OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	教師の働きがいと学校特性
Author(s)	伊佐, 夏実; 新谷, 龍太朗; 鈴木, 勇
Citation	大阪大学教育学年報. 2013, 18, p. 47-62
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/24313
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

教師の働きがいと学校特性

伊佐夏実　新谷龍太朗　鈴木　勇

【要旨】

本稿では，日本教職員組合員を対象にした質問紙調査をもとに，教師の働きがい及び疲弊を規定する要因について，特に，「学校特性」に着目した分析を行った。さらに，そうした「学校特性」の影響力が，校区の社会経済的背景といった学校条件によってどのように異なるのかについて明らかにした。「個人属性」,「職務特性」,「労働環境」,「学校特性」のそれぞれの要因が，働きがい及び疲弊に与える影響について見たところ，働きがいに対しては,「職場の支持的風土」や「学校の落ち着き」といった「学校特性」の影響力が「職務特性」よりも大きい一方，疲弊には「学校特性」よりも「労働環境」の規定力が強くみられた。

以上の結果について，学校条件を加味した分析を行ったところ，社会経済的背景の厳しい学校では，小中ともに「職務自律性」の影響力がなくなり,「学校の落ち着き」の影響度が高くなる一方で,「組織的実践重視」が，働きがいに対してマイナスに作用していることも確認された。これについては，組織的な実践を重視することは，直接的に働きがいに作用するのではなく「学校の落ち着き」を媒介して間接的に作用すると推察した。

1. はじめに

教師の病気休職，特に，精神疾患を理由にした休職者の数は16年連続で増加し，2008年には初めて5,000人を超えた。また，病気休職者のうち精神疾患を理由にしたものが全体の63.0％を占めており，年間１万人を上回る中途退職者の数と合わせて見ても，今日の教師が置かれている状況はかなり深刻であると言える。

これまで，教師のやりがいやストレス，バーンアウトに関する研究は様々な形で行われてきた。そこでは主に，子どもや保護者との関係性の変化による教育困難の増大や，多忙問題がその背後要因として指摘されてきた。教師が無条件に信頼される状況はもはやなく，子どもや保護者，社会の信頼を得るためには，より一層の努力を強いられる。さらには，校務分掌や会議，打ち合わせなどの時間が以前と比較して増加していること（松浦1999）や,「ゆとりから脱ゆとりへ」という近年の流れの中で，授業時数が増加し，勤務時間が長くなり，教師の多忙化はより一層進んでいるという報告もある（ベネッセ2011）。

しかしながら，久冨（1988）が指摘するように，教師の仕事には常に不達成感や未達成感を伴うため，多忙感を感じやすいという特質があり，加えて,「熱心さ」という職業的価値が広く共有されていることから,「文化としての多忙」が形成される。すなわち，職務の無限定性や無境界性を特徴としてもつ教師の仕事に，忙しさはつきものといっても過言ではないのである。

もちろん,「近年の学校教育を取り巻く状況は，教師の仕事の内容を可視化するとともに，行政的な管理・統制を強めることで，外部からのさまざまな要請に応答することをより強く求める方向に変わりつつある。こうした状況が,実態としての多忙さをいっそう推し進めている」という山田（2011）の指摘にあるように，

実態としての多忙問題そのものも，解消されるべき問題ではある。しかし，実態として多忙であることが，直線的に教師の疲弊につながるものではなく，「教職の形骸化を伴うやりがいのない多忙化」（松浦，前掲書）のなかで，多忙感を募らせていくことが，教師のストレスを高めバーンアウトを導くと考えられるのである。

つまりここから，「教職の働きがい」が，今日の病理現象の増加を検討するうえでの重要なファクターとして浮かび上がってくる。河村（2006）も，学校ストレスが増加し，教職のやりがい感が低下するなかで，教師の精神的・肉体的負担は一気に溢れ出すとし，なかでも，教職のやりがい感の低下について検討することが重要であると指摘しており（河村2006），日々の教職生活のなかで，働きがいを感じられるかどうかが，教職の危機を招くかどうかの分水嶺として考えられるのではないだろうか。

そこで本稿では，「教師の働きがい」に焦点をあて，それを規定する要因について検討を行うことにする。その際特に焦点を当てるのが，個々の教師が勤務する学校の特徴，本稿で「学校特性」と呼ぶものである。教師を追い詰めるような社会状況の変化があるということを念頭に置きながらも，そうした変化の波にさらされる程度は，勤務校の状況によって異なるものとして捉えるからである。

教師バーンアウトに関する先行研究では，勤務する学校の状況によってバーンアウトの程度がかなり異なることが示されており，学校特性は，教師バーンアウトの重要な影響要因であることが指摘されている。たとえば，大阪教育文化センター教師の多忙化調査研究会（1996）の調査では，教師の意思が学校運営に反映されている組織形態や同僚との親和的な関係性が，教師の疲弊を抑制する学校要因として挙げられている（大阪教育文化センター1996）。また，教師バーンアウト研究の蓄積が豊富な教育心理学の分野では，教師の協働性や孤立性，管理職との葛藤などといった教師集団という組織特性がバーンアウトに強く作用していること（八並・新井2001）や，同様に，職場の人間関係に対する言及が多く見られる（貝川2009，田尾・久保1996）。また，職場の同僚性のあり方は，直接的に教師のバーンアウトに影響をするものではないが，それを軽減させたり増幅させたりすることものであることも報告されている（山内・小林2000など）。

同僚性のあり方やその変化が，教師の疲弊に影響を与えていることは，教育社会学の分野においてもこれまでに指摘されてきたことであるが，本稿では，そうした同僚性をも含んだ学校の特性に着目し，教師の働きがいや疲弊に影響を与える要因について探求をする。また，そうした影響要因が，校区の社会経済的背景といった学校条件によってどのように異なるのかについても検討する。学校の地域性といった背景要因は，その学校の実践や教師集団の在り方を形作るうえで非常に重要な働きをするものとして考えられる（伊佐2009）ため，こうした条件面での違いを考慮に入れたうえで，教師の働きがいについて考察していく必要があると考えるからである。

分析は以下の手順で行う。まず２節では，今回使用するデータの概要について説明をする。続く３節では，働きがい及び疲弊に対して，個人属性，労働環境，職務特性，学校特性が，それぞれどのような影響を与えているかという全体の傾向を確認し，最後に４節で，学校条件による違いを考慮に入れたうえで，どういった学校特性が，教師の働きがいを規定する要因となるのかについて考察を行うことにする。

2. 分析の概要

2.1. データ

使用するデータは，2009年に日本教職員組合と（社）国際経済労働研究所が共同で実施した「教職員の働きがいに関する総合意識調査」に基づくものである。この調査は，５つの都道府県（各1,000人）の小中高，および特別支援学校の，組合に属する教職員を対象としており（有効回答率：60.0%，回収数：3,009票），

調査全体の分析結果は報告書としてすでにまとめられている（国際経済労働研究所，2010）。なお，報告書執筆の際には執筆者らも研究協力者として参加した。本稿では，先行研究で対象とされているのが主に小中学校の教員についてであることから，それらのデータが揃っている大阪府と岡山県（1,449人）のみを対象としたデータベースを新たに作成し，分析・考察を行った。

日本教職員組合は，教職員団体としては最大規模であり，47都道府県に組織をもつ全国組織である。2010年10月時点での加入者数は274,800人，教職員全体に占める割合は26.6%となっており，大阪府及び岡山県における義務教育段階の教職員の組合加入率は，大阪府がおよそ30%，岡山県がおよそ60%である（教育委員会月報，2011年１月）。教職員組合加入率の今日的状況を鑑みると，ここで論じる「教師」が，日本の教師全体を表すものとして捉えるのは適切ではないかもしれない。そのためあくまでも本分析は，日教組に加入する教師のみを対象にした調査データに基づいていることをご留意いただきたい。

2.2. 働きがい・疲弊の概要

教師の働きがいや疲弊が，どういった要因によって規定されているのかを具体的にみていくために指標を作成した。それぞれに該当する調査項目に対して因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行った結果，固有値が１以上の因子は１つのみであった（表2-1，2-2）ため，それぞれの因子得点を，平均値50，標準偏差10の標準得点に換算した値を指標として用いている。なお，疲弊得点は値が大きくなるほど疲弊度が高いことを意味する。

表2-1　疲弊項目因子分析（最尤法・プロマックス）

疲れてぐったりすることがよくある	.916
仕事を終えたとき疲れきっている	.891
朝、起きたときから疲れきっている	.776
仕事が忙しいので睡眠時間を削っている	.545
固有値	2.849

表2-2　働きがい項目因子分析（最尤法・プロマックス）

今の仕事にとても生きがいを感じる	.883
今の仕事が楽しい	.862
今の仕事に働きがいを感じる	.861
今の仕事はやりがいがある	.828
今の仕事を続けたい	.736
全般的に今の仕事に満足している	.698
今の学校にずっと勤めたい	.537
固有値	4.628

また，働きがいと疲弊の相関係数は－.239（0.1%水準で有意）となっており，働きがいが高いと疲弊度が低いという一定の関係性が読み取れる。

それではまず，回答者の分布及び個人属性別の傾向について確認しておく（表2-3）。性別では，男性に比べて女性の疲弊得点が高いことが分かる。バーンアウトに関する先行研究においては，男性よりも女性のほうがバーンアウト度は高いということが示されているが（大阪教育文化センター1996），本調査の疲弊度状況からも同様の傾向が指摘できそうである。また，学級担任をしている教師は，そうではない教師に比べて働きがいは高いが疲弊度も高い，勤続年数別では，勤続年数が長い方で働きがいが低い傾向にあるなどといった傾向が読み取れる。

表2-3　個人属性別働きがい・疲弊

		働きがい			疲弊		
		標準得点	度数	平均値の差の検定	標準得点	度数	平均値の差の検定
都道府県	大阪府	51.0	511	**	51.2	511	***
	岡山県	49.4	934		49.3	933	
校種	小学校	50.4	915	**	50.9	915	
	中学校	49.0	531		49.9	530	
学級担任	担任	50.3	1053	**	51.2	1053	***
	担任外	48.6	390		48.6	389	
性別	男性	50.3	620		48.6	620	***
	女性	49.6	826		52.0	825	
勤続年数	5年未満	52.6	232		50.6	114	
	10年未満	52.8	169		51.6	169	
	15年未満	52.6	102		49.6	101	
	20年未満	48.8	163	**	51.4	164	
	25年未満	47.5	235	***	49.0	234	
	30年未満	48.0	294	***	50.6	293	
	30年以上	49.3	249	**	50.9	188	
婚姻状況	未婚	51.6	348		51.4	350	
	既婚	49.4	1055	***	50.3	1051	
	その他(離別・死別)	48.4	43		50.5	44	
子どもについて	子どもなし	49.7	141		52.7	141	
	末子が就学前	52.0	202		48.9	200	**
	末子が小学生	48.6	295		49.8	294	
	末子が高校以上で未婚	48.4	431		50.6	430	
	末子が既婚	50.8	23		49.3	24	

都道府県、校種、学級担任、性別の4変数は、t検定結果
勤続年数（5年未満との比較）、婚姻状況（未婚との比較）、子どもについて（子どもなしとの比較）は、それぞれ一元配置分散分析
＊＊＊0.1％水準で有意　＊＊1％水準で有意　＊5％水準で有意

3. 教師の働きがい・疲弊に影響を与える要因

3.1. 労働環境・職務特性の影響力

次に，こうした個人別属性の影響力が，その他の要因を加えることによりどのように変容するのかを見てみよう。先行研究では，事務仕事の増加や官製研修の強化などからくる多忙化や労働環境の変化といった要因とともに，教職の無限定性や自律性などの職務特性が，教師のストレスやバーンアウトを説明する際に言及されている。例えば，平成18年に群馬県で実施された調査（小学校教員1,479人，中学校教員1,037人）において，多忙感の原因として正規の時間外の仕事や持ち帰り時間が多いことが指摘されており，教員の仕事の特徴として，仕事に関係する人及びその種類が多いことや，児童生徒との対応に際して終わりがなく急を要することが多いといったこと，役割分担の不明瞭性や計画的に仕事を進めることが難しいことなどが挙げられている（群馬県教育委員会2008）。

そのためここでは，年収や残業時間，睡眠時間といった労働環境に関する項目とともに，教師の職務の特性に関する項目の影響度についても検討する。

はじめに，職務特性に関連する10の質問項目に対して因子分析を行った（表3-1）。第１因子は，仕事上の役割や境界が明確であるかどうかを表していると考えられるため「役割明瞭性」と名付ける。第２因子は，自律的に職務をこなせているどうかに関連するので，「職務自律性」，第３因子は仕事の複雑さに関連しているので「複雑多様性」，第４因子は仕事の成果に関するものなので，「成果明瞭性」とそれぞれ名付けている。なお，因子名の決定に関しては，すでに刊行されている報告書（国際経済労働研究所2010）を参考にした。

次に，この４つの因子と，個人属性，労働環境を独立変数とする重回帰分析を行った結果（表3-2）から，まずは，働きがいについて見てみよう。個人別属性では勤続年数がマイナスの影響を及ぼしているが，年収や勤務時間といった労働環境については有意に影響する項目が見られなかった。労働者としての教師について考えると，こうした労働条件に関する側面は，教師の働きがいを支える基本要件であることは間違いないが，これらは直接的に教師の働きがいを規定するものとは言えないようである。こうした結果は，教職の魅力や教師の仕事を支えているのは，給与や社会的地位などの外的報酬ではないとする先行研究の知見と合致する（今津1996）。

表3-1　職務特性因子分析結果（最尤法プロマックス回転）

	Ⅰ 役割明瞭性	Ⅱ 職務自律性	Ⅲ 複雑多様性	Ⅳ 成果明瞭性
私と他の同僚との仕事の分担は、はっきりしている	1.023	−.046	.010	−.177
自分がやらなければならない仕事の範囲ははっきりしている	.499	.020	−.046	.220
自分の立てたプランやスケジュールどおりに仕事を進めることが認められている	−.025	.856	−.026	−.058
仕事の手順や方法は自分の判断に任されている	−.005	.552	.052	−.010
毎日の仕事はいろいろ変化に富んでいる	−.015	−.024	.791	.072
毎日の仕事は単調である	.055	.016	−.506	.102
私の仕事には、同僚と協力しなければやっていけない面がたくさんある	.051	.084	.346	−.108
自分の仕事の成果は一目で明らかである	.054	−.027	−.019	.796
私はいつでも自分のしている仕事の出来栄えや成果を知ることができる	.231	.128	.028	.434
自分の仕事は同僚の出来不出来によって影響されることが多い	−.148	−.082	−.090	.301
初期の固有値	2.444	1.766	1.13	1.049
因子間相関　Ⅰ	—	0.378	0.073	0.39
Ⅱ		—	0.246	0.356
Ⅲ			—	−0.052
Ⅳ				—

表3-2　働きがい・疲弊と、労働環境、職務特性の関係

		働きがい	疲弊
個人別属性	勤続年数	−.162***	.075
	男性ダミー	.035	−.163***
	既婚ダミー	.015	.008
	子どもなしダミー	−.055	.083**
	学級担任ダミー	.001	.098**
	小学校ダミー	.029	.036
労働環境	あなた自身の年収	.010	.038
	日頃、朝起きてから家を出るまでの在宅	−.032	−.058
	1日平均の残業時間（持ち帰りも含む）	.019	.192***
	1日の平均睡眠時間	.004	−.153***
職務特性	役割明瞭性	.054	−.032
	職務自律性	.336***	−.159***
	複雑多様性	.177***	.074*
	成果明瞭性	.096**	−.036
調整済みR2乗値		.270***	.167***

***0.1％水準で有意　**1％水準で有意　*5％水準で有意
強制投入法　標準化回帰係数を記載

一方の職務特性に関する変数では，「職務自律性」「複雑多様性」「成果明瞭性」が働きがいに対して正の影響を及ぼしている。特に，「職務自律性」は投入した変数のうちもっとも影響度が高くなっており，教育の専門職としてある程度の自由裁量が個々の教師に与えられているかどうかが，教師の働きがいを規定する重要な要因であることが分かる。

次に，疲弊についてみると，男性に比べて女性の方が，学級担任をしていない教師よりもしている教師のほうが，疲弊度は高く，労働環境面では，睡眠時間が短いほど，そして残業時間が長いほど，疲弊度が高いことが確認できる。また職務特性では，「職務自律性」が負の影響を与えており，「複雑多様性」についても，それほど高い係数ではないものの正の影響を与えている。すなわち，職務の自律性が高いほど疲弊度は低くなり，仕事内容の複雑さが増すほどにそれはやや高くなるといった傾向も読み取れる。

以上の結果から，疲弊に対しては，残業時間の長さが疲弊度を高くするといったように，労働環境の影響力が他の変数に比べて強くみられるのに対して，働きがいには，それらは直接的な影響力をもっていなかった。また，職務特性に関しては，「職務自律性」が働きがいを高め，疲弊度を低くする要因として働いていることや，「複雑多様性」が両者に対して異なる影響力をもっていることが分かった。仕事内容が変化に富んでおり，個人で解決できない課題が多いことは，教師としての働きがいを高めることにはつながるものの，それだけ精神的肉体的には負荷がかかるということを表していると解釈することもできるだろう。

3.2. 学校特性の影響力

教師の働きがいには，職務特性の影響力が大きく，疲弊には労働環境の影響力が大きいことがわかった。それでは，こうした傾向に対して，個々の学校の違いはどのような影響を及ぼすのだろうか。先行研究で指摘されているように，勤務校の状況は，教師の働きがいや疲弊に直接的・間接的に影響を与えるものと考えられるし，職場の状況いかんによって，教師がその仕事上の負荷を受ける割合は大きく異なってくるだろう。

そこで，こうした勤務校の状況について検討するために，質問項目のなかから勤務校の状況を表す19の項目を取り出し，それらに対して因子分析を行った。その結果を示したのが，表3-3である。19項目のうち，因子負荷量の低い３項目を除外し，再度分析を行った結果，４つの因子が確認できた（最尤法・プロマックス回転）。第１因子は，職場の同僚との関係性，特に，仲間が支えてくれているといった内容と関連しているため，「職場の支持的風土」と名付けた。第２因子は，「授業が成立している」や「保護者の協力」などに関連しているため学校状況の安定性を表していると解釈し，「学校の落ち着き」とした。第３因子は，第１因子同様，同僚性に関連した因子として考えられるが，第１因子と比較すると「教職員の適性・能力に応じて責任をもって仕事を果たしている」や「中堅教職員がリーダーシップを発揮している」といった，組織としての動きを重視した同僚性のあり方として考えられるため，「組織的実践重視」とした。第４因子は教職員の地域活動への参加や，校種間連携に関連しているため「地域連携重視」と名付けた。

表3-3　学校特性因子分析結果（最尤法プロマックス回転）

	Ⅰ 職場の支持的風土	Ⅱ 学校の落ち着き	Ⅲ 組織的実践重視	Ⅳ 地域連携重視
職場の仲間はかけがえがない	.864	−.041	−.056	.077
職場の仲間がいるから、楽しい	.862	.015	−.040	.044
私には職場の一員だという自覚がない	−.551	−.093	.116	.032
困った時、職場の人たちは私を支えてくれると思う	.527	−.071	.277	−.074
職場の中では自分をあまり出していない	−.488	−.125	.120	.071
職場では他の人がとてもよく協力してくれる	.436	−.070	.361	−.024
どの学級でも、課題をもつ児童・生徒がのびのびと学校生活を送っている	.016	.688	.037	.009
学級や学年、教科にかかわらず、授業が成立している	.039	.637	.029	−.068
あなたは保護者との信頼関係が築けている	.081	.425	−.080	.032
学校教育活動に協力的な保護者が多い	.004	.422	.081	.050
教職員の適性・能力に応じ責任を持って仕事を果たしている	−.116	.035	.734	.013
中堅教職員がリーダーシップを発揮している	−.043	−.034	.654	.000
気軽に相談し合えるような職場の人間関係ができており、若い教職員が育つ土壌がある	.070	.112	.558	.050
教職員が校区の青少年育成組織や地域教育協議会、PTA等の活動に積極的に参画している	.000	−.081	.027	.659
幼稚園・保育所及び小中学校、高等学校との円滑な接続のため、連携に努めている	.011	.005	−.031	.613
各教科の指導や学校の活動などに、地域の多様な人材の積極的な活用を図っている	−.068	.118	.039	.572
初期の固有値	4.581	1.946	1.432	1.101
因子間相関　Ⅰ	—	0.286	0.560	0.281
Ⅱ		—	0.451	0.397
Ⅲ			—	0.568
Ⅳ				—

これら４つの学校特性を表す因子を，先ほどの表3-2のモデルに投入した重回帰分析を行ったのが表3-4である。分析結果から，働きがいに対しては，「職場の支持的風土」や「学校の落ち着き」といった学校特性の影響力が職務特性よりも大きいことがわかる。

ただし，職務特性のうち「職務自律性」は学校特性と同程度の影響力がある。また，個人属性のうち勤続年数もその影響力を残しているが，学校特性の影響力はそれを上回っている。一方，学校特性でも「組織的実践重視」は働きがいに対して負の方向で働いている。

疲弊については，「学校の落ちつき」が負の影響を与えているものの，その他の学校特性に関しては有意な影響力はみられなかった。教師の疲弊は，個々の学校の特性よりも，多忙であることなどといった労働環境面によって規定されているのに対して，働きがいに関しては，個別具体的な学校の状況によって左右されると言えるだろう。

表3-4　働きがい・疲弊と学校特性の関係

		働きがい	疲弊
個人別属性	勤続年数	−.144***	.069
	男性ダミー	.023	−.174***
	既婚ダミー	.006	.007
	子どもなしダミー	−.050	.077*
	学級担任ダミー	.018	.106***
	小学校ダミー	−.008	.044
労働環境	あなた自身の年収	.015	.049
	日頃、朝起きてから家を出るまでの在宅	−.007	−.053
	１日平均の残業時間（持ち帰りも含む）	.013	.206***
	１日の平均睡眠時間	−.012	−.152***
職務特性	役割明瞭性	.048	−.046
	職務自律性	.210***	−.131***
	複雑多様性	.162***	.102**
	成果明瞭性	.084**	−.021
学校特性	職場の支援的風土	.351***	−.031
	学校の落ち着き	.269***	−.104**
	組織的実践重視	−.130**	.031
	地域連携重視	−.053	.046
調整済みR2乗値		.422***	.186***

***0.1％水準で有意　**１％水準で有意　*５％水準で有意
強制投入法　標準化回帰係数を記載

以上から，教師の働きがいには，学校特性が影響力をもっていることがわかった。しかしながら，こうした個々の学校のあり方は，学校が置かれている地域の状況といった学校条件によって異なると考えられるし，学校の条件が異なれば，教師の働きがいを規定する要因にも違いが生じてくることが予想される。そこで以下の分析では，児童生徒の社会経済的背景の違いを加味した上で，働きがいと学校特性の関連について分析してみよう。

4. 教師の働きがいと学校特性

4.1. 社会経済的背景別グループの特徴

社会経済的背景の厳しさは，就学援助・授業料減免措置を受けている児童生徒の在籍率（８段階），ひとり親または両親ともいない児童生徒の在籍率（７段階），日本語指導の必要な児童生徒の在籍率（７段階）をもとに作成した合成変数の値（選択肢番号の単純合計）を基準としている。この値が高い，すなわち社会経済的背景の厳しいグループを「SES低」とした。まず，全体像を概観してみよう。社会経済的背景別のグループは，無回答（375人）を除き，「SES高」（425人，39.6％），「SES中」（304人，28.3％），「SES低」（345人，32.1％）に分かれた。働きがい得点は「SES高」50.47点，「SES中」48.66点，「SES低」50.75点であり，「SES中」グループの働きがいが最も低く，有意差（５％水準）が見られた。疲弊得点には有意差はみられなかった。社会経済的背景でみたときに，中間グループの働きがいが最も低くなる点は興味深い。前節までの分析で，個人別属性，労働環境，職務特性，学校特性のそれぞれの項目が，働きがいにどのように影響するのかを確認した。そこで，働きがいに対して影響の大きかった職務特性と学校特性について，社会経済的背景別の違いを見ておこう。得点の最も高い箇所に網掛けをしている。

表4-1　社会経済的背景（SES）別　職務特性・学校特性因子得点

	役割明瞭性	職務自律性	複雑多様性	成果明瞭性
SES高	.054	−.052 **	−.028 **	.012
SES中	−.014	−.019	−.083 ***	.027
SES低	−.032	.138	.174	−.031
	職場の支持的風土	学校の落ち着き	組織的実践重視	地域連携重視
SES高	−.012	.127 ***	.016	−.004
SES中	−.122 **	−.111	−.157 ***	−.184 ***
SES低	.103	−.151	.102	.116

一元配置分散分析　***0.1％水準で有意　**１％水準で有意　*５％水準で有意（SES低との比較）

表4-1をみると，社会経済的背景によって違いがみられるのは，職務特性では「職務自律性」「複雑多様性」，学校特性は「職場の支持的風土」「学校の落ち着き」「組織的実践重視」「地域連携重視」のすべてであった。グループごとの違いを見てみると，「SES高」グループは「職務自律性」が低く，「学校の落ち着き」が高い。「SES中」グループは「複雑多様性」「職場の支持的風土」「組織的実践重視」「地域連携重視」が低い。「SES低」グループは「学校の落ち着き」は低いが，「職務自律性」「複雑多様性」「職場の支持的風土」「組織的実践重視」「地域連携重視」は高い。「職務自律性」や「複雑多様性」といった職務特性に関する得点は，３つのグループの中で唯一プラスにでている。こうした結果がでた理由について考えてみよう。

「SES低」の学校では，「SES高」の学校に比べて，「複雑多様性」が高く，「学校の落ち着き」は低いという結果については，「SES低」の学校では，生徒指導上の問題が比較的多く発生する，いわゆる「しんどい学校」と考えられるため，学校の落ち着き度合いは低く，そのため職務の複雑さが増しているものと考えられる。「SES低」の学校のほうが，学校条件が厳しい分，教師集団の力を結集し，また，地域とのつながりをもち，多様な資源を投入しながら頑張っている，あるいは頑張らざるを得ない教師の姿がうかがえる。

働きがい得点が最も低かった「SES中」グループでは，「学校の落ち着き」は「SES低」グループと同様

にマイナスになっているにも関わらず，「職場の支持的風土」「組織的実践重視」「地域連携重視」といった学校特性得点でもマイナスとなっている。

ただし，これらの結果には学校種や地域による違いが影響していると考えられる。今回の調査対象で見た場合，SESグループは学校規模や学区の特性とも一定の関係を持っている（r=.310, r=.249, 1％水準で有意）。また，「SES高」は小規模・農林漁業工業地域に，「SES低」は大規模・中心部の住宅・商業地域にやや偏っている。また，「SES高」には小学校が，「SES低」には中学校が多い。そこで，次に学校種ごとの分析を行うこととする。

4.2. 小学校における社会経済的背景別の働きがいと学校特性の関係

分析はデータを小学校と中学校に分け，それぞれのグループにおいて社会経済的背景別のグループに分けた。その結果，小学校では「SES高」（282人，45.1％），「SES中」（186人，29.8％），「SES低」（157人，25.1％）に分かれた。

「SES高」に偏っているのは同じ得点となっているため分割できないことが原因であるが，その背景には都道府県による社会経済的背景の違いも影響している。同じ基準で3分割したとき，大阪府では「SES高」のグループは大阪府回答者全体（221人）の28.1％（62人）であったのに対し，岡山県では岡山県回答者全体（404人）に対し54.5％（220人）であった。一方で，「SES低」のグループは大阪府では42.1％であるのに対し，岡山県では15.8％であった。つまり，同じ基準を設定すると，大阪府の方が「SES低」グループが多くなってしまう。したがって，ここでの分析は大阪府，岡山県それぞれの基準でグループ分けをして分析したときに，やや異なった結果となる可能性もあることを前置きしておきたい。そのことを踏まえた上で分析結果を見てみよう。小学校だけのデータを用いて，社会経済的背景別に表3-4と同じ変数を用いて働きがいに関する分析を行った結果が表4-2である。結果が有意であった箇所に網掛けをしている。

表3-4の結果との違いを見てみると，小学校での「SES高」グループでは，個人別属性のうち勤続年数のマイナス効果が有意でなくなり，代わりに男性であることが働きがいにプラスに影響している。また，労働環境では在宅時間が長いほど働きがいも高くなっている。職務特性のうち「成果明瞭性」が，学校特性のうち「組織的実践重視」が有意でなくなっている。つまり，小学校の「SES高」グループでは職務特性や学校特性よりも，個人別属性や労働環境の方が働きがいに影響しているといえる。また，職務自律性が働きがいに及ぼす影響が大きい点も特徴的だ。

「SES中」グループでは，「複雑多様性」と「成果明瞭性」が有意でなくなり，勤続年数や「学校の落ち着き」が働きがいに及ぼす影響が大きくなっている。「SES低」グループでは学校特性のみが働きがいに有意に影響している。特に，「学校の落ち着き」が働きがいに及ぼすプラスの影響は大きい。一方で，「組織的実践重視」がもたらすマイナスの影響も大きい。このように，社会経済的背景でグループを分けた場合，働きがいに及ぼす影響の変数が異なっている，ということは注目すべきである。加えて，「職場の支持的風土」や「学校の落ち着き」が，社会経済的背景に関わらず，働きがいにプラスに影響しているということも確認しておくべき点であろう。次に，中学校の分析結果を見てみよう。

表4-2　社会経済的背景別の働きがいと学校特性の関係（小学校）

		SES高	SES中	SES低
個人別属性	勤続年数	−.095	−.229*	−.080
	男性ダミー	.149*	−.011	.031
	既婚ダミー	−.035	.114	.077
	子どもなしダミー	.022	−.058	.012
	学級担任ダミー	.010	.026	−.092
労働環境	あなた自身の年収	−.005	.025	−.157
	日頃、朝起きてから家を出るまでの在宅時間	.119*	−.074	−.059
	1日平均の残業時間（持ち帰りも含む）	−.064	.124	.011
	1日の平均睡眠時間	−.020	.031	−.046
職務特性	役割明瞭性	−.044	.032	.145
	職務自律性	.411***	.257**	.131
	複雑多様性	.141*	.140	.104
	成果明瞭性	−.014	.018	.093
学校特性	職場の支援的風土	.334***	.300**	.344**
	学校の落ち着き	.211**	.317**	.455***
	組織的実践重視	−.086	−.092	−.300*
	地域連携重視	−.143	−.132	.094
調整済みR2乗値		.454***	.447***	.454***

***0.1％水準で有意　**１％水準で有意　＊５％水準で有意
強制投入法　標準化回帰係数を記載

4.3. 中学校における社会経済的背景別の働きがいと学校特性の関係

中学校では「SES高」（195人，43.4％），「SES中」（165人，36.7％），「SES低」（89人，19.8％）に分かれた。なお，大阪府では「SES高」に該当する中学校はなかったため，「SES高」グループについては岡山県のみの結果となっている。一方，大阪府の「SES低」グループは大阪府回答者（101人）のうち48.5％（49人）であったのに対し，岡山県の「SES低」グループは岡山県回答者（348人）のうち11.5％（40人）であった。中学校だけのデータを用いて，前節と同様の分析を行った結果が表4-3である。結果が有意であった箇所に網掛けをしている。

表3-4でみた全体の結果と比較すると，中学校の「SES高」グループでは「職務自律性」や「複雑多様性」が有意でなくなり，「成果明瞭性」の影響が強くなっている。また，「職場の支持的風土」が働きがいに及ぼす影響も大きい。ただし，これは岡山県のみの結果であることに留意する必要がある。次に，「SES中」グループをみると，労働環境のうち睡眠時間の長さが働きがいにマイナスの影響を与えており，十分な休養がとれていない場合に働きがいが減退するという結果となっている。

表4-3　社会経済的背景別の働きがいと学校特性の関係（中学校）

		SES高	SES中	SES低
個人別属性	勤続年数	−.224**	−.135	.044
	男性ダミー	−.099	.090	.140
	既婚ダミー	.010	−.006	−.187
	子どもなしダミー	−.060	−.096	−.035
	学級担任ダミー	.065	.003	.074
労働環境	あなた自身の年収	.123	−.084	−.262
	日頃、朝起きてから家を出るまでの在宅時間	.033	.077	−.050
	１日平均の残業時間（持ち帰りも含む）	.038	−.032	.015
	１日の平均睡眠時間	.020	−.186*	.150
職務特性	役割明瞭性	.038	−.067	.049
	職務自律性	.075	.161	.115
	複雑多様性	.036	.146	.201
	成果明瞭性	.210*	.277**	.100
学校特性	職場の支援的風土	.454***	.338**	.578***
	学校の落ち着き	.244**	.080	.308*
	組織的実践重視	−.059	−.028	−.428*
	地域連携重視	−.107	.158	.001
調整済みR2乗値		.349***	.443***	.421***

***0.1％水準で有意　**１％水準で有意　＊５％水準で有意
強制投入法　標準化回帰係数を記載

一方で職務特性のうち有意であるのは「成果明瞭性」のみであり，学校特性を見ても「職場の支持的風土」しか有意な変数がない。これは，「職務自律性」が有意であった小学校の結果とは異なる点である。「SES低」グループでは，小学校の結果と同様に学校特性のみが働きがいに有意に働いている。「職場の支持的風土」が働きがいに及ぼすプラスの影響は非常に大きいが，一方で「組織的実践重視」が働きがいに及ぼすマイナスの影響も大きい。また，小学校の結果と同様に中学校でも「職場の支持的風土」は社会経済的背景に関わらず働きがいに有意に影響している。

「職場の支持的風土」が学校種や社会経済的背景に関わらず働きがいに影響していることが確認できたことは，これまでの知見に沿うものである。「学校の落ち着き」が働きがいにプラスに働くことも想像ができる。しかし，なぜ「組織的実践重視」が働きがいにマイナスに働くのだろうか。また，「地域連携重視」が働きがいに有意に働かなかったのはなぜだろうか。小学校，中学校での社会経済的背景別の分析で得られた知見をまとめるとともに，これらの理由についても考えてみよう。

4.4. 学校条件による影響要因の差異について

まず，学校種別，社会経済的背景別にみた学校特性と教師の働きがいに関して分析した結果をまとめてみよう。学校種や社会経済的背景を問わず，「職場の支持的風土」が働きがいにプラスに影響していること，また，中学校の「SES中」グループ以外では，「学校の落ちつき」が働きがいにプラスの影響を及ぼすことが確認できた。

社会経済的背景が高いグループでは，小学校では「職務自律性」が，中学校では「成果明瞭性」が働きが

いにプラスに影響していた。「職務自律性」に代わって「成果明瞭性」が有意になる点は，社会経済的背景が中程度のグループでも同じ傾向が見られた。社会経済的背景別に見たとき，最も働きがい得点が低かったグループがこの「SES中」グループであったが，働きがいにプラスの影響を及ぼすのは中学校では「成果明瞭性」と「職場の支持的風土」しかない。限定されたデータに基づく範囲での解釈ではあるが，他のグループのように，「学校の落ち着き」が教師の働きがいを高めない，という点はこれまで見過ごされてきた結果であるといえる。この結果は，古典的リーダーシップ論である三隅（1966）のPM理論に照らして考えれば，中学校の「SES中」グループでは意識的に成果を定義して追求すると同時に，チームの関係性を高めるようなリーダーシップを取る必要があることを物語っているかもしれない。また，社会経済的背景が低いグループでは，学校特性のみが働きがいに影響を与えていた。このことは，社会経済的背景が厳しい学校ほど，意識的計画的な「学校づくり」が求められることを示している。また，「学校の落ち着き」が働きがいに与える影響は大きいが，一方で「組織的実践重視」が働きがいに与えるマイナスの影響も大きい。このことについて考察を進めてみよう。

表4-1で確認したように，社会経済的背景が厳しい学校では，「学校の落ち着き」を保つために組織的実践や地域連携が積極的に取り組まれる。学校が落ち着くかどうかが最優先課題とされ，その成否が働きがいに大きく影響を及ぼすと考えられる。そのため，「足並み」を揃えることは大変だが，それも学校の落ち着きにつながるのであれば協力しよう，という気持ちが働いていると考えられる。小学校において「職務自律性」が有意でなくなっている理由も同様に解釈できる。つまり，「SES低」グループでは，自律的に仕事ができることよりも，「学校の落ち着き」に関連した成果を実感できることが働きがいを得やすいという状況があると推察できる。しかし，組織的な取り組みそのものは，個人としての教師にとっては自律的に仕事を進めることと抵触する部分があるため，働きがいとして見た場合にはマイナスに影響を及ぼす。したがって，「組織的実践重視」は「学校の落ち着き」を媒介して間接的に働きがいに影響していると考えられる。「地域連携重視」も同様に考えることができる。つまり，それは組織的な取り組みや教育活動に投入する多様な「資源」調達の一環として，または地域との交流を通じて構築された学校独自の文化を示すシンボリックな活動として位置付くものではないだろうか。ただし，組織的な取り組みや地域との交流が，「成果」や「学校の落ち着き」につながらなかった場合，それらの取り組みは働きがいに対してマイナスに影響すると考えられる。

このように，学校種や社会経済的背景を問わず「職場の支持的風土」が働きがいにプラスに影響していること，「組織的実践重視」は「学校の落ち着き」を媒介して働きがいに間接的に影響している可能性があること，社会経済的背景が厳しい小学校や中学校において「成果」や「学校の落ち着き」につながらない「組織的実践重視」は働きがいを減退させる可能性があることが今回の分析を通じての知見である。

5. まとめ

本稿では，教師の働きがいを学校特性の観点から考察した。全体的には，一般に言われるように年齢や性差の違いが教師の働きがいに影響を及ぼしていること，ただしその影響は職務特性に比べて小さいことが確認できた。そして，疲弊については性差や，あるいは特に時間に関わる労働環境の影響が大きいことを確認した。また，職務特性のうち，先行研究でも言及されているように，自律的に職務を遂行できているかどうかの影響が大きく見られた。しかし，学校特性を加えた分析では，働きがいについては職務特性よりも支持的な風土のある職場かどうかといったことや，学校が落ち着いているかといった学校特性の影響が強いこと

が確認できた。一方，疲弊については学校特性よりも労働環境などの影響の方が大きかった。

そこで，働きがいと学校特性の関係をより詳細にみるために社会経済的背景という学校条件を加味して考察した。学校種や社会経済的背景に関わらず，支持的な風土のある職場環境は働きがいに対して常にプラスの影響力を与えていた。ここから，同僚との親和的な関係や教師の協働性などの組織特性がバーンアウトを緩和するという先行研究の知見と同様のことが，働きがいに対しても言えることが確認できた。また，学校が落ち着いているかどうかが働きがいに大きく影響しており，特に，社会経済的背景の低い学校でその傾向が強いことがわかった。職務特性についてみると，自律的に職務ができているかどうかということは社会経済的背景が高い，もしくは中程度の小学校で働きがいにプラスの影響を与えていた。また，同じような社会経済的背景でも，中学校では成果が明らかになっているか，成果を実感できるかどうかが働きがいにプラスの影響を与えていた。一方，社会経済的背景の厳しい学校では，職務特性は働きがいに影響せず，学校特性のみが影響していた。このように，学校の条件により職務特性の何を源泉として働きがいが生まれるのかが異なることが確認できた。

さらに，働きがいに対してマイナスに働く要素も確認することができた。例えば，組織的な実践を重視することは，働きがいに対してマイナスに作用した。一般的に奨励されている組織的な取り組みが，なぜ働きがいに対してマイナスに影響するのだろうか。その理由として，組織的な実践を重視することは，直接的に働きがいに作用するのではなく，「学校の落ち着き」を媒介して間接的に作用する，と推察した。つまり，これらの取り組みは，学校の落ち着きを得るための手段として位置づくと考えられる。教職員にとって，これらの取り組みは直接的には働きがいを感じられる行為ではないが，学校の落ち着きが得られるという期待が働きがいの源泉となっていると考えられる。このことは，裏を返せば，様々な取り組みをしているにもかかわらず成果が実感できなかったり，学校の落ち着きにつながっているという意味づけがなされていなかったりする場合は，働きがいに対してマイナスの影響がでてくるということを示している。以上が本稿の知見である。

なお，本稿の依拠するデータが日本教職員組合の加入者に対するものであるため，ここで示した知見は限定的なものである。今後の，非加入者に対する調査や都道府県別の分析を踏まえて本稿の知見を検証することが求められる。

【引用文献】

ベネッセ　2011 「第５回学習指導基本調査（小学校・中学校版）」『研究所報』62.
群馬県教育委員会　2008 『教員の多忙を解消する』 学事出版.
八並光俊・新井肇　2001 「教師の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頁.
今津孝次郎　1996 『変動社会の教師教育』 名古屋大学出版会.
伊佐夏実　2009 「力のある学校の類型化」 志水宏吉編 『「力のある学校」の探求』 大阪大学出版会.
貝川直子　2009 「学校組織特性とソーシャルサポートが教師バーンアウトに与える影響」『パーソナリティー研究』第17巻, 第３号.
河村茂雄　2006 『変化に直面する教師たち』 誠信書房.
久冨善之　2003 『教員文化の日本的特性』 多賀出版.
久冨善之　1998 「教師の生活・文化・意識」 佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編 『教師像の再構築』岩波書店.
国際経済労働研究所　2010 『日本教職員組合　教職員の働きがいに関する総合意識調査　報告書』.
松浦義満　1999 「疲弊する教師たち」 油布佐和子編 『教師の現在・教職の未来』 教育出版.
三隅二不二　1966 『新しいリーダーシップ』 ダイヤモンド社.
文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課 「平成20年度教育職員に係る懲戒処分等の状況について」文部科学省HP：http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1288132.htm
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)」『国際基督教大学学報I-A, 教育研究, 』42, 101–123頁.
大阪教育文化センター教師の多忙化調査研究会編　1996 『教師の多忙化とバーンアウト』 京都法政出版.
社団法人国際経済労働研究所編　1996 『ON・I・ON2：参加関与型組織としての労働組合の再生』 大阪：社団法人国際経済労働研究所.
田尾雅夫・久保真人　1996 『バーンアウトの理論と実際：心理学的アプローチ』 誠信書房
山田哲也・長谷川裕　2010 「教員文化とその変容」『教育社会学研究』第86号, 39-58頁.
山田哲也　2011 「小・中学校 調査結果の背景要因に関する検討（第５回学習指導基本調査報告書―小学校・中学校版）」 ベネッセコーポレーション 『研究所報』62, 28-33頁.
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」『大阪教育大学紀要第IV部門』48, 215–232頁.
油布佐和子　2010 「教職の病理現象にどう向き合うか」『教育社会学研究』第86号, 23-38頁.

The Motivation of teachers and Characteristics of Schools

ISA Natsumi, SHINTANI Ryutaro, SUZUKI Isamu

This paper examines the factors influencing the motivation of teachers, and the stresses associated with their work by focusing on the characteristics of schools and their socio economic status (SES). The data were collected by the Japan Teachers Union and International Economy & Work Research Institute in 2009 from five prefectures.

The findings of the study are as follows. The difference between individual variables (i.e., age, gender) affected teacher's motivation as shown previously in several studies. However, the characteristics of teachers' work (clarity about the role, autonomy, diversity of work, clearness about the outcomes) had a greater effect than the individual variables. Furthermore, we found the schools' characteristics (supportiveness of teachers, calmness of pupils/students behavior in class, school-parent relationship, etc.) were the most effective variables influencing teachers' motivation. In contrast to motivation, the stress of work was more affected by the working conditions (e.g. work duration) than the schools' characteristics.

When schools were classified according to SES, the characteristics of teachers' work did not affect their motivation except in the case of low SES schools. The factors that are generally beneficial and encouraged, such as systematic actions or collaboration within local community, did not always help the motivation of teachers. However we were not able to clearly identify why these factors did not succeed. An interpretation of this result is that these factors are promoted through the calm environment of the school. The factors also encourage such an environment in schools. Thus, when teachers recognize that these factors stimulate a calm environment, it will in turn affect their motivation.

In summary, the study concludes that, as far as can be told from the data, the most important factor influencing teachers' motivation is the schools' characteristics, especially the supportiveness of teachers. Additionally, the duration of work is the key working condition affecting the stress of teachers.