



# 宮崎市における教師バーンアウトの実態

## Teacher Burnout: The Survey in Miyazaki

川 瀬 隆 千

本研究では、宮崎市教員の「教師バーンアウト」の実態と特徴を明らかにし、「教師の個人属性（性別、勤務年数等）」「教師の抱えるストレス」「教師間のサポート」「仕事の自立性に関する認識」と「教師バーンアウト」との関連について検討した。

結果は全国的な傾向と類似していた。すなわち、宮崎市においても小学校教員よりも中学校教員の方がバーンアウト得点が高く、男性より女性の方がバーンアウト得点が高かった。また、勤務年数が増えるにつれて、バーンアウト得点が高くなる傾向があった。

ストレスについては、小学校教員より中学校教員の方が全体的なストレスが高く、勤務年数が上昇するにしたがってストレスが高くなることがわかった。女性では勤務年数が上昇するにしたがってストレスが上昇するが、男性では中堅・熟達層のストレスが特に高かった。

教師バーンアウトとストレスの関係を検討したところ、「児童生徒との関係」が教師バーンアウトの最も大きな原因であった。「多忙」や「教員との関係」、「校務分掌」や「保護者からの評価」も教師バーンアウトの重要な原因となっており、これらのストレスを抱えている人は教師バーンアウトの傾向が高かった。

一方、管理職や同僚からの情緒的サポートを期待できるほど、また、実際に管理職や同僚から情緒的サポートを受けられるほど、教師バーンアウトの傾向が低く、自律的に仕事をしていると感じている人ほど教師バーンアウトの傾向が低いこともわかった。

これらの結果を踏まえて、「教師バーンアウト」の予防対策について提言した。

**キーワード：**教師バーンアウト、ストレス、宮崎市教員、ソーシャル・サポート、仕事の自律性

### 目 次

- I 調査の目的・背景
- II 調査方法
- III 調査結果
- IV 教師バーンアウトの予防・低減に向けて
- V 参考文献

## I 調査の目的・背景

教師がきわめて強いストレスにさらされていることがいくつかの調査から明らかになっている。文部科学省が2012年1月に発表した「教師のメンタルヘルスの現状」(文部科学省 初等中等教育局 初等中等教育企画課, 2012)によれば、平成22年度に精神疾患により病気休職している教師は在職者の0.6%にあたる5,407人となっている。

精神疾患による病気休職者の割合は、平成4年から21年度にかけ、17年連続で増加し、この10年で3倍になっているという。特に、40歳代、50歳代のベテラン世代に多く、校種別では中学校の割合が高い。

川瀬(2012)は教師の置かれた現状と教師バーンアウトの要因についてレビューし、教師バーンアウトを予防するための対策について言及している。

「バーンアウト(燃え尽き)」とは、教師、カウンセラー、医師、看護師などの対人援助職に特有のストレスを指す概念である。Maslach & Jackson(1981)は「長期間にわたり人を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、自己卑下、仕事嫌悪、関心や思いやりの喪失を伴う症状」と定義している。

Maslach & Jackson(1981)によれば、バーンアウトは、①情緒的消耗感、②個人的達成感の低下、③脱人格化という3つの側面から構成される。「情緒的消耗感」は心理的な疲労感で、バーンアウトの中心的な症状である。「個人的達成感の低下」は仕事を成し遂げたとの達成感や充実感が得られないことを指す。「脱人格化」は関心や配慮の低下を主とした症状であり、援助の対象者や業務に対するネガティブな態度である。

教師に特有のバーンアウトを「教師バーンアウト」と呼ぶ。谷島(2009)は教師バーンアウトを「長期間にわたるストレスの結果、慢性的な情緒的消耗感の状態に陥り、同時に同僚や児童・生徒との関わりを避けるようになり、達成感を味わうことができなくなる状態」と述べている。また、新井(1999)は、教師バーンアウトを「教師が理想を抱き真面目に仕事に専心する中で、学校での様々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に疲弊をきたすにいたった状態」と定義している。

少子化に伴う人員整理による多忙化、学校不信、不登校・いじめなど教育問題の深刻化、学級崩壊・非行など学校現場の荒廃などにより、教師というやりがいのある仕事がストレスフルな仕事に転じてしまっているのである(諸富, 2009)。

近年、盛んに行われるようになってきたとはいえ、教師バーンアウトに関する調査研究はまだ少ない。特に、宮崎市においては教師バーンアウトに関する調査等も行われていない。教師のメンタルヘルスの悪化は児童生徒の教育に直接的に関わる重大な問題である。教師のメンタルヘルス向上に資するデータを提供したい。特に、本研究では「教師バーンアウト」の傾向と特徴を明らかにするとともに、「教師の個人属性(性別、勤務年数等)」「教師の抱えるストレス」「教師間のサポー

ト」「仕事の自立性に関する認識」と「教師バーンアウト」との関連について検討する。その上で、「教師バーンアウト」の予防対策について提言したい。

## Ⅱ 調査方法

### 1) 調査対象者

2012年11月、宮崎市内の全小中学校の教員（管理職を除く）を対象に質問紙調査を行った。宮崎市内の小学校48校、中学校25校の校長宛に質問紙を送付し、校長から各教員に配布・回収していた（質問紙は資料を参照のこと）。小学校41校628人、中学校25校532人から質問紙を回収した。

調査項目は、①性別・勤務年数、②教師バーンアウト尺度、③教師ストレッサー尺度、④ソーシャル・サポート尺度、⑤自立性に関する質問である。

### 2) 教師バーンアウト尺度

「バーンアウト」とは「長期間にわたり人を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、自己卑下、仕事嫌悪、関心や思いやりの喪失を伴う症状」であり、特に、「教師バーンアウト」とは「教師が理想を抱き真面目に仕事に専心する中で、学校での様々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に疲弊をきたすにいたった状態」である。

本調査では、「教師バーンアウト」を測定する尺度として、「マスラック・バーンアウト測定尺度（MBI）」を教師用に修正したもの（田尾・久保，1996）を用いた。MBIは17項目の尺度で、3因子から構成されている（表1および資料参照）。第1因子は「情緒的消耗感」であり、仕事を通じて情緒的に力を出し尽くし、消耗した状態である。第2因子は「脱人格化」と呼ばれ、児童生徒・保護者などのサービスの受け手に対する無情で非人間的な対応である。第3因子は「個人的達成感の減退」であり、職務に関する有能感や仕事の達成感が減退した状態である。本調査では教師バーンアウト尺度の17項目に対して、4段階で回答を求めた。

### 3) 教師ストレッサー尺度

田中・杉江・勝倉（2003）は教師の経験するストレッサーを分類し、教師用ストレッサー尺度を作成した。本調査では、「教師ストレス」を把握するために、この教師用ストレッサー尺度を使用した。この尺度は47項目で9つの下位尺度（教員との関係、煩雑な仕事、多忙、児童生徒との関係、教師からの評価、部活動指導、校務分掌、保護者からの評価、個別指導）からなる（表4および資料参照）。それぞれの項目のような事柄を最近6か月間にどの程度経験したかについて「なかった」から「いつもあった」の5段階で回答してもらった。

#### 4) ソーシャル・サポート尺度

人の健康にポジティブな影響を与える人間関係をソーシャル・サポートと呼ぶ。特に、困難を抱えている人を実際に助けたり、励ましたりするような具体的な行動を指してソーシャル・サポートと呼ぶことが多い。ソーシャル・サポートは、一般に、情報提供やアドバイスなどの「情報的支持」、金銭的・物質的な援助などの「道具的支持」、励まし・共感・支持などの「情緒的支持」に分けられる。

本調査では、職場内のソーシャル・サポートを測定するために、森・三浦（2007）が作成した短縮版ソーシャル・サポート尺度を使用した。この尺度は「情報的支持」「道具的支持」「情緒的支持」の3カテゴリーについて、それぞれ2項目を設定している。「情報的支持」として「いろいろ相談に乗ってくれる」「問題解決のためにアドバイスをくれる」の2項目、「道具的支持」として「自分のフォローをしてくれる」「一緒に対処してくれる」の2項目、「情緒的支持」として「あなたの行動や考えを支持してくれる」「あなたのことを理解し、認めてくれる」の2項目である。また、本調査では、職場のソーシャル・サポートを、管理職・同僚からサポートを期待すること（サポート期待）と、管理職・同僚から実際にサポートを受けること（サポート受容）の2側面に分けて、最近6か月間の経験を質問した。

#### 5) 自律性に関する質問

自律性とは自らの意志で仕事のスケジュールや方法を決定できる程度を示す概念である。自律性が確立された職業においてはバーンアウトに陥る危険性が少ないと言われる（田尾・久保，1996）。教師としてやりたい仕事、すべき仕事ができないことは、教師のメンタルヘルスに大きな影響を与えると考えられる。本調査では「やりたい仕事ができている／できていない」「仕事をやらされていると感じる／感じない」の2つの指標によって、仕事に関する自律性の認識を測定した。

### III 調査結果

#### 1. 教師バーンアウトについて

##### 1) 教師バーンアウト尺度の結果

表1に、教師バーンアウト尺度（17項目、4件法）の結果を示す。教師バーンアウト尺度の17項目は「情緒的消耗感」「脱人格化」「個人的達成感の減退」の3因子に分けることができる。

「情緒的消耗感」は仕事を通じて情緒的に力を出し尽くし、消耗した状態である。項目1、7、8、12、16が該当し、これらの項目の合計を「情緒的消耗感得点」とした。「脱人格化」はサービスの受け手（児童生徒など）に対する無情で非人間的な対応である。項目3、5、6、10、11、14が該当し、これらの項目の合計を「脱人格化得点」とした。「個人的達成感の減退」は職務に関する

宮崎市における教師バーンアウトの実態（川瀬隆千）

表1 バーンアウト尺度とその3因子の平均と標準偏差

	バーンアウト尺度の項目	人 数	平 均	SD
情 緒 的 消 耗 感	1. 「こんな仕事もう辞めたい」と思ったことがある。	1123	2.33	.95
	7. 1日の仕事が終わると「やっと終わった」と感じることもある。	1117	3.11	.78
	8. 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。	1118	2.25	.86
	12. 仕事のために心の余裕がなくなったと感じることがある。	1119	2.84	.76
	16. 身体的にも、精神的にも疲れ果てたと思うことがある。	1121	2.92	.72
	情緒的消耗感得点	1111	13.44	3.04
脱 人 格 化	3. 細々と気配りをするのが面倒に感じることもある。	1120	2.57	.77
	5. 同僚や児童生徒や保護者の顔を見るのも嫌になることがある。	1117	2.04	.79
	6. 仕事がつまらなく思えて仕方ないことがある。	1117	1.98	.78
	10. 同僚、児童生徒や保護者と何も話したくなくなることもある。	1120	2.04	.76
	11. 仕事の結果なんてどうでもよいと思うことがある。	1119	2.03	.76
	14. 今の仕事は自分にとってあまり意味がないと思うことがある。	1118	1.79	.70
	脱人格化得点	1108	12.47	3.37
個 人 的 達 成 感 の 減 退 ※	2. 我を忘れるほど仕事に熱中したことがある。	1120	2.42	.71
	4. この仕事は自分の性分に合っていると思うことがある。	1112	2.27	.69
	9. 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。	1120	2.31	.63
	13. 今の仕事に心から喜びを感じることもある。	1119	2.20	.61
	15. 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。	1120	2.57	.72
	17. 我ながら仕事がうまくやり終えたと思うことがある。	1117	2.35	.60
	個人的達成感の減退得点	1105	14.11	2.66
	教師バーンアウト得点（17項目の合計）	1089	40.01	7.33

※これらの6項目はすべて逆転項目

る有能感や達成感の減退である。項目2、4、9、13、15、17（すべて逆転項目）が該当し、これらの項目の合計を「個人的達成感の減退得点」とした。また、17項目の合計を「教師バーンアウト得点」として示した。

## 2) 校種別・性別・勤務年数別のバーンアウト傾向

表2は校種別・性別・勤務年数別に教師バーンアウトの合計と3因子の得点を示したものである。勤務年数は5年未満を若年、6年から10年を中堅、11年から20年を熟達、21年以上をベテランとした。

表2から、「バーンアウト合計」についてみると、小学校教員よりも中学校教員の方がバー

表2 校種・性別・勤務年数とバーンアウト傾向（平均、標準偏差、人数）

校種	性別	勤務年数※	バーンアウト合計			情緒的消耗感			脱人格化			個人的達成感減退		
			平均	SD	N	平均	SD	N	平均	SD	N	平均	SD	N
小学校	男	若年	35.27	6.90	15	11.87	3.60	15	10.80	3.01	15	12.60	2.35	15
		中堅	37.93	6.29	15	13.33	2.47	15	11.60	2.64	15	13.00	2.39	15
		熟達	39.23	7.92	31	13.28	3.09	32	12.52	4.07	33	13.66	2.19	32
		ベテラン	38.30	7.44	112	12.40	3.32	113	12.20	3.46	113	13.73	2.36	112
	女	若年	35.89	7.23	19	12.10	3.13	20	11.16	3.45	19	12.95	2.46	20
		中堅	39.13	6.59	32	12.91	2.91	32	12.09	3.30	32	14.12	2.20	32
		熟達	39.54	8.43	65	13.77	2.96	66	11.68	3.66	66	14.02	3.12	65
		ベテラン	40.78	7.22	274	14.03	2.98	279	12.60	3.31	280	14.19	2.67	281
中学校	男	若年	39.08	5.91	25	12.72	1.70	25	12.48	3.02	25	13.88	2.15	25
		中堅	36.31	4.81	16	12.50	2.73	18	11.25	2.91	16	12.94	1.92	18
		熟達	39.15	7.23	74	12.83	3.29	76	12.50	3.48	76	13.73	3.18	74
		ベテラン	40.45	7.94	127	13.15	3.11	130	12.97	3.47	130	14.33	2.73	129
	女	若年	40.70	3.71	23	13.96	1.67	23	12.57	2.31	23	14.25	2.40	24
		中堅	38.85	4.27	20	12.85	2.37	20	11.90	2.15	20	14.10	2.17	20
		熟達	41.31	7.48	59	13.90	2.98	61	12.92	3.68	60	14.55	2.71	60
		ベテラン	41.76	6.84	146	14.05	2.87	149	12.93	3.23	148	14.66	2.42	147

※勤務年数の若年は5年未満、中堅は6年から10年、熟達は11年から20年、ベテランは21年以上。

ンアウト合計が高く、男性より女性の方がバーンアウト合計が高い。勤務年数が増えるにつれて、バーンアウト合計が高くなる傾向がある。「情緒的消耗感」についてみると、男性より女性の方が情緒的消耗感が高い。「脱人格化」については、小学校教員より中学校教員の方が脱人格化の傾向が強く、勤務年数が増えるにしたがって脱人格化の傾向が強くなる。「個人的達成感の減退」は、小学校教員よりも中学校教員の方が個人的達成感が減退する傾向があり、男性より女性の方が個人的達成感が減退する傾向がある。また、勤務年数が増えるにつれて個人的達成感が減退する傾向がある。

## 2. 教師ストレスの傾向

### 1) 教師ストレッサー尺度の結果

表3に、教師ストレッサー尺度の47項目と9つの下位尺度の平均、標準偏差（SD）を示す。表4は教師ストレッサー尺度の9つの下位尺度の平均を校種別、性別、勤務年数別にまとめたものである。

## 宮崎市における教師バーンアウトの実態（川瀬隆千）

表3 教師ストレス尺度の結果（平均・標準偏差）

下位尺度	質問項目	平均	SD	下位尺度	質問項目	平均	SD	
教員との関係	6 教師間で意思の疎通がはかれない	2.76	1.1	児童生徒との関係	1 児童・生徒がいうことを聞かない	2.92	1.22	
	7 管理職との意見の食い違い	2.57	1.1		2 思い通りに授業がすすまない	2.83	1.17	
	2 自分の考えと一致しない指導をする	2.81	1.0		8 児童・生徒が心を開いてくれない	2.58	.99	
	2 教師間で教育観・価値観の違いを感じる	3.34	1.0		9 学習指導の成果があがらない	3.07	.99	
	2 教師間での協力が得られない	2.57	1.0		1 児童・生徒を理解できない	2.60	1.02	
	3 他の教師の児童・生徒に対する態度への	3.21	1.0		1 児童・生徒に信頼されてない	2.53	.87	
	3 同僚の他の教員に対する態度への疑問	2.81	1.1		「児童生徒との関係」下位尺度（合計）	16.52	4.81	
	4 管理職の指導方針への不信	2.72	1.1		4 研究授業の準備と実施	3.30	1.15	
	4 職員会議が効率的にすすまない	2.91	1.0		1 授業参加や懇談会	3.41	1.01	
	「教員との関係」下位尺度（合計）	25.6	6.8		2 苦手な教科を担当する	2.14	1.24	
	煩雑な仕事	2 児童・生徒の成績を評価する	4.04		1.0	教師からの評価	2 各種作品展への出品（作文、絵、工作）	2.99
2 校外の研修会への参加		3.55	.96	3 研究授業で満足な評価が得られない	2.66		.95	
3 校内の研修会への参加		3.98	.90	「教師からの評価」下位尺度（合計）	14.42		3.84	
3 諸帳簿の記入		3.94	1.0	部活動指導	3 部活動のための勤務時間外の指導		2.76	1.78
3 学校行事の事前指導		3.89	.90		1 部活動の成績に対する周囲の期待		2.20	1.35
4 清掃指導		4.23	1.1		4 専門外の部活動の指導	2.04	1.42	
4 給食指導		4.27	1.1		4 部活動での児童・生徒の人間関係の	2.45	1.43	
「煩雑な仕事」下位尺度（合計）		27.9	4.9	「部活動指導」下位尺度（合計）	9.52	5.17		
多忙	1 教材研究の時間がない	3.88	1.1	校務分掌	1 希望でない校務分掌の担当	2.81	1.23	
	1 家に仕事を持ち込むこと	4.19	1.0		2 校務分掌の仕事の偏り	3.13	1.23	
	1 個別指導の時間がとれない	3.74	1.0	「校務分掌」下位尺度（合計）	5.94	2.13		
	1 休憩時間にも仕事が入る	4.47	.80	保護者からの	1 保護者との意見の食い違い	2.80	1.10	
	2 予定外の仕事が入る	3.78	.91		4 私的な場でも先生としてみられる	3.54	1.13	
	3 自分の時間がない（趣味などの時間がとれ	3.57	1.2		4 保護者からの批評	2.98	1.12	
	3 家族と過ごす時間がもてない	3.11	1.2		「保護者からの評価」下位尺度（合計）	9.31	2.56	
	3 児童生徒に接する時間が授業時間外にとれ	3.42	1.0	個別指導	5 家庭訪問	3.19	1.40	
	「多忙」下位尺度（合計）	30.2	5.5		2 不登校の児童・生徒に対する指導	3.30	1.38	
					3 問題行動をもつ児童・生徒の指導	3.76	1.02	
			「個別指導」下位尺度（合計）		10.25	2.96		
教師ストレス尺度合計						148.91	23.86	

表4より、「教師ストレス全体」については、小学校教員より中学校教員の方が全体的なストレスが高く、勤務年数が上昇するにしたがってストレスが高くなることがわかる。女性は勤務年数が上昇するにしたがってストレスが上昇するが、男性では中堅・熟達層のストレスが特に高い。

教師ストレスの9つの因子を個別に見ていくと、「教員との関係」については、男性より女性の



表4 校種・性別・勤務年数と教師ストレスの関係(平均、標準偏差、人数)

校種	性別	教師ストレスアンケート調査			教員との関係			煩雑な仕事			多忙			児童生徒との関係			教師からの評価			部活動指導			校務分掌			保護者からの評価			個別指導			
		平均	SD	N	平均	SD	N	平均	SD	N	平均	SD	N	平均	SD	N	平均	SD	N	平均	SD	N	平均	SD	N	平均	SD	N				
小学校	男	勤務年数※																														
		若	131.62	29.26	13	19.00	8.45	15	27.87	3.96	15	24.80	9.28	15	17.87	3.68	15	13.80	3.45	15	6.62	4.19	13	4.67	2.743	15	9.00	3.80	15	9.00	2.90	15
		中	158.70	28.47	10	26.47	6.66	15	27.20	4.99	15	30.69	5.00	16	18.25	5.16	16	17.75	3.11	12	8.64	4.70	11	6.31	1.957	16	10.47	2.83	15	10.40	2.47	15
		熟	142.76	23.18	25	23.69	7.05	35	27.50	5.22	34	29.57	5.75	35	14.81	4.39	32	15.39	3.76	31	6.13	3.98	30	6.31	2.259	35	9.03	2.09	35	9.79	2.68	34
	女	若	138.53	24.40	60	25.12	6.88	105	27.20	5.12	107	28.02	5.48	110	15.50	5.00	107	15.37	3.50	100	5.29	2.32	69	6.00	2.066	112	9.20	2.73	110	9.19	3.14	110
		中	138.67	16.21	15	23.05	6.87	19	25.45	5.88	20	29.60	4.99	20	16.90	4.92	20	14.84	3.20	19	5.88	2.99	16	5.00	1.835	20	8.95	2.31	20	9.15	2.52	20
		熟	137.05	24.03	21	25.40	5.89	30	27.55	5.60	31	28.69	5.27	32	15.97	3.94	32	14.34	4.35	29	5.91	3.07	22	5.45	2.554	31	9.35	2.54	31	9.57	2.73	30
		べ	152.55	17.18	40	24.54	5.92	59	29.98	3.61	60	31.75	4.33	59	17.15	4.68	62	17.15	2.88	55	5.81	3.38	47	6.00	2.008	60	9.66	2.28	64	10.42	2.91	60
中学校	男	若	149.95	20.59	142	26.14	6.58	272	29.22	4.15	264	31.91	4.85	269	16.82	4.65	267	16.49	3.22	235	5.54	2.84	162	6.26	2.037	279	9.50	2.41	278	10.09	2.83	265
		中	144.52	32.85	21	23.71	7.38	24	24.54	6.93	24	26.52	5.98	25	17.32	4.33	25	12.33	3.42	24	14.48	3.90	23	5.24	2.107	25	9.96	2.61	24	9.00	3.64	23
		熟	147.29	20.23	17	23.33	6.70	18	26.84	4.98	19	29.05	6.44	19	15.72	3.64	18	12.74	2.33	19	15.32	3.06	19	6.00	2.427	19	9.89	2.73	19	11.53	2.01	19
		べ	152.05	23.20	75	25.57	6.88	77	26.35	5.49	78	30.54	5.68	78	14.87	4.94	79	12.48	3.34	79	14.43	2.90	79	5.65	2.088	79	9.49	2.60	78	11.58	2.73	79
	女	若	151.19	24.14	118	25.73	6.30	134	27.09	5.44	133	29.50	5.71	132	16.47	4.75	131	12.43	3.39	129	13.91	3.57	133	5.75	1.905	134	9.41	2.29	132	10.74	2.83	129
		中	144.86	22.98	21	25.35	7.35	23	26.96	5.11	24	28.17	5.06	23	19.68	4.28	25	12.50	3.20	24	10.92	5.12	24	4.83	2.462	23	7.96	2.79	24	8.88	3.13	24
		熟	149.76	28.35	17	24.50	7.45	20	27.50	6.22	20	28.35	7.29	20	16.58	5.03	19	11.50	3.35	20	12.65	5.59	20	5.00	2.160	19	8.90	2.88	20	9.95	3.22	19
		べ	146.71	25.52	52	26.49	7.30	57	26.91	5.24	58	30.48	5.42	58	15.95	4.64	59	12.29	3.94	55	9.54	4.69	57	5.72	2.281	61	8.61	2.95	59	9.72	3.23	57
	若	155.57	24.05	113	27.48	7.01	143	28.84	4.20	142	31.12	5.36	141	17.16	5.14	140	13.56	3.43	133	10.64	4.64	127	6.32	2.137	149	9.23	2.65	150	11.20	2.59	140	

※「若」は若年層（5年未満）、「中」は中堅層（6年から10年）、「熟」は熟達層（11年から20年）、「べ」はベテラン層（21年以上）を示す。

方が教員との関係でストレスを感じており、勤務年数が上昇するに従って教員との関係がストレスになることがわかる。「煩雑な仕事」については、中学校教員より小学校教員の方が煩雑な仕事が多く、男性より女性の方が煩雑な仕事が多い。勤務年数が増えるにつれて煩雑な仕事が増える傾向がある。「多忙」については、男性より女性の方が多忙感が強く、勤務年数が増えるにしたがい多忙感が強くなる。女性は勤務年数に伴って多忙感が強くなるが、男性では中堅・熟達層で多忙感が強い。「児童生徒との関係」については、若年層はベテラン層、中堅層よりも、児童生徒との関係でストレスを感じている。熟達層は児童生徒との関係で最もストレスが小さい。「教師からの評価」については、中学校教員より小学校教員の方が教師からの評価を負担に感じている。女性は勤務年数が上昇するにつれて、教師からの評価を負担に感じるが、男性は中堅層でもっとも負担に感じている。「部活動指導」については、中学校教員では部活動指導がストレスになっている。また、女性より男性において部活動指導がストレスになっている。熟達層・ベテラン層より、若年層・中堅層において、部活動指導がストレスになっている。特に、中学校の男性教員においては部活動指導のストレスが大きい。「校務分掌」については、勤務年数が上昇するにつれて、校務分掌の負担が大きくなる。女性は勤務年数が上昇するにつれて校務分掌の負担が増えるが、男性では中堅層の負担が大きい。「保護者からの評価」は女性より男性の方が保護者からの評価がストレスになっている。特に中学校においてその傾向が強い。「個別指導」は、小学校教員より中学校教員において個別指導の負担が大きく、中堅層・熟達層・ベテラン層において、個別指導の負担が大きい。女性では勤務年数が上昇するにつれて個別指導の負担が増すが、男性では中堅層・熟達層の負担が大きいことがわかる。

### 3. 教師ストレスと教師バーンアウトの関係

#### 1) 教師ストレッサー尺度の9つの下位尺度と教師バーンアウトの関係

教師ストレッサー尺度の9つの下位尺度と教師バーンアウトの関係を重回帰分析により検討した（表5）。表5の数字は標準偏回帰係数を示し、数字が大きいほどその要因（ストレッサー）が教師バーンアウトの原因になることを示している（統計的に有意な標準偏回帰係数は斜字で示した）。

表5から、「児童生徒との関係」が教師バーンアウトの最も大きな原因であると言える。つまり、「学習指導の成果があがらない」「児童・生徒がいうことを聞かない」「思い通りに授業がすすまない」などの経験が多い教師ほど、教師バーンアウト傾向が高くなる。「多忙」も教師バーンアウトの原因である。「休憩時間にも仕事が入る」「家に仕事を持ち込む」「教材研究の時間がない」などの経験の多い教師ほど、教師バーンアウト傾向が高くなる。「教師間で教育観・価値観の違いを感じる」「他の教師の児童・生徒に対する態度への疑問」「職員会議が効率的にすすまない」などの経験、つまり、「教員との関係」も教師バーンアウトの原因である。これらの経験が多い教師ほど、教師バーンアウトの傾向が高い。「校務分掌」や「保護者からの評価」もバーンアウトの原因であ

表5 教師ストレスを独立変数、バーンアウトを従属変数とした重回帰分析の標準偏回帰係数（全体）

	バーンアウト合計	情緒的消耗感	脱人格化	個人的達成感の減退
教員との関係	.138	.121	.192	.001
煩雑な仕事	-.080	-.039	-.132	-.003
多忙	.191	.327	.099	.037
児童生徒との関係	.338	.251	.293	.283
教師からの評価	-.058	-.043	-.008	-.109
部活動指導	-.025	-.054	.011	-.031
校務分掌	.123	.075	.097	.119
保護者からの評価	.084	.081	.127	-.007
個別指導	-.007	-.031	.002	.005

る。「校務分掌の仕事の偏り」「希望でない校務分掌の担当」（校務分掌）、「私的な場でも先生としてみられること」「保護者からの批評」「保護者との意見の食い違い」（保護者からの評価）などの経験が多いほど、教師バーンアウト傾向が高いと言える。

一方、「煩雑な仕事」の標準偏回帰係数はマイナスになっている。このことは「給食指導」「清掃指導」「児童・生徒の成績の評価」などの経験が多いほど、教師バーンアウトが抑制されることを示している。

## 2) 教師ストレス尺度の9つの下位尺度と教師バーンアウトの関係：校種別・性別の検討

表6は教師ストレス尺度の9つの下位尺度と教師バーンアウトの関係を、校種別・性別に検討したものである。数字は標準偏回帰係数を示し、数字が大きいほどその要因（ストレス）が教師バーンアウトの原因になることを示している（統計的に有意な標準偏回帰係数は斜字で示した）。

表6に示したように、校種により、また、教員の性別により、教師ストレス尺度の9つの下位尺度と教師バーンアウトの関係が異なる。

小学校の男性教員においては、「児童生徒との関係」が情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感の減退の原因となっており、「多忙」が情緒的消耗感の原因となっている。小学校男性教員の場合、「学習指導の成果があがらない」「児童・生徒がいうことを聞かない」「思い通りに授業がすすまない」などの経験が多いほど、仕事を通じて情緒的に力を出し尽くし、児童生徒などに対して無情で非人間的な対応をしがちになり、職務に関する有能感や達成感を失ってしまうと言える。また、「休憩時間にも仕事が入る」「家に仕事を持ち込む」「教材研究の時間がない」などの経験が多いほど、情緒的に力を出し尽くし、消耗してしまうと言える。

小学校の女性教員では「多忙」「児童生徒との関係」「教員との人間関係」が情緒的消耗感、脱人格化の原因となっている。「休憩時間にも仕事が入る」「家に仕事を持ち込む」「教材研究の時間が

宮崎市における教師バーンアウトの実態（川瀬隆千）

表6 教師ストレスを独立変数、バーンアウトを従属変数とした重回帰分析の標準偏回帰係数

(校種別・性別)

	小学校						中学校					
	男性			女性			男性			女性		
	情緒的 消耗感	脱人 格化	個人的 達成感 の減退	情緒的 消耗感	脱人 格化	個人的 達成感 の減退	情緒的 消耗感	脱人 格化	個人的 達成感 の減退	情緒的 消耗感	脱人 格化	個人的 達成感 の減退
教員との関係	-.040	.171	.035	.158	.288	-.029	.106	.215	.100	.137	.103	-.173
煩雑な仕事	-.002	-.005	.112	-.072	-.128	-.131	-.076	-.155	-.100	-.036	-.159	.047
多忙	.399	.139	-.101	.368	.150	.147	.298	.104	.008	.232	.037	-.003
児童生徒との関係	.284	.373	.261	.178	.283	.127	.237	.252	.311	.277	.276	.284
教師からの評価	.064	.096	.024	-.089	-.068	-.056	-.041	-.007	-.056	-.025	.072	-.118
部活動指導	-.034	.027	.072	-.052	-.042	-.062	-.040	-.045	-.004	.030	-.043	-.076
校務分掌	.180	.124	.223	.069	.059	.150	.034	.103	-.068	.081	.094	.195
保護者からの評価	-.008	-.031	-.114	.065	.047	-.029	.132	.186	.038	.116	.272	.125
個別指導	-.033	-.096	-.080	-.015	-.031	.107	-.019	.062	.049	.023	-.004	-.044

ない」などの経験や「学習指導の成果があがらない」「児童・生徒がいうことを聞かない」「思い通りに授業がすすまない」などの経験に加えて、「教師間で教育観・価値観の違いを感じる」「他の教師の児童・生徒に対する態度への疑問」「職員会議が効率的にすすまない」などの経験が多いほど、仕事を通じて情緒的に力を出し尽くし、児童生徒などに対して無情で非人間的な対応をしがちになると言える。

中学校の男性教員においては、「児童生徒との関係」が情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感の減退の原因となっており、「多忙」が情緒的消耗感の原因、「教員との人間関係」が脱人格化の原因となっている。さらに、中学校男性教員の場合、「保護者からの評価（保護者からの批評や保護者との意見の食い違いなど）」が脱人格化の原因となっている。一方で「煩雑な仕事（給食指導、清掃指導、児童・生徒の成績の評価など）」は脱人格化を抑制する要因になっている。

中学校の女性教員においては、「児童生徒との関係」が情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感の減退の原因となっており、「保護者からの評価」が脱人格化の原因、「多忙」が情緒的消耗感の原因となっている。さらに、「校務分掌（校務分掌の仕事の偏り、希望でない校務分掌の担当）」が個人的達成感減退の原因となっている。一方で、教員との関係は個人的達成感の減退を、煩雑な仕事は脱人格化を抑制する要因である。

## 3) 教師ストレスの9つの下位尺度と教師バーンアウトの関係：勤務年数別の検討

表7は教師ストレスの9つの下位尺度と教師バーンアウトの関係を、勤務年数別に検討したものである。数字は標準偏回帰係数を示し、数字が大きいほどその要因（ストレス）が教師バーンアウトの原因になることを示している（統計的に有意な標準偏回帰係数は斜字で示した）。

若年層では「多忙」が情緒的消耗感の原因、「保護者からの評価」が脱人格化の原因となっている。中堅層では「多忙」に加え、「児童生徒との関係」が情緒的消耗感の原因となっており、「校務分掌」が個人的達成感減退の原因となっている。熟達層では「児童生徒との関係」が情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感減退の原因となっており、「多忙」も情緒的消耗感の原因になっている。一方、「煩雑な仕事」が脱人格化を抑制する要因になっている。ベテラン層では「児童生徒との関係」が情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感減退の原因であり、「多忙」が情緒的消耗感の原因、「校務分掌」と「保護者からの評価」が脱人格化の原因、また、「教員との関係」が情緒的消耗感、脱人格化の原因となっている。一方、「煩雑な仕事」は脱人格化を抑制する。

表7 教師ストレスを独立変数、バーンアウトを従属変数とした重回帰分析の標準偏回帰係数

(校種別・性別)

	若年層			中堅層			熟達層			ベテラン層		
	情緒的 消耗感	脱人 格化	個 人的 達成 感減 退	情緒的 消耗感	脱人 格化	個 人的 達成 感減 退	情緒的 消耗感	脱人 格化	個 人的 達成 感減 退	情緒的 消耗感	脱人 格化	個 人的 達成 感減 退
教員との関係	-.052	.057	-.131	.058	.151	-.057	.113	.165	-.113	<i>.148</i>	<i>.247</i>	.027
煩雑な仕事	.136	-.205	.068	.134	.003	.168	-.054	<i>-.153</i>	-.008	-.087	<i>-.115</i>	-.060
多忙	<i>.547</i>	.241	.159	<i>.468</i>	.122	-.113	<i>.297</i>	.034	.100	<i>.293</i>	.078	.003
児童生徒との関係	.110	.320	.218	<i>.307</i>	.210	.212	<i>.235</i>	<i>.314</i>	<i>.404</i>	<i>.255</i>	<i>.301</i>	<i>.217</i>
教師からの評価	-.177	-.057	-.033	-.247	.063	-.220	.012	.080	-.083	-.016	-.031	-.077
部活動指導	.081	.108	.150	-.229	.018	-.160	-.085	.094	-.010	-.026	-.002	.021
校務分掌	.055	-.237	-.206	-.044	-.036	<i>.421</i>	.063	.129	.114	.087	<i>.120</i>	.077
保護者からの評価	.023	<i>.336</i>	.168	.005	.008	-.031	.148	.136	-.030	.090	<i>.107</i>	.035
個別指導	-.047	.153	-.077	-.159	-.310	.040	-.025	-.020	-.105	-.008	.009	.057

## 4. 教師バーンアウトを抑制する要因

## 1) 職場のソーシャル・サポートと教師バーンアウトの関係

同僚や管理職からのサポート（職場のソーシャル・サポート）は教師バーンアウトを抑制すると考えられる。先に述べたように、ソーシャル・サポートには「情報的サポート」「道具的サポート」

「情緒的サポート」がある。また、サポートを期待すること（サポート期待）は、実際にサポートを受けること（サポート受容）よりもストレス軽減効果があることが知られている。

本調査では、「情動的サポート」として「いろいろ相談に乗ってくれる」「問題解決のためにアドバイスをくれる」の2項目、「道具的サポート」として「自分のフォローをしてくれる」「一緒に対処してくれる」の2項目、「情緒的サポート」として「あなたの行動や考えを支持してくれる」「あなたのことを理解し、認めてくれる」の2項目を示し、それぞれのサポートを管理職・同僚に「どの程度期待したか（期待）」、また、管理職・同僚からそのようなサポートを「どの程度してもらったか（受容）」を尋ねた。

表8は同僚や管理職からの3つのサポートの期待・受容と教師バーンアウトとの関係を示したものである。標準偏回帰係数は各サポートがバーンアウトを促進（正の値）、抑制（負の値）する傾向を示している。

表8からサポートの期待についてみると、「情動的サポート」の期待は情緒的消耗感、個人的達成感の減退を促進し、「道具的サポートの期待」は脱人格化を促進するが、「情緒的サポートの期待」は脱人格化、個人的達成感の減退を抑制すると言える。つまり、管理職や同僚が「自分の行動や考えを支持してくれる」「自分のことを理解し、認めてくれる」と期待すればするほど、児童生徒に対する非人間的な対応が少なくなり、仕事に対する有能感や達成感を経験するようになる。また、サポートの受容については、「道具的サポートの受容」は個人的達成感の減退を促進するが、「情緒的サポートの受容」は個人的達成感の減退を抑制する。つまり、管理職や同僚が、実際に「自分の行動や考えを支持してくれる」「自分のことを理解し、認めてくれる」という経験をすればするほど、仕事に対する有能感や達成感が大きくなると言える。

表8 サポートを独立変数、バーンアウトを従属変数とした重回帰分析の標準偏回帰係数

		バーンアウト合計	情緒的消耗感	脱人格化	個人的達成感の減退
期待	情動的サポート	.152	.168	.085	.119
	道具的サポート	.083	.080	.119	-.009
	情緒的サポート	-.165	-.095	-.152	-.161
受容	情動的サポート	-.109	-.094	-.067	-.117
	道具的サポート	-.030	-.079	-.104	.131
	情緒的サポート	-.160	-.087	-.100	-.195

## 2) 仕事の自律性と教師バーンアウトの関係

仕事の自律性もバーンアウトを抑制する要因として知られている。本調査では「やりたい仕事ができている／できていない」「仕事をやらされていると感じる／感じない」の2つの指標によって、仕事に関する自律性の認識を把握した。

表9 仕事の自律性（やりたい仕事）とバーンアウト傾向の関係（t検定の結果）

	やりたい仕事が	N	平均値	標準偏差	t 値	自由度	有意確率
バーンアウト合計	できていない	361	43.16	7.274	11.01	1055	.001
	できている	696	38.20	6.747			
情緒的消耗感	できていない	371	14.64	2.876	10.02	1076	.001
	できている	707	12.77	2.933			
脱人格化	できていない	368	13.63	3.367	8.76	1072	.001
	できている	706	11.80	3.177			
個人的達成感の減退	できていない	370	14.88	2.773	7.43	1069	.001
	できている	701	13.64	2.502			

表10 仕事の自律性（やらされている感）とバーンアウト傾向の関係（t検定の結果）

	仕事をやらされていると	N	平均値	標準偏差	t 値	自由度	有意確率
バーンアウト合計	感じる	287	43.35	7.391	9.78	1056	.001
	感じない	771	38.63	6.819			
情緒的消耗感	感じる	295	14.78	2.795	9.42	1077	.001
	感じない	784	12.90	2.960			
脱人格化	感じる	295	13.86	3.397	8.88	1073	.001
	感じない	780	11.90	3.175			
個人的達成感の減退	感じる	291	14.70	2.853	4.88	1069	.001
	感じない	780	13.82	2.522			

表9に「やりたい仕事ができている／できていない」と教師バーンアウトとの関係を、表10に「仕事をやらされていると感じる／感じない」とバーンアウトとの関係を示す。調査対象者の約65％は「やりたい仕事ができている」と回答し、70％は「仕事をやらされているとは感じない」と回答している。多くの教員は自律的に仕事をしていると感じていると言える。

表9から、「やりたい仕事ができている人」は、「やりたい仕事ができている人」よりも、教師バーンアウトの合計、情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感の減退のすべての得点が低いと言える。また、表10から、「仕事をやらされていると感じない人」は、「仕事をやらされていると感じる人」よりも、教師バーンアウトの合計、情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感の減退のすべての得点が低いことがわかる。このことから自律的に仕事をしていると感じている人は教師バーンアウトの傾向が低いと言える。

#### IV 教師バーンアウトの予防・低減に向けて

ここでは、本調査の結果を従来の教師バーンアウト研究の知見と照らし合わせながら、教師バー

ンアウトの原因についてまとめるとともに、その予防・低減についてコメントしたい。

### 1) 人間関係の変化とニーズの多様化

本調査の結果から、教師バーンアウトの最大の原因は「児童生徒との関係」の困難さであることが示された。この点について、落合（2003）は、現代の教師は「“豊かな家庭の生活様式・文化”と“旧来から変わらない学校の生活様式・文化”の間を行き来する児童生徒にどう対応するか」というきわめて困難なテーマに直面しているという。児童生徒は豊かな家庭生活・文化をまといながら登校するが、教師は旧来からの学校の生活様式・文化に沿って子どもたちに対応している。2つの生活様式・文化が大きく異なるため、児童生徒との関わりが教師の充足感や達成感、誇りではなく、困難さにのみつながってしまう恐れがある。その結果、教師は自信を失い、疲れ切ってしまうことになる。

「保護者からの評価」も教師バーンアウトの重要な原因である。落合（2003）は、現代の教師は家庭養育機能の肩代わりを要求されていると言う。学校外で生じた問題への対応も迫られ、そのために教師は相当のエネルギーを費やさざるを得ない。児童生徒の指導においても、家庭や地域からクレームがつかないように微妙なバランスを取らなければならない。しかし、どの親も満足するような対応は不可能だから、「保護者からの批評」「保護者との意見の食い違い」などが、教師にとって大きなストレスとなり、教師バーンアウトの原因になるのである。

このように、教師を取り巻く人間関係や学校を取り巻く社会環境は大きく変化し、教師は多様なニーズに対応しなければならなくなっている。しかし、教師は、これらのニーズに対して、一人の教師が集団としての児童生徒にサービスを提供するという学校教育の枠組みの中で対応しなければならない。一人の教師がクラスの人数分のニーズに対応することが期待されており、このことは教師にとって大きなストレスになっている。

### 2) 協調性を発揮しにくい職場環境

新井（1999）は、教師の同僚との関係は、他者の職種とは異なり、独立性の強い横並び構造で、自由度は高いが、孤立・疎外を起こしやすく、協働性を発揮したり、互いにサポートしたりしにくい環境であると述べている。本調査では「教師間で教育観・価値観の違いを感じる」「他の教師の児童・生徒に対する態度への疑問」など「教員との関係」がバーンアウトの原因であることが示された。「教員との関係」という要因は個人の人間関係の問題ではなく、教師集団という組織の問題である。教員間の協調性の欠如が教師バーンアウトを引き起こすのである。落合（2003）は、教師にとって同僚のサポートはきわめて重要なものであるが、みな忙しいので相談しづらく、職員室での軽口の時間もなく、個人的な付き合いも減っているので、互いに他の教師をサポートするような余裕がないのだと述べている。



### 3) 教師アイデンティティ崩壊を招く多忙

このような人間関係の問題に「多忙」が加わる。多くの教師が「休憩時間にも仕事が入る」「家に仕事を持ち込む」「教材研究の時間がない」と訴えているが、教師は大量の文書、行政上の仕事に振り回されて、児童生徒との関わりが持てなくなっているのである。落合（2003）は、このような傾向が教師としてのアイデンティティを揺るがし、職務継続の熱意を減退させていると指摘している。文書の増大は外部に対する防衛の意味を持つが、そのことは教師が自らの行動規範を、自己の教師としての信念ではなく、外部規範にゆだねることにつながり、自己規範の崩壊を招くからである。

教師を取り巻く人間関係の変化、多様なニーズへの対応、協調性を発揮しにくい職場環境などの問題に加えて、教師本来の仕事ができず、行政上の仕事などに振り回されて多忙を極め、教師としてのアイデンティティが揺さぶられている。このような状況が教師バーンアウトにつながるのである。

### 4) 教師バーンアウトを予防するために

このような危機的な状況を解決するためには、まず、教師本来の仕事、教師のアイデンティティを取り戻すことが必要である。田尾・久保（1996）は「結論の見えない仕事は、むやみに働き、いたずらに疲れるだけであり、バーンアウトの有力な規定因になる」と述べている。自分で自分の仕事をコントロールできない、自律性の低い職業ではストレスがたまり、バーンアウトしやすい。教師本来の仕事ができず、行政上の仕事に振り回されるような状況は極めて危険である。一方、仕事が多忙であっても、自律性が保たれていれば、バーンアウトは生じない。本調査でも、自律的に仕事をしていると感じている人は教師バーンアウトの傾向が低いことが示された。宮崎市においては、自律的に仕事をしていると感じている教師が多いが、将来に向けて教師バーンアウトを予防するには、教師が本来の仕事に集中できる環境が必要である。

次に、互いにサポートし合う職場づくり、環境づくりが必要である。職場のソーシャル・サポートが教師バーンアウトを予防することは多くの研究で指摘されている。谷口・田中（2011）は、上司および同僚からのソーシャル・サポートは効力感を高め、教師バーンアウトを抑制する効果を持つと述べ、宮下（2008）は管理職・同僚からのソーシャル・サポートが情緒的消耗感の軽減に有効と述べている。また、貝川（2009）も情緒的サポートがストレス反応やバーンアウトを軽減すると述べている。本調査でも、「情緒的サポートの期待・受容」が脱人格化や個人的達成感の減退を抑制することが示されている。教師の相互サポート、職場の協働性を実現するための組織的な対応が必要とされている。

また、特に、宮崎市においては、ベテラン教師を中心に教師のメンタルヘルス増進が大きな課題である。本調査から、宮崎市教員の半数程度が情緒的に消耗し、児童生徒や保護者に対し細々とした気配りができない状態に陥っていることが示された。また、勤務年数の増加にともなって経験

するストレスが多くなり、それが教師バーンアウトにつながることも示唆された。宮崎市の教員の半数以上は勤務年数が21年以上のベテラン層であると考えられるので、ベテラン層を中心に教員のメンタルヘルス増進に具体的に取り組む必要があると思われる。

## V 参考文献

- 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.
- 貝川直子 2009 学校組織特性とソーシャルサポートが教師バーンアウトに与える影響 パーソナリティ研究, 17, 270-279.
- 川瀬隆千 2012 教師バーンアウトの要因と予防 宮崎公立大学人文学部紀要, 20, 223-232.
- Maslach,C., & Jackson,S.E. 1981 The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior, 2, 99-113.
- 宮下敏恵 2008 小・中学校教師におけるバーンアウト傾向とソーシャル・サポートとの関連 上越教育大学研究紀要, 27, 97-105.
- 文部科学省 初等中等教育局 初等中等教育企画課 2012 教員のメンタルヘルスの現状.
- 森慶介・三浦香苗 2007 職場における短縮版ソーシャルサポート尺度の開発と信頼性・妥当性の検討―公立中学校教員への調査を基に― 昭和女子大学生活心理研究紀要, 9, 74-88.
- 諸富祥彦 2009 教師の悩みとメンタルヘルス 図書文化社.
- 落合美貴子 2003 教師バーンアウトのメカニズム―ある公立中学校職員室のエスノグラフィー― コミュニティ心理学研究, 6, 72-89.
- 田中輝美・杉江 征・勝倉孝治 2003 教師用ストレス尺度の開発 筑波大学心理学研究 25, 141-148.
- 谷口弘一・田中宏二 2011 教師におけるサポートの互惠性と自己効力感およびバーンアウトとの関連 長崎大学教育学部紀要―教育科学―, 75, 45-52.
- 田尾雅夫・久保真人 1996 バーンアウトの理論と実際―心理学的アプローチ― 誠信書房.
- 谷島弘仁 2009 教師バーンアウトの因子構造に関する検討：日本語版Maslach Burnout Inventoryを用いて 『人間科学研究』 文教大学人間科学部, 31, 77-84.



