

# 教師の職業ストレスにおける職場環境の要因と職務自体の要因がバーンアウトに与える影響の検討

— 職場環境要因が及ぼす緩衝効果（交互作用的効果）を中心に —

高木 亮 ・ 田中 宏二\* ・ 淵上 克義\*\*

本研究の目的は教師の職業ストレスの中の「職場環境の要因」がストレス・ストレス反応過程である「職務自体の要因」・「バーンアウト」過程および「個人的ストレス」・「バーンアウト」過程にどのような緩衝効果を与えるかを検討することである。岡山県の小中学校教師710名を分析の対象とし2001年に調査を行った。まず、「職場環境の要因」4因子と「職務自体の要因」2因子の積計8変数と「職場環境の要因」4因子と「個人的要因」2因子の積計8変数の計16変数を独立変数とし、「バーンアウト」3因子を従属変数とする階層的重回帰分析を行った。ついで、その結果が優位だったものについてより詳細に交互作用を検討した。その結果<役割葛藤>や<組織風土>などが緩衝効果を持つストレス予防に有効な変数であることが明らかにされた。

Keywords：教師ストレス， スレッサー， バーンアウト， 職場環境要因

## 問題と目的

本研究の目的は教師の職業ストレスのバーンアウトにいたる影響過程を検討することである。ここでは、教師の職業ストレスの体系的尺度化と適合モデルの検討（高木・田中，2003），および小学校・中学校教師の職業ストレス・バーンアウト過程モデルの比較（高木，2003）の追加分析を行うことを意図する。

高木・田中（2003）および高木（2003）ではCherniss（1980）の対人専門職のストレス因果モデルをもとに教師の職業ストレスを職場環境の要因と、職務自体の要因、個人的要因の3要因にわけ、ストレスからバーンアウトにいたるメカニズムを検討している。3要因の下位尺度はCooper, Cooper, & Eaker（1988）をもとに構成し、国内のストレスに関する先行研究を参考に個別の下位尺度を構成することで独自に尺度化を行った。その因子分析により確認された尺度の構造をTable. 1に、適合モデルをFigure.1に示す。Figure.1の概要は参考と

したCherniss（1980）のモデルに対し職場環境の要因が直接バーンアウトを規定せず、それぞれ職務自体の要因と個人的要因を規定することによって間接的にのみバーンアウトを規定している点が特徴であった。このことから、高木（2003）は職務自体の要因と個人的要因にあたるストレスをバーンアウトに対する主要な原因であり、職場環境の要因を予防的要因と定義している。

ところで、ストレスに関しての組織的要因や同僚との対人関係的な環境要因の職務ストレス・ストレス反応過程に対する影響は以下の3点のようにまとめることができよう。

①対人関係の負の側面や、期待される援助が受けられないことで直接的な因果関係でストレス反応を規定するつまり、ストレスとなる機能（Cherniss, 1980；稲葉，1998，浦，1998）。

②特に職業面において指摘される職場での人間関係や環境風土がストレスとなる仕事の困難さ、個人のストレスの認知のしやすさ、モラルなどの

低下を規定し、間接的にストレス反応を規定する機能 (Cherniss, 1980; 宗像・椎谷, 1988; 田尾・久保, 1996)。

③対人関係における援助や、援助的な環境風土がストレスからストレス反応にいたるストレス過程の流れを交互作用的に促進する (もしくは抑制する) 緩衝効果としての影響 (稲葉, 1988)。なお、①および②とことなり、すでに存在するストレスのストレス反応にいたる因果関係を抑制もしくは促進するという点で、ストレス自体の削減が現実的ではない場合に期待される要因である。

これらの3つのストレス・ストレス反応過程における関係性は先行研究の結果からも一致した結果は出ていない。一方で、個人の職業ストレスを所属する職場がサポートするという視点で具体的なストレス抑制のための職場改善につながりやすくその影響過程の区別は近年注目される課題である (坂田, 2003)。

高木・田中 (2003) および高木 (2003) はTable. 1 に見るように、共分散構造分析による要因間をパスでつなげたモデルの検討により、同僚との関係や職場環境の風土要因からなる職場環境の要因は①の機

Table.1. 各要因(潜在変数)ごとの因子構造(観測変数)とその内訳

潜在変数	観測変数	項目内容, 尺度平均得点(SD), $\alpha$ 信頼係数
バーンアウト	情緒的消耗感	今の仕事は「私にとってあまり意味のないこと」と感じることもある。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・生徒と何も話したくなくなることもある。同僚や児童・生徒の顔を見るのも嫌になることがある。仕事の結果はどうでもよいと思うことがある。「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。こまごまと気配りすることが面倒に感じることもある。(以上8項目) 2.17(0.57), 0.77
	達成感の後退	仕事楽しくて知らないうちに時間が過ぎてしまうことがある。今の仕事に心から喜びを感じることもある。我を忘れるほど仕事に熱中することがある。この仕事は私の性分に合っていると思うことがある。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。「我ながら、仕事を上手くこなしている」と思うことがある。(以上6逆転項目) 2.40(0.57), 0.73
	脱人格化	体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある。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。1日の仕事が終わると「やっと終わった」と感じることもある。(以上3項目) 3.18(0.61), 0.69
職務自体のストレス	役割の曖昧な職務の負担	児童・生徒が学校外で起こした問題に対応することの負担が大きい。教師や学校の側からすれば、一方的と感じるような保護者や地域からの要求・苦情に対応することの負担が大きい。不登校や問題の多い児童・生徒やその保護者との関係の維持に努力することの負担が大きい。授業妨害をする、教室にじっとしてられない、といった学習意欲がひどく欠ける児童・生徒に授業などで対応することの負担が大きい。教育委員会などの行政上の都合に細かく応じることの負担が大きい。「しつけ」や「常識」、「生活習慣」など本来家庭でなされるべきものを細かく指導することの負担が大きい。例えば予算会計など様々な事務作業や自らの専門外の仕事など細かな役割に就くことへの負担が大きい。必要性を感じにくい研修や研究指定を受けることなどで忙しさが増すことへの負担が大きい。・地域巡回や通学区の交通指導に時間を取られることへの負担が大きい。(以上9項目) 3.13(0.51), 0.77
	職務の実施困難	学級や児童会・生徒会などの経営を通して児童・生徒にとってのまとまりのある(居心地のよい)集団作りを行うことが困難である。児童・生徒の学習指導でコミュニケーションや細かな指導を充実させることが困難である。学習指導以外の日常的な児童・生徒とのコミュニケーションを確保することが困難である。家庭や地域と接する機会をもうけて、協力しあえるような関係や環境づくりを行うことが困難である。児童・生徒が、下の学校から進学してきたり、学年があがったり、上の学校に進学する際に必要な指導を適切に行うことが困難である。学校現場の様々な期待や課題に対応できるように自主的に研修や能力向上の機会に取り組むことが困難である。児童・生徒の最低限の学習レベルを確保することが困難である。(以上7項目) 2.44(0.51), 0.80
職場環境のストレス	役割葛藤	同僚から過剰に期待や要求をされることが多い。上司(校長・教頭・主任・主事の先生方)から過剰に期待や要求をされることが多い。児童・生徒から過剰に期待や要求をされることが多い。自分の苦しい役割を求められることが多い。自分の能力以上の仕事をするのが求められていると感じることが多い。保護者から過剰に期待や要求をされることが多い。職務を果すのに適切な援助がない場合が多い。児童・生徒や他の教師とのやりとりのなかで矛盾した要求を受けることが多い。児童・生徒の立場を優先させるべきか、教師や学校の立場を優先させるべきか迷うことが多い。学校や学年の教育方針について自らの信念や考えとの矛盾を感じるが多い。十分な設備や情報なしで仕事をしなければならないことが多い。(以上11項目) 2.40(0.49), 0.73
	同僚との関係	同僚や上司に誤解を受けることが多い。同僚や上司から責められることが多い。同僚や上司と対立することが多い。同僚や上司が無責任な行動をすることが多い。同僚から自分の仕事について干渉されることが多い。職場の中で上下関係についてとても気にしなければならないことが多い。同僚とうまくコミュニケーションを取れないことが多い。同僚の愚痴や不満を聞いたり、慰めたりしなければならないことが多い。(以上8項目) 1.88(0.50), 0.84
	組織風土	自分の学校や学年では、計画したことが能率よくこなすことができ、働きやすい。自分の学校や学年では、目標や方針といった「今やるべきこと」がはっきりしている。他の先生と仕事上の調整や分担がうまくいっている。自分のやっていることが、どういったことに役に立っているのかはっきりしている。職場では、色々な意見が出て納得のいく決定がなされている。自分の仕事や役割・校務分掌の処理をするのに十分な人手がある。(以上6逆転項目) 2.43(0.51), 0.77
	評価懸念	同僚に対し劣等感を抱くことが多い。周り比べて自分の能力不足を感じるが多い。同僚や上司が自分のことをどう思っているのかが気になることが多い。(以上3項目) 2.21(0.66), 0.72
個人的ストレス	個人・家庭の問題	最近、自分の健康が気になる。家族や家庭について最近気になることや忙しいことが多い。家庭では家族の病気の世話や介護などに時間を取られる。(以上3項目) 2.36(0.68), 0.64
	育児・家事	家では自分の子どもの世話に時間を取られる。家庭では家事に時間を取られる。(以上2項目) 2.66(0.91), 0.63

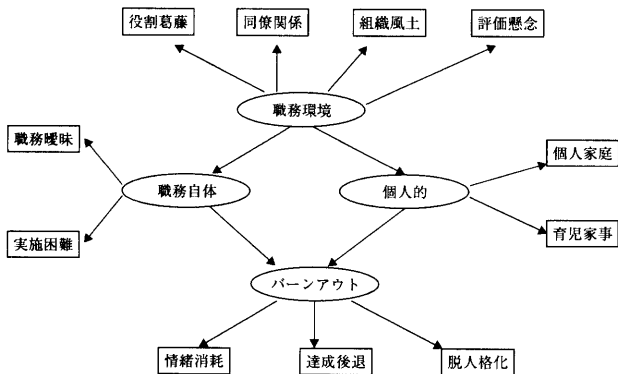


Figure.1 教師のストレス・バーンアウト課程モデル

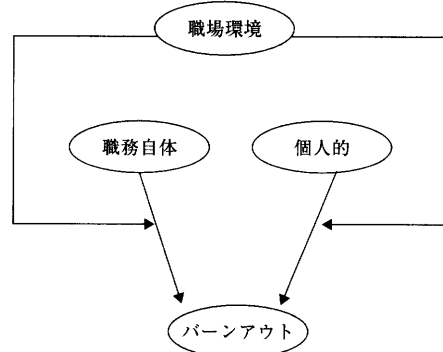


Figure.2 教師の職務・個人的要因とバーンアウト課程に対する職場環境要員の緩衝効果の検討

能が認められず、②の機能が有意であることを明らかにした。これはCherniss (1980) の対人専門職のストレス因果モデルのとき比べ職場環境要因の直接効果がない点でわが国の教師の職業ストレスの特徴が存在している (高木・田中, 2003)。

一方で, Cherniss (1980) の因果モデルの比較に従事するという分析の性格上③の緩衝効果の検討は行っていない。そこで, 直接効果を持つ職務自体の要因と個人的要因の2つのストレス要因からバーンアウトにいたる過程の中で職場環境要因の持ちうる緩衝効果を検討することとした (Figure.2)。

## 方法

### 調査概要

調査時期：2001年7月～10月

調査対象：〇県の人口規模の大きい3つの都市の小中学校教師を分析の対象とした。小学校37校, 中学校25校, 計1200名の教師に質問紙を配布することとした。回答後所定の封筒に密封した上で学校単位で回収をもとめたため回答の匿名性は確保されたといえる。10月中旬を締め切りとし回答に不備があるものと管理職, 非常勤講師, 養護教諭などの回答を取り除き710部を有効回答として扱った (有効回収率58%)。

### 質問紙の構成

わが国の教師制度や教師の意識からみて違和感の無い質問紙の構成を行うため〇県教育センターに勤務する, もしくは研修中の教師13名とともに質問項目を整理することとした。以下に示す先行研究の尺度や質問項目を示しつつ, 〇県小・中学校教師にとって違和感の無い内容になるよう話し合いを行った。その結果を整理し, 一度筆者が取りまとめたものを再度13名の教師に提示し, 手直しをもとめた。これを筆者2名と他に大学院生2名を加え, ストレス3要因およびバーンアウト尺度の質問項目における重複する概念や言葉がないかを確かめた上で質問紙を作成した。

職業ストレスはCherniss (1980) を参考に職務自体の要因, 職場環境の要因, 個人的要因の3要因で整理しつつ, ストレス反応としてバーンアウトをとりあげる。詳細を以下に整理する。なお, すべての質問項目は「1. 全くそうではない」～「4. とてもそうである」の4件法で回答を求めた。

職務自体の要因：Cherniss (1980) のモデルに従い専門職としてのサービスの内容に関わるストレス要因をまとめることとした。

Cooper, Cooper, & Eaker (1988) による定義に従えば, サービスの内容に関する専門職のストレスは動機づけの高い職務の遂行困難と動機づけの低い職務の負担が該当する。

そこで, 中学校教師の職務の動機づけに関する調査 (北神・高木, 2000) を参考に, 動機づけの高い職務の実施困難17項目と動機づけの低い職務の負担の大きさ28項目を尺度化した高木 (2001) を参考に質問項目を整理した。その結果, 17項目からなる動機づけの高い職務の実施困難と, 9項目からなる動機づけの曖昧な職務の負担をそれぞれの項目群として整理した。

職場環境の要因：Cherniss (1980) のモデルによればサービスの遂行に直接関わる以外の職業場面におけるストレスを職場環境のストレス要因としてまとめている。Cooper, et. al (1988) による定義に従えば人間関係によるストレス, 組織風土, 役割葛藤が該当する。

組織風土のストレスについては組織の構造および雰囲気などにより構成員の職務の遂行を阻害する問題が取り上げられている。ここでは学校経営上の教師個々人の感じる組織風土の問題点を診断するために開発された牧 (1999) の「学校経営診断マニュアル」の40項目を参考とすることとした。その中から学校の方針などへの教師個々人の参加の余地や, 仕事の自律性, 目的の明確さ, 仕事の分担などの適切さなどの問題を取り上げ11項目からなる質問項目群が構成された。

役割葛藤に関する問題については鈴木・別惣・岡東 (1994) の役割ストレス尺度を参考に11項目からなる役割葛藤の質問項目群を構成した。

人間関係によるストレスはCooper, et. al (1988) によれば児童生徒, 保護者, 同僚, 上司それぞれとの間に存在するといえる。しかし, 本研究では職務自体の要因において教師のサービスの内容に関するものをまとめており, 児童生徒および保護者との関係はこの部分に含まれると考える。そのため, ここでは同僚と上司との関係について注目することとした。橋本 (1997) の大学生向け「対人ストレスイベント尺度」40項目を参考に学校現場の同僚および上司との関係に関する11項目の質問項目群を構成した。

個人的ストレス：Travers, & Cooper (1996) や宗像・椎谷 (1988), 大阪教育文化センター (1996), 岡東・鈴木 (1997) などを参考にストレス反応に影響を与えやすいと考えられている原因として家事や育児の負担, 自らの健康の問題, 家族の問題など5項目からなる質問項目群を設けた。

バーンアウトの測定：田尾・久保（1996）の日本語版バーンアウト尺度（MBI）を教師向けに改定した伊藤（2000）の17項目からなる尺度を採用した。

以上より構成される合計81項目に加えて性別（男性・女性）、年代（20代・30代・40代・50代）、学校種別（小学校・中学校）、校務分掌（教諭“担任あり”・教諭“担任なし”・教諭“学年主任・教務主任”・教諭“生徒指導主事”・養護教諭・非常勤講師・管理職）からなる属性を尋ねた。

## 結果と考察

### 得点の構成と因子構造の検討

まず、質問項目がすべてにおいてストレッサーもしくはストレス反応が高い状態ほど得点が正の値になるように調整を行う。そのため、バーンアウト尺度では田尾・久保（1997）のあげる「達成感の後退」にあたる6の質問項目を逆転項目として扱った。なお、構成概念の表記を見やすくするため各ストレッサー要因およびバーンアウト尺度からなる構成要因は「」で、下位尺度と位置づけられる因子については<>で示すこととする。

次いで、構造を検討するため「職場環境の要因」、「職務自体の要因」、「個人的要因」さらに「バーンアウト」における構造を検討するためそれぞれの要因において因子分析（最尤解，プロマックス回転）を行った。因子数は固有値1以上の因子を採用することで設定し、因子負荷量はいずれかの因子に0.4以上であることを条件とした。因子構造および、因子負荷量、クロンバックの $\alpha$ 信頼係数を示したものをTable. 1に示す。

### 階層的重回帰分析による

#### 緩衝効果を持つ組み合わせの探索

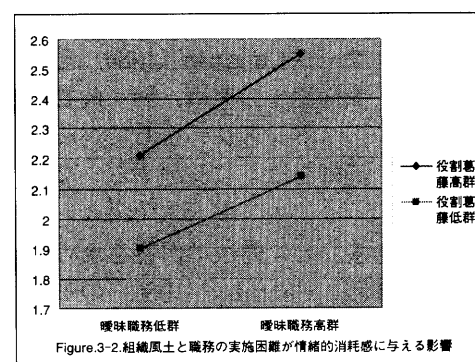
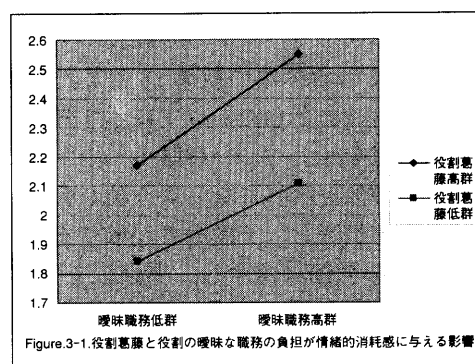
有意な交互作用を持つ独立変数の組み合わせを検討するため、「職場環境の要因」4因子と「職務自体の要因」2因子の因子平均得点の積8変数と、「職場環境の要因」4因子と「個人的要因」2因子の因子平均得点の積8変数の合計16の合成変数を作成した。それぞれの8変数を説明変数とした。「職務自体の要因」・「バーンアウト」過程と「個人的要因」・「バーンアウト」過程の2つの分析を行い交互作用のみられる組み合わせを探索する。第一ステップに「職務自体の要因」2因子または「個人的要因」2因子を、第二ステップに先に「職場環境の要因」4因子を、第三ステップに先に作成した8変数を投入した。「バーンアウト」3因子を目的変数とした階層的重回帰分析を実施した。最終的に

有意である事が示された交互作用の組み合わせの結果をTable. 2に示す。

### 二元配置の分散分析による緩衝効果の検証

階層的重回帰分析の結果により交互作用が存在すると考えられる組み合わせを詳しく検討するため、「職場環境の要因」各因子と、「職務自体の要因」各因子、「個人的要因」各因子それぞれの因子の項目平均得点の分布をもとに、もっとも3分割に近い形で分割した。もっとも得点の高い群を高群、もっとも低い群を低群とした。「職場環境の要因」の当該因子と「職務自体の要因」当該因子さらに、「職場環境の要因」の当該因子と「個人的要因」の当該因子の高・低群をそれぞれ独立変数とし、「バーンアウト」の当該因子を目的変数とする二元配置の分散分析を行った。結果をTable. 3に示す。この中で、「職場環境の要因」<人間関係>と「職務自体の要因」<曖昧な職務のストレッサー>の交互作用が認められなかった。交互作用が認められたもののグラフ（Figure.3-1～10）とTurkey法による多重比較の結果を以下に記述する。

「職場環境の要因」<役割葛藤>と「職務自体の要因」<役割の曖昧な職務の負担>を独立変数とし、「バーンアウト」<情緒的消耗感>を目的変数とする2元配置の分散分析において交互作用が有意であった（Figure.3-1）。多重比較の結果、<役割葛藤>低群における<役割の曖昧な職務の負担>低群と<役



割の曖昧な職務の負担>高群および、<役割葛藤>高群における<役割の曖昧な職務の負担>低群および高群の間でそれぞれ有意な差が見られ (p<0.01)、<役割の曖昧な職務の負担>低群における<役割葛藤>高群および低群の差が有意 (p<0.05) であり、<役割の曖昧な職務の負担>高群における<役割葛藤>低群および、高群の差が有意 (p<0.001) であった。

「職場環境の要因」<組織風土>と「職務自体の

要因」<職務の実施困難>を独立変数とし「バーンアウト」<情緒的消耗感>を従属変数とする2元配置の分散分析において交互作用が有意であった (Figure.3-2)。多重比較の結果、<組織風土>低群における<職務の実施困難>低群と高群の差が有意 (p<0.05) であり、<組織風土>高群における<職務の実施困難>低群と高群の差が有意 (p<0.001) であった。また、<職務の実施困難>低群にお

Table.2-a 階層的重回帰分析(職場環境\*職務自体のストレスを説明変数とするもの)

(目的変数：情緒的消耗感)			
説明変数	β値	決定係数 (R <sup>2</sup> )	有意確率
役割葛藤*役割の曖昧な職務の負担	0.268	0.213	***
人間関係*役割の曖昧な職務の負担	0.148	0.098	*
組織風土*職務の実施困難	0.155	0.273	***
評価懸念*役割の曖昧な職務の負担	0.101	0.278	***
(目的変数：達成感の後退)			
組織風土*職務の実施困難	0.244	0.082	***
評価懸念*役割の曖昧な職務の負担	0.148	0.102	**
(目的変数：脱人格化)			
役割葛藤*役割の曖昧な職務の負担	0.371	0.189	***

Table.2-b 階層的重回帰分析(職場環境\*職務自体のストレスを説明変数とするもの)

(目的変数：情緒的消耗感)			
説明変数	β値	決定係数 (R <sup>2</sup> )	有意確率
役割葛藤*個人・家庭の問題	0.298	0.157	***
評価懸念*個人・家庭の問題	0.136	0.164	***
(目的変数：達成感の後退)			
組織風土*個人・家庭の問題	0.181	0.1	**
(目的変数：脱人格化)			
役割葛藤*個人・家庭の問題	0.338	0.298	***

注)除外された変数は取り除いた上で記述した。また、有意確率における\*\*\*はp<0.001を示す。

Table.3-a 二元配置の分散分析による交互作用の検討(職場環境\*職務自体のストレスを説明変数とするもの)

(目的変数：情緒的消耗感)						
説明変数	職場独立変数		職務独立変数		交互作用	
	役割葛藤*役割の曖昧な職務の負担	27.64	***	20.48	***	24.93
人間関係*役割の曖昧な職務の負担	22.10	***	29.32	***	3.31	
組織風土*職務の実施困難	35.19	***	22.84	***	29.42	***
評価懸念*役割の曖昧な職務の負担	25.69	***	12.19	***	18.90	***
(目的変数：達成感の後退)						
組織風土*職務の実施困難	8.80	*	27.62	***	19.54	***
評価懸念*役割の曖昧な職務の負担	11.30	**	0.80		9.97	*
(目的変数：脱人格化)						
役割葛藤*役割の曖昧な職務の負担	28.17	***	11.12	**	19.45	***

Table.3-b 二元配置の分散分析による交互作用の検討(職場環境\*職務自体のストレスを説明変数とするもの)

(目的変数：情緒的消耗感)						
説明変数	職場独立変数		職務独立変数		交互作用	
	役割葛藤*個人・家庭の問題	41.48	***	7.20	*	18.81
評価懸念*個人・家庭の問題	33.62	***	1.66		13.29	***
(目的変数：達成感の後退)						
組織風土*個人・家庭の問題	13.07	***	0.92		8.16	**
(目的変数：脱人格化)						
役割葛藤*個人・家庭の問題	29.67	***	18.36	***	20.14	***

注)交互作用の検討のみをおこなった。なお、有意確率における\*\*\*はp<0.001を、\*\*はp<0.01を、\*はp<0.05を示す。

る<組織風土>低群と高群に有意な差が認められず、<組織風土>高群における<職務の実施困難>高群と<組織風土>低群における<職務の実施困難>高群における差が有意 ( $p<0.05$ ) であった。

次いで、「職場環境の要因」<評価懸念>と「職務自体の要因」<役割の曖昧な職務の負担>を独立変数とし、「バーンアウト」<情緒的消耗感>を従属変数とする2元配置の分散分析において交互作用が有意であった (Figure.3-3)。多重比較の結果、<評価懸念>低群における<役割の曖昧な職務の負担>低群と<役割の曖昧な職務の負担>高群の間の差が有意ではなく、<評価懸念>高群における<役割の曖昧な職務の負担>低群および高群の間に有意な差が見られた ( $p<0.01$ )。また、<役割の曖昧な職務の負担>高群における<評価懸念>高群および低群の差が有意ではなく、<役割の曖昧な職務の負担>高群における<評価懸念>低群および、高群の差が有意 ( $p<0.001$ ) であった。

「職場環境の要因」<組織風土>と「職務自体の要因」<職務の実施困難>を独立変数とし、「バーンアウト」<達成感の後退>を従属変数としたとする2元配置の分散分析において交互作用が有意であった (Figure.3-4)。多重比較の結果、<組織風土>低群における<職務の実施困難>低群と高群の間の差が有意であり ( $p<0.05$ )、<組織風土>高群における<職務の実施困難>低群および高群の間に有意な差が見られた ( $p<0.001$ )。また、<職務の実施困難>低群における<組織風土>高群および低群の差が有意ではなく、<職務の実施困難>高群における<組織風土>低群および、高群の差が有意 ( $p<0.01$ ) であった。

「職場環境の要因」<評価懸念>と「職務自体の要因」<動機づけの曖昧な職務の負担>を独立変数とし、「バーンアウト」<達成感の後退>を従属変数とした2元配置の分散分析を行ったところ、交互作用が有意であった (Figure.3-5)。多重比較の結果、<評価懸念>低群における<役割の曖昧な職務の負担>低群と高群の間の差が有意ではなく、<評価懸念>高群における<役割の曖昧な職務の負担>低群および高群の間に有意な差が見られた ( $p<0.05$ )。また、<役割の曖昧な職務の負担>低群における<評価懸念>高群および低群の差が有意で ( $p<0.05$ )、<役割の曖昧な職務の負担>高群における<評価懸念>低群および、高群の差が有意 ( $p<0.01$ ) であった。

「職場環境の要因」<役割葛藤>と「職務自体の要因」<曖昧な職務の負担>を独立変数とし、「バーンアウト」<脱人格化>を従属変数とした2元配

置の分散分析をおこなったところ交互作用が有意であった (Figure.3-6)。多重比較の結果、<役割葛藤>低群における<役割の曖昧な職務の負担>低群と高群の間の差が有意であり ( $p<0.05$ )、<役割葛藤>高群における<役割の曖昧な職務の負担>低群および高群の間に有意な差が見られた ( $p<0.01$ )。また、<役割

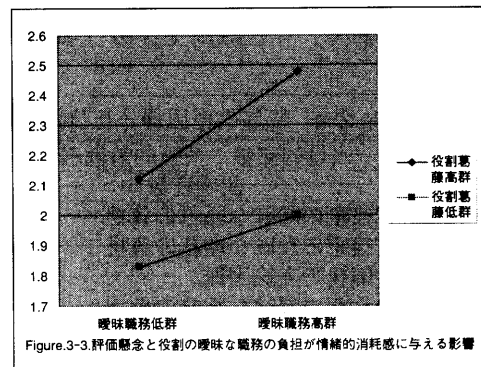


Figure.3-3. 評価懸念と役割の曖昧な職務の負担が情緒的消耗感に与える影響

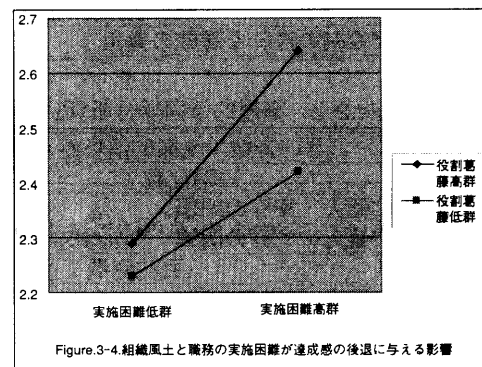


Figure.3-4. 組織風土と職務の実施困難が達成感の後退に与える影響

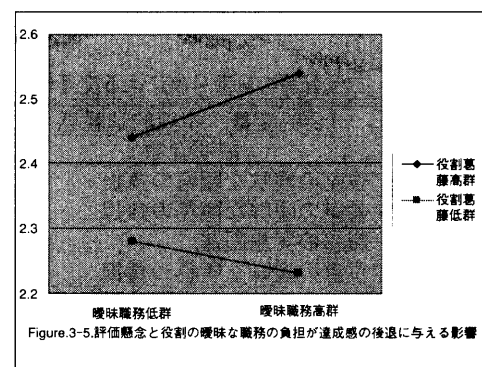


Figure.3-5. 評価懸念と役割の曖昧な職務の負担が達成感の後退に与える影響

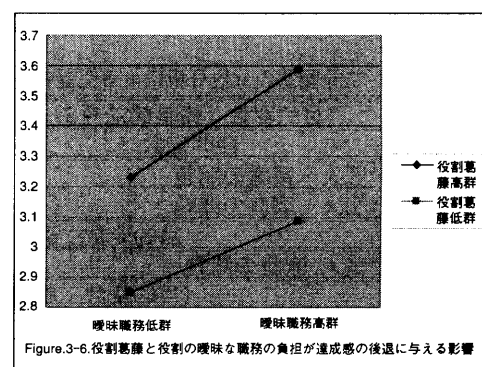


Figure.3-6. 役割葛藤と役割の曖昧な職務の負担が達成感の後退に与える影響

の曖昧な職務の負担>低群における<役割葛藤>高群および低群の差が有意で ( $p<0.01$ )、<役割の曖昧な職務の負担>高群における<役割葛藤>低群および、高群の差が有意 ( $p<0.001$ ) であった。

一方、「職場環境の要因」と「個人的要因」の組み合わせを独立変数とし「バーンアウト」を従属変数とした、2元配置の分散分析により交互作用的効果が示されたものを以下に示す。

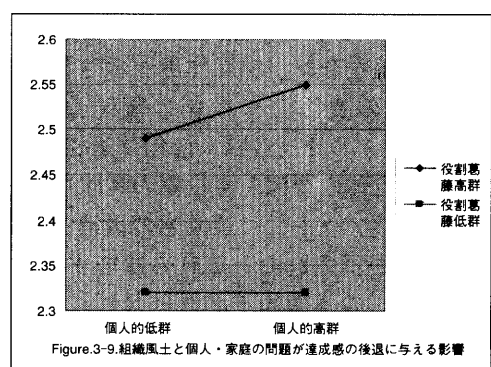
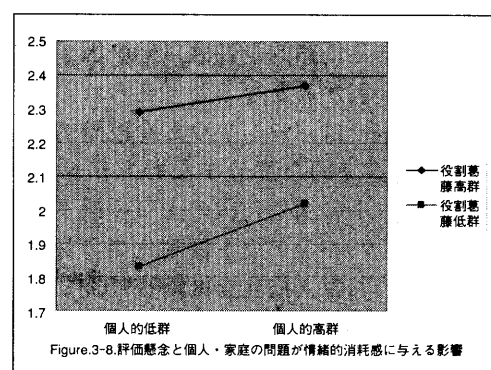
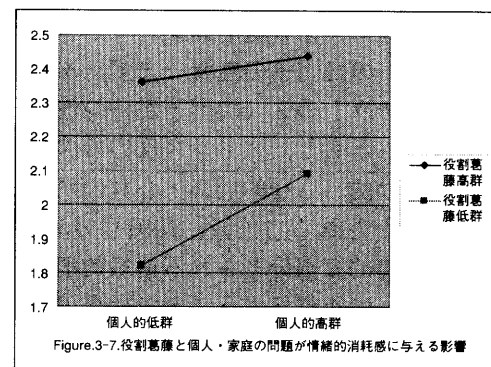
「職場環境の要因」<役割葛藤>と「個人的要因」<個人的ストレス>を独立変数とし、「バーンアウト」<情緒的消耗感>を目的変数とする2元配置の分散分析において交互作用が有意であった (Figure.3-7)。多重比較の結果、<役割葛藤>低群における<個人的ストレス>低群と高群の間の差が有意であり ( $p<0.01$ )、<役割葛藤>高群における<個人的ストレス>低群および高群の間で有意な差はみられなかった。また、<個人的ストレス>低群における<役割葛藤>高群および低群の差が有意で ( $p<0.001$ )、<個人的ストレス>高群における<役割葛藤>低群および、高群の差が有意 ( $p<0.01$ ) であった。

「職場環境の要因」<評価懸念>と「個人的要因」<個人的ストレス>を独立変数とし、「バーンアウト」<情緒的消耗感>を従属変数とする2元配置の分散分析において交互作用が有意であった (Figure.3-8)。多重比較の結果、<評価懸念>低群における<個人的ストレス>低群と高群の間の差が有意であり ( $p<0.05$ )、<評価懸念>高群における<個人的ストレス>低群および高群の間で有意な差はみられなかった。また、<個人的ストレス>低群における<評価懸念>高群および低群の差が有意で ( $p<0.01$ )、<個人的ストレス>高群における<評価懸念>低群および、高群の差が有意 ( $p<0.01$ ) であった。

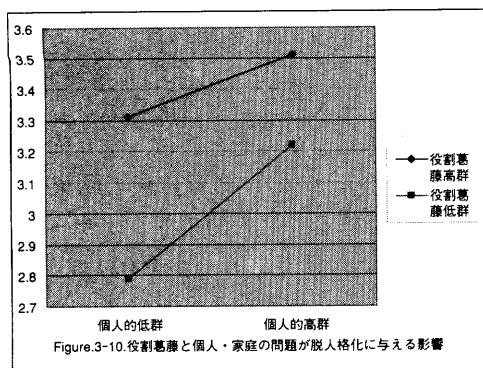
「職場環境の要因」<組織風土>と「個人的要因」<個人的ストレス>を独立変数とし「バーンアウト」<達成感の後退>を従属変数とする2元配置の分散分析を行ったところ、交互作用が有意であった (Figure.3-9)。多重比較の結果、<組織風土>低群における<個人的ストレス>低群と高群の間の差が有意ではなく、<組織風土>高群における<個人的ストレス>低群および高群の間で有意な差が見られた ( $p<0.05$ )。また、<個人的ストレス>低群における<組織風土>高群および低群の差が有意で ( $p<0.01$ )、<個人的ストレス>高群における<組織風土>低群および、高群の

差が有意であった ( $p<0.001$ )。

「職場環境の要因」<役割葛藤>と「個人的要因」<個人的ストレス>を独立変数とし、「バーンアウト」<脱人格化>を目的変数とした2元配置の分散分析をおこなったところ、交互作用が有意であった (Figure.3-10)。多重比較の結果、<役割葛藤>低群における<個人的ストレス>低群と高群の間の差が有意であり ( $p<0.01$ )、<役割葛藤>高群における<個人的ストレス>低群および高群の間で有意な差が見られなかった。また、<個人的ストレス>低群における<役割葛藤>高群および低群の差が有意で ( $p<0.01$ )、<個人的ストレス>高群における<組織風土>低群および、高群の差が見られなかった。







### 総合考察

「職場環境の要因」が「職務自体の要因・「バーンアウト」過程に与える緩衝効果

バーンアウトの各因子の性質 まず、本研究が採用したバーンアウトの3つの因子が持つ性格を整理しておこう。もともと、ストレス反応の深刻化は情緒的反応、行動的・心理的反応・心身の疾患といった段階を経るとされる(矢富, 1991)。バーンアウトも同様に基礎的な部分とされる情緒的消耗感がまず高まり、次いで深刻化することで仕事のやる気などを失う達成感の後退と身体症状やクライアントへの否定的態度からなる脱人格化に繋がるとされている(田尾・久保, 1996)。そのため、特にバーンアウトの基礎である情緒的消耗感以外の因子によって影響を与える要因がことなると考えられる。そのため、以下の考察ではバーンアウトを段階的に深刻化させるという基礎的な部分すなわち情緒的消耗感と、バーンアウトの深刻化後の士気の低下すなわち達成感の後退、バーンアウト深刻化後の身体的・行動的变化すなわち脱人格化を区別して論じる。

ストレスラーとしての多忙の促進要因 ストレスラーとしての「職務自体の要因」<役割の曖昧な職務の負担>から「バーンアウト」<情緒的消耗感>の過程に注目した場合、「職場環境の要因」<役割葛藤>と<評価懸念>が交互作用が示された。前者は「職務自体の要因」<役割の曖昧な職務の負担>・「バーンアウト」<脱人格化>過程において、後者は「職務自体の要因」<役割の曖昧な職務の負担>・「バーンアウト」<達成感の後退>過程において交互作用が示された。これらはいずれも、「職場環境の要因」の当該因子が低ければ、「職務自体の要因」当該因子が高い場面において「バーンアウト」の当該因子の得点が有意に低いという結果である。つまり、「職場環境の要因」がストレスラー・バーンアウト過程の抑制的な緩衝要因として存在す

ることを意味するといえる。

<役割の曖昧な職務の負担>は教師という職業の職務範囲が不明確であることから結果として多忙をもたらすという視点からまとめられた高木(2001)の尺度をもととしており、労働量の大きさを仮定したストレスラーである。また、<役割葛藤>とは仕事の定義をめぐっての職場と個人の考え方の混乱であり、<評価懸念>とは上司や同僚からの厳しい視線をうけているとの実感である。バーンアウトの基礎的な部分とされる<情緒的消耗感>においては<役割葛藤>と<評価懸念>ともにストレスラーを促進する形で影響を与え、動機づけの低下などをもたらす<達成感の後退>には後者が、身体的不健康感や人間的な感情の枯渇である<脱人格化>には前者が促進要因(もしくは抑制要因)として存在する。<役割葛藤>についてみれば、本研究の測定のもととなったSchwab & Iwanicki(1982)の定義によれば動機づけの曖昧な職務の負担と役割葛藤が同じ役割ストレスラーであるとされ、両者のストレスラーとしての性格は相互に密接な関係であるとされる。教師の職務は教師の動機づけ及び社会的教育力の低下の両面から学校や教師の役割とされかねない職務の「グレーゾーン」(秦, 1991)つまり役割の曖昧な部分が増大しつつあり、それによる多忙が論じられてきた(例えば北神, 2001)。ここでの結果は学校以外の要請から広くなりがちな学校や教師の役割の増大の中で、学校現場において方針や役割の統一ができるだけはっきりなされる(役割葛藤を改善する)ことで、バーンアウトの基礎的な問題(情緒的消耗感)の進展と身体・行動面に発展しやすい問題(脱人格化)を抑制できることを示唆しているといえる。

一方、<評価懸念>は<動機づけの曖昧な職務の負担>からバーンアウトの基礎的な部分(情緒的消耗感)と仕事に対する士気の低下(達成感の後退)に与える影響を促進(もしくは抑制)する。<動機づけの曖昧な職務の負担>とは教師としての仕事かどうか疑問を感じかねないような職務から構成されるため職場の個人に対する厳しい視線(評価懸念)はこのような自主的な動機づけに負うところが多い職務の遂行をストレスラーとして促進すると理解できる。

ところで、職業ストレスラーの評価懸念として連想しやすいものに近年スタートした教員評価制度の問題がある。小野寺(1996)は教員評価制度の目的として①教育効果の増大、②教師の能力開発、③人件費の適正化の3点をあげている。このなかで、筆者らの聞き取りからストレスラーとしてあげられる



のは#の人員費の適正化による給与の削減に関する抵抗感が大きく、その他には評価者や評価過程の不明確さ、意義が曖昧なまま評価に関する手続きの負担が大きいことなどが不満として指摘されており、これらが少なくとも潜在的なストレスであるといえよう。このような側面から構成される教員評価のストレスと本研究が検討した<評価懸念>ではイメージ的な類似性はあるものの両者の内容はかならずしも一致するものではない。教員評価制度については米英の研究では職業ストレスの一種であるとともに教師の能力開発の視点から職業ストレス対策としての改善効果が期待されている(例えば、Travers & Cooper, 1996)。加えて、聞き取り調査などで教師の潜在的なストレスといえる部分は方法論の改善により軽減が可能であるし、人員費の適正化もこれをもとに必要な人材や予算の加配をもとめる根拠となるといえる、かならずしも教師の職業ストレスにおいて悲観的な要因ではないと思われる。量的な教員評価の教師ストレスへの影響の検討の必要とともに、教員評価の実施においてはここで示された<評価懸念>のようなストレス促進要因を極力避ける必要性を指摘できよう。

以上より、教師の「多忙性」・「仕事の無定量性」(秦, 1991)とされる問題がバーンアウトの基礎的な側面と身体的・行動的感覚に影響を与えやすい「職場環境の要因」は職場の方針の不明確さ(役割葛藤)で同僚間の厳しい視線の認知(評価懸念)であるといえる。北神(2001)が示すように現在の学校現場は教育機能が肥大化を起こしており、このスリム化が政策的な課題であるといえるが、当面そのような肥大化した機能を担う学校現場での対策はこの2点の改善であるといえよう。

ストレスとしての教育困難の促進要因 一般的に援助的な職場の評価がバーンアウトやストレス反応を抑制することは様々な研究が明らかにしている(例えば、Dworkin, 1987; Varrus, 1987; 大阪教育文化センター, 1996)が、どのようなストレス反応と結びつかはかならずしも明らかにはされていない。本研究の結果「職務自体の要因」を通して間接的に「バーンアウト」を規定すること(高木・田中, 2003)に加え「職場環境の要因」<組織風土>は独立変数が「職務自体の要因」<職務の実施困難>と「バーンアウト」<情緒的消耗感>および<達成感の後退>過程に緩衝効果を与えていた。

このことは<組織風土>の構成項目が仕事のしにくい(しやすい)環境をたずねる内容であり、教育活動という職務の遂行困難である<職務の実施困

難>において重要性が増し、バーンアウトの基礎部分と士気の低下を抑制(もしくは促進)すると理解できる。言い換えれば授業・学級経営場面や、生徒指導場面での実施困難な状況におかれた教師を支援するには<組織風土>に属するような、仕事の計画性や効率性、調整能力などがある職場の雰囲気やバーンアウトの予防に有効な方法となるといえよう。職場の人間関係が緩衝効果をもたないことについて一方、ソーシャルサポートなどで取り上げられる同僚との「職場環境の要因」<人間関係>は有意な緩衝効果は認められなかった。学校現場の実証的研究における人間関係をめぐる視点では秦(1991)の示す職場での濃密な人間関係とそこからくる潜在的なストレスの大きさを示す視点と、佐古(1997)の論じる職場の役割をめぐるグループ内の濃密な関係と、一方でグループ間の関係はルーズな結合であるとし、人間関係の自立的な部分の大きさを指摘する視点を対比的に論じる事ができる。ここでは佐古(1997)の視点を参考にすれば「職場環境の要因」<人間関係>や<評価懸念>は教師の職業的な自律性の高さゆえに、「職務自体の要因」という課題やストレスとバーンアウトへの流れの中での緩衝効果を持ち得なかったと理解できる。また、秦(1991)の指摘は人間関係と表現されるものの本研究でいうところの職場環境の要因全体を包括するような定義で述べられている部分がある。そのため詳細にこれを見た場合、先に説明したような職務の遂行と関係の深い部分や職業上の厳しい視点を除いた個人的な人間関係の評価はストレス抑制に効果が薄いと言い換えることができるのかもしれない。

加えて、浦(1998)は家族のようにソーシャルサポートの親密性が強い場合は情緒的サポートが機能しやすく、親密性が低い関係になるにしたがって情緒的サポートよりも道具的サポートの機能が大きくなると指摘している。本研究で見えてきたようなストレスとしての<人間関係>や<評価懸念>は情緒的ソーシャルサポートのない状態といえ、<組織風土>、<役割葛藤>の高い状態は道具的ソーシャルサポートのない状態と理解することも出来る。教師にとって同僚や職場環境との関係性は情緒的な部分よりも職務の遂行における道具的な支援機能が重要であり、職業的な性格をもつ<評価懸念>はストレス・バーンアウト過程に影響を与えるものの、一般性の強い人間関係である<同僚との関係>は職務の遂行という目的で結びついている教師間の関係上、ストレス・ストレス反応過程への影響が少ないといえるのかもしれない。

### 「職場環境の要因」が「個人的要因」・「バーンアウト」過程に与える緩衝効果

次に、「職場環境の要因」が「個人的要因」から「バーンアウト」過程に与える緩衝効果に注目してみよう。まず、本研究の結果から指摘できることは独立変数が「個人的要因」〈育児・家事〉の場合有意な交互作用が確認できなかったということである。そのため、「個人的要因」〈育児・家事〉・「バーンアウト」過程という女性に強く影響すると考えられる問題は「職場環境の要因」により促進もしくは抑制できない。

また、〈個人・家庭の問題〉を独立変数とした場合も、Figure.3-7, 8, 10で示されているように交互作用は有意であったものの、「職場環境の要因」当該因子が低群であっても〈個人的ストレス〉が高まれば「バーンアウト」当該得点の差が少なくなっているという形での交互作用であった。このことは、「職場環境の要因」が主効果により「個人的要因」を規定はするが、〈個人・家庭での問題〉が高まればその効果が低下してしまうという限界をもつことを示しているといえる。

教師の個人的問題にストレス理論から詳細な量的検討を行った研究があまりないため、この結果を説明する際に参考となるような知見が少ない。〈個人・家庭の問題〉は自らの増大でこの直接効果の望ましい影響を逆に抑制してしまうため、この問題は「職場環境の要因」から負の影響のみに敏感な関係であるといえよう。推測になるが一般職業ストレス研究でFrone, Yardley & Marken (1997) やGrazwacz & Marks (2000) は職業上のストレスと個人的ストレスの一方がある臨界を越えると、一方に「ストレスの流出」をもたらすと指摘している。高木・田中 (2003) のように「職場環境の要因」から「個人的要因」へのストレスどおしの流出（主効果的は規定）は存在するものの、この改善で〈個人・家庭の問題〉・〈バーンアウト〉過程を抑制できないことを示唆しているといえよう。

### 今後の課題

最後に2点今後の研究課題を指摘し、本研究のまとめとしたい。まず、高木・田中 (2003) や高木 (2003) では「職場環境の要因」は「バーンアウト」に対する直接的な規定要因となっておらず、予防的要素として論じる一方で、ストレス対策を意識した場合その現実的な意義よりも限界を強調する論じ方を取っている。しかしながら、本研究の分析で見たように一部の組み合わせではあるが、「職場環境の

要因」が「職務自体の要因」と「バーンアウト」にいたる流れの中で緩衝効果を与えているものがあり、教師のストレス対策を考慮する上で「職場環境の要因」がより積極的な意味を持つ場面も想定できるようになった。しかしながら、「職場環境の要因」にあたる人間関係や組織風土はもともと重要性が指摘されながらも具体的その確保の方法がほとんど論じられていない問題でもある（露口, 2001）。教師のストレス対策の視点からも職場環境や同僚間の援助的な体制づくりを高める具体的な手続きの論議が必要であろう。

また、教師の「個人的要因」からくるストレスは様々な先行研究が推測で論じてきたものの、体系的で理論的な量的・質的分析には今のところ恵まれていない。そのため、本研究で分析したような「職場環境の要因」と「個人的要因」の関係性の解釈は詳細な議論が行いえない。ストレス流出理論にみられるように、職業ストレスと個人的ストレスさらにバーンアウト全体の過程をより詳しく分析と論議を行う必要があるといえよう。

### 引用文献

- Cherniss, C. 1980 *Professional burnout in human service organization*. NewYork: Praeger.
- Cooper, C. L., Cooper, R. D., & Earker, L. H. 1988 *Living with stress*, Penguin Health, London.
- Dworkin, A. G. 1987 *Teacher burnout in the public schools* State University of New York.
- Frone, M. R., Yardley, J. K., Marken. S. M., 1997 Developing and testing an integrative model of the work-family interface. *Journal of Vocational Behavior*, 50 145-167.
- Grzywacz, J. G., & Marks, N. F. 2000 Reconceptualizing the work-family interface: An ecological perspective on the correlates of positive and negative spillover between work and family. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 111-126.
- 秦政春 1991 教師のストレス—教育ストレスに関する調査研究— 福岡教育大学紀要40-4, 79-146.
- 橋本剛 1997 大学生における対人ストレスイベント分類の試み 社会心理学研究13-1, 64-75.
- 橋本剛 2005 ストレスと対人関係 ナカニシヤ出版
- 稲葉昭英 1998 ソーシャルサポートの理論モデル 松井豊・浦光博編 人を支える心の科学 誠信書房 152-175.

- 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 48-1, 12-20.
- 北神正行・高木亮 2000 中学校教師の「必要」性・「不必要」性認識に関する研究 国立教育研究所教育経営研究部編 平成11年度学校改善プロジェクト活動報告書 54-63.
- 北神正行 2001 現代学校経営改革論 教育開発研究所
- 牧昌見 1999 改訂学校経営診断マニュアル 教育開発研究所
- 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 土居健郎監修 燃えつき症候群 金剛出版 96-127.
- 岡東壽隆・鈴木邦治 1997 教師の勤務構造とバーンアウト 多賀出版
- 小野寺芳樹 1996 企業の評価制度から見た教員評価の課題 佐藤全・坂本孝徳編 教員に求められる力量と評価 東洋館出版社 102-114.
- 大阪教育文化センター 1996 教師の多忙化とバーンアウト 京都法政出版.
- 佐古秀一 1997 学校の組織特性と教師 蘭千壽・古城和敬編 教師と教育集団の心理 153-176.
- 坂田桐子 2003 組織とワークストレス 横山博司・岩永誠編 ワークストレスの行動科学 北大路書房 77-105.
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. 1982 Perceived role conflict, role ambiguity and burnout, *Educational Administration Quarterly*, 18-1, 60-74.
- 鈴木邦治・別惣淳二・岡東壽隆 1994 学校経営と養護教諭の職務(Ⅱ) 広島大学教育学部紀要第一部門(教育学) 43, 153-163.
- 高木亮 2001 教師の職務ストレスから見た学校改善に関する研究 日本教育経営学会紀要 43 66-78.
- 高木亮 2003 教師のストレス過程メカニズムに関する比較研究—小・中学校教師のストレス過程モデルの比較を中心に— 日本教育経営学会紀要 45, 50-62.
- 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 51-2, 165-174.
- 田尾雅夫・久保真人 1996 バーンアウトの理論と実際 誠信書房
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. 1996 *Teachers under pressure*, Routledge
- 露口健司 2000 校長のリーダーシップが児童のパフォーマンスに及ぼす影響 日本教育行政学会年報 26, 123-136.
- 浦光博 1998 ソーシャルサポートと対人関係 松井豊・浦光博編 人を支える心の科学 誠信書房 178-206.
- 矢富直美 1991 ストレスの仕組み—心理学的立場より— 佐藤昭夫・朝長正徳編 ストレスの仕組みと積極的対応 藤田企画出版 49-55.