現で経験を問い、「この課題の克服のため積極的に挑戦し努力したいですか」の表現で課題への挑戦を問い、「我慢してこの課題に耐えていますか」の表現で忍耐を問うこととした。ストレスの経験については「よく経験している」から「全く経験していない」までの5段階で、挑戦のストレスについては「とても努力したいと思う」から「全く努力したいと思わない」までの5段階で、忍耐のストレスについては「とても耐えている」から「全く耐えていない」までの5段階で回答を求めた。

(2) 対処行動：

教師のストレッサーが対処行動とストレス反応に与える影響

18名の現職教員から自由記述により、対処行動を表す項目を収集し、神村・海老原・佐藤・戸ヶ崎・坂野(1995)を参考に、[問題焦点型・情動焦点型]と[行動・イメージ]の枠組みを用いて項目を整理し24項目からなる暫定尺度とした。これについて「下は何か課題に出会ったときの対処の方法です。ふだんのあなたの考えや行動について、例にならって、数字に○を付けてください。」の教示により、「よくあてはまる」から「全くあてはまらない」までの5段階で回答を求めた。

手続き：研修会に参加した現職教員に、研修時間外の休み時間に質問紙を配付し協力を求め回収した。

倫理的配慮：回答は職務ではなく、任意であり、白紙や途中で回答を止め提出しても構わないこと、提出しなくても構わないことを口頭及び質問紙への記載により説明及び提示した。

3 結果と考察

245名から回答が得られた。分析に用いることができた有効な回答は234名分で、対象に対するその回収率は93.23%であった。

(1) 教師のストレッサー尺度

経験、挑戦、忍耐の回答に関し別々に、探索的因子分析(最尤法, promax回転)を行った。その結果を表1,表2,表3に示した。田中・杉江・勝倉(2003)は、教師が経験するストレッサーを網羅することを念頭により多くの成分を抽出しているが、これに対し本研究では、教師の代表的なストレッサーに注目するものとなった。各因子は教師の仕事をよく表すもので、「教科指導」「部活動指導」「子供支援」「校務分掌」と命名した。この因子構造は経験、挑戦、忍耐の3側面同一のものと判断でき、命名についても共通のものとした。各因子に高い負荷量を呈した項目から、3側面共通の各4項目を選定することができた。内的整合性については、概ね適切なものだと考えられ、一部に.6に満たないものがあり課題が残ったが、想定された3尺度を作成することができた。つまり、『教師のストレッサー尺度』は「ストレッサーの経験」、「挑戦のストレッサー」、「忍耐のストレッサー」の3側面で、共通の因子構造により、共通の項目により、「教科指導」「部活動指導」「子供支援」「校務分掌」の下位構造を測定するものとされた。

表1 「ストレスターの経験」のパターン行列

削除 (×)	項目	因子 (最尤法, promax回転)				因子名 α 係数
		1	2	3	4	
	305 研究授業を準備する	0.820	-0.110	-0.246	0.066	
	325 授業を保護者に参観してもらう	0.760	-0.159	-0.178	0.089	
×	320 学習指導の成果があがらない	0.744	-0.006	0.287	-0.141	
×	322 成績処理をする	0.734	0.194	-0.177	0.063	教科指導
	330 児童生徒の成績があがらない	0.724	0.215	0.140	-0.037	0.823
	335 授業を他の教師に公開する	0.685	-0.049	-0.146	0.187	
×	315 研究授業で良い評価が得られない	0.657	-0.052	0.226	-0.121	
×	310 良い授業展開ができない	0.553	-0.018	0.338	-0.157	
	306 勤務時間外に部活動指導をする	0.004	0.972	-0.087	-0.040	
	326 周囲から部活動成果へ期待を感じる	-0.061	0.772	-0.016	0.063	部活動指導
	316 専門外の方の部活動指導をする	0.038	0.767	-0.038	-0.042	0.887
	336 良い部活動指導ができない	-0.015	0.761	0.140	0.007	
	324 児童生徒が理解できない	0.039	-0.008	0.675	0.072	
	334 児童生徒が話をしてくれない	-0.130	-0.042	0.670	0.101	子供支援
	314 児童生徒に信頼されていない	0.038	-0.095	0.651	0.145	0.759
	340 児童生徒の意欲があがらない	-0.099	0.136	0.648	0.060	
	327 校務分掌の仕事が多い	0.023	0.084	0.041	0.674	
	332 文書処理や報告書の作成をする	-0.105	-0.079	0.115	0.488	
	307 校務分掌の負担に偏りがある	0.105	0.187	0.008	0.481	校務分掌
×	328 電話や面談で保護者対応をする	0.112	-0.093	0.082	0.442	0.597
	333 自分の判断で使える時間がない	0.135	-0.047	0.175	0.355	
×	311 教師間で教育観の違いを感じる	-0.056	-0.025	0.140	0.347	
		1	0.086	0.262	0.302	
	因子間相関	2		0.212	0.128	
		3			0.027	

累積寄与率：58.460%

教師のストレスが対処行動とストレス反応に与える影響

表2 「挑戦のストレス」のパターン行列

削除 (×)	項目	因子 (最尤法, promax回転)				因子名 α係数
		1	2	3	4	
	425 授業を保護者に参観してもらう	0.830	0.012	-0.072	-0.140	
	435 授業を他の教師に公開する	0.785	0.131	0.002	-0.130	
×	422 成績処理をする	0.774	0.180	-0.042	-0.228	
×	430 児童生徒の成績があがらない	0.740	-0.308	0.158	0.208	教科指導
	405 研究授業を準備する	0.706	0.108	-0.022	-0.084	0.815
	420 学習指導の成果があがらない	0.625	-0.216	-0.028	0.329	
×	415 研究授業で良い評価が得られない	0.555	0.149	-0.053	0.190	
×	410 良い授業展開ができない	0.501	-0.019	0.067	0.279	
	427 校務分掌の仕事が多い	0.123	0.639	0.202	-0.076	
	432 文書処理や報告書の作成をする	0.012	0.632	-0.030	0.092	
×	428 電話や面談で保護者対応をする	0.122	0.570	-0.065	0.073	校務分掌
	407 校務分掌の負担に偏りがある	0.029	0.483	0.037	0.039	0.688
×	411 教師間で教育観の違いを感じる	-0.124	0.482	0.014	0.157	
	433 自分の判断で使える時間がない	0.006	0.477	0.026	0.021	
	426 周囲から部活動成果へ期待を感じる	-0.003	0.038	0.900	-0.065	
	436 良い部活動指導ができない	-0.088	-0.024	0.876	0.046	部活動指導
	416 専門外の分野の部活動指導をする	0.057	-0.030	0.693	0.026	0.854
	406 勤務時間外に部活動指導をする	-0.004	0.150	0.585	-0.021	
	440 児童生徒の意欲があがらない	0.009	-0.030	0.032	0.702	
	434 児童生徒が話をしてくれない	-0.133	0.101	0.022	0.680	子供支援
	424 児童生徒が理解できない	0.010	0.165	-0.071	0.664	0.757
	414 児童生徒に信頼されていない	-0.030	0.349	-0.045	0.491	
		1	0.389	0.126	0.508	
	因子間相関	2		0.222	0.326	
		3			0.167	

累積寄与率：57.800%

57.80%

表3 「忍耐のストレス」のパターン行列

削除 (×)	項目	因子 (最尤法, promax回転)				因子名 α係数
		1	2	3	4	
	505 研究授業を準備する	0.858	-0.019	-0.324	0.078	
	535 授業を他の教師に公開する	0.806	0.033	-0.064	-0.032	
	525 授業を保護者に参観してもらう	0.768	-0.050	-0.045	-0.033	
×	515 研究授業で良い評価が得られない	0.762	0.057	-0.046	0.022	教科指導 0.815
×	510 良い授業展開ができない	0.678	-0.024	0.036	0.042	
×	530 児童生徒の成績があがらない	0.657	0.034	0.236	-0.098	
	520 学習指導の成果があがらない	0.624	0.027	0.285	-0.073	
×	522 成績処理をする	0.560	0.001	0.114	-0.023	
	536 良い部活動指導ができない	0.007	0.905	0.009	-0.023	部活動指導 0.876
	526 周囲から部活動成果へ期待を感じる	-0.049	0.795	0.067	-0.039	
	506 勤務時間外に部活動指導をする	0.059	0.756	-0.059	0.046	
	516 専門外の分野の部活動指導をする	-0.009	0.746	-0.032	0.042	
	534 児童生徒が話をしてくれない	-0.191	-0.032	0.876	-0.085	子供支援 0.757
	540 児童生徒の意欲があがらない	0.032	0.026	0.771	0.063	
	524 児童生徒が理解できない	0.110	-0.057	0.671	0.037	
	514 児童生徒に信頼されていない	0.041	0.066	0.587	0.012	
×	528 電話や面談で保護者対応をする	0.225	-0.104	0.321	0.259	
×	511 教師間で教育観の違いを感じる	-0.062	0.098	0.254	0.207	
	527 校務分掌の仕事が多い	-0.125	-0.018	-0.065	0.986	校務分掌 0.798
	507 校務分掌の負担に偏りがある	-0.015	0.096	-0.012	0.744	
	532 文書処理や報告書の作成をする	0.213	-0.048	0.061	0.516	
	533 自分の判断で使える時間がない	0.209	-0.062	0.006	0.420	
×	537 不慣れな校務分掌を担当する	0.165	0.059	0.147	0.396	
		1	0.224	0.656	0.610	
	因子間相関	2		0.334	0.336	
		3			0.572	

累積寄与率：61.180%

(2) 対処行動尺度

対処行動の構造を明らかにするために探索的因子分析(最尤法, promax回転)を行った。暫定尺度では[問題焦点型・情動焦点型]と[行動・イメージ]の枠組みを想定したが、[行動・イメージ]の区別は見出されなかった。「問題焦点型」「情動焦点型」がそれぞれ因子として抽出され、さらに情動焦点型の構成要素と考えられた「援助希求型」が抽出され、これらをそれぞれの因子名とした。各因子に高い負荷量を呈した各4項目を採択した上で、再度因子分析を行った結果を表4に示した。内的整合性についても十分なものであった。想定された構造に沿う尺度を作成することができた。

教師のストレスラーが対処行動とストレス反応に与える影響

表4 対処行動のパターン行列

項目	因子（最尤法, promax回転）			因子名 α係数
	1	2	3	
112 どの程度の成果が必要か目標を明らかにしている	0.812	0.031	-0.122	問題焦点型 0.807
116 課題の全体像を捉えるように心がけている	0.790	-0.060	-0.063	
108 課題について、解決までの見通しを立てるようにしている	0.653	-0.069	0.124	
114 課題について、これまで解決のために工夫してきた	0.640	0.057	0.030	
109 これまで、人に愚痴を聞いてもらうことで気分を換えてきた	-0.078	0.992	-0.143	援助希求型 0.839
115 後で愚痴を聞いてもらおうと思うだけで気分を換えられそう	-0.060	0.734	0.082	
121 これまで、誰かと話をするだけで気分を換えてきた	0.132	0.676	0.082	
111 信頼できる人が居ると思うだけで気分を換えられそう	0.169	0.349	0.348	情動焦点型 0.756
107 何か楽しいことを計画するだけで気分を換えられそう	-0.027	-0.035	0.816	
103 次の休日のことを考えるだけで気分を換えられそう	-0.117	0.012	0.756	
101 これまで、リラックスすることで気分を換えてきた	0.156	-0.069	0.580	
105 これまで、好きなことに熱中して気分を換えてきた	-0.048	0.023	0.556	
因子間相関	1	0.430	0.478	
	2		0.568	

累積寄与率：64.530%

研究2

1 目的 教師のストレスラー及び対処行動がストレス反応に与える影響について、ストレスラーの経験、挑戦のストレスラー、忍耐のストレスラーの3側面を考慮しながら明らかにする。

2 方法

時期：2018年1月

調査協力者：現職教師203名

材料：

(1) 教師のストレスラー：研究1で作成した「ストレスラーの経験」「挑戦のストレスラー」「忍耐のストレスラー」の3側面で構成される「教師のストレスラー尺度」を用いた。

(2) 対処行動：研究1で作成した対処行動尺度を用いた。

(3) ストレス反応：鈴木・嶋田・三浦・片柳・右馬埜・坂野(1997)の項目を用いた。原尺度は「ここ2、3日の感情や行動の状態」を4件法で問うものであるが、これを変更し「最近(ここ1～2か月間)、職場でのあなたの気持ちや行動について、下の項目はどの程度あてはまりますか？」の教示文で、選択肢は「よくあてはまる」から「全くあてはまらない」の5件法による。

3 結果と考察

183名の調査協力者から回答が得られた。調査対象者に対するその比は90.15%であった。

(1) 教師のストレスラー、対処行動、ストレス反応得点の整理

ア 教師のストレスラー

研究2の調査協力者は研究1とは異なるので、同一の因子構造をもつことを確かめるために、「ストレスラーの経験」「挑戦のストレスラー」「忍耐のストレスラー」についてそ

れぞれ因子分析（最尤法，promax回転）を行った。その結果，研究1と同様の構造が認められた。研究1で，尺度の一部に内的整合性上の課題があったため，ここでは因子得点を生成することとした。

イ 対処行動

上と同様に，因子分析（最尤法，promax回転）を行ったところ研究1と同様の構造が認められた。下位尺度の内的整合性は担保されていたが，ここでは上に倣って因子得点を生成することとした。

ウ ストレス反応

信頼性と妥当性がよく担保された鈴木ら（1997）の尺度を用いたが，本研究では教示文を変更し職務に限定し，回答も5件法に改めたことから，今回の調査協力者にも適用可能であることを確認するために，因子分析（最尤法，promax回転）を行った。その結果を表5に示した。分析の結果，原尺度と同じと考えられる「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」の明瞭な3因子を抽出することができた。ただし，2項目については，高い負荷量を示す因子が異なっていた。これにより，原尺度と同じ手続きで足し上げ得点を算出することができないと判断し，この分析を基に因子得点を生成することとした。

表5 ストレス反応のパターン行列

項目	因子（最尤法，promax回転）			因子名
	1	2	3	
609 気持ちが沈んでいる	0.921	-0.089	-0.032	
607 くやしい思いがする	0.711	0.293	-0.257	
605 泣きたい気持ちだ	0.661	0.037	0.068	
602 悲しい気分だ	0.654	0.097	0.097	抑うつ・不安
611 いろいろなことに自信がない	0.628	-0.195	0.337	
613 よくないことを考える	0.559	-0.170	0.330	
612 何もかもいやだと思う	0.556	0.043	0.248	
603 何となく心配だ	0.524	0.196	-0.008	
601 怒りっぽくなる	-0.179	0.885	0.135	不機嫌・怒り
604 怒りを感じる	0.002	0.840	-0.081	
610 いらいらする	0.131	0.673	0.080	
608 不愉快だ	0.418	0.497	-0.095	
606 感情を抑えられない	0.035	0.477	0.276	
618 何かに集中できない	-0.058	0.008	0.852	無気力
614 話や行動がまとまらない	-0.047	0.098	0.738	
616 根気がない	0.040	0.048	0.616	
617 ひとりでいたい気分だ	0.191	0.111	0.390	
615 なぐさめて欲しい	0.240	0.010	0.339	
因子間相関	1	0.580	0.625	
	2		0.403	

累積寄与率：62.181%

(2) 教師のストレッサーがストレス反応に与える影響

ア ストレッサーの経験がストレス反応に与える影響

ストレッサーの経験が各ストレス反応に対する影響を検討するために、3つの対処行動を独立変数、各ストレス反応を従属変数とする重回帰分析を行った。分析の結果を表6に示した。子供支援のストレッサーの経験が、抑うつ・不安、不機嫌・怒り、無気力の全てのストレス反応に正の影響を呈しており、それを上昇させることが示された。他のストレッサーは有意な偏回帰係数を呈さなかった。

表6 「ストレッサーの経験」がストレス反応に与える影響

対処行動 (独立変数)	ストレス反応 (従属変数)			
	R	抑うつ・不安	不機嫌・怒り	無気力
β		0.288 **	0.257 *	0.333 **
部活動指導		-0.040	0.074	-0.080
子供支援		0.315 **	0.168 *	0.368 **
教科指導		-0.064	0.034	-0.097
校務分掌		-0.031	0.104	-0.054

†<.10 *<.05 **<.01

イ 挑戦のストレッサーがストレス反応に与える影響

挑戦のストレッサーが各ストレス反応に対する影響を検討するために、3つの対処行動を独立変数、各ストレス反応を従属変数とする重回帰分析を行った。分析の結果を表7に示した。いずれの分析でも有意な回帰式を得ることができなかった。挑戦のストレッサーはストレス反応を上昇させないことが示されたと考えられた。

表7 「挑戦のストレッサー」がストレス反応に与える影響

対処行動 (独立変数)	ストレス反応 (従属変数)			
	R	抑うつ・不安	不機嫌・怒り	無気力
β		0.187	0.185	0.155
部活動指導		-0.129	-0.065	-0.103
子供支援		0.163	0.204	0.111
教科指導		-0.062	-0.146	-0.057
校務分掌		-0.087	-0.069	-0.081

†<.10 *<.05 **<.01

ウ 忍耐のストレッサーがストレス反応に与える影響

忍耐のストレッサーが各ストレス反応に対する影響を検討するために、3つの対処行動を独立変数、各ストレス反応を従属変数とする重回帰分析を行った。分析の結果を表8に示した。部活動指導に関する忍耐のストレッサーが抑うつ・不安に有意傾向で正の影響を呈しており、子供支援に関する忍耐のストレッサーが全てのストレス反応に正の影響を呈しており、それらを上昇させることが示された。他のストレッサーは有意な偏回帰係数を

呈さなかった。

表8 「忍耐のストレス」がストレス反応に与える影響

対処行動 (独立変数)	ストレス反応 (従属変数)			
	R	抑うつ・不安	不機嫌・怒り	無気力
β		0.313 **	0.229 *	0.232 *
部活動指導	-0.155 †	-0.034	-0.154	
子供支援	0.400 **	0.256 *	0.299 *	
教科指導	-0.181	-0.153	-0.081	
校務分掌	0.133	-0.132	0.039	

†<.10 *<.05 **<.01

(3) 対処行動がストレス反応に与える影響

対処行動が各ストレス反応に対する影響を検討するために、3つの対処行動を独立変数、各ストレス反応を従属変数とする重回帰分析を行った。分析の結果を表9に示した。問題焦点型対処行動は抑うつ・不安と無気力のストレス反応に負の影響を呈しており、それを低減させることが示された。援助希求型の対処行動は不機嫌・怒りに正の影響を呈しており、それを上昇させることが示された。情動焦点型対処行動はストレス反応に影響していないことが示された。

表9 対処行動のストレス反応に与える影響

対処行動 (独立変数)	ストレス反応 (従属変数)			
	R	抑うつ・不安	不機嫌・怒り	無気力
β		0.257 **	0.217 *	0.282 **
援助希求型	0.011	0.209 *	-0.018	
問題焦点型	-0.238 **	-0.100	-0.283 **	
情動焦点型	-0.080	-0.105	0.041	

†<.10 *<.05 **<.01

(4) ストレッサーの対処行動に対する影響

各ストレッサーが教師の対処行動に与える影響を検討するために、ここではストレッサーの経験、挑戦のストレッサー、忍耐のストレッサーとその各4種類のストレッサーの合計12のストレッサーを独立変数、各対処行動を従属変数とする重回帰分析を行った。分析の結果を表10に示した。援助希求型の対処行動に関しては、子供支援のストレッサーを経験したとき、部活動指導の挑戦のストレッサーを感じたとき、校務分掌の忍耐のストレッサーを感じたときは、その対処行動が抑制されることが示された。問題焦点型の対処行動に関しては、援助希求型と同様に子供支援のストレッサーを経験すると、その対処行動が抑制されることが示された。教科指導では、それを経験した場合には問題焦点型の対処行動が促進される一方、それを忍耐のストレッサーだと認識した場合は、この対処行動が阻害されるとの結果が示された。情動焦点型対処行動では有意な回帰式が得られなかつ

教師のストレッサーが対処行動とストレス反応に与える影響

た。

表 10 ストレッサーが対処行動に与える影響

ストレッサー (独立変数)	対処行動 (従属変数)			
	R	援助希求型	問題焦点型	情動焦点型
		0.370 *	0.407 **	0.282
ストレッサー の経験	部活動指導	-0.010	-0.028	-0.011
	子供支援	-0.183 †	-0.243 **	0.017
	教科指導	0.150	0.303 **	0.214 *
	校務分掌	0.066	0.121	-0.128
β 挑戦の ストレッサー	部活動指導	-0.267 *	-0.028	-0.074
	子供支援	0.110	0.152	0.071
	教科指導	0.115	-0.037	0.095
	校務分掌	0.111	0.161	-0.046
忍耐の ストレッサー	部活動指導	0.132	0.099	0.157
	子供支援	-0.004	0.100	-0.109
	教科指導	0.164	-0.267 *	0.023
	校務分掌	-0.229 *	-0.081	-0.101

† <.10 * <.05 ** <.01

(5) 総合的考察

本研究の目的は、教師のストレッサーの構造を、ストレッサーの経験、挑戦のストレッサー、忍耐のストレッサーの3側面を考慮しながら検討し、教職に関するストレス反応と対処行動に与える影響について明らかにすることであった。

検討の結果、教師のストレッサーがストレス反応に与える影響に関しては、ストレッサーの経験を忍耐のストレッサーと認知している場合は、子供支援に関するストレッサーがいずれのストレス反応も増悪させていることが分かった。その一方で挑戦のストレッサーと認知している場合にはストレス反応が現れないことが示された。しかし、それはストレス反応を低減するものではなかった。課題達成を迫られるようなストレスを熊野(2007)は「頑張るストレス」と呼び、これがアドレナリンの過剰分泌をもたらし身体に負荷を課し、精神的な負荷を与える「忍耐のストレッサー」とともに注意が必要だと指摘する。「挑戦のストレッサー」はこれとは異なるものと考えられ、本研究でも異なる結果となった。本研究では、挑戦のストレッサーには功罪共に認められなかった。

対処行動がストレス反応に与える影響では、問題焦点型対処行動が抑うつ・不安と無気力を改善することが示された一方で、情動焦点型と援助希求型の対処行動がストレス反応を低減させる効果は認められなかった。これは、ストレス反応について「職場でのあなたの気持ちや行動」と職場に関することに限定するとともに、「ここ1～2か月」と時間的にも長期を提示したためだと考えられた。職場での問題はそれが解決されなければ効果が見られないためであり、情動焦点型は短期のストレス反応にしか効果がないことも考えられた。また、援助希求型対処行動は、不機嫌・怒りという攻撃性のあるストレス反応を喚起

していることが示された。本研究では、対処行動がストレス反応に、その低減など影響を与えるモデルで追究したが、この問題に関しては因果が逆である可能性が示されたものと考えられた。つまり、怒りなどの攻撃性の反応が生じたとき、教師は周囲にこれを聴いてもらうことで対応しているのかもしれない。怒りが援助希求型対処行動を増加させるとのモデルである。

教師のストレスが対処行動に与える影響については、前者が後者を増やすことを前提に分析を行った。しかし、その結果は、教科指導のストレスを経験したとき問題焦点型と情動焦点型の対処行動をとる2件に留まった。逆に子供支援のストレスは援助希求型と問題焦点型の対処行動を、部活動指導の挑戦のストレスは援助希求型対処行動を、教科指導の忍耐のストレスは問題焦点型対処行動を、校務分掌の忍耐のストレスは援助希求型対処行動を、それぞれ抑制してしまうことが示された。特にストレスが援助希求型対処行動を抑制することの問題は大きい。教師が、仕事に行き詰まったときに、周囲に援助を求められない実態を表す結果だと考えられた。

附記：本研究は、科学研究費補助金基盤研究(C)課題番号:17K01778を得て行われた。

引用文献

- 平井富雄(1989). 善玉ストレス・悪玉ストレス—ストレスと上手につき合う法. 講談社.
- 神村栄一・海老原由香・佐藤健二・戸ヶ崎泰子・坂野雄二(1995). 対処方略の三次元モデルの検討と新しい尺度(TAC-24)の作成. 教育相談研究, 33, 41-47.
- 熊野宏昭(2007). ストレスに負けない生活—心・身体・脳のセルフケア—. 筑摩書房.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer. (本明寛・春木豊・織田正美監訳(1991). ストレスの心理学—認知的評価と対処の研究—. 実務教育出版.)
- 成尾哲朗(2007). 書評 熊野宏昭著「ストレスに負けない生活—心・身体・脳のセルフケア—」. 心身医学, 47, 1041.
- 二本鋭雄(2007). 良いストレスと悪いストレス. 日本薬理学雑誌, 129, 76-79.
- Selye, H. (1946). The General Adaptation Syndrome and the Diseases of Adaptation. *Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 6, 117-230.
- 島津明人(2002). 心理学的ストレスモデルの概要とその構成要因. ストレス心理学(小杉正太郎編), 3章, 川島書店.
- 鈴木伸一・嶋田洋徳・三浦正江・片柳弘司・右馬埜力也・坂野雄二(1997). 新しい心理的ストレス反応尺度(SRS-18)の開発と信頼性・妥当性の検討. 行動医学研究, 4, 22-29.
- 田中輝美・杉江征・勝倉孝治(2003). 教師用ストレス尺度の開発. 筑波大学心理学研究, 25, 141-148.
- 山本奨(2017). ストレスに対する納得という教師の方略. 日本教育心理学会総会発表論文集, 59, 165.
- 山本奨(2013). 被災地の教師の苦悩(特集 被災からの心身の健康回復). 教育と医学, 61, 200-207.