

教師のバーンアウト傾向を規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 ——

伊藤 美奈子¹

本研究は、教師のバーンアウト傾向を規定する要因について調べることを第1の目的としている。208名の教師を対象に次の項目についての調査が実施された。①性格特性、②教師としての能力評価と理想の教師像、③仕事上のストレス、④サポート、⑤周りの同僚に対するイメージ、⑥バーンアウトという内容からなる。その結果、〈達成感の後退〉は、性格特性の中でもNP(やさしさ・世話)、授業指導能力などの《指導性》と、職場での人間関係やサポートなどの《関係性》により解消されることが示唆された。また〈消耗感〉は〈達成感の後退〉が強い者に多く見られ、《関係性》によって抑制されるという点では〈達成感の後退〉と同様であったが、《悩み》によって促進されるという特徴が示された。また若年群とベテラン群を比較した結果、若年群の方が〈達成感の後退〉を強く感じていたが、その背景には授業指導に関する自信の低さがあることが示唆された。また、クラス運営を重視する授業指導志向タイプと、子どもとの関係性を大切にする関わり志向タイプを比較した結果、前者では授業能力の評価がバーンアウトに關与するのに対し、後者では同僚との人間関係がバーンアウトを防止するのに重要な機能を果たすことが示唆された。

キーワード：バーンアウトの規定因、教師、教師経験、教師の2タイプ

問題と目的

近年学校現場では、少子化に伴う人員整理による多忙化、教育問題の深刻化や学校現場の荒廃により、教師のメンタルヘルスの悪化が指摘されている。日常の教育業務に心身ともに疲弊し、その疲れが児童生徒への対応のまずさや授業の質低下を引き起こす。そして、その教育活動の停滞が焦りや自己嫌悪を生み、さらなる疲弊を生じさせる。そんな悪循環の轍にとらわれている教師も少なくない。自らの信念を持って理想の教育を求めれば求めるほど現実とのギャップに無力感を覚える教師も増えている。その背景には、子どもの心の荒廃ともいえる問題現象に加えて、きまじめさや完璧志向、“他者配慮的で自己抑制的”な特性が期待される(児玉, 1994)という教師の専門性に対する社会的プレッシャーがある。このように、教師の日常は“累積的なストレス状況”(秦, 1991)にあるといえる。

また、それを裏付けるように、精神障害による教師の休職者が増加している(病気休職のうち精神疾患によるものは29.8%に達するという;教育開発研究所, 1993)。教師という職業が児童生徒の人格の成長に直接関わる専門的な職種であり、精神障害による教師としての職務遂行能力の低下が子どもに及ぼす影響は甚だ大きいことを考

えると、この事態はより一層深刻である(中島, 1994; 大原, 1997など)。このような状況の中、教師の苦悩やバーンアウト(燃え尽き症候群)に目を向けようという動きが高まっている。

バーンアウトとは、それまではふつうに働いていた人が突然動機づけを低下させることである。Shirom(1989)は、バーンアウトの特徴として“個人レベルの体験である、ネガティブな情緒を伴っている、慢性かつ進行性の感情である”という点を挙げ、休息すれば回復する身体的疲労とは区別している。また、その症状には消耗感、消極的な見方、固執的態度、個人的達成感の後退、行動異常などが挙げられ、バーンアウトは複合的な経験としてとらえられることが多い。さらにこれは人に関わることに由来するストレスでもあることから、ヒューマン・サービスに従事する人が陥りやすい病理であるともいわれる。

バーンアウトを引き起こす要因についてはいくつかの先行研究で検討されている。その1つが年齢と性別である。教師の場合、新任期には教職継続の危機感やとまどいを経験することが多いが、経験年数とともに指導業務、経営能力、仕事に対する意欲や自信等が好ましい方向に変化し、教師アイデンティティが徐々に確立していくことが報告されている(小川, 1985など)。それを裏付けるように、経験による差異を検討した結

¹ お茶の水女子大学 minako@cc.ocha.ac.jp

果、小・中学校の教師では若い教師ほどバーンアウトしやすいことが報告されている (Russell, Altmaier & Velzen, 1987; 松本・河上, 1994 など)。この背景には、教師としての能力への自信の低さも関連していると考えられる。性差については、男性よりも女性の方がバーンアウトしやすいという結果 (松本・河上, 1994 など) が出されている一方で、性差はないという報告 (Pines & Kafry, 1981) もあり、一貫した結果は得られていない。

また、バーンアウトとパーソナリティ特性との関連も多数報告されている。バーンアウトしやすい人の特徴として、ひたむきで自己関与の高い人 (Freudenberger, 1974)、完璧主義傾向の人 (Larson, Gilbertson & Powell, 1978)、理想主義的熱情の持ち主 (Bramhall & Ezell, 1981) などが挙げられる。これらは看護婦や教師などに求められる特徴 (社会的期待) と重なるものでもあり、“教師らしい教師” がバーンアウトに陥りやすいであろうことをうかがわせる。

さらにバーンアウトを引き起こす状況要因としては、作業環境や管理体制、役割葛藤やソーシャル・サポートの有無などが挙げられ、とくにソーシャル・サポートとバーンアウトの関連を調べた研究は数多く出されている (Jackson, Schwab & Schuler, 1986; 田尾・久保, 1996 など)。ただし、教師のバーンアウトに対するソーシャル・サポートの影響を実証した研究はそれほど多くない (Russell ら, 1987)。

他方、教師という職務上、教師としての能力評価 (自信) も自己概念の1つとしてバーンアウトを規定すると考えられる。近年、社会問題化している“学級崩壊”現象に見られるように、学級運営でのつまづきや子どもとの軋轢が教師のメンタルヘルスに与える影響は計り知れない。

以上のように、教師のバーンアウトが生起する背景にはいくつかの要因が複合的に関与していると予想されるが、これら多様な要因を含み込んで教師のバーンアウトの構造を検討した研究は少ない。そこで本研究では教師を対象に、どのような要因 (性別・勤務校種・年齢・パーソナリティ特性・職場での人間関係やサポート・教師としての自信など) がバーンアウトに関与するのか、最も大きな規定因となるのはいかなる要因なのかについて検討してみたい。

さらにその背景にあるものとして、教師自身の教育観に注目したい。自らの教育実践に対する評価も、それぞれの教育観の違いにより異なってくると考えられる。どういう教師を理想としどんな教育を目指すのかによって、バーンアウトのあり方や関連要因にどのよ

うな差異が見られるかについて検討したい。

目 的

バーンアウトに陥りやすいといわれる教師という職業に注目し、バーンアウトの実態について検討した上で、どのような要因 (性別、勤務校種、年齢、パーソナリティ特性、能力評価、人間関係など) がバーンアウトの規定因となるのかについて明らかにすることを第1の目的とする。さらに、教師の教育実践やその評価を左右すると考えられる教育観に注目する。どのような教育観を抱いた教師がバーンアウトしやすいのか。或いは、教育観の違いによりバーンアウトに関連する要因は異なるのであろうか。以上のような点について明らかにすることを第2の目的とする。

方 法

調査時期 1998年2月。

調査対象 小学校教師男性27名、女性68名。中学校教師男性65名、女性48名。年齢構成は、20歳代16名、30歳代79名、40歳代76名、50歳代以上39名であった。

調査手続 都市部の小・中学校35校の教師525名に対し、各学校あてに郵送法で配布・回収を行った。その結果、21校から計208名の回答を得た (回収率39.6%)。

調査尺度 ①バーンアウト尺度 (田尾・久保, 1996): Maslach & Jackson (1981) による MBI (Maslach Burnout Inventory) を翻訳・修正したもので「脱人格化」「個人的達成」「情緒的消耗」の3因子、17項目からなるとされる。この尺度は看護婦用に作られたものであるため、項目中の「患者」を「児童生徒」と修正して用いた。回答は「いつもある」「ときどきある」「ない」の3件法で実施し、それぞれ3点、2点、1点と換算した。②サポートの有無に関する質問: 関 (1982) の「成熟した依存性」7項目 (例: 心の支えになってくれる人がいる、私がどんなことをしようとしても理解してくれると思う人がいる、など) を「はい」「いいえ」「わからない」の3件法で尋ねた後、その依存対象として想定した人を「家族、職場の同僚、上司、学外の友人、その他」の中からあただけ選ぼう指示した。今回の分析では、どのような人物を依存対象とできるのかという観点からサポートのあり方を調べるために、どれだけの人的資源を依存対象として有しているかに注目する。それぞれの人物のうち依存対象として選ばれた数を<サポート>得点 (レンジは0~4点) と扱う。③周りとの違和感を尋ねる SD 尺度: 周りの教師との違和感は職員室の雰囲気や投影されると考え、「職員室の雰囲気」を11の形容詞対

(冷たい-あたたかい/つまらない-楽しい/きびしい-やさしい/緊張する-ホッとする/拘束的な-自由な/暗い-明るい/親しみにくい-親しみやすい/固い-やわらかい/とげとげしい-なごやかな/保守的な-進取的な/きゅうくつな-のびのびした)で表現するよう指示した(5件法)。主成分分析の結果、この11対は一因子構造を有することが確認されている。今回の分析では、得点が高い方がネガティブ方向になるよう換算し、合計得点を<周りとの違和感>得点とした。④教師としての能力評価と理想像：“子どもが求める教師像”(NHK 世論調査部, 1984 など)から抽出された“理想の教師像”7項目(伊藤, 1995:「公平に叱ることができる先生」「友だちのように親近感のある先生」「授業がわかりやすい先生」「学級経営がうまい先生」「子どもの悩みと一緒に考えてくれる先生」「優しく寛容な先生」「授業や教材研究に熱心な先生」)に対し、自分自身がどの程度当てはまるか(自己評価)を4件法で尋ねた上で、これらの中から“理想の教師像”を上位3位まで選択するよう求めた。理想得点については1位に選択されたものは3点、2位は2点、3位は1点と換算しそれぞれの項目に対する得点を算出し、教育観の指標とした。⑤悩みに関する質問：教師の悩みとして挙げられることの多い職場内のストレス(中島, 1994)の中から「教科の指導方法」「生徒との関わり」と、校内・校外の雑務の多さから生じる「仕事の負担と多忙感」、さらに職場外の個人的悩みとして「自分の家庭問題」「自分の健康・身体のこと」を選択肢として提示し、これらの中から現在悩んでいるものをすべて選ぶよう求めた。選択された項目数を<悩み>得点として扱う。⑥TEG(東大式エゴグラム)：教

師のパーソナリティについては“他人の期待に応えなければならないという「親的自我状態」が挙げられ、それによる自縄自縛がバーンアウトにつながる”という報告(深沢, 1994)がある。そこで本研究は、<親>(CP: 批判的親; NP: 養育的親), <成人>(A), <子ども>(FC: 自由な子ども; AC: 順応した子ども)という5つの自我状態が測定できるエゴグラムを採用する。各10項目からなり、3件法(はい=2点・いいえ=0点・わからない=1点)で実施した。ただし本研究では、項目内容を鑑み、CPは<強さ・厳しさ>, NPは<やさしさ・世話>, Aは<冷静さ・落ち着き>, FCは<自由さ・わがまま>, ACは<配慮過剰>と命名し直し、これら5つをパーソナリティ特性をとらえる尺度として扱った。さらに、フェイスシートとして年齢、性別、勤務校種を尋ねた。

結果と考察

①バーンアウト尺度の因子構造

バーンアウト尺度17項目の回答について主成分分析を行い、固有値が1.0以上のものは4つ得られたが、固有値の減衰状況や項目内容を検討した結果、2因子を採用した。その後バリマックス回転を行い、TABLE 1のような因子負荷行列を得た。第1因子は「同僚や生徒の顔を見るのもいやになることがある」「同僚や生徒と、何も話したくないと思うことがある」「こんな仕事、もうやめたいと思うことがある」など11項目で、<消耗感>因子と命名した。さらに第2因子は「仕事が楽しくて、知らないうちに時間が過ぎることがある」「今の仕事に、心から喜びを感じる」とある」のよう

TABLE 1 バーンアウト尺度項目の因子分析結果(バリマックス回転後)

	FAC1 消耗感	FAC2 達成感の後退	共通性	平均(SD)
A*5.同僚や生徒の顔を見るのもいやになることがある	.720	.016	.519	1.43(.56)
A10.同僚や生徒と、何も話したくないと思うことがある	.668	.040	.447	1.37(.48)
B 1.「こんな仕事、もうやめたい」と思うことがある	.653	-.246	.487	1.56(.57)
B16.身体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある	.630	-.170	.426	1.89(.55)
A 6.自分の仕事がつまらなく思えて仕方がないことがある	.618	-.252	.445	1.39(.55)
B12.仕事のために心にゆとりがなくなったと感じることがある	.608	-.107	.382	2.04(.53)
A14.今の仕事は、私にとってあまり意味がないと思うことがある	.587	-.118	.358	1.27(.49)
B 7.一日の仕事が終わると「やっと終わった」と感じる	.534	-.098	.294	2.14(.53)
B 8.出勤前、職場に出るのが嫌になって家にいたいと思う	.522	-.254	.337	1.57(.57)
A 3.こまごまと気配りをするのが面倒に感じる	.450	-.323	.307	1.88(.49)
A11.仕事の結果はどうでもよいと思う	.416	.044	.173	1.39(.53)
C15.仕事が楽しくて、知らないうちに時間が過ぎる	-.149	.735	.563	1.79(.55)
C13.今の仕事に、心から喜びを感じる	-.146	.733	.558	1.97(.46)
C 2.我を忘れるほど仕事に熱中する	.181	.672	.485	1.75(.55)
C 9.仕事を終えて今日は気持ちのよい日だった	-.188	.663	.475	1.94(.39)
C 4.この仕事は私の性分にあっている	-.141	.595	.374	2.21(.64)
C17.我ながら、仕事をうまくやり終えた	-.171	.485	.265	1.89(.38)
寄与率	.282	.124		
α 係数	.823	.745		

*: 田尾・久保(1996)では、Aは「脱人格化」、Bは「情緒的消耗感」、Cは「個人的達成感」と命名された。本研究ではCをすべて反転項目として扱い「達成感の後退」と名づける。

にすべて肯定的な内容からなる6項目がまとまり、これを反転項目と扱うことで<達成感の後退>と名付けた。第1因子の寄与率は28.2%、第2因子では12.4%となった。それぞれの α 係数は.823, .745となり、十分な信頼性が確認されたといえる。

バーンアウト尺度はもともと3因子構造として作成された(Maslach & Jackson, 1981)が、その一方で2因子構造を支持する結果も出ており(Lahoz & Mason, 1989; 田尾, 1987など)、議論の分かれるところである。今回の結果でも、“情緒的消耗感”と“脱人格化”(Maslach & Jackson, 1981)が1つの因子としてまとまりを見せた。これについては“この2つが合成された因子は、職場環境がストレスになって生起するストレインである”という説(Brookings, Bolton, Brown & McEvoy, 1985)や“(情緒的消耗感と脱人格化)ともに仕事へのネガティブな態度性向である”という説(田尾, 1987)を支持するものである。またこれは、教師という職業では、対生徒面での消耗感(脱人格化)と情緒的消耗感(精神的疲労)との区別がつきにくく、両者が混然とした形で認知されやすいことを意味するものとも解される。そこで本研究では、この2因子構造を採用する。なお以下の分析では、各因子を構成する項目の合計得点を項目数で割ったものをそれぞれの尺度得点として扱う。

ここで、今回被験者となった教師のバーンアウト得点について検討しておきたい。976名の看護婦を対象に作成された診断基準(田尾・久保, 1996)によると、それぞれの得点(この基準では3得点)から5段階の健康度に分類される。今回の教師データを当てはめると、情緒的消耗感と個人的達成感(今回の結果を、田尾・久保(1996)に対応させた3因子として換算)については8割前後の者が「平均的」「大丈夫」段階に属し、得点もバーンアウト度は低かった(TABLE 2)。ところが脱人格化は「注意」以上と判断される者が多く(看護婦では40%の者がこの段

TABLE 2 バーンアウトによる診断判定*と看護婦データとの比較

	情緒的消耗感	脱人格化	個人的達成感
大丈夫(40%以下)	122(58.1)	21(10.0)	152(74.5)
平均的(40~60%)	41(19.5)	87(41.4)	32(15.7)
注意(60~80%)	35(16.7)	66(31.4)	19(9.3)
要注意(80~95%)	10(4.8)	30(14.3)	0
危険(95%以上)	2(1.0)	6(2.9)	1(0.5)
教師データの平均	1.84	1.46	1.84
看護婦608名の平均**	2.08	1.33	1.31

*: 判定基準は976名の看護婦データをもとに田尾・久保(1996)が作成したものである。今回の<消耗感>は情緒的消耗感と脱人格化に2分し、得点化した。

** : 看護婦データは、田尾・久保(1996)をもとに算出し、さらに3件法得点に換算した。

階に相当しているのに対し、今回の結果では47.6%の教師が「注意」以上の不健康段階と診断された)、脱人格化得点も高めであった。脱人格化とは「同僚や生徒と何も話したくない」「同僚や生徒の顔を見るのもいやになることがある」「自分の仕事がつまらなく思えて仕方がないことがある」など、生徒を相手とし同僚とのチームワークが求められる教師にとってはかなり深刻な問題をはらんだ症状であるといえる。以上の結果より、今回被験者となった教師は看護婦データ(田尾・久保, 1996)に比べ、達成感は得られているが、対同僚・生徒という人間関係上のストレスを感じている者が多いといえる。

②各得点の性差・校種差

各得点の平均を男女・校種別に算出し、これらを2要因とする分散分析を行った結果、バーンアウト2得点については主効果、交互作用ともに見出されなかった。バーンアウトの性差についてはさまざまな結果が出されているが、本調査においては明確な違いは検出されなかったといえる。

③若年群とベテラン群の比較

20代・30代の若年群と40代以上のベテラン群とに二分し、両群の比較を行った。分析に先立ち、若年群とベテラン群それぞれの男女比・校種比を調べた結果、両群の比率に差はないことが確認されている。まずバーンアウト2得点について、両群の得点を比較したところ(TABLE 3)、若年群の方が<達成感の後退>をより強く感じていることが明らかにされた($t(178)=2.52, p<.05$)。そこで、その背景にある要因を探るため、それ以外の変数についても群間差を検討する。

分析に先立ち、理想の教師像7項目に対する能力評価得点を主成分分析することにより因子を抽出し、固有値1.0以上という基準で2因子を得た。第1因子は

TABLE 3 若年群とベテラン群の比較

		若年93人	ベテラン115人	t 値
バーンアウト	達成後退	2.14(.36)	2.02(.29)	2.52*
	消耗感	1.66(.33)	1.61(.32)	1.25
評価	授業指導	2.56(.62)	3.01(.55)	5.44**
	関わり	2.84(.58)	2.87(.55)	1.38
理想	授業指導	.90(.50)	1.09(.41)	2.84**
得点	関わり	.82(.60)	.58(.48)	3.03**
パーソ	CP	.74(.45)	.69(.40)	.96
ナリティ	NP	1.36(.37)	1.46(.37)	1.87+
特性	A	1.14(.39)	1.27(.37)	2.38*
	FC	.96(.44)	.87(.43)	1.50
	AC	.91(.47)	.81(.47)	1.62
周りとの違和感		2.18(.75)	2.13(.63)	.49
悩	み	1.78(1.10)	1.64(1.21)	.80
サポ	ート	2.16(1.01)	2.15(1.10)	.04

** : $p<.01$, * : $p<.05$, + : $p<.1$

「授業がわかりやすい先生」「授業や教材研究に熱心な先生」「学級運営がうまい先生」「公平に叱ることができる先生」という4項目で「授業指導能力」と命名した。第2因子は「友だちのように親近感のある先生」「優しく寛容な先生」「子どもの悩みを一緒に考えてくれる先生」という3項目で「関わり能力」と名付けた。これら2つの因子は、「教師は、教育技術の良き研究者であると同時に人間関係の良き実践者でなければならない」という教師の「二重性」(児玉, 1994) にそれぞれ対応するものといえる。前者の寄与率は45.3%, 後者では20.9%であった。各因子の項目得点の合計を項目数で割ったものを「授業指導評価」「関わり評価」得点と扱う。それぞれの α 係数は.680, .828となり、ほぼ十分な信頼性が確認されたといえる。また「教師としての理想得点」についても、同様の項目得点を加算し項目数で除した数値を「授業指導志向」「関わり志向」得点と扱う。

教師としての能力評価2得点, 教師としての理想2得点, パーソナリティ特性5得点, <周りとの違和感><悩み><サポート>について, 両群の得点を比較したところ (TABLE 3), <授業指導評価>はベテラン群の方が有意に高く ($t(192)=5.44, p<.01$), パーソナリティ特性の<NP: やさしさ・世話>と<A: 冷静さ・落ち着き>についてもベテラン群の方が得点は高めであった(それぞれ, $t(206)=1.87, p<.1$; $t(207)=2.38, p<.05$)。さらに両群の差が顕著に現れたのが教師としての理想得点で, <授業指導志向>ではベテラン群, <関わり志向>では若年群の方が高得点を示した(それぞれ, $t(183)=2.84, p<.01$; $t(155)=3.03, p<.01$)。これは, 加齢に伴うパーソナリティ特性の変化に加えて, ベテラン教師に見る「経験年数によるクラス運営能力の成熟」重視と, 若年教師の「年齢的な近さによる友達感覚」重視という特徴が反映された結果であるといえる。このように, ベテラン群は若年群に比べ, 子どもとの関わりより授業指導を重視し, その点については自信も持っている。またパーソナリティ面でも冷静さや落ち着きが優り, 養育性をより強く備える傾向にある。

さらに, 教師としての悩みの有無から, 若年群とベテラン群の違いを検討してみたい。抱えている悩み数の平均を両群で比べると, 若年群は1.78(SD=1.10)個, ベテラン群は1.64(SD=1.21)個となり, 有意な差は見られなかった ($t=.80, df=117, p>.1$)。悩みの個数別に人数分布を見ると, 悩みのない者はごくわずか(若年群=4人; ベテラン群=7人)で, 両群ともに1ないし2個の悩みを抱える者が大半(若年群=74.1%; ベテラン群=76.6%)

であるといえる。一方, (個々の悩みである)<教科指導の悩み><生徒との関わり><仕事負担と多忙><家庭での問題><健康・身体問題>について保有率を比較したところ (TABLE 4), <教科指導の悩み><児童生徒との関わり>のように教師という仕事の中核ともいえる悩みについては, 若年群の方が多く抱えていることが明らかにされた ($\chi^2=16.04, df=1, p<.01$; $\chi^2=2.70, df=1, p<.1$)。教科指導上の悩みは毎日の仕事に直接関わる問題だけに, 教師のメンタルヘルスを阻害する深刻なストレスの1つになると考えられる。また生徒というのは教師にとって, 毎日向き合わなければならない存在である。担任クラスの児童生徒はほとんど選択の余地なく決定され, しかも1年間に変更が許されない。そのような状況の中で, 児童生徒との間に悩みを抱えている場合はとくに大きなストレスとなるだろう。これらの悩みは, 教師が毎日の仕事の中で直面するものであり, それを抱える者が若年群では半数近くに達しているという点に, バーンアウト傾向(達成感の後退)が高まる一因があると考えられる。ベテラン群になると, 若年群に見られたような毎日の仕事(教科指導・生徒指導)に関わる悩みがやや少ないという点に, 教師としての経験による余裕や成長の跡がうかがえる。しかしその反面で, 加齢に伴い<健康・身体問題>を抱える者が多くなる。

以上のように, ベテラン教師の方が授業指導を重視し, しかもその点についての自己評価は高い。また多忙感や加齢による健康上の悩みはあるものの, 教師としての中核的な悩みを持つ者は比較的少ない。若年教師は子どもとの関わりを重視する一方で, 教科指導や生徒との関わりという毎日の教育活動の中で悩みを抱える者が多い。これは「小・中学校の教師では, 若い教師ほどバーンアウトしている」という報告 (Russell, Altmaier & Van Velzen, 1987; 松本・河上, 1994 など) とも合致しており, ベテラン教師が示した充実感 (<達成感の後退>の低さ)は, パーソナリティの変化, 教師としての自信や悩みの減少とも関連があると考えられる。

④バーンアウト2得点を従属変数とする重回帰分析

以上のように, バーンアウトとその背景をなす個人

TABLE 4 若年群とベテラン群の悩み保有率の比較(%)

	若年群	ベテラン群	χ^2 値
教科指導の悩み	45.9	18.1	16.04**
児童生徒との関わり	49.4	37.2	2.70+
仕事負担と多忙	35.3	33.0	.11
家庭での問題	14.1	14.9	.02
健康・身体問題	23.5	40.4	5.82*

** : $p<.01$, * : $p<.05$, + : $p<.1$

的属性には、年齢による差異のあることが見出された。そこで、この年齢要因を含む諸要因がバーンアウト2得点にどのように関与しているかを調べるために、バーンアウト得点を従属変数、その他の諸変数を独立変数として重回帰分析を行った。その結果、直接的な関与が見られなかった理想得点<授業指導><関わり>を省き、11得点を独立変数として再度分析を行ったところ、<達成感の後退>に対しては<サポート>、<NP：やさしさ・世話>、<FC：自由さ・わがまま>、<授業指導>評価が負の影響力を示した。一方<消耗感>に対しては<AC：配慮過剰>、<周りとの違和感>、<悩み>と年齢要因が正の影響力を示し、<達成感の後退>と同様、<サポート>、<NP：やさしさ・世話>が負の影響力を有することが示された。ただし、これらの変数間相関を調べたところ、<CP>と<FC>間 ($r=.390, p<.01$)、能力評価の<授業指導>と<関わり>との間 ($r=.353, p<.01$)、年齢と<授業指導>との間 ($r=.358, p<.01$)で強い正の相関が見出され(付表1)、多重共線性の問題がうかがわれた。そこで、互いに関連のある変数をまとめるために、年齢以外の個人要因10得点について探索的因子分析を行った。変数間の相互関係を鑑み、固有値1.0以上を基準とするプロマックス解を求めたところ、各因子に0.5以上の負荷を示す4因子が抽出された。因子負荷行列をTABLE 5に示す。第1因子は<CP：強さ・厳しさ>、<FC：自由さ・わがまま>、<A：冷静さ・落ち着き>という3項目からなり《強さ》因子と命名された。第2因子は<授業指導>評価と<関わり>評価、<NP：やさしさ・世話>からなり《指導性》の因子と考えられた。第3因子は<AC：配慮過剰>と<悩み>で《悩みやすさ》因子と名付けた。第4因子は<サポート>と<周りとの違和感>

TABLE 5 諸変数の因子パターン行列(プロマックス回転後)

	FAC.1	FAC.2	FAC.3	FAC.4	共通性
CP：強さ	.726	-.247	.356	.035	.728
A：冷静さ	.711	.156	-.319	-.330	.632
FC：自由さ	.651	-.029	.078	.288	.573
評価 関わり	-.184	.779	-.049	.162	.666
NP：やさしさ	.042	.733	-.068	.025	.551
評価 授業指導	.404	.561	-.405	-.281	.591
AC：配慮過剰	.016	-.190	.808	-.029	.680
悩み	.023	-.022	.750	.006	.598
サポート	-.190	.357	.037	.708	.648
周りとの違和感	-.211	.109	.212	-.579	.521
因子間 相関と					
FAC.2	.046				
FAC.3	.073	.208			
FAC.4	.120	-.001	-.134		
年齢との相関	-.025	.214	-.098	-.060	

TABLE 6 バーンアウト2得点を従属変数とする重回帰分析(偏回帰係数)

独立変数	達成後退	消耗感
強さ	-.130*	.130*
指導性	-.386**	-.060
悩みやすさ	-.042	.364**
関係性	-.251**	-.364**
年齢	.031	.089
説明率 R ²	.274	.362
(修正済み)	(.248)	(.339)

**：p<.01, *：p<.05, +：p<.1

の違和感(負の負荷)>であったため《関係性》因子とされた。各2次因子は構成項目の得点レンジが異なるため、各項目の標準化得点を合計し項目数で除した値を各因子の尺度得点とした。

そこで、これら4得点と年齢を独立変数、バーンアウト2得点を従属変数とする重回帰分析を行った結果(TABLE 6)、<達成感の後退>に対しては《指導性》が最も強い負の影響力、ついで《関係性》も負の影響力を示した。一方<消耗感>に対しては、《悩みやすさ》が正、《関係性》が負の影響力を示したが、《強さ》も弱めの正の影響力を持つことが示された。なお、年齢要因はともに有意な影響力は持たなかった。

以上のように、教師としての指導性に対する自信低下や周りからのサポート欠如が達成感の後退に関与する。見方を変えると、達成感の後退症状は、教師能力を高め依存対象を確保することである程度防ぐことができるといえる。一方、消耗感に対しても関係性の欠如(サポートの欠如や周りへの違和感)が規定因となりうるが、より大きな直接の引き金になるのは、配慮過剰なパーソナリティや実際の悩みの多さである。つまり、より深刻な消耗感を解消するには、依存対象を確保するだけでなく具体的な悩みを解決する手だてが必要になるといえる。他方、強さや冷静さというパーソナリティ特性は、達成感の後退に対しては抑制する傾向にあるが、消耗感に対してはむしろ促進する作用を持つことが示唆された。教師という仕事に対して達成感を持つためには強さや冷静さは必要であるが、その強さを備えているほど努力主義や頑張りすぎにつながり、それが消耗感を引き起こす可能性もあると解される。

また年齢要因は、バーンアウトの強さに直接関与しないことが示唆された。先述のようにベテラン群の<達成感の後退>得点が低かったのは、年齢(経験年数)が直接作用したというよりも、ベテラン群の授業能力への自信が達成感の高さをもたらしたと考えられる。

⑤タイプの種類

教師の教育観は、④の分析ではバーンアウトに直接

関与しないことが示唆されたが、教育実践やその評価を左右するものであり、その教育観の違いによりバーンアウトの構造は異なるものと予想される。

そこで次に、教師としての理想である〈授業指導志向〉〈関わり志向〉が明確な者を抽出し、両者の比較を行った。まず各得点の平均±1/2SDを基準として、上位群・中位群・下位群に分けた。その上で、〈授業指導志向〉が上位でかつ〈関わり志向〉が下位、〈関わり志向〉が上位でかつ〈授業指導志向〉が下位の者を抽出し、それぞれ授業指導志向タイプ・関わり志向タイプと命名した。この2タイプに分類された被験者の男女×校種別の比率を調べたところ、両タイプで有意な差異は見出されなかった。また若年群とベテラン群の比率についても両タイプの間に差は見られなかった。

⑥タイプ別各平均点の比較

各得点のタイプ間の差を調べたところ(TABLE 7)、有意な差が見られたのは〈CP：強さ・厳しさ〉と〈NP：やさしさ・世話〉のみで、前者は授業指導志向タイプ、後者は関わり志向タイプの方が得点は高かった(それぞれ、 $t(150)=3.06, p<.01$; $t(149)=2.03, p<.05$)。両タイプともNP(やさしさ・世話)・A(冷静さ・落ち着き)は高く、CP(強さ・厳しさ)は低いという点で共通していた。一方、両タイプの量的差異から各タイプの特徴が見出され、集団に対する授業指導を重視する授業指導志向タイプは厳しさ・強さといった面で関わり志向タイプよりまさっており、一方やさしさや世話に関わる特性については、子どもとの個人的な関わりを重視する関わり志向タイプの方が授業志向タイプより強く備える傾向にあることが示された。しかしバーンアウト2得点を含むその他の諸得点については、タイプ間での有意な差は見られなかった。つまり、教育観の違いがそのままバーンアウトに差異をもたらすという見方は支

TABLE 7 教育観2タイプの平均得点と差の検定

タイプ名→		授業志向 82人	関わり志向 70人	t値
バーン アウト	達成後退	2.04(.34)	2.10(.30)	1.17
	消耗感	1.64(.32)	1.60(.28)	.88
評価	授業指導	2.88(.63)	2.79(.54)	.87
	関わり	2.83(.55)	2.91(.50)	.84
パーソ ナリティ 特性	CP	.80(.40)	.60(.42)	3.06**
	NP	1.37(.39)	1.49(.35)	2.03*
	A	1.27(.42)	1.16(.40)	1.64
	FC	.96(.43)	.86(.44)	1.39
	AC	.89(.47)	.83(.47)	.84
周りとの 違和感		2.11(.73)	2.16(.67)	.39
悩 み		1.64(1.08)	1.66(1.29)	.09
サ ポ ー ト		2.35(1.13)	2.28(1.16)	.35

** : $p<.01$, * : $p<.05$

持されなかった。

⑦タイプ別に見たバーンアウトと他の変数との関連

次に、タイプ別にバーンアウト2得点と、教師の能力評価2得点、〈周りとの違和感〉、〈サポート〉、〈悩み〉との相関を検討した(TABLE 8)。

両タイプの共通点としては、〈サポート〉と〈達成感の後退〉との間に有意な正の相関、〈周りとの違和感〉〈悩み〉はそれぞれ〈消耗感〉との間に負の相関が見出されたという点であった。周りからのサポートが得られない教師は達成感を後退させやすく、周りの教師との間で違和感を強く抱いている教師ほど消耗感に悩みやすいということが示唆された。これは④で得られた結果とも合致する。

次に、これら2タイプの相違点について考察する。まず授業指導志向タイプの場合、教師としての能力評価2得点〈授業指導評価〉〈関わり評価〉はともに〈達成感の後退〉と負の有意な相関を示し、〈授業指導評価〉については〈消耗感〉との間にも負の相関傾向が見出された。これに対し、関わり志向タイプでは能力評価2得点とバーンアウトとの間に有意な相関関係は見られなかった。このように、授業や生徒指導の能力を重んじる授業指導志向タイプの場合、教師能力に対する自信の欠如という教師としての中核的な問題がバーンアウトに関連するという点が特徴的であった。一方、関わり志向タイプでは、〈周りとの違和感〉と〈消耗感〉との間に正、〈サポート〉と〈達成感の後退〉との間に負の相関が有意であった。つまり、生徒との個人的関わりを重視する関わり志向タイプの場合、周りの人間関係上のつまづきや身近な人からのサポートの欠如がバーンアウトにつながる危険性がより大きいことが見出された。以上の結果は、“教育技術の良き研究者”(児玉, 1994)を第1の理想とする授業指導志向タイプが教師としての能力や熱意に対する自己評価の低下からバーンアウトに陥りやすいのに対し、“人間関係の良き実践者”を理想とする関わり志向タイプでは他の教師との人間関係における摩擦によりバーンアウトしやすいという両タイプの差異を反映している。教師それぞれが理想とし重視している側面への自信低下

TABLE 8 バーンアウト2得点と他の得点間の相関

		能力評価		周りとの 違和感	悩 み	サ ポ ー ト
		授業指導	関わり			
授業志向 タイプ	達成感	-.294**	-.312**	.057	.090	-.296**
	消耗感	-.208*	-.044	.343**	.251*	-.113
関わり志向 タイプ	達成感	-.077	-.192	.287*	-.119	-.326**
	消耗感	.070	.114	.398**	.544**	-.293*

** : $p<.01$, * : $p<.05$, + : $p<.1$

がバーンアウトを引き起こす要因になることを示唆する結果であるといえる。

以上のように、教師自身のパーソナリティや年齢といった個人的要因がバーンアウトのあり方を左右するだけでなく、教師としての教育観によってもバーンアウトの生起メカニズムに違いが見られることが示唆された。そしてこの結果は、教師のタイプによって援助やサポートのしかたは様ではなく、それぞれにあった援助方法があることを示唆するものでもある。たとえば授業指導志向タイプの教師がバーンアウトした場合は、周りの教師との関係調整や悩みを解決するだけでなく、研修や実習を通じて教科指導に自信をつけるような積極的なアプローチが有効であろう。一方、子どもとの関わりを重視する関わり志向教師のバーンアウトを防止するには、職場内外の人間関係によるサポートシステムを活用することがより有効であるといえる。今後も多様化していくと考えられる学校問題に教師が健全な方法で対応していくためにも、教師一人ひとりのニーズにあった援助システムを拡充するとともに、教師のメンタルケアに対して、管理職を含め学校現場全体で理解し取り組んでいくことがなお一層求められよう。

さいごに

本研究では、教師のバーンアウトに関与する要因を探索的に調べることを目的とした。若年教師とベテラン教師の比較から、年齢（経験年数）による差異が明らかにされた。しかし、この年齢要因はバーンアウトに対する直接的な規定因にはなっておらず、直接影響を与える要因として見出されたのは、達成感の後退に対しては指導能力やサポートの有無、消耗感に対してはパーソナリティや悩みの有無であった。また、教育観による教師の2タイプを比較した結果、ある部分では共通性を持ちながらも、2タイプそれぞれに特徴的な差異も見出され、教師が理想とする面への評価がバーンアウトと関連しやすいことが示唆された。ただし今回の調査からは、これらの要因間の因果関係については十分に論じることができなかった。今後の課題としては、これらの結果を統合・発展させ、教師のバーンアウトに関する生起メカニズムをモデルとして構築することを挙げておきたい。

引用文献

Bramhall, M., & Ezell, S. 1981 How burned out are you? *Public Welfare*, **39**, 23-27.

- Brookings, J.B., Bolton, B., Brown, C.E., & McEvoy, A. 1985 Self-reported job burnout among female human service professionals. *Journal of Occupational Behaviour*, **6**, 143-150.
- 深沢道子 1994 教師の特性を生かしたカウンセリングの手法 現代のエスプリ **323** 教師のメンタルヘルス 63-72.
- Freudenberger, H. J. 1974 Staff burnout. *Journal of Social Issues*, **30**, 159-165.
- 秦 政春 1991 教師のストレス―「教育ストレス」に関する調査研究(Ⅰ)― 福岡教育大学紀要, **40**, 第4分冊, 79-146.
- 伊藤美奈子 1995 教師の生徒観・教師観に関する一考察―理想の教師像による6タイプ間比較― 神戸国際大学紀要, **49**, 26-34.
- Jackson, S.E., Schwab, R.L., & Schuler, R.S. 1986 Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, **71**, 630-640.
- 児玉隆治 1994 教師になる人たちのメンタルヘルス 現代のエスプリ, **323**, 武藤清栄編 教師のメンタルヘルス 至文堂 Pp. 85-93.
- 教育開発研究所 1993 教師のメンタルヘルス読本 教育開発研究所
- Lahoz, M.R., & Mason, H.L. 1989 Maslach Burnout Inventory: Factor structures and norms for use pharmacists. *Psychological Reports*, **64**, 1059-1063.
- Larson, C.C., Gilbertson, D.L., & Powell, J.A. 1978 Therapist burnout: Perspectives on a critical issue. *Social Casework*, **59**, 563-565.
- Leiter, M.P. 1990 The impact of family resources, control coping, and skill utilization on the development of burnout: A longitudinal study. *Human Relations*, **43**, 1067-1083.
- Leiter, M.P., & Maslashi, C. 1988 The impact of interpersonal environment on burnout and organization commitment. *Journal of Occupational Behaviour*, **9**, 297-308.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. 1981 The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, **2**, 99-113.
- 松本良夫・河上婦志子 1994 逆風の中の教師たち 東洋館出版社
- 中島一憲 1994 教師の精神障害 現代のエスプリ,

323, 武藤清栄編 教師のメンタルヘルス 至文堂 Pp.73-84.

NHK 世論調査部 1984 小学生・高校生の意識 日本放送出版会

小川一夫 1985 教育と社会心理学 小川一夫編 学校教育の社会心理学 北大路書房 Pp.1-17.

大原健士郎 1997 「職員室」の心の病 講談社

Pines, A., & Kafry, D. 1981 Tedium in the life and work of professional women as compared with men. *Sex Roles*, 7, 963-975.

Russell, D.W., Altmaier, E., & Velzen, D.V. 1987 Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 269-274.

関知恵子 1982 人格適応面からみた依存性の研究—自己像の関連において— 京都大学教育学部心理教育相談室紀要, 9, 230-249.

Shirom, A. 1989 Burnout in work organizations. In Cooper, C.L., & Robertson, I.T. (Eds). *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. Chichester, England : Willey. Pp.25-48.

田尾雅夫 1987 ヒューマン・サービスにおけるバーンアウトの理論と測定 京都府立大学学術報告(人文), 40, 101-123.

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 (1998. 7.30 受稿, '99. 8. 3 受理)

付表 諸変数間の内部相関

	CP	NP	A	FC	AC	指導	関わり	違和感	サポート	悩み
パーソナリティ特性	CP	—								
	NP	-.086								
	A	.213**	.168*							
	FC	.390**	-.044	.203**						
	AC	.228**	.003	-.197**	-.174*					
評価	授業指導	.054	.200**	.278**	.058	-.201**	—			
	関わり	-.183**	.312**	-.091	.040	-.016	.353**			
周りとの違和感		.024	.037	-.065	-.185**	.157*	-.129+	-.013		
サポート		.008	.177*	-.029	.079	-.182*	-.022	.194*	-.120	
悩み		.151*	-.014	-.001	-.013	.334**	-.091	-.033	.153*	.058
年齢		-.028	.111	.118	-.144*	-.095	.358**	-.042	-.001	-.133+

** : p<.01, * : p<.05, + : p<.1

Burnout Among Teachers : Teaching Experience and Type of Teacher

MINAKO ITO (AFFILIATION DEPARTMENT, OCHANOMIZU UNIVERSITY) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2000, 48, 12-20

One purpose of the present study was to examine the effect of some factors on burnout among teachers. Out of 525 elementary and middle school teachers, 208 responded to questionnaire on (1) personality characteristics, (2) evaluation of their own ability as a teacher, and their image of the ideal teacher, (3) stress in their work, (4) support, (5) image of their co-workers, and (6) burnout. The results indicated that a lack of personal accomplishment was negatively associated with "self-evaluated teaching ability" and "human relation." Emotional exhaustion was suppressed by "human relations", and promoted by "worry". A comparison of new and experienced teachers showed that the new ones felt lower personal accomplishment, and evaluated themselves more poorly on their ability to guide their classes. The second purpose of the present study was to compare 2 types of teachers : (a) those oriented to class guidance, emphasizing class management, and (b) those oriented to relationships, emphasizing their relations with their pupils. Self-evaluated teaching ability was a factor in burnout in the former group, whereas relations with colleagues played an important role in preventing burnout in the latter.

Key Words : burnout, teaching experience, two types of teachers, elementary and middle school teachers