

教師のバーンアウトの測定

—バーンアウトしている教師はどのくらいいるのか？—

小島秀夫*・篠原清夫**

（2013年11月26日受理）

Measurement of Burnout in Teachers: How Many Teachers Are Burned-Out?

Hideo KOJIMA* and Sugao SHINOHARA **

(Received November 26, 2013)

問 題

1974年にFreudenberger (1974) によってバーンアウト (burnout) という用語が使用され、その後数年間はこの用語に対して学術的でないという批判がなされたが、1980年代に入りバーンアウト研究が爆発的に増加し、今日にいたっている (Kleiber and Enzmann 1990:9-25)。バーンアウトは主として対人的サービスに従事する人において発生するというので、看護師、医師、社会福祉関係者とならんで、教師のバーンアウト研究も行なわれてきている (久富 1994; 岡東・鈴木 1997; 大阪教育文化センター教師の多忙化調査研究会 1996)。教師のバーンアウト研究が進められてきてはいるが、我が国において「どのくらいの教師がバーンアウト状態にあるのか」については、明確な解答が出されてはいない。研究者によって教師のバーンアウト比率には大きな幅があり、明確な数値が示されてはいない (三沢 2012)。

本研究の目的は三つである。第1の目的は確認的因子分析 (confirmatory factor analysis) を使用して、本研究で使用されるバーンアウトを測定するための質問項目の妥当性を検証することである。第2の目的は、教師の全国調査のデータを使用することによって、我が国の教師のどのくらいの比率がバーンアウト状態にあるのかの解明をすることである。第3の目的は、茨城県内において実施した時間に隔たりがある二つの調査データを使用することによって、教師のバーンアウト状態の変化の解明を行うことである。

*茨城大学教育学部社会情報研究室 (〒 310-8512 茨城県水戸市文京 2-1-1) .

**三育学院大学看護学部 (〒 298-0297 千葉県夷隅郡大多喜町久我原 1500) .

バーンアウト研究の問題点

最初にこれまでの教師のバーンアウト研究の問題点について整理しておくことが、以下に示される議論のために、適切であると思われる。これまでの教師のバーンアウト研究の第1の問題は、測定方法の問題である。バーンアウトの測定方法としては、現在までにさまざまな方法が提案されている（小島ほか 1999）。その中でも現在主に使用されているものには Pines 尺度と Maslach 尺度がある。Pines 尺度では「疲れやすい」「みじめな気持ちになる」や「なげやりな気持ちになる」など21項目が用意されており、それぞれの項目について最近そうした体験が「まったくない」から「いつもある」までの7段階の中から1つを選択してもらい、合計の点数でバーンアウト度が測定される。この方法は使用が簡単なこともあり、我が国においても比較的早くから紹介され、教師を対象とした調査などで使用されてきている（宗像・椎谷 1986；鈴木 1992；久富 1995）。Maslach (Maslach and Jackson 1981) 尺度は、バーンアウトを構成する下位概念は情緒的消耗感 (emotional exhaustion)、脱人格化 (depersonalization)、達成感 (personal accomplishment) の低下より構成されている。この Maslach 尺度の信頼性・妥当性の検証は探索的因子分析法や確証的因子分析法などを使用して現在までに数多く実施されてきており、現在でも実施されている（たとえば、森ほか 2013）。

Pines 尺度と Maslach 尺度との関連についての研究もいくつかなされてきている。Stout and William(1983)や黒田(1996)は Pines 尺度と Maslach 尺度を比較して、Pines 尺度と Maslach 尺度内の情緒的消耗感・脱人格化とは中程度の相関しかなく、達成感の低下とは相関は低く、Pines 尺度はバーンアウトの一部しか測定しておらず、尺度の妥当性に問題があることを明らかにしている。Pines 尺度と Maslach 尺度をより厳密に比較検討した研究もなされている。Schaufeli and Dierendonck(1993)は LISREL モデルを使用して二つの尺度を比較し、Pines 尺度は1次元ではなく多次元であることを明らかにし、Pines 尺度は主として情緒的消耗感を測定しているものであるため、バーンアウトを測定するためには、その他に態度を測定する項目を加える必要があることを明らかにしている。一方、Maslach 尺度については情緒的消耗感と脱人格化の2つの要因から構成されていることを明らかにし、情緒的消耗感の弁別妥当性 (discriminant validity) は個人の身体的状態や心理的緊張感とかなり重複するために、低いことを明らかにしている。このように、バーンアウト測定のための尺度も完全なものではないのが現実である。

第2の問題は調査対象者の問題である。教師のバーンアウト研究の中には対象者のある特定の地域（市や町など）に限定した調査や、研修に参加した教師を対象にしたものがあるが、こうした調査の結果を一般化することには問題がある。これは研究費などの制約によるものであると思われるが、なかには調査対象者の特性についてほとんど考慮せずに分析が行われていると判断される研究もある。

第3の問題は分析方法の問題である。バーンアウト研究では測定項目に対する対象者の反応を合計してバーンアウト度を測定するということがよくなされているが、そこでの問題は合計点数で何点以上がバーンアウトしていると判断できるほど正確な経験的知識をわれわれは持っているかどうかという疑問である。このことは、以下のようなことで明らかにされる。バーンアウトの下位概念を情緒的消耗感、脱人格化、達成感の低下とした場合、これら3つの下位領域において点数が高い場合がバーンアウト状態と判断できるが、たとえば情緒的消耗感の点数が非常に高く、脱人格化の点数は中程度、達成感の低下の点数は低いといった場合でも、全体の点数は高くなることが考えられ、

これもバーンアウト状態と判断されてしまうという可能性がある。こうしたことから明らかなように、項目の点数を合計してバーンアウト度を測定するということに対しては、注意が必要である。

こうした問題以外にも、尺度構成についてはいくつかの問題があるが、ここではそれらについては触れないこととする。

教師のバーンアウトの測定

データと測定方法

ここで分析に使用されるデータについて最初に説明しておくこととする。分析に使用されるデータは全国の小・中学校の一般教師を対象として2000年に実施されたものである（小島ほか2002）。各都道府県の教職員名簿を利用し、サンプリングの方法は系統抽出法で、4,000名を対象として郵送調査法を使用し、回収率は62.5%であった。この調査では質問文などの影響を調べるために4,000名の対象者をランダムに3,500名と500名に分けて調査を実施したが、本研究で使用するデータは3,500名を対象としたものであり、回収率は62.4%であった。このデータは全国調査であるということと、回収率も比較的高いため、データの質が良いという利点がある。

この調査ではバーンアウトを測定するために、以下のような質問項目を使用した。これらの質問項目の多くは松本（1987）が作成したものであり、最初は教師の不適応現象を調べるために調査項目として採用したものである。質問文は「あなたは、以下のような気分になることがどの程度ありますか。それぞれについて教えてください」と質問し、「よくある」「たまにある」「あまりない」「まったくない」の選択肢の中から1つを選択してもらった。用意された項目は、次の10項目である。(1) 疲れやすい (X1)、(2) 安眠できない (X2)、(3) 憂うつな気分になる (X3)、(4) イライラする (X4)、(5) ばく然と不安になる (X5)、(6) 生徒との接触がわずらわしい (X6)、(7) 同僚と顔をあわせたくない (X7)、(8) 生徒の親との接触がわずらわしい (X8)、(9) 授業のとき気が重い (X9)、(10) 勤務が苦痛だ (X10)。ここで(1)の「疲れやすい」から(5)の「ばく然と不安になる」までの項目は情緒的消耗感を測定するものであり、(6)の「生徒との接触がわずらわしい」から(10)の「勤務が苦痛だ」までの項目は脱人格化を測定するためのものである。

達成感とは、以下の3項目によって測定された。第1の質問は「あなたは、全体として現在の職業にどの程度満足していますか」(X11)と質問し、「非常に満足」「どちらかといえば満足」「どちらかといえば不満」「非常に不満」の選択肢の中から1つを選択してもらった。第2の質問は「あなたは、教師になってよかったと思うことがありますか。それともありませんか」(X12)と質問し、「よくある」「たまにある」「あまりない」「まったくない」の選択肢の中から1つを選択してもらった。第3の質問は「あなたは、現在の職業にどの程度やりがいを感じていますか」(X13)と質問し、「非常にやりがいを感じている」「すこしやりがいを感じている」「あまりやりがいを感じていない」「まったくやりがいを感じていない」の選択肢の中から1つを選択してもらった。これらの達成感に関する質問は、達成感の低下の数値が大きくなるように分析では操作される。

表1に単純集計の結果が示されているが、説明は必要ないであろう。これらのバーンアウト項目の妥当性を検証するために、ここでは階層的因子分析を使用することとする。

階層的因子分析について簡単に説明しておこう。階層的因子分析は共分散構造分析の一部をなすものであり、今日では比較的多く使用されるようになってきている。共分散構造分析についてはBollen(1989)などが参考になる。図1は階層的因子分析を説明するための仮想的なモデルである。図中の□は調査で測定された観察変数を示し、□内には変数名が示されている。○は潜在変数を示し、因子である。図1においてはX1とX2を規定している因子 η_1 と、X3とX4を規定している

表1 バーンアウト項目の単純集計結果 (N=2,185)

項目	よくある	たまにある	あまりない	まったくない	無回答
(1) 疲れやすい	45.7	42.1	10.8	1.2	0.1
(2) 安眠できない	7.0	31.2	38.2	23.5	0.1
(3) 憂うつな気分	10.8	52.4	31.4	5.2	0.1
(4) イライラする	11.3	53.5	30.8	4.4	0.0
(5) ばく然と不安	5.9	33.5	44.9	15.5	0.2
(6) 生徒との接触	2.4	30.4	49.7	17.4	0.1
(7) 同僚	2.3	19.7	48.9	29.0	0.1
(8) 生徒の親	3.6	37.9	45.9	12.5	0.1
(9) 授業	2.5	30.3	50.3	16.8	0.0
(10) 勤務が苦痛	3.2	31.3	48.3	17.1	0.1
(11) 職業満足*	19.8	62.0	16.0	1.9	0.3
(12) 教師でよかった	45.3	50.7	3.3	0.3	0.4
(13) やりがい*	45.7	48.4	5.4	0.3	0.3

(注)*の選択肢については本文を参照せよ。(数字は%)

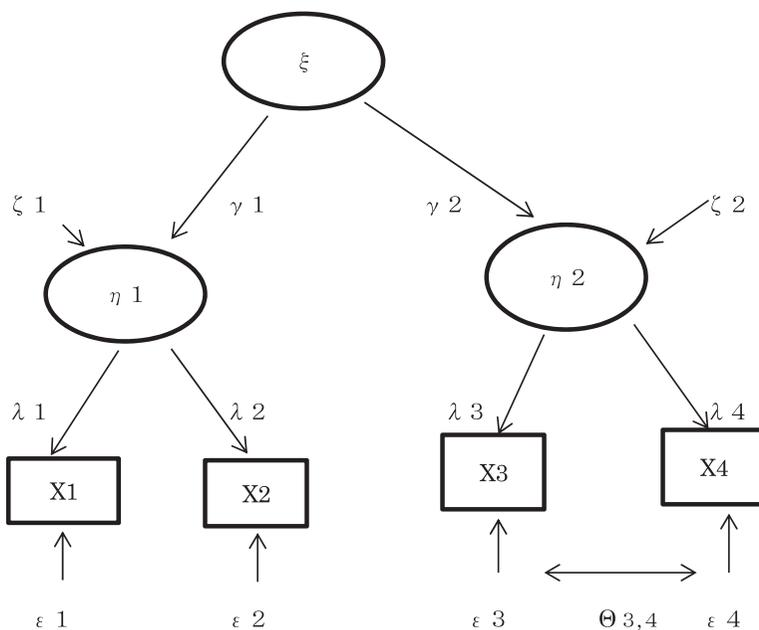


図1 階層的因子分析

因子 η_2 がある。図1では、さらに η_1 と η_2 の2つの因子を規定している因子 ξ が存在している。 ξ は以下の分析では、バーンアウト因子である。このように、因子の上にさらに因子が存在しているために、階層的因子分析とよばれるのである。 γ と λ は因子負荷量であり、上位の因子と下位の因子、下位の因子と観測変数の相関係数である。たとえば、 γ_2 は上位の因子である ξ から下位の因子である η_2 への因子負荷量を示し、 λ_4 は因子 η_2 から観測変数 X4 に対する因子負荷量を示している。 ε と ζ は誤差を示す。 Θ は誤差間の相関を示しており、図1の $\Theta_3, 4$ は誤差項 ε_3 と ε_4 の相関係数である。こうした階層的因子分析では、どの観測変数がどの因子に対応しているかをア・プリオリに決定して、最適モデルが採用される。実際の分析では、最初に分析に使用される13の変数を使用し探索的因子分析によって3因子が存在することを確認し、階層的因子分析を実施した。

第1因子 (η_1) は情緒的消耗感因子であり、以下の変数より構成される。これらの変数を使用してクロンバックの α 係数を求めたところ .79 となり、信頼性の規準 .7 を超えていることが明らかにされた。

- ・疲れやすい (X1) ・安眠できない (X2) ・憂うつな気分 (X3) ・イライラする (X4)
- ・ばく然と不安 (X5)

第2因子 (η_2) は脱人格化因子であり、以下の変数より構成される。 α 係数は .78 であった。

- ・生徒との接触 (X6) ・同僚 (X7) ・生徒の親 (X8) ・授業 (X9) ・勤務が苦痛 (X10)

第3因子 (η_3) は達成感の低下因子であり、以下の変数より構成される。 α 係数は .77 であった。

- ・職業満足 (X11) ・教師でよかった (X12) ・やりがい (X13)

モデルの適合度が表2に示されている。ここでは最初に誤差項間に相関のない独立モデルを想定し、その結果をもとにして、修正指数(modification index)を参考にして、適合度の改良を数度実施し、最終モデルを決定した。分析にはEQS(Bentler and Wu 1995)を使用した。

表2 モデルの適合度

モデル	χ^2	df	GFI	CFI
モデル1 (独立モデル)	526.6	60	.961	.946
モデル2				
モデル1 + $\Theta_{2,1} + \Theta_{6,2} + \Theta_{7,5} + \Theta_{9,2} + \Theta_{9,7} + \Theta_{1,10}$ + $\Theta_{10,11} + \Theta_{1,13}$	354.0	52	.975	.968
モデル3				
モデル2 + $\Theta_{8,6} + \Theta_{10,6} + \Theta_{11,2} + \Theta_{11,10} + \Theta_{1,13}$	278.2	49	.980	.975
モデル4				
モデル3 + $\Theta_{3,11} + \Theta_{7,2} + \Theta_{8,7} + \Theta_{11,5} + \Theta_{11,9}$	208.0	44	.985	.982

表2の中のGFIやCFIはモデルの適合度を表す指標であり、これらの数値が1に近いほどモデルの適合度が良いことを示している。表2の中でモデル4においてGFIが.985、CFIは.982となっているため、このモデルを最終モデルとして採用することとした。この分析結果はバーンアウトを、情緒的消耗感の増大、脱人格化、達成感の低下の下位概念で測定することの妥当性を示すものである。

モデル4の下で求められたパラメータ値が表3に示されている。表3より以下のようなことが明らかにされる。まず第1に、バーンアウトを構成する3つの下位概念の中では、脱人格化と情緒的消耗感の γ 値が相対的に高くなっており、これらの下位概念がバーンアウトの有効な徴候であることを知ることができる。特に、脱人格化の因子負荷量が大きくなっており、バーンアウトは脱人格化と強く関連していることが明らかにされる。この点はこれまで指摘されておらず、ここでの新たな発見である。バーンアウトは通常、達成感の低下と関連づけて議論されることが多いが、ここでの分析結果では達成感の γ の値はそれほど大きくはなっていない。したがって、バーンアウトを測定する場合には、測定変数をただ単に合計して尺度を作るだけではバーンアウトの実態を把握できない危険性があるといえる。尺度を構成する場合には、因子負荷量を利用して各測定変数に対してウェイトをつけて尺度を構成する必要があることを意味している。

表3 パラメータ値（モデル4）

	情緒的消耗感	脱人格化	達成感の低下
γ	$\gamma 1=.767$	$\gamma 2=.935$	$\gamma 3=.629$
λ	$\lambda 1=.524$	$\lambda 6=.711$	$\lambda 11=.737$
	$\lambda 2=.527$	$\lambda 7=.525$	$\lambda 12=.703$
	$\lambda 3=.832$	$\lambda 8=.545$	$\lambda 13=.733$
	$\lambda 4=.705$	$\lambda 9=.703$	
	$\lambda 5=.679$	$\lambda 10=.771$	
ζ	$\zeta 1=.642$	$\zeta 2=.354$	$\zeta 3=.778$
ε	$\varepsilon 1=.852$	$\varepsilon 6=.703$	$\varepsilon 11=.676$
	$\varepsilon 2=.850$	$\varepsilon 7=.851$	$\varepsilon 12=.770$
	$\varepsilon 3=.555$	$\varepsilon 8=.838$	$\varepsilon 13=.680$
	$\varepsilon 4=.709$	$\varepsilon 9=.711$	
	$\varepsilon 5=.734$	$\varepsilon 10=.637$	
Θ	$\Theta_{1,2}=.109$	$\Theta_{1,10}=.138$	$\Theta_{1,13}=-.121$
	$\Theta_{2,6}=-.094$	$\Theta_{2,7}=.076$	$\Theta_{2,9}=-.124$
	$\Theta_{2,11}=.065$	$\Theta_{3,11}=.114$	$\Theta_{5,7}=.076$
	$\Theta_{5,11}=.038$	$\Theta_{6,8}=.140$	$\Theta_{6,10}=-.229$
	$\Theta_{7,8}=.139$	$\Theta_{7,9}=-.145$	$\Theta_{9,11}=-.106$
	$\Theta_{10,11}=.100$		

さらに、脱人格化がバーンアウトの顕著な指標であるということは、バーンアウトに至るプロセスについても、次のように考えることが可能であることを示唆するものであろう。バーンアウトに至るプロセスについてはGolembiewski(Golembiewski and Munzenrider 1988)の研究が知られている。Golembiewskiはバーンアウトに至るプロセスを最初に脱人格化が発生し、ついで達成感が低下し、その後、情緒的消耗感が増大してバーンアウトに陥るというフェイズ・モデル（phase model）を提案したが、小島ほか（1998）はGolembiewskiのフェイズ・モデルは成立せず、バーンアウトのプロセスは最初に情緒的消耗感の増大があり、ついで脱人格化が進展し、最後に達成感が低下してバー

ンアウトに至ることを明らかにしている。しかしながら、ここでの階層的因子分析の結果において脱人格化の負荷量が高いことを考慮すると、バーンアウトのプロセスは最初に情緒的消耗感が増大し、ついで脱人格化が進展し、さらに達成感が低下した後に、もう一度さらなる脱人格化が進展してバーンアウトに至ると考えられるであろう。すなわち、バーンアウトにいたるプロセスは直線的ではなく、循環的であると考えられるであろう。この点については、パネル・データなどによるさらなる検証が必要であるが、仮説として提示しておくこととする。

表3より明らかにされる第2の点は、測定変数の妥当性についてである。このことは λ の値を見ることによって明らかにされる。情緒的消耗感については「憂うつな気分 ($\lambda 3$)」と「イライラする ($\lambda 4$)」の値が高くなっており、これらの変数が情緒的消耗感を測定するための有効な指標となっていることが理解できる。脱人格化については「勤務が苦痛 ($\lambda 10$)」「生徒との接触 ($\lambda 6$)」と「授業 ($\lambda 9$)」の値が相対的に高くなっており、これらの変数が脱人格化を測定するための有効な指標であることが明らかにされる。また、脱人格化の γ の値が高いことを考慮すれば、「勤務が苦痛である」や「生徒との接触がわずらわしい」と感じたり、「授業のとき気が重い」と感じたりすることが多い場合には、かなりバーンアウトに近い状態であると判断できるであろう。達成感の低下については、使用された変数の λ 値はほぼ同じで高い値を示している。こうした因子と測定変数間の因子負荷量を調べることによって、負荷量の大きな測定変数のみに注目することによって、実際の調査で使用する変数を減らして、調査の負担を軽減することも可能である。

潜在クラス分析による分析

では、実際にどのくらいの教師がバーンアウトしているのだろうか。この点を解明するために、ここでは潜在クラス分析 (latent class analysis) を使用する。潜在クラス分析は潜在構造分析の一種であるが、これらの基本的な思想や最近の発展については Hagenars and McCutcheon(2002) や Collins and Lanza(2010) が参考になる。潜在クラス分析に使用される変数は、通常は質的変数であるが、最近の分析方法の革新によって量的変数も使用することが可能となった (Vermunt and Magidson 2000)。その場合には、潜在クラス・モデルは以下のように、表現される。

$$f(y_i | \theta) = \sum_{k=1}^K \pi_k f_k(y_i | \theta_k) \quad (K=1,2, \dots, N)$$

ここで y_i は量的変数であり、 π_k は k 個の潜在クラスの大きさを示す。 θ_k は潜在クラス k のモデル・パラメータである。実際の分析では、情緒的消耗感と脱人格化の測定変数については、「よくある」に4点、「たまにある」に3点、「あまりない」に2点、「まったくない」に1点を与え、達成感の低下については達成感の低下の程度が高い場合には点数が高くなるように数値の変換を実施した。

表4に分析の結果が示されている。表中でたとえばG(4)の()内の数字は潜在クラス数を示しており、この場合には潜在クラス数が4つであることを示している。LLは対数尤度 (log-likelihood) であり、モデルの適合度を判断する材料であるが、AICを求めるために利用されることが多い。AICは最適モデルを選択するのに使用されるが、AICの値が小さいほど適切なモデルであると判断できる。分析では最適モデルを発見するために、潜在クラス数が1から7までの場合を計算してみた。

表4 モデルの適合度

モデル	LL	AIC	パラメータ数	分類誤差
G(1)	-30499	61051	26	0.000
G(2)	-27999	56079	40	0.056
G(3)	-27174	54457	54	0.081
G(4)	-26601	53339	68	0.058
G(5)	-26356	52876	82	0.074
G(6)	-23643	47479	96	0.076
G(7)	-23365	46950	110	0.084

その結果、潜在クラス数が6つの場合と7つの場合のAICが小さくなっていることが明らかにされたが、潜在クラス数が7つの場合には潜在クラス数が6つの場合と比較してわずかに分類誤差が上昇しているために、モデルの単純性も考慮し、潜在クラス数が6つのモデルG(6)を最適モデルとして採用した。

表5 分析結果（モデルG(6)）

因子	項目	比率	潜在クラス					
			1	2	3	4	5	6
			.264	.258	.243	.112	.084	.036
情緒的	疲れやすい		3.649	3.289	3.138	2.680	3.708	3.615
消耗感	安眠できない		2.649	2.128	1.944	1.493	2.658	2.679
	憂うつな気分		3.192	2.611	2.383	1.768	3.188	3.307
	イライラする		3.136	2.671	2.468	1.897	3.139	3.192
	ばく然と不安		2.821	2.175	2.009	1.426	2.866	2.743
脱人格	生徒との接触		2.658	1.984	2.009	1.391	2.535	2.756
化	同僚		2.343	1.815	1.704	1.314	2.506	2.371
	生徒の親		2.750	2.184	2.138	1.615	2.734	2.692
	授業		2.625	2.031	1.977	1.421	2.692	2.602
	勤務が苦痛		2.777	1.962	1.940	1.352	2.771	2.833
達成感	職業満足		2.411	1.717	2.036	1.370	1.883	3.038
の低下	教師でよかった		2.000	1.000	2.000	1.000	1.000	3.076
	やりがい		1.968	1.282	1.668	1.122	1.494	2.525

(注) 数字は平均値

表5に分析結果が示されているが、各変数の数値が4に近いほど、それぞれの変数がバーンアウト度を高めているといえる。しかしながら、この結果から全体的な傾向と把握するのはやや困難と思われるので、バーンアウトの各側面の変数の平均を求めてみた。表6はバーンアウトの各側面の

平均値を求めたものであり、図2はそれを図示したものである。こうした分析から以下のような事実が明らかにされる。

まず目につくのが潜在クラス4である。潜在クラス4の比率は11%であるが、情緒的消耗感も脱人格化や達成感の低下もなく、非常に精神的に安定した教師集団である。潜在クラス2はクラス4と比較するとやや消耗感や脱人格化の数値が高くなっている教師集団であり、全体の26%がここに分類される。潜在クラス3はクラス2と比較すると、情緒的消耗感や脱人格化の数値はほぼ同じであるが、達成感がやや低下している教師集団であり、教師の24%がここに分類される。潜在クラス5には教師全体の8%が分類されるが、潜在クラス3と比較すると、情緒的消耗感と脱人格化の数値はやや高くなっているが、達成感の低下の程度は潜在クラス2とほぼ同じである。すなわち、この集団は情緒的消耗感と脱人格化の傾向はやや高くなっているが、達成感の低下は見られないという集団である。したがって、潜在クラス2,3,5の集団は平均的な教師集団と判断できるであろう。潜在クラス1は潜在クラス5と同様に、情緒的消耗感と脱人格化の点では似た数値を示しているが、達成感の低下ではクラス5よりも高い数値を示している。したがって、この集団はバーンアウト一歩手前の集団であると判断され、教師の26%がここに分類される。潜在クラス6は、情緒的消耗感、脱人格化、達成感の低下のどの領域でも高い数値を示している集団であり、この教師集団がバーンアウトしていると推察できる。この集団には教師の4%が分類される。

表6 潜在クラスの特徴

潜在クラス	比率	情緒的消耗感	脱人格化	達成感の低下
1	.26	3.09	2.63	2.12
2	.26	2.57	2.00	1.33
3	.24	2.39	1.95	1.90
4	.11	1.85	1.42	1.16
5	.08	3.11	2.65	1.46
6	.04	3.11	2.65	2.89

(注) 比率の合計は丸めによる誤差のために 100.0%にはならない。

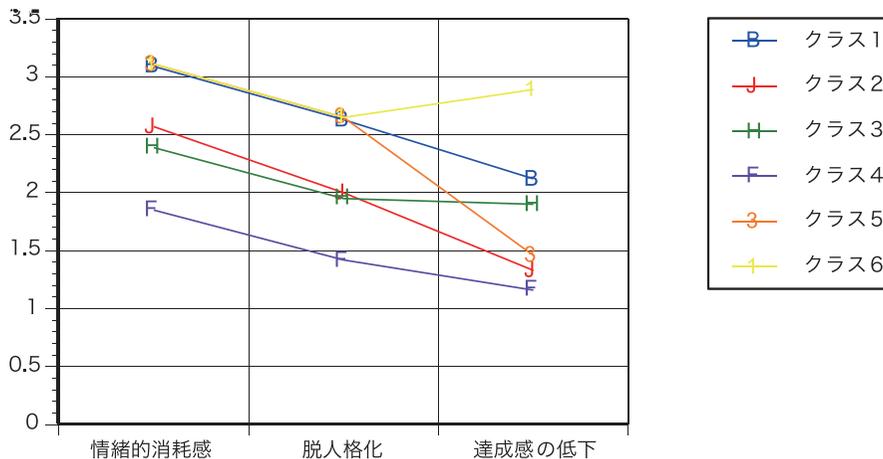


図2 潜在クラスの特徴

この分析結果では、バーンアウト状態にある教師は4%であり、これまでの研究よりも数値が低い。なぜそうなのであろうか。この差は分析方法のちがいによるものと推測される。バーンアウト測定のために変数を合計する方法では、前述したように、実際にはバーンアウト状態ではないにもかかわらず、バーンアウト状態であると判断してしまう可能性がある。図2においてバーンアウト状態は潜在クラス6であるが、潜在クラス1や5、あるいは潜在クラス3もバーンアウト状態と判断される危険性がある。

分析結果の信頼性の検証

ここで使用した潜在クラス分析の信頼性の検証をすることにも注意を払ってみることとする。バーンアウト状態にある教師は、そうでない教師と比較して、教育活動上の問題に多く遭遇したり、多くの悩みをかかえている可能性が考えられる。すなわち、これまでしばしば多くの研究によって指摘されているように、こうした教育活動上の困難や悩みを多くかかえている教師ほどバーンアウトに陥りやすいといえる。また、バーンアウト状態にある教師は再び機会があっても教職に就こうとはしないであろう。こうした点に注目して、ここで分析に使用された潜在クラス分析の信頼性を検証することにする。分析を明確にするために、ここでは精神的な問題がない非常に元気な教師集団であるクラス4、中間的な教師集団であるクラス3とバーンアウトしている教師集団であるクラス6に注目して、これらの教師集団が体験した困難やかかえている悩みの有無の比較を行うこととする。

幸い同じ調査内において悩みや困難の質問もしている。悩みについての質問は「あなたは、以下に示されているような悩みを現在持っていますか。あてはまるものいくつかでも○印をつけてください」と質問し、「毎日の校務に追われて、授業の準備や生活指導が十分できないこと」や「自分の子供の教育や家族の問題」など11項目を用意し、それぞれについて回答してもらった。11項目の中で8項目において差($P < 0.01$)が認められた。それらの項目は、以下のものである。()内の数値は悩みを「持っている」の比率であり、()内の左がクラス4、中央がクラス3、右がクラス6の数値である。

- ・毎日の校務に追われて、授業の準備や生活指導が十分できないこと (41.2%,62.9%,66.7%)
- ・教師の信頼・協力関係がうまくいかないこと (8.2%,13.9%,33.3%)
- ・自分の健康のこと (15.9%,23.2%,39.7%)
- ・子供達が授業を熱心に聞いてくれないことや、自分の指導方法 (6.0%,18.1%,48.7%)
- ・自分の子供の教育や家族の問題 (12.9%,23.4%,30.8%)
- ・「暴力」や「いじめ」などに対する指導がうまくいかないこと (2.1%,10.1%,33.3%)
- ・父母からの注文や意見が多すぎること (6.9%,11.2%,20.5%)
- ・学校の仕事が忙しすぎて、私生活が犠牲にされすぎていること (34.3%,46.5%,56.4%)

これらの結果は、どの項目においてもバーンアウト状態の教師において数値は高くなっており、かつ元気な教師から普通の教師、バーンアウト状態の教師へと数値が一貫して上昇していることが明らかにされる。このことは潜在クラスが適切に分類されているということを示している。また、ここでの分析から、バーンアウトの要因は教師の多忙化であるという議論が多いが、教師のバーンアウトの要因は多忙化のみではなく多様な要因が存在していることも明らかにされる。

今度は教師が体験した困難に目を転じてみよう。教師が体験した困難を調べるために「あなたは過去1年間に、以下のような問題にかかわり、困難を感じたことがありますか。あてはまるものはいくつでも○印をつけてください」と質問し、「生徒の非行」や「生徒間のいじめ」など8項目を用意した。その結果、以下の5項目において差 ($P<0.01$) が認められた。()内の数値は困難を感じたことが「あり」の比率であり、()内の左がクラス4、中央がクラス3、右がクラス6の数値である。

- ・生徒の非行 (14.6%,23.8%,29.5%)
- ・生徒の校内暴力 (4.3%,6.5%,14.1%)
- ・生徒間のいじめ (18.9%,33.0%,47.4%)
- ・同僚からのいじめ (1.3%,2.5%,15.4%)
- ・授業が成立しないこと (3.9%,5.3%,28.2%)

こうした結果からも潜在クラス分析の信頼性は理解できるであろう。この分析では「不登校児」や「生徒の家庭内暴力」には差が認められなかった。ここでも、バーンアウトの要因は多様であることが明らかにされる。

今度はバーンアウトの要因ではなく結果に注目することによって、潜在クラス分析の信頼性を検討してみよう。この目的のために、教師の再就職意識に注目する。この意識は調査では「あなたは、もう一度職業を選択する機会が与えられたとしたら、教職につきますか。それともつきませんか」と質問し、「教職につく」「教職につかない」の選択肢の中から1つを選んでもらった。その結果、「教職につかない」の比率は潜在クラス4で20.4%、クラス3で58.8%、クラス6で96.0%となっており、大きな差があることが明らかにされた。こうした数値は、潜在クラス分析の信頼性を示すものである。また、クラス3で「教職につかない」比率が58.8%となっているが、同じ質問を使用した場合には「教職につく」という比率と「教職につかない」という比率が約45%と55%であることが経験上明らかにされており(小島1994)、この点でも潜在クラス3は平均的な教師集団であるということが理解できよう。

教師のバーンアウト比率の変化

教師のバーンアウト比率には、どのような変化が観察されるのであろうか。ここではこの点について、検討してみることとする。そのためには同じ地域で、同じ対象者を対象に、同じ調査方法で、同じ質問項目を使用し、かつ2つの調査時期にかなりの時間の経過のある調査データが必要とされる。こうした目的に適したデータはあまり存在していないと思われるが、ここではこの目的に適したデータを使用する。第1のデータは茨城県内の一般教師2,000名を対象とした調査であり、1991年に郵送調査法を使用し、回収率は68.2%となったものである。サンプリングの方法は系統抽出法である。2002年調査も1991年調査と同一の枠組みで調査を実施したものであるが、ランダム抽出した2,000名を、質問項目の位置の変化が回答に与える影響を調べるために、1,000名には1991年と同じ調査票、他の1,000名には調査項目の位置を変更した調査票を使用した。ここでは、1991年と同一の調査票を使用した調査結果を使用する。したがって、1991年と2002年の調査では、質問

項目の位置のちがいによる差は存在しておらず、観察される変化は調査の技術的な要因によるものではなく、実際の変化である。回収率は60.9%であった。

1991年の調査でも情緒的消耗感と脱人格化を測定するために、2000年の全国調査と同様の質問項目が使用されている。すなわち、「あなたは、以下のような気分になることがどの程度ありますか。それぞれについて教えてください」と質問し、「よくある」「たまにある」「あまりない」「まったくない」の選択肢の中から1つを選択してもらった。用意された項目は、次の10項目である。(1) 疲れやすい、(2) 安眠できない、(3) 憂うつな気分になる、(4) イライラする、(5) ばく然と不安になる、(6) 生徒との接触がわずらわしい、(7) 同僚と顔をあわせたくない、(8) 生徒の親との接触がわずらわしい、(9) 授業のとき気が重い、(10) 勤務が苦痛だ。ここで(1)の「疲れやすい」から(5)の「ばく然と不安になる」までの項目は情緒的消耗感を測定するものであり、(6)の「生徒との接触がわずらわしい」から(10)の「勤務が苦痛だ」までの項目は脱人格化を測定するためのものである。

達成感は、以下の2項目によって測定された。第1の質問は「あなたは、全体として現在の職業にどの程度満足していますか」と質問し、「非常に満足」「どちらかといえば満足」「どちらかといえば不満」「非常に不満」の選択肢の中から1つを選択してもらった。第2の質問は「あなたは、教師になってよかったと思うことがありますか。それともありませんか」と質問し、「よくある」「たまにある」「あまりない」「まったくない」の選択肢の中から1つを選択してもらった。これらの達成感に関する質問は、達成感の低下の数値が大きくなるように分析では操作される。

表7 バーンアウト項目の単純集計結果 (%)

項目	よくある	たまにある	あまりない	まったくない	無回答
疲れやすい	43.6	43.7	11.5	1.0	0.2
	44.0	43.2	10.5	2.0	0.2
安眠できない	5.2	31.2	41.2	22.3	0.1
	6.6	31.2	39.7	22.3	0.2
憂うつな気分	11.2	55.3	27.4	6.1	0.0
	9.4	54.4	31.0	5.1	0.2
イライラする	14.4	53.0	27.8	4.5	0.3
	11.3	55.0	29.2	4.1	0.3
ばく然と不安	5.2	32.3	48.0	14.4	0.1
	5.3	35.6	45.3	13.6	0.2
生徒との接触	1.8	33.8	46.7	17.7	0.1
	2.1	30.4	51.1	16.3	0.2
同僚	2.3	17.5	51.2	28.9	0.0
	2.5	17.2	49.1	30.9	0.3
生徒の親 @	3.6	30.7	48.6	17.1	0.1
	2.8	33.5	51.1	12.5	0.2
授業	2.5	28.9	50.1	18.4	0.1
	2.5	26.9	50.9	19.5	0.2
勤務が苦痛	4.5	33.4	45.1	16.8	0.1
	3.6	29.2	50.9	16.1	0.2
職業満足*	12.1	63.6	21.7	2.5	0.1
	15.9	66.2	15.1	2.0	0.8
教師でよかった	34.9	58.8	5.7	0.4	0.2
	41.9	54.2	3.0	0.5	0.5

(注)上段が1991年(N=1,365)、下段が2002年(N=609)。*の選択肢については本文を参照せよ。
@2002年では「保護者」に変更した。

これらの調査項目を使用して探索的因子分析を実施したが、1991年のデータでも2002年のデータでもともに、情緒的消耗感因子、脱人格化因子、達成感の低下因子が確認された。クロンバックの a 係数は1991年のデータでは情緒的消耗感因子が.798、脱人格化が.786、達成感因子が.660となり、2002年のデータではそれぞれの値が.807、.813、.642となり、 a 係数が達成感の低下でやや低くはなっているが、それ以外では0.7を超えており、項目の信頼性は高いと判断できる。

表7に単純集計の結果が示されているが、1991年と2002年では大きな変化は認められず、「教師になってよかったと思うこと」が「よくある」の比率が1991年と比較して2002年で6ポイント程度上昇しているのが目につく程度である。

潜在クラス分析の結果が表8と表9に示されている。1991年のデータについては、AICが相対的に小さく、かつ分類誤差の数値も相対的に小さなモデルG(5)を採用した。同様に、2002年のデータについては、G(6)を採用した。1991年のG(5)の結果が表10に、2002年のG(6)の結果が表11に示されている。

表8 モデルの適合度 (1991年調査)

モデル	LL	AIC	パラメータ数	分類誤差
G(1)	-17937	35922	24	0.000
G(2)	-16473	33021	37	0.042
G(3)	-16018	32136	50	0.076
G(4)	-15811	31749	63	0.087
G(5)	-12016	24184	76	0.068
G(6)	-11973	24125	89	0.096
G(7)	-11820	23845	102	0.099

表9 モデルの適合度 (2002年調査)

モデル	LL	AIC	パラメータ数	分類誤差
G(1)	-7821	15691	24	0.000
G(2)	-7092	14259	37	0.046
G(3)	-6895	13891	50	0.072
G(4)	-6804	13735	63	0.119
G(5)	-6717	13587	76	0.112
G(6)	-6434	13046	89	0.048
G(7)	-5297	10799	102	0.065

表10 クラスの特徴（1991年）

潜在クラス	比率	情緒的消耗感	脱人格化	達成感の低下
1	.34	2.90	2.51	2.08
2	.27	2.20	1.89	1.77
3	.21	2.72	1.86	1.78
4	.11	3.46	2.64	2.35
5	.06	1.54	1.43	1.58

(注) 比率の合計は丸めによる誤差のために100.0%にはならない。

表11 クラスの特徴（2002年）

潜在クラス	比率	情緒的消耗感	脱人格化	達成感の低下
1	.27	2.26	1.92	1.62
2	.24	3.05	2.25	2.00
3	.15	3.28	2.93	2.17
4	.15	2.61	2.45	1.83
5	.13	2.62	1.59	1.77
6	.06	1.59	1.17	1.27

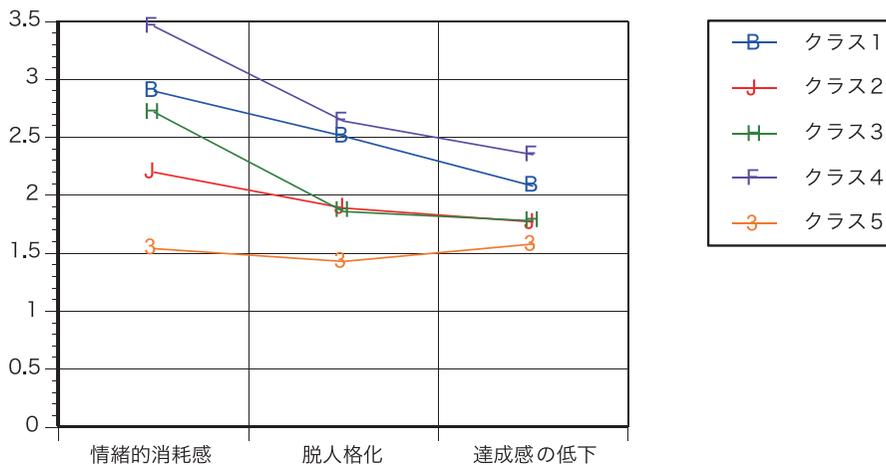


図3 潜在クラスの特徴（1991年データ）

図3に表10の結果が、図4には表11の結果がそれぞれ図示されている。これらの結果より、1991年のデータでは教師の11%がバーンアウト状態であることが明らかにされ、2002年のデータでは教師の15%がバーンアウト状態となっており、バーンアウトの比率は4ポイントほど上昇していることが理解できる。これらの数値は、全国の教師調査の数値よりもやや高くなっているが、茨城県の教育環境は全国的にみてやや劣悪な状態にあることを考慮すれば（小島ほか 2004）、納得のいく数値であろう。1991年でも2002年でも非常に元気な教師は全体の6%となっている。

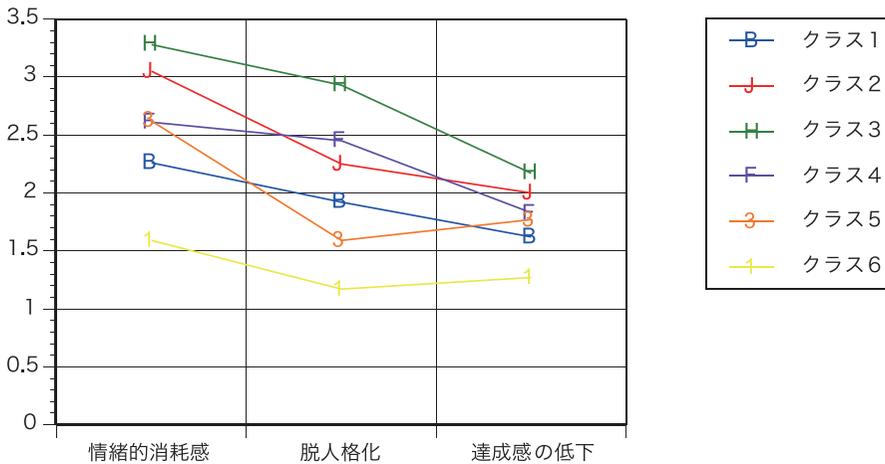


図4 潜在クラスの特徴 (2002年データ)

要約と結論

本研究の目的は3つであった。第1の目的は、バーンアウトの測定方法の妥当性について検証することであった。階層的因子分析を使用し、バーンアウトは情緒的消耗感、脱人格化、達成感の低下の因子より構成されることが再確認された。これらの3つの因子の中でも情緒的消耗感と脱人格化がバーンアウトの主要な徴候であることが明らかにされた。特に、脱人格化の因子負荷量が高いことが明らかにされた。また、情緒的消耗感の測定のためには「憂うつな気分」と「イライラする」が有効な指標であることが明らかにされ、脱人格化については「勤務が苦痛である」「生徒との接触がわずらわしい」や「授業のとき気が重い」が有効な指標となっていることが明らかにされた。

第2の目的は、教師の全国調査データを使用して、教師のバーンアウト比率を推定することであったが、潜在クラス分析を使用した結果では、教師の4%がバーンアウト状態であることが明らかにされた。この数値は、これまでの教師のバーンアウト研究で報告されてきた数値よりも小さいものである。

第3の目的は、教師のバーンアウト比率の変化を測定することであった。同一の調査枠組みで、1991年と2002年に実施された茨城県の教師を対象としたデータを分析した結果では、教師のバーンアウト比率は1991年では11%、2002年には15%とやや比率が上昇していることが明らかにされた。

教師のメンタル・ヘルスが悪化していることはかなり以前より指摘されてきてはいるが、その測定方法についてはさまざまな問題がある。測定方法の精緻化をはかり、メンタル・ヘルスの悪化の原因を特定し、具体的な対策を講じるということが今後より必要とされるであろう。この研究は、そうした目的のための一つである。

引用文献

- Bentler,P.M. and E.J.C.Wu.1995.*EQS for Windows User's Guide*,Encino,Multivaiate Software .
- Bollen,K.A.1989.*Structural Equations with Latent Variables*,New ,York.,Wiley.
- Collins,L.M. and S.T.Lanza..2010.*Latent Class and Latent Transition Analysis*,Hoboken,Wiley.
- Freudenberger,H.J.1974."Staff burn-out".*Journal of Social Issues*,30,159-165.
- Golembiewski,R.T. and R.F.Minzenrider.1988.*Phases of BURNOUT*,New York.,Praeger.
- Hagenarrs,J. and A.L.McCutcheon(eds.).2002.*Applied Latent Class Analysis*,Cambridge,Cambridge University Press.
- Kleiber,D. and D.Enzmann.1990.*Burnout:An International Bibliography*,Gottingen,Verlag fur Psychologie.
- 小島秀夫 .1994.「揺らぐ威信—教職の社会的評価—」松本良夫・河上婦志子編『逆風のなかの教師たち』（東洋館出版社）pp.35-60.
- 小島秀夫・中村朋子・篠原清夫 .1998.「Golembiewski バーンアウト・フェイズ・モデルの検討」『茨城大学教育学部紀要（教育科学）』47,pp.291-303.
- 小島秀夫・中村朋子・篠原清夫 .1999.「教師のバーンアウトの測定」『茨城大学教育実践研究』18,pp.43-58.
- 小島秀夫・中村朋子・篠原清夫 .2002.「教師の全国調査の計画と実施」『茨城大学教育学部紀要（教育科学）』51,pp.189-199.
- 小島秀夫・中村朋子・篠原清夫 .2004.「教師が体験した困難の地域差」『茨城大学教育実践研究』23,pp.351-358.
- 久富善之編 .1994.『日本の教員文化』（多賀出版）.
- 久富善之 .1995.「教師のバーンアウト（燃え尽き）と『自己犠牲』的教師像の今日的転換」『一橋大学研究年報 社会学研究』34,pp.3-42.
- 黒田浩司 .1996.「看護婦のバーンアウトとストレス, 対処行動, ソーシャル・サポート」『茨城大学人文学部紀要(人文科学論集)』29,pp.19-40.
- Maslach,C. and S.E.Jackson.1981."The measurement of experienced burnout".*Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- 松本良夫 .1987.『中学校教員の役割革新に関する基礎的研究—学校病理現象との関連で—』（東京学芸大学教育学部教育社会学研究室）.
- 三沢元彦 .2012.「小・中学校教師のメンタルヘルスとバーンアウト—生活実態を通して—」『法政大学大学院紀要』第68号 ,pp.97-107.
- 森慶輔・西村昭徳・宮下敏恵・奥村太一・北島正人 .2013.「中学校教師におけるバーンアウト尺度の因子構造の検討」『パーソナリティ研究』21(3),pp.278-290.
- 宗像恒次・椎谷淳二 .1986.「中学校教師の燃え尽き状態の心理社会的背景」『精神衛生研究』33,pp.129-153.
- 岡東壽隆・鈴木邦治 .1997.『教師の勤務構造とメンタル・ヘルス』（多賀出版）.
- 大阪教育文化センター教師の多忙化調査研究会編 .1996.『教師の多忙化とバーンアウト：子ども・親との新しい関係づくりをめさして』（法政出版）.
- Schaufeli,W.B. and D.Van Dierendonck.1993."The construct validity of two burnout measures".*Journal of Organizational Behaviour*, 14, 631-647.
- 鈴木邦治 .1992.「教師のバーンアウトに関する研究（Ⅲ）」『広島大学教育学部紀要 第1部（教育学）』41,pp.183-190.
- Stout,J. and J.M.Williams.1983."Comparison of the two measures of burnout".*Psychological Reports*,53,283-289.

Vermund, J.K. and J. Magidson. 2000. *Latent Gold User's Guide*, Belmont, Statistical Innovation Inc.

附記：本研究は科学研究費によるものである。調査に御協力いただいた皆様に感謝申し上げます。また、本研究は日本教育社会学会第65回大会（2013年9月21日・22日 埼玉大学）で発表したものを加筆・修正したものである。