

# 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<sup>1)</sup>

貝川直子

名古屋市立大学大学院人間文化研究科

本研究は、教師バーンアウトに影響を及ぼす要因として、職場内での組織特性や個人が持っているソーシャルサポートを取り上げ、それらがどのような影響を与えているかを明らかにした。287名の小中学校教師がMaslach Burnout Inventory (MBI)、学校組織特性尺度、ソーシャルサポート尺度からなる質問紙調査に回答した。共分散構造分析によって、以下の2点が明らかになった。まずはじめに、学校の職場環境という学校組織特性がバーンアウトへ直接悪影響を及ぼすことを示した。次に、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が、道具的サポートはバーンアウトに影響を与えないことを明らかにした。以上の結果から、教師バーンアウトを軽減するためには、職場の管理職や同僚との関係をよりよくしていくとともに、情緒的サポートを得られる環境を組織的に整えていくことが望まれる。

キーワード：教師バーンアウト、学校組織特性、情緒的サポート、道具的サポート

## 問題と目的

文部科学省の調査によれば2006年度に病気による休職をした教員は7655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過去10年間増え続け、前年度(2005年度)より497人増えて過去最多の4675人になった。教師の精神疾患による休職者数の増加は、教師の心の状態が一向に良くなっていないことの証であろう。日本では教育改革や公務員改革が進められ、新たな教育基本法の改正や免許更新制によって、教師の

多忙化や教育に対する厳しい目が向けられ、教師の心身の負担が増すことは間違いない。教師は日常の教育活動に心身ともに疲弊している状況は、近年教師のバーンアウトとして大きな問題(伊藤, 2002)となっている。

バーンアウト(燃え尽き症候群)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(Freudenberger, 1974)のことである。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」(Maslach, 1982)という定義が大方の支持を得ている。バーンアウトは脱人格化、情緒的消耗感、達成感の後退という3つの下位概念から構成されている。脱人格化は、児童・生徒の人格を無視した思いやりのない対応であり、情緒的消耗感の仕事

1) 本研究の一部は、日本教育心理学会第48回総会にて発表された。本論文は、平成17年度愛知教育大学に提出した修士論文を再分析し加筆訂正したものです。本論文を構成するにあたり、ご指導賜りました名古屋市立大学後藤宗理先生、鋤柄増根先生に心より感謝申し上げます。

を通じて、情緒的に力を出し尽くして消耗してしまつた状態であり、バーンアウトの中核的概念と考えられている（久保，2004）。達成感の後退は、職務における達成感が低下した状態である。

日本におけるバーンアウトの研究は、1980年代から看護学、医療社会学、組織心理学の分野で始まった。そうしたなか、「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つた状態」として教師という職業に限定した「教師バーンアウト」という概念（新井，2002）も提出されている。

教師バーンアウトはさまざまな要因が関与している問題である。一般にバーンアウトの規定要因について大きく個人差要因と状況的要因に分けられる。教師の場合、個人差要因としては経験年数や性別、性格が挙げられる。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ことが報告されている（松本・河上，1994）。バーンアウトしやすい性格特徴として、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）などが挙げられる。これらの特徴はヒューマン・サービス職に求められる特性でもある。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（小学校・中学校・高等学校）および性別によるバーンアウト度の違いを調べた。その結果、校種には際だった差はなく、男性に比べ女性はバーンアウト度が高いことを示した。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。

状況・環境的要因としては、作業環境や管理体制、役割葛藤やソーシャルサポートが挙げられる。作業環境的要因では多忙がバーンアウトの規定要因とされ、役割葛藤は役割のあいまいさと一緒に役割ストレス（ストレッサー）として議論された。Schwab & Iwanicki（1982）は役割ストレスとバーンアウトの関連を調査し、役割葛藤と情緒的消耗

感、脱人格化との間に密接な関係を認めたと、役割のあいまいさは達成感の後退と密接な関係を認めたと報告した。この結果から役割葛藤と役割のあいまいさはバーンアウトのそれぞれの異なる側面と関連している可能性が示唆された。これまでの研究では、個人差要因や役割ストレス（ストレッサー）が取り上げられてきた。バーンアウトは本来ヒューマン・サービスに従事する人の組織に由来して発生する症候群として概念化したにもかかわらず、学校という組織でも発生しうる症候群という視点が取り入れられてこなかった。そんな中、八並・新井（2001）は教師バーンアウトの規定要因として性格特性、教職専門性、学校組織特性を取り上げ、比較を行った。その結果、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報告し、教師集団という組織の問題を指摘した。平岡（2003）は教師バーンアウトの因果関係を分析し、その結果、児童・生徒との問題や職場における周囲との葛藤がバーンアウトの背景にあると指摘した。Leiter & Maslach（1988）によれば、上司や同僚との関係がうまくいっていない人は情緒的消耗感を感じやすいが、同僚との関係が良い人は個人的達成感が高く、また脱人格化も起こしにくいと報告した。しかし高木・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ッサーであり、同僚との関係などの職場環境のストレッサーは間接的な影響を及ぼすにとどまっていると結論づけた。これらの研究は、教師バーンアウトの因果関係に職場環境的要因が影響を与えていることを示唆していると言える。

バーンアウトを防ぐには、ソーシャルサポートの重要性、すなわち援助的な助言者と肯定的なフィードバックが必要であると指摘されている（Russell, Altmaier, & Velzen, 1987）。ソーシャルサポートとは他者との間の社会的支援関係を示し、

ある個人が他者からどのようにどの程度の支援を受けているかに関する認知と言われている（廣岡・森田，2002）。統一した見解は得られていないものの、ソーシャルサポートには情緒的サポートと道具的サポートの2つに分類できるという点では共通している（浦，1992）。情緒的サポートとはストレスで苦しむ人の自尊心や情緒に働きかける支援である。道具的サポートはストレスを解決するのに必要な情報を提供したり、その資源を手に入れることができるような情報を与えたりする支援である。

バーンアウトとソーシャルサポートの関連を調べた研究は、多く報告されている（Jackson, Schwab, & Schuler, 1986；田尾・久保，1996など）。しかし教師バーンアウトに対するソーシャルサポートの関連を調べた研究はそれほど多くない（Sarros & Sarros, 1992）。Sarros & Sarros (1992) は、ソーシャルサポートの発信者とタイプについての研究を行い、同僚教師にとどまらず、校長からのソーシャルサポートも重要であることを明らかにした。迫田・田中・淵上 (2004) は、道具的サポートはストレス反応に有意な影響を示さず、情緒的サポートのみがストレス反応に影響を及ぼすことを明らかにした。職場の同僚からの援助を受けることがストレス対策のための方略として有効性が高いことも報告されている（中川・小谷・西村・井上・西川・能，2000）。また中島 (2002) は教師の心身の健康状態には同僚との人間関係が影響していると報告している。バーンアウトに陥った教師は、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ていること（岡東・鈴木，1990）、バーンアウト度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こと（鈴木，1992）が明らかにされている。勝倉・田中・杉江・山際・山本 (1997) は、職場の人間関係を表す「職員との関係」のストレス得点が小学校に比べて中学校で

高いと報告した。さらに小中学校教師は、さまざまな教師の対人関係のなかでも同僚によるストレスを強く感じている（山内・小林，2000）。これらの研究から、職場の同僚との関係はストレス源やサポート源としての可能性を含んだ影響の大きさを示唆していると言える。また教師のバーンアウトには、職業上の人間関係を含んだ職場の環境的要因や教師自身の持っているソーシャルサポートが影響していることが推察される。

本研究ではまず、教師のバーンアウト状況の実態を校種別に明らかにする。今回の研究では学校の職場環境という組織的要因に注目し、学校組織特性を中心的要因として取り上げた。学校組織特性要因が直接バーンアウトに影響を与えているかどうか、さらにソーシャルサポートは直接バーンアウトを緩和する影響があるのかどうかを検証することを目的とした。

## 方 法

### 1. 調査時期

2005年2～5月。

### 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、287名の有効回答が得られた（回収率62%）。平均年齢は41.3歳、 $SD=9.21$ であった。有効回答の内訳は、小学校149名（男性51名、女性98名）、中学校138名（男性92名、女性46名）であった。年齢構成は、20歳代37名、30歳代76名、40歳代113名、50歳代61名であった。

### 3. 質問紙の構成

フェイスシートには所属校、性別、年齢の記載を求めた。

#### ①バーンアウト尺度

田尾・久保 (1996) が翻訳・修正し、その信頼性・妥当性を確認しているMBI (Maslach Burnout Inventory) (17項目) を用いた。同尺度は田尾・久保 (1996) により標準化されており、「脱人格化」

「情緒的消耗感」「達成感の後退」の3下位尺度で構成されている。項目中の「患者」を「児童生徒」と修正して用いた。回答は「大いにある：4」「まあまあある：3」「あまりない：2」「全くない：1」の4件法によった。

田尾・久保(1996)が各因子に属する項目を単純加算した自己診断表を作成した。診断基準は976名の看護師を対象に作成され、それぞれの尺度得点から5段階の健康度「危険」「要注意」「注意」「平均的」「大丈夫」に分類される。

②組織特性尺度

八並・新井(2001)の作成した15項目からなる尺度で、「管理職との葛藤」「多忙」「孤独性」「非協働性」の4下位尺度で構成されている。各項目を4件法によって回答を求めた。

③ソーシャルサポート尺度

勝倉・杉江(1995)が作成した10項目からなる尺度で、「道具的サポート」「情緒的サポート」の2下位尺度で構成されている。各項目を4件法によって回答を求めた。

4. 調査手続き

各学校長に対し、管理職、非常勤講師を除く教師全員に質問紙を配布し、留め置き法にて、個別

に回答してもらうよう依頼した。回答済みの質問紙は厳封の上、学校ごとに回収してもらった。

結 果

1. 各尺度得点の「校種」「性別」による比較

Table 1 に各下位尺度の得点・標準偏差とα係数を校種別・男女別に示した。組織特性尺度の第2尺度「多忙」のα係数は.63であり、十分な整合性が確保できなかった。第2尺度のα係数は低いですが、多忙は他の因子と意味内容的に区別されること、先行研究でバーンアウトを規定する環境的要因に挙げられていることにより、分析を続けることとした。各下位尺度の得点を従属変数とし、校種(小学校・中学校)と性別(男性・女性)を独立変数とした2要因の分散分析を行った。その結果、組織特性の下位尺度「管理職との葛藤」( $F(1,283)=5.36, p<.05$ )「孤独性」( $F(1,283)=14.45, p<.001$ )「非協働性」( $F(1,283)=9.77, p<.01$ )について校種の主効果がみられた。「管理職との葛藤」「孤独性」「非協働性」はいずれも小学校において有意に高かった。バーンアウトの「脱人格化」( $F(1,283)=4.59, p<.05$ )「情緒的消耗感」( $F(1,283)=3.86, p<.05$ )について性別の主効

Table 1 各尺度の校種男女別平均値・標準偏差・α係数と、分散分析結果

	小学校		中学校		α係数	主効果		交互作用
	男	女	男	女		校種	性別	
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)		F値	F値	F値
バーンアウト								
脱人格化	10.6 (3.6)	9.7 (2.9)	10.1 (2.8)	9.4 (2.8)	.82	1.33	4.59*	0.03
情緒的消耗感	11.5 (3.2)	12.6 (3.2)	11.9 (3.2)	12.6 (3.5)	.77	0.55	3.86*	0.65
達成後退	14.8 (3.5)	14.9 (3.7)	14.2 (3.4)	14.5 (4.1)	.83	1.23	0.26	0.09
組織特性								
管理職との葛藤	12.7 (2.8)	13.2 (3.5)	12.0 (3.3)	12.0 (3.1)	.86	5.36*	1.43	0.29
多忙	8.7 (2.0)	8.7 (1.7)	8.9 (1.7)	9.0 (1.8)	.63	1.79	2.33	0.05
孤独性	10.2 (2.4)	9.9 (2.4)	9.2 (2.2)	8.8 (2.2)	.81	14.45***	1.36	0.04
非協働性	17.6 (4.2)	17.4 (4.2)	15.8 (3.8)	15.3 (4.0)	.82	9.77**	1.12	0.07
ソーシャルサポート								
道具的サポート	8.7 (1.9)	9.4 (2.1)	9.3 (2.1)	9.3 (2.1)	.82	1.56	1.86	2.34
情緒的サポート	13.4 (3.0)	14.0 (3.1)	14.0 (2.9)	14.1 (3.5)	.89	0.66	0.75	0.48

\*  $p<.05$  \*\*  $p<.01$  \*\*\*  $p<.001$

果がみられた。「脱人格化」は男性において有意に高く、「情緒的消耗感」は女性において有意に高かった。他の項目については、有意な差はみられなかった。

2. バーンアウト得点

本研究の目的である校種別のバーンアウト状況を明らかにするために、バーンアウト状況を校種別に田尾・久保 (1996) の診断基準に基づいて診断した (Table 2, Table 3)。その結果、「情緒的消耗感」については不健康状態とされる「注意」「要注意」「危険」に属する人の割合が小中学校ともに5割を超えていた。「要注意」「危険」は小学校で14.1%、中学校は19.5%であり、「情緒的消耗感」を感じている実態が明らかになった。「達成感の後退」については「注意」「要注意」「危険」は小学校で56.4%、中学校で52.9%に達していた。2人に1人の割合で達成感をもてないという実態を示唆するデータが得られた。「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。今回の調査対象者の教師のうち、バーンアウト得点が

高い1割の教師の道具的サポート得点を調べた。その結果、道具的サポート得点は小中学校教師全体の平均得点 (M=9.6) より1点 (M=10.6) 高かった。バーンアウト状況に陥っている教師は、道具的サポートをより得ていた結果となった。

3. バーンアウトと組織特性、ソーシャルサポートの関連

バーンアウトと組織特性、ソーシャルサポートの各下位尺度間のピアソンの相関係数を校種別に算出し、Table 4に示した。一般に相関係数の値は.20以下を“ほとんど相関がない”、.20~.40を“弱い相関がある”、.40~.70を“中程度の相関がある”、.70以上を“強い相関がある”と解釈される (豊田, 1998)。その基準に則り、相関係数の絶対値が.30以上を目安として結果を記述する。

校種にかかわらず、バーンアウトと組織特性との関連で「情緒的消耗感」と「多忙」で小学校 ( $r=.48, p<.01$ ) は正の中程度の相関、中学校 ( $r=.35, p<.01$ ) は正の弱い相関がみられた。「達成感の後退」とソーシャルサポートの「情緒的サポート」で小学校 ( $r=-.45, p<.01$ )、中学校

Table 2 小学校教師のバーンアウト得点の診断判定

	情緒的 消耗感	脱人格化	達成感の 後退
大丈夫 (40% 以下)	10 (6.7%)	93 (62.4%)	17 (11.4%)
平均的 (40~60%)	52 (34.9%)	47 (31.6%)	48 (32.2%)
注意 (60~80%)	66 (44.3%)	6 (4.0%)	76 (51.0%)
要注意 (80~95%)	15 (10.1%)	2 (1.3%)	7 (4.7%)
危険 (95% 以上)	6 (4.0%)	1 (0.7%)	1 (0.7%)

Table 3 中学校教師のバーンアウト得点の診断判定

	情緒的 消耗感	脱人格化	達成感の 後退
大丈夫 (40% 以下)	5 (3.6%)	84 (60.9%)	21 (15.2%)
平均的 (40~60%)	57 (41.3%)	48 (34.8%)	44 (31.9%)
注意 (60~80%)	49 (35.6%)	6 (4.3%)	72 (52.2%)
要注意 (80~95%)	21 (15.2%)	0 (0.0%)	1 (0.7%)
危険 (95% 以上)	6 (4.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

Table 4 小中学校教師の各下位尺度間の相関

	管理職との葛藤		多忙		孤独性		非協働性		道具的サポート		情緒的サポート	
	小学校	中学校	小学校	中学校	小学校	中学校	小学校	中学校	小学校	中学校	小学校	中学校
バーンアウト												
脱人格化	.23**	.11	.18*	.11	.22*	.18*	.19*	.17*	-.20*	.01	-.23**	-.14
情緒的消耗感	.18*	.24**	.48**	.35**	.10*	.17*	.11	.09	-.03	-.03	-.09	-.05
達成感の後退	.20*	.01	.07	.02	.09	.14	.09	.15	-.25**	-.35**	-.45**	-.47**

\*  $p<.05$  \*\*  $p<.01$

( $r = -.47, p < .01$ ) とともに負の中程度の相関がみられた。「達成感の後退」とソーシャルサポートの「道具的サポート」で小学校 ( $r = -.25, p < .01$ ), 中学校 ( $r = -.35, p < .01$ ) は負の弱い相関がみられた。

#### 4. 組織特性とソーシャルサポートがバーンアウトに与える影響

次に組織特性とソーシャルサポートがバーンアウトに与える影響を検討するために Amos (ver.5) による共分散構造分析を行った。これまで校種別に分析を行ったが、大きな差がみられなかったため、小中学校まとめて分析を行った。「脱人格化」「情緒的消耗感」「達成感の後退」の観測変数からなるバーンアウトの原因を組織特性とした。これを潜在変数とした。組織特性の各下位尺度「管理職との葛藤」「多忙」「孤独性」「非協働性」を観測変数とし、この組織特性からバーンアウトにパスを設定した。また観測変数である道具的サポートと情緒的サポートからバーンアウトにパスを設定した。その結果を Figure 1 に示した。

モデルの適合は  $GFI = .91, AGFI = .84, CFI = .86$  であった。適合度は十分ではなかったが容認できる範囲であり、このモデルはほぼ適合していることを示した。学校組織特性からバーンアウトへのパスは有意であった。また情緒的サポートから

バーンアウトへのパスも有意であったが、道具的サポートからバーンアウトへのパスは有意ではなかった。学校組織特性は直接バーンアウトへ影響を及ぼし、ソーシャルサポートの種類によってバーンアウトに与える影響が異なる結果になった。

### 考 察

#### 1. 校種、性別による比較

各尺度得点の「校種」「性別」による比較から、ソーシャルサポートの各下位尺度については校種と性別による差異がほとんどみられず、小中学校ともに同様の傾向であることが示された。しかし組織特性の下位尺度である「孤独性」「非協働性」「管理職との葛藤」については校種によって差がみられ、いずれも小学校の得点が高かった。勝倉他 (1997) は、今回の研究で学校組織特性として扱う「職員との関係」のストレス得点が小学校に比べて中学校で高いと報告し、今回の結果と異なった。バーンアウト尺度については性別による主効果がみられ、脱人格化は男性が女性に比べて高く、情緒的消耗感は男性に比べて女性が高かった。バーンアウトの性差については女性がバーンアウトしやすいという報告 (Lachman & Diamant, 1987) や男性がバーンアウトしやすいという報告

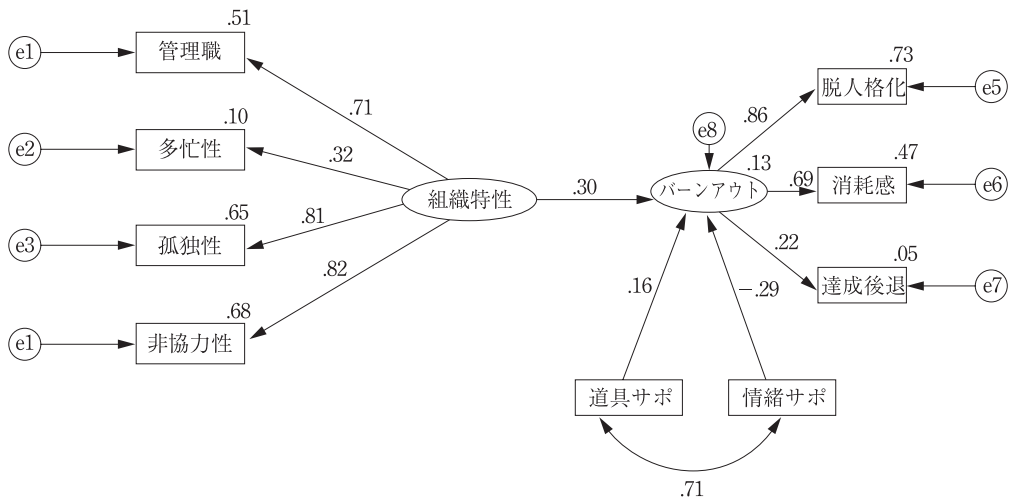


Figure 1 学校組織特性とソーシャルサポートが教師バーンアウトに与える影響

(Russell et al.,1987), 性差がないという報告 (Lemkau, Rafferty, Purdy, & Rudisill, 1987) があり, 一貫した結果は得られていない。脱人格化は男性の方が高いという結果は, 男性の性役割行動と関連している (Greenglass, 1991) という指摘もあることから, 男性は冷静に感情を抑制している可能性もあり得る。バーンアウトの中心的症状である情緒的消耗感が高いう結果は, 男性より女性のストレス度が高く (後藤・田中, 2001), 仕事と家庭のストレスにより, 情緒的消耗感を感じているのかもしれない。伊藤 (2000) は, バーンアウト得点について看護師を対象とした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ており, 今回の調査と異なった。

## 2. 学校組織特性とソーシャルサポートがバーンアウトに与える影響

今回の研究では, バーンアウトに直接影響を与えるストレスに, 職場環境の人間関係を設定した。そして緩和作用のソーシャルサポートがバーンアウトへ及ぼす影響を調べるために, 共分散構造分析を行った。潜在変数の学校組織特性からバーンアウトへのパス係数をみると, 有意なパスが存在しており, 学校組織特性がバーンアウトに影響を与えることが示唆された。ソーシャルサポートの情緒的サポートが直接バーンアウトを軽減することも明らかにし, 先行研究が支持された。ソーシャルサポートを得ることによって, バーンアウトしている状態が緩和されると考えられた。しかしながら, 道具的サポートはバーンアウトに影響を与えず, 情緒的サポートだけが緩和作用のあることを示した。田尾・久保 (1996), 今津 (1996), 大阪教育文化センター教師の多忙化調査研究会 (1996) などの研究において, 学校の人間関係や多忙性が教師バーンアウトの影響要因として指摘されている。このような学校の人間関係や多忙性を学校組織特性として位置づけ, バーンアウトに影響を及ぼすことが今回の研究から強く示唆

された。

今回の調査ではサンプル数が少なかったので, 結果をそのまま一般化できる解釈までには限界があることを踏まえて考察したい。学校組織特性がバーンアウトに影響を及ぼし, ソーシャルサポートがバーンアウトを軽減するというモデルを仮定して研究を行ったが, 実際のデータは同時点に測定された自己記入式質問紙調査であった。また分析の結果得られた標準化係数も統計的には有意であったが, 教師バーンアウトの生起メカニズムに関するより適合度の高いモデルを考えていく必要がある。またどのようなサポートがバーンアウトの軽減に必要なのかを詳細に検討していかなければならない。本研究から得られた知見をより頑健なものとするためには, 次のことが必要であろう。

落合 (2003) が述べているようにこれまでの量的研究がバーンアウトの内実には迫り得ていないことから質的研究の導入を行うこと, そして時間軸の重要性から教師のライフヒストリー等の縦断的調査を用いたさらなる検討が必要であろう。

中学校ではスクールカウンセラーが配置され (松原, 2002), 児童生徒の問題行動に対する支援や教師に対するコンサルテーションを中心としたサービスとしての道具的サポートはなされている。このようなサポートが教師のメンタルヘルス (心の健康) に関してどのような影響を与えているかは明らかになっていないが, 田村・石隈 (2001) はサポートを受けることに対する抵抗感が少ない教師ほど, バーンアウトしにくいことを報告している。本研究では, 教師バーンアウトの背景に存在していると指摘されていた学校職場環境を学校組織特性とし, さらにバーンアウトに対するソーシャルサポートの影響を分析した。その結果以下の知見を確認することができた。

まず第一に, 学校の職場環境という学校組織特性がバーンアウトへ影響を及ぼすことを示した。中島 (2006) の調査によれば, 教師が休職しなければならないような要因としては第一に「児童生徒

の関係」であり、同僚との関係によって変調を来した場合は休職までは至らないと述べている。このような研究結果から、教師が休職しなければならないバーンアウト状況には「児童生徒の関係」がストレスサーとして関連するが、同僚や管理職の支援があれば、休職という事態にはならないと述べている。さらに今回の研究で、学校の職場環境（学校組織特性）がバーンアウトに影響すること明らかになったことから、学校組織を見直すことで、バーンアウトの予防や軽減できる可能性が示唆された。

第二に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が明らかになった。職場ストレス研究においては道具的サポートよりも情緒的サポートの緩和作用が多くみられるという研究報告 (Repetti, 1989) もある。新井 (1999) は「道具的サポート」「情緒的サポート」とバーンアウトの関係を調べた。その結果、身近に情緒的サポートを得られる人の存在が、バーンアウトを軽減させる重要な手だてになることを明らかにした。職場内に相談相手がいる教師は、同僚を頼ってサポートを受け、バーンアウトを引き起こしにくいことも明らかにした。このような先行研究から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できる要因として挙げられ、今回の研究からもバーンアウトを緩和できることが強く示唆された。

第三に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。迫田他 (2004) は、道具的サポートはストレス反応に有意な影響を示さず、情緒的サポートのみがストレス反応に影響を及ぼすことを明らかにした。今回の結果は、迫田他 (2004) の結果を支持するものである。

またバーンアウト得点が高い教師が道具的サポートを得ていたことは、バーンアウト状況を打開するために道具的サポートを得ようとしたのか、道具的サポートを得ているにもかかわらずバーンアウトに陥ってしまったのかをはっきりさせていく必要がある。

田村・石隈 (2001) は中学校教師を対象とした報告で、「援助の欲求と態度」を求めるほどバーンアウト（情緒的消耗感）へ陥る可能性を示唆した。彼らはその結果について職場の同僚や管理職に援助要請してもそれに対する十分なサポートが得られていない教育現場の実態を示唆していると解釈した。

以上の知見から、教師のバーンアウトを軽減していくためには、情緒的サポートが提供できる環境を整えていくことが必要であると思われる。バーンアウトに陥っても支援的な管理職や同僚が情緒的サポートを供給できるような人間関係であれば、バーンアウトへ陥ることも少ないと言える。

1980年代より多くの教育現場において、いじめ、不登校、校内暴力などの問題が深刻化した。子どもの問題に直面してきた教師の心の問題については、あまり関心が払われてこなかった。1990年に入ってから精神疾患による休職者数は一向に減らず、このような状況の中、文部省（当時）は1992年1月に「教員の心の健康等に関する調査研究協力者会議」を発足させ、その審議結果を1993年に発表した。発表の中で今後の対応ではメンタルヘルスに関する意識の啓発や教員のためのカウンセリング体制の充実を図ることが提言されたが、具体的な対策はなされなかった。

教師がバーンアウトに陥らないようにするためには、組織的介入や職場内でのサポートシステムが求められ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** (4), 14-17.
- Bramhall, M., & Ezell, S. (1981). How burned out are you? *Public Welfare*, **39**, 23-27.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, **30**, 159-165.
- 後藤靖宏・田中 妙 (2001). 女性教師のストレスの特



- 徴——小学校・中学校の場合—— 大分大学教育福祉科学部研究紀要, **21**, 127-135.
- Greenglass, E. (1991). Burnout and gender: Theoretical and organizational implications. *Canadian Psychology*, **32**, 562-572.
- 平岡永子 (2003). 教師バーンアウトモデルの一考察 (2) 関西学院大学教育学科年報, **29**, 23-31.
- 廣岡秀一・森田千恵子 (2002). 中学生のストレスとソーシャルサポートに関する研究——ソーシャルサポートの緩衝効果を中心に—— 三重大学教育学部研究紀要 (教育科学), **52**, 1-14.
- 今津孝次郎 (1996). 変動社会の教師教育 名古屋大学出版会
- 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.
- 伊藤美奈子 (2002). 教師のバーンアウトとそれを取り巻く学校状況 教育と医学, **50**, 239-245.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, **71**, 630-640.
- 勝倉孝治・杉江 征 (1995). 教員の学校ストレスと心身の健康に関する実証的研究 文部省科学研究費補助金・研究実績報告書
- 勝倉孝治・田中輝美・杉江 征・山際勇一郎・山本奨 (1997). 小中学校教員のストレスに関する研究 (3) 日本教育心理学会第39回総会発表論文集, 331.
- 久保真人 (2004). バーンアウトの心理学 サイエンス社
- Lachman, R., & Diamant, E. (1987). Withdrawal and restraining factors in teachers' turnover intentions. *Journal of Occupational Behavior*, **8**, 219-232.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behaviour*, **9**, 297-308.
- Lemkau, J. P., Rafferty, J. P., Purdy, R. R., & Rudisill, J. R. (1987). Sex role stress and job burnout among family practice physicians. *Journal of Vocational Behavior*, **31**, 81-90.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring* New Jersey: Prentice-Hall.
- 松原達哉 (2002). スクールカウンセラーと連携した指導 教職研修 スクールカウンセリングの実践技術 No. 6 教育開発研究所
- 松本良夫・河上婦志子 (1994). 逆風の中の教師たち 東洋館出版社
- 文部省 (1993). 教員の心の健康等に関する問題について (審議のまとめ) 教員の心の健康等に関する調査研究協力者会議
- 文部科学省 (2006). 平成18年度教育職員に係る懲戒処分等の状況について 文部科学省報道発表 2006年12月28日 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/19/12/07122018.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/12/07122018.htm)) (2006年12月30日)
- 中川剛太・小谷英文・西村 馨・井上直子・西川昌弘・能 幸夫 (2000). 教師の対人ストレス方略の臨床心理学的研究 (1)——実態調査にもとづく基礎研究—— 国際基督教大学学報 I-A, 教育研究, **42**, 101-123.
- 中島一憲 (2002). 緊急報告教師の燃えつき症候群 (1) いま, バーンアウトする教師が増えている 児童心理, **56**, 550-555.
- 中島一憲 (2006). 教師のうつ 発達, 106, 2-10.
- 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, **51**, 351-363.
- 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**, 349-359.
- 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——子ども・親との新しい関係づくりをめざして—— 京都 法政出版
- Repetti, R. L. (1989). Effects of daily workload on subsequent behavior during material interaction: The roles of social withdrawal and spouse support. *Journal of Personality and Psychology*, **57**, 651-659.
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Velzen, D. V. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, **72**, 269-274.
- 迫田裕子・田中宏二・淵上克義 (2004). 教師が認知する校長からのソーシャルサポートに関する研究 教育心理学研究, **52**, 448-457.
- Sarros, J. C., & Sarros, A. M. (1992). Social support and teacher burnout. *Journal of Educational Administration*, **30**, 55-69.
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, **18**, 60-74.
- 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.
- 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 教育心理学研究, **49**, 438-448.
- 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
- 豊田秀樹 (1998). 調査法講義 (シリーズ調査の科学 1) 朝倉書店
- 浦 光博 (1992). 現代社会とソーシャルサポート 心理学評論, **36**, 340-372.
- 山内久美・小林芳郎 (2000). 小・中・高校教員の教職に対する自己認識——教師に対する有効な学校コンサルテーションのために—— 大阪教育大学紀要第IV部門, **48**, 215-232.
- 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.
- 2007.9.4 受稿, 2009.1.4 受理—

## School Organizational Characteristics, Social Support, and Burnout in Teachers

Naoko KAIGAWA

Graduate School of Humanities and Sciences, Nagoya City University

THE JAPANESE JOURNAL OF PERSONALITY 2009, Vol. 17 No. 3, 270-279

This study investigated how school organizational characteristics and social support predicted burnout in teachers. A questionnaire of Maslach Burnout Inventory as well as social support scale and questions about school organizational characteristics was administered to 287 teachers of elementary and junior high school. A covariance structure analysis demonstrated that school organizational characteristics had a direct effect on burnout, emotional support buffered the burnout effect, but instrumental support did not. These results should suggest that teachers' personal relationship with school management and colleagues need to be improved, and teachers specifically needed emotional support, in order to reduce teacher burnout.

**Key words:** teacher burnout, school organizational characteristics, emotional support, instrumental support