九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

特別支援学校教師のストレスに関する探索的研究

前原，葉子
九州大学大学院人間環境学府

増田，健太郎
九州大学大学院人間環境学研究院

https://doi.org/10.15017/1685856

出版情報：九州大学心理学研究. 17, pp.19-28, 2016-03-01. 九州大学大学院人間環境学研究院
バージョン：
権利関係：

Kyushu University Psychological Research
2016, Vol.17, 19-28

特別支援学校教師のストレスに関する探索的研究

前原　葉子　　九州大学大学院人間環境学府
増田健太郎　　九州大学大学院人間環境学研究院

Exploratory research in stress of teachers from special needs schools

Yoko Maehara（*Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University*）
Kentaro Masuda（*Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University*）

The purpose of this study is to investigate stress among special needs school teachers and its psychological factors. Questionnaire was conducted to 904 teachers and the relationship between stressors, stress reactions and coping behavior were analyzed.

The result showed: (1) the importance of special needs school teachers to have basic teaching skills before acquiring professional skills of special needs education; and (2) the requirement to coordinate emotional support system such as counseling for teachers to reduce their stress. This study suggests appropriate use of school counselor and school social worker would enhance and develop the support system and special needs education.

Key Words: special needs schools, stress of teachers, counselor skills of principals and assistant principals

問題と目的

平成19年度から特別支援教育がはじまり，それまでの盲・聾・養護学校は，「特別支援学校」として障害種別にとらわれない総合学校を目指すことになり，これまで特別な配慮がなされてこなかった小中学校の通常学級に在籍する発達障害が窺われる児童生徒に対しての総合的な特別支援教育の体制を確立していくことになった。また，特別支援教育に対応する免許制度についても，三校種（盲・聾・養）免許を「特別支援学校教諭免許状（知的障害・肢体不自由・病弱・視覚障害・聴覚障害の五領域）」として一本化することとなった（中村，2007）。中央教育審議会の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では，「障害の程度，状態等に応じて教育や指導の専門性が確保されることが必要であることはいうまでもない。」（中央教育審議会，2003）と述べられている。これについて秋本（2009）は，「この『専門性』は『教師としての専門性』の上に立つものであると考える」とし，さらに「教師は授業で勝負する，と言われるように，この力量が『教育のプロ』のプロたる所以である。」（中央教育審議会，2005）ということから，「『授業づくり』が『教師としての専門性』の重要な要素としてあげられている。」と述べている。

現在，学校教育現場においては，取り組むべき深刻な状況が様々ある。教師においては精神疾患による休職などであり，「教師が教育活動に心身ともに疲弊している状況は，教師のバーンアウトとして大きな問題」（伊藤，2002）となっている。Maslach（1982）によると，バーンアウト（燃え尽き症候群）とは，「長期間にわたり人に援助する過程で，心的エネルギーがたえず過度に要求された結果，極度の心身の疲労と感情の枯渇を主とする症候群」と定義されており，松井・野口（2006）は，バーンアウトの概念に隣接する考えとして，ストレス反応を挙げている。

通常学級において，障害児を受け持つ教師および特別支援学級教師のストレスに関する研究は数多く行われている。高田（2009）は，特別支援教育開始後の小学校教師のバーンアウト傾向の実態について，職場環境ストレッサー，特別支援教育負担感，自己効力感の視点で検討している。また，高田ら（2011）は，小学校の通常学級の担任教師の特別支援教育負担意識とメンタルヘルス要因との関連を検討し，教師同士が協同作業を通じて児童の理解を深めていくことが教師の障害児を担任するやりがいにつながる可能性を示唆している。森・田中（2012）は，特別支援教育に携わる教員の60%が精神健康に何らかの問題があることを明らかにし，特別支援教育に携わる教師の専門性において，特に教師がストレスにつながるとした項目についての検討を行っている。しかしながら，特別支援学校教師についてのストレス研究は，管見の限り多くはない。学校現場においては，子ども（児童・生徒）は大人（主に教師）にその多く（特に肢体不自由の子どもは生活のほとんどといえる）をゆだねており，子どもたちがより良い学校生活を送るためには，教師の精神的状態が大きく左右すると考える。野崎・川住（2012）は，「超重症児」該当児童生徒の指導において，特別支援学校教師が抱える困難さとその背景

について報告しており，「特別支援教育が今後さらに充実・発展していくためにも，実際に指導を行っている教師がどのような困難さ，ストレスに直面化しているかを明らかにし，解消に向けての方針や手立てについて思索する必要がある」と述べている。そこで今回筆者らは，特別支援学校教師のより良い環境づくりにおける基礎的資料を得る目的で，特別支援学校教師のストレス傾向の実態とそれに関連する心理学的要因の検討を行った。

方　法

1. 調査手続きおよび調査方法

A 県 B 市特別支援学校校長会にて，筆者 2 が研究の目的と調査の内容・方法について説明し，全校長から同意を得て，留置法にて調査を実施した（全 8 校）。A 県 C 市においては，悉皆で，学校長を通して質問紙調査を依頼し，特別支援学校 2 校から協力を得た。管理職も含む 904 名に対して無記名自記式質問紙調査を実施した。なお，調査の目的，自由意志による回答，個人情報やプライバシーの保護など，研究上の倫理についての説明を質問紙の Table 紙に記載し，調査では個人調査を保護するため，無記名で回答してもらい，回答済みの質問紙は，学校で一括回収し，後日，筆者 1 が受け取りに行った。

2. 調査時期

調査時期は，2013 年 2 月 1 日－ 3 月 31 日

3. 対象

368 名（回収率 40.7%）の回答を得た。分析対象者の内訳は，男性 134 名，女性 230 名，不明 4 名であり，年齢構成は，25 歳以下 21 名，26 歳～29 歳 36 名，30 歳～39 歳 80 名，40 歳～49 歳 68 名，50 歳～60 歳 155 名であった。欠損値については，検討事項ごとで削除をかけて分析を行った。

4. 質問紙の構成

質問紙の構成は，以下の通りであった。

（1）ストレッサー尺度

教師が日常的に認知しているストレッサーの程度を測定する尺度として，増田（2008）によって検討された「初任者教員のストレスに関する研究－大学教職課程・初任者研修改善を視野に入れて－」にある 17 の項目に，新たに特別支援学校特有と考えられる 17 の項目を加えて用いた。なお，回答は「全くあてはまらない（1 点）」から「非常にあてはまる（7 点）」までの 7 件法で求めた。

（2）ストレスコーピング尺度

教師が日常的に認知しているストレスコーピングの程度を測定する尺度として，増田（2008）によって検討された「初任者教員のストレスに関する研究－大学教職課程・初任者研修改善を視野に入れて－」の内の 22 の項目を用いた。なお，回答は「全くちがう（1 点）」から「そのとおりだ（4 点）」までの 4 件法で求めた。

（3）ストレス反応尺度

鈴木らによって検討された Stress Response Scale-18（SRS-18）を使用した。本尺度は，「抑うつ・不安」（6 項目），「不機嫌・怒り」（6 項目），「無気力」（6 項目）の 3 下位尺度から成る。各項目について，「全くちがう（1 点）」から「そのとおりだ（4 点）」までの 4 件法で回答を求めた。

（4）相談相手とその程度

相談する相手とその程度を，各相談相手に対して「全くあてはまらない（1 点）」から「非常にあてはまる（7 点）」までの 7 件法で回答を求めた。

（5）障害児の担任有無

受け持ちの障害児童・生徒の障害について，当てはまる項目に複数回答可で選択形式とし，担任・専科についての記入枠を記載した。

（6）特別支援学校教諭免許状の有無

特別支援学校教諭免許状の有無について，「持っている」，「持っていない」で回答を求めた。

（7）職務上のことで困った際のスクールカウンセラー（以下，SC と略記）やスクールソーシャルワーカー（以下，SSW と略記）への相談経験の有無（回数），および学校に SC や SSW の常駐希望の有無について回答を求めた。

（8）基本的属性

特別支援学校の教職経験年数，現在校勤務年数，性別，年齢について回答を求めた。

分析の結果と考察

1. 各尺度の下位尺度の信頼性

各尺度において，Cronbach の α 係数を算出した。ストレッサー尺度は，.801～ .912 であった。ストレスコーピング尺度は，.625～ .745 であった。ストレス反応尺度は，.845～ .881 であった。以上より，本研究で用いた尺度はおおむね信頼性が高いことが確認された。

2. ストレッサー尺度の因子構造

天井効果・フロア効果による項目の検討を行い，34 項目中 6 項目を削除した。探索的因子分析（主因子法，スクリープロットにより因子数を決定，プロマックス回転）を行った。負荷量が .35 未満である項目および複数の因子に .35 未満の負荷量を示す項目がなくなるまで因子分析を繰り返し，その結果，3 因子を抽出した（Table 1）。なお，α 係数に関して .80～ .91 の数値が得られた。第 1 因子は，特別支援への専門的知識に関する項目から

Table 1
ストレッサー尺度の因子分析結果

質問項目	第1因子	第2因子	第3因子
1. 専門性・職能（7項目）			
医療的知識	.86	−.04	.01
医療的ケアへの対応	.77	.01	−.11
自傷行為やパニック等の原因分析能力	.76	.07	.04
指導プログラム	.75	.02	.13
障害の理解	.74	−.01	.15
訓練法・療法	.73	−.11	.22
障害者雇用の考え方や制度の理解	.52	.28	−.14
2. 職場環境（9項目）			
会議・打ち合わせ	−.19	.82	.14
多忙感	−.28	.82	.18
学校の組織風土	.04	.71	−.14
校務分掌の仕事	.08	.61	.01
管理職との関係	.21	.60	−.28
学校評価・教員評価	.23	.56	−.01
保護者の対応（クレーム等）	.11	.51	.12
自分のやりたい教育ができなかった	.20	.42	.01
生徒指導面での対応	.18	.37	.06
3. 職務（5項目）			
授業の教授スキル不足	−.04	−.05	.86
教材研究	.05	−.15	.85
研究授業	.17	.13	.52
児童生徒の評価	.09	.16	.46
自分の仕事遂行力	.03	.16	.43
因子相関行列		.56	.59
			.40

「特別支援への専門性・職能」（7項目）とした（以下，「専門性・職能」）。第2因子は，職場での出来事に関する項目から「職場環境」（9項目）とした。第3因子は，教師としての具体的な仕事内容に関する項目から「教師としての職務」（5項目）とした（以下，「職務」）。

3. ストレスコーピング尺度の因子構造

天井効果・フロア効果による項目の検討を行い，22項目中5項目を削除した。探索的因子分析（主因子法，スクリープロットにより因子数を決定，バリマックス回転）を行った。負荷量が .35 未満である項目および複数の因子に .35 未満の負荷量を示す項目がなくなるまで因子分析を繰り返し，その結果，4因子を抽出した（Table 2）。なお，累積寄与率は 46.08% であり，α 係数に関しては .63〜 .75 の数値が得られた。第1因子は，自発的な認知・行動に関する項目から「積極的問題解決」（4項目）とした。第2因子は，客観的な視点で検討しようとする項目から「分析的関与」（3項目）とした。第3因子は，周囲の人へ話すことに関する項目から「相談」（3項目）とした。第4因子は，非活動的・受容的な項目から「受容・容認」（4項目）とした。

4. ストレッサー尺度の高低におけるストレス反応尺度の差の検討

ストレッサー尺度によって，ストレス反応尺度の各尺度の全得点および下位尺度得点に差がみられるかを検討

Table 2
ストレスコーピング尺度の因子分析結果

質問項目	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	共通性
1. 積極的問題解決（4項目）					
その問題を解決することだけに集中した	.64	.03	−.09	.13	.44
その状況についてさらに調べた	.64	.15	.19	−.15	.49
計画を立ててそれを実行した	.63	.27	.15	−.10	.50
様々な解決方法を試した	.63	.25	.24	.06	.52
2. 分析的関与（3項目）					
その状況を客観的に見ようとした	.05	.88	.06	.05	.77
問題点を明確にしようとした	.24	.73	.16	−.02	.61
自分の過去の経験を参考にした	.22	.38	.10	.02	.20
3. 相談（3項目）					
人に助けを求めた	.11	.14	.69	.00	.51
自分のおかれた状況を人に話した	.01	.06	.66	.22	.49
似た経験を持つ人に相談した	.14	.09	.64	−.02	.43
4. 受容・容認（4項目）					
時の流れにまかせた	−.25	−.05	.03	.76	.64
この状況は変えられないと思った	−.17	−.04	.00	.63	.42
その状況をあるがままに受け入れた	.22	.01	.06	.44	.25
独りの時間を大切にした	.11	.08	.06	.40	.19
因子寄与	1.91	1.63	1.48	1.44	6.45
累積寄与率	13.62	25.28	35.83	46.08	

するために，分析対象者を各ストレッサー尺度の高低30%で，高群（以下H群），低群（以下L群）の2群に分け，独立サンプルのt検定を行った（Table 3）。その結果，「専門性・職能」ストレッサーにおいてはすべてのストレス反応尺度の下位因子で高群が低群より有意に高かった（抑うつ・不安：$t(185.90)=4.43$, $p<.01$；不機嫌・怒り：$t(197.10)=2.87$, $p<.01$；無気力：$t(206)=5.14$, $p<.01$）。「職場環境」ストレッサーにおいてはすべてのストレス反応尺度の下位因子で高群が低群より有意に高かった（抑うつ・不安：$t(146.64)=5.98$, $p<.01$；不機嫌・怒り：$t(190.99)=4.53$, $p<.01$；無気力：$t(161.83)=6.18$, $p<.01$）。「職務」ストレッサーにおいては，ストレス尺度のうち「抑うつ・不安」，「無気力」では高群が低群より有意に高く（抑うつ・不安：$t(173.97)=3.91$, $p<.01$；無気力：$t(170.50)=4.55$, $p<.01$），「不機嫌・怒り」では有意確率は.051で有意傾向が示唆される結果となった。

ストレッサーがストレス反応に強く関連する結果は，ある種自然な結果である。後で詳しく述べるが，「職務」に属する項目は，自身の仕事内容に関することが主であり，ストレッサーが，自分の職務能力など，自分に帰属する傾向にある。そのことに対する不満あるいは不安から，「抑うつ・不安」「無気力」にあることはあっても，「不機嫌・怒り」を感じることは少ないのではないかと考えられる。

5. ストレスコーピング尺度の高低におけるストレス反応尺度の差の検討

ストレスコーピング尺度によって，ストレス反応尺度の各尺度の全得点および下位尺度得点に差がみられるかを検討するために，分析対象者を各ストレスコーピング尺度の高低30%で，H群，L群の2群に分け，独立サンプルのt検定を行った（Table 4）。その結果，「積極的問題解決」，「分析的関与」コーピングにおいては有意な差は認められなかった。「相談」コーピングにおいては，「抑うつ・不安」ストレス反応のみ有意な差は認められなかったが，「不機嫌・怒り」，「無気力」ストレス反応では高群が低群より有意に高かった（不機嫌・怒り：$t(186.51)=2.116$, $p<.05$；無気力：$t(185.28)=2.02$, $p<.05$）。「受容・容認」コーピングにおいては，すべてのストレス反応尺度の下位因子で高群が低群より有意に高かった（抑うつ・不安：$t(170.86)=3.51$, $p<.01$；不機嫌・怒り：$t(204)=2.55$, $p<.05$；無気力：$t(180.76)=3.98$, $p<.01$）。

結果より，相談することは「抑うつ・不安」には直接的に影響はないが，相談コーピングを多くとる人は「不機嫌・怒り」，「無気力」が高いことが示唆された。また，「受容，・容認」コーピングにおいては，すべてのストレ

Table 3
各ストレッサーのH群/L群におけるストレス反応得点比較

	専門性・職能			職場環境			職務		
	*H*群	*L*群		*H*群	*L*群		*H*群	*L*群	
	平均(*SD*)	平均(*SD*)	*t*値	平均(*SD*)	平均(*SD*)	*t*値	平均(*SD*)	平均(*SD*)	*t*値
	n=101	n=103		n=97	n=100		n=97	n=97	
抑うつ・不安	10.89(4.25)	8,55(3.20)	4.43**	11.11(4.33)	8.13(2.34)	5.98**	10.47(4.28)	8.38(3.07)	3.91**
	n=102	n=100		n=99	n=98		n=99	n=95	
不機嫌・怒り	10.61(4.07)	9.07(3.53)	2.87**	10.94(3.91)	8.60(3.35)	4.53**	10.24(4.10)	9.16(3.57)	1.97
	n=104	n=104		n=100	n=101		n=99	n=98	
無気力	11.18(3.70)	8.79(2.97)	5.14**	11.47(4.16)	8.48(2.50)	6.18**	10.94(4.32)	8.56(2.84)	4.55**

**p<.01

Table 4
各ストレスコーピングのH群/L群におけるストレス反応得点比較

	積極的問題解決			分析的関与			相談			受容・容認		
	*H*群	*L*群		*H*群	*L*群		*H*群	*L*群		*H*群	*L*群	
	平均(*SD*)	平均(*SD*)	*t*値	平均(*SD*)	平均(*SD*)	*t*値	平均(*SD*)	平均(*SD*)	*t*値	平均(*SD*)	平均(*SD*)	*t*値
	n=103	n=104		n=102	n=103		n=102	n=103		n=101	n=104	
抑うつ・不安	9.44 (3.35)	9.16 (3.76)	0.55	9.66 (3.84)	9.00 (3.44)	1.29	10,27 (4.43)	9.24 (3.71)	1.81	10.67 (4.73)	8.71 (3.07)	3.51**
	n=103	n=104		n=98	n=105		n=98	n=104		n=103	n=103	
不機嫌・怒り	9.67 (3.37)	9.43 (4.12)	0.45	9.47 (3.91)	9.31 (3.60)	0.29	10.40 (4.30)	9.23 (3.47)	2.12*	10.50 (4.29)	9.09 (2.86)	2.55*
	n=106	n=106		n=103	n=106		n=103	n=106		n=105	n=104	
無気力	10.27 (3.63)	9.42 (3.59)	1.73	9.74 (3.46)	9.76 (3.54)	−0.05	10.50 (4.12)	9.50 (2.97)	2.02*	11.10 (4.32)	9.08 (2.86)	3.98**

*p<.05, **p<.01

ス反応尺度の下位因子で高群が低群より有意に高く，「受容・容認」は，ストレスの低減には寄与していないといえる。相談する相手の課題、つまり相談を受けるスキル、専門性の問題が示唆される結果となった。

6. 同僚性におけるストレッサー尺度，ストレスコーピング尺度，ストレス反応尺度の差の検討

相談する相手とその程度における，ストレッサー尺度，ストレスコーピング尺度，ストレス反応尺度に差がみられるかを検討するため，相談相手を上司群（校長／教頭／教務主任），同僚群（同学年の先生／職場の同僚）でグループ分けし，それらの平均値をその程度を Table す得点とした。その後，平均点が 4 点以上を相談する群（相談有群），3 点以下を相談しない群（相談無群）とした。上司に相談する（以下「上司○」），上司に相談しない（以下「上司×」），同僚に相談する（以下「同僚○」），同僚に相談しない（以下「同僚×」）で，①「上司○・同僚○」②「上司○・同僚×」③「上司×・同僚○」④「上司×・同僚×」というように 4 タイプに分けて，それぞれの尺度について分散分析を行った（Table 5,6,7）。その結果，ストレッサー尺度の下位因子，「専門性・職能」では，①>③，①>④，「職場環境」では，①>③，「職務」では，①>④，③>④で有意な差がみられた（専門性・職能：$F(3)=6.68$, $p<.01$；職場環境：$F(3)=3.84$, $p<.05$；職務：$F(3)=8.50$, $p<.01$）。また，ストレスコーピング尺度の下位因子，「積極的問題解決」では，①>④，「分析的関与」では，②>①，②>③，②>④，「相談」では，①>④，②>④，③>④，「受容・容認」では，②>①，②>③，②>④で有意な差がみられた（積極的問題解決：$F(3)=3.22$, $p<.05$；分析的関与：$F(3)=5.45$, $p<.01$；相談：$F(3)=25.35$, $p<.01$；受容・容認：$F(3)=3.88$, $p<.05$）。さらに，ストレス反応尺度の「不機嫌・怒り」，「無気力」においては有意な差は認められなかったものの，「抑うつ・不安」ストレス反応（（$F(3)=2.77$, $p<05$）では，②>③，②>④で有意な差がみられた。

各グループの度数分布をみた場合，① 98～100，② 11～12，③ 143～149，④ 71～75 であり，上司のみを相談相手とする人数は顕著に少なかった。諏訪（2004）は，同僚と比較して，校長に対するソーシャルサポート（社会的支援，専門的支援，人間関係の中での相談・情報等の提供）の期待が相対的に低かったとしている。ストレッサーにおいては，上司と同僚両方に相談したグループが上司に相談しなかったグループにおいて有意に高く，上司への相談が「専門性・職能」「職場環境」「職務」いずれのストレッサーをも，少なくとも低減する効果はないことがいえる。本調査の特筆すべき知見として，「職務」では，どちらにも相談しないグループが最も低かった。このことは，相談自体がその問題解決に直結していないことを示唆している。ストレスコーピングにおいては，上司のみに相談するグループが「分析的関与」「受容・容認」において，他のグループよりも高かった。これは，比較的冷静なストレス対応（コーピング）をする人たちが上司へ相談をしているのではないかと考えられる。さらに，ストレス反応においては，上司に相談することが，「抑うつ・不安」の要因の一つとなっていることが示唆された。これは上司に相談した結果が必ずしも好ましいものでなく，相談者の望まない，または自己中心的なものや方法の押し付けなど，ネガティブなサポートであったことが考えられる（諏訪，2004；石川・中野，2001）。

Table 5
同僚性におけるストレッサー反応尺度の分散分析の結果

	同僚性				
	①	②	③	④	*F* 値
	n=102	n=12	n=147	n=74	
専門性・職能	25.21	19.50	22.16	19.35	6.68**
	n=99	n=11	n=143	n=72	
職場環境	35.44	30.73	32.08	30.01	3.84*
	n=98	n=12	n=145	n=71	
職務	21.16	17.83	19.79	16.39	8.49**

note：①～④はタイプ番号。数値は平均値（M）である。
*p<.05, **p<.01

Table 6
同僚性におけるストレスコーピング反応尺度の分散分析の結果

	同僚性				
	①	②	③	④	*F* 値
	n=106	n=11	n=149	n=75	
積極的問題解決	8.55	8.55	7.85	7.41	3.22*
	n=107	n=11	n=147	n=75	
分析的関与	7.90	10.36	8.24	7.74	5.45**
	n=107	n=11	n=149	n=74	
相談	7.39	7.27	7.26	5.03	25.35**
	n=107	n=11	n=144	n=75	
受容・容認	8.49	11.00	8.78	8.32	3.88*

note：①～④はタイプ番号。数値は平均値（M）である。
*p<.05, **p<.01

Table 7
同僚性におけるストレス反応尺度の分散分析の結果

	同僚性				
	①	②	③	④	*F* 値
	n=108	n=11	n=146	n=73	
抑うつ・不安	9.93	12.45	9.35	9.22	2.77*
	n=107	n=12	n=146	n=72	
不機嫌・怒り	9.67	10.75	9.87	9.28	0.70
	n=109	n=12	n=148	n=75	
無気力	10.35	11.25	9.68	9.97	1.26

note：①～④はタイプ番号。数値は平均値（M）である。
*p<.05

7. 障害児の担任有無によるストレッサー尺度，ストレス反応尺度の差の検討

障害児を担任しているかどうかで，ストレッサー尺度，ストレス反応尺度に差がみられるかを検討するため，分析対象者を，担任有群，担任無群の2群に分け，独立サンプルの *t* 検定を行った（Table 8）。その結果，ストレッサー尺度において，「職務」では担任有群が担任無群より有意に高かった（$t(336)=3.16$, $p<.01$）。これについて，担任を持っている教師の方が日常場面においてより多様な業務内容を持つためだと考える。「専門性・職能」では有意確率は .05 で有意傾向が示唆されたが，「職場環境」では有意な差は認められなかった。「専門性・職能」で有意傾向が示唆されたのは，担任を持っている教師の方が，実際問題として専門的知識を必要とする場面が多く，ストレッサーとなる頻度の高さが要因であると言えよう。また，すべてのストレス反応尺度の下位因子において有意な差は認められなかった。

8. 特別支援学校教諭免許状の有無によるストレッサー尺度，ストレス反応尺度の差の検討

特別支援学校教諭免許状の有無によって，ストレッサー尺度，ストレス反応尺度に差がみられるかを検討するため，分析対象者を，免許状有群，免許状無群の2群に分け，独立サンプルの *t* 検定を行った（Table 9）。その結果，すべてのストレッサー尺度，すべてのストレス反応尺度において有意な差は認められなかった。

結果より，いわゆる“専門的な知識”の有無が，直接的にストレッサーやストレスを上下させる要因にはなっていないことが窺える。このことは，諏訪（2004）が，「話を聞いてくれる＝情緒的サポートが十分であれば，必ずしも，道具的サポートは必要としない場合もある」と述べていることからも推察される。特別支援教育の専門性を培うという意味において，免許状の取得は必要であると考えるが，日常においてはさほど意識されていないと考えられる。

9. 属性による検討

(1) 特別支援学校の教職経験年数とストレッサー尺度，ストレス反応尺度との関係性の検討

特別支援学校の教職経験年数と，ストレッサー尺度，ストレス反応尺度に関わりがみられるかを検討するため，相関分析を行った（Table 10）。一般に，相関係数の値は±.20 以下を“ほとんど相関がない”，±.20～±.40 を“弱い相関がある”，±.40～±.70 を“中程度の相関がある”，±.70 以上を“強い相関がある”と解釈される。その基準に則って結果をみると，「専門性・職能」ストレッサーとすべてのストレス反応尺度においては，相関は認められなかった。ストレス反応について，森・田中（2012）は，「教職経験年数と精神健康度には関連性がない」としているが，今回は同様の結果が得られたといえる。教職経験年数とストレッサーの関連で，「職場環境」においては，ほとんど相関はなく（$r=.116$, $p<.05$），「職

Table 8
障害児の担任有無によるストレッサー，ストレス反応の比較

	障害児の担任有無		
	*有*群	*無*群	
	平均(*SD*)	平均(*SD*)	*t* 値
	n=291	n=58	
専門性・職能	22.76(9.08)	20.19(9.17)	1.97
	n=281	n=58	
職場環境	32.97(11.10)	31.31(10.53)	1.04
	n=280	n=58	
職務	19.85(6.36)	16.95(6.44)	3.16**

**p<.01

	障害児の担任有無		
	*有*群	*無*群	
	平均(*SD*)	平均(*SD*)	*t* 値
	n=294	n=60	
抑うつ･不安	9.60(3.91)	9.52(3.44)	0.15
	n=293	n=59	
不機嫌･怒り	9.65(3.76)	9.94(4.24)	−0.49
	n=299	n=61	
無気力	10.07(3.70)	9.62(3.17)	0.89

Table 9
特別支援学校教諭免許状の有無によるストレッサー，ストレス反応の比較

	特別支援学校教諭免許状の有無		
	*有*群	*無*群	
	平均(*SD*)	平均(*SD*)	*t* 値
	n=296	n=40	
専門性・職能	22.23(9.02)	32.81(10.93)	−1.29
	n=287	n=39	
職場環境	32.81(10.93)	32.67(11.43)	0.08
	n=287	n=38	
職務	19.40(6.38)	19.26(6.67)	0.12

	特別支援学校教諭免許状の有無		
	*有*群	*無*群	
	平均(*SD*)	平均(*SD*)	*t* 値
	n=303	n=38	
抑うつ･不安	9.49(3.78)	9.87(4.19)	−0.58
	n=301	n=39	
不機嫌･怒り	9.58(3.67)	10.46(4.70)	−1.12
	n=307	n=40	
無気力	9.94(3.62)	10.25(3.83)	−0.97

務」で負の弱い相関（$r=-.205, p<.01$）がみられた。このことより，教職経験を重ねることで，専門的知識やスキルが蓄積され，職務への適応性を高めているというように考えることができる。

(2) 現在校での勤続年数によるストレッサー尺度，ストレスコーピング尺度，ストレス反応尺度の差の検討

同じ学校での勤続年数が3年未満（以下S群）と3年以上（以下L群）でストレッサー尺度，ストレスコーピング尺度，ストレス反応尺度において独立サンプルの t 検定を行い，比較を行った（Table 11）。その結果，「専門性・職能」，「職場環境」ストレッサー，「積極的問題解決」，「分析的関与」，「相談」ストレスコーピング，すべてのストレス反応尺度の下位因子において，有意な差は認められなかった。「職務」ストレッサーにおいては，S群がL群よりも有意に高く（$t(330)=3.33, p<.01$），「受容・容認」ストレスコーピングにおいても，S群がL群よりも有意に高かった（$t(343)=2.48, p<.05$）。

「職務」について，赴任当初は，新しい環境での業務に逐一時間や手間がかかることが予想され，時間経過とともに職場に慣れていくことで，スムーズに業務をこなせるようになるため，低くなると考えられる。「受容・容認」については，その現場（学校）の教育方針，教育方法に適応することが求められた結果，現状に適応していこうという積極的な面と，一方で，あきらめや惰性的になるといった消極的な面が考えられる。この点については，さらに検討の余地があると考えられる。

(3) 性別によるストレッサー尺度，ストレス反応尺度の差の検討

性別によって，ストレッサー尺度，ストレス反応尺度の差がみられるかを検討するため，独立サンプルの t 検定を行った（Table 12）。その結果，すべてのストレッサー尺度の下位因子と，すべてのストレス反応尺度の下位因子において，有意な差は認められなかった。このことは，森・田中（2012）と同様の結果であった。

(4) 年齢によるストレッサー尺度，ストレス反応尺度の差の検討

年齢によって，ストレッサー尺度，ストレス反応尺度の差がみられるかを検討するため，教師の年齢を①25歳以下，②26歳～29歳，③30歳～39歳，④40歳～49歳，⑤50歳～60歳の5グループで，それぞれの尺度について分散分析を行った（Table 13,14）。その結果，「専門性・職能」，「職場環境」ストレッサーとすべてのストレス反応尺度の下位因子において，有意な差は認められなかった。「職務」ストレッサーでは，26歳～29歳の群，30歳～39歳の群がそれぞれ50歳～60歳の群より，有

Table 10
特別支援学校教職経験年数とストレッサー尺度，ストレス反応尺度との関係

	ストレッサー			ストレス反応		
	専門性・職能	職場環境	職務	抑うつ・不安	不機嫌・怒り	無気力
特別支援学校	n=312	n=303	n=304	n=317	n=315	n=321
教職経験年数	−0.066	0.116*	−0.205**	−0.004	−0.034	−0.052

note：数値は相関係数（*Pearson* の相関係数，両側検定）である。*p<.05, **p<.01

Table 11
現在校での勤続年数によるストレッサー，ストレスコーピング，ストレス反応の比較

	現在校の勤続年数		
	S 群	*L* 群	
	平均（*SD*）	平均（*SD*）	*t* 値
	n=183	n=160	
専門性・職能	22.40 (9.00)	22.23 (9.38)	0.18
	n=179	n=154	
職場環境	32.93 (10.66)	32.44 (11.40)	0.40
	n=178	n=154	
職務	20.46 (6.05)	18.14 (6.65)	3.33**

*p<.05, **p<.01

	現在校の勤続年数		
	S 群	*L* 群	
	平均（*SD*）	平均（*SD*）	*t* 値
	n=181	n=168	
積極的問題解決	7.78 (2.56)	8.29 (2.62)	−1.82
	n=184	n=165	
分析的関与	8.11 (2.32)	8.13 (1.91)	−0.08
	n=183	n=166	
相談	6.90 (2.11)	6.79 (2.31)	0.48
	n=178	n=167	
受容・容認	8.93 (2.68)	8.25 (2.41)	2.48*

*p<.05, **p<.01

	現在校の勤続年数		
	S 群	*L* 群	
	平均（*SD*）	平均（*SD*）	*t* 値
	n=183	n=165	
抑うつ・不安	9.54 (3.76)	9.64 (3.95)	−0.23
	n=183	n=164	
不機嫌・怒り	9.71 (3.69)	9.74 (4.00)	−0.07
	n=186	n=168	
無気力	9.81 (3.63)	10.21 (3.65)	−1.03

*p<.05, **p<.01

Table 12
性別によるストレッサー，ストレス反応の比較

	性別		
	男性	*女性*	
	平均(*SD*)	平均(*SD*)	*t* 値
	n=124	n=220	
専門性・職能	21.52(9.30)	22.73(8.99)	−1.18
	n=121	n=214	
職場環境	32.30(11.90)	32.82(10.40)	−0.41
	n=123	n=210	
職務	18.59(6.70)	19.77(6.21)	−1.63

	性別		
	男性	*女性*	
	平均(*SD*)	平均(*SD*)	*t* 値
	n=128	n=222	
抑うつ･不安	9.21(3.58)	9.75(3.96)	−1.28
	n=127	n=221	
不機嫌･怒り	9.39(3.70)	9.89(3.91)	−1.18
	n=129	n=226	
無気力	9.84(3.55)	10.01(3.67)	−0.57

Table 13
年齢によるストレッサー尺度の分散分析の結果

	年齢					
	①	②	③	④	⑤	*F* 値
	n=21	n=36	n=75	n=67	n=142	
専門性･職能	19.67	22.28	21.55	24.31	22.15	1.40
	n=21	n=35	n=76	n=66	n=134	
職場環境	27.10	33.49	31.84	34.77	32.71	2.15
	n=20	n=34	n=73	n=67	n=136	
職務	21.30	21.76	21.04	19.06	17.82	5.18**

note：①～⑤はグループ番号。数値は平均値(M)である。
**p<.01

Table 14
年齢によるストレス反応尺度の分散分析の結果

	年齢					
	①	②	③	④	⑤	*F* 値
	n=21	n=34	n=79	n=66	n=147	
抑うつ･不安	9.57	10.74	9.77	9.64	9.14	1.31
	n=21	n=35	n=78	n=66	n=145	
不機嫌･怒り	9.38	10.97	10.31	9.55	9.19	2.20
	n=21	n=35	n=79	n=67	n=150	
無気力	10.38	10.00	10.20	10.01	9.84	0.19

note：①～⑤はグループ番号。数値は平均値(M)である。

意に高かった。($F(4)=5.18$, $p<.01$)。

このことは，教職経験年数とストレッサー尺度，ストレス反応尺度との関係性の結果と一致している。さらに，藤原ら（2008）の研究において，ストレッサー，ストレス反応に関して年代ごとの差異が認められていることとも一致する。26 歳～29 歳の群，30 歳～39 歳の群に比べ，50 歳～60 歳の群の分布が顕著に多かったことも反映されていると考えられる。

10. SC，SSW の必要度

1 年間を通して職務上のことで困ったときに，SC や SSW に相談した人の割合は，それぞれ 2% であった。これは，調査時点において B 市の特別支援学校には，SC，SSW が配置されておらず（C 市には，週に 1 回，SC あるいは SSW が来校している），相談の機会がないこと，そもそも相談相手とする選択肢となっていないためだと考えられる。該当者は B 市の学校に勤務する教師であり，個別に相談している可能性が考えられる。

また，学校に，SC や SSW の常駐を希望する人の割合は，71% であり，SC，SSW を必要としている人が多いことが窺える。

総合考察と今後の課題

以上述べてきた分析結果をみたとき，「職務」ストレッサーに関して，各要因で差がみられることが明らかになった。「職務」は，「授業の教授スキル不足」「教材研究」「研究授業」「児童生徒の評価」「自分の仕事遂行能力」から成っている。これらの要素は，ある程度は経験によって補える，解消できるものであると考えることができる。森・田中（2012）は，「多くの教員は児童の評価に対し不安を抱えている」と述べており，評価は，「一人ひとりの実態を的確に把握した上に，さらに児童の発達を捉えることで可能」となるもので，「評価基準は明確にされておらず，教員一人ひとりの裁量に任されている現状においては，児童の適格な実態と成長を捉える視点を身につけることが必要」としている。加えて，「『授業実践力』『指導技術』が自身のストレスと関連していると答えた教員はともに 3 割を超えており，自身の専門性に不安を持ったまま日々の授業実践を送っているのでは」と考えている。

今回の結果では，特別支援学校教師の年齢層はやや高く，経験知によってストレッサーを克服している状況も推察される。今後は，特別支援学校現場において若手が増えることが予想され，「特別支援教育が必要とする新たな専門性を培うための教員育成や現職員研修のあり方が今後の課題となる」（中村，2007）。また，担当児の抱える障害が多様である結果（Fig.1）からも，特別支援教育に携わる教師にとって，“専門性”を身につけることは必要であると考える。しかし何より大切なのは，秋本（2009）も述べていたように，「教師としての専門性」を身につけた上で，子どもの障害の程度，状態に応じた

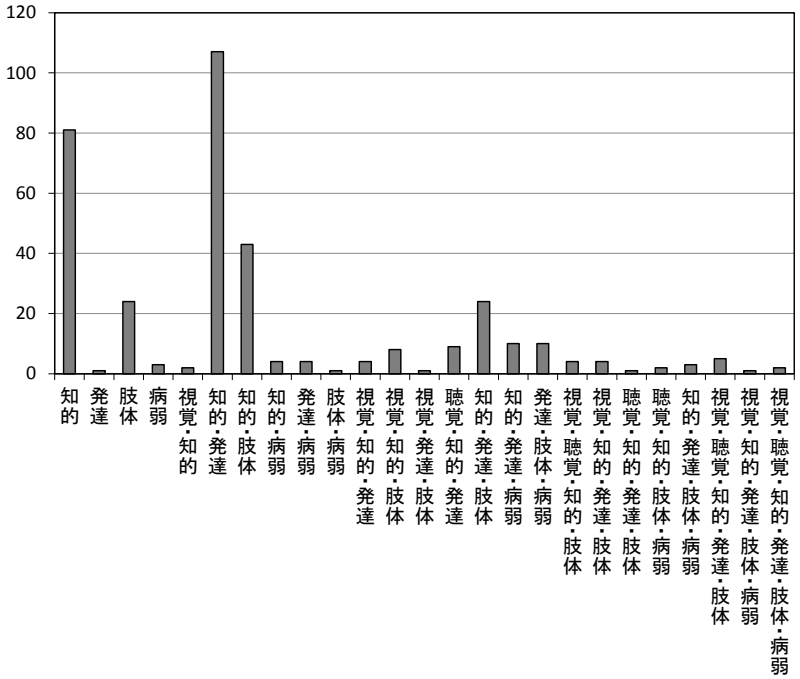

Fig.1　受け持ちの児童・生徒の障害の種類の分布（横軸：障害の種類，縦軸人数）

適切な支援を行うことであると考える。

また，相談することそのものは，実際の問題解決にはいたらないが，相談コーピングを多くとる人は「不機嫌・怒り」，「無気力」が高いことが示唆された。これについては，何か相談したいようなことがあっても，なかなか相談するという段階まで至らない現状があり，「不機嫌・怒り」，「無気力」というストレス反応が高いという状況になって初めて，相談コーピングをとっていることも考えられる。職場の人間関係の乏しさがあることが可能性として挙げられる。相談そのものは，「話を聞いてくれる＝情緒的サポートが十分であれば，必ずしも，解決の手立ての提示といった道具的サポートは必要としない場合もある（諏訪，2004）」ように，ストレスに対して一定の効果が期待できることから，教師間の相談システム（関係性，環境）や相談される側に課題があると考えられる。藤原ら（2008）は，特別支援学校教師は，専門性が問われる児童生徒への支援に対する責任感から孤立感を持ち易い状況にあるため，上司や同僚からのサポートが低いとしている。さらに，「上司からのサポート」に関して，小学校，高等学校，特別支援学校においては，そのストレス軽減効果が多くのストレス反応において認められ，それらはサポートの量でなく，サポートの質（在り方）によることが示唆されたことから，管理職の有効なサポートの在り方に関する研修の充実が必要であると述べている。特別支援学校における管理職には，特別支援教育の専門家であり，相談対応ができるという要素が求められるといえる。加えて，今日の教育現場においては，年齢に関係なく困難に陥る可能性が高く，「サポート関係づくりにおいては，年齢に関わらず，相互のサポート提供が自然になされ得る雰囲気醸成，いわゆる『同僚性』の構築が重要になると考えられる」（諏訪，2004）。

以上の知見から，教師という専門性の基盤の上に，特別支援教育という専門性をもつ重要性，また教師のストレスを低減していくためには，有効な上司からのサポート，および相互にサポートを提供し合える環境づくりが必要であることが明らかとなった。また，担当児が抱える障害が多様であることから，高度な教育方法や教育理念が求められていることが窺われ，それがストレッサーの増大に繋がっていることが推察された。教師個々人の教育方法や教育理念の向上，および学校組織の専門性の向上が求められる。そして，その一助となるのが，SC や SSW ではないかと考える。SC，SSW に期待される職務内容としては，児童・生徒の心のケア，保護者の悩みの相談や教職員のコンサルテーションのみに留まらず，関係機関等とのネットワークの構築，連携，調整を行うことや学校内におけるチーム体制の構築，支援などが挙げられる。今回の結果においても，SC，SSW に学

校の駐在を希望する人は71%と大半であった。SC，SSWの適切な配置および活用が，特別支援教育の今後の充実・発展に繋がるのではないかと考える。

今後の課題として，研究面では，今回の対象がB市，C市の特別支援学校10校のみで，地域的な偏りが想定されるため，全国的な研究との比較が必要であることが挙げられる。また臨床面において，特別支援学校教師の「職務」ストレッサーに対しても，SC，SSWのサポートが有効と考えられるが，今回の対象学校では，SC，SSWが配置されていた学校が少なく，比較検討ができなかった。SC，SSWの導入に際しては，さらに詳細を調査する必要がある。また，SC，SSWについてはあまり峻別されていないようであったため，その点を周知した上で，活用することが必要だと考える。

引 用 文 献

秋本公志（2009）．学習指導案の作成を通して「知識」を実際の授業に生かす手だてを伝える授業の試み：特別支援教育において「授業づくりの力」を身につけた教師を育成するために，静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，**17**，89-94.

中央教育審議会（2003）．今後の特別支援教育の在り方について（最終報告），文部科学省

中央教育審議会（2005）．新しい時代の義務教育を創造する（答申），文部科学省

藤原忠雄・古市裕一・松岡洋一（2008）．教師のストレスに関する探索的研究－性，年代，校種における差異の検討－，教育実践学論集，**10**，45-56.

石川正典・中野明徳（2001）．教師のストレスとサポート体制に関する研究，福島大学教育実践研究紀要，**40**，17-24.

伊藤美奈子（2002）．教師のバーンアウトとそれを取り巻く学校状況，教育と医学，**50**，239-245.

久保真人（2004）．バーンアウトの心理学　燃え尽き症候群とは（セレクション社会心理学 - **23**），サイエンス社

増田健太郎（2008）．初任者教員のストレスに関する研究－大学教職課程・初任者研修改善を視野に入れて－，研究課題番号18653089科学研究費補助金交付萌芽研究 研究成果報告書.

松井　仁・野口富美子（2006）．教師のバーンアウトと諸要因－ストレッサー，効力感，対処行動をめぐって－，京都教育大学紀要，**108**，9-17.

森　浩平・田中敦士（2012）．特別支援教育に携わる教師の精神健康度とストレス要因－メンタルヘルスチェックの分析結果から－，琉球大学教育大学部紀要，**80**，183-189.

中村義行（2007）．通常学級における特別支援教育の取り組み，教育学部論集，**18**，57-68.

野崎義和・川住隆一（2012）．東北大学大学院教育学研究科研究年報，**60**(2)，225-241.

諏訪英広（2004）．教員社会におけるソーシャルサポートに関する研究－ポジティブ及びネガティブな側面の分析－，日本教育経営学会紀要，**46**，78-92.

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.

高田　純（2009）．障害のある児童の担任教師のバーンアウト傾向，職場環境ストレッサー，特別支援教育負担感，自己効力感，学校メンタルヘルス，**12**(**2**)，53-60.

高田　純・中岡千幸・黄正国（2011）．小学校教師の特別支援教育負担意識とメンタルヘルス要因，広島大学心理学研究，**11**，241-248.