

小中学校教師のバーンアウトに自己決定の感覚と ソーシャルサポートが与える影響

加藤麻由子 石津憲一郎 本村雅宏

小中学校教師のバーンアウトに自己決定の感覚と ソーシャルサポートが与える影響

加藤麻由子¹ 石津憲一郎² 本村雅宏³

The influence of a sense of self-determination and social support on burnout among primary and junior high school teachers.

Mayuko KATO, Kenichiro ISHIZU, Masahiro HONMURA

概要

教員の精神疾患による病気休職者の増加に伴い、教員のメンタルヘルスが注目されている。本研究では、ソーシャルサポートが教師のバーンアウト傾向に与える影響が、自己決定の欲求によって調整されるか否かを検討した。その結果、教師のバーンアウトの中核要素である情緒的消耗感において、道具的サポートと自己決定の欲求の交互作用項が影響を与えることが示された。この結果は、自己決定への欲求が低くなっている教師、すなわち自分のことを自分で決めたいと思えなくなっている教師ほど、道具的サポートの提供を受けることが、かえって情緒的消耗感を高めていた。また、情緒的消耗感においても、情緒的サポートと自己決定の交互作用項の影響が見られ、自己決定への欲求が低下しながらも情緒的に支えられている感覚がない教師の情緒的消耗感が最も高まることが示された。これらの結果は、教師のバーンアウトを支えるサポートの効果が自己決定や自律性の程度によっても影響を受けることを示唆していた。最後に、今後の教師のバーンアウトをどのように防ぐかについて考察がなされた。

キーワード：ソーシャルサポート、自己決定、自律性、バーンアウト

Keywords : social support, self-determination, autonomy, burnout

I 問題と目的

教員の精神疾患による病気休職者が注目されて久しい。公立学校教職員行政状況調査（文科省、2017）によると、精神疾患による休職者は平成19年度以降、5,000人前後で推移しており、平成29年度は5,077人（全教職員の0.55%）という状況である。また、病気が理由の休職者計7,796人のうち、精神疾患を理由とする人の割合は65%を占めていることも示され、教員のメンタルヘルスに対する対応は喫緊の課題であるといえる。

「教職員のメンタルヘルス対策について」（文科省、2013）によると、教職員のメンタルヘルス不調の背景には、業務量増加やその質の困難化に加え、学級担任業務など教職員が一人で対応するケースが多く、組織的な対応が十分ではない状況が示されている。そして、上司と相談しやすい雰囲気、職場を離れた同僚等とのコミュニケーションの確保といった良好な対人関係をストレスの軽減要因としてあげている。

教員のメンタルヘルスが維持されるということは、ひいては児童・生徒への適切な指導につながると予測される。それゆえ、教師のメンタルヘルスの悪化は、教員一

個人だけではなく、児童生徒・保護者との関係に大きく関わってくる。

教職員間の良好な対人関係は、そのままチームによる支援の充実にもつながる。中央教育審議会（2015）も指摘するように、複雑化・多様化する生徒指導や特別支援教育等への課題に対しては学校の組織マネジメントの強化に加え、「チームとしての学校」の体制の強化が求められる。こうしたチームによる支援が子供たちの教育活動の充実につながることを期待され、安田・石津・本村（2019）が指摘するよう、適切な形でチームが維持されることは、教員のメンタルヘルス向上にもつながると考えられる。

教師のメンタルヘルスに関する研究としては、ストレスと、長期間のストレス暴露に影響を受けるバーンアウトに焦点を当てたものが少なくない（田上・山本・田中、2004）。もともと麻薬中毒者を意味していたバーンアウトは、Freudenberger(1974)によって新たに定義され、「献身的な努力に付随するはずの期待された報酬が得られなかった結果生じる、疲労感ないし、欲求不満」とされた。その後、Maslach & Jackson(1981)は、対人援助と感情労働の視点に着目し、「長期間にわたり人を援助

¹ 富山市立大広田小学校 ² 富山大学大学院教職実践開発研究科 ³ 富山県総合教育センター

する過程で心的エネルギーを過剰に要求された結果、極度の疲労と感情資源が枯渇した状態」と定義したうえで、Maslach Burnout Inventory (MBI) を開発し、それに伴い、教師を含めた対人援助職に関するバーンアウトの研究が蓄積されてきた。教師のバーンアウトに関する研究のまとめとしては、落合 (2003) や田上ら (2004) に詳しく、それらによるとバーンアウトに影響する要因は主としてパーソナリティやビリーフ (信念) などの「個人要因」、多忙や負担、周囲との対人関係といった「状況・環境的要因」、社会的背景といった「社会・歴史的要因」から検討されてきた。これらの要因は単独で存在するものではなくそれぞれの要因は輻輳的であることにも注目する必要があるが、教師のメンタルヘルスにはバーンアウトに着目していく必要があるといえる。

近年も教師のバーンアウトに関する研究は依然として継続されており、例えば、西村・森・宮下 (2009) は教師のバーンアウトが「情緒的消耗感」「脱人格化」「個人的達成感 (の低下)」の3つの因子からとらえられることを実証し、「高田 (2009) は職場環境がバーンアウトに与える影響を示している。本研究では、このバーンアウトに影響する要因として、上述したような良好な対人関係の緩衝効果に着目する。教師の対人関係やソーシャルサポートとバーンアウトとの関連については、例えば今津・田川 (2000) は、学校内で相談ののってくれる同僚や仲間がバーンアウト傾向を緩和することを示し、被援助志向性が高い教師ほど、バーンアウトしにくいことも報告されている (田村・石隈, 2001)。さらに、谷口・田中 (2011) は小・中・高校の教員を対象に、上司および同僚からのソーシャルサポート、教師効力感、バーンアウトとの関連を検討し結果、①上司および同僚からのサポートを多く受け取っている教師ほど、職場の人間関係の効力感が高いこと、②上司からのサポートが多い教師は個人的達成感が高く情緒的消耗が低いこと、③同僚からのサポートが多い教師は、脱人格化が低いこと、④上司および同僚からのサポートは職場の人間関係の効力感にポジティブな影響を与え、その効力感是个人的達成感にポジティブな影響を与えることなどを明らかにしている。これに加え、谷口・田中 (2011) は、同僚とのサポートが互惠である教師ほど教科指導の自己効力感が高く、情緒的消耗が低いことを示した。

一方で、これまでのソーシャルサポート研究では、サポートがメンタルヘルスにネガティブな効果を与えるとする研究も散見される。例えば周・深田 (1996) は提供するサポートの量と受け取るサポートの量が一致しない不均衡な状況の時には負荷感や負担感といったネガティブな感情が喚起されることを示している。また、管理職からの情緒的サポートはストレス反応を低減させるものの、情緒的サポートの知覚には個人の自己主張が影響する (迫田・田中・瀧上, 2004)。このことは、個人の自己主張がなされない場合、知覚されたサポート量も低下

することを示しており、管理職が提供しているはずのサポートと個人が受け取っていると感じるサポートに不均衡が生じる可能性が想定される。菊池 (2003) は質的に、サポートのネガティブな効果を分類し、ネガティブ効果を生じさせる要因には、「プレッシャーとなるようなサポート」や「援助者が被援助者の意思決定 (自己決定) を尊重しない」ケース等を示唆している。

上記のように、ソーシャルサポートは、個人の健康を支える要因でもありながら、サポートが提供される状況や受け取る側の心理状態等によっては、サポートがネガティブな影響をもたらすこともある。それゆえ、教員のバーンアウトを緩衝すると考えられるサポートも、受け手にとってかえって負担になる状況が想定される。

この受け手側の要因として、本研究では受け手側の自己決定や自律性に着目する。「自己決定理論」を提唱したDeci & Flaste (1995) は、人間には生来、能力を発揮したいという「有能感」、自分の意思で自律的に自分の行動を選択したいという「自律性」、そして人々と関係をもちたいという「関係性」という3つの欲求が備わっているとした。そして、この欲求が充足されているときに、より内発的に動機づけられ、逆に他者から統制された活動は人の熱意や興味を低下させるとした。すなわち、サポートがプレッシャーや強制の意味を含み、個人の自律を下げるとき、つまり、被援助者の自己決定への欲求が閉ざされてしまう時には、他者から提供されるサポートはかえって負担感を生じさせる可能性が想定できる。

この受け手の自己決定の欲求が保障されて、はじめてサポートがメンタルヘルス向上に機能するのではないかという仮説を検証するため、本研究では、教員のサポートがメンタルヘルスに与える影響は、自律性への欲求によって調整されるというモデルを検討すること目的とする。

II 方法

1. 調査協力者と手続き

中部地方の小・中学校に務める教員605名(男性227名、女性378名)を分析の対象とした。年齢構成は20代が135名、30代が116名、40代が119名、50代が211名、60代が21名であった。回答に強制性はなく、教示においてもそのことを説明し、併せて記述した研究目的に同意した調査協力者から回答を集めた。

2. 調査内容

1) 教師のバーンアウト

谷島 (2013) によって作成された教師のバーンアウト測定17項目4件法を用いた。また、この尺度は「情緒的消耗感」「脱人格化」「個人的達成感の低下」の3因子から構成され、「情緒的消耗」は、バーンアウトの中心的な症状である心理的な疲弊感を、「脱人格化」関心や配慮の低下を主とした児童生徒や業務に対するネガティブ

Table1 各変数の記述統計量と変数間の相関係数

	平均値	SD	I	II	III	IV	V	VI	VII
			相関係数						
I 情緒的消耗合計	13.97	3.23	1.00						
II 脱人格化	11.30	3.30	.55 **	1.00					
III 達成感の低下	13.42	3.37	.28 **	.41 **	1.00				
IV 情動的サポート	8.60	1.69	-.09 *	-.26 **	-.15 **	1.00			
V 道具的サポート	8.62	1.71	-.08 *	-.26 **	-.14 **	.85 **	1.00		
VI 情緒的サポート	8.40	1.68	-.14 **	-.29 **	-.18 **	.76 **	.80 **	1.00	
VII 自己決定への欲求	41.64	5.77	-.26 **	-.17 **	-.26 **	.00	.00	.08 *	1.00

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

な態度を、「個人的達成感の低下」は仕事を成し遂げたという達成感や充実感が得られない状態を示している。

2) 職場におけるソーシャルサポート

森・三浦(2006)による、教員へのソーシャルサポート尺度の短縮版6項目5件法を用いた。学校内(職場内)でのサポートとして情報提供やアドバイスなどの「情動的サポート」、物理的な援助などの「道具的サポート」、励まし・共感・支持などの「情緒的サポート」の3因子、それぞれ2項目から構成されている。

3) 自律性欲求尺度

安藤(2003)による、「自己決定」と「独立」の2因子から構成される自律性欲求尺度13項目5件法を利用した。からなる。「自己決定」は「自分のことは自分で決めたいと思う」「常に自分自身の意見を持つようにしている」などの項目が、「独立」は「自分の考えや行動が他人と違っていても気にならない」「他の人の言うことに従うことが多い(逆転項目)」などの項目が含まれている。本研究では、項目内容の類似性と分析の煩雑さを避けるために、自己決定と独立を合計し「自己決定への欲求」得点として分析を行った。その際、12項目での ω 係数は.81であった。

III 結果

以下の分析は、清水(2016)によるHADを用いて分析を行った。

1. 各変数の得点および相関係数

Table1に各変数の平均値と標準偏差および、各変数間の相関係数を示す。相関係数の結果、ソーシャルサポートの各因子と自己決定は、バーンアウトと非常に弱い、もしくは弱い負の相関を示した($r = -.08 \sim -.26$, $p < .01$)。

2. ソーシャルサポートと自己決定がバーンアウトに及ぼす影響

1) 情緒的消耗感への影響

情緒的消耗感を従属変数に、ソーシャルサポートの3つの因子と自己決定への欲求、およびそれらの交互作用

を独立変数とした重回帰分析を行った(Table2)。その結果、情緒的サポートと自己決定への欲求が情緒的消耗感に負の影響を示した(それぞれ $\beta = -.13$, $p < .10$; $\beta = -.25$, $p < .01$)。また、道具的サポートと自己決定への欲求の交互作用項および、情緒的サポートと自己決定への欲求の交互作用項も情緒的消耗感に影響をしていた(それぞれ $\beta = -.15$, $p < .10$; $\beta = .14$, $p < .10$)。そこで、それぞれの交互作用項について単純傾斜の検定を行ったところ、道具的サポートと自己決定への欲求の交互作用に関しては道具的サポート高群における、自己決定の影響が有意であり($t(587)=4.22$, $\beta = -.39$, $p < .01$)、道具的サポートが多くても、自己決定への欲求が高い群は情緒的消耗感が低いが、逆に自己決定への欲求が低い群は道具的サポートが多いと情緒的消耗感が高くなることが示された(Figure2)。

情緒的サポートと自己決定への欲求の交互作用に関しては、情緒的サポート低群における自己決定への欲求の影響($t(587)=4.39$, $\beta = -.38$, $p < .01$)および、自己決定への欲求低群における情緒的サポートの作用($t(587)=2.73$, $\beta = -.26$, $p < .01$)が示され、自己決定への欲求が保たれている場合、情緒的サポートは情緒的消耗感に影響を示さないが、自己決定への欲求が低くかつ情緒的サポートも低い場合、最も情緒的消耗感が高まることも示された(Figure2)。

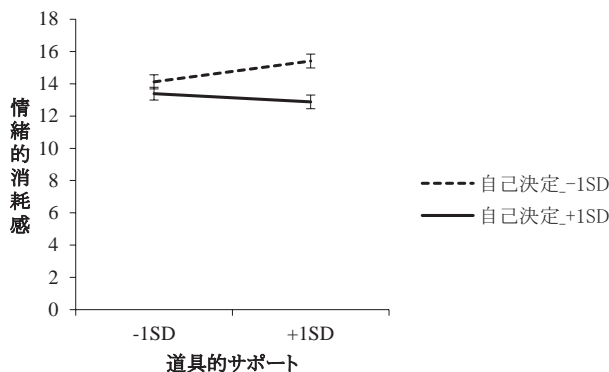


Figure1 道具的サポートと自己決定への欲求の情緒的消耗感への効果

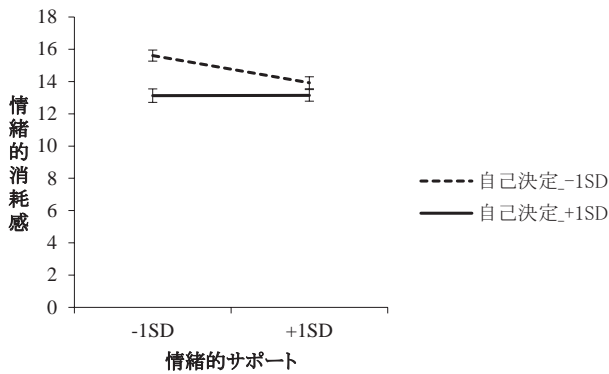


Figure2 情緒サポートと自己決定への欲求の情緒的消耗感への効果

2) 脱人格化への影響

続いて脱人格化を従属変数としてソーシャルサポートの3つの因子と自己決定への欲求、およびそれらの交互作用を独立変数とした回帰分析を行った。その結果、サポートと自己決定への欲求の交互作用に有意なものは見られず、情緒的サポートと自己決定への欲求がそれぞれ脱人格化に負の影響を示した（それぞれ $\beta = -.17, p < .05$; $\beta = -.16, p < .01$ ）。

3) 達成感の低下への影響

最後に達成感の低下を従属変数とし、上記同様にソーシャルサポートの3つの因子と自己決定への欲求、およびそれらの交互作用を独立変数とした回帰分析を行った。その結果、情緒的サポートと自己決定への欲求がそれぞれ脱人格化に負の影響を示した（それぞれ $\beta = -.12, p < .10$; $\beta = -.26, p < .01$ ）。

IV 考察

本研究の目的は、教師のバーンアウトに与えるソーシャルサポートと影響について、自己決定への欲求という視点を含めて検討することであった。

本研究結果から、バーンアウトには情緒的サポートと自己決定への欲求は単独にも影響することに加え、道具的サポートと自己決定の欲求の交互作用項と情緒的サポートと自己決定の交互作用項の影響も示された。この結果は、自己決定への欲求が低くなっている教師、すなわち自分のことを自分で決めたいと思えなくなっている教師は、道具的サポートの提供を受けることが、かえって情緒的消耗感を高めてしまうことを示唆している。加えて、情緒的サポートと自己決定への欲求の交互作用は、自己決定への欲求が低下しながらも情緒的に支えられている感覚がない教師の情緒的消耗感が最も高まることを示している。

まず前者の交互作用に関しては、上司や同僚からのフォローや共同作業といった道具的なサポートは、自己決定の欲求が保たれていない者にとっては、かえって負担となっている可能性が示唆された。こうした道具的サポートは、アドバイスや指導という形で一方的になされ

てしまうことがある。こうした場合、双方向性というコミュニケーションの基盤が失われ、自らの意思を出せずに戸惑っている場合でも他者のサポートやアドバイスに従わなくてはならないという葛藤状態に陥ってしまう可能性も考えられるだろう。葛藤状態を解消するために、自己決定の欲求を抑圧することになると、そのこと自体が新たなストレスとして生じることになる。バーンアウトがストレス状況下における長期的な影響を受けるものであるならば、このようなストレスが、道具的サポートという具体的なサポートの下ではより活性化していくのかもしれない。また、他者からの具体的なサポートが、本来自らが取り組もうと思っていたやり方に置き換わってしまった場合、自身やプライドが傷つけられることもある。実際に、田村・石隈（2001）は、他者に援助を求める際には抵抗感と教師としての自分の力量に対する評価懸念が生じる可能性を指摘しており、具体的な指示やアドバイスが必ずしも個人にとって歓迎されるとは限らないことを示している。以上を勘案した場合、とくに具体的なサポートを提供する際には、そのことがかえって享受者の負担となっていないか、その際に、享受者の自律性の程度に着目することの重要性が示されたと言えるだろう。

また、後者の情緒的サポートと自己決定への欲求の交互作用については、道具的サポートが持つ影響性とはやや質が異なるものであった。すなわち、自己決定の欲求が低い場合、道具的サポートの提供はネガティブに作用する可能性があるが、そのような場合、情緒的サポートが提供されていないと、情緒的消耗感が高まる可能性が示唆された。いわば、自己決定の欲求が低い場合では、道具的サポートは「毒」になりやすいが、情緒的サポートは「薬」のような役目を果たすことが示された。情緒的サポートは、励ましや共感、認め合いといった側面に関するサポートであるため、具体的な指示やアドバイスとは質的に異なる。直接的には出さないが、心情的に支えてもらっているという感覚は、自己決定の欲求が低いとき、バーンアウトを低減させるための一つの重要な要因となる可能性があるだろう。

これらの結果を勘案した場合、ソーシャルサポートが有効に機能するためには以下の2点が重要であると考えられる。第一に、サポートの提供者は相手の自己決定や自律性がどの程度保証されているのかを踏まえたうえでサポートを提供することである。享受者の意思を聞いたり、選択や決定を促したり、少なくともその決定を下すまでの心情や考えを理解する姿勢が求められるだろう。特に、道具的サポートが機能するためには、提供者と享受者と合意形成を図ることが必要であると考えられる。教師の成長を一番動機づけるものは、同僚による指導・助言である（秋田, 1998）が、こうした指導・助言に双方向性のコミュニケーションが含まれることの重要性が本研究から示唆された。

第二に、人間関係づくり・体制づくりが挙げられる。田村・石隈 (2001) は、被援助志向性が低く、同僚に援助を求めない教師はバーンアウト傾向が高いという結果を得ている。また、水野・中林・佐藤 (2011) は、教師が子供の指導や理解に困っても、必ずしもチーム援助の期待が高まらない可能性を示している。サポート享受者の不安や抵抗感を取り除き、とすれば押しつけや干渉と取られがちな関係に陥っていないか、今一度振り返る必要があると思われる。自己決定が侵害されないようなサポートが行われるためには、被援助に伴う抵抗感や不安を低減させ、援助の一声を上げやすくする人間関係づくりや、「聴き合う」ことができる体制づくりが重要であろう。

本研究にはいくつかの限界もある。まず、サポートを得ることには、年齢によって質、量ともに違いがあると考えられる。たとえば、若手教師ほど、教師間のサポート関係において、提供者よりも享受者となりやすいであろう。本研究では、こうした教師の年齢や経験を考慮した分析は行っていない。また、自己決定への欲求は、サポートとバーンアウトとの関係を調整する可能性が示されたが、自己決定への欲求そのものが、バーンアウトやストレスから影響を受ける可能性もある。さらに、本研究では労働状況や、個人の多忙さといった要因を考慮に入れていない。これらは、本研究の限界として記す必要があるだろう。今後は、本研究の限界を踏まえ、教師のバーンアウトを予防するための研究が引き続き行われることが期待される。

V 引用文献

- 秋田喜代美 (1998). 教師像の再構築 現代の教育第 6 巻 岩波書店
- 安藤史高 (2003). 自律性欲求とクリティカルシンキング志向性との関連 ころとことば, 2, 51-59.
- Deci, E. D. & Flaste, R. (1995) Why we do what we do. G. P. Putnam's Sons: New York (桜井茂男 (監訳) (1999). 人を伸ばす力—内発と自律のすすめ—新曜社)
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- 今津孝次郎・田川隆博 (2000). 教員ストレスと教員間連携 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要教育科学, 47, 129-144.
- 周 玉慧・深田博己 (1996). ソーシャル・サポートの互惠性が青年の心身の健康に及ぼす影響 心理学研究, 67, 33-41.
- 菊池勝也 (2003). ソーシャル・サポートのネガティブな効果に関する研究 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 6, 239-245.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- 水野治久・中林浩子・佐藤博子 (2011). 教師の被援助志向性、職場雰囲気が教師のチーム援助志向性に及ぼす影響 日本教育心理学会第 53 回総会発表論文集, 504.
- 文部科学省 (2013). 教職員のメンタルヘルス対策について http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655_03.pdf (令和元年 9 月 3 日閲覧)
- 文部科学省 (2017). 平成 29 年度公立学校教職員の人事行政状況調査について http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820.htm (令和元年 9 月 3 日閲覧)
- 森 慶輔・三浦香苗 (2006). 職場における短縮版ソーシャルサポート尺度の開発と信頼性・妥当性の検討—公立中学校教員への調査を基に— 昭和女子大学生生活心理研究所紀要, 9, 74-88.
- 西村昭徳・森 慶輔・宮下敏恵 (2009). 小学校教員におけるバーンアウトの因子構造の検討 学校メンタルヘルス, 12, 77-84.
- 森 慶輔・三浦香苗 (2006). 職場における短縮版ソーシャルサポート尺度の開発と信頼性・妥当性の検討—公立中学校教員への調査を基に— 昭和女子大学生生活心理研究所紀要, 9, 74-88.
- 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, 351-364.
- 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.
- 清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 田上不二夫・山本淳子・田中輝美 (2004). 教師のメンタルヘルスに関する研究とその課題 教育心理学年報, 43, 135-144.
- 高田 純 (2009). 障害のある児童の担任教師のバーンアウト傾向, 職場環境ストレス, 特別支援教育負担感, 自己効力感 学校メンタルヘルス, 12, 53-60.
- 田村修一・石隈利紀 (2001). 指導・援助サービス上で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.
- 谷口弘一 (2018). 上司・同僚からのサポート, 教師効力感, バーンアウトの関連—年齢, 性別, 学校種による検討—, 長崎大学教育学部教育実践研究紀要, 17, 155-162.
- 谷口弘一・田中宏二 (2011). 教師におけるサポートの互惠性と自己効力感およびバーンアウトとの関連 長崎大学教育学部紀要 (教育科学), 75, 45-52.
- 中央教育審議会 (2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策 (答申)
- 谷島弘仁 (2013). 教師の自己効力感がバーンアウトに

及ぼす影響 生活科学研究, 35, 85-92.

安田陽子・石津憲一郎・本村雅宏 (2019). 教師の児童生徒理解の促進に影響を与える要因 ―生徒指導と教育相談の充実を目指して― 富山大学人間発達科学部附

属人間発達科学研究実践総合センター紀要, 14, 29-40.

(2020年 8月11日受付)

(2020年 9月30日受理)