

# 不登校児童生徒の担任教師における バーンアウト傾向の背景要因の検討

網谷 綾香  
(2002年9月30日受理)

The background factors of the burnout of school teachers  
who have school refusal students in their classes

Ayaka Amitani

The main purpose of this paper was to investigate mental health of teachers' who have had school refusal students in their classes. Teachers of elementary and junior high school answered questionnaire on burnout and their situations which seemed to be the factors of burnout. The main results were as follows: the burnout score of teachers who have had school refusal students was not different from one of the others. Their burnout was associated with several factors: "role conflict", "role ambiguity", "job control", "work load", and so on. The directors' support was important especially among them. In addition, it seemed to be important whether they could consider that situation as a good occasion for their growth as a teacher or not.

Key words: teacher, school refusal, burnout  
キーワード：教師，不登校，バーンアウト

## 問題と目的

### 1. 不登校児童生徒に関わる教師のメンタルヘルス

不登校児童生徒の数が年々増加の一途をたどっている中，“どの子にも起こりうる不登校”という見方が学校教育現場に浸透してきている。このような考え方により、不登校の背景を家族・個人病理で理解するだけでなく、現行の学校教育のあり方も問われるようになり、不登校問題に対する学校側の役割がより明確化されてきたことが指摘されている（佐藤，1996など）。不登校がどの子にも起こりうるのであれば、どの教師も不登校児童生徒と関わる可能性がある。こうした中、不登校がごく少数の特別な子どもの問題として捉えられていた頃よりも、学校側の責任が問われることが多くなり、教師が不登校児童生徒への援助についてより積極的に考え、対応することが求められて

きているのが現状である。

こうした状況にも関わらず、教育現場では、教師が不登校児童生徒への対応に苦慮し、様々な問題に直面する姿が往々にして見られている。宗像・椎谷（1988）、森川・横山（1996）などいくつかの調査研究において、教師の燃えつき症候群（burnout syndrome: 以下バーンアウトと略す）を引き起こす要因やストレスの一つとして、不登校児との関わりが挙げられている。これは、教師が不登校児と関わることで様々な問題に直面し、精神的健康を脅かされかねないことを示している。しかし、これまで不登校児童生徒と関わる教師がどのような悩みを抱え、どのような体験をしているのか、また、不登校児童生徒との関わりの中のどのような側面が、教師にどのような心理的影響を与えるのかについては、ほとんど明らかにされてこなかった。そこで、網谷（2001）は不登校児童生徒を担当した教師6名に面接調査を行い、教師個人の内的体験について記述し考察した。そこでは、不登校児童生徒と関わることで非常に辛さを体験し、バーンアウトに近い状態に陥る教師もいる一方で、不登校児と関わることによって変化し、教師として人間として成長する教師もいる

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：一丸藤太郎（主任指導教官）、兒玉憲一、  
深田博己、菅野信夫

ことが明らかにされた。

## 2. 教師のバーンアウト

担任教師への援助について検討するためにも、教師のメンタルヘルスの現状とその背景要因がより実証的に明らかにされる必要がある。本研究では、バーンアウトという概念に注目し、これを探索的に検討する。

バーンアウトは広い意味ではストレス反応の一種と考えられるが、その中でも特に、仕事に情熱を傾け働きつづけていた人が精根を使い果たし、専心していた仕事を疎ましく思い意欲さえ失ってしまう、疲弊した状態像のことを指し、「極度の身体疲労と感情の枯渇を示す症候群」(Maslach & Jackson, 1981)であるとされている。医療従事者や教師など、ヒューマン・サービスに従事する者が陥りやすい病理であるとも言われている。バーンアウトの主症状は心身の消耗であるが、ただ単に消耗するだけではなく、他人に対する温かさや人間的な態度が失われ、深刻な状態では、やがては仕事に対する意欲を失ってしまうに至る。

不登校児童生徒と関わる教師について考えると、児童生徒への対応の中で悩み苦しむ、心身ともに疲労し、無力感に苛まれた結果、子どもに関わる意欲を失う教師もいるが、心身の疲労感を抱えつつも、子どもに関わる意欲を失わず、やりがいを持って仕事に望む教師もいる。教師のメンタルヘルスについて検討する際、従来のストレス反応尺度などを用いるのも可能ではあるが、それでは後者のような教師の在り様については捉えきれず、前者の教師と一様に捉えられてしまいかねない。先に示したように、不登校児童生徒との関わりが教師の成長の契機となりうることを考えても、子どもに関わる意欲ややりがいについても考慮しつつ、検討していくことは非常に重要であると思われる。そこで、本研究では、バーンアウトの諸症状を考慮して作成された尺度を用い、教師のバーンアウト傾向の高低を測定することで、教師のやりがいや子どもに関わる意欲といった重要な側面も含めて教師のメンタルヘルスについて検討していくこととした。

バーンアウト傾向を測定する尺度にはいくつかの種類があるが、ここではMBI (Maslach Burnout Inventory: Maslach & Jackson, 1981)を使用する。MBIは田尾・久保(1996)の指摘にあるように、「バーンアウトを単なる消耗や疲労として捉えるだけではなく、ヒューマン・サービス従事者の特異な状況と密接に関連した脱人格化や個人的達成感の後退といった症状を考慮にいたした尺度」であることから、本研究の目的に合致していると考えられるからである。

## 3. バーンアウト傾向の規定要因

バーンアウト傾向の規定要因としては、これまでに

様々な要因が指摘されている。例えば、性格要因、価値観、属性などの個人差要因、および、作業環境や管理体制、役割葛藤、ソーシャルサポートなどの状況要因などである。八並・新井(2001)の調査では、生徒の問題行動に直接関与する生徒指導担当教師は、教師の個人的な性格特性や教職専門性よりもむしろ、管理職との葛藤や多忙性といった組織特性がバーンアウト傾向に大きく影響していた。このことから、個人要因に先んじて状況要因の検討を行う必要があると考えられる。ただし、不登校児童生徒と関わる教師のバーンアウト傾向について検討する際には、教師個人の不登校に対する考え方が児童生徒と関わる姿勢に重要な影響を及ぼすと考えられるため、考慮する必要がある。

## 4. 本研究の目的

以上より、本研究では、不登校児童生徒を担当する教師のバーンアウト傾向を規定する要因について状況要因を中心に検討し、不登校児童生徒を担当する教師のメンタルヘルスについて考察することを目的とした。

# 方 法

### 1. 対象者

公立の小・中学校(小学校5校、中学校15校)の管理職と養護教諭を除く教師517名を調査対象とした。

### 2. 調査手続き

2001年7月に、広島県教育委員会との共同研究の一環として、無記名による質問紙調査を実施した。調査対象校の学校長に対し、管理職と養護教諭を除く教師全員に質問紙を配布し、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、学校ごとに郵送にて回収された。

### 3. 質問紙の構成

(1)バーンアウト傾向尺度:田尾・久保(1996)により翻訳・修正されたMBI17項目を教師用に修正した伊藤(2000)の尺度を使用した。17項目について、「ない(1点)」から「いつもある(5点)」までの5段階で評定させた。MBIはもともと「脱人格化」「個人的達成感」「情緒的消耗感」の3因子構造を想定した尺度であるが、小・中学校教師を対象とした伊藤(2000)の調査では、「脱人格化」と「情緒的消耗感」が1つの因子となった2因子構造が確認されている。

(2)バーンアウト傾向規定要因尺度:「役割葛藤」、「役割曖昧さ」、「仕事の負担度」、「仕事のコントロール度」の4要因(項目は、表2参照)からなる尺度を、バーンアウト傾向規定要因尺度として使用した。「役割葛藤」8項目と「役割曖昧さ」6項目は、尺度の信

頼性・妥当性の確認されている「日本版 NIOSH 職業性ストレス調査票」(原谷・川上・荒木, 1993) から採用し, 「全くあてはまらない (1点)」から「非常にあてはまる (5点)」までの5段階で評定させた。「仕事の負担度」6項目と「仕事のコントロール度」3項目は, 労働省の「ストレス測定」研究グループ(大野・下光・中村・横山, 1999)により開発され, 信頼性・妥当性の確認されている「職業性ストレス簡易調査表」から採用し, 「ない (1点)」から「かなりある (4点)」の4段階で評定させた。

(3)不登校担任状況: 不登校児童生徒を「現在担任している」と回答した教師には, 不登校児童生徒との関わりがどのように体験されているかに関する質問を行った。この5項目は, 網谷(2001)の不登校児童生徒を担任した教師への面接調査をもとに作成されたものである。また, 不登校児童生徒を担任する上で, どれくらい学校の協力体制に満足しているか, 同僚や管理職などからどれくらい協力を得られているかといった, サポートについても尋ねた。各項目について, 「全くあてはまらない (1点)」から「非常にあてはまる (5点)」までの5段階で評定させた(項目は, 表4参照)。

(4)不登校の原因の捉え方: 「本人の問題」「友人関係の問題」「学校や学級, 教師の問題」「社会の風潮」「保護者の問題」の各々が一般的な不登校の原因としてどれくらいあると思うかについて「全くない (1点)」から「非常にある (5点)」までの5段階で評定させた。

(5)フェイスシート: 年齢, 性別, 教職経験年数, 不登校担任経験, 不登校に関する研修を受けた経験の有無などについて尋ねた。

なお, 質問紙にはこれ以外の不登校に関する調査内容も含まれていたが, ここでは本研究に関係するもののみ示した。質問紙は対象者への負担を考慮して2種類作成した。不登校児童生徒を担任中の教師はここに示した全ての質問に回答したが, 担任していない教師については, (1)と(2)のバーンアウト傾向に関する質問, もしくは別の調査内容の, どちらか一方のみに回答してもらった。

## 結果と考察

### 1. 対象者の概要

回収された質問紙は438票(小学校115, 中学校323)であり, 回収率は84.7%であった。このうち, 回答に不備のないものは345票であった(有効回答率78.8%)。

有効回答者の中で不登校児童生徒を担任しておらず, 本研究に関係する質問に回答していない139名を除き, 残りの206名を今回の分析対象とした。分析対象者の内訳は, 小学校教師40名(男性11, 女性29), 中学校教師166名(男性99, 女性67)であった。年齢は小学校で25~52歳(平均40.8歳), 中学校で23~58歳(平均40.3歳)であり, 教職経験年数は小学校で2年~29年(平均18.0年), 中学校で1年未満~36年(平均17.2年)だった。このうち, 不登校児童生徒を担任中の教師は, 小学校14名(男性4名, 女性10名), 中学校79名(男性45, 女性34)の計93名であった。

### 2. バーンアウト傾向尺度の因子構造

バーンアウト傾向尺度17項目の回答(N=206)について, 主因子法(バリマックス回転)により因子分析を行った。固有値が1.0以上のものは3つ得られた

表1. バーンアウト尺度の因子分析結果(バリマックス回転後)と各項目の平均(標準偏差)

項目	因子 I	因子 II	共通性	平均(標準偏差)
<b>因子 I 「消耗感」(α=.80)</b>				
10. 同僚や児童生徒と, 何も話したくなくなることもある。	.78	-.08	.61	1.85(0.98)
6. 自分の仕事がつまらなく思えて仕方がないことがある。	.76	-.02	.57	1.90(1.08)
5. 同僚や児童生徒の顔を見るのも嫌になることがある。	.73	-.06	.54	1.87(0.96)
1. 「こんな仕事, もうやめたい」と思うことがある。	.73	-.31	.62	2.67(1.27)
8. 出勤前, 職場に出るのが嫌になって, 家にいたいと思うことがある。	.65	-.13	.44	2.29(1.19)
3. こまごまと心配りすることが面倒に感じることもある。	.64	-.06	.42	2.86(1.04)
14. 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。	.62	-.10	.39	1.53(0.91)
16. 体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある。	.60	.06	.36	3.27(1.10)
11. 仕事の結果はどうでもよいと思うことがある。	.57	-.14	.35	1.68(0.97)
12. 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。	.56	.00	.32	3.46(1.14)
7. 一日の仕事が終了と「やっと終わった」と感じることもある。	.44	-.03	.20	3.53(1.23)
<b>因子 II 「達成感」(α=.86)*</b>				
13. 今の仕事に, 心から喜びを感じることもある。	-.19	.79	.66	2.96(0.95)
15. 仕事楽しくて, 知らないうちに時間が過ぎることがある。	-.07	.76	.58	2.30(1.00)
9. 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。	-.20	.70	.53	2.71(0.98)
17. 我ながら, 仕事をうまくやり終えたと思うことがある。	.00	.69	.47	2.30(0.91)
4. この仕事は私の性分に合っていると思うことがある。	-.17	.60	.39	2.90(1.13)
2. 我を忘れるほど仕事に熱中することがある。	.16	.59	.37	2.81(1.19)
	寄与率 (%)	28.17	17.81	

\*「達成感」の項目の得点を逆転させた得点を, 「達成感の後退」因子の得点として分析に用いた。

が、項目の内容を検討し2因子解を採用した(表1)。

この因子構造は、同じく小・中学校の教師を対象にした伊藤(2000)のバーンアウト傾向尺度の因子構造と全く同様であった。各因子の項目の内容から、第I因子を「消耗感」、第II因子を「達成感」と命名した。 $\alpha$ 係数は第I因子が.80、第II因子が.86であり、十分な信頼性が確認されたといえる。

なお、「達成感」はバーンアウトの概念から考えると逆転した意味内容を持つ因子であるため、以降の分析ではこの因子を構成する項目の得点について、「ない」から「いつもある」までを5点から1点に逆転させて計算し( $y=6-x$ )、その得点を「達成感の後退」因子の得点として扱うこととした。

### 3. 各尺度の基本統計量と小中の比較

バーンアウト傾向規定要因4尺度について信頼性分析を行ったところ、各尺度の $\alpha$ 係数は.74~.82の範囲にあり、尺度の信頼性は確認されたといえる(表2)。

バーンアウト傾向尺度、およびバーンアウト傾向規定要因尺度について、各尺度を構成する項目の合計得点を項目数で割った尺度得点の範囲と平均値とを、学校種別(小・中)に示したのが表3である。小学校と中学校で各尺度得点の比較をしたところ、バーンアウト規定要因尺度の「仕事の負担度」において、小学校のほうが中学校よりも得点が有意に高いことが明らかになった。

また、不登校担任状況と不登校の原因の捉え方について、学校種別に各項目の平均値を表4、表5に示し

表2. バーンアウト規定要因尺度の $\alpha$ 係数と各項目の平均(標準偏差)

	平均(標準偏差)
<b>役割曖昧さ(<math>\alpha=.74</math>)</b>	
自分にどれくらいの権限があるかはっきりしている。	3.00 (0.97)
自分の仕事には、計画された明確な目標や目的がある。	3.74 (0.95)
自分の仕事の時間を適切に分配していると思う。	2.78 (1.10)
自分の責任が何であるか分かっている。	3.85 (0.85)
自分に何を期待されているか正確に分かっている。	3.42 (0.94)
自分の仕事で何をすべきかについてはっきり説明されている。	3.25 (0.96)
<b>役割葛藤(<math>\alpha=.82</math>)</b>	
自分がこうするべきだと思う方法とは異なったやり方で仕事をしなければならない。	3.06 (0.96)
仕事をするのに適切な援助もないまま仕事を割り当てられる。	2.87 (1.01)
割り当てられた仕事をするために規則や方針を曲げたり破ったりしなければならない。	2.64 (1.04)
全く違うやり方で働いている人達と仕事をする。	2.76 (1.07)
複数の人からお互いに矛盾したことを要求される。	2.69 (1.07)
ある人には受け入れられるが、他の人には受け入れられないことになりがちに仕事をしている。	2.98 (1.13)
十分な人員・機器や材料もないまま仕事を割り当てられる。	3.40 (1.07)
する必要のない仕事をしている。	2.70 (1.20)
<b>仕事の負担度(<math>\alpha=.82</math>)</b>	
非常にたくさんの仕事をしなければならない。	3.24 (0.84)
時間内に仕事が処理しきれない。	3.38 (0.83)
一生懸命働かなければならない。	3.41 (0.70)
かなり注意を集中する必要がある。	3.31 (0.71)
高度の知識や技術が必要な難しい仕事だ。	2.73 (0.86)
いつも仕事のことを考えていなければならない。	3.09 (0.84)
<b>コントロール度(<math>\alpha=.74</math>)</b>	
自分のペースで仕事ができる。	2.04 (0.85)
自分で仕事の順番・やり方を決めることができる。	2.57 (0.79)
職場の仕事の方針に自分の意見を反映できる。	2.44 (0.77)

表3. バーンアウト傾向尺度およびバーンアウト傾向規定要因尺度の尺度得点の範囲および学校種別にみた平均値の差の検定

	小学校 ( $n=40$ )		平均(標準偏差)	中学校 ( $n=166$ )		平均(標準偏差)	t値 ( $df=204$ )
	最小値	最大値		最小値	最大値		
<b>バーンアウト傾向尺度</b>							
消耗感	1.45	3.55	2.42 (0.63)	1.18	4.64	2.45 (0.77)	
達成感の後退	2.00	5.00	3.39 (0.76)	1.00	5.00	3.32 (0.77)	
<b>バーンアウト傾向規定要因尺度</b>							
役割の曖昧さ	1.00	4.50	2.61 (0.71)	1.00	4.33	2.67 (0.61)	
役割葛藤	1.13	4.25	2.90 (0.74)	1.25	4.50	2.89 (0.70)	
仕事の負担度	1.67	4.00	3.42 (0.57)	1.83	4.00	3.14 (0.57)	2.79**
コントロール度	1.00	3.33	2.33 (0.61)	1.00	4.00	2.36 (0.66)	

\*\* $p<.01$

た。なお、これらの項目の得点については、小・中学校間での有意差はみられなかった。

#### 4. バーンアウト傾向とその規定要因における不登校児童生徒担任教師と一般教師の比較

(1)バーンアウト傾向の比較：バーンアウト傾向尺度の得点について、不登校児童生徒を担当している教師（不登校担任群：小学校  $n=14$ ，中学校  $n=79$ ）と、不登校児童生徒を担当していない教師（一般群：小学校  $n=17$ ，中学校  $n=66$ ）の尺度得点の比較を行った。なお、「何らかの問題傾向のある児童生徒を担当している」と回答した教師（ $n=30$ ）は、不登校児童生徒を担当している教師に類似した状況下に置かれ、同様のストレスがある可能性も高いと考えられたため、一般群からは省いた。

表6に各群のバーンアウト傾向尺度得点の平均値と標準偏差を示した。 $t$ 検定を行った結果、各群で有意差は見られなかった。

教師のバーンアウト傾向についてより細かく検討するために、項目ごとに一般群と不登校担任群の得点を概観したところ、項目7、16などバーンアウト傾向尺度を3因子構造とみなした時に「情緒的消耗感」の因子を構成する項目において特に、不登校担任群の得点が高くなっていった。この「情緒的消耗感」は、バーンアウトを進行性のものとみなした時に、第一段階で現れる疲労感や消耗感を示す因子である。そこで、田尾・久保（1996）にならい、「消耗感」を「情緒的消耗感」（項目1，7，8，12，16； $\alpha=.79$ ）と「脱人格化」（項目3，5，6，10，11，14； $\alpha=.86$ ）の2因子に分けて、再度各群の比較を行った（表7）。その結果、

表4. 不登校担任状況の各項目の平均値（標準偏差）

	小学校 ( $n=40$ ) 平均(標準偏差)	中学校 ( $n=166$ ) 平均(標準偏差)
<b>不登校児童生徒との関わりの体験のされ方</b>		
1. 不登校児童生徒は、自分に対して心を開いてくれている。	3.36 (0.93)	3.09 (0.96)
2. 自分の対応は、不登校児童生徒の登校状態の改善に対して、成果をあげていると思う。	3.00 (0.88)	2.67 (0.96)
3. 自分の対応は、不登校児童生徒自身の状態（態度や表情など）の改善に対して、成果をあげていると思う（例えば、明るい表情を見せるようになるなど）。	3.14 (1.10)	3.01 (0.97)
4. 不登校児童生徒は、自分に様々なことを教えてくれている。	3.21 (1.37)	3.35 (1.00)
5. 自分は不登校児童生徒への対応を通して、教師として、あるいは人間として成長している。	3.57 (1.22)	3.44 (0.90)
<b>サポート</b>		
学校の協力体制	3.36 (0.93)	3.39 (0.94)
同僚	4.00 (0.68)	3.82 (0.92)
管理職	3.43 (1.34)	3.44 (1.07)
養護教諭	3.93 (1.07)	3.80 (0.87)
教育相談（生徒指導）担当教諭	3.79 (0.70)	3.72 (1.12)
不登校児童生徒の保護者	3.57 (1.22)	3.24 (1.18)

表5. 不登校の原因の各項目得点の平均（標準偏差）

	小学校 ( $n=40$ ) 平均(標準偏差)	中学校 ( $n=166$ ) 平均(標準偏差)
本人の問題	3.60 (0.84)	3.85 (0.88)
友人関係の問題	4.25 (0.59)	4.20 (0.69)
学校や学級、 教師の問題	4.08 (0.53)	4.06 (0.69)
社会の風潮	3.70 (0.69)	3.68 (0.91)
保護者の問題	4.13 (0.69)	4.22 (0.75)

表6. 不登校担任群と一般群のバーンアウト得点の平均（標準偏差）

	小学校		中学校	
	担任群 ( $n=14$ )	一般群 ( $n=17$ )	担任群 ( $n=79$ )	一般群 ( $n=66$ )
消耗感	2.40(0.47)	2.43(0.76)	2.49(0.68)	2.32(0.77)
達成感の後退	3.50(0.75)	3.29(0.76)	3.32(0.74)	3.34(0.73)

表7. 不登校担任群と一般群の「消耗感」各因子得点の平均（標準偏差）と差の検定

	小学校		$t$ 値 ( $df=29$ )	中学校		$t$ 値 ( $df=143$ )
	担任群 ( $n=14$ )	一般群 ( $n=17$ )		担任群 ( $n=79$ )	一般群 ( $n=66$ )	
情緒的消耗感	3.13(0.76)	3.02(1.05)		3.15(0.82)	> 2.85(0.88)	2.11*
脱人格化	1.80(0.40)	1.93(0.58)		1.94(0.69)	1.88(0.82)	

\* $p < .05$

中学校教師の「情緒的消耗感」の得点において、不登校担任群のほうが有意に高いことが明らかになった。

小学校教師については分析対象者が少数であったために一般化することは難しい。一方、中学校教師については上記の結果から、不登校児童生徒を担当することによって疲労感や消耗感が高まること、しかし、単純に不登校児童生徒を担当しているからといって、脱人格化や達成感の後退といった深刻な状態までは導かれず、全体的なバーンアウト傾向は一般教師のそれと比較して高くなるわけではないことが明らかとなった。

従来の研究で不登校児童生徒と関わることと教師のバーンアウト傾向の関連性が指摘されているにも関わらず、全体的なバーンアウト傾向に有意差がみられなかったのは、不登校がもはや特別な問題行動とはみなされなくなり、教師が過度のストレスを感じていないためであると解釈することもできる。また、たとえ問題傾向のある児童生徒を担当していなくても、今日の実教現場においては学級崩壊、学習指導の問題、保護者や社会からのプレッシャーなど、教師達は様々な問題に取り組まねばならず、一般教師といえども多くのストレスを抱えていると思われ、このことが両群のバーンアウト傾向得点に差が見られなかったことに影響したとも考えられる。

加えて、不登校児童生徒を担当する際には、様々な状況が存在する。担任教師への支援体制、不登校児童生徒の様子など、いかなる状況下で教師が子どもとの関わりを体験しているかによって、同じ担任教師の中でもバーンアウト傾向はそれぞれ異なっているのではないだろうか。また、不登校児童生徒を担当することが教師のストレスになる一方で、むしろ教師のやりがいや促進する場合もある(網谷, 2001)ことを考

えても、担任教師を一括りにして捉えた際、バーンアウト傾向に差が見られないことは、当然の結果といえるのかもしれない。

(2)バーンアウト傾向規定要因得点の比較:一般教師と不登校担任教師のバーンアウト傾向に影響する要因について比較検討するために、まず、バーンアウト傾向規定要因4尺度の平均得点について、学校種別に不登校担任群と一般群の差を検定した(表8)。その結果、小学校教師においては有意差はみられなかったが、中学校教師においては、4つの規定要因のうち、「役割葛藤」にのみ有意差が見られ、不登校担任群のほうが役割葛藤が高いことが明らかとなった。また、「仕事の負担度」は、不登校担任群のほうが一般群よりも得点が高い傾向がみられた。

この結果より、中学校においては不登校児童生徒を担当することによって仕事の負担度が高まり、役割葛藤が生じやすくなることが分かる。

(3)バーンアウト傾向規定要因を独立変数とする重回帰分析:それでは、仕事の負担度や役割葛藤は、教師のバーンアウト傾向にどのように影響を及ぼしているのだろうか。不登校児童生徒を担当している教師とそうでない教師では、バーンアウト傾向規定要因の影響の仕方が異なることも考えられる。そこで、中学校教師における4つのバーンアウト傾向規定要因の尺度得点平均値を独立変数、「消耗感」・「達成感の後退」の尺度得点を従属変数とする重回帰分析を、群別に行った(表9)。その結果、不登校担任群と一般群の間で、各規定要因がバーンアウト傾向に与える影響には大きな違いが見られた。

まず、両群で有意差のみられた「仕事の負担度」および「役割葛藤」について注目すると、「消耗感」に対

表8. 不登校担任群と一般群のバーンアウト傾向規定要因得点の平均(標準偏差)と差の検定

	小学校		t 値 (df=29)	中学校		t 値 (df=143)
	担任群 (n=14)	一般群 (n=17)		担任群 (n=79)	一般群 (n=66)	
役割の曖昧さ	2.75(0.43)	2.44(0.91)		2.70(0.63)	2.63(0.62)	
役割葛藤	3.39(0.79)	3.03(0.69)		3.22(0.73)	> 2.98(0.66)	2.06*
仕事の負担度	3.54(0.52)	3.29(0.63)		3.21(0.55)	> 3.05(0.62)	1.57†
仕事のコントロール度	2.21(0.65)	2.39(0.66)		2.30(0.61)	2.38(0.70)	

\*p<.05, †p<.10

表9. 中学校教師におけるバーンアウト傾向尺度得点を従属変数とする重回帰分析(標準偏回帰係数)

独立変数	不登校担任群 (n=79)		一般群 (n=66)	
	消耗感	達成感の後退	消耗感	達成感の後退
役割葛藤	-.26*	.24†	.48***	-.03
役割曖昧さ	.21†	.21†	-.13	.01
仕事の負担度	.27*	-.04	.02	-.19
仕事のコントロール度	.00	-.22†	-.23	-.56***
一致係数 R <sup>2</sup>	.27***	.17**	.33***	.36***
(調整済み R <sup>2</sup> )	(.23)	(.12)	(.29)	(.32)

\*\*\*p<.001, \*\*p<.01, \*p<.05, †p<.10

しては、不登校担任群では「仕事の負担度」がもっとも強い正の影響を示し、「役割葛藤」は負の影響を示していた。一方、一般群では「仕事の負担度」やその他の要因は有意な影響力を持たず、「役割葛藤」のみが正の影響を示した。「達成感の後退」に対しては、不登校担任群では「役割葛藤」が正の影響を示す傾向がみられたが、「仕事の負担度」は有意な影響力を示していなかった。一般群では、「役割葛藤」も「仕事の負担度」も有意な影響力を示さなかった。

この結果から、まず、不登校児童生徒を担任することによって生じる仕事の負担の増加が、担任教師の消耗感を高めると考えられる。不登校児童生徒を担任すると、ただでさえ多忙といわれる教師の通常業務に加え、家庭訪問など特別な対応が必要となるが、これらの業務は勤務時間外に及ぶことも多々ある。また、量的な負担だけではなく仕事内容としても、子どもや保護者に気をつかったり、子どもの問題を理解する必要が生じるなど、質的な負担も大きくなる。こうしたことが、教師を消耗させていると考えられる。しかし、仕事の負担の大きさは、達成感の後退までは導かないことも示された。つまり、不登校児童生徒を担任することによってやらねばならない業務が増加し、消耗感を抱いたとしても、仕事の喜びや楽しさについては、必ずしも失われまいと考えられるのである。

一方、担任教師のほうが強く感じている役割葛藤については、担任群においては消耗感を減じさせる傾向があった。役割葛藤は、一般的にはバーンアウト傾向を促進すると指摘されている要因であり（例えば、Schwab & Iwanicki, 1982）、実際、一般群の教師の場合には役割葛藤があるほど消耗感が高まる結果となっていた。担任群では一般的な傾向とは逆の結果となっていた訳であるが、この結果が正しいとすれば、以下のような解釈も考えられる。不登校と一口に言っても、その背景や状態像は様々であり、不登校に関する考え方や登校に対する価値観なども様々である。そうした中で、各教師、管理職、保護者などから様々に異なる要求をされ、教師が役割葛藤を感じることは、ある意味当然の状況であるといえる。しかし、不登校児童生徒と関わる中で、矛盾した要求をされず、教師自身がこうするべきだと思う対応を葛藤なくできる状態を考

えてみると、教師は自分自身の考え方に添って情熱を持って子どもに関わることができるわけであるが、不登校児童生徒への対応はそう簡単に功を奏するようなものではない。すぐに結果が出ないことも往々にしてある。こうしたことが、逆に教師の消耗感を高めてしまうことにつながっているのではないだろうか。また、不登校担任群では役割葛藤が達成感の後退させる傾向があった。不登校児童生徒に関わる際に自分の思うように子どもに関われない辛さが、仕事に対する達成感の後退させることは容易に想像できる。ただし、こうした解釈は推測の域を出ないものである。不登校児童生徒担任状況に特有の役割葛藤がどのようなものであり、それがどのようにバーンアウトに影響しているかについては、さらに詳細に検討する必要がある。

次に、両群で尺度得点に差が見られなかった「役割の曖昧さ」と「仕事のコントロール度」についてみると、「役割の曖昧さ」は一般群ではバーンアウト傾向に有意な影響力を示さなかったが、不登校担任群においては「消耗感」と「達成感の後退」の双方に正の影響を示す傾向が見られた。このことから、不登校児童生徒と関わる時に、自分がどこまで責任を負うべきなのかが分からなかったり、何を目標とするべきか、何を期待され、どこまで対応すべきかが不明確であったりすることは、不登校児童生徒担任教師にとって大きなストレスとなり、バーンアウト傾向を高めていると推測される。

また、「仕事のコントロール度」は、両群ともに「消耗感」には有意な影響力を持たず、「達成感の後退」にのみ負の影響を示すことが明らかとなった。このことから、不登校担任教師では一般群におけるほどの影響はないにしろ、自分のやり方やペースで仕事をできない場合には、仕事に対する喜びや達成感が減じられるといえる。

## 5. 不登校児童生徒担任教師のバーンアウト傾向に関わる要因の検討

上述したように、単純に不登校児童生徒を担任することがバーンアウト傾向の高さを導くわけではなく、担任教師の中にもバーンアウト傾向の高い者と低い者が存在している。そこで、このようなバーンアウト傾

表10. バーンアウト各群の不登校の原因得点の平均（標準偏差）と差の検定

不登校の原因の捉え方	消耗感			達成感の後退		
	L群 (n=21)	H群 (n=24)	t値 (df=43)	L群 (n=21)	H群 (n=18)	t値 (df=37)
本人の問題	4.10(0.63)	3.71(1.08)		4.05(0.59)	3.61(0.98)	-1.72 <sup>†</sup>
友人関係の問題	3.95(0.74)	4.46(0.59)	-2.55*	4.19(0.75)	4.17(0.62)	
学校や学級、 教師の問題	3.86(0.73)	4.21(0.42)	-2.02*	4.14(0.36)	4.00(0.49)	
社会の風潮	3.57(0.93)	3.92(0.83)		3.90(0.54)	3.28(1.02)	-2.45*
保護者の問題	4.10(0.56)	4.21(0.83)		4.38(0.50)	4.11(0.76)	

\* $p < .05$ , <sup>†</sup> $p < .10$

向の高低を規定する要因について検討するために、不登校児童生徒を担当している教師93名を抽出して以下の分析を行った。

(1)教師の属性とバーンアウトの関連：まず、教師の属性によりバーンアウト傾向2尺度の得点に差が見られるかどうかについて分析を行った。校種(小・中)、性別、年齢(20代、30代、40代、50代)、過去の不登校担任経験の有無、不登校に関する研修を受けた経験の有無により、「消耗感」・「達成感の後退」の尺度得点の比較を行ったが、いずれについても有意差は見られなかった。

したがってこれらの要因は、不登校児童生徒担任教師のバーンアウト傾向には大きな影響を及ぼさないと考えられる。伊藤(2000)の調査でも、バーンアウト傾向の得点に性差と校種差はなく、年齢要因もバーンアウト傾向の強さに直接は関係しないことが示唆されており、田村・石隈(2001)の調査でも、性差や年齢差は見出されていない。しかし、本調査では対象者の数が少なかったため、結果の一般化には注意を要する。経験不足や教育の程度はバーンアウト傾向と関連があることが指摘されていることから、過去経験や研修経験の有無については、今後も検討の余地がある。

(2)教師の不登校の捉え方とバーンアウト傾向の関連：次に、担任教師93名を、「消耗感」および「達成感の後退」の得点により4群に分け、上位25%と下位25%をそれぞれH群、L群として以下の分析を行った。

まず、H群とL群とで、一般的な不登校の原因の捉え方に差が見られるかどうかについて分析を行った(表10)。その結果、消耗感群のほうが消耗感L群よりも、「友人関係の問題」と「学校や学級、教師の問題」の得点が有意に高かった。また、達成感の後退L群のほうがH群よりも、「社会の風潮」の得点が有意に高く、「本人の問題」の得点については、L群のほ

うがH群より高い傾向が見られた。

友人関係の問題、あるいは学校や学級、教師の問題として不登校の原因を捉えている場合、教師は学校内における責任も感じやすく、何らかの対応をしようと試みると考えられる。例えば、いじめ問題の解決や、クラスの雰囲気改善、自分の対応を省みることなどが予想されるが、教師は問題を解決すべく具体的に取り組んでいこう。しかし、実際には、そうした問題が簡単に解決するわけではない。このような場合に、教師は消耗感をつのらせるのではないだろうか。

一方、達成感の後退傾向が高い教師ほど、不登校の原因を本人の問題や社会の風潮に帰属させない傾向があることが明らかにされた。これは、学校側の要因以外のところに不登校の問題の原因を帰属できないタイプの教師ほど、バーンアウトの深刻な状態にまで陥る可能性があることを示していると考えられる。

以上のように考えると、不登校という現象を学校側の責任として捉え、問題を他者に帰属せず、その改善にむけて深く関わろうとする教師ほどバーンアウトしやすい状況がうかがわれる。

(3)不登校担任状況との関連：不登校担任状況を尋ねたそれぞれの項目の得点について、「消耗感」・「達成感の後退」それぞれのH群、L群の平均値の比較を行った(表11)。その結果、消耗感L群のほうがH群よりも、項目2、項目5において得点が有意に高く、項目1においてL群のほうがH群よりも得点が高い傾向がみられた。また、項目5において、達成感の後退L群のほうがH群よりも得点が高い傾向がみられた。

以上の結果から、子どもが心を開いてくれない状況や、いくら対応しても登校状態が改善しない状況が教師の消耗感を高めることがうかがわれ、子どもとの関係や子どもの状態も、不登校児童生徒を担当する教師のバーンアウトを考える上では見逃せない要因であるといえる。今回の調査においては、児童生徒側の要因(例えば、出席状況や行動化の有無など)については、詳しい検討を行っていなかったが、こうした要因との関連についても今後検討していく必要があるだろう。

また、児童生徒への対応を通して成長する感覚が得られるかどうかは、教師の消耗感とも達成感とも関係している重要な問題であると考えられた。

表12. サポート得点とバーンアウト2得点の相関

サポート源	消耗感	達成感の後退
学校の協力体制	-.40**	
同僚	-.39**	
管理職	-.31**	-.22*
養護教諭	-.22*	
教育相談(生徒指導)担当教諭	-.33**	
不登校児童生徒の保護者	-.23*	

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

表11. バーンアウト各群の不登校担任状況得点の平均(標準偏差)と差の検定

不登校担任状況	消耗感			達成感の後退		
	L群 ( $n=21$ )	H群 ( $n=24$ )	t値 ( $df=43$ )	L群 ( $n=21$ )	H群 ( $n=18$ )	t値 ( $df=37$ )
項目1	3.33(0.73)	2.83(1.09)	1.78 <sup>†</sup>	3.29(0.78)	3.50(0.79)	
項目2	3.05(0.97)	2.42(0.97)	2.17*	2.76(0.83)	2.78(0.88)	
項目3	3.33(0.80)	2.92(1.06)		3.10(0.89)	3.17(0.92)	
項目4	3.48(0.75)	3.08(1.18)		3.57(1.12)	3.44(1.15)	
項目5	3.76(0.54)	2.92(1.02)	3.41***	3.71(0.85)	3.22(0.94)	-1.72 <sup>†</sup>

\*\*\* $p < .001$ , \* $p < .05$ , <sup>†</sup> $p < .10$



(4) サポートとバーンアウト傾向の関連：サポート得点とバーンアウト傾向2得点の相関について検討したところ(表12)、「消耗感」と全ての項目との間に有意な負の相関がみられ、中でも、学校の協力体制が整っている度合いや同僚からのサポートと「消耗感」の間には比較的強い負の相関がみられた。このことから、教師が不登校児童生徒との関わりに消耗してしまうのを防ぐには、各方面からの協力が有効であるが、特に学校の協力体制が整っており、同僚などから必要な援助が得られるか否かが、重要であると考えられる。

一方、「達成感の後退」に関しては、唯一、管理職の協力との間に有意な負の相関が見られた。すなわち、管理職の協力が得られない場合には、教師は消耗するのみならず、達成感までも減じられてしまうといえる。先に示したように、達成感の後退には仕事のコントロール度や役割の曖昧さなどが影響を及ぼしていたが、管理職のあり方はこうした要因に直に関わっていると考えられる。前嶋(1996)は、運営に教師の意思が反映されている程度と、校長のリーダーシップの程度により校長像を4タイプに分け、バーンアウト傾向との関連を検討しているが、両方ともに高い「教師と共に」タイプの校長のもとにある職場では、職員室も「楽しく話をし、子どものことを語れる」ような雰囲気であり、教師のバーンアウト傾向が軽減されることが示されている。一方、リーダーシップはあるが、運営に教師の意思が反映できないような「ついてこい」タイプの校長の場合には、バーンアウト傾向が高くなっており、管理職のあり方は教師のバーンアウト傾向を左右することがうかがわれた。これらのことから考えると、不登校児童生徒に関わる教師のバーンアウト傾向を防ぐためには、担任教師のやり方や意見を認めその対応を見守りつつ、校内の協力体制作りを強化したり担任の責任をカバーしてくれるような適切なリーダーシップを発揮できる管理職のあり方が重要であるといえる。

## 総合考察

### 1. 調査結果のまとめ

本研究では、不登校児童生徒を担当する教師のメンタルヘルスについて、バーンアウトという概念に注目して検討を行った。主な結果は、以下の通りである。

(1) 不登校児童生徒を担当すると、仕事の負担度や役割葛藤が大きくなるが、バーンアウト傾向は一般教師と同程度であり、不登校児童生徒を担当することが単純に教師のバーンアウト傾向を導くわけではない。しかし、中学校ではバーンアウトの第一段階で生じる消耗感・疲労感を、不登校担任教師のほうが一般教師よりも強く感じており、その背景には仕事の負担の大きさの違いがあると考えられた。ただし、仕事の負担度は達成感の後退までは導かない要因と

考えられた。

(2) 不登校児童生徒を担当する教師の性別や年齢、過去の担任経験、研修経験などはバーンアウト傾向に影響していなかった。

(3) 役割葛藤、役割曖昧さ、仕事の負担度、仕事のコントロール度は、全て不登校児童生徒の担任教師のバーンアウト傾向に何らかの影響を及ぼしていた。

(4) バーンアウト傾向の高群・低群で、不登校の原因の捉え方に差が見られ、消耗感の高い教師は「友人関係の問題」や「学校や学級の問題」として捉えていた。また、達成感の後退の高い教師ほど、「本人の問題」や「社会の風潮の問題」とは捉えておらず、学校側の責任として不登校問題を捉え、その改善にむけて深く関わろうとする教師ほどバーンアウトしやすい状況がうかがわれた。

(5) 不登校児童生徒との関係や、登校状態、教師が子どもへの対応を通して成長する感覚が得られているか否かについても、バーンアウト傾向の高群・低群で差が見られた。

(6) 同僚、管理職、養護教諭など、各方面からのサポートが教師の消耗感を減じさせることが明らかになった。管理職からのサポートは消耗感にも達成感の後退にも影響しており、特に重要であると考えられた。

### 2. 不登校児童生徒を担当することの教師への影響

この中でも特に注目すべき結果は、不登校を担当し、仕事の負担が増え、消耗感を抱いたとしても、必ずしもバーンアウトに陥るとはいえないことである。特に、仕事に対するやりがいや喜びなどは、単純に不登校児童生徒を担当したからといって、失われる訳ではない。その他の結果と合わせて考えると、不登校児童生徒を担当することにまつわる様々な状況要因が複雑に絡み合った結果、教師がバーンアウトしてしまう場合があるといえる。これまでに行われてきた教師のメンタルヘルスに関する研究では、“問題行動”とみなされる行動を呈する子ども達に関わるのが教師にとってストレスになることばかりが強調されてきたが、新たな視点から捉えなおす必要があると思われる。

### 3. 教師のバーンアウトを防ぐために

不登校児童生徒と関わる際の仕事の負担度、役割葛藤、役割の曖昧さ、仕事のコントロール度の程度などが教師のバーンアウト傾向に影響していたが、これらの要因に関しては、担任教師が余裕を持ちつつ自分で関わり方を考えながら不登校児童生徒への対応に取り組めるような環境を整えることで、バーンアウト傾向を軽減することができると思われる。そのためには、結果で示したように校内での各サポート体制を整えることが重要であり、特に管理職のあり方が問われることになるであろう。

また、不登校の捉え方の違いや、教師と子どもとの関係、不登校児童生徒と関わることで成長する感覚が得られるか否かによっても、バーンアウトの傾向が異なることが明らかになった。このことは、教師が不登校児童生徒との関わりをどのように体験するかという問題や、どの程度自分とひきつけて問題に取り組むかといった視点の重要性を示していると考えられる。不登校児童生徒との関わりは、確かに教師を悩ませるものであるかもしれない。しかし、児玉(1988)は、教師が困難や苦悩を解決していく過程は、自らを成長・発展させるプロセスであり、教師が生徒指導などの教育活動に悩むことは、教師として成長する契機でもあると指摘している。問題を抱える子どもと向き合ったり、なぜ子どもが学校という場に適應できないのかを考えたりすることが、教師としてのあり方を振り返るきっかけともなり、結果として教師の仕事に対するやりがいや充実感を高める可能性もある。

このように不登校児童生徒との関わりが教師の成長の契機となるためには、それまでの教師の価値観や教育観にとらわれずに、広い視点から不登校問題について考える機会が重要であると考えられる。網谷(2001)では、こうした機会が経験豊かな同僚との話し合いや、あるいは研修の場から得られることが示されている。また、今日急速にその導入が進められてきているスクールカウンセラーとの連携の中などからも、こうした機会が得られる可能性は高いであろう。

#### 4. 今後の課題

中島(1997)は、教師のメンタルヘルスと児童生徒のメンタルヘルスが相互に深く影響しあっていることから、これらを表裏一体をなすものとして捉え、問題に取り組むことの重要性を指摘している。本研究では検討していないが、もし教師がバーンアウトしてしまえば、子どもへの対応に大きな影響が出ることは容易に想像がつく。逆に、先に述べたような様々な要因に留意して、不登校児童生徒に関わる教師のメンタルヘルスを向上させていくことができれば、不登校児童生徒にとってもプラスの影響が及ぼされると考えられる。したがって、不登校児童生徒と関わる教師のメンタルヘルスの問題については、教師自身の個人特性の要因や、スクールカウンセラーとの連携のあり方、児童生徒側の要因との関連など、様々な観点から、今後もさらに深く広く検討していく必要があると思われる。

#### 【引用文献】

- 網谷綾香 2001 不登校児と関わる教師の苦悩と成長の様相 カウンセリング研究, 34, 160-166.  
 原谷隆史・川上憲人・荒木俊一 1993 日本版 NIOSH

職業性ストレス調査票の信頼性および妥当性 産業医学, 35, 331.

- 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.  
 児玉隆治 1988 教師のメンタルヘルスと方法 (柏瀬宏隆・児玉隆治・飯塚清博(編) 教職員のメンタルヘルス 大日本図書センター pp.22-37.  
 前島一誠 1996 職場にやさしさと自由を 大阪教育文化センター教師の多忙化調査研究会(編) 教師の多忙化とバーンアウト 法政出版 pp.164-189.  
 Maslach, C., & Jackson, S. E. 1981 The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behaviour, 2, 99-113.  
 森川紘一・横山政夫 1996 子どもの問題行動と教師の苦悩 大阪教育文化センター教師の多忙化調査研究会(編) 教師の多忙化とバーンアウト 法政出版 pp.129-145.  
 宗像恒次・椎谷淳二 1988 中学校教師の燃えつき状態の心理社会的背景 土居健郎(監) 燃えつき症候群 金剛出版 pp.96-127.  
 中島一憲 1997 こころの休み時間—教師自身のメンタルヘルス— 学事出版  
 大野 裕・下光輝一・中村 賢・横山和仁 1999 「ストレス測定」研究グループ報告 平成11年度「作業関連疾患に関する研究」労働の場におけるストレス及びその健康影響に関する研究報告書 東京医科大学衛生学公衆衛生学教室 pp.117-229.  
 佐藤修策 1996 登校拒否ノート—いま、むかし、そしてこれから— 北大路書房  
 Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. 1982 Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. Education Administration Quarterly, 18, 60-74.  
 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, 49, 438-448.  
 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  
 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, 34, 249-260.

付記 本調査は、筆者が参与した広島県教育委員会との「生徒指導上の問題行動に関する共同研究プロジェクト」により実施された平成13年度の調査データの一部を筆者が分析し、考察を加えたものである。

本研究にご協力下さいました対象者の先生方、およびプロジェクト関係者の皆様に深く感謝いたします。

(主任指導教官 一丸藤太郎)