

平成 21 年度学位論文

教師のモチベーションとメンタルヘルスの関係
—不安と抑うつに焦点をあてて—

兵庫教育大学大学院
学校教育学研究科
学校教育学専攻
臨床心理学コース
M08051A
金川 悟

目 次

第 1 章 研究背景と本研究の課題

第 1 節 研究背景	5
1. わが国における教師のメンタルヘルスの状況	5
2. 教師の精神疾患が生徒に及ぼす影響	7
3. わが国における教師のメンタルヘルス研究	8
4. モチベーションに関する先行研究	11
第 2 節 本研究の課題	14
1. 本研究の問題	14
2. 本研究の目的	15
3. 本研究の仮説	16

第 2 章 予備調査

第 1 節 目的	17
第 2 節 方法	17
1. 調査対象	17
2. 調査時期	17
3. 手続き	17
4. 質問紙構成	17
第 3 節 結果	19
1. 調査対象者	19
2. KJ 法による分類	19
3. 動機づけによる分類	30
4. 対処行動の分類	32
第 4 節 考察	32
1. 教師のモチベーションについて	32
2. 教師のモチベーションに影響を与えるできごとについて	33
3. 教師のモチベーションと対処行動について	34

第 3 章 研究 I : 教師のモチベーション尺度の作成

第 1 節 目的	35
第 2 節 方法	35
1. 調査対象	35
2. 調査時期	35

3. 手続き	3 5
4. 質問紙構成	3 5
第3節 結果	3 8
1. 教師のモチベーション尺度の因子構造	3 8
2. 教師のモチベーション尺度の信頼性の検討	4 0
3. 教師のモチベーション尺度の妥当性の検討	4 0
4. モチベーション下位尺度の男女別の相関係数	4 0
5. 各質問項目の男女の比較	4 1
6. 各質問項目の年代別の比較	4 3
第4節 考察	4 6
1. 教師のモチベーション尺度について	4 6
2. 教師のモチベーション尺度の質問項目について	4 6
第4章 研究Ⅱ：教師のモチベーションとストレッサー，ストレス反応の関連	
第1節 目的	4 8
第2節 方法	4 8
1. 調査対象	4 8
2. 調査時期	4 8
3. 手続き	4 8
4. 質問紙構成	4 8
5. 分析手順	5 0
第3節 結果	5 1
1. 調査対象の性別，年代，教職経験年数	5 1
2. 男女別の平均値	5 2
3. 校種別，年代別の平均値	5 3
4. 年代×校種別の不安，抑うつと比較	5 6
5. モチベーションとストレッサー，ストレス反応の相関	5 7
6. ストレス反応の低群，高群の比較	6 2
7. ストレッサーの低群，高群の比較	6 6
第4節 考察	6 9
1. モチベーションとストレス反応の関係	6 9
2. モチベーションとストレッサーの関係	7 1
3. ストレッサーとストレス反応の関係	7 2

第5章 総合考察	
1. 本研究から明らかになったこと	74
2. 教師のメンタルヘルスの維持, 向上に向けて	77
3. 本研究の限界と今後の課題	79
文献	81
謝辞	87
附録	
Appendix1-1 病気休職者数等の推移 (平成10年度～平成19年度)	88
Appendix1-2 病気休職者の学校種別・年代別状況	89
Appendix1-3 ウェルリンク株式会社調査結果	90
Appendix1-4 初等中等教育企画課長通知	95
Appendix1-5 教育職員のメンタルヘルスの保持にかかる取組み状況 (まとめ)	96
Appendix1-6 教育職員のメンタルヘルスの保持にかかる取組み状況 (各県市別)	97
Appendix1-7 市区町村における教育職員のメンタルヘルスの保持に かかる取組み状況	99
Appendix2-1 予備調査質問紙	101
Appendix2-2 予備調査で得られた回答 (質問項目プール, リスト)	104
Appendix3-1 本調査質問紙	109

※本研究の一部は, 日本教育心理学会第51回総会, 日本健康心理学会第22回大会にてポスター発表を行った。

※本研究は, 2009年度ベネッセ教員育成研究奨学金を受けた。

第 1 章 研究背景と本研究の課題

第 1 節 研究背景

1. わが国における教師のメンタルヘルスの状況

文部科学省（2008）によると、2007 年度に病気で休職した公立小中高校や特別支援学校などの教職員は、在職者数 916,441 人のうち 8,069 人（前年度比 414 人増）であった。このうち、うつ病などの精神疾患による休職者数は 4,995 人（前年度比 320 人増）で、在職者数の約 0.55%を占めている。また、病気休職者に占める精神疾患による休職者の割合についても 13 年連続で増え続け 61.9%（前年度比 0.8%増）に達した（Appendix-1）。教職員の精神疾患の大多数はうつ病で、適応障害やパニック障害、統合失調症なども含まれているとしている（毎日新聞，2008）。

精神疾患による病気休職者の年代別割合では 40 代（37.5%）と 50 代以上（35.2%）で 7 割以上を占めた（Appendix1-2）。要因としては、(a)従来の指導法が通用しなくなり自信を失う、(b)保護者との関係が変化し説明を受け止めてもらえず悩む、(c)業務の多忙化や複雑化、(d)家庭の事情などが上げられ、複数の要因が絡んでいる可能性があるということが示された。

教職員の健康調査委員会（2006）が 2005 年に 5 府県の公立小中高等学校の教師 6,000 名を対象に行った“教職員の健康調査”（有効回答数 2,485）によると時間外労働は月平均約 50 時間で、小中学校では約 20%の教職員が月 80 時間以上の時間外労働を行っていた。持ち帰り仕事を行っている教職員は約 97%であった。健康状態についても“不調”，“非常に不調”が約 46%を占め、厚生労働省（2002）の調査結果の全職業平均の約 3 倍であった。教職員の健康調査委員会によると不調の原因としては“身体の疲れ”86.3%、“神経の疲れ”84.0%，“仕事や職業生活に対する不安・悩み・ストレス”67.1%であった。教職員の 10 人に 1 人が強い精神的ストレス状態にあり、男性教員の抑うつ感是一般労働者の約 1.8 倍であると報告している。

文部科学省の委託事業により、企業のカウンセリングを専門とする

注． 本研究では、教師の呼び方について、“教師”のほかに文部科学省における“教育職員”という呼び方、一般的な呼び方として“教員”，“教職員”という呼び方を前後の文脈，引用文献等に準じて使用するが，それらは同じ意味を示すものとして扱う。

会社（ウェルリンク株式会社，2008）が 2006 年から 2007 年にかけて 7 道都県の公立小中学校の教師 1,609 名を対象に行った調査（有効回答数は調査項目により N=796～1,177）では，この 1 ヶ月間の生活の中で“気持ちが沈んで憂うつ”であると回答した教師は全体の 27.5%で，一般企業の平均と比べると 2.9 倍であった。その他の抑うつの傾向を示す質問項目についても一般企業の平均を大きく上回った。また，“1 週間の中で休める日がない”と答えた教師は 43.8%，“勤務時間以外でする仕事が多い”と答えた教師は 89%，“とても疲れる”と回答した教員は 45%に上り，いずれも一般企業の平均を上回る結果となっている（Appendix1-3-1，1-3-2）。

文部科学省（2008）は，2006 年度の調査結果（2007 年 12 月発表）を踏まえて，2008 年 1 月，各学校の管理職及び教育委員会あてに通知を行った。その通知において，教育職員のメンタルヘルスの保持等により一層取組むことを目的に 5 つの方策が示された（Appendix1-4）。この通知を受けた後のメンタルヘルスの保持にかかる各県市の取組についてのまとめが 2008 年 12 月に発表された（Appendix1-5）。その結果において，県内の 7 割以上の市区町村が心の不健康状態に陥った教育職員の早期発見・早期治療について指導したと回答した県数は 28 であった（Appendix1-6）。また，精神疾患により病気休職となった者に対する復職支援を実施している都道府県及び政令指定都市は全体の約 75%であった（Appendix1-6）。

メンタルヘルスに関する研究は厚生労働省（2000）の取組みが文部科学省よりも一足早く，2002 年から 2004 年にかけて行われた“職場環境等の改善等によるメンタルヘルス対策に関する研究”（下光，2005）が報告され，職場及び個人へのアプローチについて実践事例を踏まえた指針（厚生労働省 2006）が示されている。

教職については，授業や部活動などの教育指導，学級経営，生徒指導等の職務内容の多様さから，一般の職業よりも強い，職業独特のストレスがあることが多くの先行研究（佐藤，1994；新井，1999；伊東，2002；中島，2002 など）から報告されている。

また，歴史的に作られてきた自己犠牲的教師像の押しつけ（久富，1995）や教師の同質性を求められる（山内・小林，2000）などの社会環境からの圧力の存在も指摘されており，教職の特殊性を十分に考慮した上での教師のメンタルヘルスへの対応が必要と考えられる。

教師のメンタルヘルスの保持が重要な課題として社会に受け止めら

れ、文部科学省の指示のもとに、教師の精神疾患の予防、早期発見、精神疾患による休職からの復帰支援等について、全国的な取組みが2008年から開始された。教師のメンタルヘルスの保持増進にむけて各学校の管理職及び教育委員会による取組みを支持、推進していくためには、教師の特殊性に焦点をあてたメンタルヘルスの維持、向上、介入に関する調査、実証的研究が行われ、報告される必要があると思われる。

2. 教師の精神疾患が生徒に及ぼす影響

教師の健康維持に随伴する効果として、教師の健康が前提となって提供される教育活動の質の維持がある。教師の健康と、生徒に提供される教育活動の質に密接な関係があることは明らかであり、双方が重要な課題であると考えられる。

生徒の学力の向上や学習への動機づけを高めるなど、教育活動を充実させる上で教師の技能や力量が求められている。それらは、教師の本来の職務であり、教師自身の能力を発揮する場面でもあると考えられる。しかし、教育現場で教師が精神的に不安定な状態に陥った場合、教師としての適切な態度や、生徒との良好な人間関係の構築に支障が生じ、授業をはじめとした教育活動の停滞や、それまでに築いてきた児童・生徒との関係を維持できなくなる可能性がある。

伊藤（2007）は、教師が教育現場から受けるストレスは教師のやる気の低下や、抑うつ状態に近い消耗感を招くとともに、そのストレスによって教師がとった不適切な態度や行動は、さらに子どものストレスや問題行動を導くという悪循環を危惧している。

教師の態度は子どもの“自己価値”に影響し、“自己価値”は子どもの“情緒的問題行動”を抑制する要因である（西野，2007）ことから、教師の態度は子どもの問題行動生起に関わる要因であると考えられる。

生徒にとって身近な大人である教師の影響は大きく、教師との関係が生徒の学校適応や人格形成にまで影響を及ぼすことも指摘されている（河野，1988）。

教師と生徒の信頼関係の重要性については、中学生にとっては特定の他者としての教師への信頼感が、生徒の学校適応感に影響を及ぼしていることが明らかにされており（中井・庄司，2008）、身近な他者（主に大人）からの受容経験や承認経験がもとになって信頼感が形成される（天貝，1999）という観点からも教師は重要な存在であると考え

えられる。

また、中本（2009）が高校生を対象に行った研究では、教師に対する過去の信頼経験が現在の教師に対する信頼感を媒介して現在の学校適応感に影響を与えることを明らかにしており、ある教師との信頼経験がその後の教師との信頼関係や学校適応感にも影響を及ぼすことを示している。

教師が生徒に与える影響は、教師と生徒との対人関係にとどまらず、生徒同士の対人関係にまで波及すると論じられている。例えば、三島・宇野（2004）は教師の態度が子どもたちの“認め合い”や“規律”などの学級雰囲気に影響を与え、教師の態度が学級崩壊やいじめ等の生徒同士の対人関係が要因となって生起する問題にまで影響することを示唆している。

3. わが国における教師のメンタルヘルス研究について

教師のメンタルヘルスについては、これまでも数多くの調査、研究が報告され、蓄積されている。その多くは教師のストレス、または、教師のバーンアウトに焦点をあてたものである。

田上・山本・田中（2004）は、1990年頃から2003年頃までの教師のメンタルヘルスに関する研究について、教師のストレスに焦点をあてて概観し、今後の課題について検討した。その研究では、それぞれの研究で報告された教師のストレスに影響を及ぼす要因を“職業の特殊性”，“個人特性”，“環境の特異性”に分類し、ストレス要因を明らかにするとともに教師の属性の多様性・複雑性を示した。そして、学校現場へのより具体的なフィードバックを可能にするためには、“ある特別で限定された側面に焦点をあてた研究”，“教師のストレス反応を引き起こす過程を明らかにする研究”が必要であるとしている。また、教師のストレス軽減方法を検討した研究を“教師のスキル向上”，“学校組織の再構成”に分類し、組織・個人双方向からのアプローチ、地域や学校関連機関との連携に関する研究の必要性を論じた。

高木（2003）は、これまでの我が国の教師ストレス研究においては、教師の健康と、教師の健康維持によって確保される教育活動の質の向上のどちらが主目的であるかが曖昧であったと指摘するとともに、今後は、“対策や介入仮説を組み込んだ調査設計”，“具体的な対策の効果を指摘する”といった視点の必要性を論じている。

最近の研究では、教師のキャリア適応力がストレス抑制に効果があ

る（高木・渕上・田中，2008），学校組織特性（所属校の“協働性”，“職場満足”）が教師自己効力感を高めバーンアウトに影響を与える（貝川・鈴木，2006），教師の状態・特性被援助性が他者からのサポート量を増加させバーンアウトに影響を与える（田村・石隈，2006；田村・石隈，2008），教師のストレスを抑制しうる操作可能な方法論を探索する研究（高木・田中・渕上・北上，2006）などのストレス抑制要因について検討する研究がある。

教師のストレスとしては，職業としての特殊性，それぞれの教師が持つ内的な要因，外的な要因などが考えられる。

職業としての特殊性については，教師の行う教育活動の責任や評価が，教育活動の対象者である生徒やその保護者によってなされるという“再帰性”，教える対象が変われば，同じ態度や技術を用いて対応しても同じ反応や成果が得られないという“不確実性”，教師の仕事の範囲や責任領域が際限なく拡張されてしまうという“無境界性”といった観点（佐藤，1994）や，教育活動の成果を量として把握しにくいという“成果の不透明性”といった観点（伊藤，2002）などから，教師のストレスを増大させる要因について論じられている。

教師のストレスに影響を及ぼす内的な要因として個人属性や性格特性などが挙げられる。個人属性としては，性別や年齢，教職経験年数に応じて認知されるストレス者に違いがあることがこれまでの研究から報告されている（後藤・田中 2001；田中・杉江・勝倉，2003）。また，生涯発達の視点から，教師の抱える発達課題とストレスとの関連についても論じられている（河村，2003）。

性格特性としては，対人援助職に必要とされる性格特性が，バーンアウトを引き起こしやすい特性でもあるという見解が多く見られ，教師の性格特性とバーンアウトを関連づけた研究（久保，1999）がなされている。また，性格特性以上に多忙性や教師間の人間関係が大きな影響を与えるという知見もある（八並・新井，2001）。

外的な要因としては，教師のストレスのうち 9 割以上は職場内におけるものである（中島・土井，1996）という報告や，児童・生徒との関係上発生するストレスが教師の心身の不健康の大部分を占めている（高木，2003）など，職務の多忙，教育活動への評価，同僚との人間関係，児童・生徒および保護者との関係など職場環境要因をストレス要因としてとりあげた研究が多く見られる。

また，教師のコーピングに関しては，小林（1995）の高校教師を対

象としたストレスへの対処行動に関する研究から、教職経験年数によって男性教師と女性教師の自責的な対処行動に違いがあることや、他者への相談といった対処行動にも性と教職経験年数の交互作用があることが明らかにされた。また、飲酒、喫煙、趣味、気分転換などの個人的なコーピングについては、あまり有効ではないという報告がある（中川・小谷・西村・井上・西川・能，2000；山内・小林，2000）。

教師のメンタルヘルスの維持，向上を目的としたストレス軽減に関する研究や実践としては，個人のコーピングスキルの向上を目指した“対人関係トレーニング”（吉田，2002）や，“リラクセーション訓練”を中心においたストレスマネジメントプログラム（山中，2000；Shimazu, Okada, Sakamoto, & Mimura, 2003），“包括的ストレスマネジメント教育”（石井，2002）などの教員研修や，職場環境の改善を目的としたインシデントプロセス法による校内研修（八並・新井，2001）などがあり，効果をあげていることが報告されている。

教師の認知的側面へアプローチした研究としては，教師のビリーフを扱った研究（森田，2008 鈴木，2007）や，教師のスキーマを扱った研究（斉藤，2004）などがあり，教師のイラショナルビリーフやスキーマがストレスを生起させる要因であることを明らかにしている。これらの研究は，教師のビリーフやスキーマを変容することでストレスと認識される外的刺激のコントロールや抑制が可能であることを示唆している。

離職した教師や，病気休職した教師を対象にした研究としては，石山・坂口（2009）が離職もしくは病気休職の経験がある教師 13 名（男性 5 名，女性 8 名）からの聞き取り調査を行っている。その研究においては，30 代では“職場での人間関係”や“教育観の違い”，50 代では“保護者との関係”というように，離職や病気休職のきっかけに年代による違いがあると予想している。

以上のような，教師のメンタルヘルスに関する研究を概観した上で，本研究で扱う内容について簡単に触れておく。

これまでの教師のメンタルヘルスに関する研究では，メンタルヘルスの指標として日本語版 MBI バーンアウト尺度（田尾・久保，1996）や日本語版 GHQ 精神健康調査票（中川・大坊，1985）などを用い，精神疾患を含めた広義の健康を対象とした研究（田中，2008）が多くみられる。本研究では特に，Depression Anxiety Stress Scale（DASS；Lovibond & Lovibond, 1995）を用いて，多くの教師が経験する可

能性のある“不安”と“抑うつ”に焦点をあてる。

教師の対処行動（コーピング）については，Lazarus & Folkman（1984）を参考にして分類，分析する。

教師の受けるストレス要因（ストレッサー）については，教師用として開発されてきたストレス尺度の多くは，日常的な職務上の“デイリーハッスルズ”（Lazarus & Folkman, 1984）を中心としたネガティブなできごとを扱っている（田中・杉江・勝倉，2003）。ストレッサーについては，一見，日常的な些細なできごとのものであっても，個人にとっては，時として深く傷つき，職務を継続することに支障をきたす大きな“ライフイベント”（Holmes & Rahe, 1967）となる場合や，ポジティブと思われるできごとがプレッシャーとなる場合なども考えられる。本研究では，高比良（1998）を参考にして，教職のポジティブなできごと，ネガティブなできごとを“教職特有のライフイベント”としてまとめ，メンタルヘルスとの関連を検討する。

4. モチベーションに関する先行研究

“モチベーション”は，一般的に“やる気”，“動機づけ”などと同義語として使用される。研究分野においては，“動機づけ”という表現を使用されることが多いが，最近では，学術論文においても“モチベーション”と表現されるようになってきた。本研究においては，文脈に応じて“モチベーション”と“動機づけ”の両方を使用するが，同じ意味を示すものとして扱う。

モチベーションに関する研究はこれまでに，一般社会人を対象とした企業経営やスポーツ，児童・生徒を対象とした学習や進路への動機づけに関する研究など，幅広く動機づけ研究として数多く取組まれてきた。しかし，教師のモチベーションと教職特有のストレスやメンタルヘルスを関連づけた研究はまだ希少で蓄積はされていない。

Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan(2007)は，教師の自律的なモチベーションと生徒の自己決定的な学習との関連について論ずる中で，自律的なモチベーションは，個人の達成感と明確に関連し，感情的な極度の疲労と負の関連があると予測し，モチベーションを維持することがメンタルヘルスを向上させることを示唆している。

国内では今のところ，保育士のワークモチベーションとメンタルヘルスの関連について検討した研究（磯野・鈴木・山崎，2008）や，公立中学校教員の職務上のストレスとモチベーションの関連について検

討した研究（山田，2007）のほかには見当たらない。

磯野ら（2008）の研究は，JTB モチベーションズ研究開発チーム（1998）が開発した「Motivation of Status Que (MSQ)」から“やる気度”を測定する5項目のみを用いたものであった。山田（2007）は，東京都の公立中学校の教師120名を対象に，MSQを参考にした質問紙調査を行い，因子分析したところ“自己有能感要因”，“職務適性感要因”，“向社会性要因”，“自己啓発要因”，“職場内人間関係要因”の5因子を抽出した。山田（2007）の研究は，教師のモチベーションの向上を促進する要因として“学校長に対する意識”など，管理職と教職員の関係性を重視したものであった。

MSQを用いた研究においては，一般的な質問項目を中心にした汎用性の高い尺度であるため，他職種のワークモチベーションとの比較，参照が可能である。しかし，MSQは本来，一般企業の業務遂行を目的とした従業員のワークモチベーションを測定するもので，保育士や教師など，専門職の特殊性に焦点をあてたものではない。教師の実態や教職の特殊性を反映した教師のモチベーションを測定する尺度については，さらに研究を進める余地があると考えられる。

また，最近のモチベーションに関する研究においては，動機づけ理論の中でも，自己決定理論（Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000）を用いた研究が多くみられる。動機づけを単に強弱で測定するのではなく，動機づけそのものを理論的に分類し，動機づけが他律的な動機づけから自律的な動機づけへと変化する過程に立脚し，個人の動機づけの状態に介入することを目的とした研究が増えつつある。例えば，安藤・布施・小平（2008）が児童の積極的授業参加行動を検討した研究においては，生徒個別の動機づけを自己決定理論の動機づけ（調整段階）に分類し，授業参加行動との関連について分析した結果，生徒理解に向けて“個人の動機づけプロフィール”を作成するなど個人要因へのアプローチについて具体的な提案をしている。

自己決定理論の枠組み（Figure1-1）を用いて検討した最近の研究としては，中学生の友人関係・学習と自律的動機づけの関連について検討した研究（岡田，2008）や，大学生の職業選択に関連する“やりたいこと探し”の動機について検討した研究（萩原，櫻井，2008），大学生の課題解決場面における行動を動機づけスタイルによって検討する研究（岡田・中谷，2006），高校生の自律的進学動機と学校適応に関する研究（永作・新井，2005）などがある。

自己決定理論においては、動機づけを外発的動機づけと内発的動機づけに大別したあと、外発的動機づけを自律性の段階によって“外的調整”，“取り入れ的調整”，“同一視的調整”，“統合的調整”に分け、行動を継続する間に、動機づけは自律性の高い調整段階へ変化していくとしている。

自己決定理論を用いることのメリットとしては、自分の意思によらない他律的な動機づけで始まった(自分にとって重要でない)行動が、行動を継続する中でポジティブな経験をしたり、生来的に備えていた内発的な動機づけが喚起されたりすることによって、その行動が自分にとって重要なものへと変化していく過程を、“他律的な動機づけ”が“自律的な動機づけ”へと変化していく過程として理解することができる。このことは、仕事や学習への適応状態を知る有効な手がかりとして活用することも可能であると考えられる。

本研究においても、教師のモチベーションを分類、分析する際には自己決定理論を参考にする。

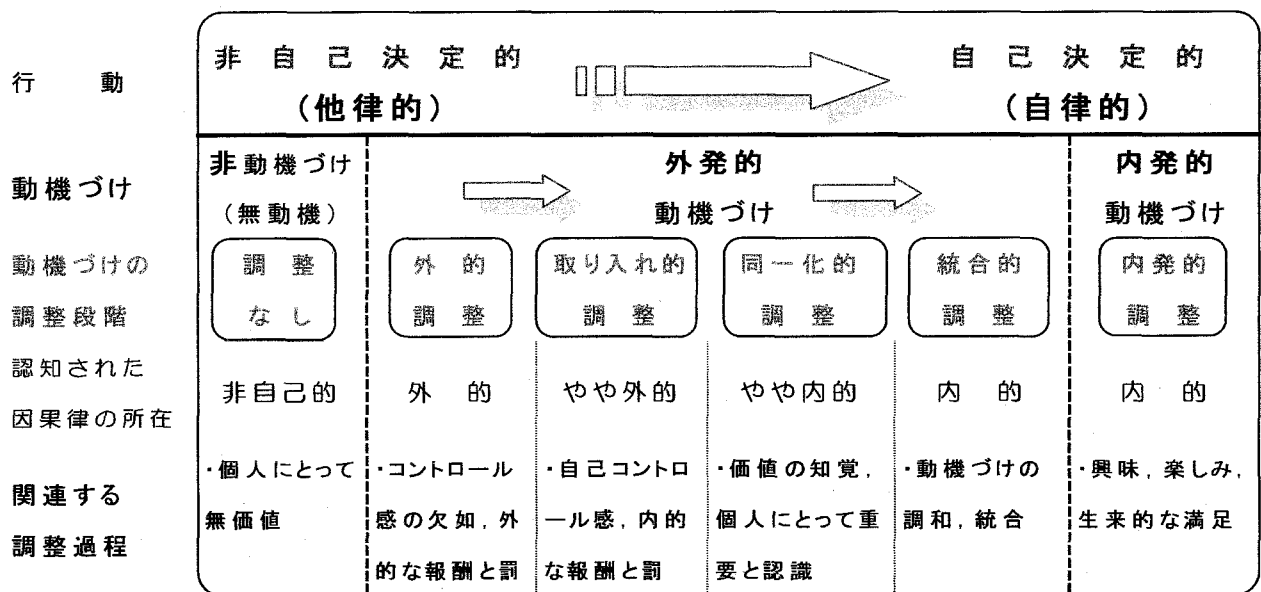


Figure1-1 自己決定の段階性 (Ryan & Deci,2000 を基に筆者が作成)

第2節 本研究の課題

1. 本研究の問題

一般労働者の平均よりもストレスが大きく(ウェルリンク株式会社, 2007), 時間外労働も多い(労働科学研究所, 2005)教師が一般の労働者よりも精神疾患に陥りやすくなるのは必然的である。教師のストレスの大部分は職場内におけるものである(中島, 1996)ことから, その対策を講ずる際には, 教育現場に携わる教師が主体となり, 職場内ストレスの軽減に取り組むことで成果をあげることが期待できると考えられる。

文部科学省初等中等教育課長通知(文部科学省, 2008)で示された内容においては, 職場環境の整備は, 教育委員会と管理職の責務であると明記され, 精神疾患の予防・早期発見から, 精神疾患による病気休職からの復帰支援までについて, 一般企業で実践されている管理監督者による“ラインによるケア”(厚生労働省, 2006; 大西・廣・市川 2006)に準じた管理職による取り組みが示された。また, その通知には“配慮が必要な教育職員を把握した場合には, 例えば, 中心となって相談を受ける職員を指名するなどの具体的な対応を行うこと。”と明記され, 職員による対応についても示された。

メンタルヘルスや精神疾患の専門家ではない管理職や教師が配慮に必要な教師に対応するなど, 職場内で直接的な介入を行うことには, 専門的な知識やスキルの欠如からくる症状の増悪などの危険性が生ずる可能性があると考えられる。また, 相談等の対応に際し, メンタルヘルスに関わる“個人情報”を扱う可能性が生ずるなどの倫理的な問題も予想される。そのような中において, 現場の教師によるメンタルヘルスの維持, 向上への有効な取り組みとしては, 教師自身による“セルフケア”(厚生労働省, 2006; 大西・廣・市川 2006)を取り入れ, 精神疾患の予防的な視点に立った, わかりやすく安全で活用しやすいプログラム(例えば, 山中, 2000; 八並・新井, 2001)や, ストレス反応やストレスそのものを緩和, 抑制する要因に焦点をあてた取り組み(例えば, 高木, 2008)などが考えられる。

教師のストレス研究においては, これまでに様々な角度から検討され, 教師の職業ストレスの分類やストレス反応の過程について明らかにされてきた。しかし, 操作可能な教師のストレスを抑制する要因について検討した研究としては, 高木・淵上・田中(2008)や, 貝

川・鈴木（2006）、田村・石隈（2008）などの研究があるが、まだ少なく、蓄積はされていない。

田上・山本・田中（2004）や高木（2003）の指摘にあるように、今後は、現場での取組みに有益なフィードバックが可能となる研究のニーズが高まってくることが予想される。また、精神疾患による病気休職者の復帰支援や、復帰後の職務への適応を維持、促進させる要因について、病気休職者等の実態を理解する研究（例えば、石山・坂口，2009；山本，2007）の蓄積が重要であると思われる。

教師のメンタルヘルスを維持、向上させるためには、多様な教育現場において、いかに精神疾患を予防するか、また、配慮が必要な職員に効果的に関わっていくかについて実証的な研究を蓄積し、現場の教師が活用可能なプログラムや具体的な方策を提示していく必要があると考えられる。また、教師の“セルフケア”を支援、促進するために、教師自身の操作可能なストレスを軽減、緩和する要因を探索する研究がさらに蓄積される必要があると考えられる。

2. 本研究の目的

本研究は、教師のメンタルヘルスの維持、向上を目指して、教師のストレスを軽減したり、ストレス反応を緩和する要因について、教育現場への有益なフィードバックを前提に探索、実証的に検討することを目的としている。

本研究では、教師のストレスを軽減、ストレス反応を緩和し、その後においても職場に適応的な状態の維持を可能とする1つの要因としてモチベーションに着目した。

本研究では、モチベーションが高い状態においては、ストレッサーに対する認知的評価や心理的反応、行動的反応が職務や生活に適応的であることを想定し、教師のモチベーションの実態を把握するとともに、教師のセルフケアの1つとしてモチベーションを維持・向上するための方策を検討することを目的とする。

具体的には、(a)教師のモチベーションとメンタルヘルスの関係を明らかにする。モチベーションを分類、分析する際には、自己決定理論を参考にする。また、職場への適応に向けて、(b)職務上の問題や課題を解決するためにとる教師の対処行動と教師のモチベーションとの関連を検討する。教師の対処行動を分類、分析する際には、Lazarus & Folkman（1984）を参考にする。(c)教師のモチベーションの維持を検

討するために、モチベーションに影響を与える要因として、教職特有のライフイベントとの関連について検討する。教職特有のライフイベントを分類、分析する際には、高比良（1998）を参考にする。

3. 本研究の仮説

本研究において、ストレッサーは、教師の特殊性を考慮した上で、学校現場で対応が可能な範囲を想定し、教職に起因するポジティブなできごととネガティブなできごとをまとめ“教職特有のライフイベント”とした。

ストレス反応は、心理的反応として“不安”，“抑うつ”に焦点をあてた。また、行動的反応として、職務を継続する上で重要と考えられる“対処行動”をストレス反応に位置付けた。

仮説1：教職特有のライフイベントをストレッサーとした際、教師のモチベーションの維持・向上は、ストレス反応としての不安、抑うつを緩和する可能性がある。（Figure1-2）

仮説2：自律的なモチベーションは、問題解決、課題解決に向けた対処行動を促す要因となる可能性がある。

仮説3：モチベーションは、教職特有のライフイベントの影響を受け、変化する（上がる、または下がる）可能性がある。

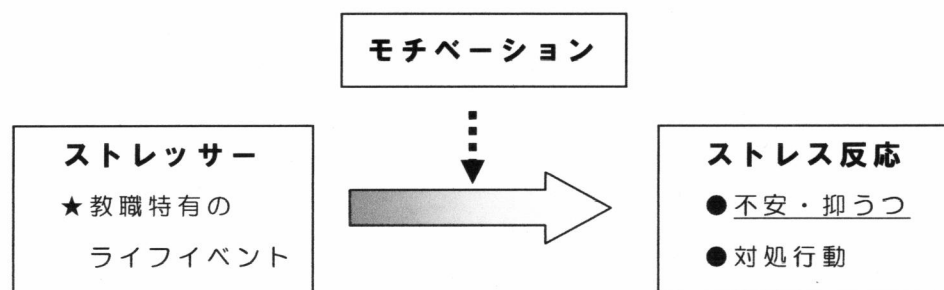


Figure1-2 モチベーションとストレッサー，ストレス反応の関係

第2章 予備調査

第1節 目的

教職を継続するためのモチベーションについて実態を調査し、本調査の質問項目プールを作成することを目的とする。その際、モチベーションに関連して、モチベーションに影響（モチベーションが上がる・下がる）を与えるできごと、対処行動についても調査する。得られた回答については、質問ごとに KJ 法（川喜多，1967）によってカテゴリー化し回答数、内容を比較する。

教師のモチベーションの変容を把握するために、教師になる以前と現在の動機づけについて比較、検討する。

モチベーションは自己決定理論を参考に 6 つの調整段階（無動機、外的調整、取り入れ的調整、同一視的調整、統合的調整、内発的調整）に分類し検討する。対処行動については、Lazarus & Folkman（1984）を参考に情動焦点型対処、問題焦点型対処に分類し検討する。モチベーションに影響を与えるできごとについては、高比良（1998）を参考に対人に関するできごと（対人領域）、達成に関するできごと（達成領域）に分類、検討する。

第2節 方法

1. 調査対象者（Table2-1）

A 大学大学院に所属する現職教員 26 名と B 市中学校教員 16 名、計 42 名。

2. 調査時期

2008 年 9 月～10 月

3. 手続き

質問用紙の配布、回収については調査者が直接行った。回答は無記名である。

4. 質問紙構成

質問紙は、フェイスシートとモチベーションに関する 5 つの質問で構成した。巻末に使用した質問紙を付す（Appendix2-1）。

(1)フェイスシート

性別、年代、学校の種類、教職経験年数について調査した。年代に

については、20代、30代、40代、50代から該当の項目に○を記入して回答を求めた。学校の種類については、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校から該当の項目に○を記入して回答を求めた。

(2)モチベーションに関する質問

次の5つの質問について、自由記述による回答を求めた。また、各質問についてはできるだけ複数の回答を求めた。

- ①「あなたが、教師になることを考えた理由やできごと、動機はどのようなものですか。複数の理由やできごと、動機がある場合はできるだけ多くお書きください。」
- ②「あなたが、教師の仕事をする中で、モチベーションが上がる（やる気が出る）できごとについて、どのようなできごとがありますか。できるだけ多くお書きください。」
- ③「あなたが、教師の仕事をする中で、モチベーションが下がる（やる気が失われる）できごとについて、どのようなできごとがありますか。できるだけ多くお書きください。」
- ④「あなたが、教師の仕事をする中で、モチベーションが下がる（やる気が失われる）できごと遭遇したとき、あなたならどのような行動や態度をとりますか。できるだけ多くお書きください。」
- ⑤「あなたが現在、教師を続けている理由や動機はどのようなものですか。複数の理由や動機がある場合はできるだけ多くお書きください。また、そのように考えられるできごとがありましたら、それについてもできるだけ多くお書きください。」

質問紙の教示文については、調査対象者が実態を率直に回答できることに配慮しながら、現職教員2名を含む心理学系大学院生5名によって内容を検討した。

予備調査で得られた回答はカテゴリー化されたあと、本調査質問紙の質問項目プールとした。②と③の回答は“教職のライフイベント尺度”，④の回答は“モチベーションが下がったときの対処行動尺度”，⑤の回答は“教師のモチベーション尺度”の質問項目プールとした。①の回答は⑤の回答と比較することで、教師になる前後でのモチベーションの変容を検討する際の参考とした。

第3節 結果

1. 調査対象者 (Table2-1)

男性では、22名のうち40代が14名、中学校の教師が15名であった。女性では、20名のうち30代が6名、40代が7名、中学教師が11名であった。男女ともに分析の際は、回答内容が、年代、校種によって偏っている可能性があることを考慮する必要がある。

Table2-1 調査対象者

	男性(n=22)				女性(n=20)				校種別合計
	20代	30代	40代	50代	20代	30代	40代	50代	
小学校	0	1	2	0	0	3	3	0	9
中学校	0	4	9	2	2	3	1	5	26
高等学校	0	0	2	0	0	0	2	0	4
特別支援学校	0	1	1	0	0	0	1	0	3
年代別合計	0	6	14	2	2	6	7	5	42

2. KJ法による分類

各質問で得られた回答について、現職教員2名を含む心理学系大学院生5名でKJ法による分類を行った。各質問の回答数は調査対象者42名に対してのべ106～127、各質問の平均回答数は114.6であった。調査対象者1人あたり、各質問に2～3の回答を得た。

教師になる最初の動機については15カテゴリー、教師の仕事をする中でモチベーションが上がるできごとについては12カテゴリー、教師の仕事をする中でモチベーションが下がるできごとについては9カテゴリー、モチベーションが下がるできごと遭遇したときの対処行動については16カテゴリー、現在の教師の仕事をしている動機については20カテゴリーに分類された。カテゴリーには、それぞれの内容を簡潔に示すタイトル(表札)をつけた。また、本調査質問紙作成の参考とするため、質問ごとに、各カテゴリーの回答数を比較した。巻末に得られた全回答を質問項目プールとして付す(Appendix2-2)。

(1) 教師になる最初の動機 (Table2-2)

得られた回答の合計は106であった。分類された15カテゴリーのうち、回答数の多かった上位3カテゴリーは、教科の専門性、子ども

が好き，影響を与える教師との出会いで，それらの合計で全体の37.7%を占めた。カテゴリーの具体的な回答については，“教科の専門性”は「興味ある学問分野に継続して関われる」等，“子どもが好き”は「子どもとの関わりが楽しく感じられる」等，“影響を与える教師との出会い”は「小学校，中学校で出会えた先生の影響を受けて」等であった。教師が児童・生徒にとって身近な大人であり，身近な職業であることが将来，教職への関心や動機づけに影響していると考えられる。

Table2-2 教師になる最初の動機

	回答数		男女計	%
	男	女		
1 教科の専門性	11	7	18	17.0
2 子どもが好き	5	7	12	11.3
3 影響を与える教師との出会い	5	5	10	9.4
4 教育実習	5	4	9	8.5
5 自分に向いている	4	4	8	7.5
6 あこがれ	3	4	7	6.6
7 他に仕事がない	4	3	7	6.6
8 家族の中に教職者	2	4	6	5.7
9 職業の安定	4	2	6	5.7
10 教育への問題意識	1	4	5	4.7
11 自分の経験	1	4	5	4.7
12 大学での専攻	3	1	4	3.8
13 その他	2	2	4	3.8
14 職場の雰囲気	3	0	3	2.8
15 偶然	2	0	2	1.9
合計	55	51	106	100

得られた回答をカテゴリー化し，その表札を並べて図解で示した（Figure2-1）。

表札の配置について検討した結果，関係を理解しやすいように，場を自己決定理論による調整段階に区分した。また，カテゴリーの特徴から“自分の適性を意識した動機づけ”と“自分の適性を意識しない動機づけ”のグループが見出されたため，さらに場を区分した。

関連があると考えられるカテゴリーを関係線で結び，その後，叙述化した。

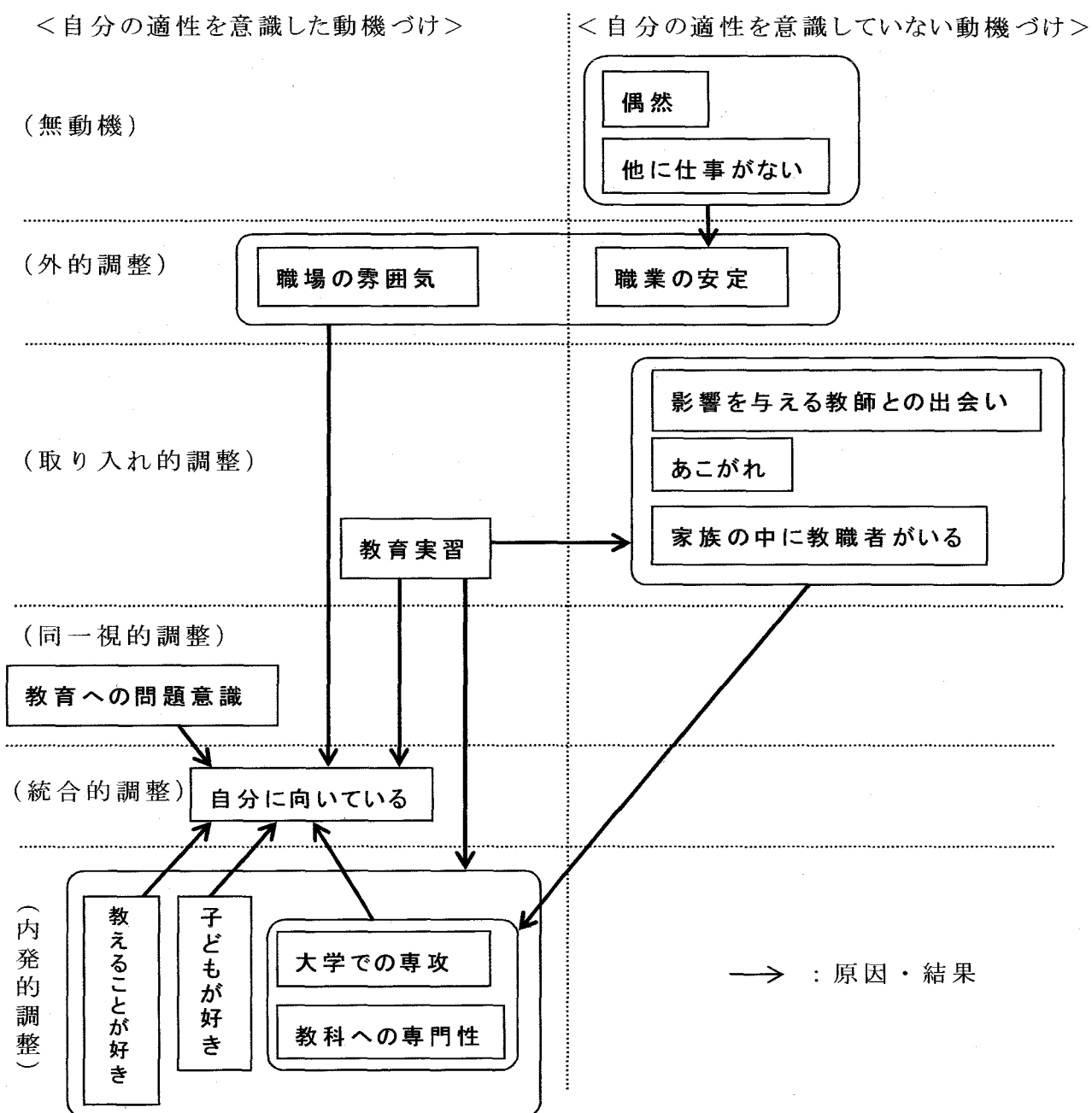


Figure2-1 “教師になる最初の動機”の図解

＜叙述化＞

教師になる最初の動機は，“子どもが好き”，“教えることが好き”，“教科が好き”というような内発的な動機づけ（内発的調整）や，“教師との出会い”，“あこがれ”などなどのように他者の影響によるものが，“教育実習”等の体験によって強化され，複数の動機づけが統合・調和されて自律的な調整段階である“自分に向いている”という動機づけに到達したと考えられる。

(2)教師の仕事をする中でモチベーションが上がるできごと (Table2-3)

得られた回答の合計は 127 であった。分類された 12 カテゴリーのうち、回答数の多かった上位 4 カテゴリーは、“授業の成功”，“子どもたちのがんばり”，“職員の協力・信頼”，“子どもの成長”，“仕事の充実”で，それらの合計で全体の 59.8%を占めた。教師の目標達成や実現，子どもの目標への努力や成長を見ること等，課題達成に関するポジティブなできごとが教師のモチベーションを高める可能性があると考えられる。

Table2-3 モチベーションが上がるできごと

	回答数		男女計	%
	男	女		
1 授業の成功	8	12	20	15.7
2 子どもたちのがんばり， 良い面・行動に触れたとき	5	10	15	11.8
3 職員の協力・信頼	6	9	15	11.8
4 子どもの成長	6	7	13	10.2
5 仕事の充実・達成	8	5	13	10.2
6 保護者からの感謝，理解	6	3	9	7.1
7 子どもからの感謝，肯定的な評価	5	4	9	7.1
8 子どもたちとの交流・心のふれあい	4	5	9	7.1
9 生徒の笑顔・生き生きとした様子	2	6	8	6.3
10 その他	6	1	7	5.5
11 卒業生との交流	0	5	5	3.9
12 生徒からの相談	3	1	4	3.1
合計	59	68	127	100

回答として得られたできごとをカテゴリー化し，その表札を配置して図解で示した (Figure2-2)。

検討した結果，高比良 (1998) を参考にして，関係を理解しやすいように，場を“対人に関するできごと” (対人領域) と“達成に関するできごと” (達成領域) に区分した。

関連があると考えられるカテゴリーを関係線で結び，その後，叙述化した。

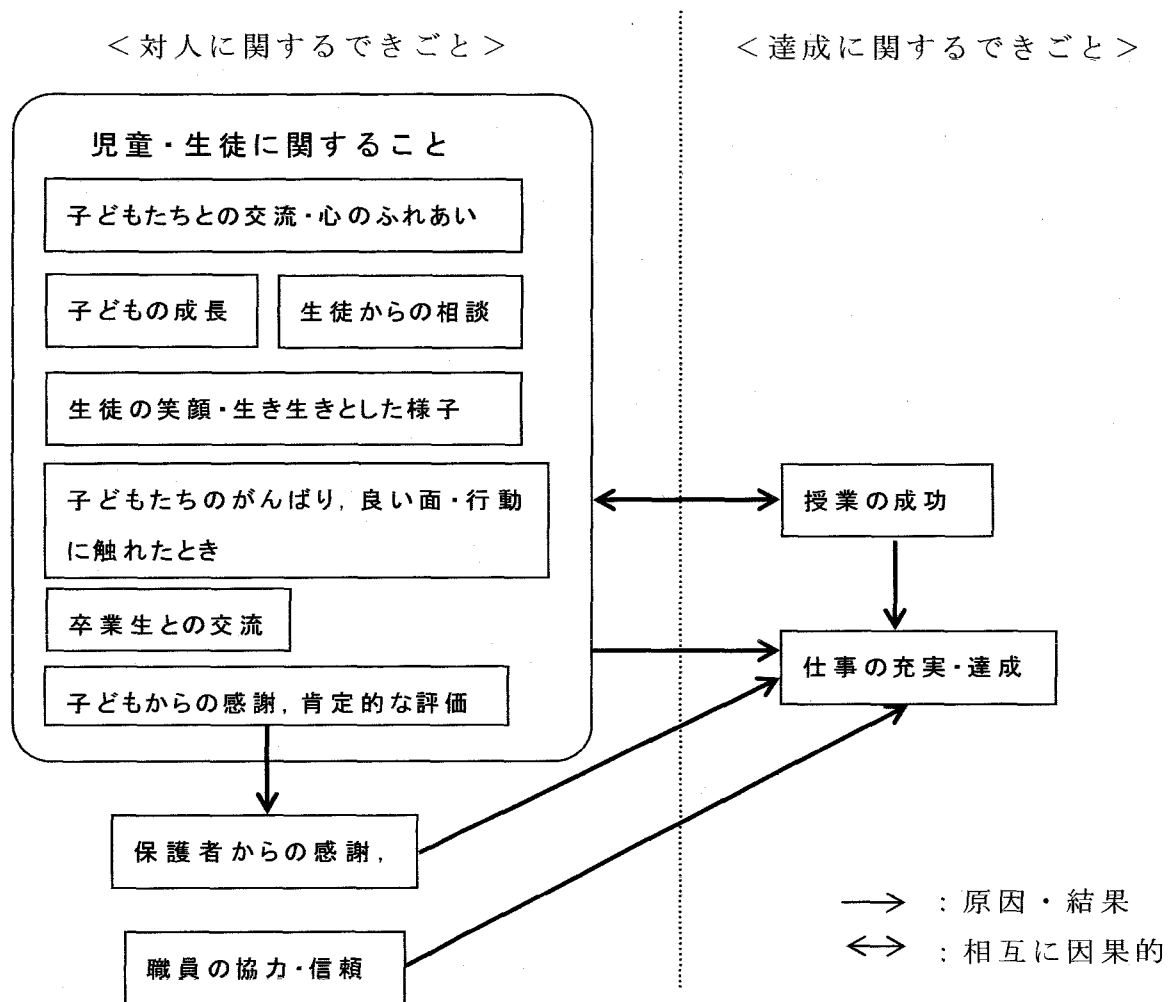


Figure2-2 “モチベーションが上がるできごと”の図解

＜叙述化＞

教師のモチベーションが上がるできごとの多くは“児童・生徒に関するできごと”であった。“子どもの成長”を実感したり, “生徒の笑顔・生き生きとした様子”に触れたとき, “子供からの感謝・肯定的な評価”や“保護者からの感謝”に教師としての“仕事の充実・達成”感を感じると考えられる。また, 生徒と共同で行う“授業の成功”や, 同僚と共に働く中で感じられる“職員の協力・信頼”もモチベーションを高めると考えられる。

(3)教師の仕事をする中でモチベーションが下がるできごと (Table2-4)

得られた回答の合計は 116 であった。分類された 9 カテゴリーのうち、回答数の多かった上位 3 カテゴリーは、“生徒に関わる問題”、“保護者への対応”、“職員との関係”で、それらの合計で全体の 63.8%を占めた。対人関係によるネガティブなできごとがモチベーションを低下させる可能性があると考えられる。

Table2-4 モチベーションが下がるできごと

	回答数		男女計	%
	男	女		
1 生徒に関わる問題	14	14	28	24.1
2 保護者への対応	11	12	23	19.8
3 職員との関係	9	14	23	19.8
4 仕事の多忙化	3	7	10	8.6
5 授業に関わること	6	3	9	7.8
6 体調, 自分の悩み	2	6	8	6.9
7 取り組みの成果が出ないとき	3	4	7	6.0
8 管理職との関係	2	3	5	4.3
9 その他	3	0	3	2.6
合計	53	63	116	100

回答として得られたできごとをカテゴリー化し、その表札を配置して図解で示した (Figure2-3)。

関係を理解しやすいように、高比良 (1998) を参考に、場を対人に関するできごと (対人領域) と達成に関するできごと (達成領域) の領域に区分した。

関連があると考えられるカテゴリーを関係線で結び、その後、叙述化した。

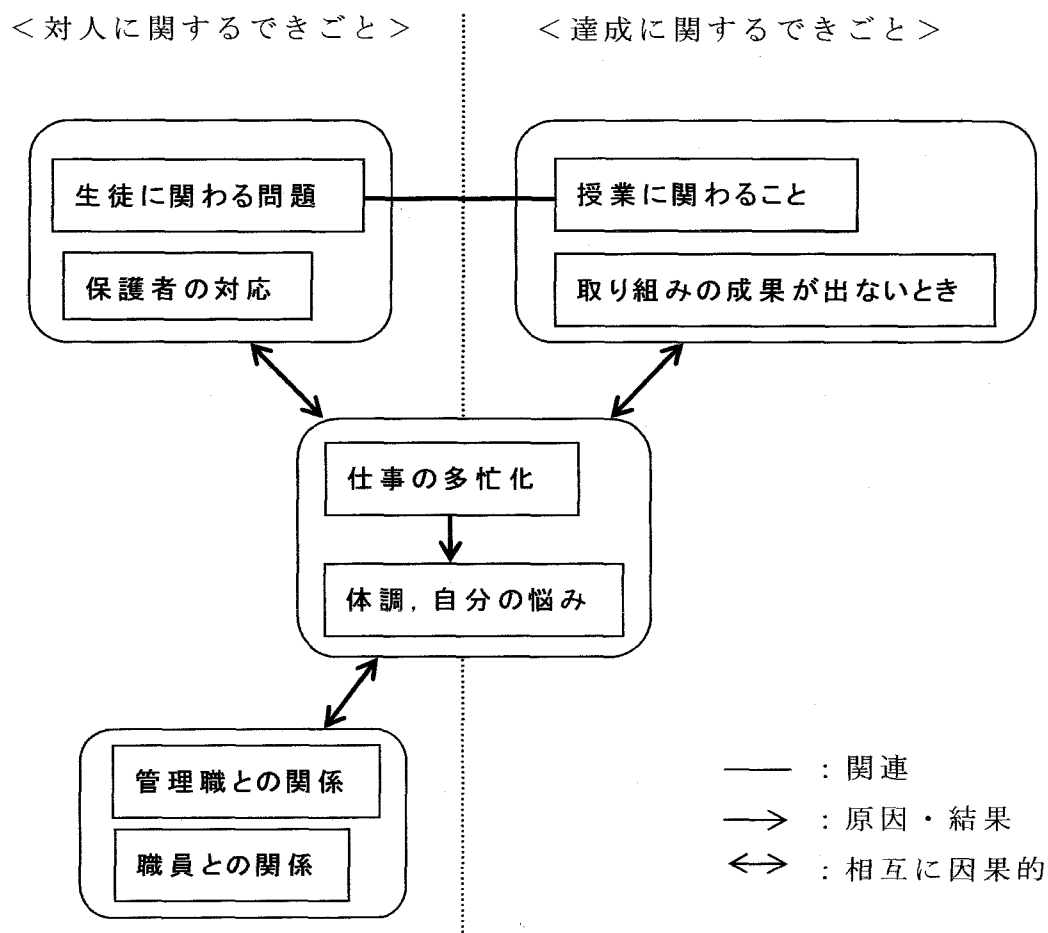


Figure2-3 “モチベーションが下がるできごと”の図解

<叙述化>

モチベーションが下がるできごとの多くは，“生徒に関わる問題”，“保護者の対応”，“管理職との関係”，“職員との関係”など対人関係に関わるできごとであった。対人関係上のトラブルが原因となって，“授業に関わること”に支障が生じたり，“取り組みの成果がでないとき”があるかもしれない。複数のネガティブなできごとが重なって“仕事の多忙化”が生じ，個人の“体調や，自分の悩み”に影響を与え，それがさらに，対人関係上，業務上の問題に影響を与えるという悪循環も予想される。

(4)モチベーションが下がるできごとに遭遇したときの対処行動
(Table2-5)

得られた回答の合計は 108 であった。分類された 16 カテゴリーのうち、回答数の多かった上位 3 カテゴリーは、“他者への相談・協力依頼”，“一人でよく考える”，“工夫する”で，それらの合計で全体の 43.5%を占めた。

モチベーションが下がる行動に遭遇した際，解決策を見出そうとする対処行動が選択されやすい可能性があると考えられる。

Table2-5 モチベーションが下がるできごとに遭遇したときの対処行動

	回答数		男女計	%
	男	女		
1 他者への相談・協力依頼	9	11	20	18.5
2 一人でよく考える	7	8	15	13.9
3 工夫する	5	7	12	11.1
4 気分転換	3	7	10	9.3
5 前向きに仕事をする	6	2	8	7.4
6 酒を飲む	4	2	6	5.6
7 休養する	4	2	6	5.6
8 愚痴	1	5	6	5.6
9 マイペース	2	3	5	4.6
10 粘り強く取り組む	5	0	5	4.6
11 割り切る	1	2	3	2.8
12 無理に明るく振舞う	0	3	3	2.8
13 気持ちを切り替える	1	2	3	2.8
14 攻撃する	2	1	3	2.8
15 その他	1	1	2	1.9
16 回避	0	1	1	0.9
合計	51	57	108	100

得られた回答をカテゴリー化し，その表札を配置して図解で示した (Figure2-4)。

関係を理解しやすいように，Lazarus & Folkman (1984) を参考に分類し，場を“情動焦点型対処”と“問題焦点型対処”，図解下側の領域は特に不適応状態を導く可能性のある対処行動として区分した。

関連があると考えられるカテゴリーを関係線で結び，その後，叙述化した。

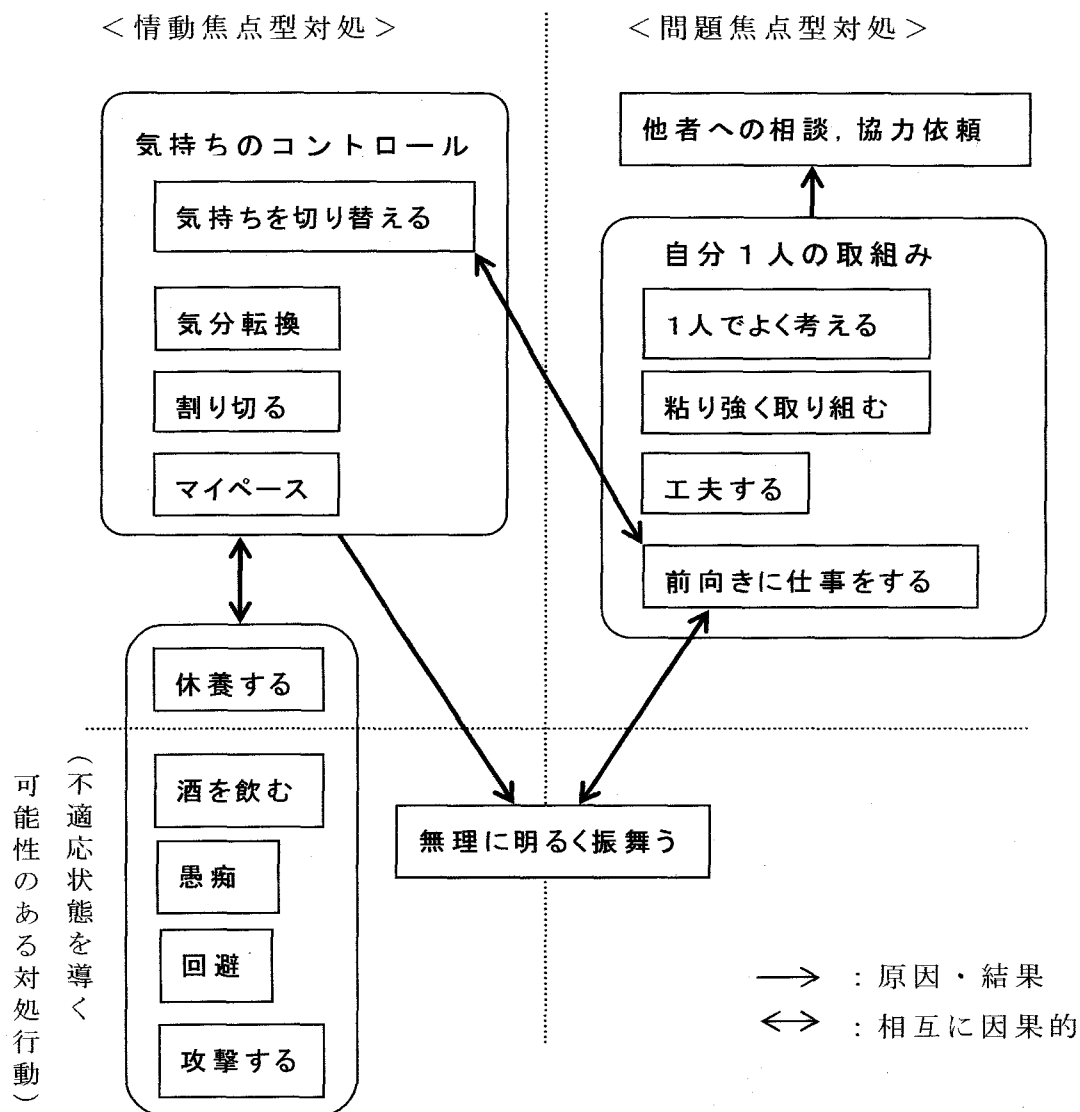


Figure2-4 “モチベーションが下がるできごとに遭遇した時の対処行動”の図解

＜叙述化＞

対処行動の多くは，“一人でよく考える”や“工夫する”などの“問題焦点型対処”であった。問題焦点型対処を行うために“気分転換”や，“割り切る”などの“気持ちのコントロール”を行い，“前向きに仕事をする”ように努めている。問題解決に向けて“無理に明るく振舞う”ことや，ストレスを発散するためにとった“酒を飲む”ことや“愚痴”をこぼすなどは行動が過度になると，あらたなストレスや困難な状況を招く可能性も考えられる。“攻撃する”，“回避”するなどは職場での不適応を導く可能性が考えられる。問題解決に向けては，適度な“情動焦点型対処”と，“自分1人の取組み”から“他者へ相談，協力依頼”などのサポート希求への発展が有効であると考えられる。

(5)現在の教師の仕事をしている動機 (Tab12-6)

得られた回答の合計は 116 であった。分類された 19 カテゴリーのうち、回答数の多かった上位 3 カテゴリーは、“生活の安定”，“子どもとの関わり”，“(仕事)が 好き・楽しい・やりがい”で，それらの合計で全体の 39.7%を占めた。子どもや仕事が好きであることと同様に，経済的な理由が動機づけとなっている可能性があると考えられる。

Table2-6 教師を続ける現在の動機

	回答数		男女計	%
	男	女		
1 生活の安定	11	8	19	16.4
2 子どもとの関わり	6	8	14	12.1
3 好き・楽しい・やりがい	7	6	13	11.2
4 生徒の成長	8	1	9	7.8
5 人の人生に関わること	3	5	8	6.9
6 子どもが好き	1	6	7	6.0
7 自分のための学び	2	5	7	6.0
8 他にないから	3	3	6	5.2
9 感謝	2	3	5	4.3
10 職場環境	1	3	4	3.4
11 誰かの役に立ちたい	3	1	4	3.4
12 人とのつながり	2	2	4	3.4
13 卒業式	1	2	3	2.6
14 授業・仕事の充実	2	1	3	2.6
15 可能性	1	1	2	1.7
16 生徒との思い出	1	1	2	1.7
17 支え	0	2	2	1.7
18 出会い	1	1	2	1.7
19 自分のため	0	2	2	1.7
合計	55	61	116	100

得られた回答をカテゴリー化し，その表札を配置して図解で示した (Figure2-5)。

関係を理解しやすいように，場を自己決定理論の調整段階に区分した。また，検討した結果，“対人に関する動機づけ”，“達成に関する動機づけ”によるグループが見出されたため，さらに区分した。

関連があると考えられるカテゴリーを関係線で結び，その後，叙述化した。

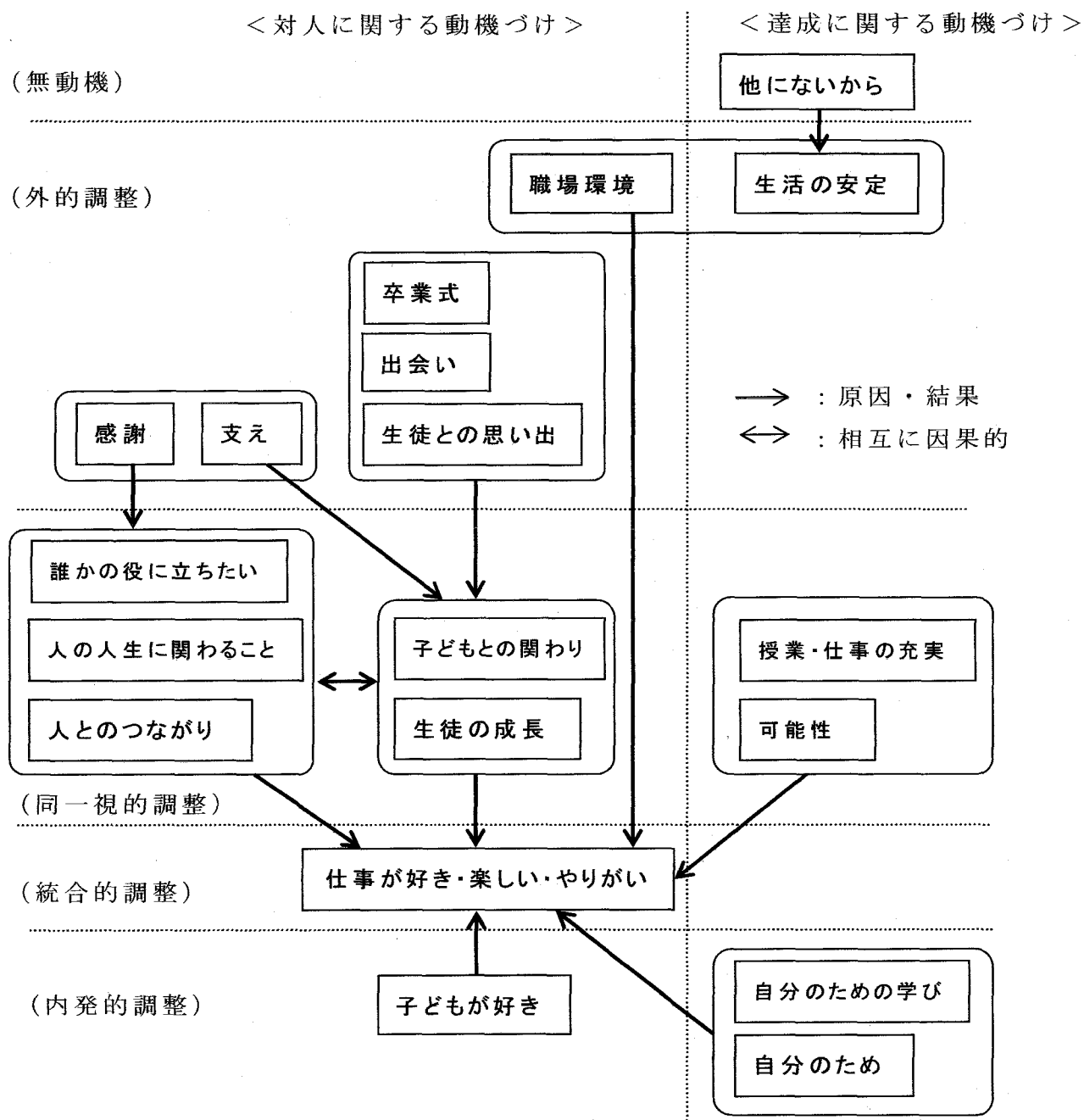


Figure2-5 “現在の教師の仕事を続けている動機”の図解

＜叙述化＞

“子どもが好き”や“自分のための学び”などの内発的な動機づけや、“授業・仕事の充実”、“可能性”などの同一視的調整段階の動機づけ、“生活の安定”など外的調整段階の動機づけが統合・調和されて“仕事が好き・楽しい・やりがい”という自律的なモチベーションが維持されていると考えられる。また、“誰かの役に立ちたい”や“子どもとの関わり”は児童・生徒からの“感謝”や“支え”、“生徒との思い出”

によって強化され“仕事が好き・楽しい・やりがい”に統合されていると考えられる。

4. 動機づけによる分類

教師になる最初の動機と、現在の教師の仕事を続けている動機について得られた回答を、自己決定理論を参考に外発的動機づけと内発的動機づけ（内発的調整）に分類した。外発的動機づけについては内容を吟味し、自己決定理論の4つの調整段階“取り入れ的調整”，“同一視的調整”，“統合的調整”に分類した。分類することが難しい回答は、その他としてまとめた。

(1) 動機づけによる分類の基準（Table2-7）

回答を動機づけによって分類する際の基準については、Roth・Kanat & Kaplan（2007）の教師のモチベーションを分類するサブスケールを参考にするとともに、教職の特色を検討しながらできるだけ違和感のない分類を心がけた。また、Rothらのサブスケールにはなかった統合的調整を加えた。本調査での分類は次の基準にそった。

Table2-7 動機づけによる分類の基準

<外発的動機づけ>

・外的調整

教師になる(を続ける)のは，“収入”，“労働条件”，“職場環境”等，
外的な理由があるから

・取り入れ的調整

教師になる(を続ける)のは，“社会的地位”，
“教師としてしなければならないから”等，社会的な評価や規範があるから

・同一視的調整

教師になる(を続ける)のは，“子どもの成長を見届けることが
自分にとって大切”等，外的な事柄が自分の価値として重要と感じるから

・統合的調整

教師になる(を続ける)のは，“やりがい”，“生きがい”等，
外発的動機づけが調和し，自ら望んだ行動したいから

<内発的動機づけ>

・内発的調整

教師になる(を続ける)のは，“好き”，“楽しい”等，
興味や楽しさなど生来的な満足感があるから

(2)教師になる最初の動機 (Table2-8)

子どもが好き，教科や専門への興味が動機づけとなっているものを内発的動機づけとした。外発的動機づけについては，職業の安定が動機づけとなっているものを“外的調整”とした。教育実習での経験，あこがれ，他者の影響等が動機づけとなっているものをまとめて，その他の外発的動機づけとした。内発的動機づけに関する回答が男女ともに約 30%を占めていた。

Table2-8 教師になる最初の動機

	動機づけの割合 (%)		
	男	女	全体
外発的動機づけ			
外的調整	12.7	5.9	9.4
その他	56.4	62.7	59.4
内発的動機づけ	30.9	31.4	31.1

(3)教師を続ける現在の動機 (Table2-9)

外的調整の割合が最も高く全体の 41.4%であった。内発的動機づけが全体の 20.7%であった。この調査においては，教師になる最初の動機と比較すると，教師になった当初と現在ではモチベーションが変化していると考えられる。

Table2-9 教師を続ける現在の動機

	動機づけの割合 (%)		
	男	女	全体
外発的動機づけ			
外的調整	38.2	44.3	41.4
取り入乐的調整	3.6	3.3	3.4
同一視的調整	36.4	16.4	25.9
統合的調整	9.1	8.2	8.6
内発的動機づけ	12.7	27.9	20.7

5. 対処行動の分類 (Table2-10)

モチベーションが下がるできごとに遭遇したときの対処行動について、得られた回答を Lazarus & Folkman (1984) を参考に分類した。

男性では、問題焦点型対処行動に分類される回答が 68.6% を占めた。男性は、問題焦点型対処行動をとることが多い可能性が考えられる。

女性では、対処行動に大きな偏りはみられなかった。

Table2-10 対処行動の分類

	対処行動の割合 (%)		
	男	女	全体
問題焦点型対処 誰かに相談, 考える, 工夫する等	68.6	54.4	61.1
情動焦点型対処 気分転換, 喋る, 飲む, 食べる等	31.4	45.6	38.9

第 4 節 考察

1. 教師のモチベーションについて

自由記述による回答は、各質問に 1 人あたり 2~3 の回答が記入されたことから、調査対象者の“教師のモチベーション”に対する関心は低いと考えられる。また、各カテゴリーの回答数の多さは、カテゴリーが示す内容について意識の高さを示している可能性があると考えられる。

現在の教師を続ける動機についても、1 人あたり複数の回答が記入されていたことから、教師を続ける動機については 1 つではなく、複数の動機づけが関与していると考えられる。教師の持つ複数のモチベーション（動機づけ）が相互にどのように関係し合うかで、教師のメンタルヘルスが変わる可能性があるかもしれない。

「教師になる最初の動機」については、“子どもが好き”、“教科に興味がある”などの内発的動機づけが全体の約 3 割を占めていた。外発

的動機づけとしては“尊敬できる教師”，“親が教師”，“学園ドラマを見て憧れた”等，身近な他者やドラマ中の教師の影響を受けて自分もやってみたくなったという“取り入れ的”な調整段階から自発的な行動につながるものや，“教育を良くするため”等の問題意識による“同一視的”な調整段階の動機づけなどが多く見られた。

教師になる最初の動機は，内発的動機づけや，より自律的な外発的動機づけに，職業の安定や職場環境などの他律的な動機づけが随伴してモチベーションが高められたり，自分の過去の経験や教育実習などにおけるポジティブなできごとが重なってモチベーションが強化され，より自律的な方向へ変化していく可能性が考えられる。

一方，現在の教師を続ける動機は，教科への専門性に関する内発的動機づけが減少し，生活の安定等，外発的動機づけが増加している。教師になる以前と比較してモチベーションのバランスが変化している可能性が考えられる。

教師になる最初の動機では，担任の先生など身近な他者の影響を受けたことが動機づけの1つになっていた。現在の教師を続ける動機では，児童・生徒との関わりの中に重要な価値を見出し，それが動機づけの1つになっている。教師になる前に他者からの影響等によって“取り入れ的”に作られた教師像を，現実的に子ども（生徒）と接している自分の姿に重ね，教師としての行動規範としている可能性が考えられる。教師になる前に自分の持っていた教師のイメージと現実との違いが，現在のモチベーションに影響している可能性も考えられる。

自律的なモチベーションと他律的なモチベーションがバランスよく，実際の生活や教職に適応的に変化していくことが必要であると考えられる。

2. 教師のモチベーションに影響を与えるできごとについて

自由記述の内容から，教師になる最初の動機では，自分が過去に人に教えることで感謝されたり，人の役にたつことで喜びを感じたりすることが動機づけに関連していると考えられる。また，教育実習での子どもたちとのポジティブふれあいが動機づけに関連し，さらに動機づけを強める方向にはたらいっていた。自分の行動に対して周囲からの肯定的な反応が随伴するとモチベーションが高まり，自発的な行動が増え，より自律的なモチベーションへと変化していく可能性が考えられる。

実際の教職において、教師のモチベーションに影響を与えるポジティブなできごとは授業の成功や、子どもの目標や課題の達成、ネガティブなできごとは生徒・保護者・同僚といった対人関係におけるトラブルであった。モチベーションは日常の強い印象を与えるできごとに影響をうけて変化しやすいと考えられる。ポジティブなできごとはモチベーションを強化するが、ネガティブなできごとはモチベーションを脆弱にすると考えられるため、ネガティブなできごとに遭遇したときのモチベーションの維持、コントロールが重要であると考えられる。

3. 教師のモチベーションと対処行動について

ネガティブなできごとによってモチベーションが低くなった状態から、日常的な職務をこなすまでにモチベーションの状態が回復するには、それぞれの教師が個人のコーピングレパートリーの範囲で何らかの対処行動をとっていると考えられる。

結果から、男性は、生徒との関わりや教師の仕事を自分にとって価値があり重要であると考え、それを動機づけとしている割合がやや高い。そのため生徒や仕事に関するトラブルを前向きに解決していこうとする“問題焦点型対処”を選択することが多い可能性が考えられる。

女性では“問題焦点型対処”，“情動焦点型対処”のどちらを選択するかについて偏りはないように思われる。“問題焦点型対処”は、解決時の達成感はあるものの、その過程における心的疲労感が大きくなり、それがストレスとなることが予想される。“問題焦点型対処”と“情動焦点型対処”がバランスよく選択されることによってストレスが緩和され、モチベーションが回復、維持されることが重要であると考えられる。

第3章 研究Ⅰ：教師のモチベーション尺度の作成

第1節 目的

教師のモチベーションとメンタルヘルスとの関係を調べるために必要な、教師のモチベーションを測定する尺度を作成する。尺度の作成にあたっては、予備調査で作成した質問項目プールから教職の特色をよく示す質問項目を精選し、教師の実態に即した尺度とする。

尺度構成については自己決定理論を参考にして内発的なモチベーションに関する質問項目と、他律的なモチベーションから自律的なモチベーションへと連続的に変化していく外発的なモチベーションの4つ調整段階に関する質問項目から成るものとする。

作成された尺度については因子分析を行い、尺度の信頼性と妥当性について検討する。また、個々の質問項目について、男女差、年代差について分析し、性別や年代による影響について検討する。

第2節 方法

1. 調査対象者 (Table3-1)

兵庫県内の公立学校教員 328 名。

2. 調査時期

2009 年 1 月下旬～2 月下旬

3. 手続き

質問紙の配布、回収は調査協力者に依頼する。回答は無記名とする。

4. 質問紙構成

質問紙は、フェイスシートと教師のモチベーション尺度で構成した。巻末に使用した質問紙を付す (Appendix3-1)。

(1)フェイスシート

性別、年代、学校の種類、教職経験年数について調査した。年代については、20 代、30 代、40 代、50 代から該当の項目に○を記入して回答を求めた。学校の種類については、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校から該当の項目に○を記入して回答を求めた。

(2)教師のモチベーション尺度 (Table3-2)

質問項目の精選については、予備調査で得られた質問項目プール“⑤現在の、教師を続けている”から、現職教員 2 名を含む心理学系大学

院生 5 名によって行われた。検討の結果、質問項目は内発的動機づけ（内発的調整）と 4 種類の外発的動機づけ（外的調整、取り入れ的調整、同一視的調整、統合的調整）について、質問項目プールから教職の特徴をよく示し、同一内容を示す回答数の多い 29 項目を精選した。

回答方法は「まったくあてはまらない」、「ややあてはまる」、「よくあてはまる」、「とてもよくあてはまる」の 4 件法とした。

- “外的調整” …収入を得ること、仕事の安定のカテゴリーから 5 項目。
- “取り入れ的調整” …教師の社会的な立場に関することのカテゴリーから 4 項目。
- “同一視的調整” …子どもの成長に関わることのカテゴリーから 5 項目。親子、生徒に関わることのカテゴリーから 2 項目。
- “統合的調整” …仕事が好き・楽しい・やりがいのカテゴリーから 2 項目
- “内発的調整” …自ら学ぶことのカテゴリーから 3 項目、仕事が好き楽しい・やりがいのカテゴリーから 5 項目、子どもが好きというカテゴリーから 5 項目。

Table3-1 調査対象者

	男性(n=186)				女性(n=142)				校種別合計
	20代	30代	40代	50代	20代	30代	40代	50代	
小学校	7	33	54	20	9	21	36	26	206
中学校	3	10	33	18	4	5	11	15	99
高等学校	1	1	1	0	1	3	2	1	10
特別支援学校	3	1	1	0	1	5	0	2	13
年代別合計	14	45	89	38	15	34	49	44	328

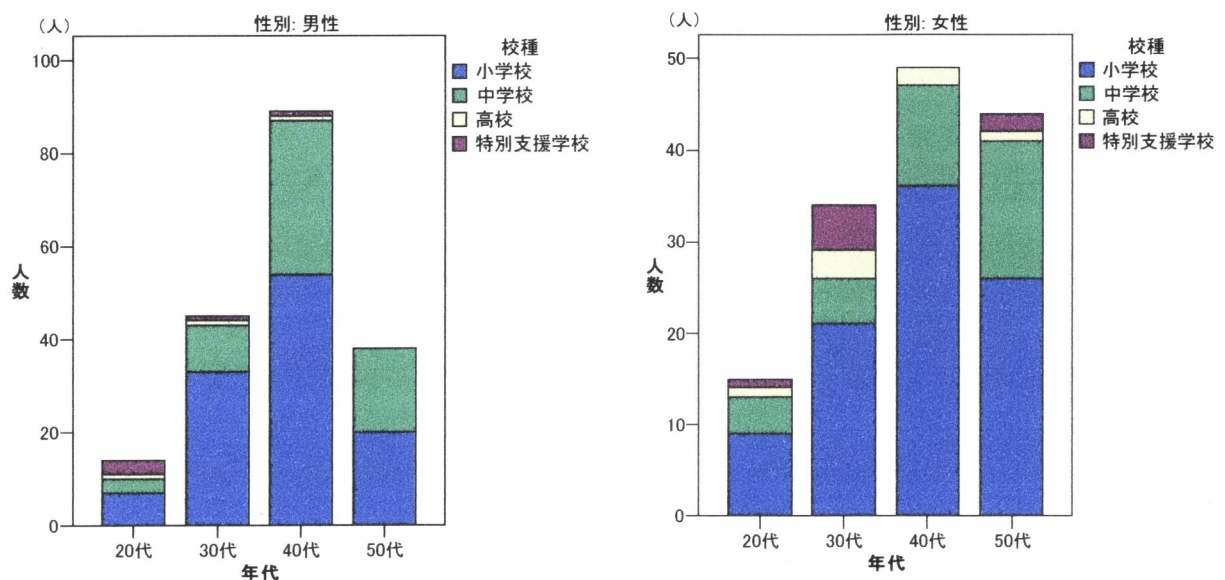


Figure3-1 調査対象者の年代の分布

Table3-2 教師のモチベーション尺度質問項目

No.	質問項目	動機づけ (カテゴリー)
1	安定した生活を維持したいと思う	外発的・外的動機づけ(収入に関すること)
2	多くの子ども(生徒)の成長を見届けたいと思う	外発的・同一化的動機づけ(子どもの成長に関わることが自分にとって重要である)
3	生きがいのある職だと思う	外発的・統合的動機づけ(教職に対する外発的動機付けを統合したもの)
4	給料をもらっているのでしっかり仕事をしたいと思う	外発的・取り入れ的動機づけ(社会通念・評価を意識した動機)
5	親子関係を通して、自分も勉強できると思う	外発的・同一化的動機づけ(子どもや親から学ぶことが自分にとって重要である)
6	子ども(生徒)と関わっている時間が楽しい	内発的動機づけ(子どもが好き)
7	やめると経済的保証がない	外発的・外的動機づけ(収入に関すること)
8	子ども(生徒)の人生に大きく関わりたいと思う	外発的・同一化的動機づけ(子どもの成長に関わることが自分にとって重要である)
9	大変な思いや嫌な思いをすること以上に、 嬉しい思いや楽しい思いが大きい	内発的動機づけ(教職の楽しさ)
10	教育上の責任感を感じる	外発的・取り入れ的動機づけ(社会通念・評価を意識した動機)
11	新しい知識を得るよこびがある	内発的動機づけ(知的好奇心・探究心)
12	子ども(生徒)がかわいい	内発的動機づけ(子どもが好き)
13	安定した収入を得続けたいと思う	外発的・外的動機づけ(収入に関すること)
14	子ども(生徒)の成長の助けになりたいと思う	外発的・同一化的動機づけ(子どもの成長に関わることが自分にとって重要である)
15	この仕事(教師)が楽しい	内発的動機づけ(教職の楽しさ)
16	社会的な地位に満足している	外発的・取り入れ的動機づけ(社会通念・評価を意識した動機)
17	新しい刺激にふれたいと思う	内発的動機づけ(知的好奇心・探究心)
18	子ども(生徒)の笑顔を見たいと思う	内発的動機づけ(子どもが好き)
19	家族と余裕のある暮らしをしたいと思う	外発的・外的動機づけ(収入に関すること)
20	できるだけその子らしく成長できるように、 手伝いをしたいと思っている	外発的・同一化的動機づけ(子どもの成長に関わることが自分にとって重要である)
21	教師という仕事が好きである	内発的動機づけ(教職の楽しさ)
22	社会人として生涯の仕事を持っていたいと思う	外発的・取り入れ的動機づけ(社会通念・評価を意識した動機)
23	学ぶことは楽しいと思う	内発的動機づけ(知的好奇心・探究心)
24	子ども(生徒)が好きである	内発的動機づけ(子どもが好き)
25	経済的に自立したいと思う	外発的・外的動機づけ(収入に関すること)
26	生徒から教わることがたくさんあると思う	外発的・同一化的動機づけ(子どもや親から学ぶことが自分にとって重要である)
27	子ども(生徒)たちのことをもっと知りたいと思う	内発的動機づけ(子どもが好き)
28	子どもの成長を願っていろいろなことに取り組んだり、 考えることが自分自身の成長にもつながる	外発的・同一化的動機づけ(子どもの成長に関わることが自分にとって重要である)
29	教師の仕事そのものがやりがいがあると感じる	外発的・統合的動機づけ(教職に対する外発的動機付けを統合したもの)

第3節 結果

1. 教師のモチベーション尺度の因子構造 (Table3-3)

教師のモチベーション尺度 29 項目について、予備調査の結果から、4～7 因子構造になることを想定して主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。最初の因子分析から順次、十分な因子負荷量を示さなかった項目 (No.4, 16, 22) を、下位尺度の解釈可能性を検討しながら除外した。主因子法・Promax 回転による因子分析を繰り返し行った結果、5 因子構造が妥当であると考えられた。Promax 回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を Table3 に示す。なお、回転前の 5 因子で 26 項目の全分散を説明する割合は 64.12%であった。

第 1 因子は 10 項目から成り、“外発的—同一化的動機づけ”の項目で構成されていた。を示すものであった。「できるだけその子らしく成長できるように、手伝いをしたいと思っている」、「多くの子ども（生徒）の成長を見届けたいと思う」など、子ども（生徒）に積極的に関わることが自分にとって重要であるという意味を示す内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで“子どもへの関わり”因子と命名した。

第 2 因子は 6 項目から成り、“内発的動機づけ”の項目で構成されていた。「子ども（生徒）がかわいい」、「子ども（生徒）が好きである」、「この仕事（教師）が楽しい」など、子ども（生徒）と接することや教職そのものが楽しみと感じられる内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで“教職の楽しさ”因子と命名した。

第 3 因子は 5 項目からなり、“外発的—外的動機づけ”の項目で構成されていた。「安定した収入を得続けたいと思う」、「安定した生活を維持したいと思う」など、生活を維持するための収入に関する内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで“経済性”因子と命名した。

第 4 因子は 3 項目から成り、内発的動機づけの項目で構成されていた。「新しい刺激にふれたいと思う」、「学ぶことは楽しいと思う」など、好奇心や学ぶ意欲に関する内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで“知的好奇心”因子と命名した。

第 5 因子は 2 項目からなり、“外発的—統合的動機づけ”の項目で構成されていた。「生きがいのある職だと思う」、「教師の仕事そのものがやりがいがあると感じる」という項目が高い負荷量を示していた。そこで“生きがい”因子と命名した。

十分な因子負荷量を示さず、除外された「給料をもらっているので

しっかり仕事をしたいと思う」,「社会的な地位に満足している」,「社会人として生涯の仕事を持っていたいと思う」は。“外発的-取り入れ的動機づけ”の項目として質問項目プールから精選されたものであった。

Table3-3 教師のモチベーション尺度の因子分析結果(Promax回転後の因子パターン)

	I	II	III	IV	V
子どもへの関わり($\alpha = .90$)					
20.できるだけその子らしく成長できるように、 手伝いをしたいと思っている	.70	-.11	.04	.21	-.06
2.多くの子ども(生徒)の成長を見届けたいと思う	.67	.14	-.10	.09	-.01
27.子ども(生徒)たちのことをもっと知りたいと思う	.66	.00	.04	-.23	.32
14.子ども(生徒)の成長の助けになりたいと思う	.58	.08	.13	.09	.06
18.子ども(生徒)の笑顔を見たいと思う	.55	.38	-.01	.05	-.17
10.教育上の責任感を感じる	.55	.23	-.07	-.04	.05
26.生徒から教わることがたくさんあると思う	.53	-.01	.05	.15	.02
5.親子関係を通して、自分も勉強できと思う	.46	-.13	.05	.06	.31
28.子どもの成長を願っていろいろなことに取り組んだり、 考えることが自分自身の成長にもつながる	.45	.11	-.06	.21	.14
8.子ども(生徒)の人生に大きく関わりたいと思う	.40	.06	.06	-.01	.14
教職の楽しさ($\alpha = .90$)					
12.子ども(生徒)がかわいい	.22	.88	-.02	-.16	-.16
24.子ども(生徒)が好きである	.17	.82	.08	-.07	-.06
6.子ども(生徒)と関わっている時間が楽しい	.07	.70	-.02	-.07	.09
15.この仕事(教師)が楽しい	-.18	.67	.03	.12	.26
21.教師という仕事が好きである	-.24	.58	.09	.30	.27
9.大変な思いや嫌な思いをすること以上に、 嬉しい思いや楽しい思いが大きい	.08	.47	-.09	.06	.15
経済性($\alpha = .81$)					
13.安定した収入を得続けたいと思う	-.06	.10	.89	-.04	-.05
1.安定した生活を維持したいと思う	.02	-.12	.73	-.20	.20
19.家族と余裕のある暮らしをしたいと思う	.10	-.04	.63	.15	-.15
7.やめると経済的保証がない	-.03	.07	.63	-.09	-.14
25.経済的に自立したいと思う	.15	-.04	.49	.17	.01
知的好奇心($\alpha = .74$)					
17.新しい刺激にふれたいと思う	.13	-.05	-.06	.74	-.20
23.学ぶことは楽しいと思う	.20	.05	.07	.53	.04
11.新しい知識を得るよろこびがある	.18	.04	-.09	.50	.04
生きがい($\alpha = .81$)					
3.生きがいのある職だと思う	.20	.10	-.08	-.20	.82
29.教師の仕事そのものがやりがいがあると感じる	.08	.26	-.05	.12	.48
因子間相関	I	II	III	IV	V
I	—	.66	.35	.62	.48
II		—	.12	.62	.56
III			—	.24	.25
IV				—	.58
V					—

2. 教師のモチベーション尺度の信頼性の検討 (Table3-4)

教師のモチベーション尺度の 5 つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出した。内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ，“子どもへの関わり”で $\alpha = 0.90$ ，“教職の楽しさ”で $\alpha = 0.90$ ，“経済性”で $\alpha = 0.81$ ，“知的好奇心”で $\alpha = 0.74$ ，“生きがい”で $\alpha = 0.81$ であり，十分な内部一貫性が確認できた。各下位尺度の内的整合性は高く，十分な信頼性が確認できた。また，教師のモチベーションの 5 つの下位尺度は互いに有意な正の相関を示した。

Table3-4 教師のモチベーション尺度の下位尺度間相関と平均, SD, α 係数

	子どもへの 関わり	教職の 楽しさ	経済性	知的好奇心	生きがい	平均	SD	α
子どもへの 関わり	—	0.72 ***	0.32 ***	0.66 ***	0.65 ***	3.10	0.52	0.90
教職の楽しさ		—	0.15 ***	0.58 ***	0.68 ***	3.10	0.59	0.90
経済性			—	0.19 ***	0.15 **	3.25	0.60	0.81
知的好奇心				—	0.48 ***	3.00	0.62	0.74
生きがい					—	3.29	0.63	0.81

** $p < .01$ *** $p < .001$

3. 教師のモチベーション尺度の妥当性の検討

尺度で使用した質問項目は，現職教員の自由記述をもとに作成された質問項目プールから精選されたものであるため，教師の実態に即したものである。質問項目の精選にあたっては，現職教員 2 名を含む心理学系大学院生 5 名によって検討を重ね，内容的妥当性は高いと判断された。

4. モチベーション下位尺度の男女別の相関係数 (Table3-5)

男性では，すべての下位尺度間で有意な相関がみられた。女性では，“経済性”は他の下位尺度との間に有意な相関を示さなかった。

Table3-5 教師のモチベーション尺度の男女別下位尺度間相関

	子どもへの 関わり	教職の 楽しさ	経済性	知的好奇心	生きがい
子どもへの 関わり	—	0.71 ***	0.43 ***	0.68 ***	0.69 ***
教職の楽しさ	0.76 ***	—	0.25 **	0.55 ***	0.77 ***
経済性	0.15	-0.01	—	0.24 **	0.22 **
知的好奇心	0.60 ***	0.63 ***	0.12	—	0.50 ***
生きがい	0.60 ***	0.58 ***	0.05	0.46 ***	—

** $p < .01$ *** $p < .001$

右上:男性, 左下:女性

5. 各質問項目の男女の比較(Table3-6)

教師のモチベーション尺度質問項目について、男女差の検討を行うために各質問項目の男女別の平均値と標準偏差を求め、 t 検定を行った。

“子どもへの関わり”因子では、「14.子供（生徒）の成長の助けになりたいと思う」、「8.子どもの人生に大きく関わりたいと思う」は男性の方が有意に高かった。男性は、長期的な子どもとの関わりに重要さを感じているかもしれない。

“経済性”因子では、「7.やめると経済的保障がない」は男性の方が有意に高かった。他の項目についても男性の方がやや高い傾向にあった。“経済性”については、男性の方が強く意識しているかもしれない。

“生きがい”因子については、「3.生きがいのある職だと思う」、「29.教職そのものがやりがいがあると感じる」の両方のとも男性の方が有意に高かった。男性の方が統合的調整段階の動機づけが高いと考えられる。

内発的動機づけの因子である“教職の楽しさ”、“知的好奇心”については、男女の有意な差は見られなかった。

因子分析によって採用された26項目の質問のうち、18項目で男性の平均値が女性の平均値を上回っていたが、有意な差が確認された項目は5項目であった。本尺度を用いる際には、男女差を考慮する必要があるかもしれない。

Table3-6 男女別平均値とSDおよびt検定の結果

	男性(n=186)		女性(n=142)		t値
	平均	SD	平均	SD	
子どもへの関わり					
20.できるだけその子らしく成長できるように、 手伝いをしたいと思っている	2.12	0.75	2.23	0.63	1.30
2.多くの子ども(生徒)の成長を見届けたいと思う	2.21	0.75	2.06	0.71	1.80
27.子ども(生徒)たちのことをもっと知りたいと思う	2.04	0.78	2.04	0.69	0.09
14.子ども(生徒)の成長の助けになりたいと思う	2.24	0.72	2.06	0.65	2.38 *
18.子ども(生徒)の笑顔を見たいと思う	2.40	0.73	2.45	0.64	0.70
10.教育上の責任感を感じる	2.23	0.73	2.26	0.63	0.45
26.生徒から教わることがたくさんあると思う	2.20	0.69	2.20	0.69	0.02
5.親子関係を通して、自分も勉強できると思う	1.94	0.79	1.93	0.70	0.13
28.子どもの成長を願っていろいろなことに取り組んだり、 考えることが自分自身の成長にもつながる	2.18	0.71	2.15	0.63	0.37
8.子ども(生徒)の人生に大きく関わりたいと思う	1.61	0.79	1.31	0.73	3.61 ***
教職の楽しさ					
12.子ども(生徒)がかわいい	2.21	0.71	2.27	0.65	0.76
24.子ども(生徒)が好きである	2.25	0.73	2.27	0.66	0.19
6.子ども(生徒)と関わっている時間が楽しい	2.27	0.69	2.17	0.66	1.32
15.この仕事(教師)が楽しい	2.04	0.80	1.93	0.71	1.34
21.教師という仕事が好きである	2.13	0.80	2.06	0.73	0.91
9.大変な思いや嫌な思いをすること以上に、 嬉しい思いや楽しい思いが大きい	1.75	0.82	1.75	0.74	0.01
経済性					
13.安定した収入を得続けたいと思う	2.31	0.78	2.18	0.72	1.57
1.安定した生活を維持したいと思う	2.27	0.80	2.24	0.73	0.34
19.家族と余裕のある暮らしをしたいと思う	2.25	0.85	2.15	0.78	1.07
7.やめると経済的保証がない	2.42	0.78	2.03	0.88	4.24 ***
25.経済的に自立したいと思う	2.27	0.77	2.23	0.77	0.43
知的好奇心					
17.新しい刺激にふれたいと思う	1.87	0.85	1.83	0.71	0.45
23.学ぶことは楽しいと思う	2.17	0.74	2.25	0.69	1.02
11.新しい知識を得るよこびがある	1.90	0.82	1.94	0.68	0.47
生きがい					
3.生きがいのある職だと思う	2.42	0.65	2.23	0.67	2.64 **
29.教師の仕事そのものがやりがいがあると感じる	2.30	0.69	2.14	0.72	2.04 *
※除外された項目					
4.給料をもらっているのでしっかり仕事をしたいと思う	2.22	0.75	2.29	0.58	1.01
16.社会的な地位に満足している	1.21	0.85	1.13	0.68	0.98
22.社会人として生涯の仕事を持っていたいと思う	2.22	0.76	2.06	0.81	1.82

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

6. 各質問項目の年代別の比較

教職経験年数の分布と年代の分布を比較したところ、ほぼ一致していると判断できたので、年代による比較を行った。

年代別（20代、30代、40代、50代）に各質問項目の平均値と標準偏差を求め、1要因の分散分析を行った。

調査対象者の“年代”の人数のばらつきについては、男女別に χ^2 検定を行った結果、男女ともに、それぞれ有意な人数比率の偏りが見られた（男性： $\chi^2 = 63.16, df=3, p < 0.01$ ，女性： $\chi^2 = 19.07, df=3, p < 0.01$ ）。年代間で結果を比較、検討する際には注意を要すると考えられる。

(1) 男性の年代別の比較 (Table 3-7)

“子供への関わり”因子については、10項目のうち、7項目で30代の平均値が最も高かった。また、40代、50代の、それぞれ5項目が最も低い平均値であった。「多くの子ども（生徒）の成長を見届けたいと思う」は、有意に20代が高く、50代が低かった。「子ども（生徒）たちのことをもっと知りたいと思う」、「子ども（生徒）の成長の助けになりたいと思う」は、有意に30代が高く、40代が低かった。「親子関係を通して、自分も勉強できると思う」、「子どもの人生に大きく関わりたいと思う」については、有意に30代が高く、50代が低かった。

“教職の楽しさ”因子については、「子ども（生徒）が好きであるは、有意に20代が高く、50代が低かった。他の項目についても、20代の平均値が高く、50代の平均値が低いものが多かった。

“経済性”因子については、有意な年代間の差は見られなかったが、全ての項目で30代の平均値が高かった。生きがい因子については、有意な年代間の差はみられなかったが、20代、30代の平均値が高かった。

男性では、全ての因子で、20代、30代の平均値が高く、40代、50代の平均値が低かった。30代と40代の間で、モチベーションの変化が大きいかもしれない。

参考値として、除外された項目の「社会的地位に満足している」は、年代が進むにつれて平均値が高くなっている。

(2) 女性の年代別の比較 (Table 3-8)

“子どもへの関わり”因子については、すべての項目で20代の平均値が最も高かった。「生徒から教わることがたくさんあると思う」、

「子ども（生徒）の人生に大きく関わりたいと思う」は有意に 20 代が高く、50 代が低かった。

“生きがい” 因子の項目については、有意に 20 代が高く、30 が低かった。他の因子については、年代による有意な差は見られなかった。

全 26 項目のうち、21 項目で 20 代の平均値が最も高く、14 項目で 30 代の平均値が低かったことから、女性では 20 代と 30 代の間でモチベーションの変化が大きくなる可能性があると考えられる。

Table3-7 男性の年代別平均値とSDおよび分散分析結果(n=186)

	20代(n=14)		30代(n=45)		40代(n=89)		50代(n=38)		分散分析結果	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F(3,182)	
子どもへの関わり										
20.できるだけその子らしく成長できるように、手伝いをしたいと思っている	2.21	0.80	2.29	0.79	2.08	0.76	2.00	0.66	1.25	
2.多くの子ども(生徒)の成長を見届けたいと思う	2.71	0.47	2.40	0.65	2.13	0.83	1.97	0.59	4.99	**
27.子ども(生徒)たちのことをもっと知りたいと思う	2.29	0.73	2.40	0.72	1.85	0.81	1.97	0.64	5.92	***
14.子ども(生徒)の成長の助けになりたいと思う	2.43	0.65	2.51	0.59	2.11	0.79	2.13	0.62	3.85	**
18.子ども(生徒)の笑顔を見たいと思う	2.64	0.50	2.53	0.69	2.37	0.77	2.21	0.70	1.95	
10.教育上の責任感を感じる	2.21	0.80	2.40	0.65	2.12	0.77	2.26	0.69	1.48	
26.生徒から教わることがたくさんあると思う	2.21	0.80	2.42	0.62	2.13	0.74	2.08	0.54	2.27	
5.親子関係を通して、自分も勉強できると思う	2.00	0.88	2.29	0.69	1.82	0.85	1.79	0.62	4.28	**
28.子どもの成長を願っているいろいろなことに取り組んだり、考えることが自分自身の成長にもつながる	2.36	0.74	2.33	0.74	2.09	0.73	2.16	0.59	1.48	
8.子ども(生徒)の人生に大きく関わりたいと思う	1.71	0.83	1.87	0.81	1.55	0.78	1.42	0.68	2.66	*
教職の楽しさ										
12.子ども(生徒)がかわい	2.43	0.65	2.40	0.65	2.15	0.75	2.05	0.66	2.45	
24.子ども(生徒)が好きである	2.57	0.65	2.47	0.63	2.17	0.76	2.08	0.75	3.40	**
6.子ども(生徒)と関わっている時間が楽しい	2.71	0.47	2.31	0.70	2.20	0.74	2.21	0.58	2.41	
15.この仕事(教師)が楽しい	2.21	0.58	2.11	0.80	2.06	0.82	1.87	0.81	0.94	
21.教師という仕事が好きである	2.43	0.85	2.18	0.81	2.10	0.81	2.05	0.73	0.86	
9.大変な思いや嫌な思いをすること以上に、嬉しい思いや楽しい思いが大きい	1.71	0.91	1.87	0.81	1.76	0.84	1.61	0.75	0.71	
経済性										
13.安定した収入を得続けたいと思う	2.21	0.70	2.47	0.73	2.22	0.86	2.34	0.63	1.06	
1.安定した生活を維持したいと思う	2.21	0.80	2.31	0.82	2.24	0.85	2.32	0.66	0.15	
19.家族と余裕のある暮らしをしたいと思う	1.86	1.10	2.31	0.82	2.27	0.88	2.29	0.69	1.12	
7.やめると経済的保証がない	2.36	0.74	2.53	0.73	2.42	0.77	2.32	0.90	0.57	
25.経済的に自立したいと思う	2.21	0.89	2.36	0.68	2.24	0.84	2.26	0.64	0.27	
知的好奇心										
17.新しい刺激にふれたいと思う	1.86	1.10	2.04	0.90	1.80	0.83	1.84	0.75	0.85	
23.学ぶことは楽しいと思う	2.29	0.73	2.38	0.72	2.06	0.77	2.16	0.64	2.05	
11.新しい知識を得るようこびがある	2.21	0.80	2.11	0.78	1.81	0.84	1.74	0.79	2.60	
生きがい										
3.生きがいのある職だと思	2.64	0.50	2.49	0.69	2.43	0.66	2.24	0.63	1.72	
29.教師の仕事そのものがやりがいがあると感じる	2.43	0.76	2.44	0.72	2.26	0.70	2.18	0.61	1.27	
※除外された項目										
4.給料をもらっているのでもしかり仕事をしたいと思う	2.43	0.76	2.16	0.80	2.26	0.78	2.11	0.61	0.85	
16.社会的な地位に満足している	0.79	0.70	1.22	0.95	1.20	0.84	1.37	0.75	1.64	
22.社会人として生涯の仕事を持っていたいと思う	2.43	0.76	2.27	0.86	2.22	0.73	2.05	0.70	1.02	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Table3-8 女性の年代別平均値とSDおよび分散分析結果(n=142)

		20代(n=15)		30代(n=34)		40代(n=49)		50代(n=44)		分散分析結果
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F(3,138)
子どもへの関わり										
1	20.できるだけその子らしく成長できるように、 手伝いをしたいと思っている	2.47	0.52	2.21	0.64	2.18	0.63	2.20	0.67	0.82
2	2.多くの子ども(生徒)の成長を見届けたいと思う	2.27	0.70	2.06	0.74	2.08	0.70	1.98	0.70	0.64
3	27.子ども(生徒)たちのことをもっと知りたいと思う	2.33	0.82	2.15	0.78	1.98	0.59	1.91	0.64	1.87
4	14.子ども(生徒)の成長の助けになりたいと思う	2.33	0.72	2.00	0.65	2.04	0.64	2.02	0.63	1.04
5	18.子ども(生徒)の笑顔を見たいと思う	2.53	0.74	2.44	0.66	2.47	0.62	2.41	0.62	0.16
6	10.教育上の責任感を感じる	2.47	0.64	2.21	0.64	2.29	0.61	2.20	0.63	0.77
7	26.生徒から教わるのがたくさんあると思う	2.60	0.63	2.24	0.74	2.22	0.62	2.00	0.68	3.13 *
8	5.親子関係を通して、自分も勉強できると思う	2.07	0.59	1.88	0.69	1.84	0.75	2.02	0.70	0.78
9	28.子どもの成長を願っているいろいろなことに取り組んだり、 考えることが自分自身の成長にもつながる	2.47	0.64	2.03	0.67	2.24	0.56	2.05	0.65	2.50
10	8.子ども(生徒)の人生に大きく関わりたいと思う	1.80	0.77	1.24	0.65	1.29	0.71	1.23	0.74	2.70 *
教職の楽しさ										
11	12.子ども(生徒)がかわいいい	2.60	0.51	2.26	0.67	2.33	0.59	2.09	0.71	2.60
12	24.子ども(生徒)が好きである	2.53	0.64	2.26	0.67	2.31	0.62	2.14	0.70	1.45
13	6.子ども(生徒)と関わっている時間が楽しい	2.20	0.68	2.18	0.72	2.16	0.66	2.16	0.64	0.02
14	15.この仕事(教師)が楽しい	2.00	0.65	1.85	0.70	2.02	0.63	1.86	0.82	0.57
15	21.教師という仕事が好きである	2.20	0.77	1.88	0.77	2.14	0.58	2.05	0.83	1.07
16	9.大変な思いや嫌な思いをすること以上に、 嬉しい思いや楽しい思いが大きい	1.80	0.86	1.74	0.79	1.73	0.64	1.77	0.77	0.05
経済性										
17	13.安定した収入を得続けたいと思う	2.00	0.65	2.15	0.66	2.24	0.69	2.18	0.81	0.47
18	1.安定した生活を維持したいと思う	2.07	0.70	2.24	0.55	2.24	0.85	2.30	0.73	0.36
19	19.家族と余裕のある暮らしをしたいと思う	2.07	0.88	2.03	0.80	2.10	0.82	2.34	0.68	1.26
20	7.やめると経済的保証がない	1.73	0.70	2.03	0.94	2.16	0.87	1.98	0.90	0.99
21	25.経済的に自立したいと思う	2.40	0.74	2.15	0.66	2.22	0.80	2.25	0.84	0.38
知的好奇心										
22	17.新しい刺激にふれたいと思う	1.60	0.91	1.85	0.66	1.84	0.55	1.89	0.84	0.62
23	23.学ぶことは楽しいと思う	2.47	0.52	2.18	0.80	2.29	0.65	2.20	0.70	0.73
24	11.新しい知識を得るよこびがある	2.00	0.53	1.88	0.69	1.96	0.68	1.93	0.73	0.13
生きがい										
25	3.生きがいのある職だと思う	2.53	0.52	1.97	0.67	2.27	0.60	2.27	0.73	2.97 *
26	29.教師の仕事そのものがやりがいがあると感じる	2.47	0.64	1.88	0.84	2.24	0.60	2.11	0.72	2.96 *
※除外された項目										
	4.給料をもらっているののでしっかり仕事をしたいと思う	2.47	0.64	2.18	0.58	2.27	0.57	2.34	0.57	1.05
	16.社会的な地位に満足している	1.07	0.59	1.00	0.70	1.02	0.59	1.36	0.75	2.68 *
	22.社会人として生涯の仕事を持っていたいと思う	1.93	0.88	1.88	0.81	2.18	0.78	2.09	0.80	1.08

* $p < .05$

第 4 節 考察

1. 教師のモチベーション尺度について

結果から、本研究で作成した教師のモチベーション尺度は十分な信頼性と内容的妥当性を備えていると考えられる。

教師のモチベーションは多様であり、強い感情の変化を伴う教職特有のできごとに応じて、常に変化していると考えられる。

また、モチベーション尺度の下位尺度間の相関が高かったことから、1 つのモチベーションが高まればその他のモチベーションも相互に関連して高まる可能性があると考えられる。

モチベーションが全体的に低い状態からは、職務や対人関係の停滞が予想され、メンタルヘルスについても良い状態でないことが予想される。モチベーション下位尺度間の相関が高く相互に関連していると考えられることから、モチベーションが低い状態においては、その原因の解決策を模索する一方で、何れかのモチベーションを喚起、向上することでモチベーション全体を回復へと導くことが可能であるかもしれない。

2. 教師のモチベーション尺度の質問項目について

各質問項目について男女の比較をしたところ、全体的に男性の得点がやや高かった。女性教師の方が男性教師よりも職務ストレスが高い（後藤・田中，1999 田中・杉江・勝倉，2003）ということ報告されており、モチベーションを下げるような職務ストレスが背景にあるかもしれない。男性の方が有意に高かった項目は、「子ども（生徒）の成長の助けになりたいと思う」、「子ども（生徒）の人生に大きく関わりたい」、「生きがいのある職だと思う」、「教師の仕事そのものがやりがいがあると感じる」、「やめると経済的保障がない」であった。男性は子ども（生徒）のためにはたらくことが自分にとって重要であると考え、そのような仕事にやりがいを感じ、生きがいとして位置づけていることから、教師の仕事に多大なエネルギーを注いでいると思われる。また、予備調査の結果が示すように、生活を支える収入源としての動機づけもはたらいっていると考えられる。

仕事へのモチベーションが高くなると、仕事中心の生活となり、高木（2003）が指摘するように日常生活のストレスの多くが教職に起因するものとなる可能性があると考えられる。モチベーションが職務か

ら受ける影響は、メンタルヘルスにも大きく関連していることが予想される。

年代別の比較をしたところ、男性では、“子どもへの関わり”因子 10 項目のうち、4 項目で有意な差が見られた。有意な差が見られた 4 項目のうち「子ども（生徒）たちのことをもっと知りたいと思う」、「子ども（生徒）の成長の助けになりたいと思う」の 3 項目は、有意に 30 代が高く、40 代が低かった。男性では、20 代、30 代はモチベーションが高く、40 代になるとモチベーションが低くなるようである。生涯発達における教師の発達課題が影響しているかもしれない（河村 2003）。40 代でモチベーションを維持することが 1 つの課題となるかもしれない。

女性では、全体的に 20 代のモチベーションが高く、30 代になるとモチベーションが低くなるようである。30 代でモチベーションが低くなる要因としては、田中・杉江・勝倉は“女性教師は女子生徒の問題行動等への指導など、苦慮する場面が多い”と述べているが、30 代になると教職経験を積むことによって職場内での役割が増大し、その時期に当てはまるのかもしれない。また、既婚者においては、家事や育児などの性役割に起因する多忙感（後藤・田中 2001）が年代に反映されている可能性がある。“生きがい”因子の「生きがいのある職だと思う」、「教師の仕事そのものがやりがいがあると感じる」は、有意に 20 代が高く、30 代が低かった。山本（2007）の現職教員を対象にしたカウンセリングにおいては、女性教師からのニーズが高く、来談者の多く（81%）が女性であった。また、面接で相談される内容からも女性教師の心理的危機を危惧している。定年退職までの教職生活を考えた場合、女性教師の教職へのモチベーションを維持することは重要であると考えられる。

第4章 研究Ⅱ：教師のモチベーションとストレッサー，ストレス反応の関連

第1節 目的

研究Ⅰで作成した教師のモチベーション尺度を用いて，教師のモチベーション，ストレッサー，ストレス反応の関連について検討する。その際，教師のストレッサーは高比良(1998)を参考にして，“教職特有のライフイベント”を予備調査で作成した質問項目プールより精選する。ストレス反応としては，“不安”と“抑うつ”について DASS 短縮版 (Lovibond & Lovibond, 1995) を用いて測定する。また，不安や抑うつと関連して，その後の職務への適応状態に影響すると考えられる“対処行動”について，教職特有のネガティブなライフイベントに遭遇したときの対処行動とモチベーションとの関連を検討する。対処行動については Lazarus & Folkman (1984) を参考に問題焦点型対処と情動焦点型対処を予備調査で作成した質問項目プールより精選する。

第2節 方法

1. 調査対象

A 県公立小・中・高・特別支援学校教員 328 名（男性 182 名，女性 146 名）。

2. 調査時期

2009 年 1 月下旬～2 月下旬

3. 手続き

質問用紙の配布，回収は調査協力者に依頼。回答は無記名とする。

4. 質問紙構成

質問紙は，フェイスシートと教師のモチベーション尺度，Depression Anxiety Stress Scale，教職のネガティブなできごとに遭遇したときの対処行動尺度，教職のライフイベント尺度（12 項目）で構成した。巻末に使用した質問紙を付す（Appendix3-1）。

(1)フェイスシート

性別，年代，学校の種類，教職経験年数について調査した。年代については，20 代，30 代，40 代，50 代から該当の項目に○を記入して回答を求めた。学校の種類については，小学校，中学校，高等学校，特別支援学校から該当の項目に○を記入して回答を求めた。

(2)教師のモチベーション尺度 (26 項目)

研究 I で自己作成した尺度。“子どもへの関わり”，“教職の楽しさ”，“経済性”，“知的好奇心”，“生きがい” の 5 つの下位尺度から構成される。回答は「まったくあてはまらない」から「とてもよくあてはまる」までの 4 件法。

(3)Depression Anxiety Stress Scale (DASS) (短縮版 14 項目)

Lovibond & Lovibond (1995) の尺度を使用。不安に関する 7 項目 (DASS-A)，抑うつに関する 7 項目 (DASS-D)。「まったくそうではない」から「とてもよくそうである」までの 4 件法。DASS は，27 ヶ国語に翻訳されており，オーストラリアにおいて標準化され，高い併存的妥当性が確認されている尺度である (Beck's Depression Inventory と $r=0.74$, Beck's Anxiety Inventory と $r=0.81$)。日本では，標準化されたという報告はまだ見当たらない。DASS の使用にあたっては，無料で自由に使用することができる (Lovibond,2008)。項目内容については日本語に翻訳後，心理学系大学院生 5 名で検討した結果，内容的妥当性は高いと判断した。本研究においては，信頼性，内容的妥当性を認め，使用にあたり無料であることから採用した。DASS (短縮版) 得点の判定 (カットオフ値) について，参考として以下に記す。

- DASS-A 得点：0～3， DASS-D 得点：0～4 … normal
- DASS-A 得点： 4 ， DASS-D 得点：5～6 … mild
- DASS-A 得点：5～7， DASS-D 得点：7～10 … moderate
- DASS-A 得点：8～9， DASS-D 得点：11～13 … severe
- DASS-A 得点：10～， DASS-D 得点：14～ … extremely severe

(4)教職のライフイベント尺度 (12 項目)

予備調査で得られた質問項目プールから質問項目を精選した自己作成尺度。高比良(1998)を参考に，ポジティブなライフイベント (PLE) としてモチベーションが上がる出来事，ネガティブなライフイベント (NLE) としてモチベーションが下がる出来事について，それぞれ対人 3 場面 (生徒，職員，保護者)，達成 3 場面 (授業，仕事や行事の成功，指導の成果)。「まったくなかった」から「とてもよくあった」までの 4 件法。質問項目の精選あたっては，現職教員 2 名を含む心理学系大学院生 5 名によって内容を検討し，内容的妥当性を確認した。

(5)モチベーションが下がったときの対処行動尺度（6項目）

予備調査で得られた質問項目プールから質問項目を精選した自己作成尺度。モチベーションが下がる出来事に遭遇したときの対処行動について認知的評価理論（Lazarus & Folkman, 1984）を参考に 問題焦点型対処行動 3 項目， 情動焦点型対処行動 3 項目。「まったくなかった」から「とてもよくあった」までの 4 件法。質問項目の精選あたっては，現職教員 2 名を含む心理学系大学院生 5 名によって内容を検討し，内容的妥当性を確認した。

5. 分析手順

教師のモチベーションとストレス反応，ストレッサーの関連を明らかにするために以下の手順で分析を行う。また，分析については，各因子間の相関を考慮し，重回帰分析等は避ける。ピアソンの積率相関と t 検定を中心に行い，因果関係を探る分析ではなく，相互の関連，差違を明らかにすることを目的に分析を進める。

調査対象者の属性については，男女，校種，年代で分類する。また，教職経験年数と年代の分布がほぼ一致していると判断されたため，教職経験年数は年代にまとめる。

手順

- ①調査対象の性別，年代，校種の分布状況の確認。
- ②男女別の各尺度平均値を算出し，男女差の確認。
- ③年代，校種別の各尺度平均値を算出し，年代，校種による差の確認。
- ④年代と校種の 2 要因による不安，抑うつ平均値の比較，検討。
- ⑤モチベーションとストレッサー，ストレス反応の相関係数を算出し，相関関係の確認。
- ⑥ストレス反応の低群，高群の各尺度平均値を算出し，比較，検討。
- ⑦ストレッサーの低群，高群の各尺度平均値を算出し，比較，検討。

第3節 結果

1. 調査対象者の性別，年代，校種，教職経験年数（Table4-1）

対象者 405 人，回収率 81.9%（332 部），有効回答率 98.8%（328 部）。

調査対象者の年代の比率については，全国的な傾向と同様に 40 代が最も多く，男性全体，女性全体のそれぞれ 47.8%，34.5%であった。全体に占める割合は，40代は 42.1%，50代は 25.0%，30代は 24.1%，20代は 8.8%であった。男女全体の平均教職経験年数は 19.1 年であった。

調査対象者の勤務する学校については，小学校が最も多く 62.8%，中学校は 30.2%，高校は 3.0%，特別支援学校は 4.0%であった。

調査対象者の“年代”，“校種”の人数のばらつきについて男女別に χ^2 検定を行った結果，男女ともに，それぞれ有意な人数比率の偏りが見られた（年代男性： $\chi^2=63.16, df=3, p<0.01$ ，年代女性： $\chi^2=19.07, df=3, p<0.01$ ，校種男性： $\chi^2=182.30, df=3, p<0.01$ ，校種女性： $\chi^2=134.11, df=3, p<0.01$ ）。年代間，校種間で結果を比較，検討する際には注意を要すると考えられる。

教職経験年数については，教職経験年数の分布と年代の分布を比較したところ，ほぼ一致していると判断できたので，年代にまとめた。

Table4-1 調査対象者

	男性(n=186)				女性(n=142)				校種別合計
	20代	30代	40代	50代	20代	30代	40代	50代	
小学校	7	33	54	20	9	21	36	26	206
中学校	3	10	33	18	4	5	11	15	99
高等学校	1	1	1	0	1	3	2	1	10
特別支援学校	3	1	1	0	1	5	0	2	13
年代別合計	14	45	89	38	15	34	49	44	328

2. 男女別の平均値 (Table4-2)

男女の差を検討するために男女別の平均値を算出し t 検定を行った。その結果、モチベーションについては、男性の方が“経済性”と“生きがい”が有意に高かった（経済性： $t(326)=2.1, p<.05$ ，生きがい： $t(326)=2.54, p<.05$ ）。

ストレス反応については，“不安”，“抑うつ”は男女に有意な差は見られなかった。対処行動は，女性の方が“情動焦点型対処”が有意に高かった（ $t(326)=2.16, p<.05$ ）。

ストレッサーについては，ポジティブなライフイベント（PLE 対人，PLE 達成）について，“PLE 達成”が男性の方が有意に高かった。ネガティブなライフイベント（NLE 対人，NLE 達成）については男女に有意な差は見られなかった。

Table4-2 男女別の平均値とSDおよび t 検定の結果

	男性(n=186)		女性(n=142)		t 値
	平均	SD	平均	SD	
子どもへの関わり	2.12	0.56	2.07	0.46	0.84
教職の楽しさ	2.11	0.62	2.07	0.55	0.56
経済性	2.30	0.60	2.17	0.58	2.08 *
知的好奇心	1.97	0.66	2.01	0.56	0.48
生きがい	2.36	0.62	2.18	0.64	2.54 *
不安(DASS-A)	0.24	0.36	0.24	0.31	0.07
抑うつ(DASS-D)	0.33	0.40	0.38	0.39	1.19
問題焦点型対処	1.16	0.58	1.26	0.60	1.49
情動焦点型対処	1.35	0.65	1.51	0.70	2.16 *
PLE対人	1.33	0.52	1.36	0.51	0.63
PLE達成	1.26	0.47	1.15	0.40	2.39 *
NLE対人	0.55	0.47	0.52	0.40	0.68
NLE達成	1.06	0.54	0.98	0.47	1.51

* $p<.05$

3. 校種別, 年代別の平均値 (Table4-3, 4-4)

教師のモチベーション 5 因子 (知的好奇心, 教職の楽しさ, 生きがい, 生徒との関わり, 経済性) と教職特有のライフイベント 4 項目 (PLE 対人, PLE 達成, NLE 対人, NLE 達成), 不安 (DASS-A), 抑うつ (DASS-D), 対処行動 2 項目 (問題焦点型対処, 情動焦点型対処) について, 男女の校種別, 年代別平均値, SD を求め, 1 要因の分散分析を行った。調査対象者の“年代”, “校種”の人数に有意な偏り (年代男性: $\chi^2=63.16, df=3, p<0.01$, 年代女性: $\chi^2=19.07, df=3, p<0.01$, 校種男性: $\chi^2=182.30, df=3, p<0.01$, 校種女性: $\chi^2=134.11, df=3, p<0.01$) があるため, 年代間, 校種間で結果を比較する際には注意を要する。

(1) 校種別の比較 (Table4-3)

男性では“子どもへの関わり” ($F(3,182)=3.81, p<.05$), “PLE 対人” ($F(3,182)=4.68, p<.01$), “PLE 達成” ($F(3,182)=5.54, p<.01$) で有意な群間差が見られた。

女性では“子どもへの関わり” ($F(3,138)=3.62, p<.05$), “教職の楽しさ” ($F(3,138)=4.85, p<.01$), “抑うつ” ($F(3,138)=3.81, p<.05$), “不安” ($F(3,138)=4.20, p<.05$), “NLE 達成” ($F(3,138)=3.89, p<.05$) で有意な群間差が見られた。

(2) 年代別の比較 (Table4-4)

男性では“子どもへの関わり” ($F(3,182)=4.37, p<.01$) と“PLE 対人” ($F(3,182)=2.98, p<.05$) について有意な群間差が見られた。Tukey の HSD 法 (5% 水準) による多重比較を行ったところ, 男性の“子どもへの関わり”については, 30 代が 40・50 代に対してそれぞれ有意 ($p<.005$) に高く, 他の年代間の差は有意ではなかった。また, “PLE 対人”については, 20 代が 50 代に対して有意 ($p<.05$) に高く, 他の年代間の差は有意ではなかった。

女性では, “生きがい” ($F(3,138)=3.46, p<.05$), “NLE 達成” ($F(3,138)=2.77, p<.05$), “問題焦点型対処” ($F(3,138)=5.74, p<.01$) に有意な群間差が見られた。Tukey の HSD 法 (5% 水準) による多重比較を行ったところ, “生きがい”は 20 代が 30 代に対して, “NLE 達成”は 20 代が 40 代に対して有意 ($p<.05$) に高く, 他の年代間の差は有意ではなかった。“問題焦点型対処”は 20 代が 40・50 代に対して有意 ($p<.01$) に高く, 他の年代間の差は有意ではなかった。

Tabel4-3 校種別の平均値とSDおよび1要因分散分析の結果

	校種	男性(n=186)				女性(n=142)			
		人数	平均	SD	F値	人数	平均	SD	F値
子どもへの関わり	小学校	114	2.19	0.53	3.81 *	92	2.12	0.44	3.62 *
	中学校	64	1.99	0.59		35	1.87	0.41	
	高校	3	1.57	0.51		7	2.27	0.74	
	特別支援学校	5	2.54	0.45		8	2.24	0.30	
教職の楽しさ	小学校	114	2.20	0.57	2.58	92	2.14	0.52	4.85 **
	中学校	64	1.95	0.70		35	1.82	0.60	
	高校	3	1.83	0.76		7	2.02	0.39	
	特別支援学校	5	2.30	0.34		8	2.50	0.39	
経済性	小学校	114	2.32	0.60	0.18	92	2.14	0.60	2.11
	中学校	64	2.28	0.59		35	2.15	0.56	
	高校	3	2.13	0.61		7	2.69	0.43	
	特別支援学校	5	2.28	0.70		8	2.03	0.43	
知的な好奇心	小学校	114	2.05	0.60	1.83	92	2.04	0.54	2.41
	中学校	64	1.87	0.71		35	1.84	0.54	
	高校	3	1.44	0.77		7	2.00	0.79	
	特別支援学校	5	2.13	0.84		8	2.38	0.45	
生きがい	小学校	114	2.43	0.56	1.53	92	2.24	0.64	0.83
	中学校	64	2.25	0.69		35	2.04	0.62	
	高校	3	2.00	1.00		7	2.21	0.81	
	特別支援学校	5	2.40	0.65		8	2.13	0.44	
不安(DASS-A)	小学校	114	0.23	0.37	0.74	92	0.23	0.30	1.59
	中学校	64	0.29	0.36		35	0.25	0.29	
	高校	3	0.14	0.00		7	0.45	0.59	
	特別支援学校	5	0.09	0.08		8	0.11	0.15	
抑うつ(DASS-D)	小学校	114	0.32	0.40	0.35	92	0.36	0.37	3.81 *
	中学校	64	0.36	0.40		35	0.41	0.36	
	高校	3	0.33	0.46		7	0.82	0.66	
	特別支援学校	5	0.20	0.37		8	0.21	0.20	
問題焦点型対処	小学校	114	1.19	0.59	0.63	92	1.26	0.61	1.33
	中学校	64	1.09	0.59		35	1.15	0.56	
	高校	3	1.33	0.67		7	1.43	0.81	
	特別支援学校	5	1.33	0.33		8	1.58	0.53	
情動焦点型対処	小学校	114	1.41	0.66	2.33	92	1.59	0.71	1.76
	中学校	64	1.20	0.61		35	1.33	0.65	
	高校	3	1.67	0.58		7	1.19	0.77	
	特別支援学校	5	1.73	0.60		8	1.67	0.62	
PLE対人	小学校	114	1.36	0.51	4.68 **	92	1.46	0.50	4.20 *
	中学校	64	1.23	0.49		35	1.16	0.51	
	高校	3	1.11	0.69		7	1.05	0.30	
	特別支援学校	5	2.07	0.60		8	1.38	0.42	
PLE達成	小学校	114	1.25	0.49	5.54 **	92	1.14	0.40	1.03
	中学校	64	1.22	0.38		35	1.21	0.45	
	高校	3	1.22	0.19		7	0.95	0.13	
	特別支援学校	5	2.07	0.55		8	1.04	0.12	
NLE対人	小学校	114	0.52	0.47	0.63	92	0.47	0.39	2.35
	中学校	64	0.61	0.49		35	0.57	0.41	
	高校	3	0.56	0.19		7	0.86	0.38	
	特別支援学校	5	0.47	0.38		8	0.46	0.43	
NLE達成	小学校	114	1.03	0.54	0.84	92	0.93	0.45	3.89 *
	中学校	64	1.14	0.54		35	1.01	0.42	
	高校	3	1.22	0.51		7	1.52	0.50	
	特別支援学校	5	0.87	0.38		8	0.88	0.56	

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tabel4-4 年代別の平均値とSDおよび1要因分散分析の結果

	年代	男性(n=186)				女性(n=142)			
		人数	平均	SD	F値	人数	平均	SD	F値
子どもへの関わり	20代	14	2.28	0.53	4.37 **	15	2.33	0.42	2.06
	30代	45	2.34	0.54		34	2.04	0.51	
	40代	89	2.03	0.60		49	2.06	0.41	
	50代	38	2.00	0.42		44	2.00	0.47	
教職の楽しさ	20代	14	2.35	0.42	1.84	15	2.22	0.50	0.71
	30代	45	2.22	0.59		34	2.03	0.56	
	40代	89	2.07	0.68		49	2.12	0.47	
	50代	38	1.98	0.58		44	2.01	0.65	
経済性	20代	14	2.17	0.52	0.64	15	2.05	0.56	0.38
	30代	45	2.40	0.61		34	2.12	0.50	
	40代	89	2.28	0.62		49	2.20	0.63	
	50代	38	2.31	0.56		44	2.21	0.61	
知的好奇心	20代	14	2.12	0.81	2.37	15	2.02	0.51	0.07
	30代	45	2.18	0.59		34	1.97	0.55	
	40代	89	1.89	0.68		49	2.03	0.50	
	50代	38	1.91	0.55		44	2.01	0.65	
生きがい	20代	14	2.54	0.57	1.61	15	2.50	0.57	3.46 *
	30代	45	2.47	0.64		34	1.93	0.68	
	40代	89	2.34	0.62		49	2.26	0.54	
	50代	38	2.21	0.58		44	2.19	0.68	
不安(DASS-A)	20代	14	0.15	0.19	0.75	15	0.17	0.21	1.51
	30代	45	0.30	0.37		34	0.21	0.34	
	40代	89	0.22	0.39		49	0.21	0.26	
	50代	38	0.27	0.32		44	0.32	0.36	
抑うつ(DASS-D)	20代	14	0.17	0.25	0.86	15	0.33	0.36	1.29
	30代	45	0.36	0.46		34	0.40	0.47	
	40代	89	0.33	0.40		49	0.31	0.32	
	50代	38	0.36	0.35		44	0.47	0.40	
問題焦点型対処	20代	14	1.19	0.66	2.55	15	1.71	0.70	5.74 **
	30代	45	1.35	0.68		34	1.43	0.61	
	40代	89	1.13	0.54		49	1.15	0.53	
	50代	38	1.01	0.47		44	1.11	0.55	
情動焦点型対処	20代	14	1.52	0.75	2.07	15	1.44	0.91	2.35
	30代	45	1.47	0.71		34	1.75	0.59	
	40代	89	1.34	0.64		49	1.51	0.72	
	50代	38	1.15	0.51		44	1.34	0.64	
PLE対人	20代	14	1.67	0.60	2.98 *	15	1.38	0.52	0.82
	30代	45	1.30	0.47		34	1.41	0.48	
	40代	89	1.34	0.52		49	1.41	0.48	
	50代	38	1.19	0.51		44	1.27	0.56	
PLE達成	20代	14	1.38	0.55	1.67	15	1.04	0.35	0.82
	30代	45	1.13	0.38		34	1.10	0.30	
	40代	89	1.28	0.50		49	1.16	0.41	
	50代	38	1.32	0.44		44	1.20	0.46	
NLE対人	20代	14	0.40	0.32	1.21	15	0.56	0.54	0.78
	30代	45	0.47	0.48		34	0.59	0.39	
	40代	89	0.60	0.49		49	0.46	0.34	
	50代	38	0.58	0.46		44	0.52	0.42	
NLE達成	20代	14	1.02	0.46	2.51	15	1.24	0.46	2.77 *
	30代	45	1.21	0.56		34	1.05	0.54	
	40代	89	1.07	0.53		49	0.88	0.39	
	50代	38	0.89	0.53		44	0.94	0.45	

* $p < .05$ ** $p < .01$

4. 年代×校種別の不安，抑うつと比較（Table4-5，4-6）

男女のそれぞれについて，年代ごとの校種別の“不安”，“抑うつ”の平均値，*SD* を求めた。年代と校種による“不安”，“抑うつ”の差については，2 要因の分散分析を行った結果，群間に有意な差は見られなかった。

Table4-5 年代・校種別不安(DASS-A)の平均値と*SD*

年代	校種	男性(n=186)			女性(n=142)		
		人数	平均	<i>SD</i>	人数	平均	<i>SD</i>
20代	小学校	7	0.18	0.26	9	0.10	0.16
	中学校	3	0.14	0.14	4	0.32	0.29
	高校	1	0.14		1	0.14	
	特別支援学校	3	0.10	0.08	1	0.29	
30代	小学校	33	0.25	0.31	21	0.22	0.30
	中学校	10	0.47	0.55	5	0.17	0.23
	高校	1	0.14		3	0.52	0.79
	特別支援学校	1	0.14		5	0.00	0.00
40代	小学校	54	0.22	0.44	36	0.17	0.19
	中学校	33	0.24	0.31	11	0.26	0.32
	高校	1	0.14		2	0.71	0.61
	特別支援学校	1	0.00		0		
50代	小学校	20	0.25	0.30	26	0.38	0.39
	中学校	18	0.29	0.34	15	0.25	0.31
	高校	0			1	0.00	
	特別支援学校	0			2	0.29	0.00

Table4-6 年代・校種別抑うつ(DASS-D)の平均値と*SD*

年代	校種	男性(n=186)			女性(n=142)		
		人数	平均	<i>SD</i>	人数	平均	<i>SD</i>
20代	小学校	7	0.29	0.32	9	0.25	0.27
	中学校	3	0.05	0.08	4	0.50	0.59
	高校	1	0.14		1	0.43	
	特別支援学校	3	0.05	0.08	1	0.29	
30代	小学校	33	0.33	0.48	21	0.41	0.41
	中学校	10	0.34	0.38	5	0.26	0.50
	高校	1	0.86		3	1.00	0.80
	特別支援学校	1	0.86		5	0.14	0.17
40代	小学校	54	0.33	0.39	36	0.26	0.27
	中学校	33	0.35	0.44	11	0.36	0.25
	高校	1	0.00		2	1.07	0.71
	特別支援学校	1	0.00		0		
50代	小学校	20	0.29	0.31	26	0.48	0.44
	中学校	18	0.44	0.38	15	0.48	0.34
	高校	0			1	0.14	
	特別支援学校	0			2	0.36	0.30

5. モチベーションとストレッサー，ストレス反応の相関 (Table4-7)

男女別にモチベーションとストレッサー，ストレス反応の相関を検討するために，ピアソンの積率相関係数を求めた。また，モチベーションへのストレッサーと，ストレス反応の関わりを図で表した (Figure4-1,4-2)。図中の両矢印の線の太さは相関または関連の有意確率を，線の色は正または負の関連・相関を示している。

(1)モチベーション因子間の相関

モチベーション因子間について，男性では，全ての因子間で有意な正の相関 ($r=.22\sim.79$) が見られた。女性では，“子どもへの関わり”，“教職の楽しさ”，“知的好奇心”，“生きがい”の4因子間に有意な正の相関 ($r=.46\sim.76$) が見られ，“経済性”は他の因子との相関を示さなかった。

(2)モチベーションとストレス反応

モチベーションの5因子と“抑うつ”については，男性では“子どもへの関わり”，“教職の楽しさ”，“知的好奇心”，“生きがい”の4因子が有意な弱い負の相関 ($r=-.19\sim-.29$) を示した。女性では，“教職の楽しさ”，“生きがい”が有意な弱い負の相関 ($r=-.18\sim-.22$) を示し，“経済性”が有意な弱い正の相関 ($r=.20$) を示した。

モチベーションの5因子と“不安”については，男性では，“生きがい”が有意な負の関連を示した。女性では有意な相関は見られなかった。

モチベーションの5因子と対処行動については，男性では“子どもへの関わり”，“教職の楽しさ”，“知的好奇心”，“生きがい”が“問題焦点型対処”と有意な弱い正の相関 ($r=.21\sim.34$) を示し，“情動焦点型対処”との相関はみられなかった。女性では“子どもへの関わり”，“教職の楽しさ”，“知的好奇心”が“問題焦点型対処”と有意な弱い正の相関 ($r=.18\sim.25$) を示し，“教職の楽しさ”が“情動焦点型対処”と有意な正の関連を示した。

モチベーションとストレス反応の関係については，男女間で差異が見られた。

(3)モチベーションとストレッサー

モチベーションの 5 因子と教職特有のライフイベントについて、男女ともに“子どもへの関わり”，“教職の楽しさ”，“知的好奇心”，“生きがい”の 4 因子が“PLE 対人”，“PLE 達成”と有意な弱い正の相関（ $r=.18\sim.42$ ）を示した。女性では，“経済性”が“NLE 対人”と有意な正の関連を示した。

(4)ストレッサーとストレス反応

教職特有のライフイベントと“不安”，“抑うつ”について，男性では“NLE 対人”と“NLE 達成”は“不安”，“抑うつ”と有意な中程度の正の相関（ $r=.43\sim.49$ ）を示した。女性では“NLE 対人”と“NLE 達成”は“不安”，“抑うつ”と有意な弱～中程度の正の相関（ $r=.20\sim.44$ ）を示し，“PLE 対人”と“PLE 達成”が“抑うつ”と有意な弱い負の相関（ $r=-.22\sim-.29$ ）を示した。

教職特有のライフイベントと対処行動について，男性では“PLE 対人”と“PLE 達成”，“NLE 対人”，“NLE 達成”は“問題焦点型対処”と有意な弱い正の相関（ $r=.19\sim.30$ ）を示した。また，“PLE 対人”，“NLE 対人”は“情動焦点型対処”と有意な弱い正の相関（ $r=.23\sim.26$ ）を示した。また，“NLE 達成”についても弱い正の関連が予想される。女性では，“PLE 対人”は“問題焦点型対処”，“情動焦点型対処”と有意な弱い正の相関（ $r=.25\sim.28$ ）を示し，“NLE 対人”は“問題代焦点型対処”と有意な正の関連を示した。

Table4-7 男女別の相関係数

	子どもへの関わり	教職の楽しさ	経済性	知的好奇心	生きがい	不安 (DASS-A)	抑うつ (DASS-D)	PLE対人	PLE達成	NLE対人	NLE達成	問題焦点型 対処	情動焦点型 対処
子どもへの関わり	—	0.71 ***	0.43 ***	0.68 ***	0.69 ***	-0.08	-0.24 **	0.29 ***	0.18 *	-0.01	0.04	0.30 ***	0.05
教職の楽しさ	0.76 ***	—	0.25 **	0.55 ***	0.77 ***	-0.08	-0.26 ***	0.39 ***	0.31 ***	-0.08	-0.10	0.21 **	0.10
経済性	0.15	-0.01	—	0.24 **	0.22 **	-0.09	0.06	0.00	-0.03	-0.03	0.12	-0.01	0.02
知的好奇心	0.60 ***	0.63 ***	0.12	—	0.50 ***	-0.04	-0.19 **	0.23 **	0.20 **	0.04	0.09	0.34 ***	0.10
生きがい	0.60 ***	0.58 ***	0.05	0.46 ***	—	-0.16 *	-0.29 ***	0.32 ***	0.25 **	-0.05	-0.11	0.22 **	0.06
不安(DASS-A)	0.12	-0.02	0.11	-0.04	-0.03	—	0.62 ***	-0.02	0.01	0.44 ***	0.43 ***	0.18 *	0.13
抑うつ(DASS-D)	0.00	-0.18 *	0.20 *	-0.16	-0.22 **	0.69 ***	—	-0.11	-0.12	0.44 ***	0.49 ***	0.06	0.15 *
PLE対人	0.42 ***	0.44 ***	-0.07	0.37 ***	0.30 ***	-0.12	-0.29 **	—	0.54 ***	0.01	-0.01	0.30 ***	0.23 **
PLE達成	0.26 **	0.31 ***	0.09	0.35 ***	0.29 ***	-0.05	-0.22 **	0.53 ***	—	0.01	-0.16 *	0.21 **	0.14
NLE対人	0.08	-0.05	0.16 *	-0.02	-0.09	0.20 ***	0.38 ***	-0.17 *	-0.03	—	0.45 ***	0.26 ***	0.26 ***
NLE達成	0.15	0.01	0.14	-0.08	-0.08	0.33 ***	0.44 ***	-0.02	-0.04	0.53 ***	—	0.19 *	0.16 *
問題焦点型対処	0.25 **	0.18 *	-0.08	0.24 **	0.09	-0.12	-0.11	0.28 **	0.12	0.17 *	0.15	—	0.58 ***
情動焦点型対処	0.13	0.17 *	-0.02	0.15	-0.02	-0.16	-0.15	0.25 **	0.09	0.07	0.06	0.50 ***	—

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

右上: 男性(n=186), 左下: 女性(n=142)

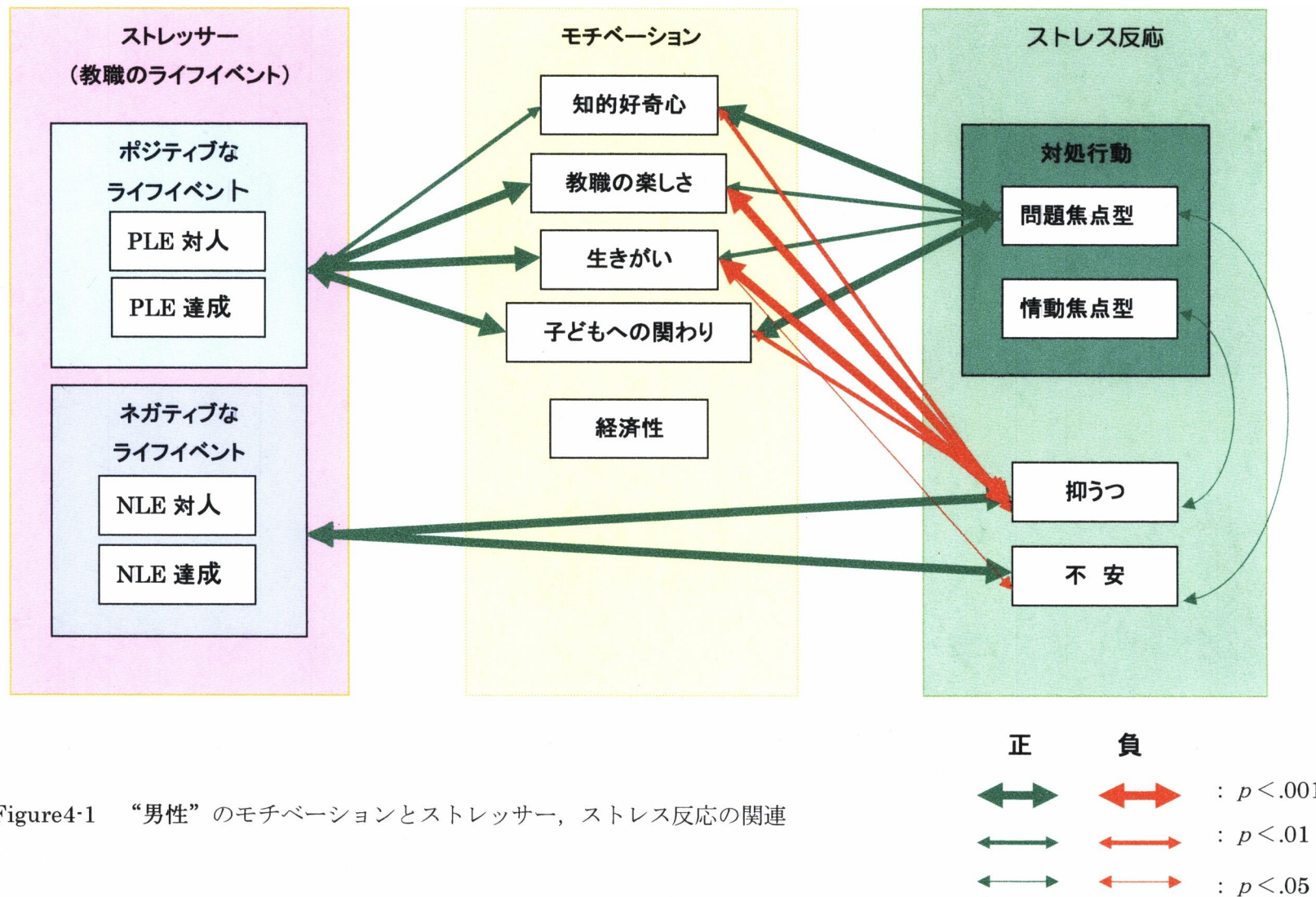


Figure4-1 “男性” のモチベーションとストレス、ストレス反応の関連

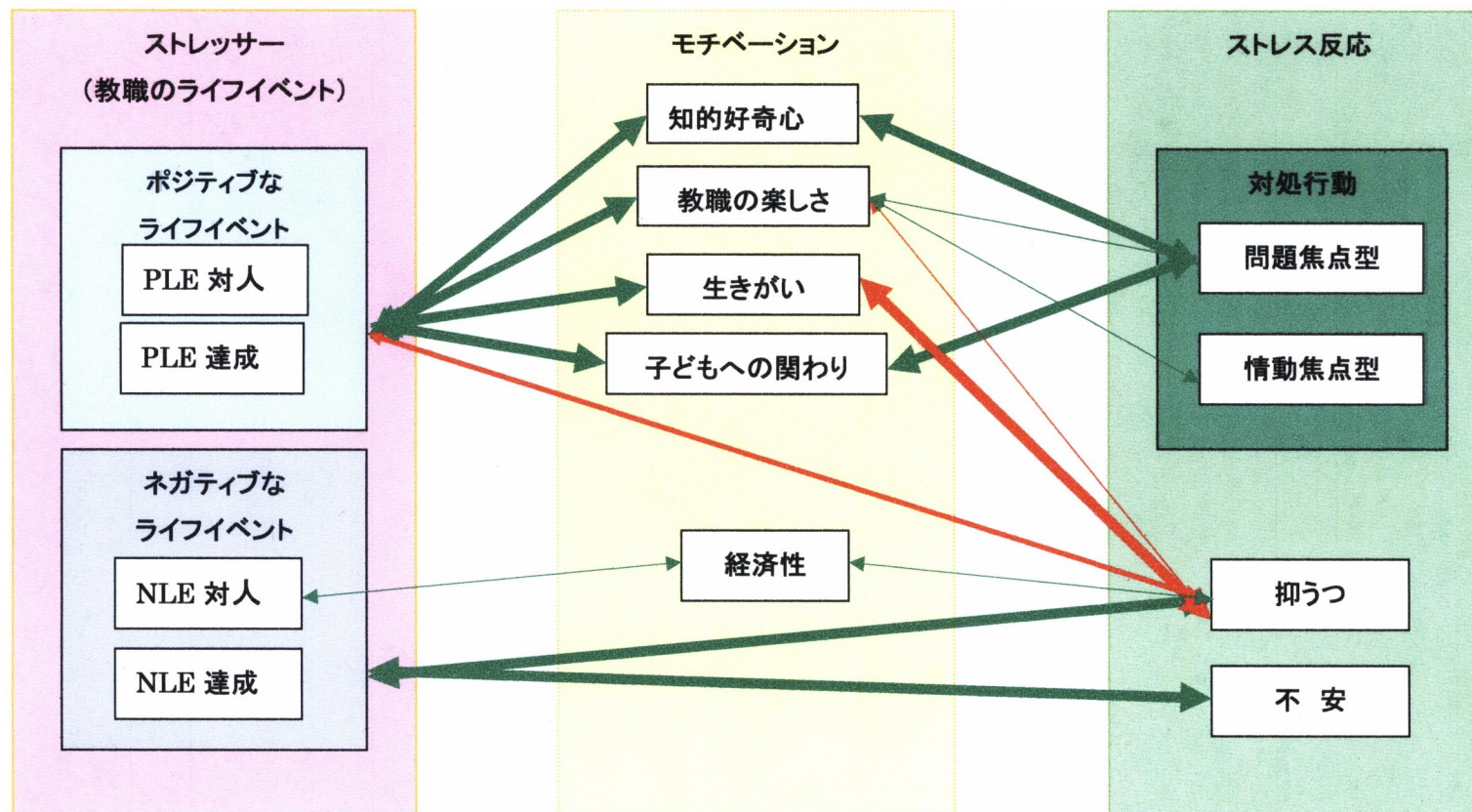


Figure4-2 “女性”のモチベーションとストレス、ストレス反応の関連

6. ストレス反応の低群・高群による比較

不安 (DASS-A), 抑うつ (DASS-D), 対処行動 (問題焦点型対処, 情動焦点型対処) の平均値を算出し, 平均値を超えるものを高群, 平均値以下を低群として t 検定を行った。

(1) 不安低群, 高群の比較 (Table 4-8)

モチベーションの 5 因子については, 男女ともに有意な差は見られなかった。

男女ともに, 不安低群は“抑うつ”が有意に低かった。

対処行動については, 男女ともに有意な差は見られなかった。

ストレッサーについては, 男性では, 不安低群は“NLE 対人”と“NLE 達成”が有意に低かった。女性では, 不安低群はポジティブなライフイベント (PLE), ネガティブなライフイベント (NLE) とともに有意な差は見られなかった。

Table 4-8 不安 (DASS-A) 低群, 高群の平均値と SD および t 検定の結果

	DASS-A 得点群	男性(n=186)				女性(n=142)			
		人数	平均	SD	t 値	人数	平均	SD	t 値
子どもへの関わり	低	123	3.16	0.55	1.32	87	3.05	0.44	0.69
	高	63	3.04	0.58		55	3.10	0.48	
教職の楽しさ	低	123	3.15	0.60	1.19	87	3.10	0.52	0.80
	高	63	3.03	0.66		55	3.03	0.61	
経済性	低	123	3.32	0.62	0.60	87	3.12	0.60	1.08
	高	63	3.27	0.56		55	3.23	0.56	
知的好奇心	低	123	3.04	0.64	1.85	87	3.04	0.56	0.84
	高	63	2.86	0.67		55	2.96	0.56	
生きがい	低	123	3.42	0.61	1.82	87	3.22	0.62	0.83
	高	63	3.25	0.63		55	3.13	0.67	
不安 (DASS-A)	低	123	1.06	0.07	10.57 ***	87	1.06	0.07	10.24 ***
	高	63	1.61	0.41		55	1.52	0.33	
抑うつ (DASS-D)	低	123	1.20	0.28	6.43 ***	87	1.22	0.26	6.77 ***
	高	63	1.60	0.46		55	1.65	0.42	
問題焦点型対処	低	123	2.14	0.57	0.78	87	2.33	0.64	1.57
	高	63	2.21	0.60		55	2.16	0.53	
情動焦点型対処	低	123	2.35	0.65	0.14	87	2.58	0.68	1.57
	高	63	2.34	0.65		55	2.39	0.73	
PLE 対人	低	123	2.35	0.53	0.69	87	2.39	0.48	0.91
	高	63	2.29	0.50		55	2.32	0.55	
PLE 達成	低	123	2.26	0.47	0.10	87	2.17	0.40	0.87
	高	63	2.26	0.46		55	2.11	0.39	
NLE 対人	低	123	1.46	0.43	3.86 ***	87	1.49	0.42	0.97
	高	63	1.73	0.50		55	1.56	0.38	
NLE 達成	低	123	1.96	0.48	3.70 ***	87	1.92	0.45	1.93
	高	63	2.28	0.59		55	2.07	0.48	

*** $p < .001$

(2)抑うつ低群, 高群の比較 (Table4-9)

モチベーションについては, 男性では, 抑うつ低群は“子どもへの関わり”, “教職の楽しさ”, “知的好奇心”, “生きがい”が有意に高かった。女性では, 抑うつ低群は“教職の楽しさ”, “生きがい”が有意に高かった。

男女ともに, 抑うつ低群は“不安”が有意に低かった。

対処行動については, 女性では, 抑うつ低群は“情動焦点型対処”が有意に高かった。

ストレッサーについては, 男性では, 抑うつ低群は“NLE 対人”と“NLE 達成”が有意に低かった。女性では, 抑うつ低群は“PLE 対人”と“PLE 達成”は有意に高く, “NLE 対人”と“NLE 達成”は有意に低い結果が得られた。

Table4-9 抑うつ(DASS-D)低群, 高群の平均値とSDおよびt検定の結果

	DASS-D 得点群	男性(n=186)				女性(n=142)			
		人数	平均	SD	t値	人数	平均	SD	t値
子どもへの関わり	低	122	3.22	0.54	3.66 ***	78	3.07	0.42	0.14
	高	64	2.92	0.55		64	3.06	0.50	
教職の楽しさ	低	122	3.24	0.56	4.23 ***	78	3.18	0.50	2.45 *
	高	64	2.85	0.66		64	2.95	0.59	
経済性	低	122	3.27	0.63	1.26	78	3.08	0.63	1.86
	高	64	3.38	0.52		64	3.27	0.50	
知的好奇心	低	122	3.08	0.66	3.00 **	78	3.07	0.54	1.45
	高	64	2.79	0.60		64	2.93	0.57	
生きがい	低	122	3.50	0.57	4.48 ***	78	3.31	0.56	2.77 **
	高	64	3.09	0.61		64	3.02	0.69	
不安(DASS-A)	低	122	1.11	0.16	6.41 ***	78	1.10	0.16	6.22 ***
	高	64	1.50	0.48		64	1.41	0.36	
抑うつ(DASS-D)	低	122	1.09	0.11	15.97 ***	78	1.10	0.11	15.11 ***
	高	64	1.79	0.34		64	1.73	0.32	
問題焦点型対処	低	122	2.16	0.62	0.32	78	2.30	0.63	0.88
	高	64	2.18	0.50		64	2.21	0.57	
情動焦点型対処	低	122	2.30	0.67	1.29	78	2.62	0.75	2.13 *
	高	64	2.43	0.60		64	2.38	0.62	
PLE対人	低	122	2.37	0.54	1.58	78	2.47	0.51	2.94 **
	高	64	2.24	0.47		64	2.23	0.47	
PLE達成	低	122	2.30	0.50	1.65	78	2.22	0.45	2.68 **
	高	64	2.18	0.39		64	2.05	0.30	
NLE対人	低	122	1.44	0.41	4.51 ***	78	1.41	0.38	3.78 ***
	高	64	1.76	0.52		64	1.65	0.39	
NLE達成	低	122	1.91	0.46	5.88 ***	78	1.84	0.42	4.23 ***
	高	64	2.36	0.56		64	2.15	0.47	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

(3)問題焦点型対処低群，高群の比較 (Table4-10)

モチベーションについては，男性では問題焦点型対処高群において“子どもへの関わり”，“教職の楽しさ”，“知的好奇心”，“生きがい”が有意に高かった。女性ではモチベーションに有意な差は見られなかった。

ストレス反応については，男性では問題焦点型対処低群において“不安”が有意に低かった。“抑うつ”については，男女ともに有意な差は見られなかった。

ストレッサーについては，男性では，問題焦点型対処高群は“PLE対人”，“NLE対人”，“NLE達成”が有意に高かった。女性では，問題焦点型対処高群は“NLE対人”，“NLE達成”が有意に高かった。

男女ともに，問題焦点型対処高群は“情動焦点型対処”が有意に高かった。

Table4-10 問題焦点型対処低群，高群の平均値とSDおよびt検定の結果

		男性(n=186)				女性(n=142)			
	問題焦点型 対処	人数	平均	SD	t値	人数	平均	SD	t値
子どもへの関わり	低	107	2.99	0.57	3.84 ***	72	3.01	0.46	1.55
	高	79	3.29	0.50		70	3.13	0.45	
教職の楽しさ	低	107	3.02	0.63	2.23 *	72	3.00	0.55	1.52
	高	79	3.23	0.59		70	3.15	0.55	
経済性	低	107	3.28	0.60	0.56	72	3.19	0.57	0.58
	高	79	3.33	0.59		70	3.14	0.60	
知的好奇心	低	107	2.79	0.64	4.78 ***	72	2.92	0.59	1.87
	高	79	3.23	0.58		70	3.10	0.52	
生きがい	低	107	3.27	0.64	2.45 *	72	3.18	0.62	0.05
	高	79	3.49	0.56		70	3.19	0.66	
不安(DASS-A)	低	107	1.19	0.25	2.31 *	72	1.26	0.31	0.88
	高	79	1.32	0.46		70	1.22	0.31	
抑うつ(DASS-D)	低	107	1.29	0.37	1.58	72	1.41	0.38	0.76
	高	79	1.39	0.43		70	1.36	0.41	
問題焦点型対処	低	107	1.77	0.31	17.25 ***	72	1.79	0.29	15.44 ***
	高	79	2.70	0.42		70	2.75	0.43	
情動焦点型対処	低	107	2.09	0.53	7.08 ***	72	2.22	0.63	5.43 ***
	高	79	2.70	0.63		70	2.80	0.65	
PLE対人	低	107	2.24	0.49	2.73 **	72	2.28	0.52	1.96
	高	79	2.45	0.54		70	2.45	0.48	
PLE達成	低	107	2.22	0.46	1.42	72	2.11	0.41	1.05
	高	79	2.32	0.48		70	2.18	0.38	
NLE対人	低	107	1.46	0.43	3.07 **	72	1.45	0.37	2.05 *
	高	79	1.67	0.50		70	1.59	0.43	
NLE達成	低	107	1.96	0.49	3.17 **	72	1.89	0.41	2.25 *
	高	79	2.21	0.57		70	2.07	0.50	

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

(4)情動焦点型対処低群，高群の比較 (Table4-11)

モチベーションについては，男性では，情動焦点型対処高群は“教職の楽しさ”が有意に高かった。女性では有意な差は見られなかった。

“不安”，“抑うつ”については，男女ともに有意な差は見られなかった。

ストレッサーについては，男性では，情動焦点型対処高群は“PLE対人”，“NLE対人”，“NLE達成”が有意に高かった。女性では，情動焦点型対処高群は“PLE対人”が有意に高かった。

男女ともに，情動焦点型対処高群は“問題焦点型対処”が有意に高かった。

Table4-11 情動焦点型対処低群，高群の平均値とSDおよびt検定の結果

		男性(n=186)				女性(n=142)			
	情動焦点型 対処	人数	平均	SD	t値	人数	平均	SD	t値
子どもへの関わり	低	114	3.06	0.56	1.63	71	3.04	0.44	0.75
	高	72	3.20	0.56		71	3.10	0.48	
教職の楽しさ	低	114	3.04	0.63	2.04 *	71	3.02	0.54	1.19
	高	72	3.23	0.60		71	3.13	0.57	
経済性	低	114	3.27	0.60	0.85	71	3.15	0.53	0.23
	高	72	3.35	0.60		71	3.18	0.64	
知的好奇心	低	114	2.93	0.63	1.33	71	2.98	0.56	0.65
	高	72	3.06	0.68		71	3.04	0.56	
生きがい	低	114	3.30	0.62	1.73	71	3.23	0.61	0.79
	高	72	3.46	0.60		71	3.14	0.66	
不安(DASS-A)	低	114	1.23	0.31	0.77	71	1.25	0.32	0.46
	高	72	1.27	0.43		71	1.23	0.30	
抑うつ(DASS-D)	低	114	1.29	0.37	1.62	71	1.41	0.40	0.92
	高	72	1.39	0.44		71	1.35	0.38	
問題焦点型対処	低	114	1.97	0.49	5.94 ***	71	2.01	0.50	5.50 ***
	高	72	2.47	0.59		71	2.52	0.59	
情動焦点型対処	低	114	1.93	0.37	19.28 ***	71	1.93	0.36	17.62 ***
	高	72	3.01	0.38		71	3.09	0.42	
PLE対人	低	114	2.25	0.49	2.46 **	71	2.21	0.51	3.74 ***
	高	72	2.44	0.55		71	2.52	0.46	
PLE達成	低	114	2.23	0.43	0.95	71	2.11	0.39	0.98
	高	72	2.30	0.52		71	2.18	0.40	
NLE対人	低	114	1.48	0.44	2.50 **	71	1.49	0.42	0.69
	高	72	1.66	0.50		71	1.54	0.38	
NLE達成	低	114	1.99	0.53	2.36 **	71	1.92	0.47	1.39
	高	72	2.18	0.54		71	2.03	0.45	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

7. ストレッサーの低群・高群の比較

ネガティブなライフイベント（NLE 対人，NLE 達成），ポジティブなライフイベント（PLE 対人，PLE 達成）の平均値を算出し，平均値を超えるものを高群，平均値以下を低群として t 検定を行った。

(1) NLE 低群，高群の比較（Table4-12，4-13）

モチベーションの 5 因子については，男性では有意な差はみられなかった。女性では“子どもへの関わり”において NLE 達成高群が有意に高かった。

“不安”，“抑うつ”については，男女ともに，NLE 対人低群，NLE 達成低群は有意に低かった。

対処行動については，男性では，NLE 対人高群が“問題焦点型対処”と“情動焦点型対処”が高く，NLE 達成高群は“問題焦点型対処”が有意に高かった。女性では，NLE 対人高群は“問題焦点型対処”が有意に高かった。

(2) PLE 低群，高群の比較（Table4-14，4-15）

モチベーションについては，男女ともに，PLE 対人高群，PLE 達成高群は“子どもへの関わり”，“教職の楽しさ”，“知的好奇心”，“生きがい”が有意に高かった。

“不安”，“抑うつ”については，女性のみ PLE 対人高群，PLE 達成高群は抑うつが有意に低かった。“不安”については，男女ともに有意な差はみられなかった。

対処行動については，男性では PLE 対人高群と PLE 達成高群は“問題焦点型対処”が有意に高かった。女性では PLE 対人高群は“問題焦点型対処”，“情動焦点型対処”ともに有意に高かった。

Table4-12 NLE対人得点低群, 高群の平均値とSDおよびt検定の結果

		男性(n=186)				女性(n=142)			
	NLE得点群 (対人)	人数	平均	SD	t値	人数	平均	SD	t値
子どもへの関わり	低	93	3.13	0.58	0.39	69	3.05	0.40	0.45
	高	93	3.10	0.55		73	3.08	0.51	
教職の楽しさ	低	93	3.15	0.64	0.84	69	3.14	0.53	1.34
	高	93	3.07	0.61		73	3.01	0.57	
経済性	低	93	3.34	0.60	0.74	69	3.07	0.60	1.94
	高	93	3.27	0.60		73	3.26	0.56	
知的好奇心	低	93	2.95	0.69	0.71	69	3.00	0.55	0.15
	高	93	3.01	0.62		73	3.01	0.57	
生きがい	低	93	3.39	0.61	0.71	69	3.22	0.55	0.76
	高	93	3.33	0.62		73	3.14	0.71	
不安(DASS-A)	低	93	1.14	0.20	4.33 ***	69	1.19	0.22	2.11 *
	高	93	1.35	0.44		73	1.29	0.37	
抑うつ(DASS-D)	低	93	1.22	0.33	3.99 ***	69	1.27	0.30	3.59 ***
	高	93	1.44	0.43		73	1.49	0.43	
問題焦点型対処	低	93	2.05	0.60	2.64 **	69	2.15	0.60	2.11 *
	高	93	2.28	0.55		73	2.37	0.59	
情動焦点型対処	低	93	2.23	0.65	2.44 *	69	2.42	0.69	1.56
	高	93	2.46	0.63		73	2.60	0.71	
PLE対人	低	93	2.34	0.57	0.42	69	2.44	0.58	1.72
	高	93	2.31	0.47		73	2.29	0.42	
PLE達成	低	93	2.24	0.47	0.57	69	2.17	0.45	0.68
	高	93	2.28	0.46		73	2.12	0.35	
NLE対人	低	93	1.17	0.17	18.85 ***	69	1.17	0.17	17.90 ***
	高	93	1.93	0.35		73	1.84	0.27	
NLE達成	低	93	1.90	0.47	4.48 ***	69	1.78	0.39	5.51 ***
	高	93	2.23	0.56		73	2.17	0.45	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Table4-13 NLE達成得点低群, 高群の平均値とSDおよびt検定の結果

		男性(n=186)				女性(n=142)			
	NLE得点群 (達成)	人数	平均	SD	t値	人数	平均	SD	t値
子どもへの関わり	低	120	3.12	0.56	0.06	101	3.01	0.44	2.26 *
	高	66	3.11	0.58		41	3.20	0.48	
教職の楽しさ	低	120	3.17	0.63	1.84	101	3.02	0.52	1.90
	高	66	3.00	0.61		41	3.21	0.61	
経済性	低	120	3.24	0.61	1.85	101	3.14	0.58	0.88
	高	66	3.41	0.56		41	3.23	0.59	
知的好奇心	低	120	2.95	0.64	0.85	101	2.99	0.55	0.68
	高	66	3.04	0.67		41	3.06	0.59	
生きがい	低	120	3.42	0.58	1.69	101	3.15	0.62	0.87
	高	66	3.26	0.67		41	3.26	0.67	
不安(DASS-A)	低	120	1.15	0.21	4.00 ***	101	1.19	0.23	2.34 *
	高	66	1.41	0.50		41	1.36	0.43	
抑うつ(DASS-D)	低	120	1.21	0.29	5.20 ***	101	1.32	0.33	2.97 **
	高	66	1.55	0.48		41	1.55	0.47	
問題焦点型対処	低	120	2.09	0.56	2.25 *	101	2.20	0.59	1.93
	高	66	2.29	0.61		41	2.41	0.61	
情動焦点型対処	低	120	2.29	0.61	1.67	101	2.49	0.71	0.47
	高	66	2.45	0.70		41	2.55	0.69	
PLE対人	低	120	2.35	0.55	0.88	101	2.34	0.51	0.76
	高	66	2.28	0.46		41	2.41	0.50	
PLE達成	低	120	2.31	0.49	1.92	101	2.14	0.38	0.17
	高	66	2.17	0.41		41	2.15	0.44	
NLE対人	低	120	1.41	0.38	5.53 ***	101	1.42	0.35	4.69 ***
	高	66	1.81	0.52		41	1.75	0.43	
NLE達成	低	120	1.75	0.30	17.45 ***	101	1.75	0.30	14.14 ***
	高	66	2.64	0.38		41	2.54	0.30	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Table4-14 PLE対人得点低群, 高群の平均値とSDおよびt検定の結果

		男性(n=186)				女性(n=142)			
	PLE得点群 (対人)	人数	平均	SD	t値	人数	平均	SD	t値
子どもへの関わり	低	124	3.02	0.56	3.45 **	94	2.95	0.45	4.65 ***
	高	62	3.31	0.52		48	3.30	0.37	
教職の楽しさ	低	124	2.94	0.61	5.76 ***	94	2.91	0.54	5.57 ***
	高	62	3.45	0.51		48	3.40	0.43	
経済性	低	124	3.29	0.61	0.31	94	3.16	0.51	0.17
	高	62	3.32	0.57		48	3.18	0.70	
知的好奇心	低	124	2.90	0.66	2.39 *	94	2.86	0.52	4.78 ***
	高	62	3.14	0.62		48	3.30	0.51	
生きがい	低	124	3.24	0.61	3.83 ***	94	3.07	0.63	3.07 **
	高	62	3.60	0.56		48	3.41	0.60	
不安(DASS-A)	低	124	1.23	0.31	0.68	94	1.27	0.34	1.41
	高	62	1.27	0.44		48	1.19	0.24	
抑うつ(DASS-D)	低	124	1.33	0.38	0.00	94	1.46	0.43	4.07 ***
	高	62	1.33	0.43		48	1.23	0.24	
問題焦点型対処	低	124	2.09	0.52	2.17 *	94	2.19	0.55	2.00 *
	高	62	2.31	0.68		48	2.40	0.69	
情動焦点型対処	低	124	2.29	0.61	1.79	94	2.39	0.63	3.01 **
	高	62	2.47	0.72		48	2.75	0.78	
PLE対人	低	124	2.03	0.29	18.94 ***	94	2.09	0.31	14.29 ***
	高	62	2.92	0.34		48	2.91	0.36	
PLE達成	低	124	2.12	0.38	6.06 ***	94	2.04	0.32	4.33 ***
	高	62	2.55	0.49		48	2.35	0.45	
NLE対人	低	124	1.53	0.43	0.84	94	1.56	0.39	1.83
	高	62	1.59	0.54		48	1.43	0.41	
NLE達成	低	124	2.06	0.52	0.19	94	2.00	0.44	0.76
	高	62	2.08	0.58		48	1.94	0.51	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Table4-15 PLE達成得点低群, 高群の平均値とSDおよびt検定の結果

		男性(n=186)				女性(n=142)			
	PLE得点群 (達成)	人数	平均	SD	t値	人数	平均	SD	t値
子どもへの関わり	低	98	3.02	0.60	2.40 *	94	3.00	0.49	2.66 **
	高	88	3.22	0.50		48	3.21	0.36	
教職の楽しさ	低	98	2.92	0.68	4.70 ***	94	2.97	0.56	3.24 **
	高	88	3.32	0.48		48	3.28	0.49	
経済性	低	98	3.29	0.62	0.32	94	3.15	0.55	0.49
	高	88	3.32	0.58		48	3.20	0.65	
知的好奇心	低	98	2.89	0.68	1.98 *	94	2.91	0.55	3.05 **
	高	88	3.08	0.61		48	3.20	0.52	
生きがい	低	98	3.25	0.65	2.61 *	94	3.08	0.65	2.77 **
	高	88	3.48	0.55		48	3.39	0.57	
不安(DASS-A)	低	98	1.26	0.35	0.49	94	1.26	0.32	1.24
	高	88	1.23	0.37		48	1.20	0.28	
抑うつ(DASS-D)	低	98	1.38	0.44	1.74	94	1.46	0.43	3.92 ***
	高	88	1.28	0.35		48	1.24	0.24	
問題焦点型対処	低	98	2.08	0.57	2.16 *	94	2.26	0.59	0.01
	高	88	2.26	0.59		48	2.26	0.64	
情動焦点型対処	低	98	2.27	0.62	1.76	94	2.46	0.65	1.15
	高	88	2.44	0.68		48	2.60	0.79	
PLE対人	低	98	2.12	0.39	6.38 ***	94	2.21	0.42	5.75 ***
	高	88	2.56	0.55		48	2.67	0.52	
PLE達成	低	98	1.92	0.17	15.93 ***	94	1.93	0.20	14.58 ***
	高	88	2.64	0.39		48	2.58	0.34	
NLE対人	低	98	1.52	0.45	0.80	94	1.53	0.40	0.49
	高	88	1.58	0.50		48	1.49	0.41	
NLE達成	低	98	2.12	0.54	1.37	94	2.03	0.47	1.79
	高	88	2.01	0.53		48	1.88	0.45	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

第3節 考察

1. モチベーションとストレス反応の関係

(1)モチベーションと不安の関係

男女ともに、モチベーションと不安に相関は見られなかったが、男性では“生きがい”と不安が負の有意な関連を示した。男性では教師の仕事を生きがいと感じるほど、不安が緩和される可能性があることを示唆している。また、男性ではモチベーションの他の因子はすべて負の関連を示していることから、モチベーションは不安と否定的に関連すると考えられる (Table4-7)。

女性では“教職の楽しさ”、“知的好奇心”、“生きがい”は負の関連を示した。それに対して“子どもへの関わり”と“経済性”は正の関連を示した。女性においては、過度な“子どもへの関わり”と“経済性”は、男性に比べて不安につながるストレスとなりやすいかもしれない。

(2)モチベーションと抑うつの関係

男性では“子どもへの関わり”、“教職の楽しさ”、“知的好奇心”、“生きがい”が“抑うつ”と有意な負の相関を示した (Table4-7)。“教職の楽しさ”、“知的好奇心”は内発的動機づけであり、“生きがい”と“子どもへの関わり”は外発的動機づけの中でも自律性の高い動機づけであることから、男性では、自律的なモチベーション (自律性の高い動機づけ) は抑うつを緩和する可能性があると考えられる。抑うつ低群・高群の比較においても (Table4-9)、抑うつ低群は“子どもへの関わり”、“教職の楽しさ”、“知的好奇心”、“生きがい”は有意に高く、抑うつとの相関をさらに支持する結果となった。

女性では、“教職の楽しさ”、“生きがい”が有意な負の相関を示し、“経済性”が有意な正の相関を示した (Table4-7)。女性においても自律的なモチベーションが抑うつを緩和する可能性があると考えられる。また、外発的な動機づけの中でも他律性の高い動機づけである“経済性”が“抑うつ”と正の相関を示したことから、女性では他律的なモチベーション (他律性の高い動機づけ) が“抑うつ”を促進しやすい可能性がある。

“経済性”は、女性においては抑うつと正の相関を示し、男性においては関連を示さなかった (Table4-7)。“経済性”は抑うつの予防・

緩和には関与しない可能性があるかもしれない。しかし、“経済性”は、男性の他のモチベーションの4因子と有意な正の相関を示したことから、男性においては、他のモチベーションを支え、間接的に抑うつの緩和に有益である可能性が考えられる。

教師のモチベーションと“抑うつ”は相関がある（Table4-7）ことが結果によって明らかになった。また、男女の比較から（Table4-9）男性の方が“抑うつ”とモチベーションの関連が強いと考えられる。

(3)モチベーションと対処行動の関係

男女差の検定の結果，“情動焦点型対処”は女性が有意に高かった（Table4-2）。

“問題焦点型対処”については、男性では自律的なモチベーションである“子どもへの関わり”，“生きがい”，“教職の楽しさ”，“知的好奇心”が有意な正の相関を示し，問題焦点型対処高群においても有意に高かった。また，他律的なモチベーションである“経済性”は“問題焦点型対処”と関連が見られないことから，男性では自律的なモチベーションが“問題焦点型対処”を促進させる可能性があると考えられる。

女性においても“子どもへの関わり”，“教職の楽しさ”，“知的好奇心”が問題焦点型対処と有意な正の相関を示した（Table4-7）。

男女ともに，子どもとの接し方や教科への関心が自発的な問題解決へと導いているかもしれない。教職の適性としてみなされる要素が背景にあることが考えられる。

情動焦点型対処については，女性では“教職の楽しさ”が有意な正の相関を示した（Table4-7）。男性では，モチベーションとの相関は見られなかったが，情動焦点型対処高群，低群の比較において（Table4-11），情動焦点型対処高群は，“教職の楽しさ”が有意に高かった。男女ともに教職そのものを楽しみと感じることと，仕事から離れ，気分転換や休養をとることは関連が深いと考えられる。

(4)不安，抑うつと対処行動の関係

男性では，“不安”は“問題焦点型対処”と有意な正の関連を示し，“抑うつ”は“情動焦点型対処”と有意な正の関連を示した（Table4-7）。また，問題焦点型対処高群は“不安”が有意に高かった（Table4-10）。

男性においては，対処行動が行き過ぎると，メンタルヘル스에悪影

響を及ぼす可能性があると考えられる。

女性では、有意な相関は見られなかったが、“不安”、“抑うつ”ともに“問題焦点型対処”、“情動焦点型対処”と負の関連を示していた（Table4-7）。また、有意ではないが、問題焦点型対処高群と情動焦点型対処高群は“不安”、“抑うつ”の平均値がそれぞれの低群よりも低い傾向が見られた。女性においては、対処行動が“不安”、“抑うつ”を緩和する要因になる可能性があるかもしれない。

対処行動をコントロールすることによって、“不安”、“抑うつ”を緩和することに目標を置いた介入では、男女の違い等に配慮し、対処行動の程度を行き過ぎないように検討する必要があると考えられる。

2. モチベーションとストレスの関係

(1)モチベーションとネガティブなライフイベントの関係

男性では、モチベーションとネガティブなライフイベントの間に有意な相関は見られなかった（Table4-7）。また NLE 対人，NLE 達成の高群と低群の比較においてもモチベーションに有意な差は見られなかった（Table4-12, 4-13）。男性においては、モチベーションが教師のネガティブなライフイベントに影響を受ける可能性は少ないかもしれない。

女性では、“経済性”が“NLE 対人”と有意な正の相関を示した（Table4-7）。対人関係でネガティブなできごとが多いと、教職を続ける動機は、職務上の子どもや同僚との関わりよりも収入を得ることに重点が置かれるようになるのだろうか。また、NLE 達成高群は“子どもへの関わり”が有意に高かった（Table4-12, 4-13）。田中・杉江・勝倉（2003）は、女性教師は生徒指導などにおいて苦慮する場面が多いことを報告しており、女性は子どもへ積極的に関わることで、目標とする課題の達成や目標への到達に関するネガティブなできごとが多くなる可能性があると考えられる。

予備調査からの予想に反して、ネガティブなできごとと自律的なモチベーションに関連を見出せなかった理由を推測してみると、子どもといえると楽しいと感じたり、教科が好きというような生来的な（自律性の高い）モチベーションはネガティブなできごとの影響を受けにくいかもしれない。また、本研究の調査対象者においては、ネガティブなライフイベントとの遭遇時は一時的に落ち込むものの、その後、モチベーションが回復、維持されてきた可能性も考えられる。

(2)モチベーションとポジティブなライフイベントの関係

男女ともに、“子どもへの関わり”，“教職の楽しさ”，“知的好奇心”，“生きがい”の4因子がPLE対人，PLE達成と有意な正の相関を示した（Table4-7）。また，PLE対人高群，PLE達成高群ともに“子どもへの関わり”，“教職への楽しさ”，“知的好奇心”，“生きがい”が有意に高かった（Table4-14，4-15）。男女ともに，ポジティブなライフイベントはモチベーションを維持，強化する要因となる可能性が高い。

3. ストレッサーとストレス反応の関係

(1)ネガティブなライフイベントと不安，抑うつの関係

男女ともに“NLE対人”と“NLE達成”は不安，抑うつと有意な正の相関を示し（Table4-7），NLE対人高群，NLE達成高群は“不安”，“抑うつ”が有意に高かった（Table4-12，4-13）。ネガティブなライフイベントが“不安”，“抑うつ”を促進していると考えられる。ライフイベントそのものはコントロールすることが難しいため，“抑うつ”を予防，緩和するためには，ライフイベントを受けとめる教師自身がライフイベントに対する認知的評価を変えるなど，受けとめ方をコントロールすることが必要であると考えられる。

(2)ポジティブなライフイベントと不安，抑うつの関係

男性では，ポジティブなライフイベントは“不安”，“抑うつ”と相関を示さなかった（Table4-7）。また，PLE高群，低群の比較においても“不安”，“抑うつ”は有意な差がないことから（Table4-14，4-15），男性ではポジティブなライフイベントは“不安”，“抑うつ”を緩和する可能性が低いと考えられる。これは，男性においては，ポジティブなライフイベントと“問題焦点型対処”が正の関連を示すことと関連しているかもしれない。

女性では，“PLE対人”と“PLE達成”は“抑うつ”と有意な負の相関を示した（Table4-7）。また，PLE対人高群，PLE達成高群は有意に“不安”，“抑うつ”が低いことから，女性においてはポジティブなライフイベントが“抑うつ”を緩和する可能性が高いと考えられる（Table4-14，4-15）。

ポジティブなライフイベントと“抑うつ”との関係には男女の違いが見られ，“抑うつ”への対応については男女それぞれに有効な介入があることが予想される。

(3)ネガティブなライフイベントと対処行動の関係

男性では“NLE 対人”と“NLE 達成”は“問題焦点型対処”、“情動焦点型対処”と有意な正の相関を示した (Table4-7)。また、NLE 対人高群は“問題焦点型対処”、“情動焦点型対処”が有意に高く、NLE 達成高群は“問題焦点型対処”が有意に高かった (Table4-12, 4-13)。女性では、“NLE 対人”は問題焦点型対処と有意な正の相関を示した (Table4-7)。また、NLE 対人高群は“問題焦点型対処”が有意に高かった (Table4-12, 4-13)。

男女差の検討では、女性は男性より“情動焦点型対処”が有意に高かった (Table4-2)。男性はネガティブライフイベントに遭遇した際、女性よりも“問題焦点型対処”を選択する傾向が強いと考えられる。男性の場合、“問題焦点型対処”と“不安”は有意な正の関連があることから、男性の方がネガティブなライフイベントに遭遇した際、女性よりも不安が高くなりやすい可能性があると考えられる。

(4)ポジティブなライフイベントと対処行動との関係

男性では、“PLE 対人”は“問題焦点型対処”、“情動焦点型対処”と有意な正の相関を示し、PLE 達成は“問題焦点型対処”と有意な正の相関を示した (Table4-7)。

女性では、“PLE 対人”は“問題焦点型対処”、“情動焦点型対処”と有意な正の相関を示した (Table4-7)。また、男女ともに、PLE 対人高群は“問題焦点型対処”が有意に高かった (Table4-14)。ポジティブなライフイベントと対処行動が相互に関連していることが示された。これは、ポジティブなライフイベントの中で構築される人間関係や交流が問題焦点型対処をサポートしているためと考えられる。

第5章 総合考察

1. 本研究から明らかになったこと

研究Ⅰと研究Ⅱの結果から、以下の6点が明らかとなった。

①モチベーション尺度の因子について

モチベーション尺度の因子間相関は高く、複数のモチベーションが相互に影響し、自律的なモチベーションと他律的なモチベーションが統合、調和されて教職へのモチベーションが維持されていると考えられる。

男女差の検定において、“生きがい”と“経済性”は男性が有意に高かったことから、男性と女性では教職へのモチベーションには違いがあると考えられる。

男性では、20代、30代のモチベーションが高く、40代以降でモチベーションが低下する。女性では20代のモチベーションが高く、30代以降はモチベーションが低下する。男女別に、年代に応じた介入が必要であると考えられる。

②モチベーションと“不安”、“抑うつ”の関係

モチベーションと“不安”の関係については、男女ともに有意な相関は見られなかった。モチベーションは“不安”を緩和、抑制する要因であるとは言えない。

モチベーションと“抑うつ”の関係については、男女ともに負の相関を示したのは、自律的なモチベーションであった。自律的なモチベーションは“抑うつ”を緩和する可能性があると考えられる。Rothら(2007)は、教師の自律的なモチベーションは、抑うつを導く感情的な極度の疲労と負の関連があると予測しており、本研究の結果はこれを支持している。

他律的なモチベーションである“経済性”は、女性では“抑うつ”と有意な正の相関を示し、女性においては、“抑うつ”を促進する可能性があると考えられる。男性においては、“経済性”は他の自律的なモチベーションの4因子と正の相関を示していた。男性では“経済性”が他の自律的なモチベーションに随伴し、モチベーションを強化している可能性が考えられる。

“抑うつ”と“不安”との関係については、強い正の相関があり、相互に影響しあっていると考えられる。モチベーションは“抑うつ”との関連が強いため、モチベーションに適切にアプローチすることで“抑うつ”を緩和し、二次的に“抑うつ”に随伴する“不安”を緩和

する可能性があると考えられる。また、男女の比較から男性の方が“抑うつ”とモチベーションの関連が強いと考えられる。

③モチベーションと対処行動の関係

男女差の検定の結果から、“情動焦点型対処”は女性が有意に高いことが明らかになった。

男女ともに、“問題焦点型対処”と正の相関を示したモチベーションは自律的なモチベーションであった。

自律的なモチベーションが“問題焦点型対処”を促進させる可能性がある。

“情動焦点型対処”については、女性では“教職の楽しさ”が有意な正の相関を示した。男性では“情動焦点型対処”モチベーションとの相関は見られなかったが、情動焦点型高群・低群の比較において、情動焦点型対処高群は“教職の楽しさ”が有意に高かった。楽しく教職に取り組むための気分転換や、エネルギー充填のための休養などがこれにあてはまると考えられる。

男性においては、“問題焦点型対処”は“不安”と、“情動焦点型対処”は“抑うつ”と正の関連があることから、過度な対処行動はメンタルヘルスに悪影響を及ぼす可能性がある。

④モチベーションとライフイベントの関係

モチベーションとネガティブなライフイベントの関係については、男女ともに、自律的なモチベーションとの相関は見られなかった。女性では、他律的なモチベーションである“経済性”が“NLE 対人”と正の相関を示した。また、“子どもへの関わり”が強い女性は、課題の達成や目標の到達に向かう際にネガティブなライフイベントの生起が多いかもしれないということが示唆された。

モチベーションとポジティブなライフイベントの関係について、男女ともに、正の相関を示したモチベーションは自律的なモチベーションであった。ポジティブなライフイベントは自律的なモチベーションを維持、強化する要因となる可能性があると考えられる。

⑤ライフイベントと不安、抑うつの関係

男女ともにネガティブなライフイベントは“不安”、“抑うつ”と正の相関を示した。ネガティブなライフイベントは“不安”、“抑うつ”を促進すると考えられる。

ポジティブなライフイベントと“不安”、“抑うつ”の関係について、男性では“不安”、“抑うつ”ともに相関は見られなかった。男性では

ポジティブなライフイベントは“不安”，“抑うつ”を緩和する可能性は低いと考えられる。

女性では，ポジティブなライフイベントは“抑うつ”と負の相関を示した。女性においてはポジティブなライフイベントが“抑うつ”を緩和する可能性がある。

⑥ ライフイベントと対処行動の関係

男性ではネガティブなライフイベントは“問題焦点型対処”，“情動焦点型対処”と正の相関を示した。女性では，“NLE 対人”は問題焦点型対処と正の相関を示した。

ポジティブなライフイベントと対処行動との関係については，男女ともに“PLE 対人”は“問題焦点型対処”，“情動焦点型対処”と有意な正の相関を示した。男性においては，“PLE 達成”も“問題焦点型対処”と有意な正の相関を示した。

対人関係におけるポジティブなライフイベントが“問題焦点型対処”に関連していることが示唆された。

これらのまとめをもとに，本研究の仮説を検討する。

仮説 1 「教職特有のライフイベントをストレスサーとした際，教師のモチベーションの維持・向上は，ストレス反応としての不安，抑うつを緩和する可能性がある。」について

上記②から，自律的なモチベーションは抑うつを緩和する可能性がある。しかし，モチベーションは不安を緩和する要因であることは認められなかった。不安と抑うつとの強い相関関係から，自律的なモチベーションは抑うつに関与することで2次的に不安の軽減にも有益にはたらく可能性がある。よって，仮説 1 は部分的に支持された。

仮説 2 「自律的なモチベーションは，問題解決，課題解決に向けた行動を促す要因となる可能性がある。」について

上記③から，自律的なモチベーションは問題焦点型対処を促すことが明らかにされ，仮説 2 は支持された。

仮説 3 「モチベーションは，教職特有のライフイベントの影響を受けて変化する（上がる，または下がる）可能性がある。」について

上記④から，モチベーションのうち，自律的なモチベーションはポジティブなライフイベントの影響を受けて強化される（モチベーションが上がる）可能性があることが明らかになった。

モチベーションとネガティブなライフイベントとの関係については、本研究において明らかにすることができなかった。よって、仮説 3 は部分的に支持された。

2. 教師のメンタルヘルスの維持，向上に向けて

本研究の結果によって，モチベーションは，抑うつを緩和する可能性があることが明らかにされた。教師のメンタルヘルスの維持，向上を目的とした，教育現場でのモチベーションの活用について考察する。

(1) “モチベーション” という語を使用することについて

“motivation” は研究分野においては“動機づけ”と訳されることが多い。一方，スポーツや学習，職務などの目標達成に向けて取り組む際は，“やる気”や“意欲”などの前向きな姿勢を包括的に“モチベーション”と表現されることが多い。また，“モチベーション”は馴染みのある言葉として日常生活に浸透してきた。

本研究においては，メンタルヘルスの維持，向上へ具体的に取組む際，対象者にとってできるだけ親しみやすく，イメージしやすい語を使用したアプローチが効果的であると考えた。職場でメンタルヘルスに関する教育研修等を行うにあたり，語の親しみやすさにおいては，“モチベーション”を使用することは有効であると考えられる。

(2)モチベーションとセルフケアについて

教育現場では，一般企業との比較において管理職による取組み（“ラインによるケア”）はまだ整備が進んでおらず，精神疾患の早期発見，医療機関とのスムーズな連携等については，今のところ難しい状況にあると考えられる。また，各職場に精神疾患を専門に扱う職員を配置することについても難しいと考えられる。そのため，教師自身の“セルフケア”が有効な対策の 1 つと考えられる。“セルフケア”の一つの視点として，教師自身が各自のモチベーションを維持，向上させる取組みは有効であり，重要であると考えられる。

(3)モチベーションを活用することについて

例えば，予防的な介入の 1 つとしてモチベーションを活用した研修プログラム等では，精神疾患の症状に直接的な介入や，精神疾患のある個人に直接的な介入をしないため，精神疾患の専門家ではない教師においても安全に扱える可能性がある。また，精神疾患に関する個人情報を扱

う等の問題も生じない。文部科学省（2008）の通知にある“配慮が必要な教育職員を把握した場合には、例えば、中心となって相談を受ける職員を指名するなどの具体的な対応を行うこと。”に対応する場合においても、介入方策の1つとして、モチベーションの変容という視点から、抑うつや不安の緩和を目指すことが可能であると考えられる。

(4)モチベーションの変容について

近年の動機づけ研究においては、信念がモチベーションを左右するという“認知論的アプローチ”が主流であり（上淵，2004），認知的な側面からのアプローチによってモチベーションの変容が可能であることが示されている。

モチベーションは、複数の多様なモチベーションが統合，調和されて維持されている。それらのモチベーションは相互に関連しあっていることから、いずれかのモチベーションを操作することで、他のモチベーションやモチベーションを全体的に強化することが可能であると考えられる。また、教師の持つ多様なモチベーションが統合，調和され、教職が“生きがい”と認知される状態は職務への適応が進んだ状態であると考えられる。教師のモチベーションは、教職に適応した状態を維持する要因として重要であり、精神疾患を乗り越えて職場に復帰する際にも必要不可欠な要因であると考えられる。モチベーションの維持，向上は、不安や抑うつへの予防的，直接的介入の手段にとどまらず，日常的な職場へのさらなる適応を促進する可能性もあると考えられる。

(5)具体的な介入方策について

予防的な視点からの介入や、職場への復帰支援を行う際，“セルフケア”の1つとしての活用が効果的であると考えられる。

モチベーションを活用するにあたっては、いくつかの手順が考えられる。例えば、(a)モチベーションの変容がメンタルヘルスの維持・向上に有効であることを理解する，(b)ある行動を維持するモチベーションは、多様なモチベーションが相互に関連した1つのまとまりであることを理解する，(c)自分のモチベーションを細かく観察し分析する，(d)自分のモチベーションが偏っていないか（例えば自律的，他律的，ある調整段階への偏り，など），以前は持ち続けていたモチベーションを何かのきっかけで見失っていないかなど，モチベーションのバランスを意識し，良い状態を維持するよう調整するなどである。

自分のモチベーションを細かくセルフモニタリングすることで、職務への適応状態を知る手がかりを得たり、モチベーションを減退させるような不都合な認知があればそれに気づくことが可能であるかもしれない。セルフケアの1つの方策としてモチベーションの活用は有効であると考えられる。

多数の教職員を対象とした予防的介入プログラムとしては、モチベーションをセルフコントロールすることについての職員研修を行うことなどが考えられる。

その内容として、例えば、(a)モチベーションの個人プロフィールを作成することによって、職務遂行に関わるモチベーションを列挙し、モチベーションの相互関連から、核となるいくつかのモチベーションとそれを支持、強化するモチベーションを客観的に観察することで前向きな新しい気づきを促す、(b)モチベーションに関する丁寧な心理教育を行うことで、モチベーションに影響を及ぼすストレスへの認知的評価の変容を目指す、(c)リラクセーションや自律訓練法を並行して行い、身体感覚のコントロール感を体験することで、モチベーションのセルフコントロールにも積極的に取り組むようになる、などが考えられる。

これまでも、教師のメンタルヘルスの維持、向上に向けたアプローチとして、リラクセーション（山中，2000）など、ストレスマネジメントによる介入の効果が確認されている。それらの研究成果とモチベーションの活用を併せて、現場の教師が使用可能な、より効果的な予防的介入プログラムを開発し、実践することが可能であると考えられる。

3. 本研究の限界と今後の課題

はじめに、本研究の限界について述べる。

第1に、本研究においては、予備調査のモチベーションに関する自由記述を基に質問紙を作成し本調査を行った。“モチベーション”という語の示す意味の捉え方や、語から受ける印象、予備調査の教示文の解釈には、調査対象者によって個人差があると思われる。

第2に、今回の調査では、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校に所属する教師を対象としたが、学校の種類ごとの人数に有意な偏りが見られた。学校の種類ごとの特性を明らかにし、学校の種類間で結果を比較、検討することはできなかった。

第3に、教師のストレスについて、職場での統制が可能と考えられる、職務に起因するストレスのみを想定して調査を行った。実際の教員のメ

ンタルヘルス相談からの報告（山本，2007）においては，事例の半数以上が家族要因に大きな葛藤を持つなど，家族のストレス要因が潜在的，持続的にある状態で，学校要因のストレスが加わると相乗作用で心身の疲労が限界に達するとされている。

第4に，本研究の調査は，比較的に健康度が高いと予想される教師を対象に行われた。精神疾患の症状が進んでいる教師についての知見は得られなかった。

第5に，教師の対処行動，ライフイベントについては，調査対象者の負担を軽減するために質問項目を必要最小限にとどめた。モチベーションと教師の対処行動，ライフイベントとの関係について，精細な分析ができなかった。

第6に，本研究においては3つの自己作成尺度とDASSを使用した。自己作成尺度については，先行研究で使用されている他の尺度との基準関連妥当性を検討していない。DASSについては，日本での標準化がなされていない。

以上のことから，今後の課題としては，本研究からの知見を基に，(a)学校の種類や年代などの属性についての的を絞った研究，(b)調査対象者のストレスに占める職務ストレスと職務外ストレスの割合等，ストレスの相乗効果の実態を明らかにした上での研究，(c)精神疾患による病気休職や通院治療を経験するなど，精神疾患と向き合いながら職務を継続している教師を対象とした研究，(d)教職特有のライフイベントや対処行動について，さらに深く追求した研究（例えば，ネガティブライフイベントの嫌悪度と対処行動との関連），(e)本研究で使用した尺度と，他の尺度との基準関連妥当性の検討などが考えられる。

また，職員研修等の場を設定し，“モチベーションを活用したメンタルヘルス向上プログラム”など，教育現場への積極的な研究成果のフィードバックと，実践的な研究の蓄積が重要であり，必要であると考えられる。

文 献

- 天貝由美子 (1999). 一般高校生と非行少年の信頼感に影響を及ぼす経験要因
教育心理学研究 47,229-238
- 安藤史高・布施光代・小平英志 (2008). 授業に対する動機づけが児童の積極
的授業参加行動に及ぼす影響－自己決定理論に基づいて－ 教育心理学研究
56,160-170
- 新井 肇 (1999). 「教師」崩壊－バーンアウト症候群克服のために－ すすさわ
書房
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination*.
New York : Plenum Press
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits:
Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11,227-268
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*.
Rochester, NY : University of Rochester Press.
- 後藤靖宏・田中 妙 (1999). 教師のストレスと健康管理に関する研究 (その 2)
大分大学教育福祉科学部研究紀要 21,369-382
- 後藤靖宏・田中 妙 (2001). 女性教師のストレスの特徴 大分大学教育福祉学
部研究紀要 23,127-135
- 萩原俊彦・櫻井茂男 (2008). “やりたいこと探し”の動機における自己決定性
の検討－進路不決断に及ぼす影響の観点から－ 教育心理学研究 56,1-13
- 久富善之 (1995). 教師のバーンアウトと自己犠牲的教師像の今日的転換－
橋大学研究年報社会学研究 34,3-42
- Holmes, T.H. & Rahe, R.H (1967). The social adjustment rating scale.
Journal of Psychosomatic Research, 11, 213-218
- 石井佐千代 (2002) 教員研修における包括的ストレスマネジメント教育の試み
日本カウンセリング学会第 35 回大会発表論文集 161
- 石山陽子・坂口守男 (2009). 教員の職場内メンタルヘルスに関する報告 (I)
－離職・病気休職者からの聞き取り調査をもとに－ 大阪教育大学紀要
第Ⅲ部門 57,2,59-68
- 磯野富美子・鈴木みゆき・山崎喜比古 (2008). 保育所で働く保育士のワーク
モチベーションおよびメンタルヘルスとそれらの関連要因 小児保健研究
67,2,367-374
- 伊藤美奈子 (2000). 教師のバーンアウトを既定する諸要因に関する探索的研
究－経験年数・教育観タイプに注目して－ 教育心理学研究 48,12-20

- 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, 39-45
- 伊藤美奈子 (2007). 教師のうつ病の理解と援助 広島大学心理臨床教育センター紀要 6, 18-22
- JTB モチベーションズ研究開発チーム (1998). やる気を科学する一意欲を引き出す「MSQ法」の理論と実践 河出書房新社
- 貝川直子・鈴木眞雄 (2006). 教師バーンアウトと関連する学校組織特性, 教師自己効力感 愛知教育大学研究報告 55, 61-69
- 川喜多二郎 (1967). 発想法—創造性開発のために— 中公新書
- 河村茂雄 (2003). 教師力—教師として今を生きるヒント— (上) 誠信書房
- 河村夏代・鈴木啓嗣, 岩井圭司 (2004). 教師に生ずる感情と指導の関係についての研究—中学校教師を対象として— 教育心理学研究 52, 1-11
- 河野義章 (1998). 教師の親和的手がかりが子どもの学習に及ぼす効果 教育心理学研究 36, 161-165
- 菊入みゆき (2003). モチベーションの高さとその要因を分析する「やる気」分析システム MSQ の概要と活用 品質 33, 3, 28-35
- 小林正洋 (1995). 高校教師のストレスに関する研究 その2 日本カウンセリング学会第28回大会発表論文集 148 - 149
- 厚生労働省 (2000). 事業場における労働者の心の健康づくりのための指針について 厚生労働省 2000年8月9日 <http://www.jil.go.jp/kisya/kijun/20000809_02_k/20000809_02_k.html> (2009年12月9日)
- 厚生労働省 (2002). 平成14年労働者健状況康調査の概況 厚生労働省 2003年3月 <<http://www.mhlw.go.jp/toukei/itiran/roudou/saigai/anken/kenkou02/index.html>> (2009年4月17日)
- 厚生労働省 (2006). 労働者の心の健康の保持増進のための指針について 厚生労働省 2006年8月31日 <<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2006/03/h0331-1.html>> (2009年12月9日)
- 久保真人 (1999). ヒューマン・サービス従事者におけるバーンアウトと個人属性との関係 大阪教育大学紀要4 教育科学 47, 435-447
- 教職員の健康調査委員会 (2006). 教職員の健康調査 調査報告書 ダイジェスト版, 38-40
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984), *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company
- (元明寛・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)

- Lovibond, P.F., & Lovibond, S.H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behavior Research and Therapy*, 33, 335-343.
- Lovibond, S.H., & Lovibond, P.F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales*. Sydney: Psychology Foundation
- Lovibond, P.F. (2008). Anxiety Stress Scales (DASS) Foundation of Australia <<http://www2.psy.unsw.edu.au/groups/dass/>> December 1, 2008
- 毎日新聞 (2008). 教職員の病気休職：精神疾患、4995 人に 15 年連続で増加 — 昨年度公立校 12 月 26 日朝刊
- 丸島令子 (2000). 中年期の「生殖性 (Generativity)」の発達と自己概念の関連性について 教育心理学研究 48, 52-62
- 三島美砂・宇野宏幸 (2004). 学級雰囲気及ぼす教師の影響 教育心理学研究 52, 414-425
- 文部科学省 (2008). 別紙 2 病気休職者の学校種別・年代別状況 文部科学省 2008 年 1 月 26 日 <http://www.mext.go.jp/component/b_menu/houdou/_icsFiles/afieldfile/2009/01/26/1217866_18.pdf> (2009 年 4 月 17 日)
- 文部科学省 (2008). 別紙 3 初等中等教育企画課長通知 (抜粋) 文部科学省 2008 年 1 月 26 日 <http://www.mext.go.jp/component/b_menu/houdou/_icsFiles/afieldfile/2009/01/26/1217866_19.pdf> (2009 年 4 月 17 日)
- 文部科学省 (2008). 表 11 病気休職者数等の推移平成 10 年度～平成 19 年度 文部科学省 2008 年 1 月 26 日 <http://www.mext.go.jp/Component/b_menu/houdou/_icsFiles/afieldfile/2009/01/26/1217866_13.pdf> (2009 年 4 月 17 日)
- 文部科学省 (2008). 表 12 教育職員のメンタルヘルス保持に関わる取組み状況について (まとめ) 文部科学省 2008 年 1 月 26 日 <http://www.mext.go.jp/Component/b_menu/houdou/_icsFiles/afieldfile/2009/01/26/1217866_14.pdf> (2009 年 4 月 17 日)
- 文部科学省 (2008). 表 13 教育職員のメンタルヘルス保持に関わる取組み状況について (各県市別状況) 文部科学省 2008 年 1 月 26 日 <http://www.mext.go.jp/Component/b_menu/houdou/_icsFiles/afieldfile/2009/01/26/1217866_15.pdf> (2009 年 4 月 17 日)
- 文部科学省 (2008). 表 14 市町村における教育職員のメンタルヘルス保持にかかる取組み状況について 文部科学省 2008 年 1 月 26 日 <http://www.mext.go.jp/Component/b_menu/houdou/_icsFiles/afieldfile/2009/01/26/>

1217866_16.pdf> (2009 年 4 月 17 日)

- 森田 慎一 (2006). 教師のイラショナル・ビリーフとバーンアウトに関する研究 北星大学大学院論集 11,93-105
- 永作 稔・新井邦二郎 (2005). 自律的高校進学動機と学校適応・不適応に関する短期縦断的検討 教育心理学研究 53,516-528
- 中川剛太・小谷英文・西村 馨・井上直子・西川昌弘・能 幸夫 (2000). 教師の対人ストレス方略の臨床心理学的研究 (1) —実態調査にもとづく基礎研究— 教育研究国際基督教大学学報 42,101-123
- 中川泰彬・大坊郁夫 (1985) 日本版 GHQ 精神健康調査票手引 日本文化科学社
- 中島一憲 (1996). 教職員のメンタルヘルス 中島一憲・土井健郎 (監)・児玉隆治・高塚雄介 (編) 学校メンタルヘルス実践事典 日本図書センター, 695-704
- 中本浩揮・森 史朗・屋良朝栄 (2007). 高校生における教師に対する信頼感と学校適応感の関係 鹿屋体育大学学術研究紀要 35,1-13
- 西野泰代 (2007). 学級での疎外感と教師の態度が情緒的な問題行動に及ぼす影響と自己価値の役割 発達心理学研究 18,3,216-226
- 中井大介・庄司一子 (2008). 中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連 発達心理学研究 19,1,57-68
- 中島一憲 (2002). 緊急報告教師の燃え尽き症候群 (1) いま, バーンアウトする教師が増えている 児童心理 56, 550-555
- 岡田涼・中谷素之 (2006). 動機づけスタイルが課題への興味に及ぼす影響—自己決定理論の枠組みから— 教育心理学研究 54,1-11
- 岡田涼 (2008). 友人との学習活動における自立的な動機づけの役割に関する研究 教育心理学研究 56,14-22
- 大西 守・廣 尚典・市川佳居 (編著) (2006). 職場のメンタルヘルス 100 のレシピ 金子書房
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, P. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 99,4,761-774
- 斉藤浩一 (2004). 中学校教師のストレス構造的循環に関する実証的研究 東京情報大学研究論集 8,1,21-28
- 坂野雄二 (監修)・島田洋徳・鈴木伸一 (編著) (2004). 学校, 職場, 地域におけるストレスマネジメント実践マニュアル 北大路書房
- 佐藤 学 (1994). 教師文化の構造 日本の教師文化 稲垣忠彦・久富善之 (編)

東京大学出版 21-41

Shimazu, A., Okada, Y., Sakamoto, M., & Mimura, M. (2003). Effects of stress management program for teachers in Japan : A pilot study. *Journal of Occupational Health*, 45,202-208

下光輝一 (2005). 職場環境等の改善等によるメンタルヘルス対策に関する研究 厚生労働科学研究補助金労働安全衛生総合研究事業・平成 14 年度～16 年度総合研究報告書

鈴木郁子 (2007). 学校教師のビリーフに関する研究—小学校・中学校・高等学校教師の比較— 中部大学人文学部研究論集 19,41-51

田上不二夫・山本淳子・田中輝美 (2004). 展望 教師のメンタルヘルスに関する研究とその課題 教育心理学研究 43,135-144

高木 亮 (2003). 教師のストレス過程メカニズムに関する比較研究—小・中学校教師のストレス過程モデルの比較を中心に— (2003). 日本教育経営学会紀要 45,50-62

高木 亮・田中宏二・淵上克義・北上正行 (2006). 教師のストレスを抑制する方法の探索 日本教育経営学会紀要 48,100-114

高木 亮・淵上克義・田中宏二 (2008). 教師の職務葛藤とキャリア適応力が教師のストレス反応に与える影響の検討 教育心理学研究 56,230-242

高比良美詠子 (1998). 対人・達成領域別ライフイベント尺度 (大学生用) の作成と妥当性の検討 社会心理学研究 14,1,12-24

田村修一・石隈利紀 (2002). 中学校教師の被援助志向性と自尊感情の関連 教育心理学研究 50,291-300

田村修一・石隈利紀 (2006). 中学校教師の被援助志向性に関する研究—状態・特性被援助志向性尺度の作成及び信頼性と妥当性の検討— 教育心理学研究 54,75-89

田村修一・石隈利紀 (2008). 中学校教師の被援助志向性を既定する要因—会話スキル, 校長のリーダーシップおよび職場風土に対する認知に焦点をあてて— 教育心理学研究 50,291-300

田中輝美・杉江 征・勝倉孝治 (2003). 教師用ストレスサー尺度の開発 筑波大学心理学研究 25,141-148

田中輝美 (2008). 中学校教師の精神的健康に関する研究—日本語版 GHQ 精神健康調査票を用いて— 筑波大学学校教育論集 30,1-6

田尾雅夫・久保真人 (1996). バーンアウトの理論と実際 誠信書房

都丸けい子・庄司一子 (2005). 生徒との人間関係における中学教師の悩みと変容に関する研究 教育心理学研究 53,467-478

- 上淵 寿 (2004). 動機づけ研究の最前線 北大路書房
- 山本 力 (2007). 教師のメンタルヘルスの現状と課題 広島大学心理臨床教育センター紀要 6,14-17
- 山中 寛 (2000). 教師のためのストレスマネジメント教育 動作とストレスマネジメント教育 (基礎編) —子どもの生きる力と教師の自信回復のために— 山中 寛・富永良喜 (編) 北大路書房 181-192
- 山田智之 (2007). 公立中学校教員のモチベーションを促進する要因 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要 8,221-230
- 山内久美・小林芳郎 (2000). 小・中・高校教員の教職に対する自己認識—教師に対する有効なコンサルテーションのために— 大阪教育大学紀要第IV部門, 48, 215-232
- 八並光俊・新井 肇 (2001). 教師バーンアウトの規定要因と軽減方法に関する研究 カウンセリング研究 34,249-260
- 吉田道雄 (2002). 教師の対人関係トレーニングと学校組織の活性化 教育と医学 50,270-276
- ウェルリンク株式会社 (2008). 文部科学省委託・新教育システム開発プログラム調査報告書 ウェルリンク株式会社
files/kyoin_summary_2008-10.pdf> (2009年4月17日)
- ウェルリンク株式会社 (2008). プレス情報 ウェルリンク株式会社 2008年10月22日<http://www.welllink.co.jp/press/files/kyoin_summary_2008-10.pdf> (2009年4月17日)
- 若本順子・無藤隆 (2004). 中年期の多次元的自己概念における発達的特徴 教育心理学研究 52,382-391

謝 辞

本論文の作成にあたりまして、多くの方々にご協力、ご指導、ご助言、ご支援をいただきました。

まず、調査にご協力いただきました方々に、深く感謝いたします。調査にあたりまして、ご多忙な中、時間的、心理的な負担も大きいにもかかわらず、真摯にご協力いただきました。たいへんありがとうございました。心より感謝申し上げます。

兵庫教職員組合の皆様には、お忙しい中、アンケートにご回答いただいた上に、数々の励ましのお言葉、お手紙を賜り、ずいぶんと勇気づけていただきました。

仲田校長先生をはじめ、三木市立三木東中学校の先生方には、予備調査から本調査までご協力いただくとともに、2年間という貴重な時間を与えていただきました。

指導教員である有園博子先生には、日頃から温かく励ましていただき、勇気づけていただきました。執筆に際しまして、ご多忙であられるにもかかわらず、とても丁寧にご指導いただきました。また、現筑波大学の藤生英行先生には、兵庫教育大学在職中に研究テーマの設定から、調査、分析の手順にいたるまで丁寧にご指導いただき、その後も、度々励ましていただきました。お二人の先生からご指導を賜ることができ、とても幸せでした。

旧藤生ゼミの大谷さん、高山さん、宮原さん、福井さんには、研究をはじめにあたり貴重なご助言や、KJ法をはじめとした予備調査の分析、質問紙作成のための項目精選など、多大なご協力を賜りました。皆様のご協力なくしては前進することはできませんでした。

有園ゼミの佐藤さん、田中さん、吉村さん、上田さん、龍崎さんには、ゼミの異動の際、心細い思いを察していただき、快く、とても温かく迎え入れていただき、支えていただきました。

有園ゼミに新しく、重森さん、田中さん、村上さん、吉田さんが入ってこられたことも、研究を進める上で随分と励みになりました。

遠藤ゼミの青木さん、高山さん、辻川ゼミの富田さん、DV勉強会の皆さんからは、いつも新しい視点を示していただきました。

市井先生、中村先生には、拙い本論文を丁寧にご査読いただき、研究を仕上げるに際し、貴重なご助言をいただきました。

大学院で学ぶにあたり、支えとなり、応援していただいた臨床心理学コースの皆さん、先生方、そして家族、友人、数多くの方々に深く、心より感謝申し上げます。本当にありがとうございました。

Appendix1-1 病気休職者数等の推移（平成 10 年度～平成 19 年度）

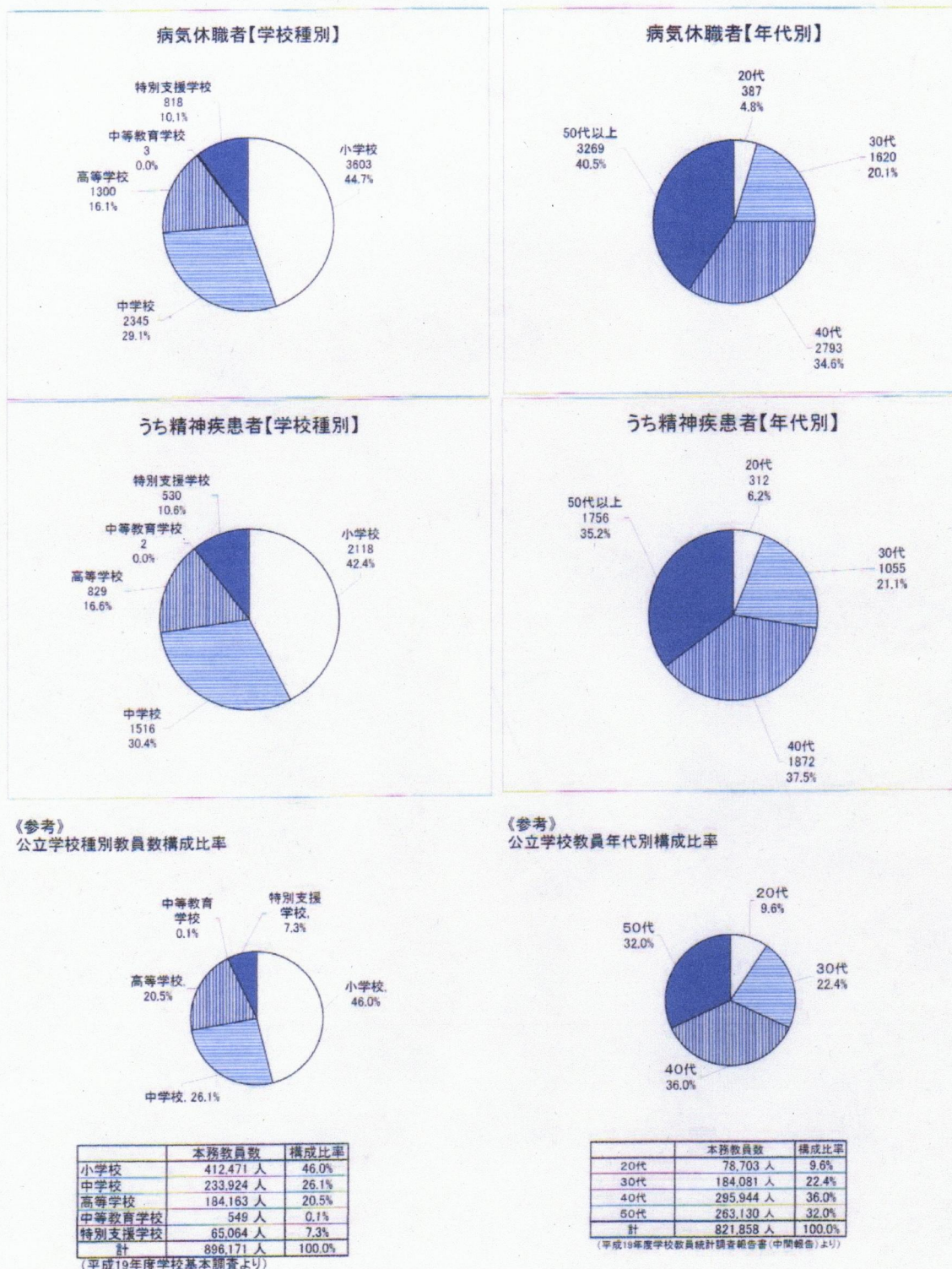
表 11 病気休職者数等の推移（平成 10 年度～平成 19 年度）

	10年度	11年度	12年度	13年度	14年度	15年度	16年度	17年度	18年度	19年度
在職者数 (A)	948,350	939,369	930,220	927,035	925,938	925,007	921,600	919,154	917,011	916,441
病気休職者数 (B)	4,376	4,470	4,922	5,200	5,303	6,017	6,308	7,017	7,655	8,069
うち精神疾患に よる休職者数 (C)	1,715	1,924	2,262	2,503	2,687	3,194	3,559	4,178	4,675	4,995
在職者比(%) (B)/(A)	0.46	0.48	0.53	0.56	0.57	0.65	0.68	0.76	0.83	0.88
(C)/(A)	0.18	0.20	0.24	0.27	0.29	0.35	0.39	0.45	0.51	0.55
(C)/(B)	39.2	43.0	46.0	48.1	50.7	53.1	56.4	59.5	61.1	61.9

(注)「在職者数」は、当該年度の「学校基本調査報告書」における公立の小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校の校長、教諭、助教諭、教諭、助教諭、養護教諭、養護助教諭、栄養教諭、講師、実習助手及び寄宿舎指導員(本務者)の合計。

Appendix1-2 病気休職者の学校種別・年代別状況

別紙2 病気休職者の学校種別・年代別状況



文部科学省 (2008). 別紙 2 病気休職者の学校種別・年代別状況 文部科学省 2008 年 1 月 26 日

< http://www.mext.go.jp/component/b_menu/houdou/_icsFiles/afieldfile/2009/01/26/1217866_18.pdf > (2009 年 4 月 17 日)

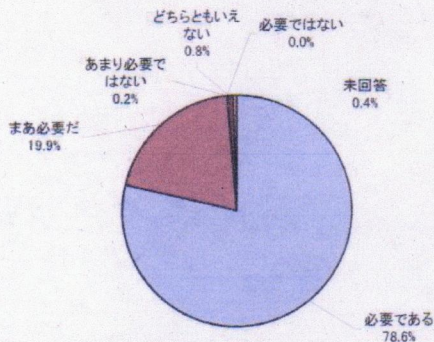
**8割の教育委員会がメンタルヘルス対策の必要性を認識しながら、
十分に取り組んでいるのは全体の1%未満に過ぎない。**

全国の教育委員会に対して行ったアンケート調査では、メンタルヘルス対策が「必要である」(78.6%)、「まあ必要である」(19.9%)の合計は98.5%に及び、ほぼ全員が必要性を認めている。

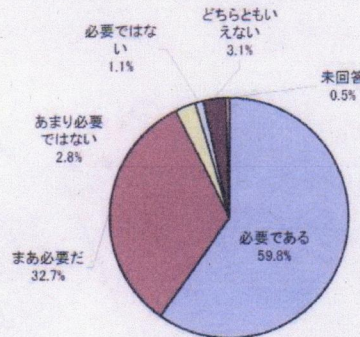
その一方、「十分に取り組んでいる」と答えたのは0.8%に過ぎず、「まあ取り組んでいる」と合計しても2割に満たない(18.6%)。

さらに、現状のメンタルヘルス対策の効果が「あがっている」と答えたのはわずか0.4%、「まあ効果があがっている」との合計も23.4%に過ぎない。

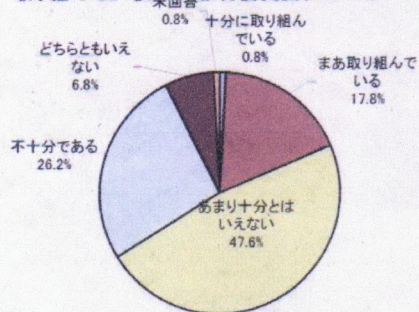
教員のためのメンタルヘルス対策は必要か？(教育委員会、N=473)



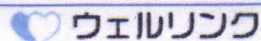
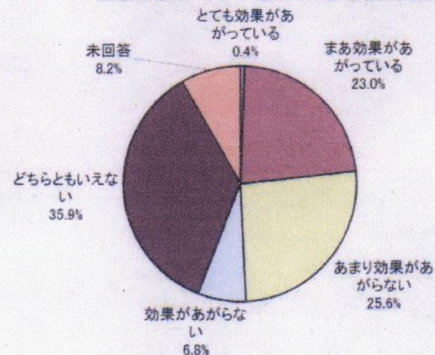
教員のためのメンタルヘルス対策は必要か？(教職員、N=1177)



教員のためのメンタルヘルス対策は十分に
取り組んでいるか？(教育委員会、N=473)



現在、取り組んでいるメンタルヘルス対策は
効果があがっているか？(教育委員会、N=473)

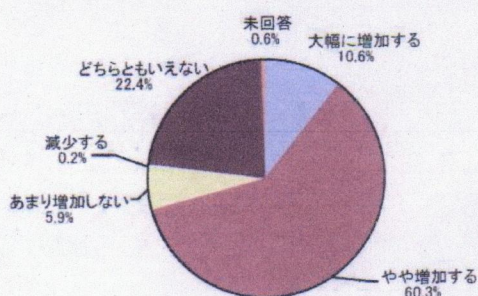


**現状のままでは教員の不調者が増加すると7割が回答、
児童生徒への影響が強く懸念されている。
この原因はメンタルヘルス担当者の不足と予算不足。**

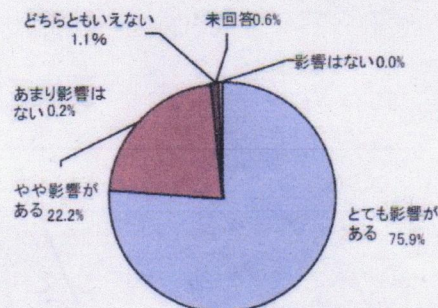
現状のままでは教員でのメンタルヘルス不調者が「大幅に増加する」および「やや増加する」と答えた人の合計は70.9%に及んでいる。さらに、こうした不調者の増加は、児童・生徒たちに「とても影響がある」と答える人は75.9%におよび、「やや影響がある」とする人の22.2%を加えると、ほぼ全員が児童生徒への影響を懸念している。

このような状況に陥っている原因としては、「メンタルヘルス担当者の不足」(51.2%)および「取り組みのための予算がとれない」(50.1%)との声が過半数を占め、メンタルヘルス対策についての基本的な体制づくりが現状ほとんどできていないことがわかる。

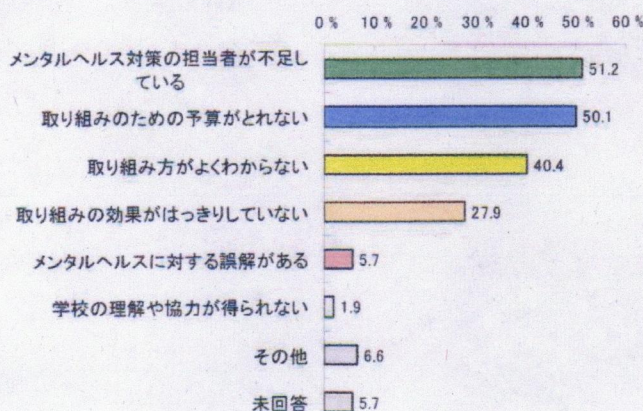
現状のままでは教員の「メンタルヘルス不調者」の数はどうなると思うか？（教育委員会、N=473）



「メンタルヘルス不調者」の増加で、児童・生徒たちに影響を与えると思うか？（教育委員会、N=473）



教員のメンタルヘルス対策を推進する際に、どの点で困っているか？（教育委員会、N=473）



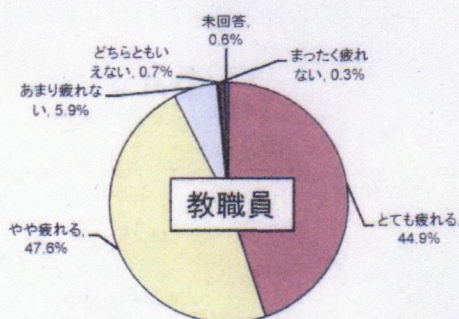
「とても疲れる」と回答する教員が45%。

強い疲労を訴える教員は一般企業の3倍以上に及ぶ。

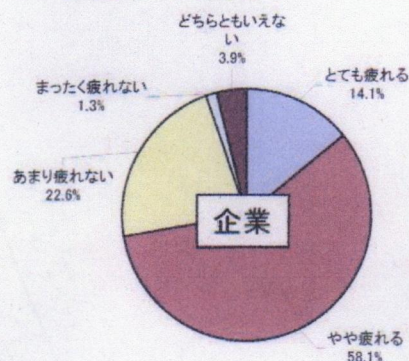
「普段の仕事ではどの程度身体が疲れますか」との質問に対して、「とても疲れる」と回答した教職員は44.9%に及んでいる。「労働者健康状況調査」（厚生労働省、2002年。母集団約16000名に対する標本調査）での同質問結果では14.1%であり、「とても疲れる」と答える教員は一般企業の3倍以上に及ぶことが分かった。

ストレスの原因として、教職員では「仕事の量」(60.8%)、「仕事の質」(41.3%)についてのストレスがたいへん高く、3番目に「仕事への適性」(25.8%)となっている。いずれも一般企業よりもストレスは高い。

普段の仕事ではどの程度身体が
疲れるか？（教職員、N=1177）

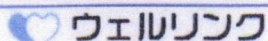
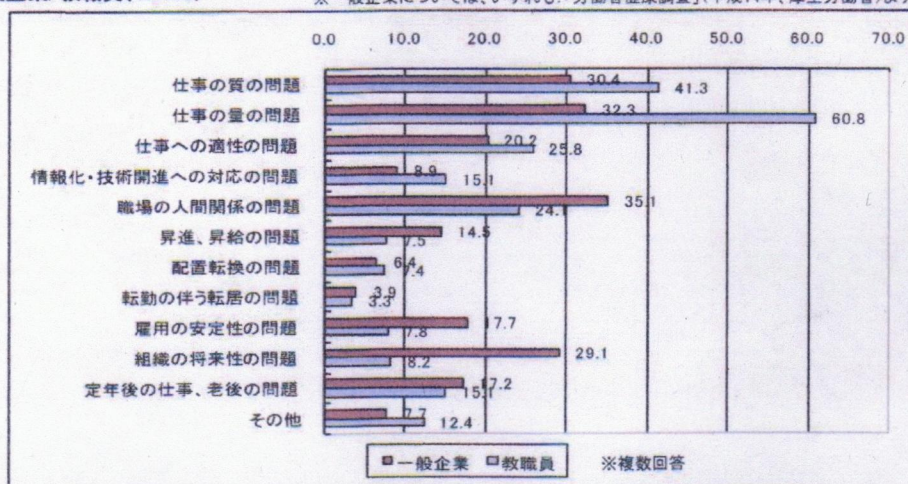


普段の仕事ではどの程度身体が
疲れるか？（一般企業）



強い不安、悩み、ストレスの内容は？
（一般企業/教職員、N=796）

※一般企業については、いずれも「労働者健康調査」（平成14年、厚生労働省）より抜粋。



ウェルリンク株式会社（2008）、プレス情報 ウェルリンク株式会社 2008年10月

22日 < http://www.wellink.co.jp/press/files/kyoin_summary_2008-10.pdf >

（2009年4月17日）

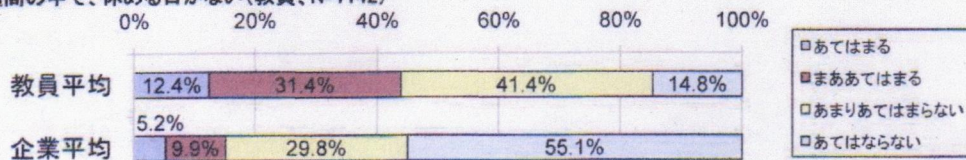
**「児童生徒の訴えを十分に聴く余裕がない」教員は6割以上、
うつ傾向は一般企業の約2.5倍に及ぶ。**

ストレスチェック(教員専用Self)の結果と、一般企業に対する調査(Selfスタンダード)を比較検討した。「1週間の中で休める日がない」という質問について、一般企業で「あてはまる」および「まああてはまる」の合計が15.1%であるのに対し、教員では半数に近い43.8%(一般企業の約3倍)となっている。

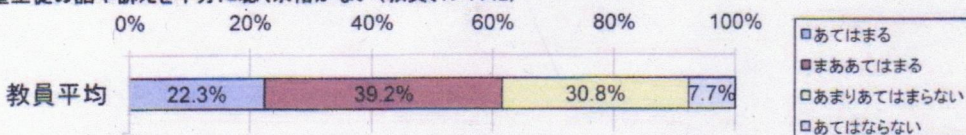
こうした状況のもと、「児童生徒の訴えを十分に聴く余裕がない」に該当する教員は6割以上(61.5%)、「児童生徒にうまく対応できない」と答える教員も約2割(18.8%)に及んでいる。教員を取り囲む慢性的な多忙さは、大きなストレスになっている。

「うつ傾向」と関連が深い質問項目について教員と一般企業を比較すると、教員の自覚症状は一般企業よりも平均2.5倍も多い。

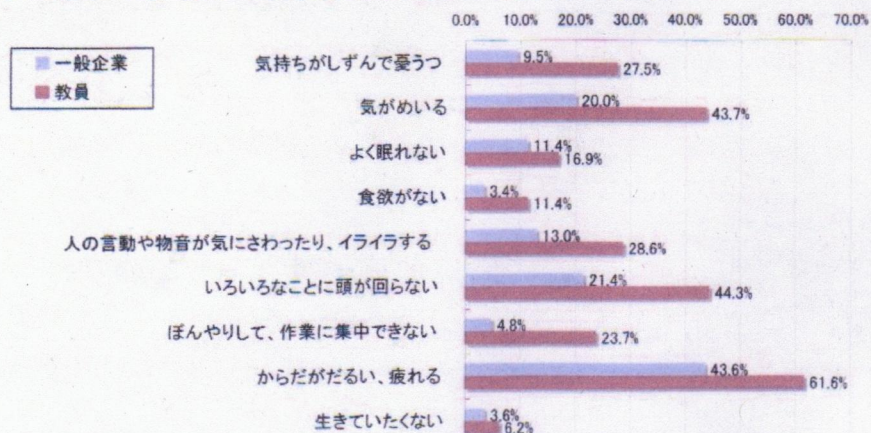
1週間の中で、休める日がない(教員、N=1142)



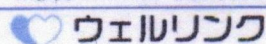
児童生徒の話や訴えを十分に聴く余裕がない(教員、N=1142)



うつ病と関係が深い自覚症状を訴える教員は一般企業の2.5倍に及ぶ（一般企業、N=1000
～各質問に「あてはまる」「まあ、あてはまる」など、自覚症状があると答えた人に比率～



※教員については「教員専用Self」、企業については「Selfスタンダード」より。



ウェルリンク株式会社（2008）. プレス情報 ウェルリンク株式会社 2008年10月
22日 < http://www.wellink.co.jp/press/files/kyoin_summary_2008-10.pdf >
(2009年4月17日)

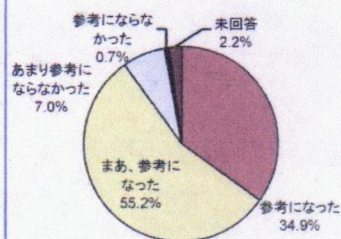
**ストレスチェック「教員専用Self」を評価する教員は9割。
今回のメンタルヘルス対策を通じて、
6割以上の教職員が「セルフケア」に取り組む！**

今回のメンタルヘルス対策に用いた「教員専用Self」について、9割が内容は適切であり、コメントが参考になったと答えている。ショート面談（10分～15分）については、受けてみて「よかったと思う」「まあ、よかったと思う」と答えた教員の合計が88.5%を占めた。

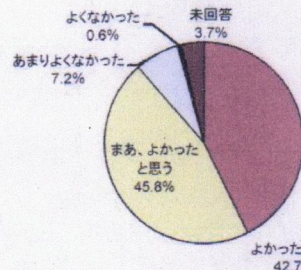
メンタルヘルスへの関心が「高まった」および「まあ高まった」とする教職員の比率は全モデル平均で61.4%となり、「実際に何に取り組んだか？」という質問に対して、64.6%の教職員が何らかのセルフケア対策に取り組んだと答えている。

また、今回のようなメンタルヘルス・サポート事業が「必要である」との意向を示す教職員は82.1%となった。今回のメンタルヘルス対策が従来のメンタルヘルス対策に比べ、極めて満足度が高く、現場のニーズに応える対策であることが分かった。

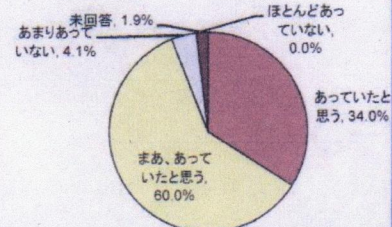
健康についてのコメントは参考になった
でしょうか？（教員、N=415）



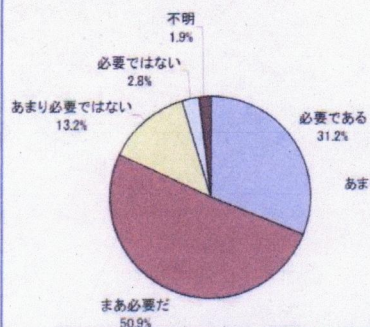
面接を受けてみてよかったと
思いますか？（教員、N=319）



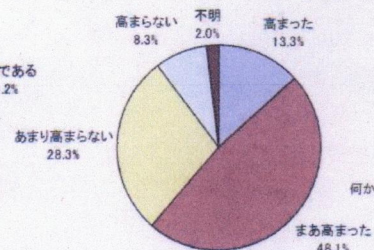
健康アドバイスシートの内容は
ご自身の状況にあっていたでしょうか？
（教員、N=415）



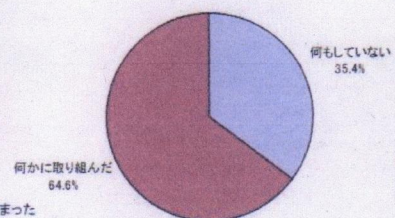
教員にとって、今回のようなメンタル
ヘルス・サポート事業は必要だと思
いますか？（教職員、N=930）



メンタルヘルス・サポート事業の実施
後、メンタルヘルスへの関心は高ま
りましたか？（教職員、N=930）



実際に何か取り組んだことは
ありますか？（教職員、N=930）



Appendix1-4 初等中等教育企画課長通知

別紙3

平成20年1月31日付け初等中等教育企画課長通知「平成18年度 教育職員に係る懲戒処分等の状況、服務規律の確保及び教育職員のメンタルヘルスの保持等について」
(抜粋)

2. 平成18年度については、病気休職者数及び精神性疾患による病気休職者数がともに増加し、病気休職者全体に占める精神性疾患による休職者の割合が61.1%となり、いずれも過去最高を更新しております。

学校教育は教育職員と児童生徒との人格的な触れ合いを通じて行われるものであり、教育職員が心身ともに健康を維持して教育に携わることができるような職場環境を整えることが、各学校の管理職及び教育委員会の重要な責務であるという認識の下、以下の方策などにより、教育職員のメンタルヘルスの保持等により一層取り組んでいただきますようお願いいたします。

- (1) 各学校の管理職は、学校における会議や行事の見直し等による校務の効率化を図るとともに、一部の教育職員に過重な負担がかからないよう適正な校務分掌を整えること。

また、各教育委員会においても、学校における教育職員の事務について適宜見直しを図り、その効率化と軽減に努めること。その際、別添資料を参照の上、各学校への調査・照会や調査研究（モデル校）事業に関する事務負担の軽減について具体的な計画を立て、着実に実施すること。

- (2) 日頃から、教育職員が気軽に周囲に相談したり、情報交換したりすることができる職場環境を作ること。特に各学校の管理職は、心の健康の重要性を十分認識し、自ら親身になって教育職員の相談を受けるほか、配慮が必要な教育職員を把握した場合には、例えば、中心となって相談を受ける職員を指名するなど具体的な対応を行うこと。なお、人事異動等により職場環境に変化があった教育職員には十分配慮すること。

- (3) 各学校の管理職は、心の不健康状態に陥った教育職員の早期発見・早期治療に努めること。例えば、各学校の管理職は精神性疾患が疑われる教育職員に気付いた場合、必要に応じて教育委員会と連携しながら、早めに医療機関への受診を促すなどの適切な対応をとること。

- (4) 病気休職者が学校に復帰する場合には、各学校の管理職は、当該教育職員への理解と協力が得られるような環境を整備するとともに、復帰後しばらくの間は経過を観察すること。また、各教育委員会においても、病気休職者が円滑に職場復帰できるよう、復職時の支援体制の整備に努めること。

- (5) 教育委員会においても積極的な学校訪問を通じて、学校の様子や各教育職員の状況を的確に把握するよう努めるとともに、一般の教育職員に対して、心の健康に関する意識啓発や、電話やメールなども活用しつつ、気軽に相談できる相談窓口を設置し、その周知を図るなどの取組を推進すること。併せて、各学校の管理職に対してメンタルヘルスに対処するための適切な研修を実施するよう努めること。

文部科学省(2008). 別紙3 初等中等教育企画課長通知 (抜粋) 文部科学省 2008年12月25日

< http://www.mext.go.jp/component/b_menu/houdou/__icsFiles/afieldfile/2009/01/26/1217866_19.pdf > (2009年4月17日)

Appendix1-5 教育職員のメンタルヘルスの保持にかかる取組み状況

表12 教育職員のメンタルヘルスの保持にかかる取組状況について（まとめ）

平成20年10月現在の各都道府県・指定都市教育委員会及び市区町村教育委員会におけるメンタルヘルスの保持にかかる取組についてまとめたものである。

1 学校における教育職員の事務の見直しについて

(1) 学校への調査・照会の統合・一括化について

	都道府県市	市区町村
調査・照会の見直しや改善を図った。	51.6% (33)	29.4%
今後実施する予定である。	15.6% (10)	14.6%
実施を検討中である。	32.8% (21)	50.3%
実施予定はない。	0.0% (0)	5.7%

(2) 調査研究（モデル校）事業の重点化や精選について

	都道府県市	市区町村
調査研究（モデル校）事業の見直しや改善を図った。	34.4% (22)	20.0%
今後実施する予定である。	18.8% (12)	9.2%
実施を検討中である。	46.9% (30)	55.9%
実施予定はない。	0.0% (0)	15.0%

(3) 学校における会議や行事の見直し等による校務の効率化について（複数回答可）

	都道府県市	市区町村
会議や行事の見直しを図る取組を促すなど、市町村又は学校を指導した。	68.8% (44)	54.5%
適正な校務分掌の整備を指導した。	39.1% (25)	38.8%
今後、市町村又は学校への指導を実施する予定である。	15.6% (10)	12.2%
市町村又は学校への指導を検討中である。	14.1% (9)	21.2%
市町村又は学校を指導する予定はない。	0.0% (0)	2.3%

2 学校の職場環境づくりについて

	都道府県市	市区町村
職員が気軽に相談することができる職場環境づくりをするよう市町村又は学校を指導した。	76.6% (49)	66.6%
今後、市町村又は学校への指導を実施する予定である。	4.7% (3)	10.4%
市町村又は学校への指導を検討中である。	18.8% (12)	21.5%
市町村又は学校を指導する予定はない。	0.0% (0)	1.6%

3 心の不健康状態に陥った教育職員の早期発見・早期治療について

	都道府県市	市区町村
心の不健康状態に陥った教育職員の早期発見・早期治療をするよう市町村又は学校を指導した。	82.8% (53)	70.3%
今後、市町村又は学校への指導を実施する予定である。	3.1% (2)	11.0%
市町村又は学校への指導を検討中である。	14.1% (9)	17.5%
市町村又は学校を指導する予定はない。	0.0% (0)	1.2%

4 精神疾患により病氣休職となった者に対する復職支援について

	都道府県市
復職後の経過観察等も含む復職支援プログラムを実施している。	51.6% (33)
復職までの復職支援プログラムを実施している。	23.4% (15)
復職支援プログラムを実施する予定である。	7.8% (5)
実施を検討中である。	14.1% (9)
実施予定はない。	3.1% (2)

5 メンタルヘルスに関する相談窓口体制及び研修等の実施について（複数回答可）

	都道府県市	市区町村
相談窓口を設置し、面接相談を実施している。	82.8% (53)	26.4%
電話相談（電子メールを含む）の窓口を設置している。	81.3% (52)	17.1%
精神科医や病院等を指定し、相談できる体制を整備している。	68.8% (44)	20.0%
管理職を対象にしたメンタルヘルスに関する研修を実施している。	85.9% (55)	22.8%
メンタルヘルスに関する冊子やパンフレットを作成し、配布している。	56.3% (36)	14.8%
学校訪問を行い、教育職員の状況を把握するよう努めた。	59.4% (38)	70.9%

（注）表中の数値は、回答した教育委員会の割合。（ ）は、都道府県・指定都市教育委員会数。

文部科学省（2008）. 表12 教育職員のメンタルヘルス保持に関わる取組み状況について（まとめ）

文部科学省 2008年1月26日 <http://www.mext.go.jp/Component/b_menu/houdou/_icsFiles/afieldfile/2009/01/26/1217866_14.pdf>（2009年4月17日）

Appendix1-6 教育職員のメンタルヘルスの保持にかかる取組み状況（各県市別）

表13 教育職員のメンタルヘルスの保持にかかる取組状況について(各県市別状況)

(平成20年10月現在)

県市名	1. 学校における教育職員の事務の見直しについて				2. 職員が気軽に相談することができる職場環境づくりを指導した。	3. 心の不健康状態に陥った教育職員の早期発見・早期治療について指導した。
	(1) 学校への調査・研究会の結成・一括化について、見直しや改善を図った。	(2) 調査研究事業の重点化や精選等、見直しや改善を図った。	(3) 会議や行事の見直し等による校務の効率化(複数回答可)			
			見直しを図るよう指導した。	適正な校務分掌の整備を指導した。	今後指導を実施する予定である。	指導を検討中である。
北海道	△	△	○	○		○
青森県			○	○		○
岩手県	○	△			○	○
宮城県	○	○	○	○		○
秋田県	○	○	○			○
山形県		○	○			○
福島県	○	○	○			○
茨城県	△	△			○	○
栃木県	○	○	○			○
群馬県	○	○	○			○
埼玉県	○	○	○			○
千葉県			○	○		○
東京都	△	△			○	○
神奈川県	○	○	○	○		○
新潟県		○	○	○		○
富山県	△		○	○		
石川県			○			○
福井県	○					○
山梨県	○	△	○	○		○
長野県			○			
岐阜県	○		○			○
静岡県	△			○	○	○
愛知県						○
三重県	○	○	○	○		○
滋賀県	○	○	○			○
京都府	○		○	○		○
大阪府	○	○	○		○	○
兵庫県					○	
奈良県	○		○			○
和歌山県						○
鳥取県	○		○			○
島根県			○			
岡山県	○	○	○	○		○
広島県	○	○	○	○		○
山口県	○		○			○
徳島県			○	○		○
香川県	○		○			○
愛媛県	○		○	○		○
高知県	△	△	○			○
福岡県					○	○
佐賀県	○	△	○	○		○
長崎県	○	○	○	○		○
熊本県	△	△	○	○		○
大分県		△				○
宮崎県	○	△	○			○
鹿児島県	○	○	○	○		○
沖縄県					○	○
札幌市						○
仙台市	○	○	○	○		○
さいたま市		○	○	○		○
千葉市	○		○	○		○
川崎市	○				○	○
横浜市					○	△
新潟市	△	△			○	△
静岡市		○				○
浜松市			○			○
名古屋市			○			○
京都市	○	○	○	○		○
大阪市		△			○	
堺市						○
神戸市						○
広島市	△		○	○		○
北九州市	○	○	○	○		○
福岡市	○	○	○	○		○
合計	○見直し・改善済み(33) △実施予定(10) 空欄は検討中(21)	○見直し・改善済み(22) △実施予定(12) 空欄は検討中(30)	44	25	10	9

Appendix1-6 続き

(平成20年10月現在)

県市名	4. 精神疾患により病氣休職となった者に対する復職支援				5. 教育職員のメンタルヘルスに関する相談窓口体制及び研修等の実施					
	復職後の経過観察等も含む復職支援プログラムを実施している。	復帰までの復職支援プログラムを実施している。	復職支援プログラムを実施する予定である。	今後の予定	相談窓口を設け、直接相談を実施している。	電話相談の窓口を設置している。	精神科医や病院等を指定し、相談体制を整備している。	管理職を対象とした研修を実施している。	冊子やパンフレットを作成し配布している。	学校訪問を行い、職員の状況を把握している。
北海道	○				○	○		○	○	○
青森県				予定無	○	○	○	○		
岩手県		○			○	○	○	○	○	○
宮城県	○				○	○	○	○		
秋田県	○					○				○
山形県				検討中	○	○	○	○		
福島県				検討中	○	○	○	○	○	
茨城県				検討中	○	○	○	○	○	○
栃木県		○				○	○	○	○	○
群馬県	○				○	○			○	
埼玉県	○				○	○	○	○	○	○
千葉県				検討中	○	○	○	○	○	○
東京都	○				○	○	○	○	○	○
神奈川県	○				○	○		○	○	
新潟県				検討中	○	○	○	○	○	○
富山県				予定無	○	○	○	○		
石川県	○				○	○	○	○	○	
福井県				検討中	○	○	○			○
山梨県		○			○		○	○	○	
長野県	○				○					
岐阜県			○		○	○	○	○		○
静岡県	○				○	○		○	○	○
愛知県	○				○	○	○	○		○
三重県	○				○	○	○	○	○	○
滋賀県	○				○	○	○	○	○	○
京都府	○				○			○	○	
大阪府		○						○	○	○
兵庫県	○					○			○	
奈良県		○			○					
和歌山県				検討中			○	○		○
鳥取県	○				○	○	○	○	○	○
島根県	○				○	○	○	○	○	○
岡山県	○				○	○	○	○	○	○
広島県	○						○	○	○	
山口県	○				○	○	○	○	○	○
徳島県	○				○	○	○	○	○	○
香川県	○				○	○	○	○	○	○
愛媛県			○		○	○	○	○	○	○
高知県		○				○		○		
福岡県		○			○	○	○	○		
佐賀県	○				○	○	○	○		○
長崎県		○				○	○	○	○	
熊本県		○			○	○	○			○
大分県		○			○	○	○	○	○	
宮崎県	○				○	○	○	○	○	
鹿児島県		○			○	○	○	○		○
沖縄県			○		○	○	○	○	○	○
札幌市		○			○	○	○			
仙台市	○				○	○	○	○		○
さいたま市	○						○	○		○
千葉市		○			○	○		○	○	
川崎市	○				○	○		○	○	○
横浜市	○				○	○	○	○		○
新潟市			○			○		○		○
静岡市				検討中				○	○	
浜松市		○						○		○
名古屋市	○				○	○	○	○	○	○
京都市			○		○	○	○	○	○	○
大阪市	○				○			○		
堺市	○				○	○	○	○		○
神戸市	○				○	○	○	○		○
広島市		○			○	○	○	○	○	○
北九州市				検討中	○					
福岡市	○				○	○	○	○	○	○
合計	33	15	5	検討中(9) 予定無(2)	53	52	44	55	36	38

文部科学省（2008）. 表 13 教育職員のメンタルヘルス保持に関わる取組み状況について（各県市別状況） 文部科学省 2008 年 1 月 26 日 <http://www.mext.go.jp/Component/b_menu/houdou/_icsFiles/afieldfile/2009/01/26/1217866_15.pdf>（2009 年 4 月 17 日）

Appendix1-7 市区町村における教育職員のメンタルヘルスの保持にかかる取組み状況

表14 市区町村における教育職員のメンタルヘルスの保持にかかる取組状況について

(平成20年10月現在)

都道府県名	市区町村数	1. 学校における教育職員の事務の見直しについて						2. 職員が気軽に相談することができる職場環境づくりを指導した。
		(1) 学校への調査・照会の統合・一括化について、見直しや改善を図った。	(2) 調査研究事業の重点化や精選等、見直しや改善を図った。	(3) 会議や行事の見直し等による校務の効率化(複数回答可)				
				見直しを図るよう指導した。	適正な校務分掌の整備を指導した。	今後指導を実施する予定である。	指導を検討中である。	
北海道	179	55 (30.7%)	25 (14.0%)	76 (42.5%)	49 (27.4%)	24 (13.4%)	61 (34.1%)	86 (48.0%)
青森県	40	5 (12.5%)	5 (12.5%)	11 (27.5%)	11 (27.5%)	4 (10.0%)	18 (45.0%)	19 (47.5%)
岩手県	35	8 (22.9%)	7 (20.0%)	21 (60.0%)	4 (11.4%)	2 (5.7%)	10 (28.6%)	23 (65.7%)
宮城県	35	16 (45.7%)	7 (20.0%)	33 (94.3%)	7 (20.0%)	1 (2.9%)	0 (0.0%)	35 (100.0%)
秋田県	25	8 (32.0%)	6 (24.0%)	10 (40.0%)	13 (52.0%)	1 (4.0%)	6 (24.0%)	18 (72.0%)
山形県	35	21 (60.0%)	6 (17.1%)	26 (74.3%)	20 (57.1%)	2 (5.7%)	1 (2.9%)	33 (94.3%)
福島県	59	10 (17.0%)	10 (17.0%)	34 (57.6%)	23 (39.0%)	6 (10.2%)	12 (20.3%)	36 (61.0%)
茨城県	44	9 (20.5%)	8 (18.2%)	24 (54.6%)	18 (40.9%)	6 (13.6%)	6 (13.6%)	35 (79.6%)
栃木県	31	8 (25.8%)	7 (22.6%)	19 (61.3%)	14 (45.2%)	3 (9.7%)	6 (19.4%)	23 (74.2%)
群馬県	39	9 (23.1%)	5 (12.8%)	22 (56.4%)	11 (28.2%)	6 (15.4%)	9 (23.1%)	23 (59.0%)
埼玉県	69	22 (31.9%)	17 (24.6%)	55 (79.7%)	44 (63.8%)	3 (4.4%)	4 (5.8%)	60 (87.0%)
千葉県	56	25 (44.6%)	12 (21.4%)	42 (75.0%)	32 (57.1%)	6 (10.7%)	4 (7.1%)	54 (96.4%)
東京都	62	9 (14.5%)	8 (12.9%)	24 (38.7%)	16 (25.8%)	9 (14.5%)	20 (32.3%)	31 (50.0%)
神奈川県	31	6 (19.4%)	3 (9.7%)	13 (41.9%)	13 (41.9%)	2 (6.5%)	13 (41.9%)	18 (58.1%)
新潟県	30	9 (30.0%)	1 (3.3%)	17 (56.7%)	16 (53.3%)	4 (13.3%)	5 (16.7%)	18 (60.0%)
富山県	15	4 (26.7%)	2 (13.3%)	5 (33.3%)	3 (20.0%)	3 (20.0%)	4 (26.7%)	5 (33.3%)
石川県	19	6 (31.6%)	6 (31.6%)	9 (47.4%)	7 (36.8%)	1 (5.3%)	4 (21.1%)	11 (57.9%)
福井県	17	2 (11.8%)	3 (17.7%)	7 (41.2%)	7 (41.2%)	4 (23.5%)	6 (35.3%)	10 (58.8%)
山梨県	30	4 (13.3%)	2 (6.7%)	7 (23.3%)	8 (26.7%)	6 (20.0%)	11 (36.7%)	14 (46.7%)
長野県	82	15 (18.3%)	5 (6.1%)	23 (28.1%)	25 (30.5%)	10 (12.2%)	29 (35.4%)	38 (46.3%)
岐阜県	42	28 (66.7%)	24 (57.1%)	37 (88.1%)	17 (40.5%)	1 (2.4%)	2 (4.8%)	38 (90.5%)
静岡県	39	2 (5.1%)	6 (15.4%)	8 (20.5%)	8 (20.5%)	12 (30.8%)	11 (28.2%)	18 (46.2%)
愛知県	60	26 (43.3%)	16 (26.7%)	42 (70.0%)	27 (45.0%)	9 (15.0%)	5 (8.3%)	47 (78.3%)
三重県	29	11 (37.9%)	5 (17.2%)	19 (65.5%)	14 (48.3%)	5 (17.2%)	3 (10.3%)	23 (79.3%)
滋賀県	26	15 (57.7%)	12 (46.2%)	22 (84.6%)	13 (50.0%)	1 (3.9%)	1 (3.9%)	22 (84.6%)
京都府	25	2 (8.0%)	2 (8.0%)	12 (48.0%)	6 (24.0%)	4 (16.0%)	7 (28.0%)	13 (52.0%)
大阪府	41	10 (24.4%)	10 (24.4%)	22 (53.7%)	10 (24.4%)	5 (12.2%)	12 (29.3%)	24 (58.5%)
兵庫県	40	14 (35.0%)	15 (37.5%)	27 (67.5%)	20 (50.0%)	3 (7.5%)	4 (10.0%)	33 (82.5%)
奈良県	39	6 (15.4%)	7 (18.0%)	19 (48.7%)	17 (43.6%)	4 (10.3%)	11 (28.2%)	21 (53.9%)
和歌山県	31	8 (25.8%)	5 (16.1%)	19 (61.3%)	15 (48.4%)	5 (16.1%)	3 (9.7%)	22 (71.0%)
鳥取県	20	9 (45.0%)	10 (50.0%)	11 (55.0%)	11 (55.0%)	3 (15.0%)	1 (5.0%)	14 (70.0%)
島根県	21	5 (23.8%)	7 (33.3%)	9 (42.9%)	6 (28.6%)	2 (9.5%)	6 (28.6%)	13 (61.9%)
岡山県	27	9 (33.3%)	8 (29.6%)	19 (70.4%)	12 (44.4%)	3 (11.1%)	4 (14.8%)	17 (63.0%)
広島県	22	10 (45.5%)	6 (27.3%)	18 (81.8%)	16 (72.7%)	1 (4.6%)	2 (9.1%)	18 (81.8%)
山口県	20	16 (80.0%)	12 (60.0%)	18 (90.0%)	13 (65.0%)	0 (0.0%)	2 (10.0%)	17 (85.0%)
徳島県	24	5 (20.8%)	2 (8.3%)	11 (45.8%)	11 (45.8%)	3 (12.5%)	6 (25.0%)	19 (79.2%)
香川県	18	3 (16.7%)	3 (16.7%)	10 (55.6%)	8 (44.4%)	3 (16.7%)	2 (11.1%)	11 (61.1%)
愛媛県	20	6 (30.0%)	3 (15.0%)	12 (60.0%)	8 (40.0%)	5 (25.0%)	2 (10.0%)	15 (75.0%)
高知県	36	9 (25.0%)	6 (16.7%)	6 (16.7%)	12 (33.3%)	9 (25.0%)	11 (30.6%)	25 (69.4%)
福岡県	65	14 (21.5%)	7 (10.8%)	24 (36.9%)	27 (41.5%)	8 (12.3%)	22 (33.9%)	37 (56.9%)
佐賀県	20	9 (45.0%)	4 (20.0%)	16 (80.0%)	10 (50.0%)	3 (15.0%)	1 (5.0%)	18 (90.0%)
長崎県	23	8 (34.8%)	3 (13.0%)	16 (69.6%)	11 (47.8%)	0 (0.0%)	5 (21.7%)	20 (87.0%)
熊本県	47	9 (19.2%)	11 (23.4%)	28 (59.6%)	20 (42.6%)	6 (12.8%)	7 (14.9%)	36 (76.6%)
大分県	18	4 (22.2%)	4 (22.2%)	12 (66.7%)	8 (44.4%)	3 (16.7%)	1 (5.6%)	13 (72.2%)
宮崎県	30	8 (26.7%)	7 (23.3%)	16 (53.3%)	4 (13.3%)	5 (16.7%)	5 (16.7%)	18 (60.0%)
鹿児島県	46	28 (60.9%)	16 (34.8%)	43 (93.5%)	29 (63.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	44 (95.7%)
沖縄県	41	5 (12.2%)	4 (9.8%)	8 (19.5%)	6 (14.6%)	14 (34.1%)	17 (41.5%)	15 (36.6%)
合計	1,803	530 (29.4%)	360 (20.0%)	982 (54.5%)	700 (38.8%)	220 (12.2%)	382 (21.2%)	1,201 (66.6%)

(注) () は、市区町村教育委員会数に対する回答の割合を示す。

Appendix1-7 続き

(平成20年10月現在)

都道府県名	市区町村数	3. 心の不健康状態に陥った教育職員の早期発見・早期治療について指導した。	4. 教育職員のメンタルヘルスに関する相談窓口体制及び研修の実施等について(複数回答可)					
			相談窓口を設置し、面接相談を実施している。	電話相談の窓口を設置している。	精神科医や病院等を指定し、相談体制を整備している。	管理職を対象とした研修を実施した。	冊子やパンフレットを作成し配布した。	学校訪問を行い、職員の状況を把握している。
北海道	179	91 (50.8%)	46 (25.7%)	40 (22.4%)	29 (16.2%)	19 (10.6%)	52 (29.1%)	108 (60.3%)
青森県	40	21 (52.5%)	4 (10.0%)	1 (2.5%)	2 (5.0%)	4 (10.0%)	2 (5.0%)	29 (72.5%)
岩手県	35	25 (71.4%)	35 (100.0%)	35 (100.0%)	35 (100.0%)	35 (100.0%)	35 (100.0%)	23 (65.7%)
宮城県	35	35 (100.0%)	8 (22.9%)	4 (11.4%)	8 (22.9%)	35 (100.0%)	1 (2.9%)	12 (34.3%)
秋田県	25	18 (72.0%)	3 (12.0%)	5 (20.0%)	1 (4.0%)	0 (0.0%)	1 (4.0%)	22 (88.0%)
山形県	35	32 (91.4%)	4 (11.4%)	5 (14.3%)	5 (14.3%)	4 (11.4%)	0 (0.0%)	29 (82.9%)
福島県	59	37 (62.7%)	8 (13.6%)	4 (6.8%)	7 (11.9%)	7 (11.9%)	5 (8.5%)	47 (79.7%)
茨城県	44	37 (84.1%)	5 (11.4%)	2 (4.6%)	1 (2.3%)	5 (11.4%)	0 (0.0%)	39 (88.6%)
栃木県	31	27 (87.1%)	7 (22.6%)	5 (16.1%)	5 (16.1%)	4 (12.9%)	1 (3.2%)	26 (83.9%)
群馬県	39	24 (61.5%)	8 (20.5%)	3 (7.7%)	6 (15.4%)	2 (5.1%)	5 (12.8%)	28 (71.8%)
埼玉県	69	65 (94.2%)	18 (26.1%)	11 (15.9%)	20 (29.0%)	26 (37.7%)	10 (14.5%)	49 (71.0%)
千葉県	56	53 (94.6%)	18 (32.1%)	12 (21.4%)	7 (12.5%)	10 (17.9%)	16 (28.6%)	29 (51.8%)
東京都	62	38 (61.3%)	19 (30.7%)	18 (29.0%)	22 (35.5%)	26 (41.9%)	20 (32.3%)	35 (56.5%)
神奈川県	31	17 (54.8%)	10 (32.3%)	8 (25.8%)	7 (22.6%)	13 (41.9%)	6 (19.4%)	20 (64.5%)
新潟県	30	22 (73.3%)	5 (16.7%)	2 (6.7%)	1 (3.3%)	3 (10.0%)	0 (0.0%)	25 (83.3%)
富山県	15	7 (46.7%)	0 (0.0%)	1 (6.7%)	0 (0.0%)	2 (13.3%)	0 (0.0%)	13 (86.7%)
石川県	19	13 (68.4%)	4 (21.1%)	1 (5.3%)	2 (10.5%)	5 (26.3%)	2 (10.5%)	17 (89.5%)
福井県	17	13 (76.5%)	4 (23.5%)	0 (0.0%)	1 (5.9%)	3 (17.7%)	4 (23.5%)	10 (58.8%)
山梨県	30	17 (56.7%)	7 (23.3%)	2 (6.7%)	3 (10.0%)	3 (10.0%)	1 (3.3%)	27 (90.0%)
長野県	82	38 (46.3%)	13 (15.9%)	3 (3.7%)	9 (11.0%)	10 (12.2%)	8 (9.8%)	50 (61.0%)
岐阜県	42	36 (85.7%)	3 (7.1%)	1 (2.4%)	2 (4.8%)	1 (2.4%)	2 (4.8%)	39 (92.9%)
静岡県	39	16 (41.0%)	12 (30.8%)	12 (30.8%)	0 (0.0%)	6 (15.4%)	0 (0.0%)	18 (46.2%)
愛知県	60	50 (83.3%)	14 (23.3%)	7 (11.7%)	8 (13.3%)	15 (25.0%)	7 (11.7%)	45 (75.0%)
三重県	29	22 (75.9%)	11 (37.9%)	4 (13.8%)	11 (37.9%)	3 (10.3%)	3 (10.3%)	22 (75.9%)
滋賀県	26	25 (96.2%)	9 (34.6%)	3 (11.5%)	9 (34.6%)	8 (30.8%)	3 (11.5%)	15 (57.7%)
京都府	25	18 (72.0%)	4 (16.0%)	0 (0.0%)	4 (16.0%)	4 (16.0%)	6 (24.0%)	16 (64.0%)
大阪府	41	25 (61.0%)	17 (41.5%)	9 (22.0%)	6 (14.6%)	7 (17.1%)	3 (7.3%)	28 (68.3%)
兵庫県	40	32 (80.0%)	11 (27.5%)	7 (17.5%)	9 (22.5%)	10 (25.0%)	4 (10.0%)	31 (77.5%)
奈良県	39	21 (53.9%)	10 (25.6%)	5 (12.8%)	8 (20.5%)	39 (100.0%)	2 (5.1%)	24 (61.5%)
和歌山県	31	25 (80.7%)	6 (19.4%)	5 (16.1%)	5 (16.1%)	7 (22.6%)	1 (3.2%)	28 (90.3%)
鳥取県	20	16 (80.0%)	3 (15.0%)	2 (10.0%)	5 (25.0%)	5 (25.0%)	1 (5.0%)	19 (95.0%)
島根県	21	14 (66.7%)	2 (9.5%)	2 (9.5%)	0 (0.0%)	5 (23.8%)	4 (19.1%)	14 (66.7%)
岡山県	27	19 (70.4%)	7 (25.9%)	2 (7.4%)	4 (14.8%)	2 (7.4%)	0 (0.0%)	23 (85.2%)
広島県	22	21 (95.5%)	7 (31.8%)	2 (9.1%)	12 (54.6%)	4 (18.2%)	1 (4.6%)	12 (54.6%)
山口県	20	18 (90.0%)	4 (20.0%)	4 (20.0%)	2 (10.0%)	16 (80.0%)	2 (10.0%)	17 (85.0%)
徳島県	24	18 (75.0%)	7 (29.2%)	1 (4.2%)	1 (4.2%)	6 (25.0%)	2 (8.3%)	21 (87.5%)
香川県	18	12 (66.7%)	3 (16.7%)	1 (5.6%)	5 (27.8%)	1 (5.6%)	1 (5.6%)	18 (100.0%)
愛媛県	20	16 (80.0%)	6 (30.0%)	2 (10.0%)	1 (5.0%)	4 (20.0%)	1 (5.0%)	15 (75.0%)
高知県	36	24 (66.7%)	36 (100.0%)	36 (100.0%)	36 (100.0%)	0 (0.0%)	36 (100.0%)	32 (88.9%)
福岡県	65	42 (64.6%)	18 (27.7%)	10 (15.4%)	21 (32.3%)	7 (10.8%)	3 (4.6%)	38 (58.5%)
佐賀県	20	18 (90.0%)	9 (45.0%)	5 (25.0%)	4 (20.0%)	6 (30.0%)	0 (0.0%)	14 (70.0%)
長崎県	23	21 (91.3%)	3 (13.0%)	2 (8.7%)	6 (26.1%)	4 (17.4%)	0 (0.0%)	19 (82.6%)
熊本県	47	36 (76.6%)	9 (19.2%)	2 (4.3%)	2 (4.3%)	4 (8.5%)	3 (6.4%)	42 (89.4%)
大分県	18	13 (72.2%)	7 (38.9%)	5 (27.8%)	8 (44.4%)	7 (38.9%)	3 (16.7%)	8 (44.4%)
宮崎県	30	19 (63.3%)	8 (26.7%)	2 (6.7%)	4 (13.3%)	5 (16.7%)	3 (10.0%)	20 (66.7%)
鹿児島県	46	44 (95.7%)	16 (34.8%)	12 (26.1%)	13 (28.3%)	13 (28.3%)	3 (6.5%)	35 (76.1%)
沖縄県	41	16 (39.0%)	8 (19.5%)	4 (9.8%)	3 (7.3%)	6 (14.6%)	3 (7.3%)	28 (68.3%)
合計	1,803	1,267 (70.3%)	476 (26.4%)	309 (17.1%)	360 (20.0%)	411 (22.8%)	266 (14.8%)	1,279 (70.9%)

文部科学省 (2008). 表 14 市町村における教育職員のメンタルヘルス保持にかかる取組み状況について文部

科学省 2008年1月26日 < http://www.mext.go.jp/Component/b_menu/houdou/_icsFiles/afieldfile/2009

/01/26/1217866_16.pdf> (2009年4月17日)

Appendix2-1 予備調査質問紙

(予一前一②)

先生方へ

調査のお願い

お忙しい中、調査にご協力いただき、誠にありがとうございます。

この調査は、教師のモチベーションに関する研究の資料となるものです。

ご回答いただいた資料については、統計的に処理され、学術的な目的にのみ使用されます。

内容から、個人が特定されたりすることは決してありませんのでご安心ください。

回答につきましては、自由に記述していただく形式になっております。

各質問に該当する事柄について、できるだけたくさんご記入いただけますようお願いいたします。

兵庫教育大学大学院 学校教育研究科
学校教育学専攻 臨床心理学コース
藤生英行研究室所属
金川 悟

- 性別 (男 ・ 女)
- 年代 (20代 ・ 30代 ・ 40代 ・ 50代)
- 学校の種類 (小学校 ・ 中学校 ・ 高等学校 ・ 特別支援学校)
- 教職経験年数 (年)

※ () 内の該当する項目を○で囲んでください。

質問1 最初の動機について

あなたが、教師になることを考えた理由や出来事、動機はどのようなものですか。複数の理由やできごと、動機がある場合はできるだけ多くお書きください。

-
-
-
-

質問2 現在の仕事について

①あなたが、教師の仕事をする中で、モチベーションが上がる（やる気が出る）できごとについて、どのようなできごとがありますか。できるだけ多くお書きください。

-
-
-
-

②あなたが、教師の仕事をする中で、モチベーションが下がる（やる気が失われる）できごとについて、どのようなできごとがありますか。できるだけ多くお書きください。

-
-
-
-

③あなたが、教師の仕事をする中で、モチベーションが下がる(やる気が失われる)できごとに遭遇したとき、あなたならどのような行動や態度をとりますか。できるだけ多くお書きください。

-
-
-
-

④あなたが現在、教師を続けている理由や動機はどのようなものですか。複数の理由や動機がある場合はできるだけ多くお書きください。またそのように考えられるできごとがありましたら、それについてもできるだけ多くお書きください。

-
-
-
-

以上で質問を終わります。ご協力いただき、誠にありがとうございました。

Appendix2-2 予備調査で得られた回答（質問項目プール）

NO	性	年	コード	①教師になる最初の動機	カテゴリー	調査結果	教師を志す動機との関係	その他		
1	12	2	23	g0323423	社会が好き	教科の専門性	内発的	小学校、中学校で出会った先生の影響を受けて	教師を志す動機との関係は	外的
2	15	1	23	r0413323	興味ある分野に継続して関わりたかったため	教科の専門性	内発的	生徒教諭のお世話によって、自分になりたいと思ったから	教師を志す動機との関係は	外的
3	25	1	15	r0712215	中学校で理科が好きになった	教科の専門性	内発的	中学の時、担任してもらった先生の影響	教師を志す動機との関係は	外的
4	29	1	30	r0814230	教科を通して、子どもたちに学習への関心を持ってもらいたかったから	教科の専門性	同一視的	自分の中学時代の恩師にあこがれて	教師を志す動機との関係は	外的
5	35	1	22	g1113222	10年間活動をしてきて子供と一緒に体を動かしたり、指導したいと思った。	教科の専門性	内発的	先生という仕事には、専攻や憧れがあったから	あこがれ	外的
6	37	1	23	g1213223	社会(特に歴史)が好きだったので、将来好きな事が生かせる職業を考えていた	教科の専門性	内発的	小学生の頃の夢だから	あこがれ	内発的
7	39	1	23	g1213223	大学で社会だったため、専門性が生かせる仕事にしたいと思った	教科の専門性	内発的	テレビドラマの影響「金八先生」「飛べ！青春」等	あこがれ	外的
8	39	1	23	g1213223	クラブ活動を通じていたので、ずっと教員生活にやりがいを感じていたので、中学校が高校の教師を考えた	教科の専門性	内発的	テレビドラマの影響	あこがれ	外的
9	51	2	25	g1723125	自分は運動が得意だったので、それが生かせる体育教師になりたいと思った	教科の専門性	内発的	本(うさぎの魂)の影響	あこがれ	外的
10	63	2	18	g2123118	専門性(い)をそそぎたと思ったから	教科の専門性	内発的	子どもの頃から教師になりたいと思ってきた	あこがれ	内発的
11	77	1	23	r0213223	得意な教科の勉強が好きだったので	教科の専門性	内発的	何となくあこがれていたから	あこがれ	外的
12	78	1	05	r0213223	自分の専門分野(原子力)の知識を正しく伝えたいと思い、教師を目指した	教科の専門性	同一視的	子どもの頃、祭り活動してみんなの前で話していたことがきっかけ	自分の経験	同一視的
13	81	1	27	r0213227	好きなことを続けられと思ったから	教科の専門性	内発的	近所の子どもたちの学校ごっこで先生役	自分の経験	同一視的
14	85	1	22	r0321322	得意な教科があったことが第一	教科の専門性	内発的	数学や理科の知識で、わからない所を友達に教えてあげてとても感謝された経験	自分の経験	外的
15	90	2	01	r0321201	高校生のとき、ALUの先生に英語を教わったことがきっかけで、英語を教える仕事にしたいと思ったから	教科の専門性	同一視的	自分の説明で相手に理解してくれたことがきっかけ	自分の経験	内発的
16	96	2	33	r0324233	専門分野(英語)で一生懸命に働いていけると思った	教科の専門性	内発的	大学生のときの家庭教師のアルバイトで教えた子どもが高校に合格して喜んでくれた	自分の経験	外的
17	99	2	31	r0324231	教科について強い興味があったから	教科の専門性	内発的	たまたま	偶然	外的
18	106	2	23	r4223323	教師なら自分の思いを伝え、英語を教えるなら翻訳の仕事もできそうに思えた	教科の専門性	内発的	進学先(大学)が地元で大学と併設されていた。(親の都合)	偶然	外的
19	3	2	15	g0122115	子供が好きだから	子どもが好き	内発的	安定しているから	職業の安定	外的
20	6	1	08	g0212108	子供がなついたら	子どもが好き	外的	安定しているから	職業の安定	外的
21	7	1	08	g0212108	子供と遊んで仕事になるから	子どもが好き	外的	安定した公務員だから	職業の安定	外的
22	13	2	23	g0223423	子供が好き	子どもが好き	内発的	公務員であること	職業の安定	外的
23	18	1	17	r0513117	子どもとの関わりが楽しく感じられるから	子どもが好き	内発的	安定した収入が得られると思った	職業の安定	外的
24	27	1	30	r0814230	子どもとの関わりが楽しいから	子どもが好き	内発的	経済的にも自立していたから、経験して子育てしながら一生懸命に働きたいと思った	職業の安定	外的
25	47	2	15	g1231115	子どもが好き	子どもが好き	内発的	人と接することが好き。事務系のアルバイトをしたことがあるが、自分には無理だと思った	他に仕事がない	内発的
26	50	2	19	r1623119	子どもが好き	子どもが好き	内発的	一社員企業に勤めたが自分に合わないと思い、やりがいを感じたから	他に仕事がない	外的
27	53	2	25	g1723125	小さい子どもが好きで、人と関わる仕事が好きだったから	子どもが好き	内発的	会社でめんどくさくなった	他に仕事がない	外的
28	63	2	13	g2022113	子どもが好きで、子どもに関わる仕事にしたいから、教師のようになりたい	子どもが好き	内発的	お金も少しは稼げる	他に仕事がない	外的
29	84	1	35	r0114235	子どもが好きだった	子どもが好き	内発的	企業の就職試験に行き、魅力を感じた	他に仕事がない	外的
30	87	2	31	r0324231	子どもが好きだったから(生活するの)	子どもが好き	内発的	OLとめんどくさくない	他に仕事がない	外的
31	44	2	15	r1422115	自分が「先生がやりたい」だったので、あえて自分が子どもを理解できる先生になろうと思った	教育への問題意識	同一視的	生活が楽なだけで、スラップアップしている職業を志すべく教師はそれよりも内容を覚えていると思った	他に仕事がない	外的
32	72	1	14	r2312214	自分が受けてきた力で伝えたい教育とは違う教育ができたと思った(皮肉心から)	教育への問題意識	同一視的	学校現場に勤務する雰囲気を感じていたので	職場の雰囲気	外的
33	97	2	01	r0321201	教育の充実と改善を求めて	教育への問題意識	同一視的	上からの命令に左右されない職種だと考えたから(教員間で)	職場の雰囲気	外的
34	98	2	01	r0321201	大学の友人や教員など語り合う中で出てきた時代の問題意識から	教育への問題意識	同一視的	自分の意見を遠慮なく伝える職種だと感じたから(教員間で)	職場の雰囲気	外的
35	103	2	06	g1122106	自分が「先生がやりたい」だったので、あえて自分が子どもを理解できる先生になろうと思った	教育への問題意識	同一視的	恩師の一人からの評価(昔は学校の先生に憧れていた)	自分の内面	外的
36	8	1	08	g0212108	教育実習が面白かったから	教育実習	同一視的	中学時代に学校で行われた「職業適性検査」で先生に憧れているという結果が出た	自分の内面	外的
37	11	1	08	g0212108	教育実習の指導教官が面白かったから	教育実習	同一視的	やりたい仕事だった	自分の内面	同一視的
38	45	2	15	r1422115	教育実習の子どもが「本物の先生になって」と手紙を書いたから	教育実習	外的	人に教える事ができる仕事で、自分を生かせると思ったから	自分の内面	内発的
39	57	2	08	g1222208	理解して、楽しめ、子どもの喜びは自分の喜びであると感じ、一生懸命に働きたい	教育実習	同一視的	人と接したい、人と一緒に過ごすことがとても好きだった	自分の内面	内発的
40	71	1	14	r2312214	教育実習はしんどかったが、得られたものが大きかった	教育実習	同一視的	知人の話(転職してとにかくやるだけやってみようと思った)	自分の内面	外的
41	76	1	14	r2312214	教育実習を体験し、更に気持ちよくなった	教育実習	同一視的	生きがいのある職につけたかったから	自分の内面	同一視的
42	83	1	35	r0114235	教育実習に行き、教師のやりがいのようなものを感じ、教師になろうと思った	教育実習	同一視的	自分も誰かに影響を与え、変わるきっかけになるような仕事にしたいとおもいました	自分の内面	同一視的
43	94	2	27	r0924227	教育実習での経験	教育実習	外的	高校の時に友人と話しているとき	その他	外的
44	104	2	06	g1122106	教育実習で有意義な経験ができたから	教育実習	同一視的	大学時代の国際交流ボランティアで人と関わることも楽しかった	その他	同一視的
45	9	1	08	g0212108	大学が教育大だったから	大学での専攻	外的	かつて学生時代に経験したような楽しい時間を共有したいと思ったから	その他	外的
46	32	1	16	g1013116	文系だったため、学部が教育学部かよい、教員を職業の問題として考えるようになった	大学での専攻	外的	自分が進路に悩み、いろいろ相談にのれる教師になりたいと思った	その他	同一視的
47	66	2	18	g2123118	大学は教育学部だったから	大学での専攻	外的			
48	75	1	14	r2312214	教育学部、進路のこと	大学での専攻	外的			
49	14	2	23	g0323423	親戚に教師がいた	家族の中に教職者	外的			
50	16	1	23	r0413323	父が教師であったため	家族の中に教職者	外的			
51	34	1	22	g1113222	母親が幼稚園長だったこともあり教育に興味があった	家族の中に教職者	同一視的			
52	54	2	06	g1222206	家族の中に教師がいて、身近な職業であった。学校にいてほしい先生がいてほしい	家族の中に教職者	取り入れ			
53	56	2	06	g1222206	父と生徒さんの関係や卒業後のつながりを見ていい仕事だと思った	家族の中に教職者	同一視的			
54	102	2	06	g1122106	母が幼稚園教師で、幼い頃から教育に関心を持っていた	家族の中に教職者	取り入れ			
55	10	1	08	g0212108	大学の先生に中学校の校長を紹介された面白かったから	教師を志す動機との関係	外的			
56	19	1	17	r0513117	小学校での担任との出会い	教師を志す動機との関係	外的			
57	24	1	15	r0712215	小学校、6年の担任にあこがれを感じた	教師を志す動機との関係	外的			
58	28	1	30	r0814230	教師の働き方によって困ったことから解放された経験がある	教師を志す動機との関係	外的			
59	58	2	10	g1222210	あこがれの教師との出会い	教師を志す動機との関係	外的			
60	62	2	13	g2022213	自分が担任してもらった先生のことが好きだったから(小学校)	教師を志す動機との関係	外的			

NO.	性	年	コード	教師の仕事をする中で、モチベーションが上がるできごと	カテゴリー
1	2	1	r0013218	授業がうまくできたとき	授業の成功
2	10	1	s0212108	授業が上手に進んだとき	授業の成功
3	16	1	r0413302	授業の中で、理解できたという声を受けたとき	授業の成功
4	21	1	r0613117	授業での子どもの反応がよいとき	授業の成功
5	35	1	g1013118	こちらのしかけが思惑通り…（児童の反応）	授業の成功
6	39	1	g1213223	好き、得意な分野、領域の教材を作ったり、それを実際に使おうとするとき	授業の成功
7	43	1	g1313323	授業がうまくいったとき	授業の成功
8	52	2	g1523115	授業に子どもたちがのってきとき	授業の成功
9	53	2	g1523115	授業の準備が自分の中で満足いくまでできたとき	授業の成功
10	54	2	r1623119	授業中、子どもが私の指しつけにいらいついたとき	授業の成功
11	61	2	g1822206	子どもたちと自分自身がフットしていると感じるとき（授業がうまくいっているとき）	授業の成功
12	63	2	g1822208	自分の体調がよく、指導計画がうまく立てられているとき	授業の成功
13	64	2	g1822208	道徳、学活などで子どもの反応がよいとき	授業の成功
14	66	2	g1922210	子どもとの対話のある授業	授業の成功
15	68	2	g1922210	子どもたちから好意的な反応が返ってくる授業	授業の成功
16	70	2	g2022213	卒業してから、授業が軽くなってから、授業が楽しかった、わかりやすかったと書てくれたとき	授業の成功
17	72	2	g2123318	手ごたえのある授業ができたとき	授業の成功
18	92	1	s0114235	授業で生徒ができるようになり、喜んでる姿を見たとき、がんばろうと思う	授業の成功
19	103	2	g19521201	生徒が自分の授業をおもしろいといってくれたとき	授業の成功
20	124	2	r4223323	授業がわかりやすいといってくれる生徒の言葉	授業の成功
21	15	1	r0413323	卒業式	子どもの成長
22	35	1	r0612406	子どもの成長	子どもの成長
23	40	1	g1213223	クラブでこちら（指示する側）の意見がうまく生徒に伝わり、上手になっていくとき	子どもの成長
24	47	2	r1422115	6年生の担任をしたときの卒業式	子どもの成長
25	48	2	r1422115	子どもたちの成長を感じられたとき	子どもの成長
26	73	2	g2123318	部活動で成果が上がったとき、生徒のいい表情にあえたとき	子どもの成長
27	80	1	r1312214	子どもが安心（プラス）する姿をみれたとき	子どもの成長
28	82	1	m2412210	生徒の成長を見れたとき	子どもの成長
29	67	1	m2613223	生徒が成長したことを感じる時	子どもの成長
30	113	2	g19521201	生徒の成長や、優しさを感ずるとき	子どもの成長
31	117	2	g19524231	生徒に愛着がもたらされたとき	子どもの成長
32	122	2	g1122106	子どもの成長を実感したとき	子どもの成長
33	125	2	r4223323	生徒の行動が改善し、感謝しなから卒業した	子どもの成長
34	4	1	r0013218	保護者の理解を得られたとき	保護者からの感謝、理解
35	8	2	s0122115	褒められたとき	保護者からの感謝、理解
36	28	1	r0712215	保護者にお電話になっていますと書かれたとき	保護者からの感謝、理解
37	32	1	r0814230	保護者（他職）が教師の仕事に理解を示したとき	保護者からの感謝、理解
38	36	1	g1013118	保護者からの好意的なコメントをもらったとき	保護者からの感謝、理解
39	46	2	r1422115	保護者の信頼を得られたとき	保護者からの感謝、理解
40	50	2	g1723125	保護者から先生と話す雰囲気もらえる、楽しいと言われる	保護者からの感謝、理解
41	77	1	r2213222	保護者から感謝されたり、信頼を実感したとき	保護者からの感謝、理解
42	90	1	m2813227	生徒の親から、信頼されている言葉ももらったとき	保護者からの感謝、理解
43	46	2	r1422115	教え子から「成人しました」「就職が決まりました」等の報告を受けたとき	卒業生との交流
44	65	2	g1822208	支えてくれる子どもの存在、卒業生との再会など	卒業生との交流
45	71	2	g2022213	自分を見て、感謝を届けてくれた、または、教師になったとき、学校関係の仕事についたとき	卒業生との交流
46	98	2	g19524231	卒業して、養護教諭になったとき道徳を選んできたとき	卒業生との交流
47	100	2	g19524231	卒業生が訪ねてくれたとき	卒業生との交流
48	13	1	s0212108	保護者（親）、子供に感謝されたとき	子どもからの感謝、肯定的
49	23	1	r0613117	他学級児童からの評価	子どもからの感謝、肯定的
50	59	2	g1723125	子どもから先生といふとするとと書かれたとき	子どもからの感謝、肯定的
51	57	2	g1723125	子どもからの感謝、肯定的	子どもからの感謝、肯定的
52	76	1	r2213222	生徒から感謝されたり、信頼を実感したとき	子どもからの感謝、肯定的
53	93	1	m2412210	感謝の言葉をかけられたとき	子どもからの感謝、肯定的
54	98	1	m2813227	生徒から感謝の気持ちを書かれたとき	子どもからの感謝、肯定的
55	97	2	g19524231	ありがとうの言葉を聞いたとき	子どもからの感謝、肯定的
56	121	2	g1212106	保護者、子どもから「先生が担任でよかったと言われたとき」	子どもからの感謝、肯定的
57	3	1	r0013218	生徒の笑顔	生徒の笑顔・生き生きとした
58	7	2	s0122115	子供の笑顔	生徒の笑顔・生き生きとした
59	84	1	m2412210	笑顔にあふれたとき	生徒の笑顔・生き生きとした
60	96	2	g19524231	子どもの笑顔もみるとき	生徒の笑顔・生き生きとした

61	105	2	g19524227	生徒が授業で生き生きしているとき	生徒の笑顔・生き生きとした
62	108	2	g19524233	授業で生徒が生き生き活動している様子	生徒の笑顔・生き生きとした
63	115	2	g19524231	生徒が生き生きしているとき	生徒の笑顔・生き生きとした
64	123	2	g19523323	生徒の笑顔	生徒の笑顔・生き生きとした
65	17	1	r0413323	道徳指導が生徒本人の希望に沿って進んだとき	子どもたちのがんばり、良い
66	19	1	r0413323	生徒間の協力関係が見られたとき	子どもたちのがんばり、良い
67	34	1	g1013118	児童の人間関係が良好	子どもたちのがんばり、良い
68	50	2	r1422115	子どもたちのよさを見つけたとき	子どもたちのがんばり、良い
69	51	2	g1523115	クラス全員が一丸となるようなできごと（行事）があったとき	子どもたちのがんばり、良い
70	55	2	r1623119	子どもが全体として（運動会や音楽会等）がんばっている姿をみたとき	子どもたちのがんばり、良い
71	62	2	g1822206	子どもたちを育める機会が多かったとき	子どもたちのがんばり、良い
72	74	2	g2123318	クラスがまとまったとき、行事などを通じたり、問題が解決したとき	子どもたちのがんばり、良い
73	78	1	r2213222	生徒ががんばりだした（+の裏返し）とき	子どもたちのがんばり、良い
74	86	1	m2513214	各行事があるとき、子どもの頑張りが伝わってきた時とか協力しようと思う	子どもたちのがんばり、良い
75	104	2	m3521201	生徒の意外な一面や頑張っている姿に出会えたとき	子どもたちのがんばり、良い
76	107	2	g19524227	生徒がクラス・調べをがんばったとき	子どもたちのがんばり、良い
77	118	2	g19524233	生徒の反応がよくなったとき	子どもたちのがんばり、良い
78	126	2	r4223323	主体的に手伝ってくれる生徒	子どもたちのがんばり、良い
79	127	2	r4223323	ボランティアに応募してくれるとき	子どもたちのがんばり、良い
80	26	1	g1712215	生徒に話がついたとき	子どもたちとの交流・心のふ
81	44	1	g1313223	生徒とわかりあえたとき	子どもたちとの交流・心のふ
82	45	2	r1422115	子どもたちと気持ちを通じあえたとき	子どもたちとの交流・心のふ
83	60	2	g1822208	体育祭、文化祭など子どもたちと一緒にやり一つのものを作り上げていくとき	子どもたちとの交流・心のふ
84	67	2	g1952210	子どもたちとの交流がもてる行事、日常のやりとり	子どもたちとの交流・心のふ
85	69	2	g2022213	自分がなれたかったことを生徒が受け取ってくれて、向かい、日記や絵の中でそれがわかったとき	子どもたちとの交流・心のふ
86	79	1	r2213222	子どもと運動を共有できたとき	子どもたちとの交流・心のふ
87	88	1	m2712205	生徒とたいへない話をしているとき	子どもたちとの交流・心のふ
88	111	2	m3821201	生徒と共に何かを作り上げるとき	子どもたちとの交流・心のふ
89	18	1	r0413323	生徒の個人的相談が解決できたとき	生徒からの相談
90	22	1	r0613117	相談を受けるとき	生徒からの相談
91	27	1	g1712215	生徒が相談に来てくれたとき	生徒からの相談
92	106	2	g19524227	個人的にも質問できるとき	生徒からの相談
93	12	1	s0212108	同僚との意見が共有できたとき	教員の協力・信頼
94	24	1	r0613117	「管理職、同僚からの肯定的な評価	教員の協力・信頼
95	30	1	r0814230	研修（職員会）で意見を交換することによって新たな目標ができる	教員の協力・信頼
96	42	1	g1213223	職員で協力して何かをやって行こうとする雰囲気が高まる時	教員の協力・信頼
97	58	2	g1723125	私の仕事が生徒にとっても意味がある仕事と評価されたとき	教員の協力・信頼
98	91	2	m3013224	同僚や生徒から感謝されたとき	教員の協力・信頼
99	93	1	s0114235	各先生がこちらの意を汲んでくれて努力してくれている時	教員の協力・信頼
100	101	2	g19524232	教師集団がきちんと協力体制ができているとき	教員の協力・信頼
101	109	2	g19524233	同僚が生徒の成長ぶりを素直に話している様子	教員の協力・信頼
102	110	2	m3921201	大きな困難が出たとき、一人でもその困難の克服の力や支えが感じられたとき	教員の協力・信頼
103	112	2	m3921201	尊敬する上司や同僚から励ましの言葉や労いの言葉をかけられたとき	教員の協力・信頼
104	114	2	g19524231	子どものことについて真摯に教師集団で考えることができたとき	教員の協力・信頼
105	116	2	g19524231	新しい提案を教師集団が受け入れ実行できたとき	教員の協力・信頼
106	118	2	m3924231	校長先生が（教務長）が選手に目に見えることばかりではなく、本質にしっかりと仕事をしている人を見つけたとき	教員の協力・信頼
107	120	2	m4024233	よい仲間に出会ったとき	教員の協力・信頼
108	1	1	r0013218	任されている仕事や行事がうまくいったとき	仕事の充実・達成
109	5	2	s0122115	成果が見えたとき	仕事の充実・達成
110	6	2	s0122115	見通しを持てたとき	仕事の充実・達成
111	9	1	s0212108	困難な事例を解決したとき	仕事の充実・達成
112	14	2	g19524233	指導の成果があらたな形であらわれたとき	仕事の充実・達成
113	20	1	r0613117	大きな仕事をまかせてもらえる（主任や主任）とき	仕事の充実・達成
114	25	1	r0613417	新しい知識やスキルを身につけたとき	仕事の充実・達成
115	28	1	r0712215	新しい試みをしようとするとき	仕事の充実・達成
116	31	1	r0814230	子どもへの指導（生活、学習、道徳等）に、よりその反応にこたえる場合	仕事の充実・達成
117	41	1	g1213223	行事などで、自分がインシテブをとって進めているとき	仕事の充実・達成
118	75	2	g2123318	生徒や親と時給がかわり道徳を決定したのち親子どもとも親睦のいい関係がもたらされたとき	仕事の充実・達成
119	85	1	r2213222	何らかの目標があるとき	仕事の充実・達成
120	99	2	g19524232	自分の進んでいた指導がうまくいったとき	仕事の充実・達成
121	11	1	s0212108	地域から声がかかったとき	その他
122	37	1	g113222	生徒の前では、いつもモチベーションは高い	その他
123	39	1	g113222	いつも楽しんでやっている	その他
124	81	1	r2312214	新しいスタートのとき、4月、出発のとき	その他
125	95	1	m2513214	自分自身、何かよい事があつたとき（家庭でも、学校でも）	その他
126	94	1	m3213222	生徒たちが思ったように動かないこと	その他
127	102	2	g19524232	楽しいことが多いとき	その他

NO.	性	年	コード	◎教師の仕事をする中で、モチベーションが下がることが	カテゴリー
1	1	18	r0013218	行事や部活で成果がでなかったとき	取り組みの成果が出ない
2	6	2	s0122115	なかなか成果がでないとき	取り組みの成果が出ない
3	55	2	g1723125	自分が、何をしていても結果に結びつかないと感じるとき	取り組みの成果が出ない
4	64	2	g2022213	生徒のためと思って時間や努力をかけたが、それが本人のためにならなかったとき、逆効果だったとき	取り組みの成果が出ない
5	50	1	m2513214	仕事上での失敗	取り組みの成果が出ない
6	84	1	m2712205	自分のやっていることが、空回りしているとかんじるとき	取り組みの成果が出ない
7	112	2	g122106	努力しても成果が得られないとき	取り組みの成果が出ない
8	3	1	r0013218	生徒がいうことをきかないとき	生徒に関わる問題
9	4	1	r0013218	生徒に厳しい指導をしたとき	生徒に関わる問題
10	15	2	s0323422	生徒による暴力(殴る、ける、引く、蹴る、つむる) 毎日のようにある	生徒に関わる問題
11	19	1	r0413323	生徒の拒否的な態度に悩むとき	生徒に関わる問題
12	20	1	r0413323	生徒が十分な理由なく退学するとき	生徒に関わる問題
13	29	1	r0614230	子どもへの指導がうまくいかなかったとき	生徒に関わる問題
14	40	1	g1313323	生徒とわかりあえなかったとき	生徒に関わる問題
15	43	2	r1422115	問題行動が連続するとき「また…」とふんわりする	生徒に関わる問題
16	57	2	g1822208	例えば、けんか、いじめなどが起こり、叱ることが多くなってしまったとき	生徒に関わる問題
17	58	2	g1822208	クラスで決めたルールが破られたとき	生徒に関わる問題
18	61	2	g1822210	生徒指導	生徒に関わる問題
19	70	2	g2123318	誤解(生徒、保護者、同僚など)	生徒に関わる問題
20	71	1	r2213222	生徒が腐れていき、自分の無力さを感じるとき	生徒に関わる問題
21	72	1	r2213222	子どもたちがさめて、無気力なときそれに対して何もできないとき	生徒に関わる問題
22	73	1	r2312214	生徒からの攻撃、非難を受けたとき	生徒に関わる問題
23	77	1	r2312214	生徒のトラブル(問題行動、いじめ)などが続くとき	生徒に関わる問題
24	83	1	m2613223	出来るのに、しない生徒を相手にするとき	生徒に関わる問題
25	85	1	m2712205	生徒との人間関係がうまくいかない時	生徒に関わる問題
26	87	1	m2613227	生徒にだまされたとき	生徒に関わる問題
27	90	1	m3114235	やっても、やっても生徒がかわってこないとき、慣れ合いそうになってしまう(これではダメ)	生徒に関わる問題
28	93	2	m3324231	思いが伝わらない時	生徒に関わる問題
29	95	2	m3423224	指導がうまくいかないとき	生徒に関わる問題
30	96	2	m3521201	自分が、授業や指導を失敗したと思うとき	生徒に関わる問題
31	99	2	m3521201	何回同じ指導を繰り返しても思うように生徒に伝わらなかったとき	生徒に関わる問題
32	104	2	m3624231	子どもと気持ちの悪い合点がないとき	生徒に関わる問題
33	108	2	m3424230	生徒による授業妨害	生徒に関わる問題
34	113	2	g4122106	子どもと関係が築けないとき	生徒に関わる問題
35	115	2	g2323232	生徒たちが注意されるとに腹を立てるという状況	生徒に関わる問題
36	8	2	s0122115	書類で細かいところまで指摘されたとき	仕事の多忙化
37	13	1	m3212108	無意味な仕事が多いとき	仕事の多忙化
38	16	2	g0323423	長い会議	仕事の多忙化
39	37	1	g1213223	予想していないできごとなどで、自分の仕事の段取りが変わってしまう時	仕事の多忙化
40	41	2	r1422115	忙しすぎる(事務処理、提出書類、会議、問題行動の対応)	仕事の多忙化
41	45	2	r1422115	持ち帰り仕事が多すぎる	仕事の多忙化
42	51	2	r1623119	こども以外の職員の仕事が続いて、学級の仕事ができないとき	仕事の多忙化
43	60	2	g1822208	部活などで、休みがとれないとき	仕事の多忙化
44	78	1	m2412210	時間がないときに、さらに書類などの事務仕事が増えた時	仕事の多忙化
45	102	2	m3624227	責任出席のような研修で内容が少しも役に立たないとき	仕事の多忙化
46	5	1	r0013218	親から苦情を受けたとき	保護者の対応
47	8	2	s0122115	親からのクレーム	保護者の対応
48	14	1	m212106	親からのサポートが得られないとき	保護者の対応
49	17	2	s0323423	保護者からの全く関係のないことについてのクレーム(いらいがかり)	保護者の対応
50	18	2	s0323423	学校の仕事ではないことを保護者から要求されるとき(登下校指導、時間外預かり…)	保護者の対応
51	24	1	r0613117	保護者からのクレーム	保護者の対応
52	27	1	r0712215	モニターアポイント	保護者の対応
53	34	1	g1013116	保護者から否定的なコメントをもらったとき	保護者の対応
54	35	1	g113222	生徒と正面から向き合い、生徒のためこそ懸命やっているのに保護者の理解が得られない	保護者の対応
55	36	1	g113222	「放任」、「無関心」な保護者との対応	保護者の対応
56	44	2	r1422115	保護者の理解をうけないとき	保護者の対応
57	50	2	r1623119	親が誤解したとき	保護者の対応
58	56	2	g1822208	生徒指導上の問題などで、保護者に言いにくいことを伝えなければならないようなとき	保護者の対応
59	66	2	g2022213	やっていることを保護者から否定されたとき、迷惑られたとき	保護者の対応
60	69	2	g2123318	保護者からのクレーム	保護者の対応

61	74	1	r2312214	親からの攻撃、非難を受けたとき	保護者の対応
62	75	1	m2412210	理不尽なクレームに対応する時	保護者の対応
63	82	1	m2513214	保護者からのクレーム	保護者の対応
64	88	1	m2813227	親から批判されたとき	保護者の対応
65	92	2	m3324231	親との考え方の違いを感じるとき	保護者の対応
66	107	2	m3824231	何がなんでも「文句」の口ずかしを言わない保護者がいたとき	保護者の対応
67	106	2	m4024233	保護者の無理解	保護者の対応
68	111	2	g2122106	保護者からクレームがきたとき	保護者の対応
69	2	1	r0013218	授業がうまくできなかったとき	授業に関わること
70	21	1	r0613117	授業で手ごたえを感じないとき	授業に関わること
71	23	1	r0613117	指導案の書き直し	授業に関わること
72	33	1	g1013118	授業や特活など、努力した割に思った結果が得られなかったとき	授業に関わること
73	39	1	g1313323	授業がうまくいかなかったとき	授業に関わること
74	40	2	g1523115	子どもがのってこないとき	授業に関わること
75	62	1	g1822210	一方通行の授業	授業に関わること
76	63	2	g1822210	マンネリ化した授業	授業に関わること
77	66	1	m2712205	自分の納得する授業ができなかったとき	授業に関わること
78	28	1	r0714215	理解のない管理職	管理職との関係
79	30	1	r0814230	管理職の無能力さ	管理職との関係
80	94	2	m3324231	同僚や、管理職に、信頼されていないと感じるとき	管理職との関係
81	106	2	m3924231	「管理職が的外れな評価をするとき	管理職との関係
82	110	2	m4024233	理解のない上司(管理職)	管理職との関係
83	7	2	s0122115	自分では一生懸命やっているが、同僚の評価がいまいちのとき	職員との関係
84	12	1	s0212108	同僚からのサポートが得られないとき	職員との関係
85	25	1	r0613417	自分の考えとは異なる方向に結論が出たとき(学校のとるべき道として)	職員との関係
86	26	1	r0613417	あまりにも、考えの異なる行動、言動のある職員と仕事をしないといけないとき	職員との関係
87	31	1	m3814230	教職員の人間関係がまずくなったとき	職員との関係
88	39	1	g1213223	職員で意見がまとまらず、何かをするにしてもチェックするとき	職員との関係
89	46	2	r1422115	教師に、はばかりしている人や、常識のない人が多いところに入るとき	職員との関係
90	52	2	r1623119	職員のことやむきとき	職員との関係
91	53	2	g1723125	自分のした仕事を人からせめられる	職員との関係
92	54	2	g1723125	教師間に積極的な差別を感じる	職員との関係
93	65	2	g2022213	一生懸命やっていることを同僚(先輩)に否定されたとき	職員との関係
94	67	2	g2123318	普通に行っていることに、パフォーマンスだと陰口を書かれたり、足を引っ張られたとき	職員との関係
95	68	2	r2313318	生徒にかけるひとと態度に反別にあたり、今まで通りといふ言葉が通じなくなったとき	職員との関係
96	75	1	r2312214	同じ教師から攻撃、非難を受けたとき	職員との関係
97	76	1	r2312214	周りの教師の理解のなさ	職員との関係
98	89	1	m3013224	同僚や生徒との人間関係が円滑にいかないとき	職員との関係
99	91	1	m3213222	意図的に取り組んでいるときに、横やりが入ること	職員との関係
100	97	2	m3423224	教師集団の中でうまくいかないとき	職員との関係
101	100	2	m3624227	他の教師のことで保護者からクレームをつけられ、立場上教師をかりげ発言をするとき	職員との関係
102	104	2	m3624227	ほとんどの教師が同じやり方を行っているのに、一部の教師が起した問題で研修を受けるとき	職員との関係
103	106	2	m3624231	育てるのではなく、教員(強硬)で生徒を支配しようとする態度を教員がとるのを見たとき	職員との関係
104	114	2	r2323323	生徒が教師不信(教師が生徒を見下している)学校への転動	職員との関係
105	116	2	r2323323	価値観、教育観の異なる教師に足を引っ張られるとき	職員との関係
106	32	1	m312408	無理解な環境	体調、自分の悩み
107	42	2	r1422115	我が子にしっかりしてあげられないなど思いつく間	体調、自分の悩み
108	47	2	g1523115	自分の苦手なものについて	体調、自分の悩み
109	49	2	g1523115	いやなできごとがあったとき	体調、自分の悩み
110	59	2	g1822208	体調(心身ともに)が悪いとき	体調、自分の悩み
111	81	1	m2513214	家庭で嫌なことがあったとき	体調、自分の悩み
112	96	2	m3423224	自分の中に心配ごとがあるとき	体調、自分の悩み
113	103	2	m3621201	しんどい気持ちをため込んでしまったとき	体調、自分の悩み
114	10	1	m212108	子供が怪我をして責任を背負われるとき	その他
115	11	1	s0212108	暴言をするとき	その他
116	22	1	r0613117	行事のあとの打ち上げがないとき	その他

NO.	性	年	コード	④(教職)のモチベーションが下がるときに遭遇したときの対応行動	カテゴリ	Latent Factor
1	2	1	18	r0013218	上司や理解ある職場の先輩、同僚へ相談する	他者への相談・協力依頼
2	9	1	08	s0212108	管理職に相談する	他者への相談・協力依頼
3	12	1	23	r0413323	他の教員に相談する	他者への相談・協力依頼
4	13	1	23	r0413323	保護者に相談し、協力をお願いする	他者への相談・協力依頼
5	22	1	15	r0712215	管理職へ意見する	他者への相談・協力依頼
6	25	1	30	r0314230	集団の場合、第三者(地域、PTA、保護者等)を通して改善してもらう	他者への相談・協力依頼
7	51	2	08	s1822208	知人、友人、同じ学校の先生に話しをする(愚痴、アドバイスをもらう、世間話など)	他者への相談・協力依頼
8	53	2	08	s1822208	異なった校種、職業、立場の人からアドバイスをもらう	他者への相談・協力依頼
9	80	2	13	s2102213	そのことを同僚に話し、意見を求める	他者への相談・協力依頼
10	65	2	18	s2123318	同僚に助言を求める	他者への相談・協力依頼
11	65	2	18	s2123318	相談をわかりやすく同僚に公開して、介入してもらいやすいようにする	他者への相談・協力依頼
12	66	2	18	s2123318	複雑、大掛かりなときは組織で動いてもらう	他者への相談・協力依頼
13	70	1	14	r2312214	まずお茶を飲みながら同僚に相談し、方向性を決める	他者への相談・協力依頼
14	74	1	14	r2513214	多くの人に聞いてもらい、大まか、まちがっていないとアドバイスしてもらい、元気をだす。	他者への相談・協力依頼
15	77	1	05	r2712205	同僚の相談	他者への相談・協力依頼
16	86	2	31	r3324231	友達に話しを聞いてもらう	他者への相談・協力依頼
17	89	2	24	r3423224	他の人や家族にいろいろと聞いてもらう	他者への相談・協力依頼
18	93	2	01	r3521201	他の先生に話しを聞いてもらい、アドバイスを受ける	他者への相談・協力依頼
19	96	2	33	r3724233	できるだけ教師仲間と協力して事にあたると	他者への相談・協力依頼
20	108	2	23	r4232323	同じスタンスで仕事に取り組める教師と協力する	他者への相談・協力依頼
21	3	1	18	r0013218	酒を飲む	酒を飲む
22	26	1	08	r0912408	飲む	酒を飲む
23	30	1	22	s1113222	モチベーションが落ちたとき、これは毎日のことであるから、1週間ほど休んで調整し、家族全員で夕食を食べ、翌日は1時間休んで翌日から通常業務に復帰する	酒を飲む
24	40	2	15	r1422115	キッズボランティアで発散	酒を飲む
25	52	2	08	s1822208	おいしい食べ物や飲み物を食べる、お酒を飲む	酒を飲む
26	72	1	14	r2312214	飲み会をする	酒を飲む
27	24	1	30	r0314230	自分の音楽や、趣味について振返る	一人でよく考える
28	29	1	18	s013118	打開策を考える	一人でよく考える
29	34	1	23	s1313323	自分のセルフモニタリングをする	一人でよく考える
30	43	2	13	r1623113	自分の仕事ができるように、時間を確保して一人になり気持ちを整理する	一人でよく考える
31	45	2	18	r1623118	優先順位を決め解決していく	一人でよく考える
32	45	2	25	s1723125	その事業に関わることに自分の人生での意味や喜びについて考える	一人でよく考える
33	48	2	25	s1723125	休職からかき出すように自分の中で反復し、失敗している現実を受け止めるようにする。	一人でよく考える
34	49	2	25	s1723125	仕事は継続してやることはできないと考える。自分の思い通りに人を動かすのは最善だと考える	一人でよく考える
35	68	1	14	r2312214	まず全体がどうなっているのか、自分がモチベーションが下がっているのか分析する	一人でよく考える
36	75	1	14	r2513214	何が原因でこのようなことになったのか一人で考える	一人でよく考える
37	81	1	24	r3013224	原因を考え、自分のできることをやっていく	一人でよく考える
38	82	1	35	r3114235	落ち込む事もあるが、何とかなると考えを要入る。	一人でよく考える
39	87	2	31	r3324231	復讐を要入る(合理的な)	一人でよく考える
40	81	2	24	r3423224	考え方を切り替える	一人でよく考える
41	97	2	01	r3521201	考え方、気持ちの持ち方、物事の捉え方を意識して変えようとする	一人でよく考える
42	20	1	17	r0613417	会議での決定事項などしっかりとらえ、その中でできる最善の形を考える	前向きに仕事をする
43	21	1	15	r0712215	モンスターペアレントへ耐える	前向きに仕事をする
44	32	1	23	s1213223	あれこれ悩んだり、ぐずついたりせず、あっさりあきらめて仕事に取り組む	前向きに仕事をする
45	42	2	15	s1623115	子どもにたくさん関わろうとする	前向きに仕事をする
46	64	2	10	s2123310	なるべく、問題に向き合える部分は向き合うようにする	前向きに仕事をする
47	68	1	22	r2123222	子どもに変化がなくてもできることをすることが大切だと思うようにする	前向きに仕事をする
48	73	1	10	r2412210	やれることだけはやる	前向きに仕事をする
49	84	1	22	r3213222	やるべきはやる	前向きに仕事をする
50	4	2	15	s0122115	すぐに仕事を辞めて自分自身でやる。フツフツ、熱をだす。飲み会、旅行、休む、何か新しいことをする	気分転換
51	8	1	08	s0212108	自分の趣味(釣りや、食べたいものを食べる、お風呂に入る、季節の花や草、園芸をする、テレビの観戦をする、旅行に行く、電器を直す、音楽を聴く、ゲームをやる、音楽を聴く)	気分転換
52	11	2	23	r0323223	気分転換(旅行、趣味)	気分転換
53	28	1	19	s1013119	現実逃避(気分転換も要)	気分転換
54	37	1	23	s1313223	自分の好きなことに没頭する(仕事以外の)	気分転換
55	62	2	13	s2022213	気分転換をする(気分転換)	気分転換
56	85	2	31	r3324231	気分転換をする(趣味)、食べる	気分転換
57	88	2	24	r3423224	気分転換に自分の趣味を行う	気分転換
58	102	2	06	s1121206	忘れる(気分転換に仕事に集中しないといけないという意識を)	気分転換
59	106	2	23	r4232323	趣味に没頭し、気分転換を図る	気分転換
60	1	1	18	r0013218	自分の子供や家族とのんびり過ごす	休養する

Appendix3-1 本調査質問紙

先生方へ

調査のお願い

お忙しい中、調査にご協力いただき、誠にありがとうございます。

この調査は、教師のモチベーションに関する研究の資料となるものです。
ご回答いただいた内容については、統計的に処理され、学術的な目的にのみ使用されます。
また、内容からプライバシーが侵害されることは決してありませんのでご安心ください。

兵庫教育大学大学院 学校教育研究科
学校教育学専攻 臨床心理学コース
藤生英行研究室所属
金川 悟

○ 性別 （ 男 ・ 女 ）

○ 年代 （ 20代 ・ 30代 ・ 40代 ・ 50代 ）

○ 学校の種類 （ 小学校 ・ 中学校 ・ 高等学校 ・ 特別支援学校 ）

○ 教職経験年数 （ 年）

※（ ）内の該当する項目に○または数字をご記入ください。

(記入例) もっともあてはまる数字に1つだけ○を付けて下さい。	まったく あてはまらない	やや あてはまる	よく あてはまる	とてもよく あてはまる
今シーズンも阪神を応援しようと思う	1	2	3	4

I. 教師を続ける現在の動機について

それぞれの文章を読み、あなたが教師を続ける現在の動機として もっともあてはまる数字に1つだけ○を付けて下さい。	まったく あてはまらない	やや あてはまる	よく あてはまる	とてもよく あてはまる
1 安定した生活を維持したいと思う	1	2	3	4
2 多くの子ども(生徒)の成長を見届けたいと思う	1	2	3	4
3 生きがいのある職だと思う	1	2	3	4
4 給料をもらっているののでしっかり仕事をしたいと思う	1	2	3	4
5 親子関係を通して、自分も勉強できると思う	1	2	3	4
6 子ども(生徒)と関わっている時間が楽しい	1	2	3	4
7 やめると経済的保証がない	1	2	3	4
8 子ども(生徒)の人生に大きく関わりたいと思う	1	2	3	4
9 大変な思いや嫌な思いをすること以上に、 嬉しい思いや楽しい思いが大きい	1	2	3	4
10 教育上の責任感を感じる	1	2	3	4
11 新しい知識を得るよろこびがある	1	2	3	4
12 子ども(生徒)がかわいい	1	2	3	4
13 安定した収入を得続けたいと思う	1	2	3	4
14 子ども(生徒)の成長の助けになりたいと思う	1	2	3	4
15 この仕事(教師)が楽しい	1	2	3	4
16 社会的な地位に満足している	1	2	3	4
17 新しい刺激にふれたいと思う	1	2	3	4
18 子ども(生徒)の笑顔を見たいと思う	1	2	3	4
19 家族と余裕のある暮らしをしたいと思う	1	2	3	4
20 できるだけその子らしく成長できるように、 手伝いをしたいと思っている	1	2	3	4
21 教師という仕事が好きである	1	2	3	4
22 社会人として生涯の仕事を持っていたいと思う	1	2	3	4
23 学ぶことは楽しいと思う	1	2	3	4
24 子ども(生徒)が好きである	1	2	3	4
25 経済的に自立したいと思う	1	2	3	4
26 生徒から教わることがたくさんあると思う	1	2	3	4
27 子ども(生徒)たちのことをもっと知りたいと思う	1	2	3	4
28 子どもの成長を願っていろいろなことに取り組んだり、 考えることが自分自身の成長にもつながる	1	2	3	4
29 教師の仕事そのものがやりがいがあると感じる	1	2	3	4



Ⅱ. この1週間のあなたに起こった感覚について

それぞれの文章を読み、この1週間のあなたに起こった感覚に、もっともあてはまる数字に1つだけ○を付けて下さい。		まったく そうではない	時々 そうである	よく そうである	とてもよく そうである
1	口の中が乾く感じがすることがあった	1	2	3	4
2	前向きな気持ちになることは、全くないように思った	1	2	3	4
3	呼吸困難な感じがした(例えば、激しく動いたのでもないのに極度に呼吸が速くなったり、呼吸がつかったりするなど)	1	2	3	4
4	何かするのに率先してやるのは難しかった	1	2	3	4
5	震えを感じるがあった(例えば手が震えるなど)	1	2	3	4
6	慌てたり、失敗して人に笑われることになるのではないかと心配していた	1	2	3	4
7	期待できるものは何もないと思った	1	2	3	4
8	落ち込んでいて憂鬱だった	1	2	3	4
9	パニックを起こしそうだった	1	2	3	4
10	何ごとに対しても熱中することができなかった	1	2	3	4
11	自分は人間としての価値がないと思った	1	2	3	4
12	体を激しく動かしていないのに心臓の動きに変化を感じるがあった(例えば、脈拍が早くなったり脈拍が弱まるなど)	1	2	3	4
13	特に理由もないのに怯えていた	1	2	3	4
14	人生は無意味だと思った	1	2	3	4

Ⅲ. この3ヶ月間のあなたに起こった出来事について

それぞれの文章を読み、この3ヶ月間のあなたに起こった出来事について、もっともあてはまる数字に1つだけ○を付けて下さい。		まったく なかった	時々 あった	よく あった	とてもよく あった
1	手ごたえのある授業ができた	1	2	3	4
2	行事や部活動などで成果がでなかった	1	2	3	4
3	指導の成果があらたな形であらわれた	1	2	3	4
4	教職員の人間関係がまずくなった	1	2	3	4
5	職員で協力して何かをやって行こうとする雰囲気が高まった	1	2	3	4
6	自分の納得する授業ができなかった	1	2	3	4
7	生徒の成長や、優しさを感じた	1	2	3	4
8	保護者からのクレームがあった	1	2	3	4
9	任されている仕事や行事がうまくいった	1	2	3	4
10	予想していないできごとなどで、自分の仕事の段取りが変わってしまった	1	2	3	4
11	保護者から感謝されたり、信頼を実感した	1	2	3	4
12	子ども(生徒)との人間関係がうまくいかない時があった	1	2	3	4

Ⅳ. この3ヶ月間で、モチベーションが下がったときのあなたの行動について

それぞれの文章を読み、この3ヶ月間で、モチベーションが下がったときのあなたの行動について、もっともあてはまる数字に1つだけ○を付けて下さい。		まったく なかった	時々 あった	よく あった	とてもよく あった
1	上司や理解ある職場の先輩、同僚に相談する	1	2	3	4
2	のんびり体を休める	1	2	3	4
3	自分の言動や、態度について振り返る	1	2	3	4
4	気の許せる同僚と愚痴を言う	1	2	3	4
5	新しい方法を考える	1	2	3	4
6	気分転換に自分の趣味などを行う	1	2	3	4

◎以上で質問を終わります。ご協力いただき、誠にありがとうございました。