

教師バーンアウトの要因と予防

Teacher Burnout: Factors and Prevention

川 瀬 隆 千

精神疾患による休職者の増加など、教師のストレスやメンタルヘルスをめぐってさまざまな問題が指摘されている。心身ともに疲弊し、バーンアウト（燃え尽き）する教師も少なくない。教師バーンアウト要因には教師の個人差要因も指摘できるが、教師と言う対人援助職そのものがバーンアウトしやすい特徴を持っていると言える。教師は協働したり、相互にサポートし合うのが難しい環境にあるため、孤立や疎外を起こしやすい。独特の教師文化、学校文化も教師の疲弊の一因であると言える。さらに、行政上の仕事、学校外からの過多の期待、豊かな家庭に育った子どもたちとの関係づくりなど、教師の疲弊を加速させる現代的な要因もある。教師バーンアウトは教師個人の問題と言うより、教師を取り巻く職場環境や人間関係、現代社会の抱える諸問題にその原因があると言える。教師バーンアウトの軽減・予防にはグループワークが有効である。特に、仕事を共有し、具体的な作業を通して共同化を図る「インシデント・プロセス」について紹介する。

キーワード：教師バーンアウト、ストレス、ソーシャル・サポート、メンタルヘルス、予防

目 次

- I 教師の現状
- II バーンアウトとは
- III 教師バーンアウトとその要因
- IV 教師バーンアウトを予防するために
- V 終わりに
- VI 参考文献

I 教師の現状

1 教師のメンタルヘルスの現状

はじめに、教師のストレスやメンタルヘルスをめぐる現状を確認したい。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。精神疾患により病気休職する教師は増加傾向にあり、この10年で3倍になっているという。

学校別の内訳は、小学校で2,346人、中学校で1,673人、高等学校で818人、特別支援学校で565人、中等教育学校で5人となっており、小学校が多いが、学校別の教員の割合を考えると、中学校に最も多いという。

年代別では、50代以上が2,154人と最も多い。20代は362人、30代は1,064人、40代は1,827人である。平成22年度の年代別教員構成比率をみると、40代は36.0%、50代以上は32.0%となっており、構成比率の高い50代以上に精神疾患による休職者が多いことがわかる。

また、精神疾患による休職教員の約半数(45.7%)は、所属校への勤務後2年以内に休職している。

教師のメンタルヘルスが非常に厳しい状況にあることがわかるが、同報告では、教師は一般企業の労働者より、疲労度、ストレスが強く、特に「仕事の量」と「仕事の質」に関するストレスが一般企業の労働者よりも高いとしている。このことは教師の仕事そのものがそのストレスの原因になっている可能性を示すものである。また、教師は一般企業の労働者よりも、仕事や職業生活におけるストレスを「上司・同僚」に相談しにくいと感じていることも指摘されている。このことは教師のストレスには職場の人間関係が関係している可能性を示唆するものである。

一方、平成18年度文部科学省委託調査の「教員意識調査」「保護者意識調査」(リクルートマネジメントソリューションズ, 2006)では、教師は、仕事に対する充実感や適応感が高いが、同時に、仕事の質や量に対する負担感も高くなっている。「休みをとることが難しい」「残業や休日出勤しなければならないほど忙しい」と感じている割合も多い。教師は、一般企業の従業員と比較して、仕事の満足度が特に高い傾向がみられるが、仕事の負担感も高いのである。特に、「成績処理」「授業準備」「事務・報告書作成」に忙しさを感じている傾向がみられる。その一方で、「授業そのもの」を忙しいと感じている割合は少ないという。

また、教師は教科指導以外では「集団生活を通じて他人への思いやりの心を育てること」が最も重要な役割だと考えている傾向があるが、しつけや食習慣に関する指導は家庭や地域で担うべきだと考えている傾向も見られる。さらに、教員は他の公務員よりも高い倫理性が求められると考えている傾向も読み取れる。

これらのことから、教師は満足度の高い、やりがいのある仕事だが、授業以外の事務的な仕事が忙しいこと、本来は家庭や地域が担うべきしつけ・指導を負わされていること、高い倫理性を求められることなどに対する心理的な負担感が大きいことがうかがえる。

諸富(2009)は、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一転

してストレスフルな仕事に転じてしまうと述べている。上に示した調査の結果から、現在の教師が本来の仕事以外の仕事や役割に振り回され、疲弊の度合いを深くしていることがうかがえる。

2 教師のストレッサー

では、教師のストレスの原因には具体的にどのようなものがあるのだろうか。田中・杉江・勝倉（2003）は教師のストレッサーを以下のように分類している。

表1：教師のストレッサー（田中・杉江・勝倉，2003より）

教員との関係	「教師間で意志の疎通がはかれない」「管理職の指導力への不信」など、枚内の教師との人間関係
煩雑な仕事	「清掃指導」「給食指導」など授業以外の煩雑と感じやすい仕事
多忙	「教材研究の時間が足りない」「個別指導の時間が足りない」など多忙による時間不足
児童生徒との関係	「児童・生徒が心を開いてくれない」「児童・生徒がいうことをきかない」など児童生徒との人間関係
教師からの評価	「研究授業の準備と実施」「各種作品展への出品」「研究授業で満足な評価が得られない」など他教師からの評価の懸念
部活動指導	「部活動のための時間外勤務」「部活動の成績に対する周囲の期待」など部活動の指導
校務分掌	「校務分掌の仕事の偏り」「校務分掌の兼務」など校務分掌の負担
保護者からの評価	「保護者からの批評」「私的な場でも先生としてみられる」など保護者からの評価
個別指導	「不登校の児童・生徒に対する指導」「家庭訪問」「保護者の協力がえられない」など問題をもつ児童生徒への個別指導

このように、教師のストレッサーは多岐にわたる。このことは、教師が授業以外にこのようなさまざまな仕事を抱えていることを示している。これらの仕事の負担感が許容量を超えた時に、やりがいのある仕事が一転してストレスフルな仕事に転じてしまう。大きな精神的負担を感じて、精神的疾患に陥り、休職する教師も少なくないのである。

II バーンアウトとは

1 バーンアウト

このような問題は「バーンアウト（燃え尽き）」として研究されてきた。バーンアウトとは、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。

2 対人援助職

対人援助職の仕事は人間を相手にする仕事であり、数量化が困難で、キリがなく、仕事に対する達成感や自己肯定感が得られにくいという特徴を持っている。自分の仕事に対して明確な成果や正当な評価が得られないとき、人は失望感や無力感に襲われる。

小堀(2005)によれば、対人援助職は、職業分類上はサービス業にあたるが、その中でも、広義の社会福祉・医療・教育に関わる職業であり、バーンアウト研究においては、バーンアウトを多発する教員、看護職、医師、ソーシャル・ワーカー、心理士など、医療・教育・福祉の領域に限定して対人援助職と呼ぶことが多いという。

久保(2004)は、バーンアウトが人々の関心を引くようになったのは、対人援助職などヒューマン・サービスの需要が急増した70年代中期以降であり、その背景には現代社会における人々の孤立があるという。親類や友人などとの人間関係が希薄になっていく中、生活上のさまざまな問題の解決を専門家であるヒューマン・サービス従事者に依存する人々が増えてきたが、その急速な需要の拡大にヒューマン・サービスの現場が対応しきれなくなり、多くのサービス従事者が過重な負担に耐え切れずに、ストレスを訴えるようになったという。

小堀(2005)も、現代社会では対人援助職に対するニーズが高まっているが、これは、本来、家族や地域社会によって担われてきたものが外部化されてきているためであると述べている。

教師の場合も同様である。教師の仕事は人間を相手にした仕事であるが、それは授業だけに限定されるものではなく、「清掃指導」や「給食指導」、「部活動」や「不登校の児童・生徒への個別指導」、「家庭訪問」など、学校内外のさまざまな場面に及ぶ。協力的な保護者ばかりではない中、保護者との人間関係づくりも必要になってくる。

サービスを受ける側である児童・生徒、そして、家庭は個別の多様なニーズを持っているが、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いるのである。このような点が教師という仕事の困難さであると言える。

III 教師バーンアウトとその要因

1 教師バーンアウトとは

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。

谷島の定義は、Maslach & Jackson（1981）によるバーンアウトの3側面、すなわち、①情緒的消耗感、②個人的達成感の低下、③脱人格化に沿ったものである。一方、新井はバーンアウトを真面目な教師が真面目に仕事をした結果として生じるものと捉えており、学校という組織や教師の文化の問題にまで踏み込んだ定義であると言える。

2 教師バーンアウトの個人差要因

教師のバーンアウトにはどのような特徴があるのだろうか。また、それはどのような要因により引き起こされるのだろうか。教師バーンアウトのプロセスはどのようなものだろうか。教師バーンアウトの規定要因には、個人差要因と環境的要因がある。

個人差要因としては経験年数や性別、性格が挙げられる。伊藤（2000）は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。また、貝川（2009）によると、松本・河上（1994）は、小中学校教師では、若い教師ほど、また女性の方がバーンアウトしやすいと述べており、大阪教育文化センター教師の多忙化調査研究会（1996）は校種には際だった差はないものの、男性より女性のバーンアウト度が高いことを示しているという。

貝川（2009）によれば、バーンアウトしやすい性格特徴としては、自己関与の高い人（Freudenberger, 1974）や理想主義的情熱の持ち主（Bramhall & Ezell, 1981）などがあげられてきた。また、タイプA性格とバーンアウトとの関係も指摘されている。ストレスのかかる仕事そのものが生きがいになっているタイプA性格はバーンアウトと関連する。タイプAの人が過剰なストレスに耐え切れなくなったときに、燃え尽きるという（新井, 1999）。

理想に燃えた熱血漢がバーンアウトしやすいが、これはヒューマン・サービスをめぐるパラドックスでもある。ヒューマン・サービスは理想に燃え、自我関与しなければ勤まらない仕事であるが、ヒューマン・サービスに適性を持つ人がバーンアウトしやすいのである（新井, 1999）。

3 教師バーンアウトの環境的要因

教師の仕事そのものがバーンアウトしやすい特徴を持っている。教師の仕事は切れ目がなく、

明確な休憩時間もない、無定量・無限定なものである。それにもかかわらず、担任役割など仕事の責任は重く、心的エネルギーが絶えず過度に要求されやすい。教師の仕事はバーンアウトを起こしやすい特徴を持っているのである（上野・佐藤，2010）。

たとえば、高木・田中（2003）は、共分散構造分析を用いバーンアウトモデルの検討を行い、バーンアウトに直接的に影響を及ぼしているのは職務自体のストレスであり、同僚との関係などの職場環境のストレスは間接的な影響を及ぼすのにとどまっていると結論づけた。

教師の仕事は生徒との対人関係そのものであるが、教師のバーンアウトの根底にはこのようなヒューマン・サービスの構造的特殊性があると言える。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。しかし、自分で自分の仕事をコントロールできない（自律性の未確立な）職業ではストレスがたまり、バーンアウトしやすいのである。さらに、教師は無定量無際限のサービスを要求されがちである。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。

新井（1999）によれば、教師の同僚との関係は、他の職種と異なり、「独立性の強い横並び構造」なので、自由度は高いが、孤立・疎外を起こしやすい。そのため、協働性を発揮したり、互いにサポートしたりすることがしにくい環境になっている。バーンアウトの原因の一つは、教員間の協調性の欠如であり、教師のバーンアウトは教師集団という組織の問題であると言える。誠実で責任感の強い教師が過重な負担を背負い込み、孤立を深めやすいのである。

人を教え導く立場として疲れを口にしたり、人から援助を受けたりすることは恥であるという「教師文化」も教師バーンアウトと関係している。教師の職務や教師文化の中にストレスを生みやすく、ストレスを緩和しにくい構造が内包されているというのである（落合，2003）。「学校文化」「教師文化」が教師バーンアウトと密接に結びついているのである（上野・佐藤，2010）。

職務構造の問題、同僚との関係、教師文化・学校文化などの要因に加えて、現代の教師は行政上の仕事が多く、大量の文書に振り回され、生徒との関わりが少なくなってきているという。落合（2003）によれば、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いう。文書の増大は外部に対する防衛的意味がある。情報公開への備えであり、万一のために対応を文書化しておくわけであるが、こ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と指摘している。

また、教師は外部からの過多の期待にも晒されている。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。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。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。どの親も満足するような生徒対応は不可能だから、このような状況は教師にとっては大きなストレスになっており、教師バーンアウトの要因の一つであると言える。

さらに、生徒との関係における困難さがある。落合（2003）によれば、過保護に育った生徒に対する指導の困難さだけでなく、「豊かな家庭の生活様式や文化と旧来から変わらない学校での生活様式や文化の間を行き来する生徒に対して、どのように対応するのか」という困難なテーマに、現代の教師は直面しているという。生徒との関わりは教師の充足感や達成感、誇りにつながるものであるが、それが困難さのみになってしまうとすれば、教師は自信を失い、疲れ切ってしまうであろう。

教師のバーンアウトは特定の個人の問題ではなく、教師の置かれた学校組織環境の特殊性や現代社会の抱える問題から生じるものなのである。

IV 教師バーンアウトを予防するために

1 教師の相互サポート

教師バーンアウトの軽減策としては「教職員の定員増」「校内コミュニケーション、支え合い」「仕事に対する考え方の変容」「趣味や楽しみを見つける」などが提案されている（宮下，2009）が、中でも、教師の相互サポートがバーンアウトの軽減に有効であることが多くの研究で指摘されている。

落合（2003）は、教師の相互サポートは教師の疲弊を予防し、バーンアウトを食い止める最後の砦であるという。新井（1999）も、職場の同僚・上司からのソーシャル・サポートにより、ストレスは著しく低減するとし、職員室の人間関係の改善が望まれるとしている。

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。豊富な人間関係それ自体が健康にポジティブな影響を及ぼすことが分かっているが、心理学では、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。金銭的、物質的な援助をしたり、情報提供やアドバイスをしたりするような直接的な支援を道具的サポートと言い、困難を抱える人を励ましたり、共感したり、的確に評価したり、自尊心を支えたりするような支援を情緒的サポートと呼ぶ。

谷口・田中（2011）は、①上司および同僚からのサポートを多く受け取っている教師ほど、職場の人間関係の効力感が高い、②上司からのサポートが多い教師は、個人的達成感が高く、情緒的消耗が低い、③同僚からのサポートが多い教師は、脱人格化が低い、④上司および同僚からのサポートは、職場の人間関係の効力感にポジティブな影響を与え、その効力感、個人的達成感にポジティブな影響を与えることなどを明らかにしている。これらの知見は、上司および同僚から受け取るサポートが教師効力感を高め、バーンアウトを抑制させる効果を持つことを示している。

また、宮下（2008）は情緒的消耗感の軽減には、小学校、中学校の両方において、同僚、管理職からのソーシャル・サポートが有効であると述べている。また、中学校教師においては、管理職からのソーシャル・サポートがバーンアウト傾向の軽減に有効という結果が得られたという。

貝川 (2009) は、情緒的サポートを得ることでバーンアウトを緩和できることを示し、情緒的サポートはストレス反応やバーンアウトを軽減する要因であるとしている。一方、道具的サポートはバーンアウトに影響を及ぼさず、緩和作用は見られなかったという。

2 グループワークの有効性

このように、教師の相互サポートがバーンアウトの軽減に有効であることが指摘されているが、実際には教員が相互にサポートしあうのは容易ではない。たとえば、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現状があり、他の教師をサポートするような余裕はないのだという。また、新井 (1999) は学校と言う組織は目的を合理的に定め、構成員全員が足並みをそろえて目標達成に邁進するという図式が成立しにくい環境であると述べている。教師の相互サポートを実現するのは容易なことではないようだ。

教師の相互サポート、職場の協働性をどのように実現するか、これが大きな課題であると言える。この点について、新井 (1999) は「インシデント・プロセス」の有効性を主張している。

「インシデント・プロセス」とは、新井 (1999) によれば、参加者全員が体験学習の形で事例研究を行うものである。事例はその一部 (インシデント) を示すにとどめ、参加者は事例提供者に質問することで事例に関する情報を得て、問題の全体像を理解し、問題行動に対する指導方法を集団で立案していく方法である。

「インシデント・プロセス」の効果について、新井 (1999) は、教師集団が一つのまとまりとして一貫性を保持しつつ、問題解決をすすめる指導体制を築くことができるため、教師がお互いをより理解し、意志の疎通を通じて友好感情を育てていくことができ、学校における集団作りを促進するとともに、一人一人の教師の孤立を防ぐ効果がある。全教師参加による協働的、体験的活動により、同僚間のコミュニケーションおよび協働意識が高まり、バーンアウト防止の有効な方法となると述べている。ただし、「インシデント・プロセス」自体が参加者の自己主張を促進するように構成されているため、情緒的な面での安定を図る効果がやや弱いという。情緒面に関しては別の組織的なアプローチが必要であることも付け加えている。

教師の協働と言うと、とかく「全教員が同じ思いを持ち、目標を共有して」と言われる。しかし、「インシデント・プロセス」は「思い」を共有するのではなく、仕事を共有するものである。仕事や具体的な作業を通して共同化を図るのである。

V 終わりに

教師バーンアウトを予防・軽減するには、教師一人一人が自らのストレスに適切に対処する必要があるが、それ以上に、学校という組織や教師の職務の改善を図り、職場環境を見直すことで、

一人一人の教師をエンパワーメントしていくことが極めて重要である。

本論では、教師バーンアウトの要因とその予防について、従来の研究を整理して示したが、教師バーンアウトの実態については解明されていないことも多い。今後は教師バーンアウトの実態について調査をすすめながら、具体的な予防・軽減策を提言していきたい。

VI 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.
- 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—経験年数・教育観タイプに注目して— 教育心理学研究, 48, 12-20.
- 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.
- 小堀 2005 対人援助職のバーンアウトと情緒的負担感 東京大学大学院教育学研究科紀要 45, 133-142.
- 久保真人 2004 バーンアウトの心理学—燃え尽き症候群とは— セレクション社会心理学23 サイエンス社.
- 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.
- 宮下敏恵 2009 小・中学校教師におけるバーンアウト軽減方法の探索 上越教育大学研究紀要, 28, 95-104.
- 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.
- 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.
- リクルートマネジメントソリューションズ 2006 「教員意識調査」「保護者意識調査」報告書.
- 高木 亮・田中宏二 2003 教師の職業ストレスに関する研究—教師の職業ストレスとバーンアウトの関係を中心に— 教育心理学研究, 51, 165-174.
- 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.
- 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.

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.

上野和久・佐藤史人 2010 現代日本におけるバーンアウトの研究の動向に関する研究—バーンアウトの教員への適応を目指して— 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 20, 143-150.

