

小学校教師のバーンアウトを防ぐための研究

—小学校教師用バーンアウトとモチベーション促進要因測定尺度の作成—

小島 崇義（豊島区教育委員会）

1. 研究の目的

近年の大量退職・大量採用の状況下において、小学校教師の半数近くが若手教師（4年未満）という学校がみられるようになってきた。それに伴い、若手教師は初任校においても重要な役割が与えられることや、指導的立場の教師（主任教諭，主幹教諭）の業務負担の増大により，十分な若手教師へのサポートが困難となり，若手教師の孤立が進んでいるという懸念の声があがっている。

また，学校には，子供や学校，家庭・地域に関する課題が山積みとなっている。子供に関しては「学力低下」，「自尊感情の低下」，「いじめ」，「不登校」，「特別支援教育」，学校に関しては「学級崩壊」，「危機管理」，「教師の指導力低下」，家庭・地域の課題に関しては「児童虐待」，「家庭崩壊」，「家庭・地域の教育力の低下」，「子供を巻き込んだ犯罪」などあげられることから，学校，教師の役割は複雑，かつ困難化が進んでいると言える。

このような背景から，教師は過度なストレス環境にさらされ続けている。公立学校の在職者のうち病気休職している者の割合は，平成13年度では0.56%であったが，平成22年度には0.94%へと増加している。また，「病気休職者数に占める精神性疾患による休職者数の割合」が，平成11年度の48.1%から平成20年度の62.4%へと大きく増加していること（文部科学省2012）から，ここ10年間ににおける病気休職者の増加は，精神疾患による休職者の増加と関係が強いと言える。つまり，教員のメンタルヘルスの状態は，ここ10年間で大きく悪化していると言える。また，東京都において精神疾患による休職者の割合は，全国平均より常に高いこともあげられており（東京都教育委員会2010），東京都の喫緊の課題である。さらにこの調査では，休職者の3分の2が病気休暇に入る直前まで，精神科への受診をしていないということがわかっている。この手遅れ受診の原因として，「①本人に「うつ病」に対する知識（病識）が少ない，②生活に支障が出るまで周りも気が付かない，③身体的症状（頭痛，腹痛，めまい，食欲不振等）の出現により，内科等を受診し，心療内科や精神科への受診を勧められ，そこで精神疾患とわかる場合がある」があげられている。

教師がストレスにさらされ続けることは，自身が平常の業務を行うことに支障をきたすのみならず，成長過程にある児童生徒への援助や支援をすることができないばかりか，精神的な悪影響を及ぼしかねないと懸念される。そもそも，教師のようなヒューマンサービス従事者はバーンアウト（燃え尽き症候群）のリスクが高いとされており，この10年間の変化は，バーンアウトと大きく関係があると推測できる。

そこで，本研究では教師のバーンアウトを防ぐ方策として，内的または外的モチベーションコントロールの有効性に着目し，調査をする。東京都内の公立小学校に勤務する教師を対象に，バーンアウトの実態とバーンアウトを防ぐ可能性がある教師のモチベーション特性を探る。そのために，これまで一般職で用いられてきた尺度を教師のバーンアウトとモチベーション促進要因測定尺度として新たに作成し，その相関関係を明らかにすることで，小学校教師のバーンアウトを防ぐための支援方策について検討する。

2. 研究の方法および経過

2.1 プレインタビュー

調査協力者：都内小学校に勤務する過去に辞めたいと思ったことがある教師5名

調査時期：平成24年7月

調査内容・方法：「なぜ辞めたいと思ったのか。」「なぜ辞めずにいられたのか。」の2点について、インタビューを行った。

2.2 質問紙による調査

調査協力者：都内小学校7校の教師115名

調査時期：平成24年11月～12月

調査方法：バーンアウトを測定する尺度として、日本版MBI(バーンアウト尺度)(久保1998)をもとに、小学校教師の職性に添った表現に編成し直したもの18項目を用いた。また、教師のモチベーションの強さ・傾向を明らかにするために、Motivation of status Quoダイジェスト版(JTBモチベーションズ研究開発チーム1998)をもとに、小学校教師の職性に添った項目に編成し直したもの47項目を用いた。そして、全65項目について「よく当てはまる：4」、「当てはまる：3」、「当てはまらない：2」、「全く当てはまらない：1」の4件法により調査した。

2.3 教師用バーンアウトとモチベーション診断シートの作成

2.2の調査をもとに因子分析および因子間相関分析を行い、分析結果をもとに教師用のバーンアウトとモチベーション促進要因測定尺度を作成した。さらに、教師個人または学校全体のバーンアウトとモチベーション状態の診断を行うための診断シートを作成した。

2.4 バーンアウトを防ぐための学校経営・運営チェックシートの作成

2.2の調査をもとに因子分析および因子間相関分析を行い、分析結果からバーンアウトを軽減できると期待できるモチベーション促進要因を抽出した。その因子から考えられる、教師のモチベーションを向上させるための学校経営、運営上の視点を見出し、バーンアウトを防ぐための学校経営・運営チェックシートを作成した。

3. 研究の成果

3.1 プレインタビューによる示唆

過去に辞めたくなくなるほどの出来事として、「校内研の授業者になり気が重い日が続いた。」、「学年の足並みをそろえるのが辛かった。」、「事務仕事が追いつかず、周りと比べていつも遅かった。」、「学年主任との関係が悪くなった。」、「子供との関係が悪くなり、学級が崩れていくのを感じた。」があげられた。さらに共通することは、長期的なストレス環境が継続し、特に同僚との関係性についてのストレスであったと述べた。

これに対し、辞めずにいられた理由として、「教師が自分の夢だったから。」、「根性で乗り切った。」、「学級の子供の存在が支えになった。」、「仲間の存在を感じたから。」、「家族が支えになった。」などがあげられた。さらに、5人中4人はストレスを緩和させたのは、周囲からの働きかけや言葉かけの内容ではなく、そのような「人」の存在自体に価値を感じたと述べた。

今回のインタビューでは、教師がストレスと感じるものは、職務の多忙さや多忙感だけ

でなく、同僚や子供といった「人」との関係の中にあることが示唆された。また、教師のモチベーション促進要因も「人」であることが示唆された。

3.2 因子分析による結果（バーンアウト促進要因に関する下位尺度の構成）

バーンアウト促進要因に関する尺度を構成する 18 項目について、重みなし最小二乗法、Kaiser の正規化を伴うプロマックス法により、探索的因子分析を行った（表 1）。固有値 1.0 以上を基準として分析を行ったところ、5 因子が得られた。日本語版 MBI の 3 因子構造とは異なるが、教師の特殊性を考慮し、本研究では 5 因子構造を採用することにした。そして、抽出された項目から、各因子を次のように解釈し、命名した。

表 1. 因子分析結果（バーンアウト促進要因に関する下位尺度の構成）

質問項目	因子 1 $\alpha=.761$	因子 2 $\alpha=.808$	因子 3 $\alpha=.781$	因子 4 $\alpha=.892$	因子 5 $\alpha=.179$
13 この仕事は私の性分に合っていると思うことがある（逆転）	.807	.099	-.084	-.045	-.167
14 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（逆転）	.706	.053	-.045	.017	.122
15 今の仕事に心から喜びを感じると思うことがある（逆転）	.612	.195	.121	-.079	.067
18 我ながら、仕事をうまくやり終えたと思うことがある（逆転）	.587	-.176	-.069	.141	.017
12 我を忘れるほど仕事に熱中することがある（逆転）	.522	-.454	.150	-.101	.189
2 一日の仕事が終わるとやっと終わったと感じることがある	-.213	.872	.007	-.232	-.051
1 こんな仕事はもうやめたいと思うことがある	.164	.667	.110	-.008	.070
3 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	.135	.658	-.188	.135	-.020
4 出勤前、職場に出るのが嫌で家にいたいと思うことがある	-.033	.590	.063	.157	.114
5 こまごまと気配りすることが面倒に感じると思うことがある	-.126	.384	.262	.143	.211
6 同僚の顔を見るのも嫌になることがある	-.042	-.121	.945	-.058	-.056
11 同僚と何も話したくなくなると思うことがある	-.138	.045	.794	-.011	-.041
7 自分の仕事がつまらなく思えて仕方がないと思うことがある	.193	.164	.511	.041	-.123
10 仕事の結果はどうでもよいと思うことがある	.034	-.031	.390	.281	.019
9 子供の顔を見るのも嫌になることがある	-.002	-.028	-.008	.919	.000
8 子供と何も話したくなくなると思うことがある	.002	.006	.010	.884	-.074
17 仕事が好きで、知らないうちに時間が過ぎることがある（逆転）	.271	.131	-.116	-.066	.602
16 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	.240	.075	.264	.016	-.316
因子寄与率	15.5	18.7	10.3	7.0	2.5
累積寄与率	15.5	34.3	44.6	51.6	54.1

因子抽出法：重みなし最小二乗法，Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

第 1 因子は、「この仕事は私の性分に合っていると思うことがある（逆転）」「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」、「今の仕事に心から喜びを感じると思うことがある（逆転）」、「我ながら、仕事をうまくやり終えたと思うことがある（逆転）」、「我を忘れるほど仕事に熱中することがある」などの 5 項目が抽出された。このことから、すべきことを成し遂げたという気分であり、達成の充実感に浸る気分が実感できず、達成感が衰退している状態と解釈できる。よって、第 1 因子を「個人的達成感の低下」と命名した。

第 2 因子は、「一日の仕事が終わるとやっと終わったと感じることがある」、「こんな仕事はもうやめ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」、「出勤前、職場に出るのが嫌で家にいたいと思うことがある」などの 5 項目が抽出された。このことから、教師自身の仕事によって伸び切った、あるいは、疲れ果てたという感情であり、もう働くことができないという状態と解釈できる。よって、第 2 因子

を「情緒的消耗感」と命名した。

第3因子は、「同僚の顔を見るのも嫌になることがある」、「同僚と何も話したくなくなることもある」などの4項目が抽出された。このことから、同僚に対する無情な、あるいは人間性を欠くような感情や行動と解釈できる。よって、第3因子を「脱人格化（対同僚）」と命名した。

第4因子は、「子供の顔を見るのも嫌になることがある」、「子供と何も話したくなくなることもある」の2項目が抽出された。このことから、子供に対する無情な、あるいは人間性を欠くような感情や行動と解釈できる。よって、第4因子を「脱人格化（対子供）」と命名した。

第5因子は、「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（逆転）」「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」の2項目が抽出された。このことから、職務に対する意欲低下と解釈できる。よって、第5因子を「職務遂行意欲の低下」と命名した。

次に、各因子の α 係数を算出したところ、第1因子は0.761、第2因子は0.808、第3因子は0.781、第4因子は0.892、第5因子は0.179となった。以上の結果から、公立小学校教師のバーンアウト促進要因尺度として、第1、2、3、4因子を用いることは望ましいが、第5因子については、慎重に取り扱う必要が示唆された。

3.3 因子分析による結果（モチベーション促進要因に関する下位尺度の構成）

モチベーション促進要因に関する尺度を構成する47項目について、重みなし最小二乗法、Kaiserの正規化を伴うプロマックス法により、探索的因子分析を行った。固有値1.0以上を基準として分析を行ったところ、因子負荷が低い項目が見られたため、因子負荷量0.4以下の3項目を削除して、再度、因子分析を行った（表2）。その結果、12因子が得られた。本研究では12因子構造を採用することにし、抽出された項目から、各因子を次のように解釈し、命名した。

第1因子は、「自分の仕事が周りから評価されている」、「職場の上司や仲間から期待されている」、「上司や仲間から信頼されている」、「自分に期待された成果を達成している」などの5項目が抽出された。このことから、職場における自分への期待や評価に対する満足感と解釈できる。よって、第1因子を「期待・評価」と命名した。

第2因子は、「同僚と協調しあって仕事をしている」、「職場の人間関係は円滑である」、「同僚との交流を楽しめている」などの4項目が抽出された。このことから、同僚との人間関係に対する満足感と解釈することができる。よって、第2因子は「人間関係」と命名した。

第3因子は、「授業を展開することが得意である」、「工夫と改善を繰り返して授業を展開している」、「自分のアイデアをもとに授業実践をしている」、「仕事を進めるうえで主導権をもっている」などの5項目が抽出された。このことから、特に大きな職務である授業実践に対する自信や工夫、改善意欲への満足感と解釈することができる。よって、第3因子を「職務改善」と命名した。

第4因子は、「保護者会や面談を、情報収集の場として生かしている」、「勤務時間外であっても保護者との電話連絡や面談をしている」、「保護者や地域の声を生かして仕事の工夫をしている」、「保護者に説明責任を果たしている」などの5項目が抽出された。このことから、保護者のニーズを取り入れた職務遂行への満足感と解釈することができる。

表2. 因子分析結果（モチベーション促進要因に関する下位尺度の構成）

質問項目	因子 1 $\alpha=.825$	因子 2 $\alpha=.831$	因子 3 $\alpha=.758$	因子 4 $\alpha=.769$	因子 5 $\alpha=.739$	因子 6 $\alpha=.762$
48 自分の仕事が周りから評価されている	.842	.201	-.032	-.049	-.087	-.054
47 職場の上司や仲間から期待されている	.823	.013	-.102	-.006	-.039	.003
49 上司や仲間から信頼されている	.798	.086	-.127	-.053	.016	.042
50 自分に期待された成果を達成している	.599	-.091	.127	.079	.041	-.083
23 いまの仕事は友人や家族に自慢できる	.274	.183	.057	-.105	-.219	.184
42 同僚と協調しあって仕事をしている	-.011	.830	.033	.134	.025	-.065
40 職場の人間関係は円滑である	.138	.765	.077	-.015	.082	-.128
39 同僚との交流を楽しめている	.078	.622	.064	-.046	.098	.115
41 校長や副校長と教員の関係が良い職場である	.142	.398	-.137	.051	.314	.037
54 授業を展開することが得意である	-.028	.118	.843	.069	-.136	.044
55 工夫と改善を繰り返して授業を展開している	-.249	.067	.676	-.164	.148	-.078
30 自分のアイデアをもとに授業実践をしている	-.035	-.123	.493	.031	-.069	-.029
53 仕事を進めるうえで主導権をもっている	.388	-.022	.422	.044	-.003	.056
32 自分が率先して、仕事上の障害を乗り越えている	.323	-.065	.396	.051	.139	-.088
61 保護者会や面談を、情報収集の場として生かしている	-.062	.177	-.032	.836	.028	.011
63 勤務時間外であっても保護者との電話連絡や面談をしている	-.067	.004	-.007	.776	.012	-.020
59 保護者や地域の声を生かして仕事の工夫をしている	.187	-.074	.164	.548	.065	-.129
62 保護者に説明責任を果たしている	.092	-.146	-.006	.542	.028	.025
65 放課後や長期休業中に補習をしている	-.133	.267	.106	.330	-.070	.049
38 校務分掌や役割分担が明確になっている	-.215	.287	-.007	-.006	.738	-.046
35 教育計画や各予定、計画、マニュアルがしっかり作成されている	-.027	-.046	.323	.077	.635	.103
36 職員が従うべきルールが明確になっている	-.004	.105	-.118	.115	.594	.026
37 教育目標実現に向けて仕事をしている	.093	-.002	-.132	-.139	.575	.058
52 自分の経験を活かせる仕事をしている	.170	.055	.057	-.142	.318	.132
19 教師という仕事が好きである	-.090	.031	.039	.084	.040	.910
21 子供のことが好きである	-.033	-.161	-.223	-.083	.106	.717
20 教師は自分に適した仕事である	.077	-.028	.175	-.068	-.077	.679
因子寄与率	20.8	7.6	7.0	4.8	4.1	3.1
累積寄与率	20.8	28.4	35.5	40.3	44.3	47.4

質問項目	因子 7 $\alpha=.223$	因子 8 $\alpha=.797$	因子 9 $\alpha=.702$	因子 10 $\alpha=.542$	因子 11	因子 12 $\alpha=.436$
44 勤務時間を超過しても自分の仕事をやり遂げている	.713	-.016	-.012	.021	.053	.043
45 仕事の目標をねばり強く達成している	.570	.196	.076	.250	.009	.124
64 休日であっても、PTA や地域の行事に参加している	.507	.008	-.020	-.013	.292	.016
24 家族や親しい友人の為に時間を割いている	-.468	-.158	.281	-.143	-.025	.006
29 仕事の中で自分の気持ちや感じ方を同僚に伝えている	.155	.753	.192	-.189	-.160	.033
28 仕事のなかで個性を発揮している	.039	.624	.060	.180	.063	-.063
27 仕事を通して、自分の考え方や発想を表現している	-.119	.553	.275	.061	.038	-.096
51 段取りを理解して仕事をしている	-.005	.474	-.008	-.008	-.038	.097
34 仕事でのプレッシャーを自分自身でコントロールしている	-.005	.353	-.144	.043	.171	-.074
26 家族や親しい友人と仕事の話をしている	-.030	.106	.800	.067	-.091	-.054
25 家族や親しい友人が自分の仕事を理解している	.010	.279	.694	-.166	-.010	.104
60 子供の声を生かして仕事の工夫をしている	.166	.001	-.025	.736	-.025	.035
33 子供とのよい人間関係を築けている	-.198	-.066	-.102	.393	-.028	-.027
58 休日に教育に関する本を読むなど研究を深めている	.128	-.016	-.074	-.049	.777	.057
57 校内研究に進んで取り組んでいる	.108	-.006	.000	.050	.074	.683
56 校外の研修会に進んで参加している	.101	-.200	.137	.021	.311	.330
因子寄与率	2.8	2.4	2.1	1.8	1.6	1.5
累積寄与率	50.2	52.6	54.7	56.5	58.1	59.6

因子抽出法：重みなし最小二乗法、Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

よって、第4因子を「保護者志向」と命名した。

第5因子は、「校務分掌や役割分担が明確になっている」、「教育計画や各予定、計画、マニュアルがしっかり作成されている」、「職員が従うべきルールが明確になっている」、「教育目標実現に向けて仕事をしている」などの5項目が抽出された。このことから、周知された学校組織の形態やその方向性など職務環境への満足感と解釈することができる。よって、第5因子を「環境整備」と命名した。

第6因子は、「教師という仕事が好きである」、「子供のことが好きである」、「教師は自分に適した仕事である」の3項目が抽出された。このことから、子供の教育を司る教職に対する適職具合への満足感と解釈することができる。よって、第6因子を「適職感」と命名した。

第7因子は、「勤務時間を超過しても自分の仕事をやり遂げている」、「仕事の目標をねばり強く達成している」、「休日であっても、PTA や地域の行事に参加している」などの4項目が抽出された。このことから、自らの職務と捉えたことを進んで遂行していることに対する満足感と解釈することができる。よって、第7因子を「職務遂行」と命名した。

第8因子は、「仕事の中で自分の気持ちや感じ方を同僚に伝えている」、「仕事のなかで個性を発揮している」、「仕事を通して、自分の考え方や発想を表現している」などの5項目が抽出された。このことから、職務を遂行する中で自らの感情や思考、個性などを表現できていることに対する満足感と解釈することができる。よって、第8因子を「自己表現」と命名した。

第9因子は、「家族や親しい友人と仕事の話をしている」、「家族や親しい友人が自分の仕事を理解している」の2項目が抽出された。このことから、職場以外での親しい人の存在、さらにはその人々に自分の仕事を理解されていることへの満足感と解釈することができる。よって、第9因子は「プライベート」と命名した。

第10因子は、「子供の声を生かして仕事の工夫をしている」、「子供とのよい人間関係を築けている」の2項目が抽出された。このことから、子供との良好な関係を築き、子供を大切にしながら職務を遂行していることに対する満足感と解釈することができる。よって、第10因子を「子供志向」と命名した。

第11因子は、「休日に教育に関する本を読むなど研究を深めている」のみの因子が抽出された。このことから、教師は職務としての校内外における研修・研究と自己啓発は別のもので捉えていると解釈できる。よって、第11因子を「自己啓発」と命名した。

第12因子は、「校内研究に進んで取り組んでいる」、「校外の研修会に進んで参加している」の2項目が抽出された。このことから、職務としての校内外研修・研究への取り組みに対する満足感と解釈することができる。よって、第12因子を「研修・研究」と命名した。

3.4 因子間相関分析による結果

年齢、職歴との相関関係を分析した結果、バーンアウト促進要因因子、およびモチベーション促進要因因子との相関係数はすべて0.2未満であったため、相関関係は認められなかった(表3)。このことから、バーンアウトの促進、およびモチベーション促進は、年齢や職歴とは関係ないと解釈できる。

3.4.1 バーンアウト促進要因因子間の特徴

表3の各バーンアウト促進要因因子間の相関係数をみると、「個人的達成感の低下」は、「情緒的消耗感($r=.379$)」、「脱人格化(対同僚)($r=.379$)」、「脱人格化(対子供)($r=.334$)」

表 3：因子間相関分析結果

	個人的達成感の低下	情緒的消耗感	同僚(対)脱人格化	子供(対)脱人格化	職務遂行意欲の低下	期待・評価	人間関係	職務改善	保護者志向	環境整備	適職感	職務遂行	自己表現	プライベート	子供志向	自己啓発	研修・研究	年齢	職歴
個人的達成感の低下	—																		
情緒的消耗感	.379	—																	
脱人格化 (同僚)	.379	.560	—																
脱人格化 (子供)	.334	.492	.512	—															
職務遂行意欲の低下	.458	.233	.132	.177	—														
期待・評価	-.381	-.329	-.380	-.252	-.179	—													
人間関係	-.319	-.367	-.485	-.097	-.277	.334	—												
職務改善	-.379	-.092	.072	-.129	-.218	.320	-.146	—											
保護者志向	-.187	.011	-.177	-.097	-.126	.173	.193	.202	—										
環境整備	-.252	-.147	-.203	-.230	-.264	.398	.348	.196	.188	—									
適職感	-.618	-.501	-.313	-.309	-.227	.372	.414	.267	.174	.173	—								
職務遂行	.010	.177	-.054	.079	-.175	-.022	.005	.138	.369	.239	-.112	—							
自己表現	-.408	-.256	-.197	-.185	-.089	.555	.304	.487	-.014	.396	.433	-.159	—						
プライベート	-.391	-.297	-.270	-.222	-.126	.233	.324	.197	.240	.268	.475	.065	.207	—					
子供志向	-.439	-.273	-.080	-.270	-.149	.319	.175	.340	.245	.228	.330	-.044	.333	.201	—				
自己啓発	-.409	-.252	-.260	-.259	-.400	.233	.206	.288	.313	.451	.237	.333	.159	.306	.265	—			
研修・研究	-.189	-.055	-.148	-.032	-.021	.204	.226	.174	.334	.254	.338	.078	.199	.184	.123	.261	—		
年齢	.026	.112	.096	.077	.076	.113	-.077	.184	-.011	.186	-.084	-.105	.167	-.162	-.105	.087	.060	—	
職歴	.067	.143	.108	.021	.140	.093	-.120	.148	-.055	.108	-.100	-.168	.111	-.156	-.193	-.020	.011	.916	—

と低い正の相関関係が認められた。「情緒的消耗感」は、「脱人格化 (対同僚) ($r=.560$)」, 「脱人格化 (対子供) ($r=.492$)」と中程度の正の相関関係が認められた。これは、リーとアッシュフォース(1996)による MBI の 3 因子 (情緒的消耗感, 脱人格化, 個人的達成感の低下) 相互の関連性に関する報告と類似した結果であった。

リーとアッシュフォース (1996) によると, MBI の 3 因子はストレス, コーピング資源, 職務態度・行動の 3 つと全般的に関連があることと, 「①情緒的消耗感はストレスに関わる変数と関連性が強い, ②情緒的消耗感と脱人格化との間で, ストレス, コーピング資源, 職務態度・行動に関わる変数との関連の差はほとんどない, ③個人的達成感の低下とストレスに関わる変数との関連は非常に希薄であり, さらに, コーピング資源, 職務態度・行動に関わる変数との関連についても, 情緒的消耗感と脱人格化と比較した時, あまり関連性が高いとはいえない」ことを報告している。このことから, 久保 (2004) は, 「個人的達成感の低下は, 他の 2 つとは異なる過程を経て進行していく可能性がある, と推測できる。」と述べている。本研究では, 情緒的消耗感と脱人格化に中程度の相関関係が認められたことが, リーとアッシュフォース (1996) の知見と類似しており, このことから本研究における「個人的達成感の低下」についても, 他の因子とは異なる過程を経て進行するものと考えられる。

3.4.2 バーンアウト促進要因因子とモチベーション促進要因因子間の特徴

表 1 の各バーンアウト促進要因因子とモチベーション促進要因因子間の相関関係をみると, 「個人的達成感の低下」は, 「期待・評価 ($r=.381$)」, 「人間関係 ($r=.319$)」, 「職務改善 ($r=.379$)」, 「適職感 ($r=.618$)」, 「自己表現 ($r=.408$)」, 「プライベート ($r=.391$)」, 「子供志向 ($r=.439$)」, 「自己啓発 ($r=.409$)」と相関関係が認められた。「情緒的消耗感」は, 「期待・評価 ($r=.329$)」, 「人間関係 ($r=.367$)」, 「適職感 ($r=.501$)」と相関関係が認められた。「脱人格化 (対同僚)」は, 「期待・評価 ($r=.380$)」, 「人間関係 ($r=.485$)」, 「適職感 ($r=.313$)」と相関関係が認められた。「脱人格化 (対子供)」は, 「適職感 ($r=.309$)」と相関関係が認められた。「職務遂行意欲の低下」は, 「自己啓発 ($r=.400$)」と相関関係

が認められた。

上記結果から、「適職感」は4つのバーンアウト促進要因因子と、「期待・評価」「人間関係」は3つのバーンアウト促進要因因子と相関関係が認められた。このことから、「適職感」「期待・評価」「人間関係」は、他の因子よりもバーンアウトと関連していると考えられ、教師のバーンアウト進行を防ぐ可能性のある重要なモチベーション促進要因ではないかと推測される。その中でも「適職感」は、「個人的達成感の低下」や「情緒的消耗感」と他よりも高い相関係数の値であったことから、その関連性が他よりも強いと思われる。また、「個人的達成感の低下」は、8つのモチベーション促進要因因子と相関があり、他の因子と比べてその数が多いことから、モチベーションを維持する上で重要な因子と言えるだろう。

3.5 作成した測定尺度による教師の実態

本研究において作成したバーンアウトとモチベーション促進要因測定尺度をもとに、115名の個人得点(S :4点満点)を上位2群($++:4 \geq S \geq 3.25$), ($+:3.25 > S \geq 2.5$)と下位2群($-:2.5 > S \geq 1.75$), ($--:1.75 > S \geq 1$)に分け、それぞれの割合を求めた。

まず、バーンアウトの実態として、「個人的達成感の低下」を強く感じている教師は約30%、「情緒的消耗感」、「職務遂行意欲の低下」を強く感じている教師は約40%いることがわかった。また、「脱人格化(対同僚, 対子供)」を強く感じている教師は10%未満であった。最上位群(++)の割合は、どの因子も小さく、バーンアウトの危機的状況の教師がそれほど多くはないが、存在することがわかった(図1)。

次に、モチベーションの実態として、各因子に対して満足している教師は、「自己啓発」以外の因子において50%を超えていることがわかった。さらに、3.4.2で述べた、バーンアウト促進要因因子との相関があるモチベーション促進要因因子に着目すると、「子供志向」は97%、「プライベート」は93%、「人間関係」は約90%、「適職感」は約87%、「自己表現」は84%、「期待・評価」は約59%、「職務改善」は53%、「自己啓発」は46%であることがわかった(図2)。

3.6 教師用『やる気の源発見シート』

教師が自身のバーンアウトやモチベーションの状態を容易に確かめることができるようにするため、本研究における分析結果をもとに、『やる気の源発見シート』を作成した。また、汎用性を高めるため、Microsoft Excelで作成し、最後まで質問に答えると別シートにグラフが生成されるよう、配慮した(図3)。

3.7 学校経営・運営用『元気な学校づくりチェックシート』

学校経営・運営において、学校管理職を中心とした教師のモチベーションコントロールを取り入れるために、「個人的達成感の低下」と相関関係の高い因子としてあげられた、「期待・評価」、「人間関係」、「職務改善」、「適職感」、「自己表現」、「プライベート」、「子供志向」、「自己啓発」の満足感を高めるための、管理職を中心とした行動チェックシート『元気な学校づくりチェックシート』を作成した(表4)。

図 1 : バーンアウトの実態

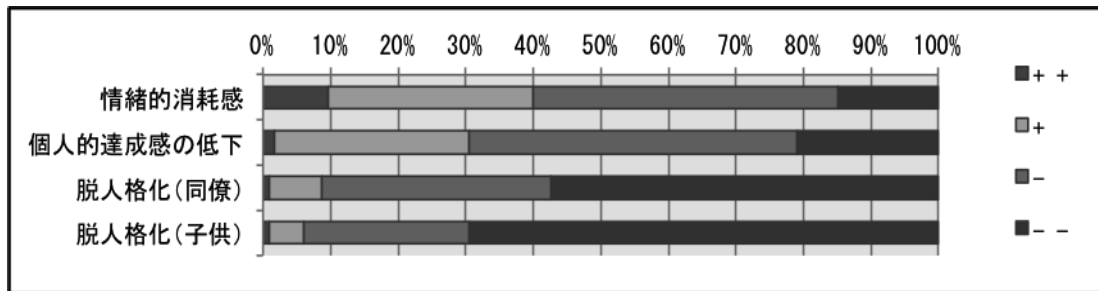


図 2 : モチベーションの実態

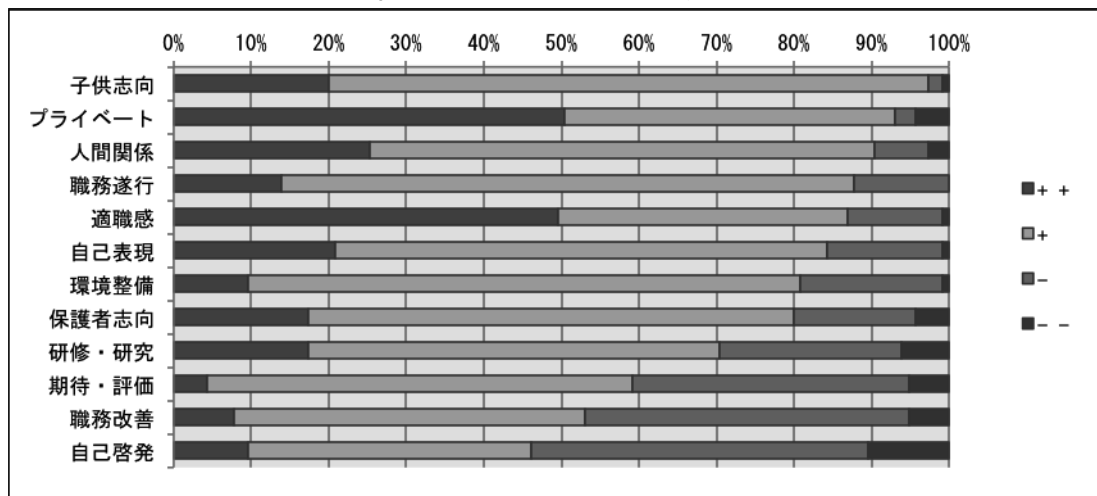


図 3 : 『やる気の源発見シート』結果グラフ

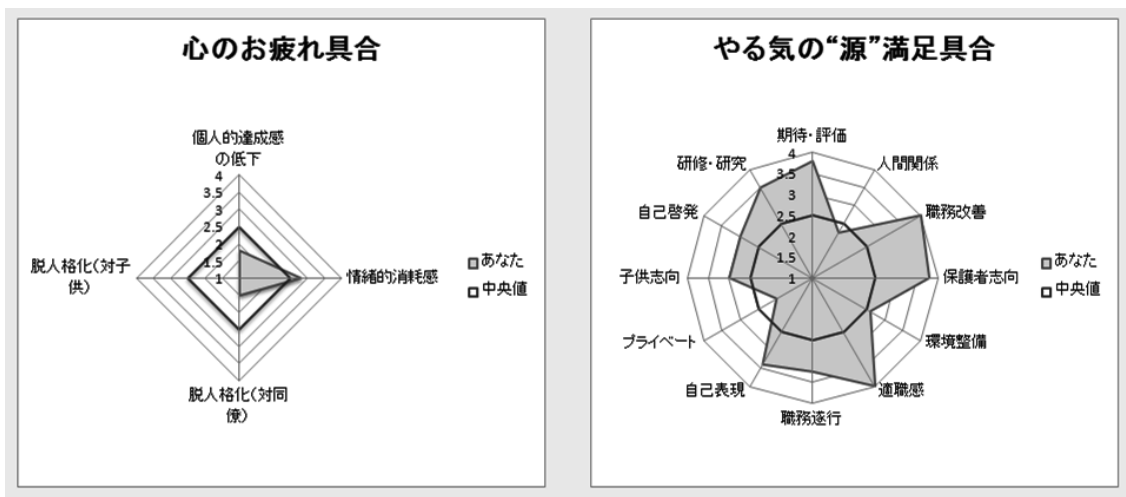


表4：『元気な学校づくりチェックシート』質問項目

因子名	チェック項目
期待・評価	職員をほめていますか。 職員がした仕事を評価していますか。 「あなたにしかできない」などと職員への期待を言葉にしていますか。
人間関係	職員がよく相談に来ていますか。 職員にできるだけ声をかけていますか。 職員の人間関係に気を使っていますか。
職務改善	職員1人1人の目標を明らかにしていますか。 職員が困難を乗り越えられるようにサポートしていますか。
適職感	職員が仕事に興味をもつように工夫していますか。 職員自身が納得した仕事をさせていますか。 職員の仕事の役割を明らかにしていますか。
自己表現	職員に発言の場を与えていますか。 職員の考えを仕事に反映させていますか。 職員の強みを伸ばし、生かしていますか。
プライベート	意識的に職員より早く帰ることはありますか。 職員に休暇を取らせていますか。 職員の家族のことをある程度意識していますか。
子供志向	各教室の様子を把握していますか。
自己啓発	教育に関する情報をできるだけ職員に伝えてしていますか。

4. まとめ

本研究では、教師のバーンアウトを防ぐ方策として、内的または外的モチベーションコントロールの有効性に着目し、これまで一般職で用いられてきた尺度を教師のバーンアウトとモチベーション促進要因測定尺度を用いて、バーンアウトの実態とバーンアウトを防ぐ可能性がある教師のモチベーション特性を探った。そして、得られた結果をもとに、小学校教師のバーンアウトとモチベーション促進要因測定尺度を作成した。

分析の結果から、モチベーション促進要因の多くは、教師のバーンアウトのうち「個人的達成感の低下」と相関関係があることが示唆された。また、バーンアウトは「情緒的消耗感」のみで重傷度を判定できると主張しているゲインズとジャミエール（1983）の考えによれば、「高い個人的達成感を感じている者は、情緒的消耗感が低下し、バーンアウトのリスクが軽減される。」としている。したがって、モチベーションを高め、個人的達成感を向上させた教師は、バーンアウトリスクが軽減され、結果的に子供にも教師にも健康的な学校創造を生み出すものとする。そのためには、教師は自分自身で、または職場の同僚などに支援されながら、モチベーションをコントロールすることが重要になる。

その指標として、今回作成した『やる気の源発見シート』、『元気な学校づくりチェックシート』の活用が有効であるとする。この指標を活用することにより、教師のバーンアウトを防ぐための支援の方向性が明らかになるであろう。

具体的な活用方法として、まず、『やる気の源発見シート』の活用を通じた、教師自身による定期的な自己診断の実施が考えられる。自己診断結果をもとに、自らのバーンアウトやモチベーションの状況変化を認識し、ワークスタイルやライフスタイルの改善策を見出

していくことが考えられる。

次に、『やる気の源発見シート』の活用を通した、スクールカウンセラーによるカウンセリングの実施が考えられる。教師の自己診断だけでは、全ての問題が解決されるわけではない。現在、教師のメンタルヘルスに求められるスクールカウンセラーの役割は大きく期待されている。また、スクールカウンセラーは外部性をもった専門家であり、教師にとって比較的平易に相談できる存在であるといえる。カウンセリングにおける一つの資料として、『やる気の源発見シート』の活用が期待できる。

さらに、職場環境を直接的にデザインできる学校管理職による働きかけも重要であると考えられる。『やる気の源発見シート』の個人診断結果の活用にあたっては、業績評価等への影響を教師が懸念することが考えられる。そこで、例えば教職員の平均値をもとに、職場の全体的な状況や傾向を把握することはできる。それをもとに、学校管理職が教師のモチベーションを高めていくための改善策を見出すことは可能である。さらに、『元気な学校づくりチェックシート』を活用することは、学校管理職がどのように教師のモチベーションコントロールを進めていけばよいかの1つの視点となると考えられる。

今後の課題は、『やる気の源発見シート』と『元気な学校づくりチェックシート』に用いられている各測定尺度のさらなる精度の向上や、これを実際に活用したことによる効果を検証する必要がある。

5. 謝辞

ご多用の中、本調査にご協力いただきました皆様には、この場をお借りして、厚く御礼を申し上げます。

6. 主要参考文献

Gaines, J., & Jermier, J. M. 「Emotional exhaustion in high stress organization」 Academy of Management Journal 1983

JTB モチベーションズ研究・開発チーム『やる気を科学する』河出書房新社 1998

Lee, R. T., & Ashforth, B. E. 「A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout.」 Journal of Applied Psychology 1996

久保真人『バーンアウトの心理学 燃え尽き症候群とは』サイエンス社 2004

東京都教育委員会「教員のメンタルヘルス対策について」

<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/fukurikosei/shiryou.pdf> 2010（参照日 2012.09.12）

文部科学省「教員のメンタルヘルスの現状」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2012/02/24/1316629_001.pdf 2012（参照日 2012.09.12）

山田 智之「公立中学校教員のモチベーションを促進する要因」日本大学大学院総合社会情報研究紀要 2007