

教師のバーンアウト

— 教職10年経験者を対象として —

善 明 宣 夫

問題と目的

バーンアウト (burnout) とは、それまで意欲的に働いていた人が、まるで燃え尽きたかのように働かなくなる、または働く意欲を失うことである。「疲れきって、もう何もする気が起こらない」という表現に集約されるように、それは極度の身体的疲労と感情の枯渇を示す症候群 (Maslach, 1976) とされ、こうした感情の枯渇や情緒的消耗感 (emotional exhaustion) は慢性的であると同時に進行性のもので、一般的な疲労のように休息すれば回復するものとは区別されている。バーンアウトは教師、看護師、ソーシャルワーカーなど、対人援助が中心となる、いわゆるヒューマン・サービスの従事者に多くみられることが知られており、人に関わることに起因するストレスの一種と考えられている。既述のように、その中心的症状は身体的疲労や情緒的消耗感であるが、そこから派生するものとして、被援助者との対人距離の拡大、被援助者への配慮に欠けた機械的で表面的な対応などを意味する脱人格化 (depersonalization)、さらには個人的達成感 (personal accomplishment) の後退といった症状が指摘されており、教職を初めとするヒューマン・サービス従事者の業務の質的低下や、休職あるいは離職や転職にも繋がる重大な問題として近年注目を集めている。

バーンアウトに関心が持たれるようになったのは、そう古いことではない。Perlman & Hartman (1982) によれば、アメリカ合衆国でこうした研究がみられるようになったのは1970年代の半ば以降であり、その背景にはより質の高いヒューマン・サービスを期待する社会的要請の高まりがあったとされる。当時はまだ、人的資源の確保という面においても、そうした要請に応えるだけのシステムは整備されておらず、圧倒的な量的不足が原因してサービスの担当者個人に過重な負担がかかることになり、結果的にバーンアウトが出現するに至ったのである。こうした指摘にもみられるように、それを需給システムの不備に起因する多忙や過重負担の結果としてとらえ、適正なシステムをいかに整備、確立していくかを問題とする社会的、制度的な観点からのアプローチは、今後ヒューマン・サービスへの需要や期待がさらに高まることが予想されることからしても、バーンアウト研究には欠かすことのできない重要な課題の一つといえる。

その一方で、バーンアウトの本質を見極め、バーンアウト者への治療的援助や予防を行うには、そうした量的側面ばかりでなく、ヒューマン・サービスに特有の、いわゆる人に関わることに起因するストレスとは何かといった質的側面からの分析も欠かすことはできない。従来より、こうした職種に特有のストレスとして、役割葛藤 (role conflict) や役割の曖昧さ (role ambiguity) などの役割ストレスの問題が指摘されてきた。

教師の場合を例にとると、佐藤 (1994) は「教えるという仕事は、投げた手に必ず舞い戻ってくるブーメランである」という Waller (1932) の言葉を引用しながら、その特徴の一つとして再帰性 (reflexivity) の問題を指摘している。教師は教育目標の実現をめざして、児童や生徒に倫理観や道徳を含むさまざまな価値を伝えていくことが求められている。そうした公的要請に沿ってなされる児童や生徒、場合によっては同僚や保護者に対する発言や行動は、また自分への問いかけとして、ブーメランのように教師自身に舞い戻ってくることになる。こうした、その発言や行動の内容が公的な価値を内包せざるをえないがゆえに、また問いかけとして自身にも突きつけられることになるという教職の特徴は、教師に社会の側から暗黙の、そして過剰な役割期待を日常的に意識させることになり、いわゆるペルソナ (persona) の肥大の問題として教師に深刻な役割葛藤をもたらす一因ともなる。

また、教職のもう一つの特徴に役割の曖昧さがある。これは、佐藤の指摘する教職の特徴としての不確実性 (uncertainty) と無境界性 (borderlessness) と関連している。教育実践には、こうした方がよいという理論や技術はあったとしても、こうすれば必ずうまくいくという確実なそれらは存在しないといわれる。たとえば、授業を例にとってみても、ある教室でうまくいったやり方が、別の教室でうまくいくとは限らない。そこには、教師、生徒集団、学級風土、一日のうちの時間帯、その日に起こった学級内での事件等々、数え上げればきりがなほどの複雑な要因が絡んでくる。生身の人間が対象である以上、こうした不確実性は当然のことともいえるが、それは教師にとって自分の能力への懐疑を生むことにも繋がり、ストレスをもたらす一因となる。また、役割の曖昧さに関するもう一つの問題として、無境界性をあげることができる。これは、職域と責任の境界が曖昧

で、どこまでやればいいのかが不明確という点である。児童や生徒の問題行動一つをとってみても、そうした問題への対応が学校内で完結することはまれであろう。多くの場合、家庭はもとより、教育センター、児童相談所、場合によっては地域の警察や司法機関との連携、協力が求められ、家庭や地域の問題にまで踏み込まざるをえなくなる。この他にも、部活動の指導や地域行事への参加などで休日に出勤することも多く、教師が熱心であればあるほど、その関わりは学校の外へと広がっていき、どこまでやっても終わりのない仕事として教師を身体的にも精神的にも追い詰めていく。

このように、佐藤が指摘する教職の特徴としての再帰性、不確実性、無境界性は、役割葛藤や役割の曖昧さなどの役割ストレスを生みだしやすいことから、バーンアウトをもたらす教職に特有の状況的要因の大きな部分を占めていると考えられる。したがって、バーンアウトへの対策や予防を考える場合、こうしたヒューマン・サービスに特有の、さらに言えば教師や看護師といったそれぞれの職種に特有の業務内容の質的分析や、それを踏まえた支援方策が求められているといえる。しかし、ここで忘れてはならないもう一つの問題がある。それは同じような状況にあってもバーンアウトしやすい人もいれば、そうでない人もいたといった個人的属性に関する問題である。

個人的属性とバーンアウトとの関係については、これまでもいくつかの研究がなされてきた。たとえば、バーンアウトに陥りやすい性格傾向として、権威主義的性格 (Freudenberger, 1975)、完璧主義的傾向 (Larson et al., 1978) や感情移入の強さ (Williams, 1989) などが指摘されている。そうした研究を概観し、田尾・久保 (1996) はバーンアウトに陥りやすい性格傾向を、ひたむきで自己関与が高く、完璧主義、理想主義的傾向が強い、としてまとめている。こうした指摘はあるものの、資料が得にくいこともあってか、教師を対象としたバーンアウトと性格傾向との関係についての実証的研究は少なく、まだほとんど手つかずの状態にあるといえる。そこで、本稿では2003年度から実施された10年経験者研修に参加した教師を対象に、バーンアウトと性格傾向、特に田尾他の指摘と関連の深いドグマティズムとの関係について調べ、あわせて教師が抱える学校ストレスの具体的内容について検討することを目的とする。

方法

〔調査対象、調査実施時期および実施方法〕

2003年度 (2003年7月23～25日) と2004年度 (2004年8月9～11日) に関西学院大学で実施された10年経験者研修に参加した小・中・高等学校および特殊教育諸学校

の教員219名 (2003年度117名, 2004年度102名) を調査の対象とした。10年経験者研修は、中央教育審議会答申「今後の教員免許制度の在り方について」(2002年) を受けて、翌2003年度から実施が本格化した教員研修制度であり、大学と各都道府県教育委員会等との連携協力の一環として、2003年度より本学においても実施されている。また、調査資料は2003年度、2004年度ともに、筆者が担当した「教師のストレスとストレスマネジメント」(各1日) をテーマとした研修の際に集団施行したものであるが、資料の回収は強制的なものではなかったために、2003年度107名 (男性56名, 女性51名)、2004年度80名 (男性38名, 女性42名) の計187名 (男性94名, 女性93名) が以下の分析の対象とされた。なお、平均年齢は35.4歳であった。

〔測定尺度〕

バーンアウト尺度

バーンアウト度の測度として、Pinesらの開発したバーンアウト尺度を用いた。これは、「からだに疲労困憊する」「精神的に疲労困憊する」「うんざりする」など、身体的、精神的、感情的疲労に関する21項目 (4つの逆転項目を含む) で構成されるが、各質問項目に①まったくない、②ごくまれにある、③まれにある、④ときどきある、⑤しばしばある、⑥たいていある、⑦いつもあるという7段階で自己評定を求め、①まったくないを1として、段階ごとに順次それに対応する数値を割り当てていき、最終的にその平均値を算出することで、バーンアウト度の指標とするものである。なお、今回の調査ではサンプル数が少ないこともあり、結果の安定性について他の調査結果と比較検討する必要があることから、教師のバーンアウトに関する先行研究 (久富他, 1993; 大阪教育文化センター教師の多忙化調査研究会, 1996) で用いられた、久富他の邦訳版を使用した。

ドグマティズム尺度

信念システムの開放性一閉鎖性の測度として、Rokeach (1960) によって考案されたもののうち、使用される頻度の高いE型 (40項目) を用いた。この尺度はドグマティストにみられる自己、他者、権威、世界等に関する信念の内容的特徴や、信念システムと非信念システムの分化度の極端な違い代表されるようなその構造的特徴を明らかにするように項目構成がなされており、AdornoらF尺度とは異なり、特定のイデオロギック立場に偏ることのないように配慮がなされている。各質問項目への回答は、①まったくちがう、②だいたいちがう、③どちらかといえばちがう、④どちらかといえばそうだ、⑤だいたいちがう、⑥まったくそうだという6段階で自己評定を求め、ど

ちらでもない、わからない等の中間評定は含まない。集計は Rokeach のオリジナルな方法と同じく、質問項目への非同意の程度によって1～3、同意の程度に応じて5～7、未回答の場合は4を割り当てて算出した。したがって、個人の得点範囲は40～280ということになる。また、この尺度の信頼性と構成概念妥当性については、これまでの研究で満足のいく結果が得られている（善明, 1989a, 善明, 1989b）。なお、邦訳に際しては、文化的差異もあり、直訳すると分かりづらい箇所もあることから、Rokeach の項目構成の原則から逸脱しない範囲で意識したものをを用いた。

結 果

バーンアウト得点の平均値は3.23 (SD=0.94) で、男性は3.26 (SD=0.93)、女性は3.20 (SD=0.95) であったが、性差はみられなかった ($t=0.45$ $df=185$ $n.s.$)。同じ尺度を用いたこれまでの調査結果とくらべると、久富他 (1993) の場合が平均値3.26、大阪教育文化センター教師の多忙化調査研究会 (1996) では平均値3.37であり、今回の結果はこうした先行研究とほぼ近似した値であった。Pines は平均得点を指数として、バーンアウト度を①よい状態 (指数 ≤ 3)、②バーンアウト危険信号 (指数 $3 < \leq 4$)、③バーンアウト状態 (指数 $4 < \leq 5$)、④強いバーンアウト状態 (指数 $5 <$) の4段階に区別している。この基準にしたがい、今回の結果をまとめたものが表1である。この表からも明らかのように、今回の調査で対象とした教職10年経験者の16.6%がバーンアウトしており、その予備軍 (バーンアウト危険信号) は38.0%にのぼるという結果であった。

表1 教職10年経験者のバーンアウト状況

指 数	度数	%
バーンアウト度1	13	7.0
バーンアウト度2	72	38.5
バーンアウト度3	71	38.0
バーンアウト度4	20	10.7
バーンアウト度5	9	4.8
バーンアウト度6	2	1.1
合 計	187	100.0

また、ドグマティズム得点の平均値は139.07 (SD=25.59) であり、男性は141.79 (SD=25.29)、女性は136.33 (SD=25.75) という結果であったが、男女間に有意差はみられなかった ($t=1.46$ $df=185$ $n.s.$)。大学生を対象とした結果では、ドグマティズム得点の平均値はおよそ150～160であり、大学生のほうが得点は高い。また、性差に関しても、今回と同様に女性にくらべ男性

のほうが得点の平均値は高かったが、大学生の場合にも有意差にまでは至っていない。

つぎに、個人的属性としてのドグマティズム傾向とバーンアウトとの関係を見るために、スピアマンの順位相関係数を求めたところ、ドグマティズム傾向の強さとバーンアウト度には $r=.60$ というかなり強い相関がみられた。これを男女別にみると、男性の場合には $r=.64$ 、女性では $r=.57$ という結果であった。

ここで、研修でのグループワークの資料として参加者に書いてもらった自由記述欄「今、学校で困っていること」の記述をもとに、教職10年経験者が抱える学校ストレスの具体的内容について整理してみる。記述内容は多岐にわたっていたが、およそ多忙、同僚・管理職との関係、生徒の多様化、保護者の変化、その他に分類することができた。その具体的な内容は以下のとおりである。

①多 忙

「あまりにも煩雑な仕事に追われて、日々の授業や自分自身のことを振りかえる暇もない。職場では皆が忙しすぎて、人間関係がギスギスしている。精神的に非常に疲れる」(高校・女性)。「時間に追われ、精神的に疲れる。校務分掌に時間を取られ、担任、生徒指導と部活で精神的なゆとりがない」(中学・男性)。「仕事の量が多すぎる。とても、定時に終わって帰宅することはできない。1年のうちに、時にそうした時期があるのは仕方ないと思うが、1年中、そうであるのはおかしい」(高校・女性)。「部活などで休日が少なく、家庭サービスの時間がほとんど持てない」(高校・男性)。「土日も返上して働いているのに、それでも仕事がこなせず、みんな帰るのが遅い」(中学・男性)。「社会人となって10年が過ぎた。教職であれ、他の職業であれ、仕事である以上責任が重いのは当然であるが、休みが少ないことには閉口する。土日でも部活の指導のために出勤することが多く、それが続くとやはり疲れがたまると。自由な時間などほとんど持てない」(中学・男性)。「学校5日制になり、授業が目一杯入るようになってきた。あき時間は1日に1時間くらいしかなく、その時間はノートをみるなどであつという間に過ぎてしまう。放課後は部活で6時まで。その後、明日の授業の準備やプリント作成、その他の仕事が入り、とても忙しい。子育てと重なり、土日でも部活があるので、非常にしんどい」(中学・女性)。「週5日制の導入でゆとりどころか雑用が増え、生徒とふれあう時間が持てない」(高校・男性)。「少人数のため、複数の委員会、大会、出張などが重なり、授業の準備や生徒指導に十分な時間がとれない」(高校・男性)。「雑用が多すぎて教科指導の準備に時間が十分とれない。休みが少ない」(高校・男性)。「平日の放課後は会議が多く、休日には学校外の活動が入るので部活がみられない」(高校・女性)。「校務分掌の責任が重くなって

きて忙しく、その合間に授業をしているという状態」(高校・女性)。「校内での仕事(校務分掌)が多い上に、休業中にこうした研修が入るなど多忙すぎる。こうしたことで部活の指導に出られないことが多く、生徒に迷惑をかけている」(中学・男性)。「仕事の量が多すぎる。仕事の進め方が遅いのかもしれないが、毎日の帰宅時間が遅くなり、土日でも部活の指導でほとんど自分の時間が持てない」(中学・男性)。「とにかく忙しい。うちの学校が特別なのかもしれないが、本当に忙しい。もう少しゆったりとした気持ちで子どもに接したいのだが」(小学校・男性)。「毎日帰りが遅いうえに土日にも出勤が多く、学校全体がバタバタした感じで、教員間でゆっくりと話す機会がない」(小学校・女性)。「休日に地域の様々な行事が入る。予算が少ないので、気を遣いながら行事等を組まざるを得ない。皆が忙しすぎて、分からないことがあっても聞きにくい。会議や出張が多く、放課後の指導がままならない」(小学校・女性)。「教員数が少なく、仕事量が多い。休日出勤も多い。予算が少ない」(小学校・男性)。「教材の開発や授業の準備に時間をかけたいが、会議も多く、また子育て中ということもあり、なかなか時間がとれない」(小学校・女性)。「この10年経験者研修。正直言って、これこそ困っている。本当に忙しい。これこそストレス」(高校・女性)。「10年目を迎え、多忙な現場を離れ、研修を受けなければならないこと」(中学・男性)。

②同僚・管理職との関係

「何事につけても教師間で足並みがそろわず、一つの方向性が見いだせないことが多い」(高校・女性)。「教員間の連携の難しさを感じる。組織的に機能すべき点が多いにもかかわらず、教員間で足並みがそろわない」(高校・男性)。「小規模校であるにもかかわらず、教師間の仲が悪く、まとまりがない。教師同士の協力体制が整わなければ学校もよくなり、生徒もよくなりと思うのだが、今の状態が続くのであれば生徒がかわいそう」(中学・男性)。「教師間の連携の不足」(高校・男性)。「仕事に対して消極的な教員が多く、積極的に何かをしようと思っても賛同を得にくい」(高校・男性)。「学年団がいまひとつまとまっていないような気がする。生徒指導面などで組織的なまとまりに欠け、学年によってバラバラな面があるので指導がしづらい」(高校・女性)。「頭髪指導などで、学年によって指導方針に違いがみられ、学校全体として統一できない面もあり困っている」(高校・女性)。「教師の人数が少なく、校務分掌に偏りがある。教師の高齢化。変わらない部分が多く、ジレンマを感じる」(小学校・女性)。「転勤したてなので、職員間の人間関係もよくつかめていないために、誰に相談したらいいのかもよく分かりません。また、これは本校だけのことではないと思いますが、やら

なければならない当たり前の仕事でも“いやだからやらない”と公然と言っている同僚がいることには閉口します」(高校・女性)。「仕事の一部の人間に偏ってしまうこと。気に入った仕事は熱心にやるのだが、いやな仕事は“いや”、できないことは努力もせずに“できない”という同僚もいて、その分仕事が回ってくるはめになる」(高校・女性)。「仕事ができる人ばかりに集中するというのはおかしい」(高校・女性)。「何事につけても配慮に欠ける同僚がおり、生徒やまわりの教師が悩まされる。長くおられる先生方の頭が固く、新しい意見が通りにくい」(高校・女性)。「自分勝手にわがままな教師や、仕事をうまく人に押しつける年配の女性教師には困ってしまう」(高校・女性)。「持論を理屈をこねて展開はするが、まったく実行しようとしぬ同僚教師への対応」(高校・男性)。「変に癖のある先生が多いので、生徒指導で足並みがそろわない」(高校・男性)。「教師の年齢に偏りがあり、同世代が少ない。先輩教師に後輩を育てようという雰囲気あまりないと思う。仕事ができずばらしいと思う教師はいるが、人間的、また社会的にはどうかと思うことがある。教師がもっと仲良くならなければいけないと思う」(小学校・女性)。「新任で赴任した学校はチームワークがよく、尊敬できる先輩が大勢いた。二校目はそうではなく、職員室で耳にする教師の言葉にすごく疑問を感じることもある」(小学校・女性)。「長く勤務している教師が多く、保守的な考えが主流を占めている。教科指導や校務分掌などの面で怠慢な同僚がいて、その尻ぬぐいをさせられる」(高校・男性)。「職場の雰囲気が閉鎖的で居心地が悪い」(小学校・男性)。「考え方の違う教師との連携を含め、複数担任の難しさ」(養護学校・女性)。「管理職の意識の低さと無頓着さ。定年まであと何年と言って、仕事を押しつける同僚教師」(高校・女性)。「現場に無理解な管理職との間で考えに隔たりがあり、職場に居づらい」(小学校・女性)。「管理職と合わない」(養護学校・女性)。

③生徒の多様化

「授業中静かに座っていることのできない生徒が増えた。授業に意欲的に取り組めない生徒に対する指導が難しい」(高校・女性)。「平気で提出物を出さない生徒が増えている」(高校・女性)。「最近、利己主義的な発言(暑い。クーラー入れて。だるい。遅刻したのは～のせいなど)を恥ずかしげもなくする生徒が増えていて指導がしづらい」(高校・男性)。「低学力で、基本的な生活習慣が身につけていない生徒が多い。どのように勉強させるか。遅刻が多いなどルーズな面が目立つ生徒に対してどのような指導をするか」(高校・男性)。「成績不振で、なかなか落ち着いて勉強ができない生徒への指導。入学直後、不登校に陥った生徒の指導」(高校・女性)。「授業にやりがいがない。生徒のマナーの悪さ、基

本的生活習慣が身につけていない生徒への対応。家庭環境に問題のある生徒が増えた」(高校・女性)。「生徒の学力不足」(高校・女性)。「授業でまったくやる気のない生徒への対応」(高校・男性)。「目的意識の低い生徒をどのようにしてやる気にさせるか」(中学・男性)。「3年生であっても、進路に対する意識が低く、甘い認識で現実を分かっている生徒が多い」(高校・女性)。「いろいろな意味で、難しい生徒が多い。カウンセラーが月に2回程度しか来校しないために、相談はできても対生徒の継続的なカウンセリングにはつながらず、残念」(高校・女性)。「ADHDタイプの生徒に対する指導」(養護学校・女性)。

④保護者の変化

「保護者への対応の難しさ」(小学校・女性)。「常識に欠ける保護者が増えてきた」(小学校・女性)。「生徒も変わってきているが、保護者の考えも私たちの親の頃とは異なるので対応に戸惑うことがある」(高校・女性)。「生徒指導面で、保護者からの文句が多くやりづらい」(中学・男性)。「生徒指導面で、保護者の理解が得られにくくなってきている」(高校・女性)。「保護者への対応。こちらの意図を理解してくれる親はまだいいが、まったく考え方の違う保護者と話をしなければならないのは苦痛」(中学・男性)。「家庭が複雑な生徒が増えており、どこまでその生徒の悩みに関わればいいのか分からなくなるときがある。校則違反の生徒指導などで、保護者も一緒に学校を批判してくることがあるので指導に困る」(高校・女性)。「複雑な家庭環境のなかで生活している生徒が多く、保護者との連携がとりにくい」(中学・女性33歳)。「保護者の家庭教育力の不足—学校は託児所化—」(中学・女性)。「自分がやりたいこと、やってきたことを理解してくれない保護者にどう関わればよいか」(小学校・女性)。「保護者の要求が厳しくなってきたが、そうした保護者への対応」(養護学校・女性)。「保護者の学校に対する要望が以前と変わってきており、行事等の内容に関するようなこともいろいろと要望してくることがある。こうした保護者への対応」(養護学校・男性)。

⑤その他

「総合学習への対応」(高校・男性)。「総合学習の課題研究。1年間でいかに成果をあげるか」(高校・男性)。「指導要領の内容削減による公立学校のレベルの低下。総合学習の意義は？」(中学・女性)。「やったことのない部活の指導」(高校・男性)。「自分のやりたい部活の指導ができない」(高校・男性)。「転勤希望が実現してもらえない」(高校・男性)。「生徒指導全般」(高校・女性)。「魅力的な授業はどうすればできるのか」(中学・男性)。「学力差が大きい場合の授業を進めていく上での難しさ」(小学校・女性)。「授業時間の確保、学力低

下。週5日制になり、行事等で授業時間の確保が大変である。また、積み上げ、継続なども難しくなり、学力の定着に問題が残る」(小学校・男性)。「専門外の教科も教えなければならず、準備に時間がとられ、子どもとふれ合う時間が少ない」(小学校・男性)。「自分自身の融通のきかなさ(決められたことは徹底して守ろうとするので、教師間でのバランスがとれずに、自分のやり方に自信をなくしそうになる)。生徒や保護者とのコミュニケーションの難しさ」(高校・女性)。「同僚との関係づくり。もともと人見知りの激しい性格のためか、心を許すまでにすごく時間がかかる。考え方のまったく違う同僚と同じ学年の所属になったりすると、その1年は苦痛でしかない」(中学・男性)。「障害児教育についての経験や知識不足から、日々こうした方がよかったと後悔することがたくさんある」(養護学校・女性)。「親がいなかったり、不登校で今も家に閉じこもりがちな卒業生のことが気がかりだが、どこまで関わっていいのか悩む」(養護学校・女性)。「今の職場は4月に転勤してきたばかりだが、職員室の雰囲気がよく、大変居心地がよい。学級や学年で困ったことも起こるが、職場の雰囲気がよいと相談できる仲間がいるという安心感もあり、大きな悩みとして抱え込むことがない。前任校が失敗は許さないといった冷たい雰囲気の職場だっただけに、今の学校には特に温かさを感じているのかもしれない。あえて言うなら、一学級内に配慮を要する児童が多すぎる、また常識に欠ける保護者が増えてきているという点で、人手の足りなさを実感している」(小学校・女性)。

考 察

教職10年経験者のバーンアウト状況をみると、良好な状態と判定できるものは45.5%で、調査対象の過半数にバーンアウト危険信号を含む、なんらかのバーンアウト状態がみられた。バーンアウト状態と強いバーンアウト状態をみると、それぞれ10.7%と5.9%で合計16.6%になり、教職10年経験者の10人に1～2人の割合でバーンアウト者がみられるという、事態の深刻さを窺わせる結果であった。これを他の調査結果と比較すると、大阪教育文化センター教師の多忙化調査研究会が実施した調査では、バーンアウトと強いバーンアウト状態を合わせると21.5%となっており、今回の調査のほうがわずかに値は低かった。これは、同センターの調査が20～50代のすべての年齢層を対象に実施されたものであるのに対して、今回の調査では教職10年経験者が対象とされ30代が中心であったことから、調査対象の年齢構成の違いによる影響がその一因として考えられる。実際、同センターの調査では、男性では20代、女性の場合には40代のバーンアウトの比率が高いことが報告されている。ここで、

教職員の病気休職者数の推移に関する統計資料（文部科学省）をみると、1989（平成元）年には病気休職者数が3,671人、その内精神性疾患によるものが1,037人であったのにくらべ、2003（平成15）年にはそれぞれ6,017人と3,194人となっており、15年間で病気休職者数が約1.6倍、精神性疾患による休職に至っては3倍を超えている。今回の結果をこうした資料と照らし合わせてみても、今日教師の抱えるストレスが予想以上に大きいことが推察される。

つぎに、ドグマティズムとバーンアウト度にかなり強い相関がみられたことから、教職者のバーンアウトには個人的属性としてのドグマティズムが影響しており、ドグマティズム傾向が強いほど、バーンアウト度が高いことが示唆された。もともと、ドグマティズムは権威主義的パーソナリティ研究の流れを汲むもので、教条主義、独断主義とも訳されている。Rokeach（1960）はそれを権威主義のように特定の政治的イデオロギーとは関連を持たない、より一般化された権威主義を扱うもので、自分の信じる理想や信念への頑なな信奉（権威主義的服従）と、そうした理想や信念を受け入れない、あるいはそれに対立する他者や集団に対する不寛容さ（権威主義的攻撃）によって特徴づけられるとしている。

また、権威主義者やドグマティストの認知的特徴として、①硬いカテゴリー的思考、②結論の早急さ、③二分法的思考があげられているが、これらは効果的に機能するには思考や行動を変える必要があるときにも、以前の思考や行動に固執してしまうという“硬さ（rigidity）”や、未分化で構造化されていない曖昧な状況に耐えられずに、その場を早急に構造化しようとする“曖昧さに対する耐性の欠如（intolerance of ambiguity）”としてまとめることができる。Rokeachはこうした認知的傾向を総合し、ドグマティストにみられるもう一つの特徴として、“変化に対する抵抗（resistance to change）”の問題を指摘している。

ここで、ドグマティストにみられる上記の特徴とバーンアウトとの関係についてみていくと、第一の特徴としての自分の信じる理想や信念への頑なな信奉（権威主義的服従）という側面は、田尾らの指摘するバーンアウトに陥りやすい性格としての理想主義的傾向と重なるもので、ひたむきさや自己関与の高さとも通じるものである。また、第二の特徴としての自分の信じる理想や信念を受け入れない、あるいはそれに対立する個人や集団に対する不寛容さ（権威主義的攻撃）は、バーンアウト者の特徴としての外罰傾向との関連が示唆される。Firthら（1986）はバーンアウト者とうつ病やアパシー患者の病因に対するとらえ方の違いに注目し、前者は後者にくらべより外罰的であると指摘している。すなわち、バーンアウト者はそれに至った原因を自分の側に求めるので

はなく、被援助者である児童・生徒やクライアント、同僚・組織、さらには制度そのものに問題があるとして批判的、攻撃的になりやすいとされている。こうした、批判や攻撃が他者や環境の側に向かいやすいといった傾向は、理想や信念の異なる他者や集団に対する不寛容さに見られるように、同じくドグマティストの特徴でもある。さらに、第三の特徴としての変化に対する抵抗という側面は、ひたむきさや完璧主義的傾向と通じるものである。もともと理想主義的傾向の強いドグマティストが自分に課す要求水準は高く、理想や信念の実現をめざして、ひたむきに努力をしがちである。しかし、現実はいつもうまくいくとは限らない。そうした場合に、次善の目標で満足できればいいが、最善か否かを問題とする二分法的思考も相まって、柔軟に目標を修正することはできにくい。こうした、状況に応じて目標を変えたり、妥協して次善の目標達成をめざすことが困難であるといったドグマティストの特徴は、バーンアウト者にみられるとされる完璧主義的傾向に繋がりがやすいと考えられる。

つぎに、自由記述欄の回答をもとに、教職10年経験者が抱える学校ストレスの具体的内容についてみていくことにする。既述のように、回答は①多忙、②同僚・管理職との関係、③児童・生徒の多様化、④保護者の変化、⑤その他に分類された。まず、多忙の問題であるが、週5日制の導入による授業の過密化、教員数の少なさによる仕事の過重負担、部活動や地域行事への参加による土・日曜の出勤など、日々の仕事に忙殺され、休日も返上して働かざるをえないという、教師を取り巻く多忙の現状の一端を窺い知ることができる。同僚・管理職との関係では、教師間の連携の難しさとそこから派生する指導方針の不一致や指導上のジレンマ、教師の高齢化、年齢構成の歪さによる個人への仕事の偏りと変化を好まない保守的な体質や職場の閉鎖的な雰囲気、さらにこれら問題に対する管理職の意識の低さや理解不足などがあげられている。2001年度の学校教員統計調査報告書（文部科学省）によれば、教師の平均年齢（全国）は小学校で43.4歳、中学校で41.8歳、高等学校では43.8歳で、年齢構成をみると小学校では「45歳以上50歳未満」（全体の21.1%）が最も多く、中学校、高校ともに「40歳以上45歳未満」（中学校21.8%、高等学校17.1%）が最も多い。こうした統計資料からも教師集団の高齢化の現状が理解されるが、教師間の連携や協力体制の躓きはこうした問題から派生するものばかりではない。もう一つの要因として、伝統的な教師文化の問題をあげることができる。授業にしても、学級経営にしても、教師による個別の教育活動を基本として成り立っていることから、組織における一人ひとりの存在の比重は、他の職種にくらべ教職のほうが格段に大きいといえる。こうしたことも影

響して、従来より、他からの干渉を最小限に抑え、その個性や自由裁量権を暗黙裡に認め合うことをよしとする教師文化が形成されてきた。こうした文化や風土は、教師の個性や創造性を伸ばすという意味においては豊かな土壌を醸成してきたと言えるが、連携や協力の面に関しては教師間に消極的な姿勢も生まれやすく、学年団あるいは学校全体としての組織的な取り組みが求められる場合にはマイナス要因として作用することにもなりやすいと考えられる。

つぎに、児童・生徒の多様化では、学力の低下、授業に意欲的に取り組めない生徒、遅刻や授業中に静かに座っていない生徒、自分中心の発言や要求を平気とする生徒の増加、不登校の児童・生徒への対応などがあげられている。また、保護者の変化では、保護者の教師や学校への要求の厳しさと批判的態度、生徒指導面での保護者との共通理解の難しさ、保護者との連携のとりにくさなどが問題点としてあげられている。こうした、児童・生徒の多様化や保護者の変化の背景には、社会的動向としての私事化（*privatization*）の問題が深く関わっていると考えられる。森田（2003）は日本社会の深層を流れる大きな変化とそれに伴う意識の変容を、公事化社会から私事化社会への転換としてとらえ、いじめ、不登校、高校中退、学級崩壊、少年犯罪などの問題も、この私事化と密接に関わっていると述べている。ここで、私事化とは「社会が近代化していく過程で、人々が共同体の呪縛から解き放たれ、「個人化」していく過程であり、人々の意識においても、「公」重視から「私」尊重へと転換がはかられていく過程」（p.15）であって、教育面での私事化は「教育を受けた成果を社会へと還元させ貢献させていくことを強調する考え方から教育的サービスを個人のニーズの合わせて享受し、それによって個々の欲求を充足させようとする考え方を強調する社会への移行」（p.16）とされている。こうした、公的要請よりも私的欲求や個人的意味づけが重視される私事化社会では、ポジティブな意味での個人の権利観念に関わる関心も高まるが、その一方で自己利害に基づく自己中心的な主張や要求も増えてくることが予想される。教師の回答にみられる児童・生徒や保護者の変化に対しての戸惑いの多くは、こうした側面を反映したものと考えることができよう。また、この他にも新しく導入された総合学習への対応、部活動や生徒指導、教科指導、障害児教育への取り組み、個人の性格、また教職の無境界性の問題とも関連する卒業生への対応なども問題点としてあげられている。

今回の調査では、学校ストレスに関する記述はグループワークの資料として、バーンアウトやドグマティズムの質問紙とは別の時間帯に施行したために、それらとの

関係について検討することはできないが、少なくとも教職の10年経験者が抱える学校ストレスの中心は、多忙、同僚・管理職との関係、児童・生徒の多様化、保護者の変化であることが理解された。ここで、特に同僚・管理職との関係のバーンアウトへの影響について考えてみたい。バーンアウトの規定要因に関する新井（1999）の調査研究では、従来からその要因として考えられてきた個人の性格特性や多忙性ではなく、生徒に対する指導・援助の困難性と同僚からの孤立性の影響力のほうが強いという結果がみられており、教師のバーンアウトは生徒や同僚との関係機能の破綻から生じる問題であると結論づけている。確かに、今回の調査でも「今の職場は4月に転勤してきたばかりだが、職員室の雰囲気がよく、大変居心地がよい。学級や学年で困ったことが起こるが、職場の雰囲気がよいと相談できる仲間がいるという安心感もあり、大きな悩みとして抱え込むことがない」（小学校・女性）とあり、職場の雰囲気のよさや同僚との良好な関係によってストレスが緩和されることを示唆するような記述もみられる。その一方で、今回の調査ではバーンアウトとドグマティズムにかなり強い相関がみられたことから、個人の性格特性のバーンアウトへの影響も無視することはできない。バーンアウトの規定要因を学校組織の特質や人間関係のこじれに由来する教師集団の関係性の問題とする上記の分析は、その予防や援助に関して一つの方向性を示すという意味において確かに示唆に富んではいるが、性格特性の措定の仕方によっては別の結果がみられることも考えられる。バーンアウトの規定要因に関しては、予防や支援のあり方にも関わる重要な問題であることから、今後さらに慎重に検討していく必要がある。

要 約

教職10年経験者を対象に、教師のバーンアウトと性格特性としてのドグマティズムとの関係、および教師が抱える具体的な学校ストレスの問題について調査をもとに検討を行った。その結果、ドグマティズムとバーンアウトに $r=.60$ という有意な相関がみられたことから、教師のバーンアウトと性格特性としてのドグマティズム傾向との関連性が示唆された。また、自由記述による学校ストレスをみると、週5日制の導入による授業の過密化、教員数の不足による仕事の過重負担、部活動や地域行事への参加による休日の返上など、教師が抱える「多忙」の現状や、教師間の連携の難しさとそこから派生する指導方針の不一致と指導上のジレンマ、教師の高齢化や年齢構成の歪さなどによる個人への仕事の偏りなどの「同僚・管理職との関係」、学力の低下、授業に意欲的に取り組めない生徒や基本的な生活習慣が身につけていない生

徒の増加などの「生徒の多様化」、さらには保護者の教師や学校に対する要求の厳しさや批判的態度、連携のとりにくさなどの「保護者の変化」などが指摘されていたが、こうした問題点について教師文化や社会的動向としての私事化という観点から考察を行った。

【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— すすさわ書店
- 新井肇 2002 教師の燃え尽き症候群—学校現場から考える— 月刊生徒指導, 32(8), 学事出版
- Firth, H., McIntee, J., McKeown, P., & Britton, P. 1986 Burnout and professional depression: Related concepts? *Journal of Advanced Nursing*, 11, 633-641.
- Freudenberger, H. J. 1975 The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12(1), 73-82.
- Larson, C. C., Gilbertson, D. L., & Powell, J. A. 1978 Therapist burnout: Perspectives on a critical issue. *Social Casework*, 59, 563-565.
- Maslach, C. 1976 Burned-out. *Human Behavior*, 5(9), 16-22.
- 森田洋司 2003 不登校—その後— 不登校経験者が語る心理と行動の軌跡 教育開発研究所
- 文部科学省 2002 学校教員統計調査報告書 財務省印刷局
- 文部科学省 2004 教職員関係調査統計資料 教育委員会月報, 56(9), 第一法規
- 大阪教育文化センター教師の多忙化調査研究会 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
- Perlman, B., & Hartman, E. A. 1982 Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35(4), 283-305.
- Rokeach, M. 1960 *The open and closed mind*. New York: Basic Books.
- 佐藤学 1994 教師文化の構造—教育実践研究の立場から— (稲垣忠彦・久富善之(編)日本の教師文化 東京大学出版会 Pp. 21-41)
- 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
- Williams, C. A. 1989 Empathy and burnout in male and female helping professionals. *Research in Nursing and Health*, 12, 169-178.
- 善明宣夫 1989a 独断主義的認知スタイルに関する研究—その概念と独断主義尺度の構成、及び信頼性の検討— 関西学院大学文学部教育学科研究年報, 15, 1-9.
- 善明宣夫 1989b 独断主義に関する心理学的研究 関西学院大学人文論究, 39, 57-69.

(ぜんみょう のぶお・関西学院大学教授)