

## 学校教員のバーンアウト症状に影響する要因の探索的検討

— 教職の価値意識とやりがい、職務上の経験に着目して —

*An Exploratory Examination of Factors Effecting Burnout Symptoms in School Teachers*

— Focusing on Teaching Values, Job Satisfaction, and Work Experience —

磯和 壮太郎 ISOWA Soutarou

(教育学部)

今井田 貴裕 IMAIDA Takahiro

(人間環境大学心理学部)

### 問 題

学校教員（以下、教員とする）のメンタルヘルス悪化が社会問題となって久しく、令和3年度の精神疾患による休職者数は過去最多となった<sup>1)</sup>。教員のメンタルヘルスが悪化すること、休職や離職によって教育現場の人員が不足することは、学校教育の質に対して大きな負の影響を及ぼすと考えられる。実際に、教員のメンタルヘルスの悪化の元であるストレスが子どものストレスを再生産し、「学校がストレスの増殖場所」になりうることを指摘する研究<sup>2)</sup>がある。その一方で、教員のメンタルヘルスの安定が指導方法の変化に好影響を及ぼした結果として、生徒に適応的な変化をもたらしたとする報告<sup>3)</sup>もある。ストレスフルな状態に陥っている教員のメンタルヘルスが安定すれば、子どもにとって良い影響を及ぼす可能性が高い。このように、教員のメンタルヘルス問題に対する研究や取組みは極めて重要であり、実際に多くの研究や取組み<sup>4)</sup>がなされてきている。

教員のメンタルヘルスの悪化によって生じる症状には様々なものがあるが、わが国ではそのなかでもバーンアウト症状に着目した研究が重ねられてきている<sup>5)</sup>。教員のバーンアウトと教育の質について、教員のバーンアウトが学級崩壊の一因となりうること<sup>2)</sup>や、教員のバーンアウトが生徒の学業成果の悪化やモチベーションの低下と関連していること<sup>3)</sup>を示す研究がある。このように、教員のバーンアウト症状の増悪を抑制し、その症状を緩和することは、教育の質を維持・向上するために重要であると考えられる。

これまでに、磯和<sup>5)</sup>は教員のバーンアウト症状に関わる先行研究をまとめ、関連する要因を大きく4つにまとめている。それによると、バーンアウト症状に影響を及ぼす要因は、個人的要因、対人関係の要因、学校組織の要因、職務特性の要因の4つである。教員のバーンアウト症状についての研究を行なう際には、この4つの要因を包括的に取り扱い検討する必要があると考えられるが、現在のところこれらの要因はいずれかひとつの要因に着目されることが多い。本研究では、この4つの要因について、教員の有する教職の価値意識と教職のやりがい、職務に対する有能感といった個人的要因に特に焦点を当て、対人関係の要因や学校組織の要因、職務特性の要因を一定期間に生じた職務上の経験という

形で捉えることによって検討する。すなわち、これらの個人的要因が一定期間に教員が経験したことがらにどのような影響を与え、対人関係の要因や学校組織の要因、職務特性の要因を反映した各種の経験がバーンアウト症状に対してどのような影響を与えるかを検討することで、個人的要因がその他の要因に関する経験をどのように規定し、結果としてバーンアウト症状にいかなる影響を及ぼすのかを検討する。

まず、教員の有する教職の価値意識とやりがいについては、教職に関する価値意識とワークモチベーションを独立変数とし、それが労働障害指数にどのように影響するかについてのモデル検討を行なった研究がある<sup>6)</sup>。その結果として、教職に関する価値意識は抑うつ感等を低めることで労働障害指数に間接的に影響を及ぼすことが示されている。次に、教職に対する有能感については、これまで教師の自己効力感や教師効力感がバーンアウト症状を抑制するという結果が得られてきている<sup>7)8)9)</sup>。本研究では教師の職務に対する有能感を捉える側面から、教師の資質能力に関する自己認知を取り扱う。この点について、教員の資質能力を包括的に測定できる尺度<sup>10)</sup>が開発されているが、バーンアウト症状との関係は定かではない。続いて、一定期間に教員が経験したことがらについては、学校場面で経験した出来事に注目し、教員のやりがいに関係する経験とストレス事態に関連する経験について、一定期間に経験したかどうかを尋ねる尺度がそれぞれ開発されている<sup>11)</sup>。これらの尺度とバーンアウトとの関連については、やりがいに関係する経験が少なく、ストレス事態に関係する経験が多い教員群はバーンアウト症状を示す得点が高いことが示されている。しかしながら、これらの尺度の個別の因子とバーンアウトとの関連は検討されていない。最後に、多忙に代表される教員の高い職務負荷もバーンアウト症状を増悪させる要因のひとつであり<sup>12)13)14)15)16)</sup>、教員の職務に対する専門性を向上させたいという意識も教育の質の維持・向上に関わるとともに、バーンアウト症状にも影響を及ぼす<sup>16)</sup>ことから、検討の俎上に載せる。

以上の内容について、Figure 1に示すような階層モデルを想定し、検討モデルを設定する。説明変数（1階層目）としてスクリーニング調査時点でのバーンアウト症状の3因子を設定する。続く媒介変数では、2階層目として教職の価値意識を、3階層目として教職のやりがいを含む職務有能感を、4階層目として教員の職務経験を、5階層目として職務負荷認知と専門性向上意識を設定する。その後の目的変数（6階層目）としてバーンアウト症状の3因子を設定する。以上の変数から成るモデルを構築し、探索的に検討を加える。媒介変数の始発（2階層目）に教職の価値意識を設定した理由は、教職を志し教員となった動機にかかわるものであり、3階層目に設定した教職のやりがいを含む職務有能感を規定する根本にあるものと考えられるためである。教職に価値を見出しているか否かは、その後の教員生活において職務に対する有能感を培うことや、職務におけるやりがいを見出すことについてその根本を支えているものと考えられる。3階層目には職務上のやりがいや有能感を設定したが、これは上述の教職に対する価値意識の影響を受けて形成さ

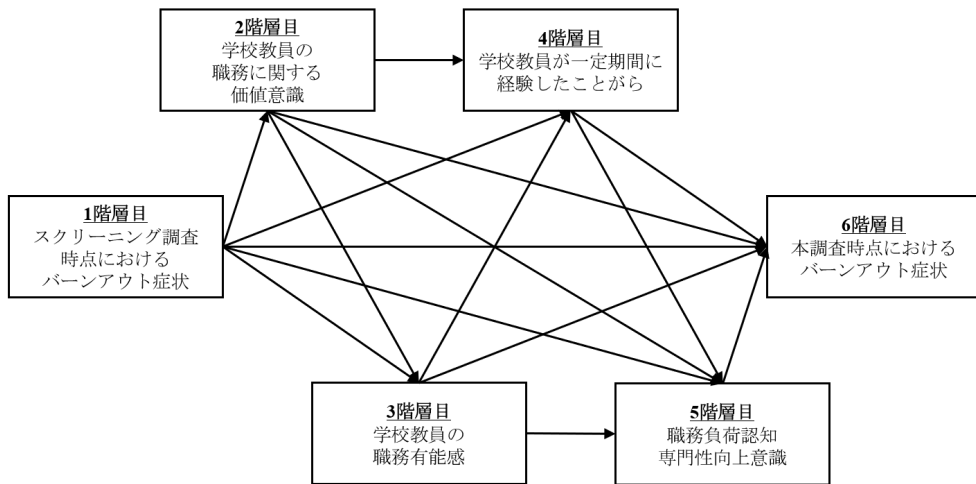


Figure 1 本研究の検討モデル

れると考えられるためである。また、4階層目に設定した教員の職務経験は、前階層の影響を受けて規定されている部分があると考えられる。すなわち、職務における特定のことがらを経験する際には、教職の価値意識、やりがい、職務有能感のあり方に左右されると想定した。加えて、5階層目には、職務上の経験によって規定される職務負荷認知と、職務上の経験から必要性を感じると想定される専門性向上意識を設定した。これらが目的変数であるバーンアウト症状に対してどのような影響を及ぼすかについて構造方程式モデリングによって探索的に検討を行なう。なお、教員の所属する学校種によって職務特性が異なることから、まずは多母集団同時分析によってモデルが異なるか否かを確認する。

本研究では、教職の価値意識や教職のやりがい、職務有能感、職務上経験したことがらに着目し、教員のバーンアウトを促進あるいは抑制する要因について探索的に検討を行なう。これによって、バーンアウト症状の影響から教員がもつ教職の価値意識がどのような影響を受け、また教職の価値意識がどのような経路を経てバーンアウト症状に影響を及ぼすかを明らかにする。これによって、教員のバーンアウト症状の増悪を低減しその症状を緩和するための介入点について示唆を得ることを目的とする。

## 方法

### スクリーニング調査の実施と尺度構成及び調査対象者の抽出

学校に勤務する教員を抽出するためのスクリーニング調査を実施した。スクリーニング調査は、オンライン調査サービスである Surveroid（サーベロイド）を利用し、下記の尺度から構成される質問票によって実施した。スクリーニング調査の尺度構成は、同意確認と職業および職位を尋ねる項目群（項目例：小学校教員（講師を含む）である。）、簡易版学校教員の職務に対する多忙感・負担感尺度<sup>17)</sup>の8項目、日本版バーンアウト尺度<sup>18)</sup>につ

いて項目中の「患者」を「児童生徒」に置き換えたもの17項目と、回答の信頼性を確認するためのダミー項目（この選択肢は「2. まれにある」を選んでください）であった。このうち、本研究のスクリーニングで使用するのは、職業と職位を尋ねる項目群のみである。バーンアウト尺度は本研究におけるモデル検討において使用するが、スクリーニングの対象ではない。

スクリーニング調査では、職業セグメントを「公務員」、「会社員（その他）」、「その他」に、勤務先業種セグメントを「協同組合・教育関連・公務員」に設定している20-65歳のモニターを対象とした。配信数は102662名であり、4000名程度の回収を目標として実施したところ、3856名から回答を得られた。なお、同意確認と職業および職位を尋ねる項目群でスクリーニング対象ではない回答であった場合は、その時点で調査を打ち切るよう設定した。

スクリーニングの手順として、職業と職位に関する設問内容を確認し、小学校・中学校・高等学校に勤務する管理職ではない一般教諭（主幹教諭・常勤講師を含む）であり、かつ、ダミー項目に正確に回答した者を抽出した。抽出された対象者数は、小学校の一般教員385名、中学校の一般教員237名、高等学校の一般教員360名の計982名であった。

#### 本調査の実施と本研究の分析対象者

スクリーニング調査から抽出された対象者982名に加え、これまでの筆者らの学校教員を対象とした調査において一連の研究に対して協力する旨の同意を得ていた者に対し、本調査を実施した。結果として、小学校の一般教員196名、中学校の一般教員139名、高等学校の一般教員239名の計574名からの回答を得られた。

調査回答者のなかで、質問票内に設定された2つのダミー項目（e. g. この設問は「4. しばしばある」を選んでください）に正確に回答した者のうち、4項目以上の欠測値のなかった者であり、かつ、今回のスクリーニング調査に回答していた者を分析対象とした。分析対象者の総数は312名（男性176名、女性136名、平均年齢47.28歳（ $SD = 11.10$ ））であり、校種別の分析対象者は、小学校107名（男性49名、女性58名、平均年齢46.81歳（ $SD = 11.41$ ））、中学校78名（男性46名、女性32名、平均年齢48.91歳（ $SD = 11.47$ ））、高等学校127名（男性81名、女性46名、平均年齢46.66歳（ $SD = 10.59$ ））であった。

#### 本研究の尺度構成

本調査の尺度構成は、同意確認、学校教員の専門性向上意識尺度<sup>16)</sup>、教職のやりがい尺度<sup>11)</sup>、学校・場面ストレス尺度<sup>11)</sup>について小学校教員を対象に加えられるよう調整を行なったもの、学校教員の職業に関する価値観についての項目<sup>6)</sup>、教員資質能力自己評価尺度<sup>10)</sup>、簡易版学校教員の職務多忙感・負担感尺度<sup>17)</sup>、日本版バーンアウト尺度<sup>18)</sup>について項目中の「患者」を「児童生徒」に置き換えたものをこの順に提示した。以下にそれぞれ

の内容を検討するモデルの順に示す。

**バーンアウト症状（スクリーニング）** 日本版バーンアウト尺度<sup>18)</sup>について、項目中の「患者」を「児童生徒」に置き換えたものを使用した。本尺度は17項目5件法であり、情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感の低下の3因子構造を有する。また、本尺度は最近6か月くらいの間に経験したバーンアウト症状について、「1. ない」、「2. まれにある」、「3. 時々ある」、「4. しばしばある」、「5. いつもある」で回答を求めるものである。情緒的消耗感に該当する項目は5項目であり、項目例として「こんな仕事、もうやめたいと思うことがある」や「仕事のために心にゆとりがなくなったと覚えることがある」が挙げられる。脱人格化に該当する項目は6項目であり、項目例として「同僚や児童生徒の顔を見るのも嫌になることがある」や「自分の仕事がつまらなく思えてしかたのないことがある」が挙げられる。個人的達成感の低下に該当する項目は6項目であり、「われを忘れるほど仕事に熱中することがある」（逆転項目）や「今の仕事に、心から喜びを感じることもある」（逆転項目）が挙げられる。3因子それぞれに対して尺度得点を得た。

**教職に対する価値意識** 学校教員の職業に関する価値観についての項目<sup>6)</sup>を使用した。5項目3件法であるが、本研究では7件法（「1. まったくあてはまらない」、「2. あてはまらない」、「3. あまりあてはまらない」、「4. どちらともいえない」、「5. ややあてはまる」、「6. あてはまる」、「7. 非常によくあてはまる」）で回答を求めた。項目は、「教員という職業は、児童生徒に接する喜びのある職業である」、「教員という職業にやりがいを持っている」、「教員という職業は、社会的に価値のある職業である」、「教員という職業に誇りを持っている」、「教員という職業を希望して現在教職についている」の5つである。5項目すべてを用いて尺度得点を得た。

**職務有能感** 教員資質能力自己評価尺度<sup>10)</sup>を使用した。本尺度は30項目3件法であるが、本研究では7件法（「1. まったくあてはまらない」、「2. あてはまらない」、「3. あまりあてはまらない」、「4. どちらともいえない」、「5. ややあてはまる」、「6. あてはまる」、「7. 非常によくあてはまる」）で回答を求めた。仕事に対する自信、教員としての責任感、教員問題に関する関心、仕事のやりがい、情報処理能力、情報管理能力の6因子構造を有する。仕事に対する自信に該当する項目は7項目であり、項目例として「クラスをまとめていけるか不安である」（逆転項目）や「人の前で話をする時、緊張しやすい」（逆転項目）が挙げられる。教員としての責任感に該当する項目は6項目であり、項目例として「頼まれた仕事は最後まで頑張る方である」や「困っている子を見ると手を差し伸べる性格だ」が挙げられる。教員問題に関する関心に該当する項目は5項目であり、項目例として「教育問題に関する記事には必ず目を通して見ている」や「学校教育関連問題は思わず見してしまう」が挙げられる。仕事のやりがいに該当する項目は5項目であり、項目例として「児童生徒と一緒に活動するのは楽しい」や「教員という仕事にはとても魅力を感じる」が挙げられる。情報処理能力に該当する項目は4項目であり、項目例として「プレゼン



ーションソフトを使って皆の前で発表できる」や「エクセルで簡単なデータ処理をすることができる」が挙げられる。情報管理能力に該当する項目は3項目であり、「行事予定は常に手帳に書き込んでおく」や「授業内容をノートにまとめるのは得意だ」が挙げられる。6因子それぞれに対して尺度得点を得た。

**教員の職務経験** 教職のやりがい尺度<sup>11)</sup>と、学校・場面ストレス尺度<sup>11)</sup>について小学校教員を対象に加えられるよう調整を行なったものを使用した。教職のやりがい尺度<sup>11)</sup>は最近一年くらいの間に経験した教職のやりがいにつながる経験について、「1. 全く経験しなかった」、「2. あまり経験しなかった」、「3. 時々経験した」、「4. よく経験した」の4件法で回答を求めるものである。また、本尺度は24項目であり、子どもの関わりと職場環境の満足感、対外的な評価への満足感、働く内容への満足感、労働待遇への満足感の4因子構造を有する。子どもの関わりと職場環境の満足感に該当する項目は11項目であり、項目例として「子どもの明るい笑顔や喜ぶ顔が見られる」や「職場の雰囲気が和やかである」が挙げられる。対外的な評価への満足感に該当する項目は5項目であり、項目例として「子どもが自分の思い通りに動く」や「職場以外の人から自分の教育実践が認められる」が挙げられる。働く内容への満足感に該当する項目は5項目であり、項目例として「創造的な仕事ができる」や「教師としての力量が高まる」が挙げられる。労働環境への満足感に該当する項目は3項目であり、項目例として「夏季、冬季等の長期休暇がとれる」や「給料が安定していて福利厚生が充実している」が挙げられる。学校・場面ストレス尺度<sup>11)</sup>は最近1年くらいの間に経験した学校の各場面におけるストレス経験について、「1. 全く経験しなかった」、「2. あまり経験しなかった」、「3. 時々経験した」、「4. よく経験した」の4件法で回答を求めるものである。また、本尺度は23項目であり、難しい児童・生徒への対応、やらねばならないと感じる仕事への取組み、主要な教育実践の不振、管理職との関わり、同僚教師との関わり、日常のルーティンワークの6因子構造を有する。難しい児童・生徒への対応に該当する項目は4項目であり、項目例として「非社会的な問題行動を持つ児童・生徒の指導をする」や「部活動での児童・生徒の人間関係の調整をする」(本研究では小学校教員に対応するため「部活動及びクラブでの児童・生徒の人間関係の調整をする」とした)が挙げられる。やらねばならないと感じる仕事への取組みに該当する項目は5項目であり、項目例として「地域活動に教師として参加する」や「学校行事の事前指導をする」が挙げられる。主要な教育実践の不振に該当する項目は5項目であり、項目例として「学級経営(保健室経営)がうまくいかない」(本研究では養護教諭を対象としていないため「学級経営がうまくいかない」とした)や「保護者の理解が得られない」が挙げられる。管理職との関わりに該当する項目は3項目であり、項目例として「管理職の指導力へ不信を持つ」や「管理職に評価をされる」が挙げられる。同僚教師との関わりに該当する項目は5項目であり、項目例として「他の教師の児童・生徒に対する態度に疑問をもつ」や「教師間での協力が得られない」が挙げられる。日常のルー

ティンワークに該当する項目は3項目であり、項目例として「清掃指導をする」や「諸帳簿の記入をする」が挙げられる。両尺度の4因子と6因子のそれぞれに対して尺度得点を得た。

**職務負荷認知** 簡易版学校教員の職務多忙感・負担感尺度<sup>17)</sup>を使用した。本尺度は8項目7件法(「1.まったくあてはまらない」、「2.あてはまらない」、「3.あまりあてはまらない」、「4.どちらともいえない」、「5.ややあてはまる」、「6.あてはまる」、「7.非常によくあてはまる」)の1因子構造であり、項目例として、「授業や教材研究について多忙を感じている」や「授業や教材研究について負担を感じている」が挙げられる。8項目すべてを用いて尺度得点を得た。

**専門性向上意識** 学校教員の専門性向上意識尺度<sup>16)</sup>を使用した。本尺度は6項目7件法(「1.まったくあてはまらない」、「2.あてはまらない」、「3.あまりあてはまらない」、「4.どちらともいえない」、「5.ややあてはまる」、「6.あてはまる」、「7.非常によくあてはまる」)の1因子構造であり、教員個人が専門性を向上させる意識を有するかを尋ねるものである。項目例として、「授業や教材研究について、専門性を向上させたいと思う」や「児童生徒への対応について、専門性を向上させたいと思う」が挙げられる。6項目すべてを用いて尺度得点を得た。

**バーンアウト症状(スクリーニング)** 上述のバーンアウト症状のスクリーニングと同様の手続きを行なった。上述した「バーンアウト症状(スクリーニング)」と同様であるため、そちらを参照されたい。

## 倫理的配慮

本研究は名古屋芸術大学研究倫理審査委員会による倫理審査を経て実施された(承認文書番号:名自院学第330号)。

## 分析使用ソフトウェア

R version 4.3.0を使用した。欠測値の確認にはnaniarパッケージ(ver. 1.0.0)を、基礎統計量の算出と相関分析、信頼性分析にはpsychパッケージ(ver. 2.3.9)を、構造方程式モデリングによるモデル検討にはlavaanパッケージ(ver. 0.6.15)を使用した。

## 欠測値処理

分析データセットには53個の欠測値が含まれていた。欠測パターンを確認するため、LittleのMissing Completely at Random(MCAR)検定を行なった。結果として、欠測パターンはMCARではないという帰無仮説は棄却されたため、( $\chi^2 = 8327.00$ ,  $df = 8410$ ,  $p = .74$ )、本データセットに含まれる欠測値はMCARであると判断した。以後、基礎統計量と相関分析については欠測値をペアワイズ削除したうえで分析を行なった結果を、構造

方程式モデリングによるモデル検討については完全情報最尤推定法によって欠測値処理をしたうえで分析を行なった結果を示す。なお、モデル検討の際に説明変数となるスクリーニング調査時点におけるバーンアウト症状に欠測値のあったデータ（小学校教員3名、中学校教員2名、高等学校教員3名）は分析から除外された。

結果

各変数の基礎統計量の算出

本研究で使用する各変数について、基礎統計量（平均値、標準偏差）と信頼性係数としてクロンバックの $\alpha$ 係数を算出した。その結果をTable 1に示した。平均値と標準偏差については、すべての項目で天井効果と床効果は確認されなかった。

各尺度の $\alpha$ 係数を確認したところ、おおむね良好な値（ $\alpha = .69 - .96$ ）が示され、内的整合性が確認されたものの、労働環境への満足感（ $\alpha = .39$ ）、管理職との関わり（ $\alpha = .37$ ）、日常のルーティンワーク（ $\alpha = .52$ ）が許容できない値であったため、以後の分析から除外した。

Table 1 各変数の信頼性係数と基礎統計量

信頼性係数 ( $\alpha$ )	基礎統計量												
	全体			小学校			中学校			高等学校			
	度数	平均値	標準偏差	度数	平均値	標準偏差	度数	平均値	標準偏差	度数	平均値	標準偏差	
スクリーニング調査													
バーンアウト得点	.89	300	46.13	12.06	103	46.54	11.51	76	47.24	13.99	121	45.07	11.20
情緒期消耗感	.89	310	2.92	1.08	107	2.94	1.03	77	3.04	1.19	126	2.82	1.05
脱人格化	.87	310	2.17	0.94	106	2.08	0.92	78	2.32	1.05	126	2.14	0.89
個人的達成感の低下	.84	308	3.23	0.82	105	3.12	0.80	76	3.25	0.81	127	3.30	0.85
本調査													
教職に対する価値意識	.92	310	5.32	1.30	106	5.25	1.28	77	5.44	1.31	127	5.31	1.32
仕事に対する自信	.82	311	3.88	1.08	107	3.79	1.01	78	4.00	1.17	126	3.88	1.07
教員としての責任感	.83	310	5.23	0.86	107	5.20	0.89	77	5.23	0.85	126	5.24	0.84
教育問題に対する関心	.85	310	4.43	1.13	105	4.43	0.98	78	4.49	1.24	127	4.40	1.17
仕事のやりがい	.75	309	4.67	0.98	104	4.62	0.95	78	4.68	1.05	127	4.71	0.97
情報処理能力	.84	312	4.72	1.25	107	4.44	1.30	78	4.76	1.31	127	4.93	1.12
情報管理能力	.69	311	4.60	1.23	106	4.45	1.18	78	4.63	1.30	127	4.70	1.24
子どもの関わりと職場環境の満足感	.92	308	2.98	0.55	105	3.09	0.51	77	2.97	0.54	126	2.89	0.57
対外的な評価への満足感	.76	310	2.35	0.62	106	2.37	0.65	78	2.35	0.57	126	2.35	0.64
働く内容への満足感	.82	310	2.71	0.60	106	2.73	0.57	78	2.71	0.60	126	2.69	0.64
労働環境への満足感	.39	311	2.61	0.60	106	2.72	0.53	78	2.62	0.66	127	2.52	0.61
難しい児童生徒への対応	.81	310	2.28	0.76	106	2.20	0.80	78	2.53	0.73	126	2.19	0.73
やらねばならないと感じる仕事への取組み	.72	310	2.22	0.65	107	2.26	0.66	77	2.33	0.59	126	2.11	0.66
主要な教育業績の不振	.81	310	2.30	0.58	107	2.30	0.62	77	2.32	0.61	126	2.28	0.53
管理職との関わり	.37	309	2.50	0.58	107	2.41	0.62	78	2.63	0.56	124	2.49	0.56
同僚教師との関わり	.76	310	2.52	0.70	106	2.42	0.72	78	2.62	0.67	126	2.53	0.69
日常のルーティンワーク	.52	311	2.85	0.77	106	3.14	0.77	78	3.06	0.74	127	2.48	0.62
職務負荷認知	.95	306	5.01	1.40	104	5.25	1.29	78	5.05	1.37	124	4.89	1.46
専門性向上意識	.91	310	5.13	1.11	106	5.19	0.99	77	5.12	1.17	127	5.08	1.16
バーンアウト得点	.87	300	46.13	12.06	103	46.54	11.51	76	47.24	13.99	121	45.07	11.20
情緒期消耗感	.87	310	2.88	1.07	106	2.96	1.06	78	2.97	1.20	126	2.75	0.98
脱人格化	.87	305	2.25	0.96	104	2.25	0.96	77	2.31	1.01	124	2.20	0.93
個人的達成感の低下	.87	308	3.05	0.87	106	3.03	0.94	77	3.06	0.88	125	3.07	0.82



### 各変数間の相関分析

本研究で使用する各変数間の層ごとの関係性を確認するため、相関分析を行なった。その結果を Table 2 に示した。各尺度内の変数同士の相関係数を確認したところ、本調査時点のバーンアウト症状において、情緒的消耗感と個人的達成感の低下の間 ( $r = .11, n.s.$ )、脱人格化と個人的達成感の低下の間 ( $r = .06, n.s.$ ) で有意な相関が確認されなかったことを除いて、すべての層内で有意な相関が確認された ( $|r|_s = .13 - .85, p < .05$ )。

### 多母集団同時分析によるモデル検討

本研究で探索的に検討する仮説モデルについて、本研究では小学校の一般教員、中学校の一般教員、高等学校の一般教員では構成されるモデルが異なる可能性がある。そのため、まずは問題において想定したモデルについて設定できるすべてのパスを設定したモデルを構築し、各変数間の回帰係数がグループ毎にすべて等しいという制約を設定した多母集団同時分析を実施した。なお、各尺度内の変数には有意な相関が確認されていたことから、各階層ごとに誤差間共分散を設定した。その結果、許容可能な適合度 (CFI = .98, RMSEA = .04, SRMR = .09, AIC = 13210.01, BIC = 14778.59) を示したため、以後の分析は多母集団同時分析を用いて検討することとした。

モデルの探索的検討として、まずは初期モデルから有意でなくかつ推定値の絶対値が最も低いパスの推定値が 0 であるという制約を置いた。この際にはブートストラップを設定しなかった。その後も分析結果から有意でなくかつ推定値の絶対値が最も低いパスに対し推定値が 0 であるという制約をひとつずつ順次設定していった。有意でないパスがなくなった時点でブートストラップ (1000 回) を適用し、引き続き分析結果から有意でなくかつ推定値の絶対値が最も低いパスに対し推定値が 0 であるという制約をひとつずつ順次設定していった。有意でないパスがなくなった後には、モデルの想定に合致するもので修正指標が最も高いものに対し、推定値が 0 であるという制約を解除していった。修正指標に基づき追加したパスが有意でなくなった時点で分析を打ち切り、全てのパスが有意であるモデルとなるようにしたところ、Table 3 と Table 4 に示した関係性によるモデルが得られた。適合度は CFI = .96, RMSEA = .05, SRMR = .10, AIC = 13143.77, BIC = 14236.58 であった。適合度が許容可能な値を示したため、このモデルを本研究の採択モデルとした。モデルの推定値を Table 3 と Table 4、Table 5 に示した。

まずは目的変数にあたる 6 階層目の本調査時点でのバーンアウト症状に対するパスについて取り上げる。情緒的消耗感 (6 階層目) に直接的に有意な効果を有していた変数は、5 階層目の職務負荷認知 ( $\beta_s = .14 - .15, p > .000$ )、4 階層目の同僚教師との関わり ( $\beta_s = .10 - .11, p = .002$ )、3 階層目の仕事に対する自信 ( $\beta_s = -.15 - -.14, p < .001$ )、1 階層目のスクリーニング時点での情緒的消耗感 ( $\beta_s = .60 - .65, p < .001$ ) であった。6 階層目の情緒的消耗感に間接的に効果を有していた変数のうち、5 階層目の職務負荷認



Table 3 最終モデルの推定値 (標準化係数)

説明変数	目的変数	推定値	推定誤差	z値	p値	標準化係数 (β)			
						95%信頼区間	小学校	中学校	高等学校
2階層目									
脱人格化 (スクリーニング)	教職に対する価値意識	-0.44	0.05	-8.33	.000	-.54, -.33	-.44	-.47	-.42
個人的達成感の低下 (スクリーニング)	教職に対する価値意識	-0.42	0.05	-8.69	.000	-.51, -.32	-.41	-.40	-.43
3階層目									
情緒期消耗感 (スクリーニング)	仕事に対する自信	-0.32	0.06	-4.94	.000	-.44, -.19	-.32	-.32	-.31
教職に対する価値意識	教員としての責任感	0.60	0.06	10.57	.000	.49, .71	.55	.65	.59
教職に対する価値意識	教育問題に対する関心	0.40	0.06	6.63	.000	.28, .51	.43	.40	.38
教職に対する価値意識	仕事のやりがい	0.60	0.07	9.13	.000	.46, .73	.56	.64	.57
脱人格化 (スクリーニング)	仕事のやりがい	-0.17	0.05	-3.56	.000	-.27, -.08	-.16	-.20	-.16
個人的達成感の低下 (スクリーニング)	仕事のやりがい	-0.12	0.04	-2.83	.005	-.20, -.03	-.12	-.13	-.12
教職に対する価値意識	情報処理能力	0.27	0.06	4.49	.000	.15, .39	.25	.28	.29
教職に対する価値意識	情報管理能力	0.35	0.06	5.84	.000	.22, .47	.36	.36	.35
4階層目									
教員としての責任感	子どもの関わりと職場環境の満足感	0.36	0.05	7.88	.000	.26, .44	.40	.38	.37
情緒期消耗感 (スクリーニング)	子どもの関わりと職場環境の満足感	0.15	0.06	2.70	.007	.04, .26	.15	.18	.15
脱人格化 (スクリーニング)	子どもの関わりと職場環境の満足感	-0.22	0.06	-3.54	.000	-.34, -.10	-.22	-.27	-.21
個人的達成感の低下 (スクリーニング)	子どもの関わりと職場環境の満足感	-0.30	0.05	-5.54	.000	-.40, -.19	-.30	-.32	-.31
教育問題に対する関心	対外的な評価への満足感	0.20	0.05	4.49	.000	.11, .29	.19	.23	.21
個人的達成感の低下 (スクリーニング)	対外的な評価への満足感	-0.25	0.06	-4.45	.000	-.35, -.14	-.24	-.27	-.25
教員としての責任感	働く内容への満足感	0.16	0.05	3.27	.001	.05, .25	.18	.16	.16
情報処理能力	働く内容への満足感	0.14	0.05	2.64	.008	.04, .24	.16	.14	.13
脱人格化 (スクリーニング)	働く内容への満足感	-0.21	0.05	-4.43	.000	-.29, -.11	-.21	-.24	-.19
個人的達成感の低下 (スクリーニング)	働く内容への満足感	-0.32	0.06	-5.59	.000	-.44, -.21	-.32	-.33	-.33
教員としての責任感	難しい児童生徒への対応	0.14	0.05	2.68	.007	.04, .24	.16	.14	.14
教育問題に対する関心	難しい児童生徒への対応	0.25	0.07	3.76	.000	.12, .38	.24	.27	.26
情報管理能力	難しい児童生徒への対応	-0.21	0.06	-3.29	.001	-.33, -.09	-.21	-.22	-.21
脱人格化 (スクリーニング)	難しい児童生徒への対応	0.28	0.06	4.91	.000	.17, .39	.29	.33	.32
教育問題に対する関心	やらねばならないと感じる仕事への取組み	0.32	0.06	5.10	.000	.19, .44	.31	.36	.36
情報管理能力	やらねばならないと感じる仕事への取組み	-0.17	0.06	-3.09	.002	-.28, -.06	-.17	-.19	-.17
情緒期消耗感 (スクリーニング)	やらねばならないと感じる仕事への取組み	0.14	0.06	2.14	.032	.01, .26	.14	.16	.13
脱人格化 (スクリーニング)	やらねばならないと感じる仕事への取組み	0.18	0.07	2.47	.014	.04, .32	.18	.21	.16
仕事に対する自信	主要な教育業績の不振	-0.35	0.05	-7.24	.000	-.44, -.25	-.32	-.35	-.37
教育問題に対する関心	主要な教育業績の不振	0.12	0.05	2.25	.024	.01, .22	.11	.11	.14
情報管理能力	主要な教育業績の不振	-0.21	0.06	-3.82	.000	-.33, -.11	-.20	-.20	-.23
脱人格化 (スクリーニング)	主要な教育業績の不振	0.33	0.06	5.42	.000	.21, .45	.31	.33	.33
仕事のやりがい	同僚教師との関わり	0.32	0.08	4.00	.000	.15, .48	.33	.33	.34
情報管理能力	同僚教師との関わり	-0.18	0.06	-3.19	.001	-.30, -.07	-.17	-.20	-.19
教職に対する価値意識	同僚教師との関わり	-0.18	0.08	-2.16	.031	-.32, .00	-.17	-.19	-.18
脱人格化 (スクリーニング)	同僚教師との関わり	0.38	0.07	5.07	.000	.23, .52	.37	.44	.36
5階層目									
やらねばならないと感じる仕事への取組み	職務負荷認知	0.186	0.052	3.547	.000	.08, .29	.18	.17	.19
仕事に対する自信	職務負荷認知	-0.20	0.06	-3.59	.000	-.31, -.09	-.20	-.22	-.20
教員としての責任感	職務負荷認知	0.16	0.05	3.24	.001	.06, .26	.18	.16	.16
情緒期消耗感 (スクリーニング)	職務負荷認知	0.44	0.05	9.37	.000	.34, .53	.44	.49	.41
働く内容への満足感	専門性向上意識	0.18	0.06	2.86	.004	.05, .30	.18	.18	.18
同僚教師との関わり	専門性向上意識	0.10	0.05	2.00	.045	.00, .20	.10	.09	.10
仕事に対する自信	専門性向上意識	-0.11	0.05	-2.30	.021	-.20, -.02	-.10	-.12	-.11
教員としての責任感	専門性向上意識	0.15	0.07	2.25	.025	.02, .29	.17	.15	.15
教育問題に対する関心	専門性向上意識	0.23	0.07	3.44	.001	.09, .34	.21	.24	.23
教職に対する価値意識	専門性向上意識	0.301	0.076	3.972	.000	.16, .46	.30	.32	.30
6階層目 (目的変数)									
職務負荷認知	情緒期消耗感	0.15	0.04	3.77	.000	.07, .22	.14	.14	.15
同僚教師との関わり	情緒期消耗感	0.11	0.04	3.09	.002	.04, .19	.12	.10	.11
仕事に対する自信	情緒期消耗感	-0.14	0.04	-3.54	.000	-.22, -.06	-.14	-.15	-.14
情緒期消耗感 (スクリーニング)	情緒期消耗感	0.62	0.05	13.58	.000	.54, .72	.61	.65	.60
同僚教師との関わり	脱人格化	0.12	0.04	2.70	.007	.03, .20	.12	.11	.12
仕事に対する自信	脱人格化	-0.13	0.04	-3.26	.001	-.22, -.05	-.13	-.14	-.14
情緒期消耗感 (スクリーニング)	脱人格化	0.16	0.05	3.16	.002	.06, .26	.16	.18	.16
脱人格化 (スクリーニング)	脱人格化	0.52	0.05	9.99	.000	.42, .62	.51	.57	.50
働く内容への満足感	個人的達成感の低下	-0.20	0.06	-3.60	.000	-.30, -.10	-.19	-.19	-.20
仕事に対する自信	個人的達成感の低下	-0.12	0.04	-2.66	.008	-.21, -.03	-.11	-.13	-.12
仕事のやりがい	個人的達成感の低下	-0.28	0.05	-5.68	.000	-.39, -.19	-.31	-.27	-.29
情報管理能力	個人的達成感の低下	-0.10	0.05	-2.30	.021	-.19, -.01	-.10	-.10	-.10
脱人格化 (スクリーニング)	個人的達成感の低下	-0.14	0.05	-2.69	.007	-.24, -.05	-.14	-.15	-.13
個人的達成感の低下 (スクリーニング)	個人的達成感の低下	0.41	0.06	7.46	.000	.31, .52	.41	.40	.41

Table 4 最終モデルの推定値 (誤差共分散)

変数1	変数2	推定値	推定誤差	z値	p値	誤差共分散 (r)				
						95%信頼区間	小学校	中学校	高等学校	
3階層目										
仕事に対する自信	教員としての責任感	-0.03	0.10	-0.33	.744	-.23	.17	-.04	.33	.09
仕事に対する自信	教育問題に対する関心	0.09	0.08	1.13	.257	-.06	.25	.12	.18	.04
仕事に対する自信	仕事のやりがい	0.09	0.06	1.43	.152	-.02	.22	.14	.36	.19
仕事に対する自信	情報処理能力	0.12	0.10	1.19	.235	-.07	.34	.13	.16	-.02
仕事に対する自信	情報管理能力	0.10	0.09	1.11	.269	-.08	.28	.12	.23	.03
教員としての責任感	教育問題に対する関心	0.28	0.07	3.77	.000	.13	.42	.38	.34	.43
教員としての責任感	仕事のやりがい	0.27	0.08	3.33	.001	.13	.43	.42	.22	.31
教員としての責任感	情報処理能力	0.24	0.11	2.22	.026	.02	.44	.26	.30	.33
教員としての責任感	情報管理能力	0.22	0.07	3.04	.002	.08	.36	.28	.34	.52
教育問題に対する関心	仕事のやりがい	0.16	0.07	2.49	.013	.04	.29	.27	.17	.37
教育問題に対する関心	情報処理能力	0.35	0.10	3.54	.000	.14	.54	.41	.46	.46
教育問題に対する関心	情報管理能力	0.26	0.07	3.62	.000	.12	.39	.35	.40	.42
仕事のやりがい	情報処理能力	0.25	0.09	2.87	.004	.07	.42	.33	.21	.22
仕事のやりがい	情報管理能力	0.11	0.06	1.78	.075	-.01	.23	.17	.13	.26
情報処理能力	情報管理能力	0.28	0.09	3.04	.002	.09	.44	.30	.44	.44
4階層目										
子どもの関わりと職場環境の満足感	対外的な評価への満足感	0.33	0.09	3.56	.000	.17	.52	.46	.49	.71
子どもの関わりと職場環境の満足感	働く内容への満足感	0.36	0.10	3.51	.000	.19	.60	.59	.48	.68
子どもの関わりと職場環境の満足感	難しい児童生徒への対応	0.10	0.07	1.50	.133	-.03	.25	.15	.33	.25
子どもの関わりと職場環境の満足感	対外的な評価への満足感	0.21	0.08	2.56	.011	.06	.37	.31	.28	.26
子どもの関わりと職場環境の満足感	主要な教育業績の不振	0.07	0.10	0.73	.466	-.11	.28	.11	.17	.06
子どもの関わりと職場環境の満足感	同僚教師との関わり	-0.01	0.09	-0.08	.940	-.17	.18	-.01	-.03	-.04
対外的な評価への満足感	働く内容への満足感	0.42	0.10	4.13	.000	.24	.64	.57	.43	.68
対外的な評価への満足感	難しい児童生徒への対応	0.26	0.08	3.15	.002	.10	.41	.31	.39	.44
対外的な評価への満足感	対外的な評価への満足感	0.32	0.08	3.83	.000	.15	.48	.39	.45	.49
対外的な評価への満足感	主要な教育業績の不振	-0.00	0.10	-0.01	.991	-.19	.20	-.00	.24	.18
対外的な評価への満足感	同僚教師との関わり	-0.12	0.11	-1.08	.281	-.32	.09	-.14	.03	.12
働く内容への満足感	難しい児童生徒への対応	0.14	0.08	1.84	.066	-.01	.30	.21	.14	.29
働く内容への満足感	やらねばならないと感じる仕事への取組み	0.12	0.08	1.56	.118	-.03	.28	.18	.16	.30
働く内容への満足感	働く内容への満足感	0.10	0.09	1.13	.257	-.05	.28	.15	.12	.11
働く内容への満足感	同僚教師との関わり	-0.03	0.09	-0.35	.728	-.21	.14	-.04	-.17	-.05
難しい児童生徒への対応	やらねばならないと感じる仕事への取組み	0.46	0.08	5.56	.000	.29	.62	.62	.71	.66
難しい児童生徒への対応	主要な教育業績の不振	0.32	0.08	3.96	.000	.16	.48	.43	.46	.53
難しい児童生徒への対応	同僚教師との関わり	0.17	0.09	1.92	.055	.00	.35	.21	.20	.35
やらねばならないと感じる仕事への取組み	主要な教育業績の不振	0.33	0.09	3.52	.000	.14	.52	.44	.49	.47
やらねばならないと感じる仕事への取組み	同僚教師との関わり	0.09	0.09	0.97	.330	-.09	.27	.11	.25	.28
主要な教育業績の不振	同僚教師との関わり	0.31	0.10	3.19	.001	.11	.49	.39	.17	.34
5階層目										
職務負荷認知	専門性向上意識	0.07	0.06	1.12	.263	-.06	.18	.12	.10	-.06
6階層目 (目的変数)										
情緒的消耗感	脱人格化	0.22	0.07	3.41	.001	.09	.36	.54	.64	.61
情緒的消耗感	個人的達成感の低下	-0.09	0.05	-1.82	.069	-.19	.00	-.22	-.24	-.30
脱人格化	個人的達成感の低下	-0.14	0.05	-2.57	.010	-.24	-.04	-.30	-.43	-.40

知に有意な効果を有していた変数は4階層目のやらねばならないと感じる仕事への取組み ( $\beta_s = .17 - .19, p < .001$ )、3階層目の仕事に対する自信 ( $\beta_s = -.22 - -.20, p < .001$ ) と教員としての責任感 ( $\beta_s = .16 - .18, p = .001$ )、1階層目のスクリーニング調査時点における情緒的消耗感 ( $\beta_s = .41 - .49, p < .001$ ) であった。4階層目の同僚教師との関わりに有意な効果を有していた変数は、3階層目の仕事のやりがい ( $\beta_s = .33 - .34, p < .001$ ) と情報管理能力 ( $\beta_s = -.20 - -.17, p = .001$ )、2階層目の教職に対する価値意識 ( $\beta_s = -.19 - -.17, p = .031$ ) 1階層目のスクリーニング調査時点における脱人格化 ( $\beta_s = .36 - .44, p < .001$ ) であった。3階層目の仕事に対する自信に有意な効果を有していた変数は、1階層目のスクリーニング調査時点における情緒的消耗感 ( $\beta_s = -.31 - -.32,$

Table 5 最終モデルの推定値（決定係数）

	小 学校	中 学校	高等 学校
教職に対する価値意識	.43	.54	.43
仕事に対する自信	.10	.11	.10
教員としての責任感	.30	.43	.35
教育問題に対する関心	.18	.16	.15
仕事のやりがい	.51	.73	.54
情報処理能力	.06	.08	.08
情報管理能力	.13	.13	.12
子どもの関わりと職場環境の満足感	.36	.43	.37
対外的な評価への満足感	.11	.16	.13
働く内容への満足感	.32	.39	.30
難しい児童生徒への対応	.15	.15	.12
やらねばならないと感じる仕事への取組み	.14	.19	.13
主要な教育業績の不振	.29	.35	.36
同僚教師との関わり	.18	.21	.17
職務負荷認知	.36	.38	.33
専門性向上意識	.40	.41	.41
情緒期消耗感	.63	.69	.61
脱人格化	.52	.67	.51
個人的達成感の低下	.55	.53	.54

$p < .001$ ) であった。同じく 3 階層目の仕事のやりがいに有意な効果を有していた変数は、2 階層目の教職に対する価値意識 ( $\beta_s = .56 - .64, p < .001$ ) と、1 階層目のスクリーニング調査時点における脱人格化 ( $\beta_s = -.20 - -.16, p < .001$ ) と個人的達成感の低下 ( $\beta_s = -.13 - -.12, p = .005$ ) であった。また、6 階層目の情緒的消耗感における決定係数は  $R^2_s = .61 - .69$  であった。

脱人格化 (6 階層目) に直接的に有意な効果を有していた変数は、4 階層目の同僚教師との関わり ( $\beta_s = .11 - .12, p = .007$ )、3 階層目の仕事に対する自信 ( $\beta_s = -.14 - -.13, p = .001$ )、1 階層目のスクリーニング調査時点における情緒的消耗感 ( $\beta_s = .16 - .18, p = .002$ ) と脱人格化 ( $\beta_s = .50 - .57, p < .001$ ) であった。6 階層目の脱人格化に間接的に効果を有していた変数のうち、情緒的消耗感の項で取り上げていない変数はなかった。また、6 階層目の脱人格化における決定係数は  $R^2_s = .52 - .67$  であった。

個人的達成感の低下 (6 階層目) に直接的に有意な効果を有していた変数は、4 階層目の働く内容への満足感 ( $\beta_s = -.20 - -.19, p < .001$ )、3 階層目の仕事に対する自信 ( $\beta_s = -.13 - -.11, p = .008$ ) と仕事のやりがい ( $\beta_s = -.31 - -.27, p < .001$ ) および情報管理能力 ( $\beta_s = -.10 - -.10, p = .021$ )、1 階層目のスクリーニング調査時点における脱人格 ( $\beta_s = -.15 - -.13, p = .007$ ) と個人的達成感の低下 ( $\beta_s = .40 - .41, p < .001$ ) であった。6 階層目の個人的達成感の低下に間接的に有意な効果を有していた変数のうち、情緒的消耗感と脱人格化の項で取り上げていない変数は 4 階層目の働く内容への満足感と 3 階層目の情報管理能力であった。4 階層目の働く内容への満足感に有意な効果を有していた変数は、



3階層目の教員としての責任感 ( $\beta_s = .16 - .18, p = .001$ )と情報処理能力 ( $\beta_s = .13 - .16, p = .008$ )、1階層目のスクリーニング調査時点における脱人格化 ( $\beta_s = -.24 - -.19, p < .001$ )と個人的達成感の低下 ( $\beta_s = -.33 - -.32, p < .001$ )であった。3階層目の情報管理能力に有意な効果を有していた変数は、2階層目の教職に対する価値意識 ( $\beta_s = .35 - .36, p < .001$ )であった。また、6階層目の個人的達成感の低下における決定係数は  $R^2_s = .53 - .55$ であった。

続いて、説明変数である1階層目のスクリーニング調査時点におけるバーンアウト症状が直接的に有意な効果を有していた変数について取り上げる。スクリーニング調査時点における情緒的消耗感(1階層目)が有意な効果を有していた変数は、3階層目の仕事に対する自信 ( $\beta_s = -.32 - -.31, p < .001$ )、4階層目の子どもの関わりと職場環境の満足感 ( $\beta_s = .15 - .18, p = .007$ )とやらねばならないと感じる仕事への取組み ( $\beta_s = .13 - .16, p = .032$ )、5階層目の職務負荷認知 ( $\beta_s = .41 - .49, p < .001$ )、6階層目の情緒的消耗感 ( $\beta_s = .60 - .65, p < .001$ )と脱人格化 ( $\beta_s = .16 - .18, p = .002$ )であった。

スクリーニング調査時点における脱人格化(1階層目)が有意な効果を有していた変数は、2階層目の職業に関する価値意識 ( $\beta_s = -.47 - -.42, p < .001$ )、3階層目の仕事のやりがい ( $\beta_s = -.20 - -.16, p < .001$ )、4階層目の子どもの関わりと職場環境への満足感 ( $\beta_s = -.27 - -.21, p < .001$ )と働く内容への満足感 ( $\beta_s = -.24 - -.19, p < .001$ )、難しい児童生徒への対応 ( $\beta_s = .24 - .27, p < .001$ )、やらねばならないと感じる仕事への取組み ( $\beta_s = .16 - .21, p = .014$ )、主要な教育実践の不振 ( $\beta_s = .31 - .33, p < .001$ )、同僚教師との関わり ( $\beta_s = .36 - .44, p < .001$ )であった。

スクリーニング調査時点における個人的達成感の低下が有意な効果を有していた変数は、2階層目の職業に関する価値意識 ( $\beta_s = -.43 - -.40, p < .001$ )、3階層目の仕事のやりがい ( $\beta_s = -.13 - -.12, p = .005$ )、4階層目の子どもの関わりと職場環境の満足感 ( $\beta_s = -.32 - -.30, p < .001$ )、対外的な評価への満足感 ( $\beta_s = -.27 - -.24, p < .001$ )、働く内容への満足感 ( $\beta_s = -.33 - -.32, p < .001$ )、6階層目の個人的達成感の低下 ( $\beta_s = .40 - .41, p < .001$ )であった。

最後に、2階層目であり媒介変数の始発となる職業に関する価値意識が直接的に効果を有していた変数について取り上げる。教職に対する価値意識(2階層目)が直接的に有意な効果を有していた変数は、3階層目の教員としての責任感 ( $\beta_s = .55 - .66, p < .001$ )と教育問題に対する関心 ( $\beta_s = .38 - .43, p < .001$ )、仕事のやりがい ( $\beta_s = .56 - .64, p < .001$ )、情報処理能力 ( $\beta_s = .25 - .29, p < .001$ )、情報管理能力 ( $\beta_s = .35 - .36, p < .001$ )、4階層目の同僚教師との関わり ( $\beta_s = -.19 - -.17, p = .031$ )、5階層目の専門性向上意識 ( $\beta_s = .30 - .32, p < .001$ )であった。また、2階層目の職業に関する価値意識における決定係数は  $R^2_s = .43 - .54$ であった。

## 考 察

本研究の目的は、教員のバーンアウト症状の増悪を低減しその症状を緩和するための介入点について示唆を得ることであった。そのために、教職の価値意識や教職のやりがい、職務有能感、職務上経験したことがらに着目し、教員のバーンアウトを促進あるいは抑制する要因について、構造方程式モデリングによる多母集団同時分析を用いて探索的に検討を行なった。

### 各変数の基礎統計量と内的整合性の検討

各尺度の基礎統計量と内的整合性を検討した結果、天井効果と床効果を示した変数は確認されなかった。一方で、労働環境への満足感、管理職との関わり、日常のルーティンワークは $\alpha$ 係数が許容できない値であったため、以後の分析から除外された。これらを測定する尺度の項目を確認したところ、項目の具体性が高すぎると考えられるものや、項目のワーディングが否定的・肯定的のどちらともとれる項目が含まれていたため、内的一貫性を低下させたものと考えられた。

### 同一尺度内における各変数間の相関分析結果の検討

同一尺度内における各変数間の関係を相関分析によって確認した結果、本調査時点におけるバーンアウト症状において、個人的達成感の低下とその他の変数との間に有意な相関が確認されなかったことを除いて、すべての尺度内で有意な相関が確認された。本調査時点のバーンアウト症状は目的変数（最終階層）にあたり、それ以前の階層（1階層目～5階層目）ではすべての変数間で有意な相関が確認されたため、後の構造方程式モデリングによる多母集団同時分析においては各階層ごとに誤差間共分散が設定された。

### 多母集団同時分析によるモデル検討

説明変数である1時点目（スクリーニング調査時点）におけるバーンアウト症状（1階層目）が、媒介変数である職務に関する価値意識等（2～5階層目）を經由して2時点目（本調査時点）におけるバーンアウト症状（6階層目）に及ぼすという仮説モデルを設定した。このモデルについて、すべて各階層からそれ以下の階層のすべての変数にパスを想定するというモデルを構成し、各々のパス係数が学校種ごとに等しいという等値制約を課した多母集団同時分析を行なった結果、適合度は良好であった。そのため、以後このモデルについて多母集団同時分析を用いて探索的に検討していった結果、Table 3とTable 4に示した関係性によって構成されたモデルが得られ、適合度も許容可能な値であった。また、初期モデル（無制約モデル）と最終モデル（制約モデル）のAICとBICを比較した結果、わずかながら最終モデルのほうがAICとBICが低く、モデルの改善が確認された。

本研究の目的であるバーンアウト症状を促進あるいは抑制する要因として、1時点目の

対応するバーンアウト症状以外を整理すると、情緒的消耗感を促進する要因としては、5階層目の職務負荷認知、4階層目の同僚教師とのネガティブな関わりの経験が挙げられた。一方で、情緒的消耗感を抑制する要因としては3階層目の仕事に対する自信が挙げられた。脱人格化を促進する要因としては、4階層目の同僚教師とのネガティブな関わりの経験や1時点目の情緒的消耗感が挙げられた。一方で、脱人格化を抑制する要因としては3階層目の仕事に対する自信が挙げられた。個人的達成感の低下を促進する要因は今回検討した中では確認されなかったが、一方で抑制する要因として4階層目の働く内容への満足感と3階層目の仕事に対する自信と仕事のやりがい、情報管理能力、1階層目の脱人格化が挙げられた。

バーンアウト症状を促進する要因として、情緒的消耗感については5階層目の職務負荷認知が挙げられたが、職務負荷認知に効果を有していた4階層目以前の変数として、やらねばならないと感じる仕事への取組みと3階層目の仕事に対する自信、1階層目の1時点目における情緒的消耗感が挙げられ、職務負荷認知を促進していた。また情緒的消耗感と脱人格化については、4階層目の同僚教師とのネガティブな関わりの経験が挙げられた。このことについて、3階層目の情報管理能力と2階層目の職務に関する価値意識が抑制していた一方で、3階層目の仕事のやりがいと1階層目の1時点目の脱人格化が同僚教師とのネガティブな関わりを促進していた。3階層目については仕事に対する自信を除いて2階層目の職務に関する価値意識が促進していることを踏まえれば、バーンアウト症状に効果を有する要因の始発は想定どおり教員の有する職務に関する価値意識にたどり着くことが確認された。

一方で、バーンアウト症状を抑制する要因としては、バーンアウト症状の3因子すべてにおいて3階層目の仕事に対する自信が、個人的達成感の低下において3階層目の仕事のやりがいと情報管理能力が挙げられた。これらの始発は仕事に対する自信と教員の職務に関する価値意識の2つの要因と考えられた。また、バーンアウト症状が影響を及ぼす変数を検討すると、バーンアウト症状の3因子すべてが4階層目の教員のポジティブな経験を抑制し、脱人格化が4階層目の教員のネガティブな経験を促進していた。また、情緒的消耗感とは5階層目の職務負荷認知を直接的に促進し、脱人格化と個人的達成感の低下は教員の職務に関する価値意識を抑制していた。加えて、教員の職務に関する価値意識は3階層目の仕事に対する自信以外の変数を促進し、同僚教師とのネガティブな関わりの経験を抑制していた。

以上を総合すると、教員の有する職務に関する価値意識が教員の職務有能感を促進し、これらの価値意識と有能感は教員のポジティブな経験を促進し、ネガティブな経験を抑制することでバーンアウト症状に影響を与えることが示された。このことから、教員の有する職務に関する価値意識がバーンアウト症状を抑制する鍵となると考えられた。しかしその一方で、職務に関する価値意識は1時点目の脱人格化と個人的達成感の低下から負の影

響を受けており、脱人格化と個人的達成感の低下が進むと職務に関する価値意識が毀損されていくこともまた示された。そのため、教員の職務に関する価値意識を高めるような施策はバーンアウト症状を緩和あるいは予防する介入点として一定の機能を果たすと考えられるものの、長期にわたり効果を期待するような施策としては適切でない可能性がある。

今回検討したモデルからは、脱人格化によって促進されるネガティブな職務経験が情緒的消耗感と脱人格化を促進することから、バーンアウト症状自体に対する主要な介入点はまず脱人格化を食い止めることである可能性が示唆された。この脱人格化を直接的に抑制する要因は仕事に関する自信である。また、脱人格化は同僚教師とのネガティブな関わりと情緒的消耗感によって直接的に促進され、情緒的消耗感は職務負荷認知と同僚教師とのネガティブな関わりの経験によって直接的に促進されていたことから、教員が負担と感じる職務を調整すること、および、同僚教員間の良好な関係を築くことが情緒的消耗感を低減させ、間接的に脱人格化に作用すると考えられた。また、同僚教員間の良好な関係を築くことは直接的にも脱人格化を抑制する可能性があることから、同僚教員間の良好な関係性を築くこと、すなわち教員の同僚性を構築することがバーンアウト症状を緩和・予防する鍵であると考えられた。一方の個人的達成感の低下については、働く内容への満足感、仕事に対する自信、仕事のやりがい、情報管理能力が直接的に作用していた。働く内容への満足感は脱人格化と個人的達成感の低下から、仕事に対する自信は情緒的消耗感から負の影響を受け、職務に関する価値意識が仕事のやりがいと情報管理能力を促進していたことから、バーンアウト症状の増悪を抑制することで、個人的な達成感を感じられるようになる可能性が示唆された。

最後に、比較的バーンアウト症状から影響を受けておらず、バーンアウト症状を抑制する要因として、仕事に対する自信が挙げられる。仕事に対する自信は情緒的消耗感によって抑制され、その情緒的消耗感と職務負荷認知によって促進されることから、やはり教員の職務負荷を軽減する取組みは必須であると考えられた。また、仕事に対する自信をつけるためには、当該教員自身に専門性向上を向上させようという意識が必要である。専門性向上意識は教職に対する価値意識や教員としての責任感、教育問題に対する関心によって促進される。教員養成課程においてこれらの意識を高めておくことが、教員のバーンアウト耐性につながる可能性が示唆されたと考えられる。

### 本研究のまとめと今後の課題

本研究の結果から、バーンアウト症状に対する介入点として、短期的あるいは予防的な施策として教員の教職に対する価値意識を高めることが有効である可能性が示唆されたものの、長期にわたっては効果を維持できない可能性もまた示唆された。長期にわたって教員のバーンアウト症状の緩和を期待するならば、教員が負担と感じる職務を調整すること、および、教員が自分の仕事に対して自信を持つことができ、教員としての責任感を喚起す

るような経験を得ることができるような施策が有効である可能性が示唆された。

今後の課題として、まずは年齢層別の検討が必要である。今回のモデルは学校種を問わず共通であると考えられるが、若手、ベテラン、年配といった年代層の違いによってはモデルや効果が異なる可能性がある。これらの年代層別の検討を加えることによって、各年代層にあたる教員に対して特に有効な施策を検討できるだろう。

次に、よりモデルを簡略化した形で、縦断的な検討を行なうことが挙げられる。今回の検討では、バーンアウト症状のみが2時点のデータであり、残りの変数は1時点での影響関係のみしか検討できていない。また、モデルの想定から教員の教職に対する価値意識や職務有能感が職務経験を規定するという方向での検討であったため、バーンアウト症状に影響を与えない教員のポジティブな職務経験はモデルの終点となっていた。しかしながら、教員のポジティブな職務経験がバーンアウト症状に対してなんらの効果も有していないとは考えにくい。教員のポジティブな職務経験は、おそらく教職に対する価値意識や職務有能感を高める方向に働いていると考えられる。この点を検討するために、モデルを簡略化し交差遅延効果モデルや同時効果モデルによる検討を加える必要があると考えられる。

最後に、今回の調査はWeb調査であったため、現場の状況を精緻に反映できているとはいえない。したがって、実際の学校現場で調査を実施することが必要である。さらに、いくつかの対象校に対して継続的に調査を実施することで、教員のバーンアウト症状の増悪・改善の様子がより詳細に明らかにできると考えられる。この際には、質的な検討も同時に加えていくことが必要であろう。

教員のバーンアウト症状を予防し、その増悪を抑制することは、わが国における教育の質を担保するにあたって不可避であると考えられる。そのために、まずは教員の職務状況の改善が必要である。また、教員が職務に対して高い価値意識をもち、有能となっていくことは、教員個人の益となるのみでなく、わが国の未来を担う子ども達の益ともなる。今後も引き続き研究を行ない、教育現場に還元していく取組みが必要である。

## 付記

本研究は令和4年度名古屋芸術大学特別研究費の助成を受けて実施された。

## 文献

- 1) 文部科学省, 令和3年度公立学校教職員の人事行政状況調査について, 2022, Retrieved October 18, 2023, from [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/jinji/1411820\\_00006.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00006.htm)
- 2) 落合美貴子, 援助職バーンアウトの影響とその予防, 教育と医学, 64(1), 2016, 11-17.
- 3) Madigan, D. J., & Kim, L. E., Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes., *International Journal of Educational Research*, 105, 2021, 101714.
- 4) 宮下敏恵・森慶輔・大門秀司・増井晃・奥村太一・北島正人・西村明德, 小・中学校教師における



- バーンアウト低減のための組織的取り組みに関する検討(7), 上越教育大学研究紀要, 43, 2023, 259-268.
- 5) 磯和壮太郎, わが国の教職のバーンアウトに関わる要因とその予防の重要性, ヒューマン・ケア研究, 23(1), 2023, 8-10.
  - 6) 美濃陽介・吉田浩子・庄子和夫, 学校教員の職業性ストレスと関連する諸要因の分析, 心身健康科学, 18(2), 2022, 73-86.
  - 7) 谷島弘仁, 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), 2013, 85-92.
  - 8) 町支大祐・當山清実, 教員の組織社会化とバーンアウトの関係に関する研究, 日本教育工学会研究報告集, 18(1), 2018, 395-398.
  - 9) 谷口弘, 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), 2018, 155-162.
  - 10) 藤井義久, 教員資質能力自己評価尺度の開発, リベラル・アーツ, (12), 2011, 1-12.
  - 11) 河村茂雄, 教師の職業生活自己分析尺度の作成, 学校メンタルヘルス, 4, 2001, 55-63.
  - 12) 鈴木邦治, 教師の勤務構造とストレス—ストレスの認知的評価を中心に—, 日本教育経営学会紀要, 35, 1993, 69-82.
  - 13) 石川正典・中野明德, 教師のストレスとサポート体制に関する研究, 福島大学教育実践研究紀要, 40, 2001, 17-24.
  - 14) 青木純一・堀内正志, 教員の多忙化をめぐる経緯と教員勤務実態調査に関する一考察: 学校における効果的な多忙化対策の基本的論点を探る, 日本女子体育大学紀要, 44, 2014, 17-26.
  - 15) 草海由香里, 公立小・中学校教師の休職・退職意識に影響を及ぼす諸要因の検討, パーソナリティ研究, 23(2), 2014, 67-79.
  - 16) 磯和壮太郎・今井田貴裕, 学校教員の職務多忙感・負担感がバーンアウトと専門性向上意識に及ぼす効果の検討, 名古屋芸術大学研究紀要, 43, 2022, 179-196.
  - 17) 今井田貴裕・磯和壮太郎, 簡易版学校教員の職務多忙感・負担感尺度と Time Perspective-Sense of Coherence 9の作成, 名古屋芸術大学キャリアセンター紀要, (12), 2023, 13-23.
  - 18) 久保真人, ストレスとバーンアウトとの関係—バーンアウトはストレンか?—, 産業・組織心理学研究, 12(1), 1998, 5-15.