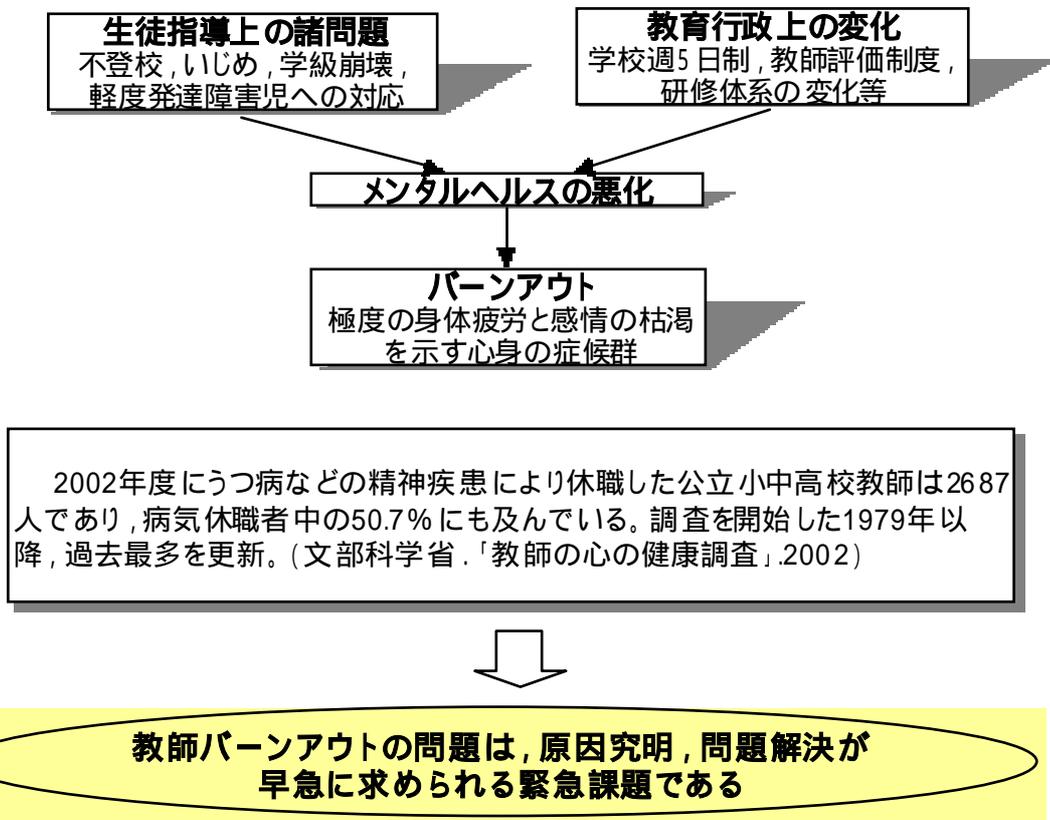


はじめに

1 研究の背景



2 教師バーンアウトに関する先行研究

高等学校教師のバーンアウトに影響を与えている規定要因の明確化と, バーンアウト軽減方法について検討(八並・新井, 2001)

教師バーンアウトの規定要因としては, 多忙感や個人の性格特性よりも, 対管理職, 対同僚という学校内の組織特性がもっとも大きな影響力をもつということを明らかにした。さらに, その組織特性にプラスの変化を与えるために, インシデントプロセス法を取り入れた事例研究会を実施し, Maslach & Jackson (1997) のバーンアウト尺度 Maslach's Burnout Inventory (以下, MBI) を用いて効果を測定した。その結果, 研究会後には, MBI 下位尺度の「脱人格化(人を人として思わなくなる気持ち)」得点に有意な変化があったことを示した。

インシデント・プロセス法は, 発表者の短い象徴的な出来事(インシデント)をもとにして参加者が質問によって事例の概要を明らかにし, 原因と対策を考えていく事例研究法。



「学校における教師への心理援助プログラム」の検討(上村・今田, 2002)

小中学校, 高等学校教師十数名によるプロジェクトチームを組み, メンバー同士の事例検討を進める中で, 教師のメンタルヘルスの課題として, 「連携」, 「チーム援助」の二つがキーワードであるということを示した。

中学校教師の「被援助性志向」について(田村・石隈, 2001)

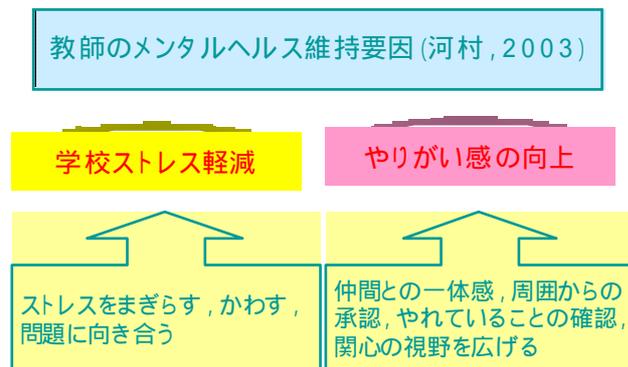
男性教師は, 指導・援助に対する他者からの批判や苦情がバーンアウトの脱人格化に影響を及ぼしているということ, また, 女性教師は, 生徒の反抗が同じく脱人格化に影響を及ぼしているということ, さらに, 男女に共通して, 援助関係に対する抵抗感の低さが脱人格化を予防するということを明らかにした。田村らは, 困難に直面したときには, 職場の同僚やスクールカウンセラーからの援助には大きな意味があるということについても言及し, そうした援助を受けるための抵抗が軽減するよう, 校内コミュニケーションづくりが大切であることを指摘している。

「被援助」の抵抗軽減について(伊藤, 2002)

校内協力体制の重要性は多くの教師が認識していると思われる。しかし, 「自分の弱みを見せたくない」, 「管理職の評価が気になる」などの意識が, 「援助を受けたい」という意識に勝っているような場合, スクールカウンセラーという資源を効果的に生かす視点を, 教師はもつとよいと指摘している。

メンタルヘルス維持要因の検討(河村, 2003)

1000人を越える現場教師に対する質問紙調査, 及び聞き取り面接から, 教師のメンタルヘルスが悪化する要因を「学校ストレスの増加」と「教職のやりがい感の低下」であることを明らかにした。教師がメンタルヘルスを維持するためには, その2要因について目を向けることが大切であり, 学校ストレスの軽減に向けた対応としては, 「まぎらわす」, 「かわす」, 「問題に向き合う」という3対応, また, 教職のやりがい感の向上に向けた対応としては, 「教師仲間と一体感を実感する」, 「周囲から認められる」, 「自分なりにやっていることを確認する」, 「自分の関心の視野を広げる」という4対応の実践を提言している。



3 研究のねらい

教師バーンアウトの軽減に効果的な教育的アプローチについて検討・提言する

八並・新井(2001)は、「教師バーンアウトの克服方法の構築やその効果分析に関してはほとんど研究されていない状況にある」という指摘をしている。そこで、本研究では、有志が集い、学びあっている構成的グループ・エンカウンター学習会(以下、学習会)を、教師バーンアウトの予防・軽減に向けた教育的アプローチの具体例として取り上げる。学習会参加者と非参加者のバーンアウト状態を比較検討することにより、学習会の意義、効果について明らかにしたいと考えている。教育的アプローチモデルとしての学習会の効果が明らかになれば、その取り組みを参考にした校内教職員研修プログラムの提言が可能ではないかと考えている。

学習会とは？



学習会は、正式名称を「秋田・学校におけるカウンセリングを考える会」といい、大学院で心理学を学んだメンバーが中心となって会を運営している自主的な学習グループである。平成12年に県研究奨励事業の補助を受けて発足した。参加者は、教員、臨床心理士、適応指導教室指導員、大学生等であり、職種も年齢も幅広いメンバーが、気楽に学びあっている。学習会では、不登校やいじめ、学級崩壊など、学校現場で起きている様々な問題の予防や解決に向け、児童生徒にかかわる者として何ができるのかを共に考える指標として、カウンセリングに視点を当てている。特に、学校教育の場で日常的に使うことのできる集団カウンセリングの一技法である「構成的グループ・エンカウンター」を取り上げ、その理論と技法を学びあうことをねらいとしている。学習会は、毎月1回、休日の午後に公共施設を利用して開催し、講義と演習を中心に4時間設定のプログラムで展開している。発足以来、4年目となる学習会は現在、県内数地区で開催しており、地域や職場を越えたヒューマンリレーションが広まりつつある。

方法

1 対象

参加群～学習会参加者(小,中,高,特殊教育学校教師,臨床心理士,適応指導教室指導員)40名。非参加群～公立学校教師(小,中,高,特殊教育学校)270名。

2 調査時期

調査は、2003年6月～7月にかけて実施された。

3 測定尺度

教師バーンアウトを測定する尺度として、信頼性の高いMaslach & Jackson(1997)のバーンアウト尺度Maslach's Burnout Inventory(以下、MBI)をそのまま用いることとした。MBIは、「個人的達成感の低下(仕事へのやりがい感の低下)」、「情緒的消耗感(心身ともに疲れ果てたという感覚)」、「脱人格化(人を人と思わなくなる気持ち)」の3因子、18項目の質問で構成され、バーンアウトの状態を感じているほど得点が高くなる。回答は、「いつもある:5」から「全くない:1」までの5件法で求めた(表1)。

表1 MBIバーンアウト尺度

構成変数	質問項目
情緒的消耗感	1 「こんな仕事はもうやめたい」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 仕事のために心にゆとりがなくなったと感じることがある
	4 出勤前、職場に出るのが嫌で家にいたいと思うことがある
脱人格化	5 こまごまと気配りすることが面倒に感じるがある
	6 同僚の顔を見るのも嫌になることがある
	7 自分の仕事がつまらなく思えて仕方がないことがある
	8 生徒と何も話したくなくなるがある
	9 生徒の顔を見るのも嫌になるがある
	10 仕事の結果はいつでもよいと思うことがある
個人的達成感低下	11 同僚と何も話したくなくなるがある
	12 我を忘れるほど仕事に熱中することがある
	13 この仕事は私の性分に合っていると思うことがある
	14 仕事を終えて今日は気持ちのよい日だったと思うことがある
	15 今の仕事に心から喜びを感じるがある
	16 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
	17 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
	18 我ながら、仕事をうまくやり終えたと思うことがある

* 「個人的達成感低下」変数の項目については、16以外は逆転項目となっている。

4 手続き

MBIは、参加群、非参加群の全対象者に対して実施した。参加群には電子メールで質問紙を配布し回答を求めた（回収率60%、25名）。このうち、学習会への参加回数が5回未満の者2名分の回答を除外した（有効回答数23名分）。回答者の属性は小学校教諭（9）、中学校教諭（3）、高等学校教諭（6）、養護学校教諭（1）、養護教諭（1）臨床心理士（1）、適応指導教室指導員（1）、教育センター指導主事（1）であった。

不参加群は教育センターの研修講座の際に質問紙を配布し回答を求めた（回収率100%、270名）。このうち、質問紙への記入漏れがあり、不適切と思われる15名分の回答を除外した（有効回答数255名分）。回答者の属性は小学校教諭（80）、中学校教諭（52）、高等学校教諭（27）、特殊教育学校教諭（26）、小中特殊学級担当教諭（64）、校種未記入（6）であった。

結果

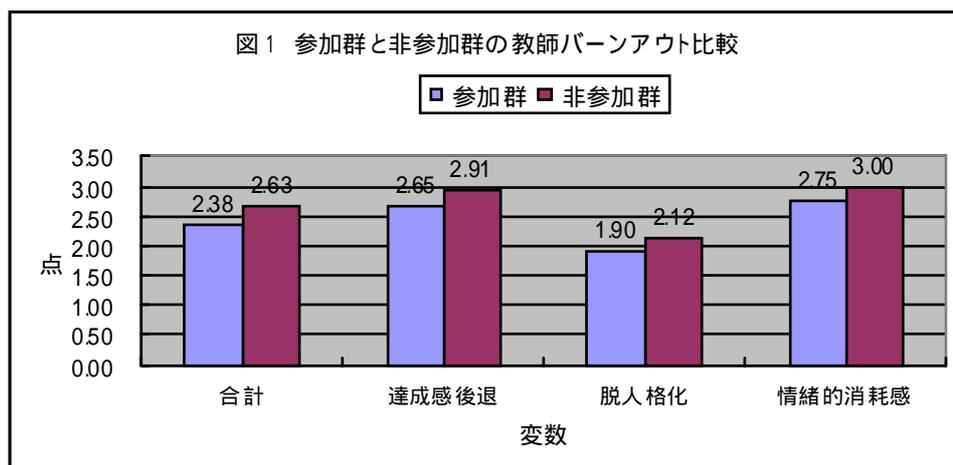
学習会参加群と不参加群の教師バーンアウトの状態について比較するために、バーンアウト合計、個人的達成感低下、脱人格化、情緒的消耗感について得点化し、t検定による平均値の比較をした。いずれについても、参加群は不参加群に比べて低い数値を示し、バーンアウト合計および個人的達成感低下の2変数において有意差（ $p < .05$ ）が明らかになった（表2、図1）。

表2 学習会参加群，非参加群の各変数の平均点，標準偏差及びt検定結果

変数	参加群平均	非参加群平均	p	t値
バーンアウト合計	2.38 (0.51)	2.63 (0.50)	.027*	2.224
個人的達成感低下	2.65 (0.68)	2.91 (0.51)	.022*	2.307
脱人格化	1.90 (0.63)	2.12 (0.65)	.122	1.551
情緒的消耗感	2.75 (0.91)	3.00 (0.73)	.122	1.553

* 括弧内の数値は標準偏差

p < .05



考察

学習会参加群と非参加群の比較において、「バーンアウト合計」得点に統計的な有意差が認められたことは、学習会が教師バーンアウトの予防・軽減に向けた教育的アプローチとして効果があるということを示唆するものといえる。学習会は、「教育に生かせるカウンセリングを学ぶ」という目的のもとに有志が集う場である。そうした学習会の取り組みは、八並・新井（2001）、田村・石隈（2001）、伊藤（2002）が指摘する「仲間との援助関係の重要性」の知見を裏付けるものである。また、河村（2003）が指摘する「学校ストレスの具体的軽減策」の中の、「問題に向き合う」ことをねらう具体モデルということができる。例えば、学級内のある子どもとうまく関係がつかれずに悩んでいる教師がいたとする。その時に、直面する問題から逃げずに、「どうやったらうまく子どもとかわかれるか」ということをメンバーと共に考え合うことのできる場が学習会である。学習会は、問題を「まぎらす」、「かわす」ということではなく、まさに、「向き合う」という視点が盛り込まれている。

さらに、参加群と非参加群の比較において、「個人的達成感低下」得点に統計的な有意差が認められたことは、学習会が教師バーンアウトの中でも、「やりがい感」にプラスの影響を及ぼしていることを示唆するものといえる。河村（2003）は、このやりがい感も教師のメンタルヘルスを維持するために欠かせない要因であると指摘している。そして、やりがい感を向上させるために、「仲間との一体感を実感する」、「周囲から認められる」、「自己の取り組みを確認する」、「関心の視野を広げる」の四つがあると述べている。学習会

参加者にとって、学習会の意味は、「関心の視野を広げる～教育に生かせるカウンセリング」ことにあると思われる。しかしながら、共にカウンセリングの理論や技法を学ぶ中で、間接的に、他のメンタルヘルス維持要因（仲間との一体感を実感する、周囲から認められる、自己の取り組みを確認する）に触れているのであろうと考えられる。

成果と課題

1 成果

学習会は教師バーンアウトの予防・軽減に効果的な
アプローチであることが示唆された



校内外の教職員研修の具体的プログラムの提案

本研究では、教師バーンアウトの予防・軽減に関して、「仲間との援助関係の重要性」が改めて確認され、その支え合いの中で、「問題に向き合う」、「仲間との一体感を実感する」、「周囲から認められる」、「自己の取り組みを確認する」、「関心の視野を広げる」という視点をもつこともまた、重要であることが示唆された。それゆえに、校内外の教職員研修では、それらの視点をプログラムに盛り込むことが、教師バーンアウトの予防・軽減に効果的であると考えられる。研修プログラムの一例として、学級づくりに生かす校内研修45分プログラム、「エンカウンター基礎の基礎」を紹介する（別資料）。なお、このプログラムは、当センター主催の「平成15年度生徒指導学校支援講座」において、実際に紹介しているものである。

2 課題

教師バーンアウトの規定要因に関する検討

本研究で取り上げた学習会の取り組みは、「仲間との援助関係構築の重要性」を指摘した八並・新井（2001）、田村・石隈（2001）、伊藤（2002）の知見を支持するものであった。しかし、この「仲間との援助関係」に関して、高木・田中（2003）は、「職場での人間関係をよくすることが職務上のストレスを未然に認知させにくくする予防的効果があるものの、バーンアウトのような高ストレス反応状態を直接緩和するといった治療的機能はもちにくいと考えられる」という指摘をしている。高木らの研究は、共分散構造分析を用いたバーンアウト過程モデルの検討であり、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」であって、同僚との関係や職場風土などの「職場環境のストレス」は間接的な影響を及ぼすにとどまっているのではないかという知見を示している。教師バーンアウトの規定要因の特定は、教師バーンアウト軽減・解消の介入をする際に重要なポイントとなるため、先行研究の異なる調査結果も含めて、改めて吟味、

検討する必要があると思われる。

学校現場は、現在の生徒指導上の諸問題に対する対応に加え、「特殊教育から特別支援教育へ」という流れ（「今後の特別支援教育の在り方について」，最終答申，2003）の中で、通常学級における軽度発達障害の児童生徒に対する対応の在り方が求められるようになる。児童生徒に直接かかわる教師の仕事，役割はさらに増えていくことが予想される。そうした時代において，バーンアウトを規定する新たな要因が見出される可能性もある。現場の教師の見えない声を拾いあげ，バーンアウトの予防的対応を早期にとることができるよう，規定要因の特定，規定要因への介入の検討は，今後のバーンアウト研究においても引き続き，重要課題であると考えられる。

< 参考・引用文献 >

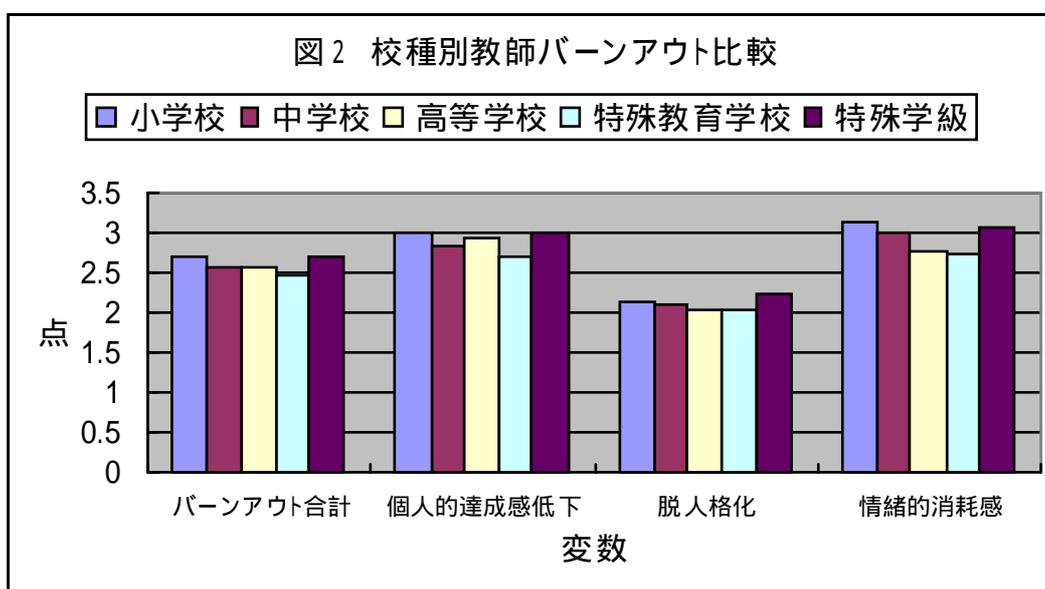
- 1) 伊藤美奈子（2002）スクールカウンセラーの仕事，岩波書店
- 2) 上村恵津子・今田里佳（2002）「学校における教師への心理援助プログラム」の実践～教師のメンタルヘルスに影響を及ぼす要因を探る～，信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要
- 3) 河村茂雄（2003）教師力，誠信書房
- 4) 高木亮・田中宏二（2003）教師の職業ストレスに関する研究～教師の職業ストレスとバーンアウトの関係を中心に～，教育心理学研究第51巻，第2号，165-174
- 5) 田村修一・石隈利紀（2001）指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究～バーンアウトとの関連に焦点をあてて～，教育心理学研究第49巻，第4号，38-48
- 6) 八並光俊・新井肇（2001）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，1-12
- 7) 文部科学省（2003）今後の特別支援教育の在り方について

< 参考資料 > 校種別教師バーンアウト比較

小学校教諭（80）、中学校教諭（52）、高等学校教諭（27）、特殊教育学校教諭（26）、小中特殊学級担当教諭（64）の教師バーンアウトについて、分散分析による平均値の比較をした。

表3 校種別教師バーンアウトの各変数の平均点

変数	小学校	中学校	高等学校	特殊教育学校	特殊学級
バーンアウト合計	2.68	2.58	2.53	2.45	2.72
個人的達成感低下	3.01	2.83	2.92	2.71	2.97
脱人格化	2.12	2.09	2.01	2.03	2.25
情緒的消耗感	3.11	3.02	2.75	2.73	3.07



分析結果から、統計的に有意なものについて、以下にコメントする。

< バーンアウト合計 >

小学校教諭，特殊学級教諭は，特殊教育学校教諭より得点が高い。

< 個人的達成感低下 >

小学校教諭は，中学校教諭，特殊教育学校教諭より得点が高い。

特殊学級教諭は，特殊教育学校教諭より得点が高い。

< 脱人格化 > 校種間に有意な得点差はない。

< 情緒的消耗感 >

小学校教諭は，高等学校教諭，特殊教育学校教諭より得点が高い。

特殊学級教諭は，特殊教育学校教諭より得点が高い。

今回の調査では、小学校の先生方の教師バーンアウト得点が高い傾向が見られた

