

## 教師のバーンアウト傾向と教職生活意識との関係

濱 本 良 子

**要旨：**本論文ではバーンアウトした教師としていない教師ではバーンアウト状況でどのようなイメージや考えを持っているのかという認知を調べることを目的とした。つまり、教師のバーンアウトを、教職生活に関する主観的な認知とその個人のもつ認知構造を関係づけることにより、明確にしようとしたものである。バーンアウトの有無の判断を捉えるためバーンアウト尺度を使用し、バーンアウト状況での個人の認知を捉える方法としては半構造化面接をした。そして、現職教師 32 名のうち該当する 18 名をバーンアウト群と健常群の 2 群に分け、両群の意識の違い・認知構造の違いを検討した。その結果、両群とも共通の意識を多く含むものの次の点で違いが見られた。バーンアウト傾向群では「何度も同じ指導をしなくてはいけないということに関して、生徒をネガティブに評価し怒りを感じているが、内面ではそのことに葛藤を感じていて、自己否定している。そういった日々の葛藤の蓄積を長期間抱えているとバーンアウト傾向へと結びつく」ということが示唆された。また、健常群では、「根気よく生徒に関わり続けるという信念に基づき、疲弊しそうな状況では今は無駄に見えてもいつか生徒が理解してくれる日がある、などという《見方の変換》をして現状を受け入れている」という意識が示唆された。一方、各個人の面接内容の解釈による認知構造を比較するとバーンアウト傾向群は 2 通り、①日々の教育資源の欠如と無力感の状態が続くことがバーンアウトに結びついている、②日常をはるかに越えた大きな出来事に遭遇して、急速に教育資源がなくなることがバーンアウトにつながる、であった。健常群では、各々がどんな小さなことであろうとも将来への何らかの期待や希望を持っているという《将来への可能性》をもつ構造が基となる。さらに特徴別に分けると 4 通り、①教師として自負するものがある（自負型）、②子どもの可能性を信じる（信頼型）、③見方の変換をはかり現状を何とか受け入れようとする（受容型）、④人には関われない世界がある（関わり型）、となるようである。このような個人による信念があるため、疲弊しそうな状況にあってもきわめて教職生活が安定していると推測される。

### 序 論

Freudenberger (1981) は、信条・生き方、人間関係にひたすらうちこんだあげくに期待した成果が得られず疲労と失意の状態にあるとき、人はバーンアウトするといっている。特に対人専門職における社会奉仕的な職業に携わる人などは、人のために何か役立つことをしたいと理想に燃えているが、そういう仕事には失敗や落胆がつきものであるためバーンアウト状態が多く見られる。また、Maslach and Jackson (1981) は、長期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として生じ、極度の心身疲労と感情の枯渇を主とする状態とバーンアウトを定

義している。日本でも多くの研究者によって概念や測定、ストレスとの違いなど看護婦のバーンアウト研究を中心に深められてきている。一方、教師のバーンアウト研究は、ストレス研究の枠に入っており、バーンアウトとして調査されてきているものは看護婦の研究に比べ少ない。教師の多忙と関連づけた研究では、「自己犠牲」的教師像が強いほどバーンアウトが強まる（久富、1995）ことを明らかにしている。自己犠牲的教師とは、自分はこんなに頑張っているのにどうして子供はいうことを聞かないのかという慢性的な苛立ちの姿である。そして、岩井（1997）はバーンアウトの問題は忙しさをつくりだしている教師の仕事の“質”と“量”の関係、つまり忙しい仕事をさせられていると感じたときに無気力に陥り、燃え尽きてしま

うということを行っている。これは、教師がどのように自分の仕事を考えているか(教職生活意識)、そして、どのように自分の生活に仕事を位置づけているかということでもある。

教職意識に関しては岡東・鈴木(1990)の研究が、バーンアウトとの関連を扱っている。Pinesのバーンアウト尺度によりその回答者をバーンアウト強度4段階に分け、教職生活意識との関係を比較している。大きな差異があったのは、「教師としての仕事に満足がいつている」「自分が持っていた教育観や教育的信条に混乱が生じている」「教職に就く前と後で、自分の描いた教師像と現実とのギャップを感じた」「教職以外の職業に転職しようと思ったり、やめたいと思った経験がある」だった。このようにバーンアウトは、教師が教職生活をどのように捉えているかという教師の内面にかなり関係があるようである。そして、Friedman(2000)は期待される職務遂行と現実の不満足との間に起こる深いギャップを個人がどう認知するかからバーンアウトは生じると言っているように、自分の中でその問題をどのように考えているかということがバーンアウトをする人としらない人を分けていると推測できる。しかし、今までに教師バーンアウトに関して個人の認知を取り上げた研究はほとんどなく、教職生活意識との関連はあまりわかっていない。また、バーンアウト尺度によって分けたバーンアウトした人へのみ焦点があたっており、バーンアウトしていない人の特徴は詳しく取り上げられていない。バーンアウトしやすい状況でバーンアウトする人としらない人との認知の特徴を比較することは教師バーンアウトを理解する上で役に立ち、今後の対処法に有用であると思われる。そこで、本研究では現職教師をバーンアウトした人としていない人に分け、2群での教職生活意識の違いを比較検討し、さらに認知構造との関連を見ていく。

## 目 的

本研究では、現職教師でバーンアウトする人としらない人のバーンアウトしやすい状況での教職生活に関する意識や認知構造を比較検討することを目的とする。個人が現実とのギャップをどう認知しているかを明らかにするために事例記述的な方法をとることとする。今までのテストや測定法で取り上げられている要因や次元以外にバーンアウトする個人の問題と直結する要因もあるだろうと思われる。そして、先行研究に本研

究を加えることで教師バーンアウトの内面を掘り下げることができると思われる。

この研究では、バーンアウトした人としていない人でどういう違いがあるのかという探索的な研究となる。特に見ていく所は、バーンアウトした人としていない人の教職生活意識には精神的な領域に違いがあり、それがどのような意識と関連してバーンアウト傾向になったりならなかったりしているのかという点である。その関連を詳しく考察するために、教職生活意識の中で違いのある点をはっきりさせる。

## 予 備 調 査

本研究は、バーンアウトについての個人の認知を調査することに重点がおかれる。そのため、「バーンアウト」についての認知を聞くことが重要である。そこで、個人別に態度構造を測定するために内藤(1993)によって開発された個人別態度構造分析(PAC分析)を使用する。この予備調査では、PAC分析で使用する「バーンアウトしやすい」状況をイメージできる刺激語を決定する。予備調査を3回し、その結果を通してでてきた問題点を改善して本調査をすることにした。

## 本 調 査

### 目的

現職教師を予備調査で得たバーンアウトしやすい状況である「ある目的に対して一生懸命努力したが期待した結果や満足があまり得られず疲労感や欲求不満を感じた」(刺激語は荻野(1999)によって訳されたFreudnberger(1974)の定義を参考に作成したものである)時に、バーンアウトした人としていない人に分け2群での教職生活意識の違いを比較検討し、さらに認知構造との関連を見ていく。

### 方法

**被験者** X県の公立小・中学校教師32人(男性21人・女性11人)であった。経験年数の平均14.9年、SD5.9年、範囲(1-36年)であった。

### 材料

①MBI(久保・田尾,1994):Maslach and Jackson(1981)によるMaslach Burnout Inventory(MBI)を翻訳修正したもので「情緒的消耗感」「脱人格化」「個人的達成感」の3因子、17項目からなる。この

尺度は看護婦用に作られたもので項目中の「患者」を「生徒」と修正して用いた。回答は「いつもある」「しばしばある」「ときどきある」「まれにある」「ない」の5件法である。「情緒的消耗感」とは、単なる肉体的疲労ではなく、心理的要素が中心になって起こる疲労感、虚脱感のことである。「脱人格化」とは、クライアントとの煩わしい接触を避けたり、あるいはクライアント一人一人の個人差や人格を無視し、機械的に対応する傾向を指す。「個人的達成感」は、仕事の結果に伴って感じる成功感や効力感である

②PAC分析(内藤, 1997)：Personal Attitude Construct(個人別態度構造)の略称であり、認知やイメージの構造、心理的場、アンビヴァレンツ、コンプレックスまで測定できると言われている。これは、当該テーマ「教師生活において『ある目的に対して一生懸命努力したが期待した結果や満足が得られず疲労感や欲求不満を感じた』」に関する自由連想(アクセス)、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によるクラスター分析、被験者によるクラスター構造のイメージや解釈の報告、実験者による総合的解釈を通じて、個人ごとに態度やイメージの構造を分析する方法である。

③質問紙(聞き取り)：予備調査においてPAC分析だけでは個人を支える背景が見えてこなかったので補足質問として加えた。

#### ④録音テープ

##### 手続き

小学校・中学校教師に対し、バーンアウト(燃え尽き症候群)に関する調査の依頼文を送り、その調査に協力の意志を示した教師32名に対して実施した。面接内容は、①現在6ヶ月以内のMBIの記入→②PAC分析→③質問紙→④PAC分析でのイメージ時のMBIの記入、という順番で行った。

①最近6ヶ月の状態でのMBIの評定：被験者に黒ペンで記入させる。(フェースシート：経験年数・職名・性別・配偶者の有無・担任の有無・校務分掌を含む)

②PAC分析：まずはじめに連想刺激として、以下のように印刷された文章を提示するとともに、口頭で読み上げて教示した。

「教師生活において、『ある目的に対して一生懸命努力したが期待した結果や満足があまり得られず疲労感や欲求不満を感じた』ということのを思い出して下さい。下記の質問について、頭に浮かんできたイメージ

や言葉を思い浮かんだ順に教えて下さい。『ある目的に対して一生懸命努力したが期待した結果や満足があまり得られず疲労感や欲求不満を感じた』とあなたが思う場面や状況、その時どう感じていたか、その時どんな行動をしたいと思いますか、または実際にどう行動しがちだったか」

被験者に自分の思い浮かんだことを自由連想させ話させた。調査者はその言葉を被験者の言った順に短冊(およそ3cm×5cmの紙)に書き込んでいった。被験者の言葉がすべてで終わったら短冊(項目)を被験者の前に並べた。被験者に肯定か否定かの方向に拘りなく重要順と感ずる順に項目を並べ替えさせた。調査者は項目に赤ペンで重要順を書き込んでいった。ついで項目間の類似度距離行列を作成するために、連想項目間の対を選びながら、以下の教示と5段階評定尺度に基づいて類似度を評定させた。教示は、下記の〈教示と評定尺度〉が印刷された用紙を被験者に提示したまま、口頭で読み上げることでなされた。

「あなた自身の『ある目的に対して一生懸命努力したが期待した結果や満足があまり得られず疲労感や欲求不満を感じた』に関するものとしてあげたイメージや言葉の組み合わせが、言葉の意味ではなく、直感的イメージの上でどの程度似ているかを判断し、その近さの程度を下記の尺度の該当する記号で答えて下さい。

非常に近い…A どちらかというに近い…B

どちらともいえない…C

どちらかというに遠い…D 非常に遠い…E」

上記の類似度評定のうち、同じ項目の組み合わせは0、Aは1、Bは2、Cは3、Dは4、Eは5というように、0から5点までの得点を与えることで作成された類似度距離行列に基づき、被験者別にウォード法でクラスター分析した。ついで、そのコンピュータ画面に析出されたデンドログラムを見ながら被験者とともにクラスター構造の確認をし、まとまりのあるクラスター分けをした。そして机の上に項目を被験者が納得したクラスターごとに並べて、それを両者が見ながら、以下の手順で被験者の解釈や新たに生じたイメージについて質問した。まず、実験者はまとまりのあるクラスターをクラスター1・クラスター2…というように番号をつけ、クラスター1の項目を読み上げ全体に共通するイメージやそれぞれの項目が併合された理由として考えられるもの、このクラスター全体が意味する内容の解釈について質問した。これをクラスター2・クラスター3…と繰り返し聞いていき、すべてのクラ

スターが終了した後、クラスター1とクラスター2、クラスター1とクラスター3…というように、各クラスター間を比較させてイメージや解釈の異同を報告させた。この後さらに、全体(クラスター1・クラスター2・クラスター3…)についてのイメージや解釈について質問した。続いて、実験者として解釈しにくい個々の項目をとりあげて、個別のイメージや併合された理由について補足的に質問した。最後に、各連想項目単独でのイメージがプラス、マイナス、どちらともいえない(0)のいずれに該当するかを回答させた。

③質問紙:PAC分析の後すぐに、以下のように印刷された文章を提示するとともに口頭で読み上げて質問した。

「あなた自身の『ある目的に対して一生懸命努力したが期待した結果や満足があまり得られず疲労感や欲求不満を感じた』に関することをおたずねします。長期にわたり抱えている問題がありましたか、何でも話せる同僚がいましたか、教師としての楽しみ・やりがいは何でしたか、教職以外の趣味や楽しみ・生きがいは何でしたか、仕事を離れたときに付き合う仲間がいましたか、日常生活で誰と話すことによって癒されましたか、どんなことをして気分を落ち着けていましたか、現在もこういう状況はありますか」

④『ある目的に対して一生懸命努力したが期待した結果や満足があまり得られず欲求不満を感じた』時のMBIの評定:被験者に①でやったMBIの用紙に赤ペンで記入させた。

期間 2001年7月27日~8月31日

## 結 果

PAC分析におけるバーンアウト状態(イメージ時)で、バーンアウト傾向であるかそうでないかを判断するためにMBIを使用した。田尾・久保(1997)は看護婦のMBI3因子の得点分布から各得点の標準得点を求め、それに基づいて彼らの全体のなかでの相対的位置を推定し5段階健康度に分けた。表1は今回の教師32名のイメージ時のMBIのデータを下位尺度ごとにそれぞれ得点化し、5段階健康度に分類したものである。MBIの3因子とも「平均」「大丈夫」が約6割前後となり、「危険」が約1割前後であった。

次に、5段階健康度を2つに分けて、「大丈夫/平均的」をa、「注意~危険」をbとした。MBIの3因子(情緒的消耗感・脱人格化・個人的達成感)すべてがaの段階に入った「a・a・a」の被験者を健常群と

表1 イメージ時のMBI得点別人数

	情緒的消耗感	脱人格化	個人的達成感
大丈夫(40%以下)	15(47%)	12(38%)	14(44%)
平均的(40~60%)	4(13%)	5(16%)	5(16%)
注意(60~80%)	2(6%)	6(19%)	5(16%)
要注意(80~95%)	6(19%)	4(13%)	5(16%)
危険(95以上)	5(16%)	5(16%)	3(9%)

し、すべてがbという段階に入った「b・b・b」の被験者をバーンアウト傾向群とした。それに該当しなかった14名は除外した。よって、バーンアウト傾向群は7名(経験年数M=8.7年,SD=5.9年,イメージ時M=0.7年前,SD=1.0年)、健常群は11名(経験年数M=17.6年,SD=9.7年,イメージ時M=0.9年前,SD=1.8年)の計18名を分析の対象とした。

### (1) バーンアウト傾向群と健常群の意識の比較

バーンアウト傾向群と健常群を比較するために面接内容(手続き②③)をKJ法(川喜田,1997)によって分類した。KJ法で分類した教職生活意識の内容を健常群とバーンアウト傾向群の両群の異同という観点で見えていくことにする。

[両群共通に見られるもの] 指導のあり方の反省、教師生活に入ってからすぐの学校生活全体への混乱、生徒と教師の安定した関係への意欲、保護者からの協力が欲しい、教職員の不仲、自分達の中・高時代の学校のイメージに沿った教育を目指す、楽しみは子どもとのコミュニケーション、家族は心の支え、わりきり(どうにもならないときはしかたない)、の9項目が両群に共通に見られるものであった。

[バーンアウト傾向群に見られるもの] 思い通りにならない事への責任転嫁と自己嫌悪(働きかけに対する反応のなさ・生徒への責任転嫁と自己嫌悪)、怒る場面での教師の葛藤、管理職との相互疎通性のなさ、しんどい状況が早く終わって欲しい、生活と仕事が一緒になり疲れ果てる、の5項目がバーンアウト傾向群のみ見られ7人中3人が思っている意識であった。

[健常群に見られるもの] 気長に生徒と関わり合い続けることが大事、教師として自分を支えているものがある、の2項目が健常群11人中6人以上に見られる意識であった。また、教師として責任が果たせていないのではという不安、子どもの能力はすごい、生徒のことを理解できなかったのではという反省、何でも話せる人物が必要、最終的な(将来も含めて)子どもの成長が楽しみ、学校のことは家に持ち込まない、身が持たなくなるときの考え方をもっている、肯定的な見方

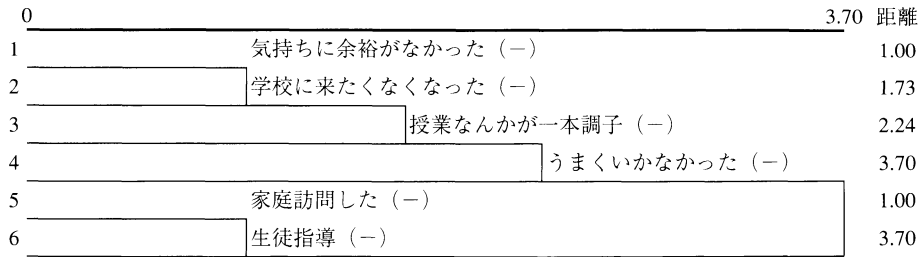


図1 被験者Cのデンドログラム

表2 事例Cの類似度距離行列

重要順	1	2	3	4	5	6
1	0					
2	1	0				
3	1	2	0			
4	2	2	2	0		
5	3	3	3	3	0	
6	2	2	2	2	1	0

の変換をする、の8項目が健常群11人中4人に見られる意識であった。

(2) バーンアウト傾向群と健常群の各事例の解釈と認知構造の比較

事例別にバーンアウト傾向群(事例A~G)、健常群(事例H~R)をそれぞれ各クラスターの内容を吟味した後、それらの関係や全体的特徴を総合的に解釈した。ここでは、事例Cと事例Lを見ることにする。表2、表3はPAC分析での各被験者の類似度距離行列である。

事例C(教師歴20年 中学校)

図1の被験者Cのデンドログラムを見ると、全項目数の1/3にあたる重要順の上位2位までを順番にあげると①気持ちに余裕が無くなった②学校に来たくなかった、となる。この項目から今まで経験で得ていた事が通用せず、何をしても良くなっていく兆しが見えない状態が長くつづいていることがバーンアウトと結びついていていいると考えられる。次に全項目の単独でのイメージを見ると、すべてがマイナスになり被験者自身の否定感が感じられる。

〈被験者Cについての総合的解釈〉クラスター1は「気持ちに余裕がなかった」~「うまくいかなかった」の4項目：生徒指導の問題に関わることで、経験で得られた教育技術が通用せず気持ちに余裕がなくなり、授業が単調になり学校に来たなくなるといふ被験者

を取り巻く周囲までもうまくいなくなってくる様子がうかがえる。たくさんある教師の仕事をうまく消化できなくなり無気力になっていくという《教育資源の欠乏と無力感》のクラスターである。クラスター2は「家庭訪問をした」「生徒指導」の2項目：被験者が長期間この問題と関わり続けた《意味のある出来事》のクラスターである。何年も家庭訪問を続けたが生徒・保護者との関係ができなかったという教師の責任を果たせなかったという事実が被験者をむなしくしているように思われる。全体として：被験者が《意味のある出来事》に関わったが、今までの経験が役に立たず長い年月打つ手がなく気持ちの余裕もないので、他の仕事へも影響を及ぼしていくという《教育資源の欠乏と無力感》へとつながっている。また、この時職員は学校全体として方向性がなく、被験者一人で問題を抱える事になっている。学校全体が難しいケースであるだけに方向性をだせず被験者にまかせっきりになったと推測されるが、被験者にとっては職員からは批判はされるが援助はないというやりにくい状況であり孤独感を強めていったと思われる。この時、被験者を支えていたのは配偶者など家族の存在である。

事例L(教師歴24年 中学校)

図2の被験者Lのデンドログラムを見ると、全項目数の1/3にあたる重要順の上位3位までを順番にあげると、①花②肥やし③責任、となる。これらの項目から、生徒の能力を発揮させるためには無駄なように見えても自分のやるべきことをしっかりやらないといけないう、今発揮しなくても将来役に立って欲しいという見方の変換が見受けられる。次に全項目の単独でのイメージを見ると、プラスが5、マイナスが5と均衡している状態であり、心の中はゆれていると推測される。

〈被験者Lについての総合的解釈〉クラスター1は「花」「肥やし」の2項目：自分のやったことが今は徒労かも知れないが肥やしになり、一生懸命関わってくれた人がいるということがその子の将来につながって

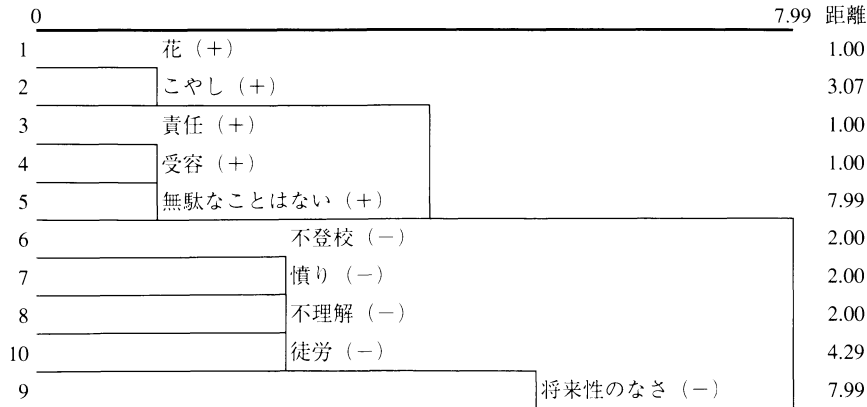


図2 被験者Lのデンドログラム

表3 事例Lの類似度距離行列

重要順	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	0									
2	1	0								
3	2	1	0							
4	4	1	1	0						
5	2	1	1	1	0					
6	5	5	4	2	1	0				
7	5	5	3	5	4	2	0			
8	5	4	2	5	5	2	2	0		
9	5	4	4	5	5	4	4	4	0	
10	2	4	2	2	5	2	2	2	2	0

いくのではないかという《将来への可能性》のクラスターといえる。クラスター2は「責任」～「無駄なことはない」の3項目：その子のことをもっと理解して見方を変えれば受け止められるんじゃないかという《見方の変換による受容》のクラスターといえる。この場合、その子の3年間という見方ではあせりもでるが、一生という考え方だと違う見方もできるというものである。その子の一生を視野に入れた考え方は今その子にとって必要なことを見極めることにもつながり、教師自身の指導の方向性に自信を与えると推測できる。クラスター3は「不登校」～「将来性のなさ」の5項目：生徒の将来性も見えず働きかけが報われなかったり、保護者や職員からの不理解など《徒労》のクラスターといえる。全体として：自分のやってることが無駄に思えてきて《徒労》だけを感じるようになるが、そう思いたくないので《徒労》を受け入れる長い目で見た場合の《見方の変換による受容》をする。そして、その子の《将来への可能性》として自分達がやっ

ていることがいつかその子の役に立つ日が来るかもしれないと信じようとしている。また、その生徒以外の他の生徒と関わることでがんばっていたという面もある。

次の表4はバーンアウト傾向群の事例A～Gの各クラスターを、表5は健常群の事例H～Rの各クラスターをまとめたものである。

バーンアウト傾向群では2つの大きな認知構造の流れが見えた。事例ABDEGに見られる①《期待する生徒像と現実のギャップ》⇒《感情表出の回避》⇒《教育資源の欠乏と無力感》と、事例Cの②《意味ある出来事》⇒《教育資源の欠乏と無力感》である。つまり、①期待に応えてくれない生徒に対する怒りを生徒に向けてることに罪悪感があるが、どうすることもできない現時点での教育技術のなさや無力感とその教師を取り巻く周りの状況と絡んで悪くなっていくことがバーンアウトへと結びついている。また、②日常をはるかに越えた大きな出来事に遭遇して現時点での教育技術のなさや無力感とその教師を取り巻く周りの状況と絡んで悪くなっていくことがバーンアウトにつながっている、という2パターンが考えられる。現代の教育問題である学級崩壊などは②に関連するものと思われ、経験年数や年代にかかわらずバーンアウトする教師がでている。本研究の認知構造では教師の職務関連事項である日々の教育活動、特に対生徒場面でのことが主要因となる。そして、生徒への対応に関する葛藤の蓄積が精神的な領域に及び、それが大きくなってしまったものがバーンアウトしたということになると考えられる。事例Eはその典型例であると思われ、《期待する子ども像と現実のギャップ》⇒《感情表出の回避》⇒《教育資源の欠乏と無力感》⇒《教職への否定と人生への迷い》という流れになっている。

表4 バーンアウト傾向群の事例の各クラスターのまとめ

事例	各クラスターの名前
A	問題に直面するのを避ける《心の休養（回避）》・生徒の反応に対する《教師としての自信のなさ》・生徒の反応が《教師としての評価》
B	自分の思い通りに動かない生徒《期待する生徒像と現実のギャップ》・生徒へ向かう怒り《責任転嫁》
C	経験が通用せず全てがうまくいかなくなる《教育資源の欠乏と無力感》・問題行動のある生徒への対応《意味のある出来事》
D	期待しているとおりに動かない生徒《期待する生徒像と現実のギャップ》・経験が通用しない《教育資源の欠乏と無力感》・教師として出すべきではない生徒に対する怒り《感情表出の回避》
E	何度言ってもわからない生徒《無力感（嫌悪）》・期待する生徒像として《生徒の自主性を求める》・自分がどうしていいかわからない《教職への否定と人生の迷い》
F	生徒を預かる《担任という責任ある役割》・ベテランの教師と比較される《管理職からの重圧》・管理職の期待に添えない《教育委員訪問の授業》
G	生徒に対する怒りを抑える《感情表出の回避》・怒りに対して過剰な反応を抑えようとする《怒りの蓄積》

表5 健常群の事例の各クラスターのまとめ

事例	各クラスターの名前
H	目的があるようでない《教育活動》・教科研究が《教師としての自分の支え》・思いは同じだが微妙にずれる話し合い《職員集団の微妙なズレ》
I	生徒に還元するための《自由にできる時間の確保》・時間が無駄になる《精神的な疲れ》・学習指導が《教師としての自分の支え》
J	生徒に寄り添っていく《生徒の気持ち》・続けることで最後には《心からの達成感》・生徒が喜ぶためにも《指導の継続》
K	授業中の生徒への《不満》・教師の工夫《生徒への指導法》・工夫が通用しない生徒《いっても聞かない生徒への不満》
L	自分のやっていることが無駄《徒労》・見方を変えると受けとめられる《見方の変換による受容》・教師の一生懸命の関わり《将来への可能性》
M	同僚間での仕事の比重《価値》・教職の仕事はどれも大事《目立たない仕事》・目立たない仕事に対する《無理解》
N	指導したことが報われない《徒労》・生徒の次のステップを模索《将来への可能性》
O	担任として受けとめる《生徒とのよい関係》・思いが伝わらない《失望》・自分のカラーを出す《教師の個性の必要性》
P	人と関わること《教育活動》・一部の生徒に踏み込んで関われない《関わりの限界》
Q	能力のすばらしさを気づいて欲しい《生徒の能力のすばらしさ》・将来を見据えて学んでほしい《生徒への期待》・能力のすばらしさを気づかせるための《指導の継続》
R	根気よくやると道が開ける《人生観》・ゆっくりとした時間の中で育まれる《人との関わり》・自分が入り込めない世界《関わりの限界》

健常群では全事例に《見方の変換》⇒《将来への可能性》が見られる。各々が疲弊しそうな状況でもそこに意味を見いだそうとしている。《指導の継続》《教師としての自分の支え》《見方の変換による受容》など、それをきっかけにどんなに小さなことであろうと自分自身の存在が自分と生徒の将来に何らかの役に立つのではないかと考えている。事例の教師の中には、この大きな流れの中に「身が持たなくなるときの考え方（わりきる、関われない世界がある、など）」を含む

《見方の変換》をして、これ以上関わると自分自身が崩壊する限界を知っていて、《関わりの限界》へとつながっているものもある。この流れは、もしかすると表にはでていないが健常群全てが内在化しているものではないかと思われる。少し細かく見ていくと、健常群の認知構造は4つに分けられる。①事例 H・I・M・(O)：教師として自負しているものがある（それは人によってさまざまなものである）=自負型、②事例 J・Q (I・L・N)：子どもの可能性を信じ指導の継続

をする＝信頼型、③事例 L・N：見方の変換をはかり何とか受け入れようとする＝受容型、④事例 P・R・(O)：人間にはそれぞれの世界があり、関わりの限界を感じている＝関わり型、というものである。これらの健常群からは、確固とした教育観・信条があるとはいいきれず、時や場合によってはいつもぐらぐらと心の中はゆれていて悩みながら教師生活をしていることがうかがえる。しかし、それぞれの価値観の中で、ある程度安定した認知構造を保っているように思われる。

## 考 察

### ●生徒との関係

「怒る場面の教師の反応」というのは対生徒との間で生じるものである。岡東・鈴木(1990)は、バーンアウト強度の高い教師は子供をネガティブに理解する傾向が強い、と述べている。本研究のバーンアウト傾向群でも、「同じことを何度も指導しなくてはならない」という生徒の自主性のなさや反応のなさにネガティブな評価をしている。しかし、この生徒の反応は自分自身への評価とつながると思われ、西村ら(2001)は、規制維持の要請がとりわけ強く、統率の取れた行動がとれることが教師の「指導力」「力量」「技量」であるという価値観が非常に強く、そのことが教師自身の自己評価を厳しいものにする可能性が大きいと指摘している。さらに、怒る場面での教育者としてのあり方、気まずさなど教師自身の自己の内面からでる教師像との葛藤によって自己否定し、最終的に生徒をネガティブに見てしまうことが推測される。この教師像というのは、自分がよいと思っている(理想とする)教師像と思われる。伊藤(2000)は、教師が理想とする面への評価がバーンアウトと関連しやすいことを明らかにしている。一方、健常群では、「根気よく生徒と関わり続けることが大事である」という考え方が生徒を否定的に見ることを抑えている。教師がどんな状況でも生徒との関わりを続けることは、難しいことと思われる。しかし、この信念は、〈肯定的に見方を変える〉、つまり自分のやっていることは無駄ではなく、いつか生徒がわかってくれる日があると考え、〈最終的にその子がわかってくれたら満足〉という願望の上に成り立っていると思われる。

### ●職員との関係

先行研究によると、バーンアウト傾向が高い教師ほど職場の雰囲気否定的に評価している。本研究で

も、同様の結果がでていますが、特に管理職との関係は大きいようだ。バーンアウト傾向群の事例においても、管理職に相談しても無反応であったり、学校としての対応策を打ち出さずまかせきりになったりと、当該教師に不信感を持たせるような行動である、と思われる。そのため、管理職に期待できないという思いから否定的にならざるえないと推測される。児玉(1998)は、人間関係のストレスを癒すのは人間関係しかなく、管理職の果たす役割は大きいといっている。そして、日頃からリレーションを大切にしていれば、部下は困難や困りごとを相談しやすく、よい上司が人をやる気にさせ、人を育てると言っている。反対に、親身に相談にのってもらっていても理解してもらえないと自分から一線引いている教師もいて、周りの同僚と自分との違和感を感じている場合もある。健常群では、何でも話せる同僚はいないと答える教師や小さな接点を見つけて目的に向かっていたらおもしろい、一人だけでも自分を認めてくれる信頼関係のできた人がいればいいという回答があった。実際、両群とも同僚を仕事のつきあいとして割り切っているような感じで、一人でも心を許せる人がいたらいいと考えているように思われる。

### ●満足を得る対象

バーンアウト傾向群の事例の多くが、クラスの子ども全員の反応に注目して評価をしている。例えば、暖かいクラス作りをしてきたが今回できなかったことで自信を失った、と言っている。しかし、健常群では、個人を相手にしていることが多い。それは、これだけは自分自身が頑張っているというものでも自分でコントロール可能なものである教科研究や生徒の学習指導などといったものである。失敗すればショックであるが、失敗も次への良きステップになると思えば、またやる気にもなるであろう。また、生徒全員を対象としてないので、ある生徒とうまくいかなくても、他の生徒の存在があるので気持ちの落ち着けるところを持っていることも考えられる。しかし、〈身が持たなくなるときの考え方〉もあり、相手にのめり込むのを自分で抑制しないと危険だという自分の限界点も知っているようだ。事例によると、教師生活初めの頃、クラス全体を意識しすぎ、自分を見失ったという反省からくるものもあった。また、満足として、バーンアウト傾向群では、目の前の生徒に対しての結果で判断しているが、健常群では〈最終的に生徒がわかってくれたら満足〉しようという人生という視野からの評価がある。これは、教育というすぐに結果のでないものの特



徴であるかも知れない。

#### ●本研究の問題点

本研究は事例中心であり、教師バーンアウトというものを掘り下げて見ることはできた。しかし、バーンアウトしやすい状況が過去のものであり、過去のイメージの中に、今の解釈を入れて再構築していると思われる。そして、MBIの記入も回想なので確かなものと言い切れないところがある。また、MBIの問題点である反応バイアスがある。肯定的あるいは否定的がわかる項目の多い尺度で反応のバイアスが生じてしまいやすい(久保・田尾, 1992)。そのためか事例の中に、その時にはひどい状況でも現在前向きに捉え直しているのか、バーンアウト傾向群に入らない事例が2例あった。そして、今回は調査対象にしなかったが、MBIの3因子による事例の違いによる特徴も今後の課題となった。

#### ●バーンアウトへの介入

バーンアウト傾向である教師がかなりいるにも関わらず、教師のメンタルヘルスという言葉は現場の外の話である。病休教師が増える一方で、例えば、不適応教師の問題、配置転換などに関わる教師への評価など、教師への関心は厳しくなりがんじがらめである。今後ますます誰でもがバーンアウトしやすくなり、バーンアウトしていく教師を支える研修が必要となってくる。八並・新井(1998)は、バーンアウト低減効果として、インシデントプロセスを提案している。これは事例を使用して、みんなで指導の方向性や方法を検討していく共通理解を得やすい方法であって、脱人格化において有意な差が見られた。このような方法は、バーンアウト傾向群の《教育資源の欠乏と無力感》を取り除く役割を考えると考えられる。

## 結 論

教師バーンアウトは、教職生活意識との関わりが強い。バーンアウト状況でのバーンアウト傾向群と健常群の教職意識には共通点も多く見られたが、次のような違いがあった。バーンアウト傾向群は、生徒との関わりを持つ場面、特に怒る場面で自分の中でのなりたい教師像との葛藤があり自分の感情を抑えたり、その場面を回避するなど適切な対処ができていない。教師の生活では、生徒の反応によっては、対立場面は日常的なものである。そういう日々の葛藤と教師像とのギャップの蓄積による《教育資源の欠乏と無力感》が、教師をバーンアウト傾向に導いていると示唆された。

一方、健常群は、教育活動は根気よく生徒と関わっていくことだという信念をもち、疲弊しそうな状況では《見方の変換》を行っている。それには2通りあって、自分のやっていることはいつか必ず役に立つという《将来への可能性》という見方と、く身が持たないときの考え方である《関わり方の限界》という認知の仕方である。しかし、健常群では全事例に《見方の変換》⇒《将来への可能性》が見られる。各々がどんなに小さなものであろうと、将来への何らかの期待や希望を持っているということが示唆された。

## 引用文献

- Freudenberger, H. J. 1974 Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Freudenberger, H. (著) 川勝久 (訳) 1981 スランプをつくらぬ生き方 燃え尽き症候群 バーンアウト・シンドローム 三笠書房
- Friedman, I. A. 2000 Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance, *Journal of Clinical Psychology*, 56(5) 595-606.
- 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—日本の教員文化・その実証的研究(5)— 一橋大学研究年報 社会学研究 34, 3-42.
- 伊藤美奈子 2000 教師のバーンアウト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.
- 岩井貞雄 1997 岩井貞雄の教育時評8 教師たちの燃え尽き症候群 解放教育 27(6), 94-97.
- 川喜田二郎 1997 発想法 創造性開発のために 中公新書
- 児玉隆治 1998 減らそう“燃え尽き症候群”先生 教育ジャーナル7月号
- 久保真人・田尾雅夫 1992 バーンアウトの測定 心理学評論 35, 3, 361-376.
- 久保真人・田尾雅夫 1994 看護婦におけるバーンアウト—ストレスとバーンアウトとの関係— 実験社会心理学研究 34, 1, 33-43.
- Maslach, C., and Jackson, S. E. 1981 The measurement of experienced burnout *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- 内藤哲雄 1993 個人別態度構造の分析について 人文科学論集(信州大学人文学部), 27, 43-69.
- 内藤哲雄 1997 PAC分析実施法入門「個」を科学する新技法への招待 ナカニシヤ
- 西村 肇・小谷英文・井上直子・西川昌弘・石黒裕美子・中川剛太・能 幸夫 2001 教師の対人ストレス対処方略に関する臨床心理学的研究(4) 児童・生徒との関係におけるストレスと対処方略の類型化の試み 教育研究 国際基督教大学学報 国際基督教大学教育研究所 43, 3, 69-79.
- 荻野佳代子 1999 バーンアウト研究の課題と展望—そ

- の概念を中心にー 早稲田大学教育学部 学術研究  
(教育心理学編) 47, 57-72.
- 岡東寿隆・鈴木邦治 1990 教師のバーンアウトに関する研究 (I)ー研究 動向のレビューと Pines 尺度の適用ー 教育学研究紀要 中四国教育学会 36, 1, 349-359.
- 岡東寿隆・鈴木邦治 1997 教師の勤務構造とメンタル・ヘルス 多賀出版
- 鈴木邦治 1992 教師のバーンアウトに関する研究 (III)
- ーバーンアウト症候の構造的要因をめぐってー 広島大学教育学部紀要 1, 41, 183-190.
- 田尾雅夫・久保真人 (著) 1997 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
- 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 中四国教育学会 教育研究紀要 44, 1, 463-472.