

教師の自己効力感がバーンアウトに及ぼす影響

The influence of teachers' self-efficacy on burnout.

谷 島 弘 仁*

Hirohito YAJIMA

要旨：本研究においては、教師の自己効力感がバーンアウトに及ぼす影響について検討した。217名の教師が調査対象となった。重回帰分析の結果、教師の自己効力感がバーンアウトに及ぼす影響は以下の通りであった。1) 情緒的消耗感に対しては教育相談への自己効力感のみが負の影響を与えていた。2) 脱人格化に対しては、協働的自己効力感、教育相談への自己効力感、一般的自己効力感が負の影響を与えていた。3) 個人的達成感の低下に対しては、教育相談への自己効力感のみが負の影響を与えていた。最後に、本研究の限界と今後の課題について考察された。

キーワード：教師、自己効力感、バーンアウト

問 題

最近、教師の労働環境が劣悪化し、メンタルヘルスが損なわれる危険性のあることが指摘されている（五十嵐・宮下・田中，2003；真金，2009；三沢，2011；野見山，2011）。その理由として、長時間の時間外勤務、業務の増大や煩雑化、保護者への対応の複雑化、職場の年齢構成の偏りなどがあげられている。このような状況の中、多くの教師がメンタルヘルス上の問題を抱えている可能性がある（田中，2008）。しかし、現在の教育現場において教師のメンタルヘルスへの対応は十分ではないことが指摘されている（土井，2012；岡田，2010）。公立学校の場合、各学校の規模は事業所としては小さく、教師のメンタルヘルスへの公的な対応窓口はきわめて少ない。そのため、学校においては管理職や同僚からのサポートに期待することになるが、管理職は教師を勤務評定する立場であり、また、同僚も同じように多忙であり全面的なサポートを得ることは困難であろう。教育委員会や教育事務所について、岡田（2010）は「教育委員会は相談員の配置や、啓発パンフレットを配るだけで何もしていない」ことや、「相談室の利用が勤務評定に影響することを恐れ自ら相談室に行く教師はほとんどいない」実態を指摘している。このような状況において、教師のメンタルヘルスに対応することは喫緊の課題であるといえよう。

* やじま ひろひと 文教大学人間科学部

教師のメンタルヘルスを考える上でバーンアウトは重要な概念である。教師のバーンアウトとは、熱心な教師がやがて教育に対する情熱を失い、やる気を失っていく現象である。バーンアウトは、情緒的消耗感、個人的達成感の低下、脱人格化の3つの側面から構成されているとされる(Maslach & Jackson, 1981)。情緒的消耗感とは心理的な疲労感であり、バーンアウトの中心的な症状であるとされる。脱人格化とは、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な態度である。個人的達成感の低下とは、仕事を成し遂げたとの達成感や充実感が得られないことである。まとめると、教師バーンアウトは慢性的に疲れ果てた状態に陥り、同時に同僚や児童生徒との関わりを避けるようになり、仕事に対する充実感を感じることができなくなる状態である。脱人格化はバーンアウトの中核的概念であるとされるが、脱人格化を回避的・逃避的対処方略と捉える考え方(Leiter, 1991)がある一方、さらなる消耗を防ぐために自らを守る防衛反応の一つと肯定的に捉える考え方もある(久保, 2004)。脱人格化を防衛反応と捉えるならば、うつ病に罹患する一步手前まで追い込まれた教師が、他者との関わりを避けることでかろうじて自分を保っている状態であるといえる。サービスの受け手である児童生徒の観点からすれば、教師がうつ病になることやバーンアウトの状態に陥ることは避けたい状況である。

これまで、教師のバーンアウトに影響する要因として組織特性、同僚・上司などの環境要因との関連(貝川, 2009; 高木・田中, 2003)や、経験年数、独断主義(ドグマティズム)、イラショナル・ビリーフなどの教師の個人内要因との関連(伊藤, 2000; 森田, 2008; 善明, 2005)が検討されてきた。最近では、教師の個人内要因の一つとして自己効力感が取り上げられている(Cherniss, 1993; 淵上・西村, 2004)。教師自己効力感とは、「望ましい教育的結果を遂行できるという教師の信念」(淵上・西村, 2004)という定義が一般的である。教師自己効力感とは、教師の教授能力に関する効力感や、教師の影響力に関する一般的な効力感(Woolfolk & Hoy, 1990)といった捉え方が中心であった。最近では、教師の教育活動における様々な領域についての自己効力感を把握しようとする試みがされており、教育相談への自己効力感(植木・藤崎, 1999)や、教師が職場で他の教職員との協働関係を構築できるという信念である協働的自己効力感(淵上・西村, 2004)等の領域別自己効力感が測定されている。また、不登校対応への自己効力感(岩永・吉川, 2000)、児童生徒の喫煙への予防的介入についての自己効力感(Perry-Casler, Price, Telljohann, & Chesney, 1997)などの個別的問題に対する自己効力感も扱われている。

これまで、教師自己効力感とバーンアウトとの関係について検討した先行研究は多くはない。教師自己効力感とバーンアウトとの関係について検討した研究において、教師自己効力感とバーンアウトに対する影響関係を因果モデルを用いて構造的に説明する中での一要因として扱われている場合が多く、教師自己効力感とバーンアウトとの直接的な関係を扱った研究は数少ない。そのため、本研究においては教師自己効力感とバーンアウトとの直接的な影響関係について重回帰分析を用いて検討する。

方 法

1. 調査対象

埼玉県および茨城県の公立小学校と中学校の教師 217 名が調査対象となった。担任および教科担当の教諭を調査の対象とし、管理職や養護教諭は調査対象から除外した。性別は、男性 88 名、

女性 129 名であった。年齢は、20 歳代 59 名、30 歳代 59 名、40 歳代 36 名、50 歳代以上 63 名であった。校種は、小学校教師 106 名、中学校教師 111 名であった。

2. 調査時期

2009 年 6 月～8 月にかけて調査を実施した。

3. 調査内容

1) 教師自己効力感：教師自己効力感は、谷島（2010）の尺度を使用した。谷島（2010）は教師自己効力感を一般的自己効力感の側面、教育相談への自己効力感の側面、協働的自己効力感の側面の 3 つの側面から測定することを意図し、項目を収集した。一般的自己効力感は、Woolfolk & Hoy（1990）によって作成された教師自己効力感尺度を前原（1994）が翻訳した尺度の「教師の力量（一般的な教師効力感）」から 7 項目を選び、表現を一部修正して使用した。教育相談への自己効力感は、植木・藤崎（1999）によって作成された教師効力感尺度の第 1 因子である「見守り効力感」から 8 項目を選び表現を一部修正して使用した。協働的自己効力感は、淵上・西村（2004）が作成した協働的自己効力感尺度の第 1 因子である「支えあいの自覚」12 項目を使用した。その結果、協働的自己効力感、教育相談への自己効力感、一般的自己効力感に相当する 3 因子 22 項目が得られた（表 1）。回答形式は 4 件法であり、「たいへんあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの 4 段階に対して 4 点～1 点を与えた。逆転項目に対しては、反対のスコアリングを行った。

表 1 教師自己効力感測定項目

[協働的自己効力感]

前向きにがんばっている同僚の仕事をすすんで応援し、評価することができる。
人のいいところから積極的に学んだり、自分の言動で反省すべき点は謙虚に反省することができる。
自分は他の人に支えられているからこそ、自分の仕事ができるんだと、いつも思っている。
目立たないところで地道に仕事をしている同僚に気づき、評価することができる。
新しい同僚が来たとき、その人の立場になって親切にすることができる。
手伝ってもらったり、やってもらったことに対して素直にありがたいと思える。
教科などの専門性にこだわらず、相手のしていることに興味を示すことができる。
校内で同僚にすれ違ったりしたときに、明るく挨拶したり、話しかけたりすることができる。

[教育相談への自己効力感]

私が本当に努力すれば、指導上配慮の必要な児童生徒でもうまく指導できる。
どんな児童生徒でも、教師が正面から向き合って接すれば、心を開いてくれると思う。
児童生徒が問題行動をとった時、なぜそんな行動をとったのかと考え、受け止めることができる。
もし教師に適切な技量とやる気があれば指導上配慮の必要な児童生徒でも指導できる。
荒れている児童生徒でも、教師が親身になって話を聞き、見守ることができればその子は育っていく。
相手の地位や役割に関係なく、どの人とも平等に接することができる。
不登校の児童生徒に対して、なぜ学校に来られないのか、その子の立場で話が聞ける。
すべての経験は無駄な経験ではないと考え、いろいろな仕事に積極的にチャレンジすることができる。

[一般的自己効力感]

児童生徒のやる気と学業成績は家庭環境に左右されるものなので、教師の力ではどうしようもない。
学級や授業などで児童生徒に与える影響は、家庭における影響に比べると微々たるものだ。
児童生徒の学業に影響を及ぼしている要素全てを考えた場合、教師の力はそれほど大きいものではない。
家庭でしつけられていない児童生徒は学校でのしつけもほとんど効き目がないと思う。
児童生徒の学業は、大部分、家庭環境に左右されるので、教師にできることは限られている。
児童生徒が授業で身につける学力は、各々の家庭環境によって異なるものだと思う。

2) バーンアウト :Maslach & Jackson (1981) による Maslach Burnout Inventory を久保・田尾 (1994) が日本人向けに改訂した 17 項目を教師用に表現を一部修正し、使用した (表 2)。下位尺度の作成に当たっては、久保・田尾 (1994) における因子と項目の対応を踏襲し、「情緒的消耗感」に所属する 5 項目、「脱人格化」に所属する 6 項目、「個人的達成感の低下」に所属する 6 項目の得点を合計し尺度得点として使用した。回答形式は 4 件法であり、「たいへんあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの 4 段階に対して 4 点～1 点を与えた。逆転項目に対しては、反対のスコアリングを行った。

表 2 教師バーンアウト測定項目

[情緒的消耗感]

「こんな仕事、もうやめたい」と思うことがある。
 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。
 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。
 体も気持ちも、疲れ果てたと思うことがある。
 一日の仕事が終わると、「やっと終わった」と感じるがある。

[脱人格化]

自分の仕事が、つまらなく思えて仕方がないことがある。
 同僚や児童生徒の顔を見るのも、嫌になることがある。
 同僚や児童生徒と、何も話したくなくなるがある。
 こまごまと気配りすることが、面倒に感じるがある。
 今の仕事は、私にとって余り意味がないと思うがある。
 仕事の結果はどうでもよいと思うがある。

[個人的達成感 (の低下)]

今の仕事に、心から喜びを感じるがある。
 この仕事は、私の性分に合っていると思うがある。
 仕事が楽しくて、知らないうちに時間が過ぎることがある。
 我ががら、仕事をうまくやり終えたと思うがある。
 仕事を終えて、今日は気持ちの良い日だったと思うがある。
 我を忘れるほど仕事に熱中するがある。

結 果

自己効力感を構成する下位尺度の信頼性を算出したところ、協働的自己効力感の α 係数は .82、教育相談への自己効力感の α 係数は .72、一般的自己効力感の α 係数は .69 であった。バーンアウトを構成する下位尺度の信頼性を算出したところ、情緒的消耗感の α 係数は .76、脱人格化の α 係数は .76、個人的達成感の低下の α 係数は .73 であった。このように、本研究で使用した尺度の信頼性が確認された。各下位尺度の平均値、標準偏差、 α 係数および変数間の相関結果が (表 3) に示されている。

つぎに、自己効力感の 3 つの下位尺度を説明変数、バーンアウトの 3 つの下位尺度を目的変数として強制投入法による重回帰分析を行った (表 4)。重相関係数はバーンアウトの 3 つの下位尺度すべてで 1% 水準で有意であった。標準偏回帰係数について検討すると、情緒的消耗感に対しては教育相談への自己効力感のみが 1% 水準で有意であった。脱人格化に対しては、協働

的自己効力感が5%水準で有意であり、教育相談への自己効力感と一般的自己効力感が1%水準で有意であった。個人的達成感の低下に対しては、教育相談への自己効力感のみが1%水準で有意であった。また、VIFを検討したところ多重共線性は認められなかった。

表3 各変数の平均値、標準偏差、 α 係数および相関結果

	平均値	標準偏差	α 係数	教育相談への自己効力感	一般的自己効力感	情緒的消耗感	脱人格化	個人的達成感の低下
協働的自己効力感	26.30	2.85	.82	.38**	.09	-.06	-.28**	-.23**
教育相談への自己効力感	23.59	2.78	.72		.24**	-.24**	-.39**	-.43**
一般的自己効力感	16.82	2.13	.69			-.15*	-.29**	-.17*
情緒的消耗感	14.34	2.58	.76				.67**	.28**
脱人格化	13.22	2.78	.76					.43**
個人的達成感の低下	13.22	2.51	.73					

*: $p < .05$ **: $p < .01$

表4 重回帰分析結果

説明変数	目的変数		
	情緒的消耗感	脱人格化	個人的達成感の低下
	(β)	(β)	(β)
協働的自己効力感	.04	-.15*	-.06
教育相談への自己効力感	-.24**	-.28**	-.39**
一般的自己効力感	-.08	-.20**	-.07
重相関係数 R	.26**	.46**	.45**

*: $p < .05$ **: $p < .01$

考 察

従来、教師自己効力感とバーンアウトとの関係について検討した研究において、教師自己効力感はバーンアウトに対する影響関係を因果モデルを用いて構造的に説明する中での一要因として扱われている場合が多く、教師自己効力感とバーンアウトとの直接的な関係を扱った研究は少ない。本研究においては、教師自己効力感とバーンアウトとの直接的な影響関係について重回帰分

析を用いて検討した。教師自己効力感として協働的自己効力感、教育相談への自己効力感、一般的自己効力感を取り上げた。標準偏回帰係数を検討したところ、情緒的消耗感に対しては教育相談への自己効力感のみが負の影響を与えていた。この結果は、教育相談への自己効力感が高いほど情緒的消耗感を予防することを示している。脱人格化に対しては、協働的自己効力感、教育相談への自己効力感、一般的自己効力感が負の影響を与えていた。この結果は、協働的自己効力感、教育相談への自己効力感、一般的自己効力感のすべてが脱人格化を予防することを示している。個人的達成感の低下に対しては、教育相談への自己効力感のみが負の影響を与えていた。この結果は、教育相談への自己効力感が高いほど個人的達成感の低下を予防することを示している。以上から、教師バーンアウトを予防する上で教育相談への自己効力感が重要であることが明らかとなった。本研究で使用した教育相談への自己効力感について、谷島（2010）は、「児童生徒をコントロールしようとするのではなく、児童生徒を理解し相手の立場に立って問題を考えようとする態度」についての自己効力感として定義している。児童生徒を理解し、その立場に立って問題を考えようとすることができると感じている教師は教師バーンアウトになりにくいことが示された。そもそも、教師のバーンアウトとは、仕事熱心な教師がやがて教育に対する情熱を失い、やる気を失っていく現象である。教師バーンアウトの状態になると、慢性的に疲れ果てた状態に陥り、同僚や児童生徒との関わりを避けるようになり、仕事に対する充実感を感じることができなくなる。教師が児童生徒の問題に悩むほどバーンアウトの状態に陥りやすく、その結果、教師は自信を失い、児童生徒を否定的に認知しがちであるという悪循環が存在していることが指摘されており（平岡，2003）、バーンアウトの状態にある教師ほど自己効力感が低いことが指摘されている（貝川・鈴木，2006）。児童生徒をコントロールしようとするのではなく、児童生徒を理解し相手の立場に立って問題を考えようとする教師は、日頃から児童生徒とのコミュニケーションが円滑であり、良好な人間関係を形成することができることが示唆されている（谷口，2006）。

児童生徒を理解し、その立場に立って問題を考えようとすることは、本来、教師の基本的な能力の一つであるにもかかわらず、前述した通り多忙化をはじめとする様々な悪条件により教師が児童生徒に真正面から真剣に向き合うことが困難となっている状況が存在する。しかし、本研究で示された結果は、教師が児童生徒に真正面から真剣に向き合うことがバーンアウトを予防することを示しており、教師本来の職務である児童生徒に真正面から真剣に向き合うことができるような環境を教師に提供することが教師のメンタルヘルスを保つ上で重要であることが明らかとなった。

ところで、協働的自己効力感、教育相談への自己効力感、一般的自己効力感のすべてが脱人格化を予防することが示されたが、この結果の解釈は慎重にしなければならない。増田（1999）は、脱人格化を測定する上での問題点として、

- ①脱人格化を認めることは自らの存在理由に反するため、サービス従事者には認めがたく回答しにくいこと。
- ②クライアントをないがしろにするような行動は、無自覚的に行われていることも多いと思われること。
- ③脱人格化がサービスの質的低下を表すのであれば、本来、脱人格化状態の評定はサービスの受け手にしかできないはずであること。

以上の三点を指摘している。このように、脱人格化はバーンアウトの特徴とされながらも測定上の困難を内在している。また、対人援助職というカテゴリーに含まれてはいても、看護師のような医療職と教師のような教育職では意識や働き方は大きく異なることが指摘されており（久保, 2004）、本来、看護師のような医療職を対象として開発された MBI を教師のような他の対人援助職の従事者にそのまま適用可能かどうかについての検討が必要とされる。

また、これまで教師を対象とした調査においても情緒的消耗感と脱人格化が独立した因子として見いだされないことがしばしば認められている。脱人格化の因子が抽出されず 2 因子構造であったという報告（伊藤, 2000; 貝川・鈴木, 2006; 高木・田中, 2003; 田中, 2007）がある。このように、教師自己効力感と脱人格化の関係については教師バーンアウトの因子構造の検討も含めて、今後、より一層の検討が必要とされる。

本研究において、教育相談への自己効力感が高いほどバーンアウトに陥りにくいことが示された。このように、児童生徒を理解することができるという自己効力感を教師が育むことで、教師のメンタルヘルスは改善される可能性が示唆された。しかし、本研究では教育相談への自己効力感の生成プロセスについて明らかにすることはできなかった。また、教師バーンアウトの因子構造が変化した場合でも本研究の結果は再現されるのかについても検討が必要である。これらの点を今後の課題としたい。

引用文献

- Cherniss, C. (1993) Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.) *Professional burnout*. Washington, DC: Taylor & Francis, Pp.135-150.
- 土井一博 (2012)「教師を対象としたメンタルヘルス予防プログラムの開発と評価 — ある教育委員会とのコラボレーションに基づいて —」日本学校メンタルヘルス学会第 15 回大会プログラム・抄録集 pp.70
- 淵上克義・西村一生 (2004)「教師の協働的効力感に関する実証的研究」*教師学研究* 5・6 pp.1-12
- 藤井義久 (2011)「悩んでいる教師の発見とその支援のあり方に関する研究 — 「教師悩み尺度」の開発を通して —」*学校メンタルヘルス* 14 pp.61-72
- 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研究年報* 29 pp.23-31
- 五十嵐守男・宮下敏恵・田中輝美 (2003)「中学校教師におけるコーピング尺度の作成」*上越教育大学心理教育相談研究* 2 pp.25-34
- 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 pp.12-20
- 岩永啓子・吉川眞理 (2000)「教師のための不登校対応自己効力尺度作成の試み」*山梨大学教育人間科学部附属教育実践研究指導センター研究紀要* 6 pp.59-68
- 貝川直子 (2009)「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」*パーソナリティ研究* 17 pp.270-279
- 貝川直子・鈴木眞雄 (2006)「教師バーンアウトと関連する学校組織特性、教師自己効力感」*愛知教育大学研究報告 (教育科学編)* 55 pp.61-69
- 久保真人 (2004)「バーンアウトの心理学」サイエンス社
- 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 pp.33-43
- Leiter, M.P. (1991) Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behavior*, 12, pp.123-144

- 前原武子 (1994)「教師の効力感と教師モラル, 教師ストレス」琉球大学教育学部紀要 44 pp.333-342
- 真金薫子 (2009)「教師のメンタルヘルス」学校メンタルヘルス 12 (2) pp.49-52
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, pp.99-113
- 増田真也 (1999)「バーンアウト研究の現状と課題 — Maslach Burnout Inventory の尺度としての問題点 — 」*コミュニティ心理学研究* 3 pp.21-32
- 三沢元彦 (2011)「小・中学校教師のメンタルヘルスの規定因 — 小中男女の比較を通して — 」法政大学大学院紀要 67 pp.215-228
- 森田慎一 (2008)「教師のイラショナルビリーフとバーンアウトに関する研究」北星学園大学大学院論集 11 pp.93-105
- 野見山晃 (2011)「教師のうつ病事情 — 教師の休職の現状を踏まえて」子どもの心と学校臨床 4 pp.32-42
- 岡田一秀 (2010)「教員の多忙化と時間外勤務についての調査研究」学校メンタルヘルス 13 (1) pp.59-62
- Perry-Casler, S. M., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Chesney, B. K. (1997) National assessment of early elementary teachers' perceived self-efficacy for teaching tobacco prevention based on the CDC guidelines. *Journal of School Health*, 67, pp.348-354.
- 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 pp.165-174
- 田中輝美 (2007)「日本の教師のバーンアウト測度に関する研究 — Maslach のバーンアウト尺度の因子構造と妥当性について — 」筑波大学学校教育論集 29 pp.45-50
- 田中輝美 (2008)「中学校教師の精神的健康に関する研究 — 日本版 GHQ 精神健康調査票を用いて — 」筑波大学学校教育論集 30 pp.1-6
- 谷口弘一 (2006)「生徒との関わりにくさと職場の雰囲気は教師効力感に与える影響」*同志社心理* 53 pp.50-56
- 植木尚子・藤崎眞知代 (1999)「教師効力感を規定する要因 — 校種と経験年数を中心として — 」群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編 48 pp.361-381
- Woolfolk, A. & Hoy, W. (1990) Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp.81-91
- 谷島弘仁 (2010)「教師が学校コンサルタントに求める援助特性と教師自己効力感の関係」*学校心理学研究* 10 pp.41-52
- 善明宣夫 (2005)「教師のバーンアウト — 教職 10 年経験者を対象として — 」*教職教育研究* 10 pp.15-22