

Title	教師の主観的幸福感と心理的幸福感の特徴
Sub Title	Characteristics of teachers' subjective and psychological well-being
Author	梶原, 愛次郎(Kajiwara, Aijirou)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	2025
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 : 人間と社会の探究 (Studies in sociology, psychology and education : inquiries into humans and societies). No.99 (2025.) ,p.[137]- 158
JaLC DOI	
Abstract	This study conducted a multifaceted analysis of teachers' well-being and offered concrete recommendations for improvement. Teachers' well-being was assessed across four dimensions: "life satisfaction," "positive emotions," "negative emotions," and "psychological well-being." Using cluster analysis, participants were grouped into three distinct categories based on their overall well-being profiles. The high-well-being group primarily consisted of teachers aged 40 and above, whereas younger teachers were overrepresented in the low-well-being group. Descriptive statistical analysis further revealed that key contributors to well-being include "personal growth," "positive interpersonal relationships," and a strong "sense of purpose in life." In contrast, a notable deficiency in "autonomy" emerged as a significant concern, particularly among younger teachers. Based on these findings, the study underscores the need to improve working conditions by introducing mentorship programs and structured career support for early-career teachers, ensuring fair workload distribution, and increasing opportunities for autonomous decision-making in professional practice. By addressing these factors, this study provides practical guidelines for enhancing teacher well-being and, in turn, improving the overall quality of educational environments.
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000099-0137

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

教師の主観的幸福感と心理的幸福感の特徴

Characteristics of Teachers' Subjective and Psychological Well-being

梶 原 愛 次 郎*

Ajiirou Kajiwara

This study conducted a multifaceted analysis of teachers' well-being and offered concrete recommendations for improvement. Teachers' well-being was assessed across four dimensions: "life satisfaction," "positive emotions," "negative emotions," and "psychological well-being." Using cluster analysis, participants were grouped into three distinct categories based on their overall well-being profiles. The high-well-being group primarily consisted of teachers aged 40 and above, whereas younger teachers were overrepresented in the low-well-being group. Descriptive statistical analysis further revealed that key contributors to well-being include "personal growth," "positive interpersonal relationships," and a strong "sense of purpose in life." In contrast, a notable deficiency in "autonomy" emerged as a significant concern, particularly among younger teachers. Based on these findings, the study underscores the need to improve working conditions by introducing mentorship programs and structured career support for early-career teachers, ensuring fair workload distribution, and increasing opportunities for autonomous decision-making in professional practice. By addressing these factors, this study provides practical guidelines for enhancing teacher well-being and, in turn, improving the overall quality of educational environments.

Key words : Subjective well-being, Positive emotions, Negative emotions, Psychological well-being, Cluster analysis

キーワード : 主観的幸福感 (SWB), ポジティブ感情, ネガティブ感情, 心理的幸福感 (PWB), クラスタ分析

1. はじめに

1.1. 研究背景

教育現場において、教師の幸福感が教育の質や教師自身の職務パフォーマンスに与える影響は、近年特に注目を集めている重要なテーマである (Skaalvik & Skaalvik, 2017)。教師の幸福感は、児童生徒との関わりを通じて感じる自己効力感や達成感と密接に結びついており、教育現場における教師の幸福感の向上が、生徒の学習成果に対しても大きな影響を与えることが示唆されている (Bandura, 1997)。特

* 教育学専攻、修士課程2年

に、幸福度の高い教師は児童生徒に対して積極的に教育活動を行い、その結果として教育の質の向上に寄与することが期待されている (Spector, 1997)。一方で、現代の教育現場では、過重な業務や長時間労働が教師の心理的ストレスを増大させ、幸福度を低下させる要因として認識されている (Hakanen et al., 2006)。業務量の増加や複雑化により、教師が感じる負担感が顕著であり、これがバーンアウトや職務意欲の低下に繋がる恐れがある (Klassen et al., 2009)。幸福度の低下は、学校組織の機能を低下させ、教育改革の進展を妨げる要因となり得る (Education Support, 2019; Parker et al., 2012)。

日本においても、教育現場での教師の幸福度に関する問題が顕著である。露口健司 (2017) は、学校におけるソーシャル・キャピタルが教師の主観的幸福度に与える影響について明らかにしており、職場環境や人間関係が教師の幸福度にとって重要であることを示している。また、パーソル総合研究所 (2023) は、「教員の職業生活に関する定量調査」を通じて、日本の教員が直面する課題として、業務負担の増大や職場環境の不十分さを挙げており、これらが幸福度の低下要因となることを指摘している。

一方で、これまでの研究では、教師のストレスやバーンアウトに関する研究が多くなされてきたが、教師の幸福度そのものに焦点を当てた研究は少ない。例えば、高木亮 (2018) は、「教師の幸福度」を規定する校内社会関係資本とストレス要因に関する探索的研究を行ったが、高木によると、幸福とは何かという定義の曖昧さを指摘したが、ストレス研究との概念的区別が付きにくいと疑念を残したままとなっている。このように、教師の幸福度に関する研究は、ストレス研究の延長として扱われる傾向が強く、幸福度そのものを包括的かつ多角的に捉える枠組みは十分に検討されてこなかった。

本研究では、このような課題を踏まえ、主観的幸福度 (SWB) と心理的幸福度 (PWB) の理論的枠組みを用いることで、教師の幸福度をより包括的に捉えることを試みる。Diener (1984) によって提唱された SWB は、個人が人生に対してどの程度満足し、ポジティブな感情とネガティブな感情のバランスをどのように認識しているかに着目した。一方、Ryff (1989) による PWB は、自己実現や人生の目的、環境のコントロール感など、より広範な心理的適応の側面を含む。本研究では、これらの 2 つの幸福度モデルを統合的に分析し、教師の幸福度の実態を多角的に明らかにすることを目指す。

1.2. Well-being の定義と範囲

「Well-being」という概念は、学問領域や文化的背景によってさまざまな捉え方が存在し、定義や構成要素も多岐にわたる。一般的には、身体的、精神的、社会的な良好な状態を指し、人々が自らの人生をどのように評価し、日常生活でどのように経験しているかを含む複合的な概念である。世界保健機関 (WHO) は、健康の定義に幸福度を含めており、「健康とは、病気や虚弱がないという状態ではなく、身体的、精神的、社会的に良好な状態である」としている (WHO, 1999)。この定義は、幸福度を身体的健康や社会的関係といった多様な要素を含む複合的な概念として捉えるものである (Schmidt, 2020)。さらに、OECD (経済協力開発機構) は、幸福度に関する報告の中で、主観的幸福度 (SWB) を「人々が自らの生活について行う多様な評価や感情的反応を含む」と定義しており、幸福度は「happiness」以上の多様な概念を含むものとされている (OECD, 2013)。このように、国際機関の定義は、幸福度が個人の健康や社会的なつながり、さらに文化的背景に深く影響されることを示唆している。

ポジティブ心理学の観点からも、well-being の定義は独自の要素を持つ。Seligman (2012) は、ポジティブ心理学の枠組みにおいて幸福度 (well-being) を「PERMA モデル」に基づいて説明している。このモデルは、ポジティブ感情 (Positive Emotions)、エンゲージメント (Engagement)、良好な人間関係

(Relationships), 意味 (Meaning), 達成 (Accomplishment) の5つの要素から成り立ち, well-being が単なる感情的な幸福に留まらない, 包括的な概念であることを強調している。

歴史的な視点から見ると, 「well-being」という言葉は, 17世紀から19世紀の間に「よく生きること, よく振る舞うこと, 幸福で健康で繁栄していること」を意味する言葉として用いられるようになった(溝上, 2023)。その後, 1940年代から1960年代にかけて, 幸福やエウダイモニアに代わる新しい用語として普及し, 社会政策や健康指標の中での重要性が増した。このように, well-being は, 単に身体的な健康や物質的な満足だけでなく, 社会的, 文化的, 心理的な側面をも含む多層的な概念として発展してきた(溝上, 2023)。

1.3. Well-being と Happiness の区別

幸福感の研究において, 「well-being」と「happiness」という用語はしばしば混同される。この混同は, 幸福感を正確に捉える上で障害となることが指摘されている(Diener, 1984)。Diener (1984) は主観的幸福感 (SWB) という概念を提唱する際, 「well-being」と「happiness」を区別する必要性を強調した(Diener, 1984, p. 543)。Dienerによれば, 「happiness」がしばしば文化的・社会的な価値観や規範に基づくものであるのに対し, 「well-being」は個人の主観的評価や感情に基づく概念であると区別している(Diener et al., 1984, p. 543)。たとえば, 「happiness」は特定の文化や時代に依存する理想的な状態を指すことが多く, アリストテレスのエウダイモニアがその典型例であり, エウダイモニアの視点における「理想的な人間像」に影響を受けやすい(Diener, 1984, p. 543)。一方で, 「well-being」は, 個人が自分自身の人生をどのように評価し, 日々の生活でどれほどポジティブまたはネガティブな経験をしているかに焦点を当てる。Dienerの主観的幸福感 (SWB) は, 幸福感を測定する上で, ポジティブ感情の頻度, ネガティブ感情の少なさ, 人生全体に対する満足度を統合的に評価する枠組みを提供している(Diener, 1984, p. 543, 1999, p. 277)。このアプローチは, 幸福感の研究をより客観的で測定可能なものにしたという点で画期的である。

一方, Ryff (1989) は心理的幸福感 (PWB) という枠組みを提唱し, 幸福感を「人格的成長」「人生の目的」「自律性」「自己受容」「環境制御」「積極的他者関係」の6つの要素に基づいて捉えた(Ryff, 1989, p. 1071)。Ryffの理論は, 幸福感を単なる主観的評価にとどめず, 人間の成長や社会的つながりといったエウダイモニア的な側面にまで拡張した点で重要である(Ryff, 1989, p. 1073)。

DienerとRyffの理論を比較すると, SWBが感情的な幸福感に重点を置くのに対し, PWBはより構造的で実存的な幸福感を捉えるアプローチと言える。

1.4. 主観的幸福感と心理的幸福感の理論的研究の概観

DienerとRyffは, それぞれ異なる視点から幸福感を捉える枠組みを提唱し, 幸福感の多様性を理論的に示した。Diener (1984) は主観的幸福感 (SWB) を, Ryff (1989) は心理的幸福感 (PWB) を提唱し, それぞれの理論は幸福感を測定・分析するための重要なフレームワークとして知られている。

Dienerの主観的幸福感 (SWB) は, 個人の主観的評価を中心に幸福感を捉えるものであり, 感情的反応, 人生満足度, 領域別の満足度の3つの構成要素に基づいている。具体的には, 以下のような特徴が挙げられる。

1. 感情的反応: Dienerは幸福感を「ポジティブな感情の頻度が高く, ネガティブな感情の頻度が低

い状態」と定義した。ポジティブな感情（喜び、高揚感、満足感など）とネガティブな感情（罪悪感、悲しみ、不安、怒りなど）のバランスが幸福感の基盤となる。

2. 人生満足度: 人生全体への満足度を測定することで、幸福感の評価を行う。これには、現在の生活への満足度、過去や未来への評価、他者の視点から見た自己の評価などが含まれる。
3. 領域別満足度: Diener の理論は、仕事、家族、健康、財政、自己など、特定の領域における満足度も幸福感に影響を与えるとした。この多面的な視点は、個人の主観的评价を包括的に理解するための有用なフレームワークである。

一方で、Ryff の心理的幸福感（PWB）は、自己実現や人生の目的といったエウダイモニア的な要素を強調し、個人の成長や社会的関係性を幸福感の中心に据えている。PWB の構成要素は以下の 6 つである。

1. 人格の成長: 自分自身を成長させ、潜在的な能力を引き出す力。
2. 人生の目的: 人生における目標や意義を見出し、それに向かって努力する姿勢。
3. 自律性: 他者の期待や評価に左右されず、自分の価値観に基づいて行動する能力。
4. 自己受容: 自分自身を肯定的に受け入れ、自己の強みと弱みを受け入れる能力。
5. 環境統制力: 周囲の環境を管理し、自分の目標に適した環境を構築する力。
6. 積極的他者関係: 他者と深い関係を築き、信頼や共感を共有する能力。

1.5. 主観的幸福感と心理的幸福感を用いる利点

Diener と Ryff のアプローチを採用することの最大の利点は、それぞれが幸福感の異なる側面を強調しつつも、補完的な視点を提供する点にある。このセクションでは、他のモデルと比較しながら、それらの優位性を詳述する。

第一に、包括性の高さである。Diener の SWB は、ポジティブ感情・ネガティブ感情や人生満足度といった主観的指標を重視する一方で、Ryff の PWB は自己実現や社会的関係性といった実存的な要素を含む。これにより、感情の側面と認知的側面の両方を包括的に捉えることができる。例えば、Seligman の PERMA モデル（ポジティブ感情、エンゲージメント、良好な人間関係、意味、達成）は幸福感を構成する要素を提案しているが、主観的评价や人生満足度の細かな側面には焦点を当てていない。これに対して、Diener と Ryff のアプローチは、感情と実存を統合した多面的な分析が可能である。

第二に、教育現場への適合性である。特に教育現場において、Diener と Ryff のアプローチは教師の幸福感を測定する上で非常に適している。教師は、児童や生徒との関わりを通じてポジティブ感情、ネガティブ感情を得る可能性がある。（Hascher, T., Waber, J. 2021）一方で、教師の仕事は、保護者、地域社会、教育行政、さらにはメディアや SNS などを通じた広範な社会的期待や要求の影響を受けている。このような多様な期待を受ける教師の役割は、教育現場における業務だけでなく、社会全体の中での役割や責任にも及んでいる。そのため、教師の幸福感を評価する際には、SWB の視点から生活や人生全般を含めて総合的に分析する必要があると考えられる。

第三に、他のモデルとの比較した際の有用性である。Seligman の PERMA モデルは、ポジティブ心理学の枠組みとして広く知られているが、感情的な幸福感の評価に重点を置いている。一方、Diener の SWB は感情的側面と認知的評価を包括的に扱い、Ryff の PWB は人生の意義や社会的つながりを加味している。このような多面的アプローチは、教師の幸福感を正確に評価し、それに基づく介入策を設計

するために不可欠である。

以上のことから本研究では、教師の幸福感を分析するために Diener の SWB と Ryff の PWB を組み合わせた視点を採用している。このアプローチは、教師が感じる幸福感の個別的な特徴を明らかにし、それが教育の質や職務パフォーマンスにどのように影響を与えるかを探る基盤となる。特に、主観的幸福感（SWB）と心理的幸福感（PWB）の統合的な分析を通じて、教師が持つ幸福感の全体像を把握することが期待される。

1.6. 本研究の目的

本研究の目的は、教師の幸福感の状態を明らかにし、それを向上させるための具体的な方策を提案することである。特に、Diener と Ryff の枠組みを適用することで、主観的幸福感と心理的幸福感の両面から教師の幸福感を評価し、それに基づいて教師個々のニーズに応じた柔軟な支援策を提示する。

本研究では、以下の問いを設定する。

RQ1: 日本の教師の主観的幸福感および心理的幸福感はどのような特徴を持つのか。

RQ2: 教師の幸福感はどのようなパターンに分類できるのか。

RQ3: 幸福感の異なる教師群は、性別、年齢、教職経験の背景要因とどのように関連しているのか。

2. 研究方法

2.1. 研究概要

本研究では、教師の幸福感の状態を明らかにし、多角的に分析することを目的として、クラスター分析を用いて幸福感の特徴に基づいて教師を分類した。さらに、分類されたクラスターごとに属性（性別、年齢、教職経験年数）との関連性を検討し、教師の幸福感の状態と背景要因の関係を明らかにすることを目指した。これにより、職場環境の改善や適切な支援策の提案に資する知見を得ることを試みた。

2.2. 対象者とデータ収集

本研究では、日本全国の小学校および中学校に勤務する現職教師 207 名の対象にアンケートを実施した。アンケートはオンライン形式（Google フォーム）で実施され、回答者には調査の目的や方法について事前に説明した上で、自由意思で回答を依頼した。また、同一対象者が複数回回答することを避けるため、フォームには 1 回限りの回答を求める注意書きを明示した。

対象者の抽出方法：本調査の対象者は、研究者の個人的な人脈や協力者を通じて、日本全国の小学校および中学校に勤務する教員にアンケート調査への協力を依頼した。この方法により、日本全国の多様な地域（例：東京都、神奈川県、北海道、福岡県、愛知県、大阪府など）を反映する教員から回答が得られた。ただし、全ての都道府県から均等に回答が集まったわけではなく、一部の地域に偏りがある可能性があることを留意すべきである。

調査の実施時期：調査は 2024 年 1 月から 3 月の期間に実施した。

研究の倫理的配慮：本研究では、関連する法令および倫理指針を遵守し、個人情報保護に十分配慮した。具体的には、アンケート調査の協力者には、研究の目的や内容、回答が完全に匿名で処理されることを事前に説明した。回答者が自由意思で参加できるようにし、参加を強制されないよう注意した。また、回答が第三者に知られることがないよう配慮し、回答者のプライバシーが確保される仕

組みを導入した。そして、回答による不利益や負担が生じることがないように配慮し、調査結果は統計的に処理され、個人が特定されることは一切ないことを説明した。

以下の情報を収集した：性別、年齢、教職経験年数といった基本情報に加え、幸福感関連の指標として、人生満足度（SWLS: Satisfaction With Life Scale, Diener ら 1985）、ポジティブ・ネガティブ感情（SPANE: Scale of Positive and Negative Experience, Diener ら 2009）、および心理的幸福感（Ryff's Psychological Well-being Scale, Ryff ら 1995）を測定した。

2.3. 使用した尺度

本研究で使用した幸福感関連の尺度は以下の通りである。

- (1) 人生満足度（SWLS）Diener ら（1985）が開発した 5 項目の尺度であり、個人が自身の人生に対してどの程度満足しているかを評価する。例：「私の人生は素晴らしい状態だ」（詳細は表 1 を参照）。
- (2) ポジティブ・ネガティブ感情（SPANE）
Diener ら（2009）が開発した 12 項目の尺度で、日常生活におけるポジティブ感情とネガティブ感情の頻度を測定する。ポジティブ感情（例：楽しい、幸せ）とネガティブ感情（例：悲しい、怒り）の両面を評価する（詳細は表 1 を参照）。
- (3) 心理的幸福感（Ryff's Psychological Well-being Scale）（岩野卓ら、2015『心理的ウェルビーイング尺度短縮版の開発』行動科学, 54 (1), 9-21）
本研究では、Ryff's Psychological Well-being Scale の短縮版を使用し、心理的幸福感を測定した。この尺度は、以下の 6 つの下位領域（人格的成長、人生の目的、自律性、自己受容、環境統制力、積極的他者関係）に基づいて構成されている。それぞれの下位領域に 4 項目ずつが含まれており、全体で 24 項目から成る（詳細は表 1 を参照）。

なお、本研究で使用した各尺度の信頼性係数（Cronbach's α ）は表 1 に示す。すべての尺度において α が .70 以上であり、内部一貫性が確保されていることを確認した。

3. 分析方法

3.1. クラスタ分析

教師の幸福感のパターンを明らかにするために、K-means 法によるクラスタ分析を行った。分析に投入した独立変数は、「人生満足度」、「ポジティブ感情」、「ネガティブ感情」、「心理的幸福感」の下位領域 6 つを合わせた計 9 つである。これらの変数に基づき、教師を 3 つのクラスタに分類した。

クラスタ数を 2 から 10 に設定して順次階層的クラスタ分析を行い、解釈可能性とデンドログラムを基にクラスタ数を 3 に設定した。本研究では SPSS Statistics（Version 29.0.2.0）を用い、距離測定にはユークリッド平方距離を使用し、クラスタの結合には Ward 法を採用した。クラスタ数を 3 に選択した理由は、デンドログラム上で結合距離が大きく変化する箇所を基準に判断したためである。本分析では、幸福感に関連する計 9 項目を用い、207 名の教師の回答データを対象とした。この手法により、幸福感の特徴に基づく教師のグループ化が可能となり 3 グループが識別された。クラスタ 1 を高幸福感群、クラスタ 2 を低幸福感群、クラスタ 3 を中幸福感群とした。

3.2. 属性との関連性

各クラスターごとに、性別、経験年数、年齢の属性と幸福感の関連性をクロス集計を用いて確認した。これにより、教師の幸福感と属性の関係性を具体的に把握し、クラスターごとの特徴を浮き彫りにした。

3.3. カイ二乗検定

属性とクラスターの関連性の統計的有意性を検証するために、カイ二乗検定を実施した。期待度数が少ない場合には、Fisher の正確検定も適用し、結果の信頼性を補強した。統計分析は、SPSS を使用して行い、全体の有意性や連関の程度を報告した。

4. 結果

4.1. 教師の幸福感の記述統計量

本研究では、心理的幸福感を測定する際に、6つの下位領域（人格的成長、人生の目的、自律性、自己受容性、環境制御力、積極的他者関係）に基づくスコアを分析した。各下位領域について、それぞれの4項目の得点平均値を算出し、下位領域ごとの得点として記録した。また、6つの下位領域の得点を合計し、その平均値を全体の心理的幸福感スコアとして算出した。下位領域ごとの得点平均値についても記述し、それぞれの特性を明らかにした。

一方、人生満足度およびポジティブ・ネガティブ感情については、各質問項目のスコアを個別に記載し、詳細な項目ごとの傾向を示した。これらのアプローチは、各尺度の特性をより具体的に理解するために採用されたものである。以下にそれぞれの結果を述べる。

表1に全ての記述統計量を示し、図1～図4に各尺度の分布を表すヒストグラムを掲載する。

表 1: 主観的幸福感、ポジティブ感情、ネガティブ感情、心理的幸福感の記述統計量

	M	95%信頼区間	SD		
		下限 上限		最小値	最大値
人生満足度 (α = .87)	4.18	4.06 - 4.31	1.27	1	7
多くの点で、私の人生は自分の理想に近い	4.08	3.89 - 4.29	1.49	1	7
私の人生はとてもすばらしい状態だ	4.27	4.05 - 4.49	1.51	1	7
私は自分の人生に満足している	4.51	4.30 - 4.72	1.56	1	7
私はこれまで、自分の人生に求める大切なものを得てきた	5.02	4.82 - 5.22	1.44	1	7
もう一度人生をやり直せるとしてもほとんど何も変えないだろう	3.04	2.80 - 3.29	1.77	1	7
ポジティブ感情 ((α = .93)	3.19	3.06 - 3.31	0.95	1	5
前向きな気持ち	3.37	3.21 - 3.52	1.13	1	5
良い気持ち	3.29	3.14 - 3.42	1.03	1	5
快適な気持ち	2.99	2.83 - 3.14	1.15	1	5
幸せな気持ち	3.29	3.09 - 3.38	1.09	1	5
うれしい気持ち	3.29	3.15 - 3.43	1.05	1	5
満ち足りた気持ち	2.95	2.80 - 3.10	1.15	1	5
ネガティブ感情 ((α = .85)	2.86	2.73 - 2.99	0.94	1	5
後ろ向きな気持ち	2.82	2.62 - 3.00	1.31	1	5
悪い気持ち	2.91	2.74 - 3.07	1.19	1	5
不快な気持ち	2.85	2.69 - 3.02	1.25	1	5

悲しい気持ち	2.41	2.24 - 2.58	1.22	1	5
心配な気持ち	3.41	3.25 - 3.56	1.16	1	5
怒りの気持ち	2.77	2.58 - 2.95	1.33	1	5
心理的幸福感 (($\alpha = .72$))	4.31	4.20 - 4.42	0.77	1	6
人格的成長 (($\alpha = .92$))	5.16	5.01 - 5.29	0.99	1	6
これからも、私はいろいろな面で成長し続けたいと思う	5.31	5.18 - 5.44	0.98	1	6
新しいことに挑戦して、新たな自分を発見するのは楽しい	5.14	4.98 - 5.31	1.14	1	6
自分らしさや個性を伸ばすために、新たなことに挑戦することは重要だと思う	5.27	5.13 - 5.41	1.02	1	6
私は、新しい経験を積み重ねるのが、楽しみである	4.92	4.75 - 5.09	1.24	1	6
人生の目的 (($\alpha = .89$))	4.42	4.24 - 4.61	1.30	1	6
私は現在、目的なしにさまよっているような気がする	4.06	3.83 - 4.28	1.65	1	6
私の人生にはほとんど目的がなく、進むべき道を見出せない	4.68	4.51 - 4.86	1.27	1	6
本当に自分のやりたいことが何なのか、見出せない	4.22	4.00 - 4.44	1.60	1	6
私は、自分が生きていることの意味を見出せない	4.72	4.51 - 4.93	1.50	1	6
自律性 (($\alpha = .87$))	3.83	3.65 - 3.99	1.21	1	6
私は何かを決めるとき、世間からどう見られているかとても気になる	3.44	3.22 - 3.66	1.61	1	6
重要なことを決めるとき、他の人の判断に頼る	4.05	3.86 - 4.24	1.38	1	6
自分の生き方を考えるとき、人の意見に左右されやすい	3.99	3.80 - 4.19	1.39	1	6
自分の考え方は、そのときの状況や他の人に意見によって、左右されがちである	3.81	3.63 - 4.00	1.36	1	6
自己受容 (($\alpha = .91$))	4.01	3.83 - 4.17	1.23	1	6
私は自分の生き方や性格をそのまま受け入れることができる。	4.02	3.83 - 4.21	1.38	1	6
私は自分自身が好きである	3.93	3.74 - 4.12	1.39	1	6
良い面も悪い面も含め、自分自身のありのままの姿を受け入れることができる	4.18	3.99 - 4.37	1.36	1	6
私は、自分に対して肯定的である	3.90	3.71 - 4.09	1.41	1	6
環境制御力 (($\alpha = .90$))	4.05	3.89 - 4.20	1.09	1	6
私は、うまく周囲の環境に適応して、自分を生かすことができる	3.95	3.77 - 4.12	1.29	1	6
状況をよりよくするために、周囲に柔軟に対応することができる	4.13	3.96 - 4.30	1.22	1	6
自分の周りで起こった問題に、柔軟に対応することができる	4.04	3.88 - 4.21	1.20	1	6
私は、周囲の状況にうまく折り合いをつけながら、自分らしく生きていると思う	4.06	3.89 - 4.24	1.28	1	6
積極的他者関係 (($\alpha = .80$))	4.42	4.28 - 4.55	0.97	1	6
私は、あたたかく信頼できる友人関係を築いている	4.44	4.28 - 4.61	1.23	1	6
私はこれまでに、あまり信頼できる人間関係を築いてこなかった	4.67	4.49 - 4.84	1.30	1	6
私は他者というと、愛情や親密さを感じる	4.17	4.01 - 4.34	1.21	1	6
自分の時間を他者と共有するのは嬉しいことだと思う	4.38	4.22 - 4.54	1.18	1	6

4.1.1. 人生満足度の記述統計量

人生満足度の平均値は 4.18 ($SD = 1.27$, 95%CI [4.06, 4.31]) であり、回答範囲は最小値 1 から最大値 7 にわたっていた (表 1 参照)。

図 1 に示されているヒストグラムを見ると、人生満足度の分布はおおむね正規分布に近い形状を示しており、中央値付近 (4~5) のスコアに多くの回答が集中していることが確認された。一方で、極端に低いスコア (1) や高いスコア (7) の回答者は少数であり、人生満足度の評価において極端な立場を取

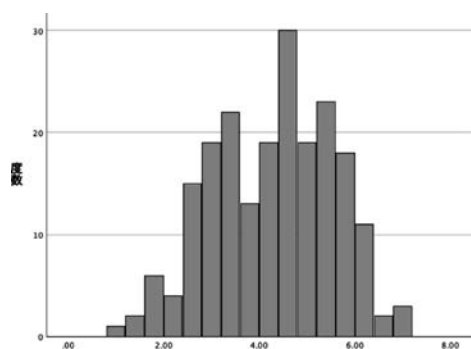


図 1: 人生満足度のヒストグラム

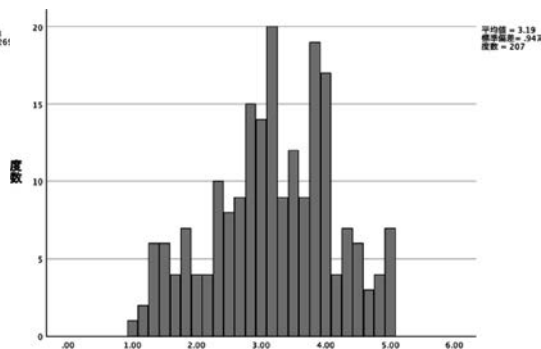


図 2: ポジティブ感情のヒストグラム

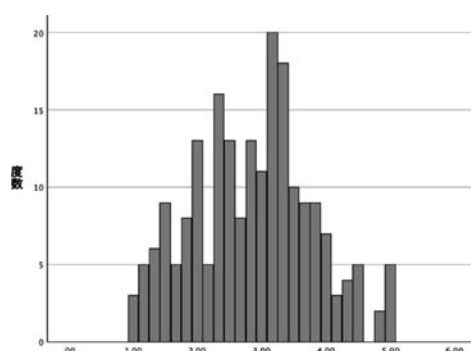


図 3: ネガティブ感情のヒストグラム

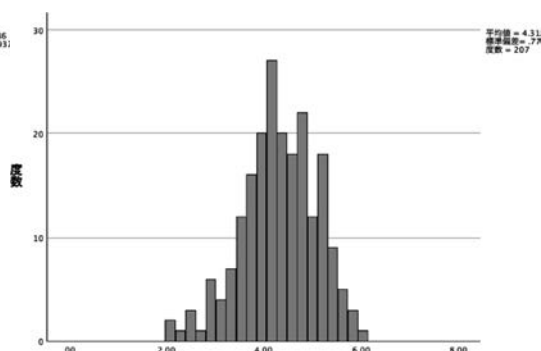


図 4: 心理的幸福感のヒストグラム

る人は限られていることが分かった。

人生満足度を構成する各質問項目の記述統計を見ると、項目ごとにスコアにばらつきがあることが確認された。「私はこれまで、自分の人生に求める大切なものを得てきた」の項目は平均値 5.02 ($SD = 1.44$) で、全項目の中で最も高いスコアを示している。これは、多くの回答者が自らの人生において重要なものを得てきたという感覚を持っていることを表している。一方で、「もう一度人生をやり直せるとしてもほとんど何も変えないだろう」の項目は平均値 3.04 ($SD = 1.77$) と最も低いスコアを示し、人生に対する後悔や見直しの必要性を感じる人が一定数いることを示唆している。また、「私は自分の人生に満足している」(平均値 4.51, $SD = 1.56$) や「私の人生はとても素晴らしい状態だ」(平均値 4.27, $SD = 1.51$) といった項目でも比較的高いスコアが得られており、全体的に回答者が人生に対して肯定的な評価をしていることが伺える。ただし、スコアのばらつきが一定程度存在するため、すべての回答者が同様の満足感を持っているわけではなく、人生満足度に対する個人差が顕著であることが分かる。

これらの結果は、回答者全体が中央値付近 (4~5) の人生満足度を持っている一方で、特定の項目においては回答者の評価が分かれる傾向があることを示している。特に、「もう一度人生をやり直せるとしてもほとんど何も変えないだろう」の項目が他の項目に比べ低いスコアを示していることは、過去の出来事や選択に対する再評価や改善の余地があると感じている人がいることを反映している可能性がある。

4.1.2. ポジティブ感情

ポジティブ感情の平均値は 3.19 ($SD=0.95$, 95%CI [3.06, 3.31]) であり, スコア範囲は 1 から 5 に分布していた。調査対象者のポジティブ感情のスコアは 3 前後の値を示す傾向があり, 一部の項目では平均値が 3.3 以上となり, 比較的高い水準を示した。構成項目ごとの記述統計では「前向きな気持ち」の平均値は 3.37 ($SD=1.13$, 95%CI [3.21, 3.52]) で, ポジティブ感情全体の平均値 3.19 を上回っていた。

「良い気持ち」の平均値は 3.29 ($SD=1.03$, 95%CI [3.14, 3.42]) で, ポジティブ感情全体の平均値とほぼ同等の水準を示した。一方, 「快適な気持ち」の平均値は 2.99 ($SD=1.15$, 95%CI [2.83, 3.14]) で, ポジティブ感情全体の平均値よりも低く, 他の項目と比較してばらつきが大きかった。「幸せな気持ち」の平均値は 3.29 ($SD=1.09$, 95%CI [3.09, 3.38]) で, 「良い気持ち」と同水準を示し, 「うれしい気持ち」の平均値は 3.29 ($SD=1.05$, 95%CI [3.15, 3.43]) で, 調査対象者の多くがこの感情を比較強く経験していることが示唆された。一方で, 「満ち足りた気持ち」の平均値は 2.95 ($SD=1.15$, 95%CI [2.80, 3.10]) で, ポジティブ感情の中では最も低いスコアを示した。

図 2 に示されているヒストグラムでは, ポジティブ感情の分布が概ね正規分布に近い形状を示しており, 中央値付近にスコアが集中していることが確認できる。一方で, スコア 1 やスコア 5 のような極端な値は少なく, ほとんどの回答者が中央値より上のスコアを示していることが分かった。

4.1.3. ネガティブ感情

ネガティブ感情の平均値は 2.86 ($SD=0.94$, 95%CI [2.73, 2.99]) であり, スコア範囲は 1 から 5 に分布していた (表 1, 図 3)。これにより, 教師の感情的負担は極端に高いわけではないが, 完全に低いとも言えない現状が確認された。各項目ごとの詳細な記述統計を見ると, 「後ろ向きな気持ち」の平均値は 2.82 ($SD=1.31$, 95%CI [2.62, 3.00]) で, ネガティブ感情全体の平均値 2.86 と同程度の水準を示した。「悪い気持ち」の平均値は 2.91 ($SD=1.19$, 95%CI [2.74, 3.07]) で, ネガティブ感情全体の平均値をわずかに上回っていた。一方, 「不快な気持ち」の平均値は 2.85 ($SD=1.25$, 95%CI [2.69, 3.02]) で, ネガティブ感情全体の平均値とほぼ同水準であった。

また, 「悲しい気持ち」の平均値は 2.41 ($SD=1.22$, 95%CI [2.24, 2.58]) で, ネガティブ感情の中では最も低いスコアを示した。

一方, 「心配な気持ち」の平均値は 3.41 ($SD=1.16$, 95%CI [3.25, 3.56]) で, 全項目の中で最も高いスコアを示し, 教師が日常的に高いレベルの懸念を抱いていることが示唆された。「怒りの気持ち」の平均値は 2.77 ($SD=1.33$, 95%CI [2.58, 2.95]) で, ネガティブ感情全体の平均値をやや下回っていた。

ヒストグラム (図 3) では, ネガティブ感情全体のスコアは正規分布に近い形状を示し, 中央値付近にスコアが集中していることが確認された。

4.1.4. 心理的幸福感

心理的幸福感の平均値は 4.31 ($SD=0.77$, 95%CI [4.20, 4.42]) であり, 範囲は 2.08 から 6 に分布していた。各構成要素の平均値を見ると, 「人格的成長」は平均値 5.16 ($SD=0.99$, 95%CI [5.01, 5.29]) で最も高いスコアを示した。

「人生の目的」は平均値 4.42 ($SD=1.30$, 95%CI [4.24, 4.61]), 「積極的他者関係」は 4.42 ($SD=0.97$, 95%CI [4.28, 4.55]) であり, 相対的に高いスコアを示している。一方で, 「自律性」は平均値 3.83 ($SD=$

1.21, 95% CI [3.65, 3.99]) で最も低いスコアを示した。「自己受容」は平均値 4.01 ($SD=1.23$, 95% CI [3.83, 4.17]), 「環境制御力」は平均値 4.05 ($SD=1.09$, 95% CI [3.89~4.20]) であった。

全体として、各構成要素は中間値以上のスコアを示しており、特に「人格的成長」と「人生の目的」、「積極的他者関係」が高い傾向を示した。一方、「自律性」は全体の中で最も低い平均値を示しており、他の構成要素と比較して相対的に弱い領域であることが示唆された。

図4のヒストグラムを見ると、心理的幸福感全体のスコアは中央値付近に集中しており、極端に高いまたは低いスコアを示す回答者は少数であることが確認された(表1, 図4)。

4.2. 教師の幸福感の類型

本研究では、教師の幸福感を基にクラスター分析を実施し、対象者 207 名を 3 つのクラスターに分類した。それぞれのクラスターは、人生満足度、ポジティブ感情、ネガティブ感情、心理的幸福感の平均値が異なることが明らかとなった(表2参照)。

クラスター1(高幸福感群)は、すべての尺度で高い平均値を示した。一方、クラスター3(低幸福感群)は、ネガティブ感情の平均値が最も高く、その他の尺度では最も低いスコアを示した。クラスター2(中幸福感群)は、全体的に中間的なスコアを示し、幸福感のバランスが取れていると考えられる。以下では表を活用し、各クラスターの特徴を示し、グループ間の差異を解釈する(表3・4・5参照)。

4.2.1. 類型ごとの特徴

各クラスターにおける平均値と分散分析の結果は表2に示す通りである。

階層的クラスター分析(ウォード法・ユークリッド距離)を行った。各クラスターにおける幸福感の記述統計量、分散分析、多重比較(Bonferroni法)の結果を表2に記した。

表 2: クラスターごとの幸福感の平均値と分散分析の結果

クラスター	人数	人生満足度	ポジティブ感情	ネガティブ感情	心理的幸福感
		$M_{(SD)}$	$M_{(SD)}$	$M_{(SD)}$	$M_{(SD)}$
クラスター 1	72 人	27.75 (2.52)	3.77 (.86)	2.45 (.84)	4.85 (.56)
クラスター 2	70 人	13.64 (2.90)	2.44 (.75)	3.31 (.90)	3.79 (.69)
クラスター 3	65 人	21.2 (6.35)	3.34 (.66)	2.83 (.87)	4.29 (.65)
$F(df1, df2)$		588.2* (2,204)	55.4* (2, 204)	17.64* (2, 204)	49.7* (2, 204)
		1>3 ($p<.001$)	1>3 ($p=.003$)	2>3 ($p=.004$)	1>3 ($p<.001$)
多重比較		3>2 ($p<.001$)	3>2 ($p<.001$)	3>1 ($p=.036$)	3>2 ($p<.001$)
		1>2 ($p<.001$)	1>2 ($p<.001$)	2>1 ($p<.001$)	1>2 ($p<.001$)

注: *: $p<.001$: 多重比較 $p<.05$

・クラスター 1: 高幸福感群

クラスター 1 (72 人) は、すべての尺度で最も高いスコアを示しており、特に人生満足度 ($M=27.75$)

と心理的幸福感 ($M = 4.85$) の高さが特徴である。また、ポジティブ感情 ($M = 3.77$) は高い一方、ネガティブ感情 ($M = 2.45$) は最も低く、ストレスや不安が最も少ないグループである。

・クラスター 2: 低幸福感群

クラスター 2 (70 人) は、幸福感のすべての尺度で最も低いスコアを示した。人生満足度 ($M = 13.64$) および心理的幸福感 ($M = 3.79$) が特に低く、ポジティブ感情 ($M = 2.44$) の不足とネガティブ感情 ($M = 3.31$) の強さが目立つ。

・クラスター 3: 中幸福感群

クラスター 3 (65 人) は、中庸な幸福感を持つグループであり、人生満足度 ($M = 21.20$)、ポジティブ感情 ($M = 3.34$)、ネガティブ感情 ($M = 2.83$) のスコアは、他の 2 グループの中間に位置している。心理的幸福感 ($M = 4.29$) は平均以上で、日常生活において安定した感情とバランスの取れた幸福感を持っている。

全体の幸福感の平均値は、人生満足度が ($M = 20.92$)、ポジティブ感情が ($M = 3.19$)、ネガティブ感情が ($M = 2.86$)、心理的幸福感が ($M = 4.31$) である (表 1 参照)。特に、高幸福感群は高い幸福感を示し、低幸福感群はその対照として低い幸福感を示した。一方で、中幸福感群はバランスの取れた感情状態が特徴的である。

4.3. 教師の幸福感と背景要因との関連

本研究では、教師の幸福感に基づいて分類された 3 つのクラスターを従属変数とし背景要因 (性別, 年齢, 教職経験年数) を独立変数として関連性をクロス集計により分析した。

その結果、以下のような分布傾向が明らかになった (表 3, 表 4, 表 5 参照)。

性別に基づく分布について、高幸福感群は、性別の分布がほぼ均等 (男性 34 名, 女性 38 名) であり、男女間で幸福感の差が見られない。一方、低幸福感群と中幸福感群では女性教師の割合が男性よりも多い。特に低幸福感群は女性教師 (43 名) の割合が多く、低幸福感群に女性が多い傾向が確認された (表 3)。

また、性別とクラスター分布の関連性を検証するためにカイ二乗検定を行ったところ、 $\chi^2(2) = 2.00$, $p > 0.01$ となり、統計的に有意な関連性は確認されなかった。また、Cramer's $V = .10$ であり、性別とクラスター分布の間には非常に弱い関連性があることが示唆された。これにより、性別がクラスター分布に与える影響は限定的であると考えられる。

表 3: 幸福感の類型と性別のクロス集計

性別	男性	女性
高幸福感群	34 人	38 人
低幸福感群	27 人	43 人
中幸福感群	23 人	41 人

年代に基づく分布については、高幸福感群では、40 代以上の教師が 45 名と多数を占めている。これ

に対し、低幸福感群は20代の教師が24名、30代が28名と、若年層が多い傾向が確認された。中幸福感群では、中間層である30代(25名)と40代以上(22名)が多い結果となった(表4)。カイ二乗検定を行ったところ年代とクラスター分布の間に有意な関連性が認められた($\chi^2(4) = 25.40, p < .01$, Cramer's $V = .25$)。調整済み残差分析の結果、以下の傾向が確認された。高幸福感群では、40代以上の教師が有意に多く含まれ(残差 = 4.58, $p < .01$)、20代の教師が有意に少ない(残差 = -3.70, $p < .01$)。低幸福感群では、20代の教師が有意に多く(残差 = 2.70, $p < .01$)、40代以上の教師が有意に少ない(残差 = -3.21, $p < .01$)。中幸福感群では、いずれの年代も有意な偏りは見られなかった。

これらの結果から、40代以上の教師が高幸福感群に多く分布している一方で、20代の教師は低幸福感群に多く属していることが示唆される。

表 4: 幸福感の類型と年代のクロス集計

年代	20代	30代	40代以上
高幸福感群	6人 -3.70*	21人 -1.44	45人 4.58*
低幸福感群	24人 2.70*	28人 0.91	18人 -3.21*
中幸福感群	18人 1.04	25人 0.55	22人 -1.43

注：上段は度数、下段は調整済み残差 *： $p < .001$

教職経験年数に基づく分布について、高幸福感群では、教職経験が11～20年の教師が38名、20年以上の教師が13名と、長年の経験を持つ教師が多い傾向が見られる。一方、低幸福感群では、5年以下の教師が17名、6～10年の教師が18名と、教職経験が浅い教師が多い傾向がある。中幸福感群では、経験年数が11～20年の教師が27名と最も多い(表5)。

カイ二乗検定の結果、実測値と期待値の間に統計的に有意な差異は認められなかった($\chi^2(6) = 8.90, p = .ns$)。Cramer's $V = .15$ から、教職経験年数とクラスター分布の間の関連性は非常に弱いことが示唆された。

表 5: 幸福感の類型と教職経験年数のクロス集計

教職経験年数	5年以下	6～10年	11～20年	21年以上
高幸福感群	7人	13人	38人	13人
低幸福感群	17人	18人	28人	7人
中幸福感群	11人	17人	27人	10人

5. 考察

5.1. 教師の幸福感の状態

5.1.1. 人生満足度

本調査における人生満足度の平均値 4.18 ($SD=1.27$) であり、日本の一般成人における人生満足度の平均値が 6.13 (パーソル総合研究所, World Happiness Report 2023) であることを考慮すると、本調査対象である教員のスコアは相対的に低い傾向が見られる。この差異は、職務特有のストレスや負担が人生満足度にマイナスの影響を及ぼしている可能性を示唆している。また、スコアのばらつきや個別項目の平均値の違いから、人生満足度には個人ごとの差異が存在することも明らかになった。

最も高いスコアを示した「私はこれまで、自分の人生に求める大切なものを得てきた」という項目は、回答者がこれまでの人生で一定の達成感や意義を見出していることを示している。これは、人生における達成や自己実現が全体的な満足感を高める重要な要因であることを裏付ける結果と言える。一方で、「もう一度人生をやり直せるとしてもほとんど何も変えないだろう」のスコアが低いことは、回答者が過去の選択や経験に対してある程度の後悔や改善の必要性を感じている可能性を示している。この結果は、人生満足度が単純な全体評価ではなく、過去の出来事や現在の状況に対する評価の集合であることを強調している。

ヒストグラムの分布から、中央値付近にスコアが集中している一方で、極端な値を示す回答者が少ないことは、調査対象者全体が極端な人生観を持たず、バランスの取れた評価をしていることを示している。この分布の特徴は、人生満足度が比較的穏やかな感情や認識に基づいて評価されていることを反映していると考えられる。

さらに、教師のように多くの責任やストレスを抱える職業 (佐野, 蒲原 2023) では、人生満足度の向上を図るためには仕事以外の生活や価値観を包括的に考慮する必要があることが示唆される。例えば、職場環境や社会的支援、個々人のキャリア観や家庭環境といった要因が人生満足度に大きな影響を及ぼす可能性がある。また、人生に対する後悔や不満を軽減し、ポジティブな再評価を促進するための支援策も重要である。

5.1.2. ポジティブ感情の考察

ポジティブ感情の平均値は 3.19 ($SD=0.95$) であった。項目ごとの分析では感情の内容に応じて評価が異なることが示された。特に、「前向きな気持ち」や「幸せな気持ち」、「うれしい気持ち」が他の項目と比べて比較的高いスコアを示す一方で、「快適な気持ち」や「満ち足りた気持ち」は他の項目に比べてやや低い傾向を示した。この結果は、回答者が全般的にポジティブな感情を感じているものの、感情の性質や状況に応じてその強さが変動している可能性を示唆している。例えば、「満ち足りた気持ち」のスコアが低いことについては、先行研究 (例: Hakanen et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011) で指摘されているように、教育現場の業務負担の大きさや、時間的・心理的余裕の不足が影響している可能性がある。また、教師のワーク・ライフ・バランスの問題がポジティブ感情の低さと関連することが報告されており (例: Bakker & Bal, 2010)、こうした状況の影響も考えられる。一方で、「前向きな気持ち」や「幸せな気持ち」のスコアが高いことについては、教師自身のレジリエンスや、職場外の社会的支援が関係している可能性がある。例えば、教師の社会的ネットワーク (家族・友人・地域コミュニティ)

や、自己効力感の高さがポジティブ感情の安定に寄与している可能性がある（例: Robins et al., 2002; Orth & Robins, 2014）。特に、教師は職業的に困難に直面しやすい一方で、教育活動の達成感や児童との関わりを通じて肯定的な感情を維持する傾向があることが報告されている（Bleidorn et al., 2016）。

このように、ポジティブ感情に影響を及ぼす要素は職場環境だけではなく、個人的資質や社会的支援も関係している可能性がある。今後の研究では、これらの要素がどのように相互作用するのかを詳細に検討することが求められる。

5.1.3. ネガティブ感情の考察

ネガティブ感情の平均値は2.86 ($SD=0.94$) であった。特に、「心配な気持ち」($M=3.41$) が他の感情に比べて高いスコアを示しており、教師が業務上の不確実性やプレッシャーを強く感じている可能性が示唆された。一方で、「悲しい気持ち」($M=2.41$) は最も低いスコアを示し、教師の日常生活において極端な落ち込みを経験する頻度は比較的少ないことが明らかになった。教師が抱えるネガティブ感情には、職場環境に加えて、個人の特性や外部の社会的状況が関係している可能性がある。例えば、「心配な気持ち」が高かったことは、教育現場の業務負担や、保護者・管理職からの期待、教育政策の変化などの影響を受けていると考えられる（Hakanen et al., 2006）。また、教師のストレスの背景には、職場環境だけでなく、教師自身の自己効力感やレジリエンスの個人差も関与していることが指摘されている（Klassen et al., 2009）。

さらに、各感情項目の結果から、ネガティブ感情の中でも個別の要素が教師の幸福感に与える影響が異なる可能性が示唆される。「怒りの気持ち」($M=2.77$) や「不快な気持ち」($M=2.85$) は、「心配な気持ち」よりも低いスコアであり、感情の種類によって経験される頻度や強度に差があることが分かる。これらの結果を踏まえ、教育現場における具体的な支援策を検討する際には、感情ごとの特性を考慮し、支援を考える必要がある。

以上のことから、教師のネガティブ感情を軽減するためには、単に職場環境の改善だけでなく、教師個人の心理的資源の強化も重要である。例えば、教師の自己効力感を高める研修や、職場内でのサポートネットワークの充実が、ネガティブ感情の軽減に寄与する可能性がある。今後の研究では、職場環境・個人の心理特性・社会的な影響がどのように相互に作用しながら教師のネガティブ感情に影響を与えているのか、より詳細な検討が求められる。

5.1.4. 心理的幸福感の考察

本研究の結果、教師の心理的幸福感の平均値は4.31 ($SD=0.77$) であることが確認された。ただし、下位領域ごとにスコアにはばらつきがあり、特に「人格的成長」($M=5.16$) は高く、「自律性」($M=3.83$) は比較的低いスコアを示した。「人格的成長」のスコアが高いことは、教師が教育活動を通じて自己成長を実感し、それが幸福感の向上に寄与している可能性を示している（Deci & Ryan, 2000）。

このことは、教育が教師自身の学習や能力向上を促す職業であることを反映しており、教師の幸福感を高める要因として、教育実践の中での成長実感が重要である可能性を示唆している。特に、児童・生徒の成長や学習成果が教師の達成感につながることは、従来の研究でも指摘されており（Day & Gu, 2007）、教育現場におけるフィードバックの機会を増やすことが、教師の幸福感をさらに向上させる可能性がある。「人生の目的」のスコア ($M=4.42$) も比較的高く、教育という職業を通じて人生の目的を

実感していることが示唆できる。教育活動が社会に与える影響や、児童の成長への寄与を直接的に感じることが、教師の人生に対する満足感や目的意識を高めていると考えられる。一方、「自律性」のスコアが低いことは、教育現場における意思決定の自由度の低さや、管理職・保護者からの期待、政策的制約が関係している可能性がある。

この結果は、近年の教育現場において、業務の標準化や行政的な規制が強化される中で、教師の裁量権が制限される傾向にあることを示している可能性がある (Ingersoll, 2003)。しかし、「自律性」の低さが心理的幸福感全体にどの程度影響を与えているかについては、本研究のデータのみでは明確に示すことができないため、さらなる研究が必要である。「自己受容」($M = 4.01$)であり、教師が自己評価に対して肯定的な態度を持っていることを示している。ただし、「人格的成長」や「人生の目的」と比較するとやや低い水準であり、自己受容感をさらに高めるための支援が必要と考えられる。

また、「環境制御力」($M = 4.05$)を示しており、教師が一定の環境適応力を持っていることが分かった。しかし、教育政策や管理体制の変化により、必ずしもすべての状況をコントロールできるわけではないことも示唆される。この点を考慮すると、職場環境の改善や、業務負担の軽減策が教師のストレス軽減や幸福感向上につながる可能性がある (Hakanen et al., 2006)。

さらに、「積極的他者関係」($M = 4.42$)のスコアが他の領域と比べて高かったことは、教師が同僚や生徒、保護者との関係性を重視していることを示している。教育現場では、同僚との協働や生徒との信頼関係が教師の職務満足度や幸福感に強く影響することが指摘されており (Skaalvik & Skaalvik, 2011)、本研究の結果もこれを支持するものである。このことから、教育現場での協力的な環境づくりや、教師間のネットワーク強化が、教師の幸福感向上に寄与する可能性がある。

以上の結果から、本研究で測定された心理的幸福感の各側面は、それぞれ異なる背景と関連を持つ可能性が示唆された。特に、「人格的成長」や「人生の目的」の高さは教師の職務満足度と関連している可能性があり、教育現場でのフィードバックの機会を増やすことがこれらの側面の向上に寄与するかもしれない。一方で、「自律性」については、本研究では心理的幸福感への寄与の程度を明確に示すことができなかったため、今後の研究でさらに検討されるべき課題である。

5.2. 教師の幸福感と背景要因との関連

本研究では、教師の幸福感に基づいて3つのクラスターに分類し、それぞれのクラスターにおける背景要因(性別、年齢、教職経験年数)との関連性を分析した。その結果、クラスターごとに明確な特徴と傾向が示され、教師の幸福感と背景要因の関連が示唆された。

高幸福感群に属する教師は、人生満足度や心理的幸福感が他のクラスターに比べて高く、40代以上の教師が多く含まれていた。年齢が高い教師は職務に対する安定感や自己効力感を持つ傾向があり、これがポジティブ感情の維持やネガティブ感情の軽減に関連している可能性がある。また、度数分布の結果から教職経験が11~20年または20年以上の教師が多いことが確認されたが、統計的な有意差は認められなかった。そのため、経験の積み重ねが職務への自信や安定感を生み出している可能性があるものの、その影響の程度を明確にするためにはさらなる検証が求められる。一方、低幸福感群には、20代や30代の若年層の教師が多く含まれていた。若年層の教師が幸福感を低下させる要因をさらに検討していく必要がある。このクラスターには女性教師の割合が男性よりも多い点も特徴的であり、特に若年層の女性教師について、若年層全体の教師とは別の要因を検討する必要があるかもしれない。中幸福感

群では、人生満足度や心理的幸福感がバランス良く取れており、30代や40代以上の教師が多く、職務経験年数では11～20年の教師が多い中堅層が中心であった。このクラスターに属する教師の安定感は、経験以外の要因とも関連している可能性があり、さらなる分析が求められる。

本研究のカイ二乗検定の結果から、性別や教職経験年数は幸福感と統計的に有意な関連が認められなかった一方で、年齢には有意な関連性が確認された。この結果を踏まえると、教師の幸福感は年齢に依存する側面が大きいことが示唆される。

第一に、人生に対する考え方や見通しの違いの可能性がある。40代以上の教師は職務に対する安定感や人生の見通しを持ちやすく、これが幸福感の向上に寄与している可能性がある。例えば、キャリアの安定感や定年退職までの計画が立てやすくなることが背景にあるかもしれない。一方で、20代から30代の若年層の教師は、日々の激務の中でキャリアパスの不透明さや将来への不安が、幸福感を低下させる要因として関連している可能性がある。本研究の結果は、20代の教員が他年代に比べて幸福感が低く、バーンアウトのリスクが高い傾向を示しているとする調査結果（パーソル総合研究所, World Happiness Report, 2023）とも整合的である。また、年齢が上がることで、自己受容や環境制御力といった心理的側面が成熟し、幸福感にプラスの影響を与えている可能性も考えられる。50代以上の教師において心理的成熟が幸福感に寄与している可能性は、年齢と自己成長因子の関連を示す調査結果（パーソル総合研究所, 2023）とも一致している。

第二に、職場環境や人間関係の影響の可能性がある。職場の文化として、若い教師が職場で立場的に低く、上下関係や指示に従う場面が多い場合、自律的な活動の制限や幸福感の低下に関連する可能性がある。また、20代の教員ではバーンアウト傾向が30%を超えるというデータが示されており、心理的負担感が高い職場や組織的支援が不足している職場環境では、声を上げにくい状況が幸福感の低下に関連している可能性がある（パーソル総合研究所, 2023）。職場の文化や人間関係が特に重要であり、若手教師が主体的に活動できる環境が整っていない場合、幸福感が低下する可能性が考えられる。一方、中堅・ベテラン教師は自分の裁量で行動できる機会が増え、それが幸福感にプラスに働いている可能性がある。また、20代の教師では「役割認識」や「自己裁量」が低い傾向が指摘されており、これが職場環境での自律性の低さと関連し、幸福感に影響を与えている可能性が示唆される（パーソル総合研究所, 2023）。さらに、社会的役割と期待の違いも幸福感に影響している可能性がある。40代以上の教師は、リーダー的役割や指導的立場に立つことが多く、これが充実感や自己効力感を高めている可能性がある。一方、若手教師は、指示を受ける立場が中心で、社会的期待のプレッシャーを強く感じやすい環境にいる可能性がある。

第三に、家族や生活の安定度も関係する可能性がある。本研究で使用した人生満足度の尺度では、生活全般における満足度を測定しており、この結果は家庭環境や人生の安定性が教師の幸福感に影響を与えていることが示唆できる。これは、Hascher and Waber (2021) によるレビューで示された社会的関係性が教師の幸福感に重要な役割を果たすという知見とも一致する。年齢が上がることで家庭環境が安定し、幸福感が高まることが期待される。特に既婚者や子育てをしている教師は、家族の支えが心理的幸福感にプラスの影響を与えていることも考えられる。一方で、20代・30代の教師は、家庭の形成や将来設計がまだ未確定な段階にあり、それが不安やストレスにつながる可能性が考えられる。

第四に、給与や待遇の影響も考えられる。本研究の人生満足度の尺度の結果を踏まえると、給与や待遇面が生活全般への満足度に関連し、それが幸福感に影響を及ぼしている可能性が考えられる。特に、

日本の教育現場では年功序列的な給与体系が一般的なため、若手教師の低い給与が経済的なストレスにつながる可能性がある。ただし、人生満足度に影響を与える要因は多岐にわたるため、給与だけが幸福感に与える影響は限定的であり、仕事そのものや環境の満足感が大きなウェイトを占める可能性が高い。このため、給与の影響を検証する場合は、他の要因（例えば、仕事の充実感や対人関係）との関連も考慮すべきである。

これらの要因は、教師の幸福感が年齢に応じてどのように変化し、どのような支援が必要かを考える上での示唆を提供している。特に若年層の教師に対するキャリア支援やメンター制度、柔軟な働き方の導入が重要であると考えられる。

本研究では、Diener (1984) による主観的幸福感 (SWB) と Ryff (1989) による心理的幸福感 (PWB) の枠組みを用い、教師の幸福感を包括的に捉えた点に特徴がある。従来の教師の幸福感に関する研究は、バーンアウト (burnout) やストレス管理に焦点を当てるものが多く、幸福感そのものを包括的に測定する試みは限られていた (Hakanen et al., 2006)。本研究では、Diener の SWB 指標と Ryff の PWB 指標を統合的に活用し、幸福感の異なる側面を可視化することで、教師の幸福感をより多角的に理解する枠組みを提示した。

また、本研究のもう一つの特徴は、クラスター分析を用いることで、教師の幸福感に関するパターンを明確にし、それぞれのグループが持つ特徴を比較検討した点である。従来の研究では、教師の幸福感を一つの尺度として捉えることが多く (e.g., 露口, 2017)、教師の幸福感における多様性や個人差の検討は十分に行われてこなかった。本研究では、教師を 3 つの幸福感グループに分類し、それぞれのグループがどのような特徴を持つのかを明らかにした点で、新たな知見を提供している。

さらに、分析結果から得られた知見は、教育政策や職場環境の改善に向けた実践的な示唆を提供する点においても意義がある。例えば、本研究では「若年層の教師は幸福感が低く、バーンアウトのリスクが高い」ことが示されたが、これは若手教師へのサポート体制の充実が必要であることを示唆している。この結果は、教師のキャリア初期における職務満足度の向上が、その後の幸福感にも影響を与える可能性を示唆するものであり、今後の教育政策や学校組織において検討すべき重要な課題となる。

したがって、本研究の学術的貢献としては、(1) 幸福感の測定において Diener と Ryff の理論を統合的に活用した点、(2) 教師の幸福感のパターンをクラスター分析により可視化した点、(3) 教育実践における幸福感向上の示唆を提供した点の 3 点が挙げられる。今後の研究では、これらの知見をもとに、教師の幸福感の形成要因や、職場環境との関連をさらに深く掘り下げることが求められる。

5.3. 今後の研究課題

本研究にはいくつかの制約が存在する。第一に、サンプルが日本全国の教師 207 名を対象としているものの、特定の学校種（小学校および中学校）に限定されているため、得られた結果が他の教育環境においても同様に適用可能かどうかは限定的である。本研究では学校種間の比較を行っていないが、小学校と中学校では職務内容や業務負担の違いが幸福感に影響を与える可能性があるため、今後の研究では学校種ごとの違いを検討することが求められる。第二に、調査は自己報告形式のアンケートを用いており、回答者の主観に基づくため、社会的望ましきバイアスが影響している可能性がある。第三に、クラスター分析において、データをクラスター化する際の基準や背景要因の選定が分析結果に影響を与える可能性があり、これが教師の幸福感に与える影響を完全には説明できていない。

今後の研究では、いくつかの課題に取り組むことが求められる。本研究で得られた知見を他の地域や教育レベル（高校や特別支援教育など）に適用するために、より多様な教師集団を対象とした研究が必要である。また、教師の幸福感の変化を長期的に追跡し、職務経験や年齢の経過による幸福感の変化を明らかにするためには、縦断的研究の実施が有効である。さらに、クラスターのさらなる細分化や追加の背景要因（例えば家庭環境や職務満足度）の導入により、教師の幸福感に影響を与える複合的な要因をより詳細に分析することが期待される。加えて、本研究では教職経験年数を背景要因として扱ったが、業務内容や具体的な経験が幸福感にどのような影響を与えるのかについては十分に検討できていない。今後の研究では、業務の種類や働き方と幸福感の関連についても詳しく分析することが望まれる。日本と他国の教育現場における教師の幸福感の比較研究を行うことで、文化的要因が幸福感に与える影響を探ることも重要である。

本研究の制約を踏まえた上で、これらの課題に取り組むことで、教師の幸福感向上のためのより実践的な指針を提供できると期待される。特に、若年層に対するサポート体制の強化は、教師の幸福感を向上させるための重要な課題であると考えられる。

6. 結論

本研究は、教師の幸福感の状態を明らかにし、多角的に分析した。その向上に向けた具体的な提案を行った。幸福感は人生満足度、ポジティブ感情、ネガティブ感情、心理的幸福感の4つの尺度により構成され、特に「人格的成長」や「人生の目的」「積極的他者関係」が幸福感向上に寄与する一方、「自律性」の低さが課題として確認された。また、教師の人生満足度の平均値は、日本の成人平均値（6.13）と比較して低いことが示され、教師特有の職環境や課題が幸福感に影響を及ぼしている可能性が示唆された。クラスター分析の結果、性別や教職経験年数は幸福感と統計的に有意な関連は認められなかったが、年齢には有意な関連が確認された。幸福感が高いグループには40代以上の教師が多く含まれており、年齢が幸福感の向上に寄与している可能性が示唆された。一方で、20代から30代の若年層の教師は、将来の不透明さや職務への適応不足が幸福感の低下に影響を与えている可能性がある。

これらの結果から、若手教師へのメンター制度やキャリア支援、業務量の適正化や意思決定の自由度向上といった職場環境の改善が必要である。また、感情面ではポジティブ感情を高め、ネガティブ感情を軽減するためのメンタルヘルス対策が有効である。

本研究の知見は、教師個人の幸福感向上だけでなく、教育の質を高めるための実践的指針を提供するものである。今後は多様な教師集団を対象とした研究や介入施策の検証が求められる。

謝辞

本研究を進めるにあたり、多大なるご指導とご助言を賜りました慶應義塾大学の鹿毛雅治教授に、心より深謝申し上げます。また、本研究の調査にご協力いただきました先生方にも、深く感謝申し上げます。

さらに、研究の遂行にあたり、統計分析や研究計画に関して多くの貴重なご助言と温かいご支援をいただきました諸先輩方ならびに大学院生の皆様に、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

文 献

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- 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(4), 227–268.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.
- Diener, E. (2009). The Japanese version of the Scale of Positive and Negative Experience (SPANE-J) (C) Copyright by Ed Diener and Robert Biswas
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411.
- Herzberg, F. (1959). *The Motivation to Work*. John Wiley & Sons.
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297–1349). Rand McNally
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1059–1069.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage Publications.
- Sumi, K. (2013) Paper on the Japanese version. Reliability and validity of Japanese versions of the Flourishing Scale and the Scale of Positive and Negative Experience. *Social Indicators Research*.
- Wartenberg, G., Aldrup, K., Grund, S., & Klusmann, U. (2023). Satisfied and High Performing? A Meta-Analysis and Systematic Review of the Correlates of Teachers' Job Satisfaction. *Educational Psychology Review*, 35(114).
- Zhang, L., Chen, J., Li, X., & Zhan, Y. (2024). A Scope Review of the Teacher Well-being Research Between 1968 and 2021. *Asia-Pacific Education Researcher*, 33(2), 171–186.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
- 岩野卓・新川広樹・青木俊太郎・門田竜乃輔・堀内聡・坂野雄二 (2015). 心理的ウェルビーイング尺度短縮版の開発. *行動科学*, 54(1), 9–21.
- 桑橋進・高橋しのぶ (2015). 主観的幸福感を測る OECD ガイドライン. 明石書店.
- 佐野秀樹・蒲原千尋 (2023). 教員ストレスに影響する要因の検討——学校教員の労働環境と意識——.
- 島井哲志 (2015). 幸福の構造—持続する幸福感と幸せな社会づくり. 有斐閣社.
- 露口健司 (2017). 学校におけるソーシャル・キャピタルと主観的幸福感:「つながり」は子どもと保護者を幸せにできるのか?. *愛媛大学教育学部紀要*, 64, 171–198.
- 高木亮 (2018). チーム学校園を構築するための教師ストレス研究. ナカニシヤ出版.
- 溝上慎一 (2024). 幸福と訳すな！ウェルビーイング論—自身のライフ構築を目指して—(学びと成長の講話シリーズ 5 巻). 東信堂出版社.
- パーソル総合研究所 (2023). 教員の職業生活に関する定量調査.
- パーソル総合研究所 (2023). 慶応義塾大学前野隆司研究室. はたらく人の幸せに関する調査.

参考資料

尺度：主観的幸福感 (Subjective well-being)

・人生満足度

下記の文章を読み、どのくらい同意するかを、下記の測定尺度 (1-7) を使って示してください。

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

1. ほとんどの面で、私の人生は私の理想に近い。
2. 私の人生は、とても素晴らしい状態だ。
3. 私は自分の人生に満足している。
4. 私はこれまで、自分の人生に求める大切なものを得てきた。
5. もう一度人生をやり直せるとしても、ほとんど何も変えないだろう。

・ポジティブ感情、ネガティブ感情

ここ 4 週間に、あなたは次の気持ちをどのくらい経験しましたか？ それぞれの気持ちについて、1 から 5 の選択肢から、当てはまるものを選んで下さい。 1. ほとんどなかった 2. あまりなかった 3. ときどきあった 4. しばしばあった 5. ほほいつもあった

1. 前向きの気持ち
2. 後ろ向きの気持ち
3. 良い気持ち
4. 悪い気持ち
5. 快適な気持ち
6. 不快な気持ち
7. 幸せな気持ち
8. 悲しい気持ち
9. 心配な気持ち
10. うれしい気持ち
11. 怒りの気持ち
12. 満ち足りた気持ち

The Japanese version of the Scale of Positive and Negative Experience by Ed Diener and Robert Biswas-Diener, January 2009.

心理的ウェルビーイング尺度短縮版 (Psychological Well-Being Scale 短縮版：PWBS 短縮版)

【教示文と選択肢】 あなた自身についてお聞きます。それぞれの文章が現在のあなたにどのくらい当てはまるかを考えて、いちばんよく当てはまる番号のところに○をつけて下さい。

【人格的成長 (Personal Growth)】

1. これからも、私はいろいろな面で成長し続けたいと思う

2. 新しいことに挑戦して、新たな自分を発見するのは楽しい
3. 自分らしさや個性を伸ばすために、新たなことに挑戦することは重要だと思う
4. 私は、新しい経験を積み重ねるのが、楽しみである

【人生の目的 (Purpose in Life)】

5. 私は現在、目的なしにさまよっているような気がする
6. 私の人生にはほとんど目的がなく、進むべき道を見出せない
7. 本当に自分のやりたいことが何なのか、見出せない
8. 私は、自分が生きていることの意味を見出せない

【自律性 (Autonomy)】

9. 私は何かを決めるとき、世間からどう見られているかとても気になる
10. 重要なことを決めるとき、他の人の判断に頼る
11. 自分の生き方を考えるとき、人の意見に左右されやすい
12. 自分の考え方は、そのときの状況や他の人に意見によって、左右されがちである

【自己受容 (Self-Acceptance)】

13. 私は自分の生き方や性格をそのまま受け入れることができる
14. 私は自分自身が好きである
15. 良い面も悪い面も含め、自分自身のありのままの姿を受け入れることができる
16. 私は、自分に対して肯定的である

【環境制御力 (Environmental Mastery)】

17. 私は、うまく周囲の環境に適応して、自分を生かすことができる
18. 状況をよりよくするために、周囲に柔軟に対応することができる
19. 自分の周りで起こった問題に、柔軟に対応することができる
20. 私は、周囲の状況にうまく折り合いをつけながら、自分らしく生きていると思う

【積極的他者関係 (Positive Relationships with Others)】

21. 私は、あたたかく信頼できる友人関係を築いている
22. 私はこれまでに、あまり信頼できる人間関係を築いてこなかった
23. 私は他者といくと、愛情や親密さを感じる
24. 自分の時間を他者と共有するのは嬉しいことだと思う

【注意点】・項目は上記のものをランダムに配置しています。・各下位因子の合計得点だけではなく、全項目の合計得点も使用できます。・この尺度には逆転項目があります。逆転項目は、以下の項目番号です。項目番号:5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 22