愛知教育大学研究報告，55（教育科学編），pp. 61～69，March, 2006

教師バーンアウトと関連する学校組織特性，教師自己効力感

貝川直子[1]　　鈴木眞雄*
Naoko KAIGAWA　　Masao SUZUKI

Ⅰ　問題と目的

1．教師の実態

①教師の日常

近年学校現場では，少子化に伴う人員整理による多忙化，学業不振・不登校・いじめなど教育問題の深刻化や学級崩壊，非行など学校現場の荒廃により，教師の精神的健康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的低下を引き起こす。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，生真面目さや完璧志向，「他者配慮的で自己抑制的」（児玉，1994）な特性が期待されるという教職の専門性に対する社会的プレッシャーがある。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。

②教育に関わる新しい取り組み

文部科学省は2002年度からゆとりの中で子ども達の生きる力を育むことを目的に「完全週5日制」を始め，「総合的な学習」も始まった。現場の取り組みに対して教師の能力や資質の向上のみ強調されているのが現実である。教師にとっては公務員改革の一環で新しい教員評価制度が導入される。東京都では2000年度から教師の資質・能力の向上を目指して導入されている。愛知県でも数年後には導入される予定で，モデル校では導入されている。評価制度についても教師自身が納得できるような公平な評価方法が行われるか懸念されている。このような変化は，教師のメンタルヘルスに影響を及ぼすことは間違いない。学校現場は現在の児童生徒の生活指導上の問題に対する対応に加え，「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から障害のある児童・生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る」（「今後の特別支援教育の在り方について」最終答申，2003）と示され，軽度発達障害児への通常学級での新たな取り組みも始まろうとしている。そのため児童・生徒の直接関わる教師の仕事，役割はさらに増えていくことが予想に難くない。

③教師のメンタルヘルスの危機

次のグラフは文部科学省によって発表された「休職した全国公立学校の教員」の過去17年間の推移を基に筆者が作成したものである。2003年度に病気による休職をした教員は6304人である。その半分以上はうつ病など，精神性疾患が原因である。精神疾患で病気休職した全国の公立学校教員は，前年度より507人増えて過去最多の3194人になった。過去16年をみても増加傾向が著しい。調査を始めた1979年以降，精神疾患の教員数，それが病気休職者に占める割合はいずれも過去最多となった。精神疾患で休職する教員の数はこの10年で増え続けており，教員290名に1人の割合になる。94年度（1188人）から10年間で約2.7倍になった。50代のベテラン層に多く，「現場の変化についていけない」という訴えが目立っている。悩みの1位は「生徒指導上の問題」で「職場の人間関係」が続く。中島一憲・精神神経科部長は「3000人余りというのは倒れてしまって学校に行けない先生の数で，短期通院者はさらに増えている」と話し，全体の患者は相当な数に上ると指摘する。別の病院の医師によれば，教員は重症にならないと治療に来ないことが多いという。そのうち愛知県では133人（前年度129人）で4人増，筆者の勤務する名古屋市でも59人（前年度36人）で23人増となっている。こうした統計結果から現代の教師がストレスにさらされ病んでいて，教育委員会でもどのようなサポートが必要であるか苦慮していると報告している（朝日新聞，2004年12月11日）。筆者も一公立学校教員として，休職している教員の存在は特別な現象ではないと感じている。

2．教師バーンアウト研究とその問題点

①教師バーンアウトとは

ストレスによる日常業務で疲れ果て，燃えついた状態をFreudenburger（1975）が「バーンアウト（燃え尽き症候群）」として提唱した。それ以後，さまざまな定義がなされてきたが，現在では「長期間にわた

[1] 愛知教育大学院生

り人を援助する過程で，心的エネルギーがた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，思いやりの喪失をきたした状態」(Maslash, 1982) という定義が大方の支持を得ている。我が国でも「教師が理想を抱き真面目に仕事に専心する中で，学校でのさまざまなストレスにさらされた結果，自分でも気づかぬうちに消耗し極度の疲弊をきたすにいたった状態」(新井, 2002) として，教師に限定した「教師バーンアウト」という概念 (新井, 2002) も提出されている。

②教師バーンアウトの先行研究

教師のメンタルヘルスを考える上で，教師ストレスと共にバーンアウトに焦点を当てた研究が少なくない。

ストレスとバーンアウトの関連については様々な解釈があるが，情緒的消耗感・脱人格化・個人的達成感の後退の3つの特徴をバーンアウトに見られる「独特なストレス反応」として捉えているものが主である。情緒的消耗感とは仕事によって疲れ果てた，力尽きたという感覚であり，脱人格化は対人関係において否定的で，人間味を欠くような対応をとることであり，個人的達成感の後退とは，仕事の達成感あるいは有意味性の知覚が低くなることである。この知覚が低いほどバーンアウト度が増すことになる。バーンアウト状態になると，強い自己嫌悪や無力感に陥り，人への思いやりを喪失してしまうため，児童・生徒への関わりは機械的で表面的なものとなり，おざなりにまたは皮肉な対応になってしまう。また慢性の疲労感や息苦しさ，不眠などに悩まされ，身体的不健康に陥り，精神疾患，もしくは自殺などに至るケースの背景にもなる (新井, 2002)。教師バーンアウトを対象としたものとしては，事例を中心に臨床心理学的な視点からアプローチしたもの (倉戸, 1986) や，宗像・椎谷 (1988) の中学校教師を対象にバーンアウト尺度を使った研究があげられる。宗像・椎谷 (1988) は，千葉県市川市の公立中学校教員を対象にGHQ (精神健康調査票) とPinesのバーンアウト尺度を用いて調査した。その結果，中学校教師の燃え尽き率は41.2％と医師 (16.0％) や看護婦 (36.6％) よりも高いこと，燃え尽きやすい教師は元来精神的な問題を持ちやすい教師というより，むしろ理想に燃えた教師であることを指摘している。また若い教師ほどバーンアウトしやすいと報告している。教育社会学，教育経営学の分野から，岡東ら (1990) はバーンアウト強度の高い教師は，子どもをネガティブに理解する傾向にあり，職場の雰囲気についても否定的に捉えるとし，鈴木 (1992) はバーンアウトの高い教師ほど管理職や同僚との人間関係が悪化しており，教師と生徒の関係についても，バーンアウトとの関連があるとしている。岡東・鈴木 (1997) が教師バーンアウト調査を行っている。これらの知見をまとめると，バーンアウト研究の臨床心理学や精神医学分野では「個人の性格特性」，教育社会学・教育経営学分野では「多忙」が最大の規定因だった。

伊藤 (2000) はバーンアウトの規定要因について，教師観タイプにより生起メカニズムに違いがあること

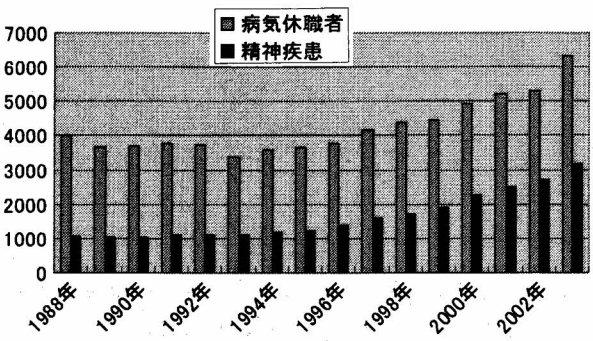

Figure 1　病気休職者の推移

Table 1. 日本における主な教師バーンアウト研究(落合, (2003) より引用)

研究者名	発表年	対象	研究内容
倉戸ヨシヤ	1986	教師3名	バーンアウトと思われる3症例の心理療法プロセス。
宗像・椎谷	1988	中学教師204名	高バーンアウト教師は41.2%で、生徒指導、20代、子育て中の女性の3群をハイリスク層とした。
岡東・鈴木	1990	中学教師853名	44.89%の教師が高バーンアウトであり、女性や若年者に多いことを示した。
鈴木	1992	中学教師853名	コンフリクトと職務満足がバーンアウトと相関が高いことを示した。
山崎・長谷川	1992	幼小中高教師1337名	バーンアウトと教職観、多忙感、職場の雰囲気の関係を明らかにした。
久富善之	1995	幼小中高教師1337名	教師の個人生活、学校生活、職場の雰囲気、教職観とバーンアウトの関係を明らかにした。
大阪教育文化センター	1996	小中高教師2172名	多忙感とバーンアウトの関係、バーンアウトの規定要因、多忙化のメカニズム、子どもとの関係を詳細に分析した。
大前哲彦	1997	高校教師891名	高校教師は小中学校教師に比べバーンアウトが低く、性差がないことを明らかにした。
八並・新井	1998	高校教師326名	高校教師は組織特性、性格特性、教職専門性の順でバーンアウト規定力が強いことを示し、軽減法としての研修を提案した。
新井肇	1999		バーンアウトプロセス、教職の特性、バーンアウトの要因を分析し、予防法としてのインシデント・プロセス研修を提案した。
伊藤美奈子	2000	小中学校教師208名	バーンアウトの規定要因に関し、教師観タイプにより生起メカニズムに違いがあることを明らかにした。
平岡永子	2001	中学教師187名	バーンアウトと教師ストレス、教師ビリーフ、ネガティブな生徒認知、教師効力感との関係性を分析し、因果モデルを提示した。
八並・新井	2001	高校教師326名	バーンアウトの規定要因として組織特性の重要さを指摘し、軽減法としてインシデント・プロセス法の効果とその適用を論じた。

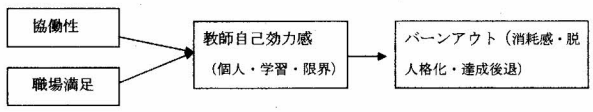

Figure 2　教師バーンアウトにおける仮説モデル

を明らかにし，教師能力に対する自信のなさがバーンアウトに関連すると述べた。また20,30代の若手群が40代以上のベテラン群よりバーンアウトの度合いが高いと報告している。八並・新井（2001）は教師バーンアウトの規定要因としての性格特性として，タイプA特性，神経質型特性，自己抑制型特性の3つを挙げ，その他の要因との比較を行っている。そして性格特性以上に，多忙性を含めた教師の孤立性や協働性，あるいは管理職との葛藤という組織特性が強く作用しているとした。新井（2002）が行った教師バーンアウト調査によれば，教師バーンアウトを規定している要因となったのは「個人の性格特性」や「多忙」ではなく，「指導・援助困難性」と「孤立化」であった。この結果から教師バーンアウトは個人特性に起因するというよりも，児童生徒や同僚との「関係機能の破綻」から生じる問題であると推定できると述べている。

③教師バーンアウト研究の問題点

バーンアウトの要因研究は①個人的要因②状況・環境的要因③社会歴史的要因の3つの分野に分けられる。①はパーソナリティ特性のことである。②については多忙，管理体制，ソーシャルサポート体制，役割ストレス等の関係が指摘されている。③は現代における専門職が組織に縛られていることなどがバーンアウトの背景にあるとしている。教師バーンアウトは教育学，心理学，社会学，医学等多領域にわたる問題であり，要因も輻輳していると考えられる。樋口（2002）は研究の方向性が個人的要因から状況・環境的要因，社会的要因へとシフトしてきていると述べている。しかしどの要因とバーンアウトが結びついているのかは明らかになっていない。

3．教師バーンアウトと教師自己効力感，学校組織特性

①教師自己効力感に関する研究

自己効力感（Self-Efficacy：セルフエフカシィ）とは，社会的学習理論あるいは社会的認知理論（Bandura, 1977）の中核をなす概念の1つであり，個人がある状況において必要な行動を効果的に遂行できる可能性の認知をいう。ある問題や課題に対する自己効力感を自分がどの程度持っているか（perceived self-efficacy）が，個人の行動の変容を予測し，不適応な情動反応や行動を変化させる，と指摘されている（坂野, 1989；坂野・東条, 1986）。自己効力感に関する研究は子どもの発達や成人の問題行動などに関連してなされてきた。教師を対象としたものは，1980年代以降Gibson&Dembo（1984）やGorrel&Capron（1988）などの研究がある。またTshannenn-Moran, Hoy&Hoy（1998）によって先行の諸研究をふまえた教師の自己効力感に関する新たなモデルも示された。これらは基本的には，教師が自ら取り組むべき課題をどのように認知しているかということや，その課題に対する自己の力量（コンピテンス）についての認知から教師の自己効力感は生じてくるとしており，基本的な自己効力感研究の方向が示されている。また教師の自己効力感を直接捉える方法として評定尺度を用いた研究も重ねられている（Ashton, 1984; Gibson&Dembo, 1984; Guskey, 1987; Wolfolk&Hoy, 1990; 前原 1994）。これらの研究においても，教師の自己効力感は児童・生徒の発達や学習に関して積極的な効果を及ぼすことができるという信念もしくは確信である，とされている。これらの研究では一般的に「問題を持ったやる気のない子どもでも，自分の努力によって指導の効果を挙げることができる」など，指導法に関する教師の自己自身の有効性を述べるもの（個人的効力感personal teaching efficacy）と，「たとえ家庭環境が悪くても，意欲的に課題に取り組ますことができる」と考えるなど，教師一般の力量について述べるもの（教師自己効力感teacher teaching efficacy）の2次元から捉えることが可能であることが示されている。またこうした自己効力感が高い教師の場合，担当するクラスの子ども全体を掌握し，柔軟性を持って授業を行っていることを明らかにしている（Gibson&Dembo, 1984）。我が国での教師の自己効力感に関する研究については，松田・鈴木（1997, 1998）は教師がどのように自己効力感を形成しているか，その自己効力感は教師の具体的な実践活動とどのように相互関連しているかを明らかにした。また松田・鈴木（1999）は中堅教員の自己効力感の構造と形成要因に関する研究で，教員を取り巻く人間関係のあり方が教員の自己効力感の形成要因として，重要なものであると結論づけている。このような研究から教師の自己効力感の形成には職場内での人間関係を含めた学校の組織特性が関わっていると考えられる。

平岡（2001）は教師のバーンアウトと教師効力感の関係について調べた。その結果，バーンアウト度の高い教師は教師効力感が低下している傾向にあることを示唆した。教師効力感は子どもの内発的な動機づけや学業への積極性の強さ，あるいは学業達成のレベルの高さなどとも関わっている（Wolfolk&Hoy, 1990; 前原1994）ことから，教師バーンアウトの予防・軽減が教育の質の向上につながると述べた。

②学校組織特性とは

学校組織特性とは，「協働性（職場内での活発さの大小）」「職場満足度」（久富, 1994）を要因とするもので，学校経営学の分野で研究されてきた。永井（1977）は生徒理解・生徒指導に関して教師が自分自身の経験や教育観による判断よりも周りの同僚と足並みをそろえることを重視する傾向があることを明らかにした。また教育効果を高める生徒指導のあり方を分析した結果，「生徒指導の明確な目標設定」「教師間の協働関係」「指導目標の共有化」「教師の学習機会」な

ど学校組織特性の複数の要因が関連する（八並, 1994）ことが報告されている。

教師の心の問題は今や社会的問題であるといっても過言ではない。このような状況の中，教師のメンタルヘルスに目を向けようという動きが高まっている。しかしながら現在のところ学校教育システムにおいて，教職員に対するメンタルヘルス対策は実施されておらず，そのシステムの構築やプログラム開発も未着手の状態である。教師のメンタルヘルスの悪化によって児童の指導を適切に行うことが困難な状態にならないために，適切な介入プログラムを開発し実施することは早急の課題である。

4．本研究の目的

バーンアウトに影響を及ぼしている要因を検討することは，児童生徒の適切な教育のためにも必要である。今回の研究では教師の自己効力感の低下がバーンアウトに影響を及ぼし，教師の自己効力感には学校組織特性が影響としていると考え，Figure2のようなモデルを構想した。このモデルの適切性を検証することを目的とした。

Ⅱ　方法

1．調査内容

フェイスシートには所属校，性別，年齢の記載を求めた。

①学校組織特性尺度

瀬戸（2001）の使用した学校組織特性尺度のうち，「学習充実」を除いた2因子「協働性」（4項目）と「職場満足」（3項目）を使用した。回答は「当てはまる：5」「やや当てはまる：4」「どちらでもない：3」「やや当てはまらない：2」「当てはまらない：1」の5件法。

②教師自己効力感尺度

Wolfolk&Hoy（1990）の作成した教師自己効力感尺度を前原（1994）が翻訳した20項目を使用した。「自分」という表現を「教師」に換え，各質問文の末尾の表現を修正した。回答は「当てはまる：5」「やや当てはまる：4」「どちらでもない：3」「やや当てはまらない：2」「当てはまらない：1」の5件法。

③バーンアウト尺度

田尾・久保（1996）がMBI（Maslach Burnout Inventory）を翻訳・修正したもので「脱人格化」「情緒的消耗感」「達成感の後退」の3下位尺度17項目からなる。この尺度は看護士用に作成されたものであるので，項目中の「患者」を「児童生徒」とし，修正して用いた。回答は4件法。

2．調査対象

A県内の小学校10校，中学校12校の教師465名を対象に質問紙調査を行った。その結果，306名の有効回答が得られた（回収率66%）。平均年齢は41.6歳，SD＝9.13であった。有効回答の内訳は，小学校159名，中学校147名であった。年齢構成は，20歳代37名，30歳代77名，40歳代121名，50歳代61名であった。

3．調査手続き

各学校の校長に質問紙を配布，回収を依頼した。

4．調査時期

平成17年2月から5月にかけて，調査の協力に内諾のあった小中学校で行った。

Table 2 調査対象教員の内訳

	女　性	男　性	計
小学校	103	56	159
中学校	47	100	147
計	150	156	306

Ⅲ　結果と考察

1．バーンアウト得点

伊藤（1996）の調査では看護婦データとの比較から，教師は「脱人格化」が「注意」と判断されるものが多かったと報告した。しかし今回の調査で「脱人格化」については，9割以上の者が「大丈夫」「平均的」段階に属し，バーンアウト得点は低かった。それに対し「情緒的消耗感」は「注意」以上と判断されるものは20%を超え，「要注意」「危険」と判断されるものも12%を越えていた。「情緒的消耗感」はバーンアウト症状の中核をなし，仕事によって疲れ果てた，力尽きたという消耗感覚を表している。消耗感を感じている教師の多さは特記すべきことである。また「達成感の後退」とは仕事の達成感や有意味性の知覚の後退を表す。「注意」以上と判断されるものがほぼ34%だった。「要注意」と「危険」で7.2%も占めており，バーンアウト状況の重症度を示す結果となった。

教師データの平均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。看護士データは田尾・久保（1996）をもとに算出し，さらに4件法得点に換算した。今回被験者となった教師は看護士データに比べて，達成感の後退を感じている者が多いといえる。

Table 3 バーンアウトによる診断判定

	情緒的消耗感	脱人格化	達成感の後退
大丈夫(40%以下)	167(54.6%)	270(88.5%)	114(37.1%)
平均的(40～60%)	68(22.2%)	25(8.2%)	89(29.0%)
注意(60～80%)	34(11.1%)	7(2.3%)	82(26.7%)
要注意(80～95%)	25(8.2%)	3(0.7%)	18(5.9%)
危険(95%以上)	12(3.9%)	1(0.3%)	4(1.3%)
教師データの平均	2.45	1.67	2.44
看護士608人の平均	2.77	1.74	1.73

2．教師自己効力感尺度の平均値と標準偏差

本調査で得られた教師自己効力感の特徴について検討するために，各項目での平均値及び標準偏差を算出した。評定が4点以上だった項目は5項目あった。最も高かったのは14：学習指導における効力感であり，前の授業で教えたことを覚えられていない児童生徒に対する指導ができるというものであった。しかしながら次に続くのは教師の指導の限界を感じる項目19：児童生徒のやる気と学業成績は家庭環境に左右されるに肯定的な回答が多く見られた。今回の調査では教師の限界を感じている項目と学習効力を感じている項目の平均値が高かったが，松田・鈴木（2001）らによる教師自己効力感の調査では15：優れた教師であってもすべてに指導が行きわたるとは限らないという個人効力感の限界ともいうべき項目が4.1（.84）と最も高い平均値であった。項目15は家庭の影響による効力限界を意識したものである。教師の個人効力感が家庭教育の低下により低くなったためとも考えられる。

3．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因子分析を行った。固有値が1.0以上のものは2つしか得られなかった。2因子を採用し，その後バリマックス回転を行い，次のような結果（Table4）が得られた。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」と命名した。今回の結果は情緒的消耗感と脱人格化が1つの項目としてまとまりを見せた。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）が，その一方で2因子構造を支持する結果（田尾，1987）も出ている。田尾（1987）は情緒的消耗感と脱人格化がともに仕事へのネガティブな態度であるとし，今回の結果は2因子を支持するものである。これは教師という職業は対児童生徒面での消耗感，いわゆる脱人格化と精神的疲労を現す情緒的消耗感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していると解釈できる。

4．教師自己効力感尺度の因子構造

教師自己効力感尺度を検討するため，分析を行った。教師自己効力感に関する質問項目20項目について，主因子法バリマックス回転により因子の抽出を行うこととした。その結果，固有値が1.0以上のものは3因子解までとされ，それぞれ2.07，1.97，1.85が得られた。因子負荷量がいずれかの因子の絶対値.30以上の値を持つことを条件とし，満たなかった3項目を取り除き，17項目で再度因子分析を行った結果，次のような構造が示された（Table5）。3因子による因子寄与率は34.65%で，α係数は.63であった。因子1は家庭環境を含み，教師の力量限界の項目群で構成されているため，＜教師力量の限界＞と命名した。因子2は主に教師自身の学習指導に対する効力感の項目群で構成されているため＜学習指導効力感＞と命名した。因子3は学習指導だけではなく，児童生徒を高める指導に対する効力感の項目で構成されているため＜個人的

Table 4. バーンアウト尺度の因子分析結果（バリマックス回転後）

	消耗感	達成後退	共通性	平均(SD)
A6自分の仕事がつまらなく思えて仕方のないことがある	0.73	−0.16	0.56	1.6(.75)
B1こんな仕事もう辞めたいと思うことがある	0.71	−0.19	0.54	1.96(.93)
B8出勤前、職場に出るのが嫌になって家にいたいと思うことがある	0.67	−0.15	0.47	1.91(.82)
A5同僚や児童生徒の顔を見るのも嫌になることがある	0.66	−0.06	0.45	1.58(.73)
A10同僚や児童生徒と何も話したくないと思うことがある	0.66	0.004	0.44	1.52(.69)
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	0.57	−0.09	0.33	1.38(.58)
A11仕事の結果はどうでもいいと思うことがある	0.56	−0.08	0.32	1.63(.69)
B16身体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある	0.54	0.17	0.32	2.71(.93)
A3こまごまと気配りすることが面倒に感じることがある	0.52	−0.01	0.27	2.29(.73)
B12仕事のために心に余裕がなくなったと感じることがある	0.49	0.04	0.25	2.75(.92)
B7一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	0.47	−0.11	0.23	2.92(.93)
C13今の仕事に心から喜びを感じることがある	−0.13	0.78	0.62	2.2(.81)
C15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	−0.03	0.74	0.55	2.67(.89)
C9仕事を終えて今日は気持ちのいい日だったと思うことがある	−0.09	0.68	0.48	2.31(.76)
C2我を忘れるほど仕事に熱中することがある	0.09	0.65	0.43	2.56(.92)
C4この仕事は私の性分にあっていると思うことがある	−0.27	0.55	0.27	2.29(.73)
C17我ながら仕事をうまくやり終えたと思うことがある	−0.01	0.61	0.37	2.64(.69)
寄与率	0.242	0.169		
α係数	0.85	0.83		

効力感＞と命名した。

5．学校組織特性尺度の因子構造（Table6）と得点（Table7）

学校組織特性尺度7項目を検討するため，分析を行った。その結果，瀬戸（2001）と同様の2因子が抽出された。第1因子は「教員間の協力体制がある」「分掌が機能的に活動している」など教員の協働体制に関わる4項目からなる＜協働性＞因子，第2因子は「児童生徒に愛着を感じる」「学校で充実感がある」など職場への満足を表す3項目からなる＜職場満足＞因子が抽出された。

「協働性」因子得点については5件法であったことを考えると4項目のうち，3項目は平均3点以上の高得点であった。2：私の現勤務校では，職員間の協力体制が整っている，は2.71（1.14）で最も低い得点であった。その次に低いのは4：私の現勤務校では，管理職の指導力がある，は3.28（1.13）であった。中島（1994）は援助者として重要な役割を担う同僚との関係も，独立性の強い横並び構造で自由度が高い反面，孤立・疎外を引き起こしやすいと述べ，学校システムの閉鎖性を指摘した。縦の関係よりも横の関係を持つことが難しいことが今回の調査から明らかになった。

「職場満足」因子得点については3項目のうち，2項目で3.5点以上と高得点であった。6：現勤務校での児童生徒に愛着を持っている，7：現勤務校での学校の仕事は充実感がある，であり，自分自身の勤務校に対する思いや感じ方を問うものであった。これらと比べると5：私の現勤務校では，校内研修が活発である，は2.51（1.07）の低い得点であった。校内研修は学校内で行われるものであり，なおざりになっている現状が明らかになったといえる。週休2日制に伴い，授業時間の確保が教育委員会の指導で強化された。児童生徒の授業時間の確保により，職員の研修が活発にできない状況になっている。

6．バーンアウトと学校組織特性，教師自己効力感との関連（Table8）

学校組織特性の2因子「職場満足」と「協働性」に高い相関（r=.64, p<.01）が見られた。「職場満足」と「消耗」（r= −.41, p<.01），「職場満足」と「達成感の後退」（r= −.38, p<.01）に高い負の相関が見られた。学校組織特性の2因子と効力感尺度には「教師の力量限界」と「職場満足」（r= −.29, p<.01），「教師の力量限界」と「協働性」（r= −.31, p<.01）に負の相関が見られた。教師の力量限界を感じることと学校の組織特性である「職場満足」と「協働性」に何らかの関連があると思われた。「教師の力量限界」と「消耗」（r=.31, p<.01）に正の相関が見られた。また「消耗」と「職場満足」（r= −.41, p<.01），「消耗」と「協働性」（r= −.29, p<.01）に負の相関が見られた。教師の力量の限界を感じることがバーンアウトに陥ることと何らかの関係があり，バーンアウトの消耗感は学校組織特性である職務満足や協働性に関連があると示唆された。

Table 5. 教師自己効力感の因子分析結果

	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	共通性
9. 児童・生徒の学業は大部分家庭環境に左右されるので、教師にできることは限られていると思う	0.66	−0.03	−0.22	0.49
10. 児童・生徒の学業に影響を及ぼしている要素すべてを考えた場合、教師の力はそれほど大きいものではないと思う	0.66	−0.21	−0.04	0.48
4. 家庭でしつけられていない児童・生徒は学校でのしつけもほとんど効き目がないと思う	0.55	0.02	−0.02	0.31
19. 児童・生徒のやる気と学業成績は、家庭環境に左右されるものだから、そのような問題に触れざるを得なくなったとき、教師に打つ手がないと思う	0.51	−0.06	0.01	0.27
2. 学級や授業等で児童・生徒に与える影響は、家庭における影響に比べると微々たるものであると思う	0.51	−0.19	−0.14	0.31
3. 児童・生徒が授業で身につける学力は、各々の家庭環境によって異なると思う	0.36	0.16	−0.01	0.16
13. 児童・生徒の親がもっと熱心であれば、教師ももっと熱心になれると思う	0.32	0.19	0.18	0.17
11. 児童生徒の成績がよくなったとき、それは教師の教え方が功を奏したからだと思う	−0.07	0.75	0.14	0.59
1. 児童生徒は普段よりもいい点数を取ったとき、それは教師の教え方がよかったからだと思う	−0.07	0.69	0.09	0.49
12. 児童生徒が新しい概念を容易に理解できたとき、それは教師がその概念を教えるのに必要な手だてを施したからだと	−0.04	0.55	0.17	0.34
7. 児童生徒が普段より良い状態になっているとき、教師がそれなりに努力したからだと思う	0.12	0.49	0.14	0.27
20. これまでの教職経験や自主的に参加した研修等は、自分の教師としての資質や教授技術の向上に役立っていると	−0.24	0.28	0.04	0.14
18. 自分が一生懸命やれば、非常に難しい生徒でも、あるいはやる気のない者でも指導できると思う	−0.17	0.07	0.73	0.56
8. 自分が本気になって当たれば、非常に難しいと思われる児童・生徒でも指導できると思う	−0.09	0.07	0.68	0.48
14. 前の授業で教えたことを児童・生徒が覚えていないとき、次からはちゃんと覚えられるように自分は指導できると思う	0.02	0.1	0.62	0.39
5. 自分は児童・生徒の学業に関するいかなる問題にも対処できるような研修、訓練、経験などを積んでいる	0.01	0.26	0.43	0.25
17. 児童・生徒が学習課題を解くことができないとき、その課題のレベルが彼らにあっているかどうかを的確に判断できる	−0.02	0.23	0.32	0.16
因子寄与	2.01	1.97	1.85	
累積寄与率	12.17	23.76	34.65	

Table 6. 学校組織特性に関する7項目の因子分析結果

	Ⅰ	Ⅱ
2. 私の現勤務校では、職員間の協力体制が整っている	0.78	−0.04
3. 私の現勤務校では、校務分掌が機能的である	0.76	−0.02
5. 私の現勤務校では、校内研修が活発である	0.59	0.09
4. 私の現勤務校では、管理職の指導力がある	0.54	−0.01
6. 現勤務校の児童・生徒に愛着を持っている	−0.04	0.83
7. 現勤務校での学校の仕事は充実感がある	0.09	0.81
1. 教師の仕事はやりがいがあると感じている	−0.04	0.65
因子間相関		0.53

Table 7. 学校組織特性尺度の平均値と標準偏差

因子1 協働性	平均値	SD
1. 教師の仕事はやりがいがあると感じている	3.5	0.84
2. 私の現勤務校では、職員間の協力体制が整っている	2.71	1.14
3. 私の現勤務校では、校務分掌が機能的である	3.93	0.99
4. 私の現勤務校では、管理職の指導力がある	3.28	1.13
協働性合計得点	15.5	2.31
因子2 職場満足		
5. 私の現勤務校では、校内研修が活発である	2.51	1.07
6. 現勤務校の児童・生徒に愛着を持っている	3.74	0.91
7. 現勤務校での学校の仕事は充実感がある	3.6	0.78
職場満足合計得点	12.24	1.98

Table 8. バーンアウト下位尺度と学校組織，効力感との関連

	協働性	職場満足	限界	学習	個人	消耗	達成後退
協働性		0.64 **	−0.29 **	0.25 **	0.19 **	−0.29 **	−0.22 **
職場満足			−0.31 **	0.24 **	0.22 **	−0.41 **	−0.38 **
限界				−0.12 *	−0.13 *	0.31 **	0.16 **
学習					0.34 **	−0.21 **	0.16 **
個人						−0.21 **	−0.22 **
消耗							0.18 **
達成後退							

＊p＜.05　＊＊p＜.01

7．バーンアウトと学校組織特性，教師自己効力感の各下位尺度得点の比較

（1）所属校による比較

所属校による比較を行うために，各得点の平均を校種別に算出し，平均値の差の検定を行った。その結果，職務満足は中学校の方が小学校より平均点が有意に高かった（t=－3.86, p<.001）。学習指導効力感は小学校の方が中学校より平均点が有意に高かった（t=3.59, p<.001）。他の得点では校種による有意な差は見られなかった。

（2）性別による比較

性別による比較を行うために，各得点の平均点を算出し，平均値の差の検定を行った。その結果，職場満足（t=－2.01, p<.05），個人効力感（t=－2.63, p<.01）は男性の方が女性より平均点が有意に高かった。教師力量限界（t=2.12, p<.05）は女性の方が男性より平均点が有意に高かった。女性の方が教師力量の限界を感じている者が多かった。それに比べて男性は職場に満足し，個人効力感の高いことがわかった。

（3）年齢による比較

20代・30代の若年群（N=115）と40代以上のベテラン群（N=188）に二分し，各得点の平均点を算出し，両群の比較を行った。その結果，職場満足（t=－2.01, p<.05）は若手群の方がベテラン群より平均点が有意に高かった。教師力量限界（t=－1.97, p<.05），学習指導効力感（t=－2.08, p<.05），個人効力感（t=－2.32, p<.05）はベテラン群の方が若手群より平均点が有意に高かった。年齢と共に学習に対する効力感や児童・生徒に対する効力感が高くなるのは当然であろう。近年の教育現場の変化についていけないベテラン群の教師は職場に対する満足が低くなるのも頷ける。

（4）学校組織特性得点の高低による比較

学校組織特性の「職場満足」「協働性」の2下位因子得点を合計し，平均値（M=27.78, SD=3.91）から1SD以上を高群（N＝43），1SD以下を低群（N＝37）を抽出した。学校組織特性得点の高群と低群で，教師効力感やバーンアウトの違いをみるため，独立変数を学校組織特性高低群，従属変数を教師効力感とバーンアウトの下位尺度得点として平均値の差の検定を行った。その結果，効力感の教師力量限界（t=4.77, p<.01）については低群が高群より，平均点が有意に高かった。学習指導効力感（t=－3.86, p<.01），個人効力感（t=－4.06, p<.01）は高群の方が低群より平均点が有意に高かった。バーンアウトの消耗感の平均値は高群（M=19.3）低群（M=26.8）で低群が高群より，平均点が有意に高かった（t=6.54, p<.01）。達成感の後退の平均値は高群（M=13.3）低群（M=17.3）で低群が高群より，平均点が有意に高かった（t=4.77, p<.01）。前述の所属校による比較では，職場満足，学習指導効力感の2項目のみ有意な差が見られ，性別による比較では職場満足，個人効力感，教師力量限界で有意な差が見られた。有意な差があった項目は所属校で2項目，性別で3項目しかなかった結果と比べると，学校組織特性の高低群による比較は教師効力感，バーンアウトの下位尺度全てに有意な差が見られた。

以上の結果から，教師バーンアウトは所属校や性別，年齢に起因するものではなく，学校組織特性による影響が大きいのではないかと思われた。菅野（1990）は近年職場における人間関係は悪化していると報告している。また淵上（1995）は教師集団の特徴として「疎結合システム（互いに働きかけられればそれに答えるが，通常は個々の独立性と分離性が保たれている状況）」を挙げている。「疎結合システム」は教師集団を閉鎖的にし，教育界全てが危機に瀕している状況になりつつある。危機に瀕している状況の中で，教師効力感を形成していくには，所属校の「協働性」や「職場満足」が大切な要因になっていると思われる。また「協働性」や「職場満足」が高いことはバーンアウトを低減していることも示唆された。

8．教師バーンアウトモデルの検証

学校組織特性が教師自己効力感を媒介してバーンアウトにどのような影響を与えているのかを検討するために，パス解析を行った。その結果，学校組織特性の2下位尺度「協働性」（β=.17, p<.05）「職場満足」（β=.12, p<.05）から「学習指導効力感」への正のパスが有意であった。「職場満足」から「個人的効力感」への正のパスが有意であった（β=.14, p<.05）。しかし「協働性」「職場満足」から「教師力量の限界」へのパスは有意ではなかった。また「協働性」から「個人的効力感」へのパスも有意ではなかった。「教師力量の限界」からバーンアウトの「消耗」（β=.18, p<.05）「達成感の後退」（β=.11, p<.05）ともに正のパスが有意であった。「学習指導効力感」から「達成感の後退」（β=－.11, p<.05）へ負のパスが有意であったが，「消耗」へのパスは有意ではなかった。「個人的効力感」から「消耗」（β=－.16, p<.05）へ負のパスは有意であったが，「達成感の後退」へのパスは有意ではなかった。

以上の結果をFigure3に示す。学校組織特性の「協働性」「職場満足」が高いことは教師効力感の「学習指導効力感」を高め，高まることを通じて「達成感の後退」を軽減することが示された。「職場満足」は児童・生徒に生活指導を含めた指導が行えるという「個人的効力感」を形成する要因となり，高まることで消耗感を低くすることが示された。所属校での「協働性」と「職場満足」には強い相関が見られた（r=.64, p<.01）。また教師効力感のうち，「教師力量の限界」

を感じることがバーンアウトに陥りやすくなることも示された。

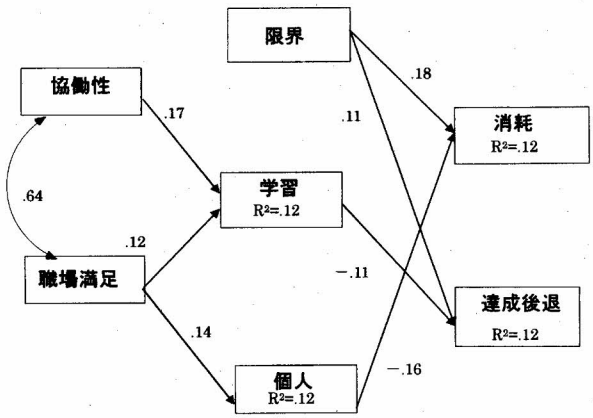

Figure 3. 教師バーンアウト過程のパス・ダイアグラム

Ⅳ まとめ

前述の鈴木・松田（1999）は，教師を取り巻く人間関係のあり方が教師の自己効力感の形成要因として重要なものと結論づけている。このような結果に基づき，今回の調査では教師を取り巻く人間関係を捉える1つの視点として，所属校の「協働性」と「職場満足」と「教師自己効力感」「教師バーンアウト」の関連を論じた。その結果，学校組織特性である「協働性」「職場満足」が教師自己効力感の「個人的効力感」や「学習指導効力感」を高めることが示された。そして教師自己効力感が教師バーンアウトに影響を与えていることも示された。しかしながら教師自己効力感の因子寄与率は約35％しかなく，50％にも及ばなかった。今回使用した教師の自己効力感尺度はアメリカのWolfolk&Hoy（1990）の尺度を前原（1994）が翻訳したものである。しかし日本の学校には諸外国の学校と異なる組織文化がある（久富, 1994）と指摘されている。このことから，日本の学校組織文化を反映しているものではないと考えられる。新たな教師自己効力感尺度を考えていくには学校組織文化を視野に入れたものを考えていかなければならないだろう。

引用文献

新井肇　1999『教師』崩壊－バーンアウト症候群克服のために－すずさわ書店.

新井肇　2002 教師バーンアウトの「なぜ」と「どうする」　労働の科学, 57巻4号, 14－17.

Ashton,P.　1984　Teacher efficacy Amotivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Educational Psychology,* 35, 28－32.

朝日新聞　名古屋版　2004.12.11付 文部科学省統計.

荒木紀幸　小原政秀　1990　教師ストレスに関する基礎的研究　兵庫教育大学学校教育センター編　学校教育学研究, 21－18.

Bandura, A　1977 Self-efficacy Toward a unifyingtheory of behavioral change. *Psychological Review,* 84, 191－215.

Freudenberger,H.J. 1975 The staff burn-out syndrome inalternative institutions, Psychotherapy , theory, research & practice,12 (1), Spring, 73-82.

淵上克義 1995 学校が変わる心理学－学校改善のために－ナカニシヤ出版.

Gibson,S. & Dembo, M.H. 1984 Teacher efficacy A construct validation. *Journal of Educational Psychology,* 76, 569－582.

Gorrel,J. & Capron,E.W. 1988 Effects of instructional type of feedback on prospective teachers self-efficacy beliefs. *Journal of Experimental Educational Psychology,* 56, 120－123.

Guskey, T. R.　1987 Context variables that affect measure of teacher efficacy. *Journal of Educational Research,* 81, 41－47.

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.

樋口けい子　2002　学校をやめたくなる教職員はなぜ多いのか　労働の科学, 57巻4号, 10－13.

平岡永子　2001　教師バーンアウトの一考察　関西学院大学臨床教育心理学研究 27（1）,1-9.

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　教育心理学研究, 48, 12－20.

管野純　1990　子供の見える行動・見えない行動－事例と技法－　ふれあい学校カウンセリング－ 瀝々社.

勝倉孝治　杉江征　山本奨　山際勇一郎　1996　小中学校教員のストレスに関する研究（2）日本教育心理学会第38回総会発表論文集, 258.

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 85－93.

倉戸ヨシヤ　1986　教師の燃え尽き症候群について　鳴戸教育大学研究紀要（教育科学編）1, 59－79.

久富善之　1994　日本の教師文化　東京大学出版会.

久富善之　1995　教師のバーンアウト（燃え尽き）と『自己犠牲』的教師像の今日的転換－日本の教師文化・その実証的研究（5）－一橋大学研究紀要社会学研究, 34, 3－42.

前原武子　1994　教師の効力感と教師モラール, 教師ストレス　琉球大学教育学部紀要, 44, 333－342.

Maslash,C. 1982 Burnout, the cost of caring, New Jersey, Prentice-Hall.

松田惺　鈴木眞雄　1997　教師の自己効力感に関する基礎的研究　愛知教育大学研究報告（教育科学）46, 57－65.

松田惺　鈴木眞雄 1998 教師の領域別自己効力感と一般的信念との関連について　日本教育心理学会第40回大会発表論文集 282.

松田惺　鈴木眞雄　1999　中堅教員の自己効力感の構造と形成要因に関する基礎的調査研究　愛知教育大学研究報告（教育科学）48, 65－71.

松田惺　鈴木眞雄　石田靖彦　2001　教師の自己効力感のあり方を探る　愛知教育大学研究報告（教育科学）50, 51－57.

文部科学省　2003　今後の特別支援教育の在り方について.

宗像恒次　椎谷淳二　1988　中学校教師の燃え尽き状態の心理社会的背景（土居健郎監修　燃え尽き症候群－医師・看護師・教師のメンタルヘルス－）金剛出版 96－131.

永井聖二　1977　日本の教員文化　教育社会学研究, 32,93－103.

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 73－84.
落合美貴子　2003　教師バーンアウト研究の展望教育心理学研究，第51巻3号，351－363.
大前哲彦　1997　高校教師のバーンアウトとその要因（その1）大阪音楽大学研究紀要, 36, 226－239.
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.
岡東壽隆　鈴木邦治　1990　教師のバーンアウトに関する研究（Ⅰ）－研究動向のレビューとPines尺度の適用－中国四国教育学会教育学研究紀要，36（1），349－359.
岡東壽隆　鈴木邦治　1997　教師の勤務構造とメンタルヘルス　多賀出版.
坂野雄二　1989　一般性セルフ・エフィカシー尺度の妥当性の検討　早稲田大学人間科学研究，2，91－98.
坂野雄二　東条光彦　1986　一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み　行動療法研究，12，73－82.
瀬戸健一　2000　高校の学校組織特性が教師とスクールカウンセラーの連携に及ぼす影響：教育心理学研究，第48巻2号，215－224.
鈴木邦治　1992　教師のバーンアウトに関する研究（Ⅲ）－バーンアウト症候の構造的要因をめぐって－ 広島大学教育学部研究紀要，41，183－190.
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, 39 , 99－112 .
田尾雅夫　久保雅人　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.
Tschannen-Moran, M., Hoy, A.Woolfolk, & Hoy, W. K. 1998 Teacher efficacy Its meaning and measure. Review of Educational Research, 68, 202－248.
Woolfolk, A.E.& Hoy, W.K. 1990 Prospective teachers sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology,* 82, 81－91.
山崎鎮親　長谷川裕　1992　教員の人間関係と疲弊－調査からみた教員世界－　教育, 42（5），38－54.
八並光俊 1994 生徒指導における学校組織要因の分析 片岡徳雄編 現代学校教育の社会学 福村出版 p.109－111.
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，44（1），463－472.
八並光俊　新井肇　2001　教師のバーンアウトを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.

（平成17年9月9日　受理）