

教師の精神的健康と学校の組織特性との関連について

教育相談課 教育相談主事 浦神 千幸

【 要旨 】

本研究では、学校の組織特性と高校教師の精神的健康の度合いとの関連を明らかにすることを目的とし、A 県の高校教員 184 名の協力を得て質問紙調査を実施した。調査に用いた質問紙は、MBI (Maslach Burnout Inventory) 尺度並びに組織特性尺度の 2 種類の尺度とフェイス・シートより構成されている。MBI 得点と組織特性尺度得点について Pearson の相関係数を調べたところ、両者の間にやや強い有意な正の相関があることが認められた。

【 キーワード 】 教師 ストレス 職業ストレッサー バーンアウト 組織特性

1 はじめに

「教師は戦場並のストレスにさらされている」とかつてILO (国際労働機関) が指摘したと言われている。様々な行動パターンを持つ生徒への対応は一層困難になってきており、保護者・社会からの教師に向けられる視線は厳しい。過酷な環境の中、「理想を抱き、真面目に仕事に専心するなかで、学校での様々なストレスにさらされた結果、自分でも気づかぬ内に消耗し、極度の疲弊を来すに至った状態」＝バーンアウト (burnout) (※1) に立ち至る教師が年々増加している。岡村は「教師のメンタルヘルスは、子どものメンタルヘルスと表裏一体であり、教育そのものの健全性と直結した課題だということにもなろう」(※2) と述べているが、一般的には教師もまた“護り、癒されるべき”対象であるという事実は見過ごされがちであるように思われる。不登校がどの児童生徒にも起こりうるものである (文部省, 1997) ならば、教師の現場不応も何れの学校、どの教師にも起こりえる問題だと認識する必要がある。教師のストレス軽減を目指した取り組みがなされるべきではないだろうか。

「組織としての学校の健康がストレスのあらゆるレベルに影響する」(※3) という平沢 (1999) の指摘から、教師の精神的健康の改善を目指す際、学校の組織特性を考慮に入れることが不可欠であると考えられる。組織特性のなかでも、同僚との人間関係が精神的健康に及ぼす影響の大きさは多くの先行研究によって指摘されている。

2 教師のストレス

中島 (2000) は、1992 年から 1996 年にかけて精神神経科を新規受診した現役教師 769 名を対象に調査した結果を報告している。それによると、教師のストレスにおいては、職場内ストレスの占める割合が 65% であり、一般勤労者 46% の 1.4 倍という高い数値になっている。また、教師の職場内ストレスの約 70% が、生徒、同僚・管理職、保護者との人間関係に起因するものとされており、これら「重層的な人間関係の構造」(※4) を教育専門職の特徴として指摘している。諸富 (2002) も、教師の多忙性を視野に入れながらも、同じく人間関係に起因する悩みを教師のストレスの中核に据えている。

教師という仕事特有の特徴について伊藤 (2002) は、「①境界性のなさ、②人相手であること、③成果の不透明性」(※5) を挙げると共に、学級や授業をそれぞれの責任内において担当するという一種の独立性によってもたらされる問題の抱え込みや、教員の評定制度の導入によって自らが直面する問題や悩みを公にしくくなりつつある風潮を指摘している。

従来、教師のストレスに関する研究は、性別・年齢・教職経験年数などのような個人の属性 (秦 1991) や、教師個人の教育観 (伊藤 1995) や職務意識 (岡東・鈴木 1900) などといった教師の個人的な要因とストレスとの関連に着目したものが主流であったように思われるが、最近では、学校組織のあり方と教師のストレスとの関連に着目した研究を見付けることができる。鈴木・岡東は、「今日では、マクロには制度的ストレス、ミクロには文化

的ストレスがその俎上にのぼってきている」(※6)と述べている。

小杉(2002)は教師にとっての職業ストレスを「若干の個人差は予想されるものの教員に共通して認知されるもの」(※7)と定義し、学校設備の不備、役割ストレス、重層の人間関係、境界性のなさ、成果の不透明性、社会からの要請、評価すること、評価されること、知識の低利用、新要素の相次ぐ導入、量的な仕事の多さ、裁量権の小ささなどが挙げられている。役割ストレスは Kahn らによって①役割の曖昧さ、②役割葛藤、③過負荷、の3つに分類されている。知識の低利用については、「知識や創造性を発揮できない状態や知的興奮を得られないことは教師にとってストレスとなる」(※8)と Gold & Roth はその著作の中で述べている。裁量権については、島津らは職場環境における裁量権の程度とコーピングとの関連が抑鬱に及ぼす影響について検討する中で、「職場環境における裁量権が多いほど抑鬱は低くなる」(※9)と述べている。授業や生徒に対する責任を負いつつ日々の職務を遂行する教師にとって、学校運営に対しての裁量権、或いは参加感を持っていない状態は高いストレスをもたらすものと推察される。島津ら(1998)は職場ストレスの自覚からストレス反応を自覚し、職場不適応状態へ至るプロセスを①職務の質的な負荷、②職務の質的負荷、③決定権・裁量権、の3つの観点からそれぞれ説明している。

3 バーンアウトに関する研究

(1) ヒューマン・サービスとバーンアウト

バーンアウトに関する研究は、1974年にアメリカの精神分析家 Freudenberg によって提唱されたのが最初であるとされている。それ以降、様々な研究者がバーンアウトを研究の題材として取り上げるようになり、その数は1977年以降急増している。その理由として、田尾は、「この時期にヒューマン・サービス従事者が非常な勢いで増大し、それに伴いバーンアウトの症状を呈する者が増えたこと」(※10)を指摘している。さらに、

田尾はヒューマン・サービス従事者は「日常、人目にさらされるところで仕事をし、他者からの圧力に対して脆い、いわば公衆の目につくところにおかれた魚鉢のなかで働いている」(※10)ため、強いストレス下に置かれ、バーンアウトに陥りやすいと述べている。

(2) バーンアウトの測定

Freudenberg によって始められたバーンアウトに関する研究に、社会心理学的観点を持ち込み、バーンアウト現象を職場環境要因と個人的要因との関係において捉え直したのは Maslach や Pines であった。また、Maslach と Pines はそれぞれバーンアウトを測定する尺度を作成したことでも知られている。

①バーンアウト・インデックス (BI) 尺度

BI 尺度は、Pines & Aronson によって1988年に開発され、消耗感を基調とした21項目からなる単次元の尺度である。i 感情的疲労、ii 身体的疲労、iii 精神的疲労の3つの下位尺度からなる。BI 尺度を用いた数々の研究の結果、「BI 尺度ではバーンアウトの症状を消耗感のみに限定しており、バーンアウトの定義として不十分であると認識された」(※11)と田尾は述べている。

②マスラック・バーンアウト尺度 (MBI)

MBI は、Maslach & Jackson によって1981年に開発された後、現在まで広く採用され、その信頼性、妥当性が確認されてきている。i 情緒的消耗感、ii 脱人格化、iii 個人的達成感、の3つの下位尺度を持つ。その3つの下位尺度のうち、情緒的消耗感が本質的な因子であり、それによって脱人格化が引き起こされ、個人的達成感が後退するという図式が Leiter & Maslach(1988)によって提唱されている。

日本におけるバーンアウトに関する研究においては、岡東・鈴木ら(1990,1991)が BI 尺度を用いて研究を行っているが、最近では MBI が一般的に用いられている。本研究においては、八並・新井(2001)が高校の教師を対象に用いた MBI の日本語版を用いることとし

た。

(3) バーンアウトの定義と規定要因

Maslach & Jackson(1981)は、「長期間にわたり人に援助する過程で心的エネルギーが絶えず過度に要求された結果、極度の心身の疲労と感情の枯渇を主とする症候群であり、卑下、仕事嫌悪、関心や思いやりの喪失などを伴う状態」(※12)と定義している。また、田尾(1995)は、Freudenbergerが「人生の理想をもたない人間は、この病気にかかることはない」(※13)と述べたことに触れ、理想主義者に負うところが大きいヒューマン・サービスの世界にとってのこの問題の深刻さを述べている。何をすればいいのか、どこまですればいいのか不明であったり、必要以上に、許容範囲を超える場合や、自律性や裁量の余地の乏しさ等、ヒューマンサービス従事者が経験しがちな職務特性が、バーンアウトの根幹である情緒的な消耗感をもたらすことを田尾は併せて報告している。Shirom(1989)は、「個体レベルの体験であること、ネガティブな情緒を伴っていること、慢性且つ進行性の感情であることの3点」(※14)をバーンアウトの特徴として挙げており、一般的な身体的疲労とは休息しても回復が約束されない点において異なっていると説明している。荻野(1999)は、ストレス、うつ、バーンアウトのそれぞれの概念を比較検証し、バーンアウトは「一般的なストレスよりも長期的なプロセスであり、うつよりも多面的で、さらに専門職の特徴などを反映した特殊な一類型」(※15)であると指摘している。

(4) バーンアウトの症状とその現れ方

岡東・鈴木(1990)は"living death"という Ricken,R.がバーンアウトの類義語として用いた語を引用し、喜びも満足もない生活という意味において、その語はバーンアウト症状を示している人の生き様を表現していると指摘している。具体的な現れ方としては、田尾(1995)は、バーンアウトには、心身の症状の他に、逃避的になったり卑下的になったり、思いやりを欠くなどの行動異常も伴うとされ、また、それによる影響も、職場の人間関係や家族、欠勤や離転職などによる組織パ

フォーマンスの低下など広範囲に及ぶことを指摘している。伊藤(2000)は、消耗感、消極的な見方、固執的態度、個人的達成感の後退、行動異常などを挙げ、バーンアウトは複合的な経験として捉えられることが多いと述べている。岡東・鈴木(1990)は、「バーンアウト現象に付随する欲求不満の状態は、情緒的ストレス(不安、イライラ感、自尊心の低下などとして顕在化)、心身症的な問題(胃腸障害、頭痛、高血圧、睡眠障害)、その他夫婦間や家族間の問題に導くといったバーンアウトの症状に関する Maslach の定義が最も広いコンセンサスを得ている」(※16)と指摘している。

3 教師のバーンアウト

(1) 教師のバーンアウトに関する研究

落合(2003)の指摘によると、アメリカにおいて本格的に教師バーンアウトについての研究が発展したのは、Maslach や Pines らによって測定尺度の開発がなされた 1980 年代であり、MBIを用いた実証的研究が盛んに行われた。1990 年代に入ると予防や対処法の研究が中心となり、また最近では、職域を超えた「職務バーンアウト」という概念が広く用いられるようになってきている。日本においても、1980 年代後半より、教師のバーンアウトに関する研究が多く研究者によって為されている。岡村(2001)は、「教師のメンタルヘルスは子どものメンタルヘルスと表裏一体であり、教育そのものの健全性と直結した課題だということにもなる」(※3)と述べている。ここから、子どもに良くも悪くも影響を与え得るという教師の置かれた位置が、多くの教師のメンタルヘルスやバーンアウトについての研究が為される理由の一つと考えることができる。落合(2003)は「日本においては教師バーンアウトについての研究がストレスやメンタルヘルスのような一般的概念に置き換えられて研究されることが多いのが特徴的である」(※17)と述べ、その理由として、日本の場合、教師のバーンアウト度の高さが教師文化と密接に関係しているところからきている、と指摘している。

(2) 教師のバーンアウトの定義

新井(2002)は、教師のバーンアウトを「理想を抱き、真面目に仕事に専心するなかで、学校での様々なストレスにさらされた結果、自分でも気付かぬうちに消耗し、極度の疲弊をきたすに至った状態」(※1)と定義している。本研究では質問紙調査に際し、協力教員に対してバーンアウトを説明する目的で、この定義を用いた。伊藤(2000)は、それまでは普通に働いていた人が突然動機付けを低下させることがバーンアウトである、と説明している。

(3) 教師バーンアウトの規定要因

岡東・鈴木(1990)は、1960年代以降の学校教育の量的拡大が、「学校病理」現象を引き起こす根本的な原因であると述べ、その中で進行していた教師の「疎外化」の結果として、明らかになってきたのが教師のバーンアウト現象である、と指摘している。

田村(1991)は、教職へのコミットメントを「教師が教育活動を通じて、やりがいや張り合いや誇りを感じ、積極的に自己の教育活動を行おうとする意欲や態度」(※18)と定義している。その定義に基づいて、教職への疲労感や無力感を感じる状態が長期間継続した結果、魅力を失った状態が継続した結果生じる状況がマンネリ化バーンアウトであると述べ、これらはコミットメントの低い状態、あるいはコミットメントを喪失した状態である、と論を展開している。

Cooper,et.al(1988)は、バーンアウト状態を引き起こす可能性のある教師の職業ストレスを、①仕事自体からくるストレス、②組織内での役割、③仕事上の人間関係、④キャリア発達に関する問題、⑤組織の構造と風土、⑥過程と仕事に共通する問題の6つに大別している。

伊藤(2000)は、MBIを用いての調査の結果、バーンアウトの3つの側面のうち、指導能力やサポートの有無が達成感の後退と関連し、パーソナリティや悩みの有無と情緒的消耗感との関連が確認されたと報告している。

八並・新井(2001)は高校教師を対象とした調査の結果、教師のバーンアウトに

対しては、個人的性格特性よりも教師の孤立性や協働性、管理職との葛藤という組織特性が強く関与していることを調査結果を報告した。その結果に基づき、対管理職や対同僚という関係性の中で生じる教師バーンアウトの軽減策として、職場の人間関係改善や対人関係におけるコミュニケーションスキルの向上を目指す援助プログラムが有効である、と指摘している。

本研究では、学校組織への効果的な介入の在り方を検討することを最終的な目的とし、学校の組織特性、とりわけ学校運営への参加感と教師のバーンアウトの度合いとの関連に着目した質問紙調査を実施した。

4 質問紙調査について

(1) 対象と実施時期

本調査では、A県内の県立高校に勤務する教師184名を対象とした。

実施時期はX年4月初旬と6月下旬とした。

(2) 質問紙の構成

『教師のストレスに関する調査』は、Maslach Burnout Inventory(以下MBIと略する)と、組織特性尺度によって構成されている。

① Maslach Burnout Inventory (MBI ; Maslach & Jackson, 1981)

MBIは、Maslach&Jacksonによって1981年に作成された、専門職従事者の燃え尽き度を測定する尺度である。MBIの質問項目は22項目で、情緒的消耗感9項目、脱人格化5項目、個人的達成感8項目の3つの下位尺度によって構成され、強度と頻度について評定を求める。しかしながら、強度の得点と頻度の得点との間には、高い相関関係があることが指摘されており、頻度か強度のどちらか一方のみへの回答を求めるのが最近では一般的である。本調査では、教師を対象に調査を行った八並・新井(※19)による日本語版(表1)を用い、最近6ヶ月における頻度を、1. ない、2. ほとんどない、3. 時々ある、4. しばしばある、5. いつもある、の5件法で尋ねた(有効回答率60.3%)。

表1 MBI質問項目（八並・新井、2001）

1	「こんな仕事はもう辞めたい」と思うことがある。
2	一日の仕事が終わると、やっと終わったと感じることがある。
3	仕事のためにこころのゆとりが無くなったと感じることがある。
4	身体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある。
5	出勤前、職場に出るのが嫌で家に居たいと思うことがある。
6	こまごまと心配りすることが面倒に感じることがある。
7	同僚の顔を見るのも嫌になることがある。
8	自分の仕事がつまらなく思えて仕方のないことがある。
9	生徒と何も話したくなくなることもある。
10	生徒の顔を見るのも嫌になることがある。
11	仕事の結果はどうしてもよいと思うことがある。
12	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。
13	同僚と何も話したくなくなることもある。
14	我を忘れるほど仕事に熱中することもある。
15	この仕事は私の性分に合っていると思うことがある。
16	仕事を終えて今日は気持ちの良い日だったと思うことがある。
17	今の仕事にこころから喜びを感じることがある。
18	仕事が楽しくて、知らない内に時間が過ぎることがある。
19	我ながら、仕事をうまくやり終えたと思うことがある。

②組織特性尺度

八並・新井（※21）が作成した質問項目のうち、組織特性に関する4つの下位尺度（管理職との葛藤、多忙性、孤立性、非協働性）を調べる15の質問に、

筆者が作成した非参加感について尋ねる10の質問を加えた。最近6ヶ月における頻度を、1. ない、2. ほとんどない、3. 時々ある、4. しばしばある、5. いつもある、の5件法で尋ねた（表2）。

表2 組織特性尺度質問項目

1	管理職と考えが食い違うことがある。
2	管理職に批判されることがある。
3	管理職が気持ちを理解してくれないことがある。
4	管理職の対応が遅いことがある。
5	予想外の配置転換や仕事の割り当てをうけることがある。
6	事務的な仕事のような、直接生徒に関わらない仕事をしなければならない。
7	同じ職場に十分な人手がないことがある。
8	超過勤務が多いことがある。
9	自分の職場の問題についてオープンに話せない事がある。
10	同じ職場の先生と、体験や感情を共有出来ないことがある。
11	先生の間で生徒の指導について意見が食い違うことがある。
12	生徒に対する不満や愚痴を、同じ職場の先生に打ち明けられないことがある。
13	職場と一緒に働きたくない先生がいる。
14	同じ職場に指導してくれるような先生がいないことがある。
15	協力的でない先生と一緒に働くことがある。
16	自分に関係のないところで、学校が運営されていると感じる。
17	学校の運営に関して、疑問を感じる所がある。
18	学校の運営に関して、自分があれこれ考えても無駄だと感じる。
19	学校の運営に関して、自分の意見が反映されていると感じる。
20	自分が、職場の一員である事を実感する。
21	自分は学校にとって、大事な存在であると感じる。
22	学校にとって重要な決定をするに当たって、自分もその中に参加していると感じる。
23	県教委や管理職の意向が重んじられすぎていると感じる。
24	学校がどうあるべきか、についてあれこれ思いを巡らす。
25	自分の意見は十分に大切にされていると感じる。

(3) 教師バーンアウトに関する質問紙 (MBI) 調査の結果

①項目分析

欠損値のない 111 名 (男 64 名、女 47 名) の回答を対象に分析を行った。MBI の 19 設問の天井-フロア効果は確認されなかった。また、各得点 (但し、逆転項目は逆に得点化) を合計し、合計点の下位 25 % (28 名) と上位 25 % (28 名) に分け、各設問について G-P 分析 (分散分析) を実施した。その結果、19 項目すべてにおいて有意差が認められた ($p < 0.05$)。

②因子分析

質問紙調査が捉えた教師のバーンアウトの度合いを説明する潜在因子を抽出するため、19 の質問項目について因子分

析 (主因子法、バリマックス回転) を実施した。各因子を代表する項目を選定するにあたり、1. 因子抽出後の共通性が .300 以上

2. 固有値が 1.00 以上
3. 1 つの因子への負荷量が 0.40 以上
4. かつ、その因子への負荷量が最大のもの
5. かつ、その因子の負荷量と他の因子の負荷量の差が 0.10 以上
6. 質問項目の意味内容が、因子全体のそれと合致するもの

という 6 つの基準から行った。その結果、除外されるべき質問項目は認められず、表 3 に示すような 3 因子の下位尺度を得た。

表 3 MBI 因子分析結果 (主因子法・バリマックス回転)

(N = 111)

項目番号	項目内容	第1因子	第2因子	第3因子	共通性
【第1因子】脱人格化					
No.13	同僚と何も話したくなくなることもある。	.769	-0.16	.160	.618
No.10	生徒の顔をみるのも嫌になることがある。	.714	.252	.149	.595
No.9	生徒と何も話したくなくなることもある。	.712	.170	.007	.540
No.8	自分の仕事がつまらなく思えて仕方がないことがある。	.669	.233	.292	.587
No.7	同僚の顔をみるのも嫌になることがある。	.640	-0.04	.201	.452
No.11	仕事の結果はどうでもよいと思うことがある。	.599	.339	0.03	.475
No.12	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。	.591	.251	.009	.423
【第2因子】個人的達成感					
No.18	仕事が楽しくて、知らない間に時間が過ぎることがある。(R)	.228	.820	.147	.746
No.17	今の仕事にここから喜びを感じることもある。(R)	.189	.789	.123	.674
No.15	この仕事は私の性分に合っていると思うことがある。(R)	.162	.724	0.03	.552
No.16	仕事を終えて今日は気持ちの良い日だったと思うことがある。(R)	.242	.716	.123	.421
No.19	我ながら、仕事をうまくやり終えたと思うことがある。(R)	0.04	.647	0.03	.421
No.14	我を忘れるほど仕事に熱中することがある。(R)	0.02	.595	-.116	.367
【第3因子】情緒的消耗感					
No.4	身体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある。	.108	0.10	.860	.760
No.3	仕事のためにここでのゆとりが無くなったと感ずることがある。	0.06	.092	.821	.686
No.2	一日の仕事が終わると、やっと終わったと感ずることがある。	.101	.052	.694	.494
No.5	出勤前、職場に出るのが嫌で家に居たいと思うことがある。	.366	.104	.633	.546
No.1	「こんな仕事はもう辞めたい」と思うことがある。	.372	.255	.474	.428
No.6	こまごまと気配りすることが面倒に感ずることがある。	.350	.018	.378	.265
固有値		3.768	3.529	2.919	10.216
寄与率 (%)		19.830	18.572	15.362	53.764
α係数		.870	.872	.841	.881

(R)は逆転項目

なお、「バーンアウト尺度」の信頼性の指標としてクロンバックの α 係数をもとめたところ、尺度全体において $\alpha = 0.881$ 、第1因子において $\alpha = 0.870$ 、第2因子において $\alpha = 0.872$ 、第3因子において $\alpha = 0.840$ であった。

先行研究にしたがって、第1因子は「脱人格化」、第2因子は「個人的達成感」、第3因子は「情緒的消耗感」と呼ぶことにする。ただし、No.6「こまごまと気配りすることが面倒に感じることもある」は、先行研究においては脱人格化に関する項目として扱われているが、本研究では因子分析の結果に従い「情緒的消耗感」に関する項目として取り扱うこととする。

各因子の項目数は、第1因子が7項目、第2因子が6項目、第3因子が6項目である。

得点の範囲は、第1因子が8~31点、第2因子が5~23点、第3因子が5~25点となり、これらの得点が高いほど、バーンアウトの度合いが高いことを示している。

(4) 組織特性に関する質問紙調査の結果

① 項目分析

欠損値のない114名(男66名、女48名)の回答を対象に分析を行った。組織特性尺度の25設問の天井-フロア効果は確認されなかった。また、各得点(た

だし逆転項目は逆に得点化)を合計し、合計点の下位25%(29名)と上位25%(29名)に分け、各設問についてG-P分析(分散分析)を実施した。その結果、No.24の有意確率が.337となったため、不良項目として除外した。それ以外の項目については、それぞれ有意差が認められた($p < .05$)。

② 因子分析

質問紙調査が捉えた組織特性を説明する潜在因子を抽出するため、G-P分析で除外されたNo.24を除く24の質問項目について因子分析(主因子法・バリマックス回転)を実施した。各因子を代表する項目を選定するにあたり、

1. 因子抽出後の共通性が.300以上
2. 固有値が1.00以上
3. 1つの因子への負荷量が0.40以上
4. かつ、その因子への負荷量が最大のもの
5. かつ、その因子の負荷量と他の因子の負荷量の差が0.10以上
6. 質問項目の意味内容が、因子全体のそれと合致するもの

という6つの基準から行った。その結果、No.23の因子抽出後の共通性が.271となったため、1項目が不良項目として除外され、表4に示すような5因子の下位尺度を得た。

表4 組織特性尺度因子分析結果 (主因子法・バリマックス回転)

(N=114)

項目番号	項目内容	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子	共通性
【第1因子】							
No.19	学校の運営に関して、自分の意見が反映されていると感じる。(R)	.735	-.130	.015	-.071	.083	.570
No.20	自分が職場の一員であることを実感する。(R)	.657	.029	.186	-.040	.070	.473
No.25	自分の意見が十分に大切にされていると感じる。(R)	.569	.279	.160	-.064	-.123	.446
No.22	学校にとって重要な決定をするに当たって、自分もその中で参加していると感じる。(R)	.564	.039	.105	-.115	-.147	.365
No.18	学校の運営に関して、自分があれこれ考えても無駄だと感じる	.561	.187	.265	.137	.180	.471
No.21	自分も学校にとって、大事な存在であると感じる。(R)	.536	.057	.046	-.380	-.045	.439
No.16	自分関係のないところで、学校運営されていると感じる。	.502	.225	.026	.109	.339	.467

【第2因子】

No3 管理職が気持ちを理解してくれないことがある。	.142	.874	.203	.095	.021	.835
No1 管理職と考えが食い違うことがある。	.029	.749	-.016	.131	.238	.636
No2 管理職が批判されることがある。	-.044	.635	.173	-.075	.041	.442
No4 管理職の対応が遅いことがある。	.127	.568	.002	.280	.010	.428

【第3因子】

No12 生徒に対する不満や愚痴を、同じ職場の先生に打ち明けられないことがある。	.161	.064	.761	-.004	-.056	.612
No10 同じ職場の先生と、体験や感情を共有出来ないことがある。	.167	.169	.700	.086	.305	.647
No9 自分の職場の問題についてオープンに話せないことがある。	.284	.064	.593	.441	.098	.640
No14 同じ職場で指導してくれるような先生がいえないことがある。	.123	.083	.569	.066	.226	.395

【第4因子】

No7 同じ職場に十分な人手がいえないことがある。	-.162	.135	.202	.726	.099	.622
No6 事務的な仕事のような、直接生徒に関与しない仕事をしなければならぬ。	-.145	.083	.111	.629	.049	.432
No5 予想外の配置転換や仕事の割り当てをうけることがある。	.265	.354	.004	.526	.000	.472
No8 超勤務が多いことがある。	-.165	.114	-.082	.443	.251	.301

【第5因子】

No15 協力的でない先生と一緒に働くことがある。	.088	.010	.113	.187	.710	.563
No13 職場と一緒に働きたい先生がいる。	-.127	.109	.195	-.088	.649	.488
No17 学校の運営に関して、疑問を感じるところがある。	.279	.344	.108	.247	.495	.515
No11 先生の間で生徒の指導について意見が食い違うことがある。	.087	.238	.363	.119	.418	.378

固有値	5270	2763	1674	1148	1055	1191
寄与率 (%)	12.100	11.7	9.201	8.481	8.077	49.625
α 係数	.800	.79	.785	.699	.715	.827

(R)は逆項目

なお、「組織特性尺度」の信頼性の指標として、クロンバックの α 係数をもとめたところ、尺度全体において $\alpha = .8271$ 、第1因子において $\alpha = .800$ 、第2因子において $\alpha = .798$ 、第3因子において $\alpha = .785$ 、第4因子において $\alpha = .699$ 、第5因子において $\alpha = .715$ であった。第4因子の α 係数は.699であり.700の基準値を超えてはいないが、下回りが極めて小さいため、下位尺度として採用することにした。

第1因子は、「学校の運営に関して、自分があれこれ考えても無駄だと感じ

る。」「自分の意見は十分に大切にされていると感じる。(R)」など、学校運営への参加感の低さを表す項目であることから、「非参加感」と命名した。

第2因子は、「管理職が気持ちを理解してくれないことがある。」「管理職と考えが食い違うことがある。」など、管理職との関係性の難しさを表す項目であることから、先行研究に従って「管理職との葛藤」と命名した。

第3因子は、「生徒に対する不満や愚痴を、同じ職場の先生に打ち明けられないことがある。」「同じ職場の先生と、体験や感情を共有出来ないことがある。」

など、職員集団内での孤立的な立場を表す項目であることから、先行研究に従って「孤立性」と命名した。

第4因子は、「超過勤務が多いことがある。」「同じ職場に十分な人手がないことがある。」など、忙しさを表す項目であるので、先行研究に従って「多忙性」と命名した。

第5因子は、「職場と一緒に働きたい先生がいる。」「学校の運営に関して、疑問に感じるところがある。」など、同僚との関係性の難しさに関する項目であることから、先行研究に従って「非協働性」と命名した。

各因子の項目数は、第1因子が7項目、第2因子が4項目、第3因子が4項目、第4因子が4項目、第5因子が4項目である。因子の得点範囲は、第1因子が12~30点、第2因子が4~19点、第3因子が4~19点、第4因子が6~20点、第5因子が5~19点となり、これらの得点が高

いほど、学校組織への適応度が低いことを示している。

(5) MBIと組織特性尺度との相関

① MBI得点と組織特性尺度得点との相関

組織への不適応の度合いと、バーンアウトの度合いとの相関を確認する為に、MBI得点と組織特性尺度得点について、Pearsonの相関係数を調べた。その結果、両者の間に1%水準でやや強い有意な正の相関があることが認められた(相関係数=.422 p < .01)。

② MBI得点と組織特性尺度5因子との相関

MBI得点と組織特性尺度5因子との相関について調べたところ、以下の様な結果となった(表5)。

表5 MBI得点と組織特性尺度5因子との相関

	非参加感	管理職との葛藤	孤立感	多忙感	非協働性
MBI	.364 **	.208 *	.418 **	-.065	.306 **

** p < .01 * p < .05

1. MBI得点と非参加感との相関

組織特性尺度の5つの下位尺度のうち、非参加感とMBI得点との相関を確認する為に、Pearsonの相関係数を調べたところ、1%水準で非常に弱いながら有意な相関が認められた。

2. MBI得点と管理職との葛藤との相関

組織特性尺度の5つの下位尺度のうち、管理職との葛藤とMBI得点との相関を確認する為に、Pearsonの相関係数を調べたところ、5%水準で非常に弱いながら有意な正の相関が認められた。

3. MBI得点と孤立感との相関

組織特性尺度の5つの下位尺度のうち、孤立感とMBI得点との相関を確認する為に、Pearsonの相関係数を調べたところ、1%水準でやや強い有意な正の相関が認められた。

4. MBI得点と多忙感との相関

組織特性尺度の5つの下位尺度のうち、多忙感とMBI得点との相関を確認する為に、Pearsonの相関係数を調べたところ、有意な相関は認められなかった。

5. MBI得点と非協働感との相関

組織特性尺度の5つの下位尺度のうち、非協働感とMBI得点との相関を確認する為に、Pearsonの相関係数を調べたところ、1%水準で非常に弱いながら有意な相関が認められた。

③ MBI3因子と組織特性尺度5因子との相関

MBI3因子と組織特性尺度5因子との相関について調べると、以下の様な結果となった(表6)。

表 6 MBI 3 因子と組織特性尺度 5 因子との相関

	非参加感	管理職との葛藤	孤立感	多忙感	非協働性
情緒的消耗感	.158	.120	.288 **	.09	.189 *
脱人格化	.274 **	.282 **	.497 **	-.019	.321 **
個人的達成感	.044 **	.031	.086	-.159	.064

** p < .01 * p < .05

1. 情緒的消耗感と組織特性尺度 5 因子との相関

MBI の下位尺度のうち、情緒的消耗感と組織特性尺度の 5 つの因子との相関を確認する為に、Pearson の相関係数を調べたところ、孤立性との間に 1%水準で非常に弱いながら有意な相関が、非協働性との間に 5%水準で非常に弱いながら有意な相関が、それぞれ認められた。

2. 脱人格化と組織特性尺度 5 因子との相関

MBI の下位尺度のうち、脱人格化と組織特性尺度の 5 つの因子との相関を確認する為に、Pearson の相関係数を調べたところ、非参加感との間に 1%水準で非常に弱いながら有意な相関が、管理職との葛藤との間に 1%水準で非常に弱いながら有意な相関が、孤立性との間に 1%

水準でやや強い有意な相関が、非協働性との間に 1%水準で非常に弱いながら有意な相関が、それぞれ認められた。

3. 個人的達成感と組織特性尺度 5 因子との相関

MBI の下位尺度のうち、個人的達成感と組織特性尺度の 5 つの因子との相関を確認するために、Pearson の相関係数を調べたところ、非参加感との間に 1%水準でやや強い有意な相関が認められた。

(6) 被験者の属性と MBI 得点

1. 性別

男女差によって、MBI 得点に差があるかどうかを調べる為に、T 検定を行った。結果、MBI 得点に関して、男女間に有意差は認められなかった (表 15)。

表 7 MBI 得点と男女差

	男性 (N=64)		女性 (N=47)		t 値	自由度	有意確率	判定
	平均	SD	平均	SD				
MBI	50.36	9.87	51.89	9.29	-.829	109	.409	n.s.

SD standard deviation n.s not significant

2. 既婚・未婚

既婚・未婚の別によって、MBI 得点に差があるかどうかを調べる為に、T 検定を

行った。その結果、既婚者と未婚者との間に、MBI 得点について有意差が認められた (p < .05)

表 8 MBI 得点と既婚・未婚の別

	既婚 (N=88)	未婚 (N=23)	t 値	自由度	有意確率	判定
平均	51.94	47.43				
SD	8.84	11.67	-2.03	109	.045	*

* p < .05 SD standard deviation

3. 年齢層

年代差によってMBI得点に差があるかどうかを調べる為に、一元配置分散分析を行った。結果、年齢層間にMBI得点についての有意差があることが認められた ($p < .05$)。

また、Bonferroni の多重比較を行った結果、20~29歳の層と40歳以上の層との間、30~39歳の層と50歳以上の層との間に、それぞれ5%水準で有意な平均の差が認められた (表16)。

表9 MBI得点と年代差

	年 代				F 値	多重比較
	① 20~29歳 (N=18)	② 30~39歳 (N=20)	③ 40~49歳 (N=46)	④ 50~59歳 (N=27)		(5%水準)
平均	44.94	46.90	53.07	54.59	6.370 *	② > ④ ③ > ①
SD	9.79	8.46	8.89	8.96		④ > ①

df=3/110 * $p < .05$ SD standard deviation

4. 教職経験年数

教職経験年数によって、MBI得点に差があるかどうかを調べる為に、一元配置分散分析を行った。その結果、経験年数に応じて設けた6つの群の間に、MBI得点に

ついて有意な差があることが認められた ($p < .05$, 表17)。

Bonferroni の多重比較を行った結果、特定の群同士の間には有意差は認められなかった。

表10 MBI得点と教職経験年数

	教 職 経 験 年 数						F 値
	① 1年 (N=3)	② 2~5年 (N=15)	③ 6~9年 (N=9)	④ 10~19年 (N=34)	⑤ 20~29年 (N=35)	⑥ 30~39年 (N=14)	
平均	40.33	46.67	46.22	51.21	53.71	55.00	
SD	13.80	9.62	8.47	8.75	9.23	8.28	3.18 *

df=5/109 * $p < .05$ SD standard deviation

5 考察

(1) 属性とバーンアウトの度合い

① 性別及び既婚・未婚の別

本研究における質問紙調査に於いては、MBI得点に関して男女差に有意差は認められなかった。この結果は、女性教師のバーンアウトの度合いが強いとする岡東・鈴木(1990)による先行研究の調査結果と矛盾するものである。家事や子育てと仕事との両立など、女性への負担が重くなりがちなことも経験的に見て事実であるが、本調査では数値的に実証するものとはならなかった。秦・鳥越(2003)は自らの悩みや問題を同僚や家族に打ち明ける傾向が女性に強いことを指摘しているが、本調査結果はそれを窺わせるものである。また、MBI得点に関して既婚者と未婚者とは未婚者の方が高得点であったが、これは、家庭における情緒的支援者の重要性を指摘する岡東・鈴木(1990)による調査結果を支持するものとなった。性別と既婚・未婚の別そ

れぞれについての結果を勘案すると、悩みを打ち明け、支えられることが、ストレス低減及びバーンアウトの進行を食い止める効果を有することが推定される。

② 年代別及び教職経験年数

岡東・鈴木(1990)は年齢段階及び教職経験年数とバーンアウトとの関連について、年齢段階や教職経験を重ねた教師ほどバーンアウトの度合いが低いという調査結果を示し、その理由として、新任者に対するリアリティギャップの問題を指摘し、一方で経験を重ねた教師に関しては責任や権限を充分に行使する立場にあり、教育活動や学校の経営に主体的に参加しているという職務満足感やそれに対する社会的承認がバーンアウトの度合いを低く抑えているという論を展開している。本調査では、年代が上がるにつれて、また教職経験が長くなるにつれて、バーンアウトの度合いが高くなるという先行研究とは矛盾する結果が得られた。この矛盾を説明するものとして、①本調査の

対象は高校に勤務する教師であること、②果たすべき責任と職務満足感や社会的承認との間のアンバランスの2点を挙げてみたい。①については、先行研究が対象とした小・中学校の初任者に比べて、高校の初任者は一般に担当授業数やクラス担任などの点で負担が軽い場合が多いのではないかと考えられる。②に関しては、年齢及び教職経験年数を重ねた教員は、生徒や授業に対する責任という教師が本質的に負う責任に加えて、校内に於いて責任のある立場を担う場合が多い。加えて昨今では、自らの教育活動への説明責任が教師に求められている。このように責任が増大する一方で、伊藤(2002)が指摘するように学校に行くことや公教育そのものの価値が相対的に低下し、重ねてきた経験が通用しない場面も多い。現在ではベテランの教師ほど自らの職務に対して疑問や葛藤を抱く可能性が高いのではないかと推察する。

③組織特性尺度の下位尺度とMB I 得点との相関

組織特性尺度の5つの下位尺度（非参加感、管理職との葛藤、孤立性、多忙性、非協働性）とMB I 尺度の3つの下位尺度（情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感）との相関を調べた結果、非参加感、孤立性、非協働性の3つの側面がバーンアウトの度合いに影響を及ぼしている可能性があることが分かった。この結果から、同僚と互いにそれぞれの持ち味を尊重し合い、互いに抱える問題や教育活動に対する展望などを共有できるような環境下ではバーンアウトの進行を抑えることが可能であることが推測される。この結果は、同僚との協働性に注目しインシデント・プロセス法の導入を試みた八並・新井(1998)の論を支持するものとなった。

④MB I 尺度の下位尺度と組織特性尺度得点との相関

田尾・久保(1996)は、情緒的消耗感とはバーンアウトの本質であり、労働条件から生じるストレスそのものであり、他の2つの下位尺度はそこから派生する付加的な結果であるという Koeske & Koeske によって 1989 年に発表されたバーンアウトの3成分モデル(tri-component model

of burnout)を紹介している。情緒的消耗感が他の2つに先行するという考え方は他の研究者によっても提唱されていると田尾・久保は重ねて指摘している。ここで本研究の結果を眺めると、情緒的消耗感とは孤立性と非協働性の2つの下位尺度との相関が確認され、脱人格化は非参加感、管理職との葛藤、孤立性、非協働性との相関関係が確認された。情緒的消耗感とは人間同士の繋がりとの関連が深く、脱人格化は人間関係の問題に、管理職との関係や学校運営に参加出来ない感じなど実務上の要素が加わるって起きるという図式が想定出来る。換言すれば、バーンアウトの入り口ともなる職場の問題状況とは、身近な周囲から理解されない、周囲から理解されようと働きかけられない状況であり、それによって教育活動への前向きな取り組みが疎外されるなど状況が深刻化していくと言える。

これらの調査結果に基づき学校の職場特性への介入法を具体的に検討するに先立ち、教師のバーンアウトを防止及び軽減させるための取り組みについての先行研究の結果を次に述べることとする。

6 教師のバーンアウトを防ぐための取り組み

(1) さまざまなアプローチ

落合(2003)は、バーンアウトの要因に関する研究の方向性は、個人的要因から状況・環境的要因、社会・歴史的要因へとシフトしてきていると指摘している。バーンアウトへの予防と対策についての研究においても、同様の変化が認められる。Freudenberger によって提唱された短期目標達成アプローチに端を発する個人へのアプローチとしてはその他、リラクゼーションやバイオフィードバック等、個人や集団の精神療法が推奨されてきた。落合(2003)によると、これらの取り組みは一般的な精神疾患やストレス症状への対応に準じた段階に留まったものであった。

教師バーンアウトへの取り組みとしては、1990年代前半までアメリカでは、認知の再構築や論理療法を用いた様々なワークショップの実践報告が為され、教

師のワークショップへの参加はカウンセリングやリラクゼーションよりも、ストレスや不安の軽減、職務満足度の上昇について有効であることが実証されている。落合の指摘によると、教師バーンアウトは教育学、心理学、社会学など多領域に跨るテーマであることから、それぞれの立場から教師バーンアウトに関する研究が編まれている。1990年代後半以降では、①産業・組織心理学分野における研究、②予防と対処法の研究の2つの流れに沿って為されている。Mazur&Lynch(1989)は、教育学の立場から情緒的消耗と組織における意志決定のスタイルとの関連を指摘している。Smith&Bourke(1992)は、組織コーピングの概念を紹介し、ストレスの元になる問題に機能的に対処できるようなシステムを学校組織に備えることを提唱した。新井(1999)は、教師援助の3つのアプローチとして①学校の構造的・組織的改善を目指すアプローチ、②文化・社会的視点からの職場環境の調整を目指すアプローチ、③個人的・心理的再適応を目指すアプローチの3つを挙げている。Tunnercliffe & Leach(1986)は全体としての学校組織を教師ストレスの源として捉え、個人的な対応は短期間の効果をもたらすのに留まるのに対し、学校組織への働きかけによって教師ストレスの低減への効率的・長期的な効果が得られると述べている。

(2) 組織への介入方法

日本における教師バーンアウト研究のうち、その予防あるいは軽減を目的として組織への介入を図った実践報告は数を見ない。八並・新井(1998)は、高校教師326名を対象にMBIを用いて調査を行い、その結果、バーンアウトと組織特性との関連を見出し、それに基づいて、バーンアウト軽減法としての研修法を提言した。新井(1999)は、組織特性のなかでもとりわけ教員集団のなかの協働性とバーンアウトとの関連に着目し、予防法としてのインシデント・プロセス研修を提案した。八並・新井(2001)は、教師バーンアウトの規定要因としての組織特性の重要性を改めて指摘し、対応策としてインシデント・プロセス法を採用し、実際のバーンアウト軽減効果を明らかにして

いる。

7 今後の課題

本研究の結果から、教師バーンアウトを防止・軽減させる取り組みを考えるに当たっては、学校組織への介入、とりわけ教師相互の意志の疎通を活性化させ、教師が学校運営に関わる意志決定にそれぞれ主体的に関わる機会を与えるような方法での介入が有効性を有するとする仮説が得られた。

職員会議などの機会を捉えて教員同士が意見を交換する時間を設定するなど、教員の多忙感を増すことがなく、現状に即した介入法を検討することが喫緊の課題と言えよう。

〈 付記 〉

本論文は、鳴門教育大学大学院学校教育研究科に提出した修士論文(平成15年度)の一部に加筆・修正したものです。

〈 引用文献 〉

- ※1 新井肇 「教師の燃え尽き症候群—学校現場から考える」月刊生徒指導第32巻8号 pp.16~21(2002)
- ※2 岡村達也 「教師のメンタルヘルス二題—戦場なみのストレスと自己愛の喪失」こころの科学 第98号 pp.106~110(2001)
- ※3 平沢信康「教師のストレスとバーン・アウトについて(2)—国際労働機関の報告書から—」鹿屋体育大学学術研究紀要 第21号 pp.95~106(1999)
- ※4 中島一憲 「教師のメンタルヘルスの現状」中島一憲編著『教師のストレス総チェック』ぎょうせい pp.9~24(2000)
- ※5 伊藤美奈子 「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 第50巻3号 pp.39~45(2002)
- ※6 鈴木邦治・岡東壽隆 「教師のストレス—教師のストレス構造およびその類型化とコーピング—」中国四国教育学会 教育学研究紀要 第37巻 第1部 pp.327(1991)
- ※7 小杉正太郎 「職場不適応—職場精神衛生活動と職場復帰の実際—」小杉正太郎編著『リハビリテーションと心理臨床—心理学的援助の実際とそのプロセス—』川島書店 pp.109~130(1991)
- ※8 Gold, Y. & Roth, R. Teachers Managing Stress and Preventing Burnout The Falmer Press (1993)

- ※9 島津明人・田中美由紀・小田原努・小杉正太郎 2002 「要求度ーコントローラー」産業ストレス研究 第8巻 p.43 (2002)
- ※10 田尾雅夫 「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 第39号 pp.99~112 (1995)
- ※11 田尾雅夫・久保真人 『バーンアウトの理論と実際』 誠真書房 (1996)
- ※12 Maslach, C. & Jackson, S.E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, Vol. 2, pp.99~113 (1981)
- ※13 Freudenberger, H.J. Burnout : The high costs of high achievement. Anchor Press (1980)
- ※14 Shirom, A. Burnout in work organizations. In Cooper, C.L., & Robertson, I.T. (Eds). *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. Chichester, pp.25~48 (1989)
- ※15 荻野佳代 「バーンアウト研究の課題と展望ーその概念を中心に」早稲田大学教育学部学術研究 (教育心理学編) 第47号 pp.57~72 (1999)
- ※16 岡東壽隆・鈴木邦治 「教師のバーンアウトに関する研究 (I)」中国四国教育学会教育学研究紀要 pp.349~359 (1990)
- ※17 落合美貴子「教師バーンアウト研究の展望」教育心理学研究 第51号 pp.351~364 (2003)
- ※18 田村喜彰 「教師のコミットメントに関する研究」中国四国教育学会 教育学研究紀要 第37巻 第1部 pp.303~308 (1991)
- ※19 八並光俊・新井肇 「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 第34巻第3号 pp.249~260 (2001)
- 〈 参考文献 〉
- ・Forman, M.A. 1981 Stress-management training : Evaluation of effects on school psychological services. *Journal of School Psychology*
- ・Iwanicki, E.F., & Schwab, R.L. 1981 A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Education and Psychological Measurement*, Vol.41
- ・Brookings, J.B., Bolton, B., Brown, C.E., & McEvoy, A. 1985 Self-reported job burnout among female human service professionals. *Journal of Occupational Behavior*, Vol.6
- ・Cooper, C.L. Cooper, R.D., & Eaker, L.H. 1988 Living with Stress. Penguin Health
- ・Leiter, M.P. & Maslach, C. 1988 The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behaviour*, Vol. 9
- ・Pines, A., & Aronson, E. 1988 Career Burnout : Causes and Cures. Free Press.
- ・Tunnecliffe, M.R. & Leach, D.J. 1986 Relative efficacy of using behavioural consultation as an approach to teacher stress management. *Journal of School Psychology*, Vol. 24
- ・Mazur, P.J. & Lynch, M.D. 1989 Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout. *Teaching & Teacher Education*, Vol.5
- ・Cecil, M.A. & Froman, S.G. 1990 Effects of stress inoculation training and coworker support groups on teacher's stress. *Journal of School Psychology*, Vol.28
- ・Seidman, S.A. & Zager, J. 1992 Teacher stress workshops. *Work & Stress*, Vol.6
- ・Smith, M. & Bourke, S. 1992 Teacher stress: Examining a model based on context, workload and satisfaction. *Teaching & Teacher Education*, Vol.8
- ・秦正春 1991 「教師のストレス」福岡教育大学紀要 第40号第4分冊
- ・伊藤美奈子 1995 「教師の生徒観・教師観に関する一考察ー理想の教師像による6タイプ間比較ー」神戸国際大学紀要 第49号 pp.26~34
- ・島津明人・小杉正太郎 1998 「職場不適応発生過程の検討」心理学研究 第69巻 pp.198~205
- ・八並光俊・新井肇 1998 「高校教師のバーンアウトに関する研究」中国四国教育学会教育学研究紀要 第44巻第1号 pp.463~472
- ・伊藤美奈子 2000 「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ー経験年数・教育観タイプに注目してー」教育心理学研究 第48巻 pp.12~20
- ・小杉正太郎 2002 「心理学的ストレス研究のトピックス」小杉正太郎編著 『ストレス心理学』川島書店 pp.179~184
- ・諸富祥彦・大竹直子 2002 「教師の人間関係の悩みとその対応策」教育と医学 第50巻3号 pp.23~30
- ・秦正春・鳥越ゆい子 (2003) 「現代教師の日常性 (II)」大阪大学教育学年報 第8号 pp.135~166