

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

——日本の教員文化・その実証的研究（5）——

久 富 善 之

一、教師の「多忙」とその特性

「教師が忙しい」ということが、くり返し言われてきた。もっとも「先生には、夏・冬・春の休みがあっていいね」といった逆の言説もある。しかしたとえば、戦後日本の教師調査を追いかけてみると、どの時期にも教師たちの多忙の事実と、教師たちの圧倒的な「多忙感」⁽¹⁾とが指摘されている。

ただし、日本社会で忙しいのは教師だけではない。⁽²⁾「Japanese Karoshi（過労死）」の名で世界的に有名な、日本の会社人たちの高密度・長時間の労働はよく知られている。だから、教師だけが特別に忙しいとは考えにくい。ただ

し、教師の「多忙」には他と区別されるそれに独特の性格があるだろう、という予測は成り立つ。それは当然ながら、教職という仕事の独自の特性（「仕事がら」）に根拠があるだろう。

この「仕事がら」は、どの職業にも多面的にあり得るが、教師の場合まず外形的な側面から言えば、

- ①、ある年齢の子ども達を対象とする仕事である（対象）。
 - ②、子ども達の知的・道徳的な発達を目標として行われる仕事である（目標）。
 - ③、主として教室という場で、生徒と位置づけられた子ども達に対して教師として行われる（関係性）。
 - ④、学校という場において、おおむね複数の教師たちの協同の下に進められる（集団性）。
- などがあげられる。

こうした外形的な特質を、教師「多忙」の特性につなぐ媒介帯に、教師の「仕事がら」のより内在的特質として次の二点を考える。

(1)、教師の仕事の内容・過程の不確定性と未達成感

アメリカにおける教員文化研究書として有名な『学校教師 (Schoolteacher)』の中で、著者D・C・ローティーは、教師の仕事の特徴的性格として「風土病的な不確定性 (endemic uncertainty)」をあげている。^③教師の仕事は、モノを対象とする生産労働過程のようにには手続きを確定したりマニュアル化することが難しい。子ども達の反応もその時々で変化があり、つねづね臨機応変の対応が求められる。だからまた、個々の教師が生徒のどの反応を重要なものとして感じとるか、という教師の関心・感応・判断の枠組（「レリバンス」とも言われる）が重要になる。

また、教育活動の効果 (effect) というものも、生産や販売やモノを介したサーヴィスのように数量的に確定でき

るものではない。ペーパーテストの得点によって測定されるものもあるが、教師と学校の教育活動を通して生徒たちに内面化されているものの全体は、なお測り切れない広がり、ふくらみのあるものである。だから、五年後にその成果が現実のものとなるかも知れず、あるいは一〇年後にその弱点が決定的に露呈するかも知れない⁽⁴⁾。

このように、教師の仕事は、その目標から、過程、評価、どの面でみても、簡単に「マニュアル」化できない不確実さに満ちている。だから「坊主と教師は、三日やったらやめられない」という俗諺もあるように、「手抜き」しようとするばそうできる面があり、逆にやろうとすれば際限がないほどやるべきことがあることにもなる。

「教師の多忙調査」では、「忙しいために、教材研究や子どもとの接触が十分できない」という回答が多い⁽⁵⁾。この「教材研究」と「子どもとの接触」とは、教師たちがその仕事の質を高めるのに最も必要と考えていることがらである。しかし、やらなければやらないなりに、教師の一日一日は過ぎて行き、やればやったで、どこまでで十分かどうか際限が見定め切れないものである。

つまり、教師の仕事の不確定性のために、その「多忙」は、ただ仕事量が多いとか、時間が長いとかいうに止まらず、「一番大事なことが十分できてない」という未達成感を伴う「多忙」なのである。

(2)、教職のアイデンティティ確保にかかわる不安定性 (instability) とバーンアウト

教師は学校・教室という場で、教師・生徒関係を通して、子ども達に働きかけ、目標達成をめざさなければならぬ。学校教師たちは、生徒や父母に信頼され尊敬されて、求められて彼ら(ないし彼らの子ども)の教師となったのではない。近代学校制度に、教員として大量に雇用されて、彼らは教師の地位(position)にいたのである。しかし、教師が、教師・生徒関係を通して、生徒たちの知的・道徳的発達に働きかけようとする、そこには子ども達か

らの信頼と彼らに対する権威とが必要となる。⁽⁶⁾教師・生徒関係は、一見安定しているように見えるが、いつ生徒たちの反抗によって崩れるか知れない、本質的な不安定性を抱え込んでいる。つまり教師は、子ども達に対して（また、父母に対しても、同僚教師に対しても）、自分が「教師にふさわしい人物」であることを、日常不断に示さなければ、自らの地位を安泰たらしめることができないのである。

教師という、子ども世代相手の対人サーヴィス労働には、右のような不安定さと、それに伴う独特の緊張（strain）がある。こうしたアイデンティティ不安定と緊張とに長くさらされる職業人におこる疲弊現象は「バーンアウト（燃え尽き）」と呼ばれている。

ここではとりあえず、教師の「多忙」の特性として、仕事の不確定性に伴う未達成感と、アイデンティティ不安定性に伴う緊張とバーンアウトとを考えた。以下の調査は、その解明への一つの試みである。

二、F市教師調査の課題、枠組、対象、方法

調査は一九九一年～九二年に、首都圏F市で実施した。その際の課題意識としては、

①、千葉県A市調査（一九八六年、本誌29号に結果掲載）における、教員文化の実態を、より学校数・教員数の多いF市で、追試し、再確認する。

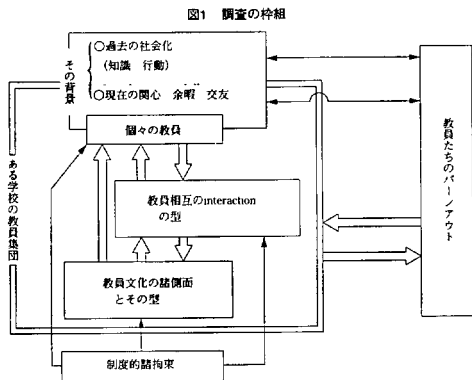
②、教師たちの「バーンアウト」の実態と、その要因関連について、教師の多忙の特性の視点から追究する。

③、地域生涯学習の中での、学校と教師との位置について考える。

表1 質問紙の配布・回収状況

	幼稚園	小学校	中学校	高等学校
質問紙配布数	6	875	577	65
回収数	6	774	511	46

配布数合計 1523 有効回収数 1337
 有効回収率 1337/1523=87.9%



の3点があった。小論では、③を省略し、①・②の課題について報告する。また、①は追試でもあり、他の箇所に詳しい報告を共同で書いた⁽¹⁾ので簡略にし、②についてやや詳しく検討して行きたい。

調査項目を考える際の枠組は、図1の通りである。この図の左半分は、A市調査と同じ（本誌29号、一三ページ）である。それに右半分の、バーンアウト問題を、個人の問題として、また職場（学校教員集団）の問題として検討する視点が加わっている。

調査の対象は、F市からの依頼もあって、市立の幼稚園（1園）、小学校（33校）、中学校（16校）、高等学校（1校）の51校（園）に勤める教師（臨時を除く、校長・教頭・養護教諭は含む）とした。学校（園）を通してアンケート質問紙を

配布し、職場に回収用小箱を設置して、記入がすんで封入された回答を各人⁽²⁾にその箱に入れてもらい、およそ集ったところで箱を閉じて、郵送してもらった。

その配布・回収状況は表1の通りである。質問紙がやや長かったにもかかわらず、回収率は八七・九%と異例の高率であった。

〔付記〕この調査について、指導と援助をいただいた伊藤三次先生、ご協力いただいた各学校・園、一三〇〇をこえる教師の方々に、この場を借りて感謝する。また、

表2 回答者の性別と年齢段階（学校段階別）

計	性別			年齢段階（歳）					
	男	女	(不明)	20～24	25～29	30～34	35～39	40～49	50～60
幼稚園 6人	0 0.0%	6 100.0%	(0)	2 33.3	1 16.7	0 0.0	1 16.7	1 16.7	1 16.7
小学校 774	273 36.3	479 63.7	(22)	2 3.1	84 11.4	148 20.0	207 28.0	216 29.2	62 8.4
中学校 511	311 62.7	185 37.3	(15)	30 6.1	84 17.1	116 23.6	89 18.1	131 26.6	42 8.5
高校 46	37 82.2	8 17.8	(1)	3 4.7	16 37.2	12 27.9	3 7.0	7 16.3	2 4.7
合計 1337	621 47.8	678 52.2	(38)	58 4.5	185 14.5	276 21.5	300 23.4	355 27.7	107 8.4

(不明・無回答は、%計算からはずしてある。以下同じ)

この調査を共同で進めた「第2次教員文化研究会」のメンバー（その名前を一つは記さないが）にも感謝しなければならない。

三、教員文化特性のいくつかの再確認

回答者一三三七名の、学校段階別、性別・年齢別の構成は表2の通りである。なお以下の集計では、小・中学校だけを対象にして、一園・一校しかない幼稚園・高校をはずした図表がある。

①、高い比率の「教員どうしの結婚」

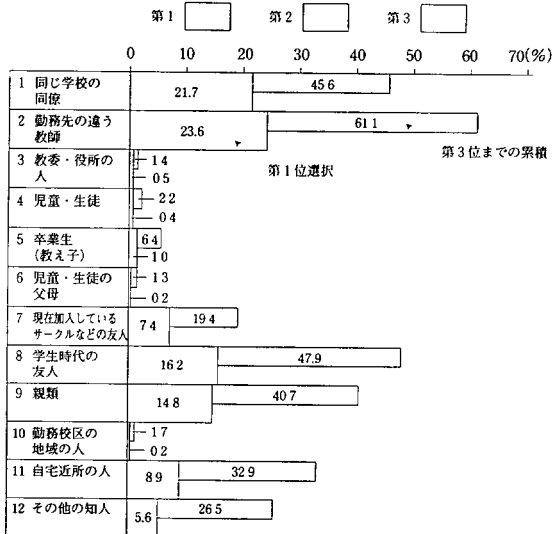
表3は、配偶者のある人だけに、その配偶者の職業をたずねた結果である。男・女ともに、その配偶者が現在教師をしている者が約5割であり、これはA市での結果（本誌29号、二〇ページ）とほとんど合致している。また、表3で回答2・3の「かつて教師」を加えると、約6割が教師どうしの結婚であることがわかる。世の中に専門職の数は多いが、同じ専門職どうしの結婚としては、教師が圧倒的な高率であろう。そのことは農村部を含む地方都市A市でも、大都市圏F市でもかわらない。

表3 配偶者の職業（男女別・学校段階別）

	計	男	女	小	中
1. 現在教師をしている	474	230人	242	306	158
	49.9	49.3%	50.5	51.6	47.7
2. かつて教師で、現在別の仕事をしている	27	16	11	17	10
	2.8	3.4	2.3	2.9	3.0
3. かつて教師で、現在仕事をしていない	59	55	4	32	22
	6.2	11.8	0.8	5.4	6.6
4. 教職経験はなく、現在仕事をしている	285	64	220	191	87
	30.0	13.7	45.9	32.2	26.3
5. 教職経験はなく、現在仕事をしていない	104	102	2	47	54
	11.0	21.8	0.4	7.9	16.3

図2. 教師が仕事をはなれたときにつき合う人

【設問】あなたは仕事をはなれたとき、どのような人とのつきあいが多いですか。次の1～12のうち多い方から順番に3つ選んで、□に番号を記入してください。



②、仕事をはなれたときのつき合い
 図2は、仕事をはなれたときのつき合いをたずねた結果である。A市の場合（本誌29号、二四ページ）「同じ学校の同僚」が多かったが、F市では「勤務先の違う教師」が多くなっている。しかしいずれにせよ、回答

1・2が多く、それに次ぐ「学生時代の友人」の中にも教師がかなりいることが考えられる。前項の婚姻圏といい、ここでのつき合いといい、教師たちが「教師仲間 (teachers' clique)」に強くまとまる傾向があるというその世界の狭さを確認できる。

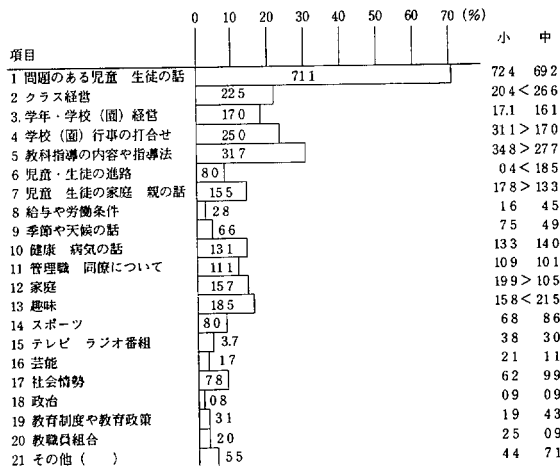
③、職場でのインフォーマルな会話

図3は、休み時間、空き時間、放課後など自由な時間に、職場の同僚とどのような会話を交したか、二〇項目あげて三つまで選んでもらった結果である。ここでもA市の結果(本誌29号、二八ページ)とほとんど同じ分布で、「問題のある児童・生徒の話」が多く、項目2〜7のような、教師の仕事に直接関係することがらの選択がそれに次いで多い群になっている。小・中の違いは、「進路」など学校段階からくる当然の差から、男女の比率差を反映しているものもある。ともあれ、職場での自由な会話においても、教師たちの「狭さ」とある種の「気まじめさ」とがうかがえる。

④、職場の「活性度」とその分布

図4は、職場の雰囲気「活性度」を示す5項目について、4段階で評価してもらった結果のうち、肯定的回答を

図3. 職場でのインフォーマルな会話の内容 (小・中別)



図示したものである。A市の結果（同前、三二ページ）とは、項目eの「同じ学校の教師間のつき合い」が、②と同じくやや少く、また中学校での肯定的回答がF市の方が少い傾向がある。それでもなお、両調査を通して全体としての肯定的回答傾向を確認できる。

表4は、その5項目について、小・中の四九校について、データをアグリゲート（集積）して、「そう思う」という肯定的回答が一つひとつの学校でどれだけあるかを計算し、それを5%きざみで22段階に分けて、小・中別に表示したものである。もし、一つの学校の全教員の観察が一致するものであるならば、結果は「0%」か「100%」に集中するはずであるが、表4でそういう例は3つしかなく、実際は教員たちの観察は割れている。しかし、多くの教師が肯定回答している学校から、ほとんどの教師が否定回答している学校まで、学校ごとの比率は表の上下に広く分布している。そこに私たちは学校ごとの雰囲気の大きな違いの存在を、A市の場合（同前、三三ページ）と同様に確認することができる。これと、バーンアウトとの関連は、後の追究課題である。

⑤、公的規制をめぐる「求心性」

図4. 職場の雰囲気の「活性度」

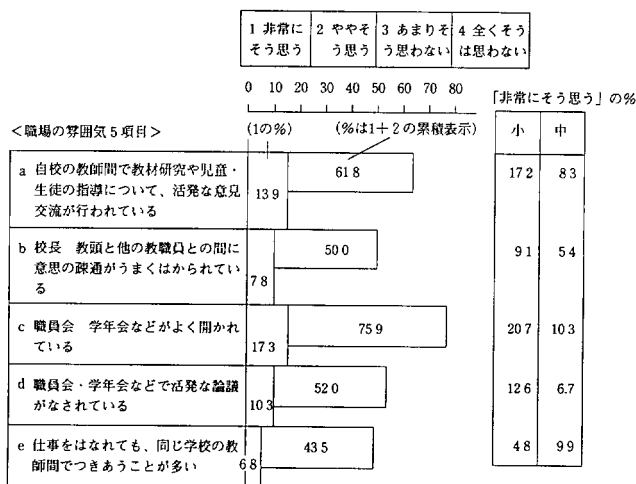
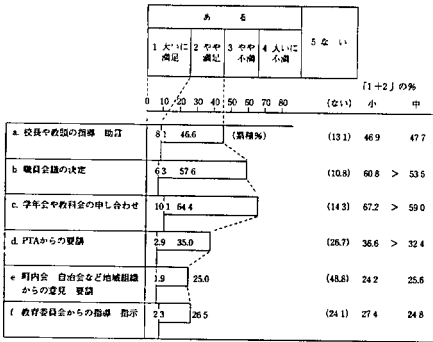


表4 職場の雰囲気「活性度」5項目についての学校ごとの「そう思う」比率の分布(小・中別)

職場の 雰囲気・ 5項目 学校 ごとの パーセント 22段階	a. 自校の教師 間で教材研究や 児童・生徒の指 導について活発 な意見交流が行 われている。 「そう思う」% (1+2)	b. 校長・教頭 と他の教職員と の間に意志の疎 通がうまくはか られている。 「そう思う」% (1+2)	c. 職員会・学 年会などがよく 開かれている。 「そう思う」% (1+2)	d. 職員会・学 年会などで活発 な議論がなされ ている。 「そう思う」% (1+2)	e. 仕事をはな れても、同じ学 校の教師間でつ きあうことが多 い。 「そう思う」% (1+2)
	0%	小・中(計) —	小・中(計) —	小・中(計) —	小・中(計) —
0.01~5%	—	—	—	—	—
5.01~10%	—	1 — (1)	—	—	—
10.01~15%	—	2 — (1)	—	1 — (1)	4 — (4)
15.01~20%	— 1 (1)	— 1 (1)	—	1 — (1)	1 — (1)
20.01~25%	— 1 (1)	3 — (3)	—	—	3 1 (4)
25.01~30%	—	4 — (4)	—	2 2 (4)	3 — (3)
30.01~35%	2 — (2)	— 3 (3)	—	— 3 (3)	6 1 (7)
35.01~40%	1 — (1)	2 3 (5)	—	3 3 (6)	3 1 (4)
40.01~45%	— 1 (1)	3 1 (4)	— 3 (3)	2 — (2)	6 2 (8)
45.01~50%	1 2 (3)	3 1 (4)	—	2 2 (4)	2 3 (5)
50.01~55%	4 3 (7)	3 1 (4)	3 — (3)	4 — (4)	1 4 (5)
55.01~60%	1 2 (3)	1 — (1)	1 1 (2)	4 2 (6)	— 1 (1)
60.01~65%	3 2 (5)	1 1 (2)	— 2 (2)	4 3 (7)	1 — (1)
65.01~70%	4 1 (5)	2 1 (3)	3 2 (5)	3 — (3)	— 1 (1)
70.01~75%	3 2 (5)	4 2 (6)	3 2 (5)	2 — (2)	2 1 (3)
75.01~80%	3 — (3)	1 — (1)	4 4 (8)	2 — (2)	1 1 (2)
80.01~85%	6 — (6)	2 2 (4)	4 — (4)	2 — (2)	—
85.01~90%	2 1 (3)	1 — (1)	8 1 (9)	— 1 (1)	—
90.01~95%	2 — (2)	—	4 1 (5)	—	—
95.01~99.99%	—	—	1 — (1)	1 — (1)	—
100%	1 — (1)	—	2 — (2)	—	—

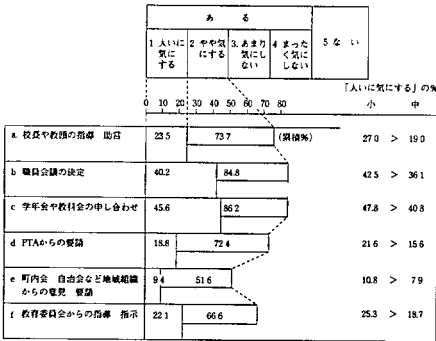
教師のバーンアウト（燃え尽き）と「自己犠牲」的教師像の今日的転換

図5 公的規制への満足度（小・中別）



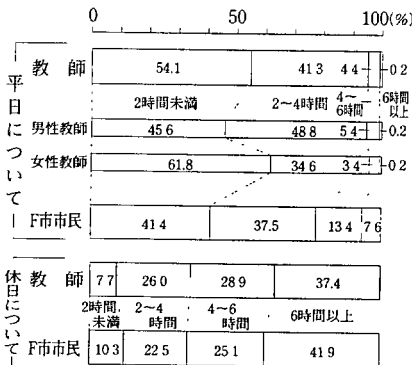
※比率は「5ない」を除いた「1-4」の中での数字。

図6 公的規制がもつ心理的影響力の程度（小・中別）



※比率は「5ない」を除いた「1-4」の中での数字。

図7. 教師の一日の余暇時間、平日と休日（F市市民との比較）



⑥、余暇時間と多忙

図5、図6は、教師にかかる内・外の公的な規制力に対しての、「満足度」と「心理的影響力（気にする）の程度」との結果である。ここでも、A市（同前、四九と五一ページ）とまったく同じ傾向がみられる。つまり、学校内のa・b・cへの回答が高く、教員社会の外からのd・e・fへの回答が相対的に低いこと、そして同じ学校内では「学年会や教科会の申し合わせ」といったより身近な規制の方が「満足度」も「気にする程度」も高くなっている。これは前述した教師たちの世界の「狭さ」が、一つの「求心性」をもって示している。

表5 教師たちの多忙感の程度
 (設問と回答選択肢) あなたは毎日の仕事が忙しいと感じて
 いますか。次の中から1つを選び○をつけてください。

1. 強く感じる 2. やや感じる
 3. あまり感じない 4. まったく感じない

		「強く感じる」% (「やや感じる」 までの累積%)
回答者全体		62.4 (92.4)
性別	男	54.3 (89.4)
	女	69.5 (94.9)
段階別	小学校	63.9 (92.5)
	中学校	62.4 (93.7)
職務別	校長・教頭・主任※	52.6 (85.5)
	担任	67.6 (94.9)
	その他	49.8 (87.1)
経験年数別	5年未満	47.7 (90.9)
	5~10年	64.0 (92.4)
	10~15年	64.5 (93.2)
	15~20年	64.3 (94.8)
	20~30年	69.3 (92.2)
	30年以上	47.5 (80.3)

※この場合「主任」とは、担任を持たない主任である

結果である。同時期にF市市民調査で行われたものと形式をそろえて比較している。特に平日において、市民一般よりも教師の方が自由時間が少く、とりわけ女性教師にその傾向がいっそう顕著であることがわかる。

表5は、教師たちに毎日の仕事の多忙感を4段階でたずね、「強く感じる」の比率と、「やや感じる」までの累積比率とを、全体と基本属性別に一覧したものである。「強く感じる」で六割台、「やや」までの累積で九割台と、教師た

表6 平日の余暇時間別の多忙感

	「強く感じる」% (「やや感じる」 までの累積%)
1時間未満	79.6 (96.4)
1~2時間未満	71.1 (95.0)
2~3時間未満	55.4 (91.5)
3~4時間未満	44.3 (91.1)
4時間以上	48.2 (78.6)

図7は、「あなたの余暇時間は、一日におよそどのくらいですか。平日と休日とに分けて、時間単位で答えてください」とたずねた

ちが圧倒的な「多忙感」を表明している点は、A市の場合（同前、五五ページ）と同様である。女性教師にその傾向がいっそう強く、また職務別では「学級担任」を持つ教師たちがその他の教師たちよりも強く多忙を訴えている。経験年数別では、5年未満と30年以上とがやや低く、5年〜30年の中堅・ベテラン層の教師たちの「多忙感」が強いことがわかる。

表6は、平日の余暇時間別の「多忙感」をみたものである。当然ながら、余暇時間の少ない者ほど「多忙感」が強く、この「多忙感」表明に一定の客観的根拠があることを示している。

図8は、その教師たちが「余分の時間がとられている」と感じているものを、第1位と3位までの選択累積との比率で示したものである。ここでもA市の結果（同前、五六・五七ページ）と同様、「事務的な仕事」が小・中ともに多く、次いで「学校行事」、そして「会議」「部活」がつつづいている。「クラブ・部活の指導」は特に中学校での選択比率が高い。

⑦、教職観の特徴

図9は、教職に関する七つのイメージについて、賛否をたずねたものである。賛成が圧倒的に多いのは「精神的に気苦労の多い仕事だ」という項目で、これは前述した教師の「仕事から」、その不確定・不安定と独特の緊張という性格に通底して

図8. 教師たちが「余分の時間がとられている」と感じているもの（第1位選択と3位まで累積）

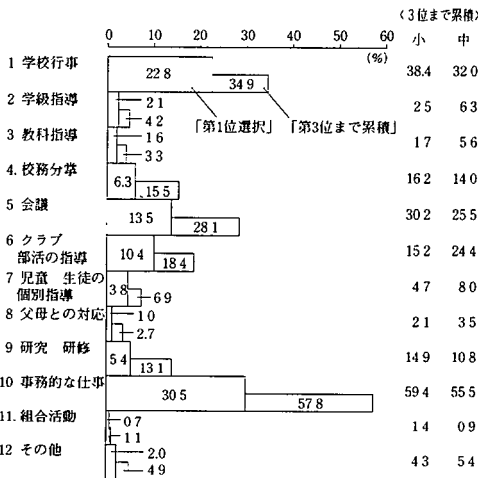
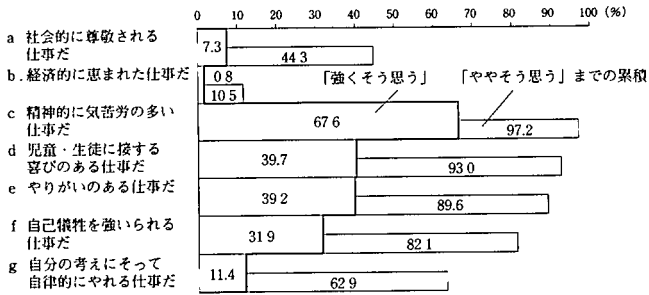


図9. 教師の教職観（7項目）

〔設問と選択肢〕 あなたは、教師という職業をどのようにお考えですか。次の a-g のそれぞれについてお答えください。

〈1 強くそう思う 2 ややそう思う 3 あまりそうは思わない 4 全くそうは思わない〉



いたる。(11) 安定的なデータが得られている。パインズは、「バーンアウト（燃え尽き）」という概念を、その発生要因と状態から、次のように簡潔に定義して

た。パインズらの研究とその測定尺度に依拠することにした。(10)

諸専門職に特有にみられるバーンアウトについては、アメリカを中心とする研究があるが、特に教師のバーンアウトについては、ドゥワーキンの研究や、(8)

四、バーンアウトの尺度とそれによる測定の結果

パインズらの研究が有名である。ここでは、その測定に関して比較的に一貫し

いても、次節における追究課題としたい。

さりとて、教師たちの多数派が持つ教職イメージは「経済的にはさして恵まれず、気苦労も多いが、子どもと接することに喜びとやりがいのある仕事」ということ

とになっている。日本の教師たちの教職イメージとバーンアウトとの関連につ

いても、次節における追究課題としたい。

いる。賛成に傾いているのは「児童・生徒に接する喜び」「やりがいのある」という肯定的教師イメージと、もう一つ「自己犠牲を強いられる」がある。賛否がわれているのは「自律的にやれる」「社会的に尊敬される」の二項であり、反対に傾いているのは「経済的に恵まれた仕事」である。

表7 バーンアウトの測定方法

	1. まったく ない	2. ごくまれ にある	3. まれに ある	4. ときどき ある	5. しばしば ある	6. たいてい ある	7. いつも ある	
(1) 疲れる	1	2	3	4	5	6	7	
(2) 憂うつ	1	2	3	4	5	6	7	
(3) いい一日だったと感じる	★	1	2	3	4	5	6	7
(4) からだが疲労困憊する	1	2	3	4	5	6	7	
(5) 精神的に疲労困憊する	1	2	3	4	5	6	7	
(6) 幸福感	★	1	2	3	4	5	6	7
(7) めげがらになった感じ	1	2	3	4	5	6	7	
(8) 精根つきる	1	2	3	4	5	6	7	
(9) 不幸だと感じる	1	2	3	4	5	6	7	
(10) すさんだ感じ	1	2	3	4	5	6	7	
(11) 身動きとれない感じ	1	2	3	4	5	6	7	
(12) 自分は駄目な人間だと感じる	1	2	3	4	5	6	7	
(13) うんざりする	1	2	3	4	5	6	7	
(14) 悩んでいる	1	2	3	4	5	6	7	
(15) 人間に対してあいそがつきてむしように腹が立つ	1	2	3	4	5	6	7	
(16) 自分を弱々しく感じる	1	2	3	4	5	6	7	
(17) 絶望感	1	2	3	4	5	6	7	
(18) 相手にされない感じ	1	2	3	4	5	6	7	
(19) 楽天的な気分	★	1	2	3	4	5	6	7
(20) 元気いっぱい	★	1	2	3	4	5	6	7
(21) 不安感	1	2	3	4	5	6	7	

{マイナス方向の17項目は、回答数値そのままを
 {プラス方向の4項目(★印)は、8から回答数値をひいた値を}

21項目について加算した素点を、項目数21で除したものが、バーンアウトスコア(s).

表8 バーンアウト度とその状態 (パインズらによる)

バーンアウト度	バーンアウト・スコア (s) の範囲	状態
1	$S \leq 2$	良好
2	$2 < S \leq 3$	
3	$3 < S \leq 4$	バーンアウトの危険信号
4	$4 < S \leq 5$	バーンアウト
5	$5 < S \leq 6$	バーンアウト (ほとんど臨床的なうつに近い急性の状態)
6	$6 < S$	

(ほとんどの対人サーヴィス労働がはらむ特徴的な状況、つまり) 感情的な圧迫を伴う状況の中に人が長期にわたって巻き込まれた結果発生するところの、身体的・感情的および精神的な疲労困憊 (exhaustion) の状態をバーンアウトと定義する。

さて、そのバーンアウトの程度をはかるものさしとして、パインズらが標準化した尺度は、表7のような21項目について、それを感ずる頻度を7段階でたずねるものである。21項目中、否定的な気分を示す17項目はそのままの数字を、肯定的な気分を示す★印の(3)・(6)・(19)・(20)の4項目は逆の数字を、それぞれ得点として、それらを21項目分合算し、それを項目数21で割った値をバーンアウト・スコア (S) とする。

パインズらによれば、そのスコアは、表8に示すような「バーンアウト度」に段階づけて読みかえられ、それが意味するところは、「1・2」が良好 (doing well)、「3」はバーンアウトの危険信号 (danger signs of burnout)、「4・5・6」はバーンアウト。特に「5・6」は「ほとんど臨床的なうつに近い急性の状態」とされる。

パインズらのワーキング・ペーパーでは、因子分析によってこの尺度の一次

表9 バーンアウト尺度 21 項目の因子分析（主因子解）
の結果表（各因子の固有値，説明率，因子負荷量）

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	
固有値	9.15	2.10	1.84	1.11	
説明率	43.6%	10.0%	8.8%	5.3%	
21の質問項目	1	0.56805	0.05567	0.61756	0.25388
	2	0.75761	-0.06485	0.26091	0.17382
	3	-0.35633	0.70421	-0.02133	-0.05672
	4	0.60398	0.16742	0.66006	0.09444
	5	0.71386	0.06413	0.51995	0.06956
	6	-0.33883	0.71552	0.04792	0.05884
	7	0.73215	0.15708	0.11394	-0.40241
	8	0.75212	0.15924	0.21228	-0.38129
	9	0.74079	0.03099	-0.19327	-0.31463
	10	0.77722	0.08640	-0.13744	-0.32632
	11	0.77214	0.14377	-0.01414	-0.19371
	12	0.71474	0.12073	-0.30020	0.26321
	13	0.79547	0.05316	-0.06738	0.11361
	14	0.72331	0.07335	-0.10942	0.37676
	15	0.66007	0.04456	-0.16649	-0.09861
	16	0.67191	0.06868	-0.37586	0.31712
	17	0.76375	0.08011	-0.29120	-0.10302
	18	0.61887	0.04377	-0.39452	0.03842
	19	-0.26646	0.67671	-0.01738	0.07812
	20	-0.42616	0.68551	-0.09037	0.01731
	21	0.71721	0.07678	-0.22123	0.30523

元性が確認されている。つまりほとんど一つの因子で構成されていることになっている。F市調査の21項目についても因子分析を行ったが、その結果得られた因子の固有値・説明率、およびその各変数における因子負荷量は表9の通りである。そこでは、一次元とまでは言い切れないが、固有値（九・一五）、説明率（四三・六％）と（パインズらの検証と同様に）圧倒的に高い第一因子が検出されており、それは21項目中、否定的気分を示す17項目とは、全て○・五六〇・七九という高い関係にあり、肯定的気分を示す4項目ともいずれも、マイナス○・二六

図10. バーンアウト項目21の回答状況

[設問] あなたは次のような気持ちをもつことがありますか。以下のそれぞれの気持ちの頻度について、該当する番号に○をつけてください。
 [頻度] 1.まったくない/2 ごくまれにある/3.まれにある/4.ときどきある/5.しばしばある/6 たいていある/7.いつもある

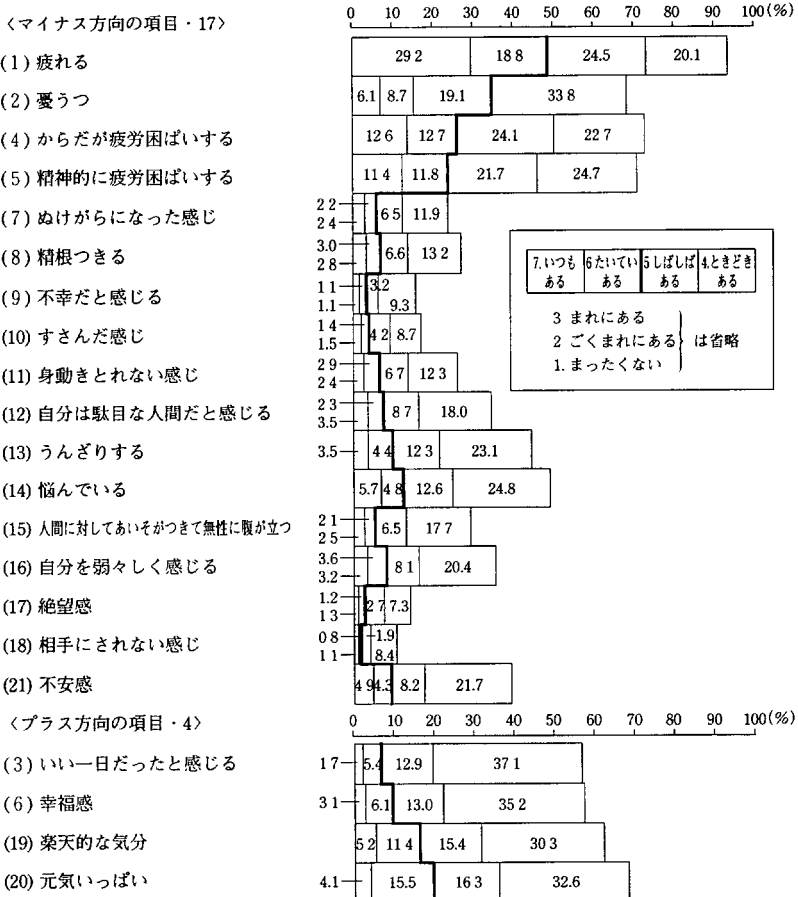


図11 バーンアウト度の分布

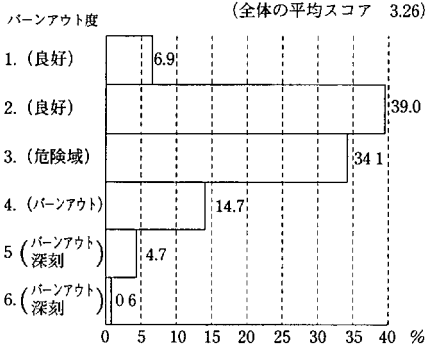


図10は、否定的気分17項目と、肯定的気分4項目との回答結果を、頻度の多い方から7段階中4段階について示した。否定的気分の中では、「疲れ」「疲労困憊」から「憂うつ」「悩み」「うんざり」「不安」「駄目な人間」「弱々しく」などが頻度が高く、「ぬげがら」「不幸」「すさんだ」「絶望」など、デスペレートな表現（パインズの言う「精神的なexhaustion」）に対して必ずしも頻度が高いことが、一つの特徴であることがわかる。

図11は、各個人のスコアを6段階のバーンアウト度に換算した結果の分布である。「良好（1・2）」は約四五%と半分に満たない。逆に「バーンアウト（4・5・6）」は約二〇%あり、そのうちより深刻な「5・6」は約五%ある。そして「バーンアウトの危険信号（3）」は約三五%となっている。全体の平均スコア三・二六は、パインズらがアメリカの公立小学校で測定したもの（平均三・二）とほぼ近似している。

図12は、バーンアウト度を男女別、小中別、職務別にみたものである。小・中

（マイナス〇・四二という逆の関係にあって、おおむね仮説通りの一次元性を確認できる。ただし、第二因子が肯定的気分の4項目といずれも〇・六〇・七の高い関係にあるので、否定的17項目と肯定的4項目との間に逆方向の直線の一次元だけでは無い構造の存在が予想され得るが、それは説明率一〇%とパインズらのそれより低く、それを入れると分析がいたずらに煩雑になるので、ここでは、第一因子の圧倒的な強力さと、仮説に合致する一次元性に依拠して、パインズらが行った通りの方式でバーンアウト・スコアを算出することに妥当性を認めた⁽¹⁴⁾）

には分布に有意差がないが、男女では女性教師が、職務では学級担任が、それ
 ぞれやや「バーンアウト」の比率が高く、「良好」の比率が少くなっている。
 「バーンアウト」2割、危険も含めて5割台という数値は、それ自身、日本
 の公立小・中学校教師たちの疲弊と消耗の深刻さを示していると言えよう。

五、教師個人のバーンアウト度と個人諸変数との相関関係

ここでは、前節で測定された教師個人のバーンアウト度と、本調査でとらえ
 たその他のさまざまな変数との相関関係をみてゆきたい。その相関関係の中に
 「ある変数↓バーンアウト度」という関係を想定すれば、それは「何がバーン
 アウトを強めるのか、また防止するのか」という問題の追究となる。また「バ
 ーンアウト度↓ある変数」という関係を相関の中に想定すれば、それはバーンアウトというものがどのような状態
 であり、どのような影響を及ぼすものか、という課題をさぐる意味をもつものとなる。

①、相関関係の全般的状況

表10は、個人バーンアウト度との関係で、クロス集計表の χ^2 検定で有意な相関性（危険率、5%）を確認できる変数
 を一覧したものである。変数の領域は、個人生活から学校生活、職場についての判断・満足感、教職観、その他にま
 で及んで、四〇を越える変数との相関が見い出された。本調査の範囲内で、最も多くの項目との間に、強い相関が見

図12 バーンアウト度の基本属性別の分布と平均値

		%				平均値	
		0	50	100			
☆	男性教師	8.9	41.4	30.4	13.8	5.5	3.21
	女性教師	4.9	36.2	37.8	15.8	5.2	3.32
小学校	(良好)	2	40.3	33.6	14.7	4.4	3.22
	中学校	6.5	36.9	35.3	14.3	7.0	3.33
☆	校長 教頭 主任	7.2	48.0	30.3	11.2	3.3	3.08
	学級担任	7.6	35.9	34.2	16.6	5.7	3.31
	その他	4.8	42.7	36.3	10.9	5.2	3.22

☆は、 χ^2 検定で統計的な有意差のあるもの（危険率5%）

表 10 個人バーンアウト度と相関性が見い出せる諸変数一覧
(危険率 5%)

変数領域	バーンアウト度が高いほど増加(肯定増加)する項目	バーンアウト度が高いほど減少(肯定減少)する項目	その他の傾向性の項目
個人生活	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 休息・ごろ寝 (休日の過ごし方) 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 平日の余暇時間 ◦ 休日の余暇時間 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 「ゴルフ・スキー」の回数 ◦ サークルの友人とのつき合い
学校生活	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 毎日の仕事の多忙感 ◦ 児童・生徒の家庭・親の話 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 同僚との自由な会話の頻度 ◦ 職員会・学年会での発言 ◦ 同僚との相談・助言 ◦ 社会情勢の話 	
職場の雰囲気への判断		<ul style="list-style-type: none"> ◦ 活発な意見交流 ◦ 校長・教頭との意志疎通 ◦ 職員会・学年会の開催 ◦ 職員会・学年会の議論 ◦ 仕事をはなれた教師間のつき合い 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ インフォーマル・グループ ・ベテランたち ・室内遊戯を楽しむ
職場にいる教師タイプへの判断	<ul style="list-style-type: none"> ◦ クラス経営が苦手 ◦ 高圧的な姿勢 ◦ 自分の考えを発言しない ◦ 早く転任したいと思っている ◦ 同僚とのつき合いを好まない ◦ 出世や昇進を気にする 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 教科指導の研究に熱心 ◦ 生徒指導にたけている ◦ 同僚に親しまれている ◦ 他の教師の手本となる 	
職場の公的規制への満足度		<ul style="list-style-type: none"> ◦ 校長・教頭の指導・助言 ◦ 職員会議の決定 ◦ 学年会・教科会の申し合せ ◦ PTA からの要望 ◦ 地域からの要望 ◦ 教育委員会の指導・指示 	
教職観	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 精神的に気苦労の多い仕事 ◦ 自己犠牲を強いられる仕事 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 社会的に尊敬される仕事 ◦ 経済的に恵まれた仕事 ◦ 児童・生徒に接する喜び ◦ やりがいのある仕事 ◦ 自律的にやれる仕事 	
教育観・希望他		<ul style="list-style-type: none"> ◦ 地域生涯学習への参加・協力 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 学校 5 日制実施への賛否 ◦ 「専修教員資格」への賛否

い出されたのが、この「バーンアウト度」であって、その意味で「バーンアウト度」はこの質問紙の軸になっており（ちょうど、生徒調査で「学校の勉強の得意さの程度」がいつも同じような軸となるように）、そのことからあらためてこの「バーンアウト度」が教師たちの生活と労働にとって、有意義なあるものを測定できているといえるだろう。

また、表10で中央の「バーンアウト度が高いほど減少（肯定減少）する項目」が圧倒的に多いことがわかる。その意味は、個々の項目によって異なるのは当然だが、バーンアウトが生活・労働の全体的な否定的状況と深く関連しているであろうことを、大きな傾向として読みとることができる。

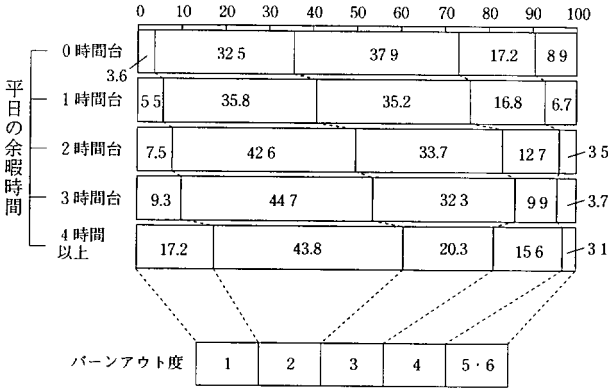
②、教師の個人生活とバーンアウト

個人生活については、表10にあるように、まず平日・休日の余暇時間が少いほどバーンアウト度がふえるという傾向がある。たとえば図13は、平日の余暇時間別にバーンアウト度の分布をみたものであるが、余暇時間がふえるほど「良好（1・2）」が増加する傾向は明瞭である。ただし、「バーンアウト（4・5・6）」の増減はそれほど明瞭でなく、この調査でたずねてとらえたような余暇時間量だけで、バーンアウトが規定されているのではないこともうかがえる。

図14と図15とは、最近半年間の「ゴルフ・スキーなど」の回数と、仕事をはなれたときのつき合いの中で「サークルなどの友人」をあげた者の比率とを、それぞれバーンアウト度別に示している。これは、バーンアウト尺度で「良好（1・2）」のときは、趣味やつきあいが盛んで、「危険域（3）」「バーンアウト（4）」の中央部でそういう行動が圧迫され、「強度のバーンアウト（5・6）」になるとまたかえって職場から離れる方向の行動がふえる、という解釈が成り立つ。同時に、「良好」群に着目すると、遠出するようなスキー・ゴルフや、サークル活動などはバーンア

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

図13 平日の余暇時間とバーンアウト度



③、教師の学校生活とバーンアウト

ウトに対する防止要因たり得る、という解釈も成り立つところである。
 さらに、休日の過ごし方として、バーンアウト度が高いほど「ごろ寝」がふえる、という傾向もある。

図14 バーンアウト度と最近半年間の「ゴルフ・スキーなど」

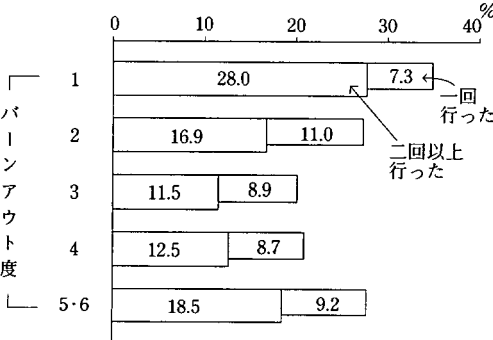


図15 バーンアウト度と「サークルなどの友人」とのつき合い

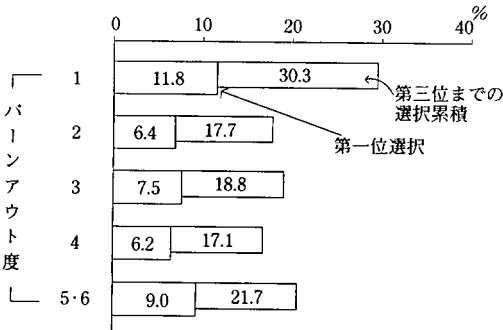


図16 パーンアウト度と多忙感

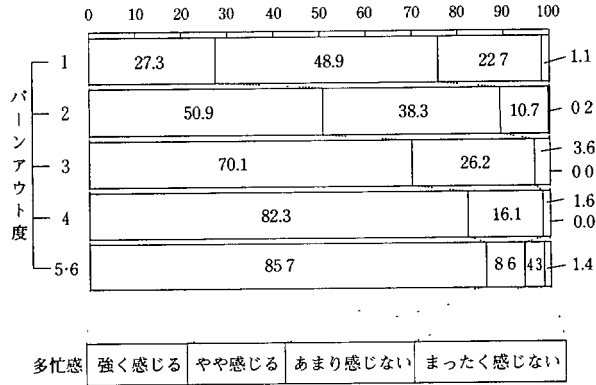
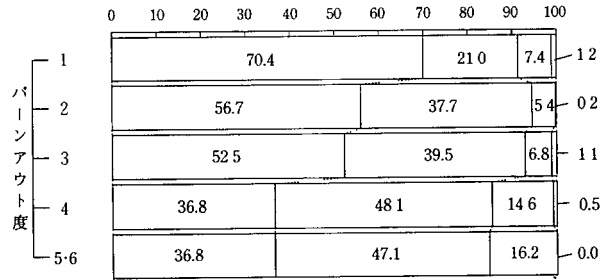


図17 パーンアウト度と職場での自由な会話



しょっちゅうあった	何度かあった	ほとんどなかった	全くなかった
-----------	--------	----------	--------

まず、学校での「毎日の仕事の忙しさ（「多忙感」）とバーンアウト度との関連をみたのが図16である。バーンアウト度が高まるにつれて、多忙感が強まる傾向は明白である。この場合、多忙感の蓄積がバーンアウトにつながる面と、いったんバーンアウトになると、同じ程度の忙しさも、より「多忙」と感じるようになる面とが考えられる。おそらくその相互関係であろう。

図17は、職場の自由時間に

おける同僚とのフリーな会話の頻度と、バーンアウト度との相関をみている。バーンアウト度が深まるにつれて、自由な会話の頻度が減少する傾向は明白である。この場合もまた、同僚たちとの自由な会話の存在がバーンアウトに対する防止要因であるとも考えられ、逆にいったんバーンアウトになると同僚との自由な会話も減ってしまうという解

表 11 個人バーンアウト度と職場での交流
「よくある」%（「時々ある」まで累計%）

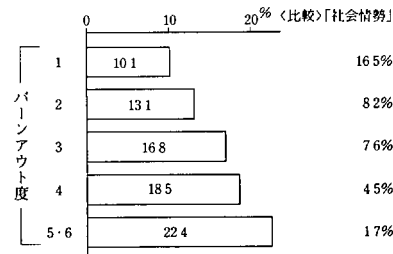
	a. 職員会・学年会などで積極的に発言する	b. 教育上の悩みや問題点について同僚に相談する	c. 指導法などについて他の教師に助言する	d. 他の教師の悩みなどの相談にのる	e. 指導法について他の教師から助言してもらう
「バーンアウト度」1	27.8 (64.5)	22.7 (60.2)	17.8 (53.4)	12.2 (72.2)	18.2 (61.4)
2	23.7 (65.2)	26.5 (75.3)	10.3 (56.2)	11.3 (68.8)	14.5 (59.8)
3	17.2 (59.4)	26.7 (77.9)	5.8 (47.4)	8.1 (64.8)	12.9 (68.9)
4	15.9 (57.7)	22.9 (69.2)	5.3 (40.2)	7.9 (55.0)	12.7 (61.4)
5・6	14.5 (50.7)	31.4 (72.8)	4.3 (44.3)	8.6 (61.5)	10.0 (55.7)

表11は、職場の教員集団内における交流（コミュニケーション）の5項目（a～e）について、その「よくある」%と「時々ある」までの累積%とが、バーンアウト度と相関があることを示すものである。表11の全体を貫く傾向は、バーンアウト度が深まるにつれて、そうした職場での交流が減少する点である。表中で、そうした傾向のみられない項目bは、「教育上の悩み」の多さと「同僚に相談」の回路保持とが相殺していると思われるが、それ以外の4項目ではいずれも右の傾向を見い出すことができる。

これは、先の「自由な会話の頻度」とあわせて、パインズらが指摘する「相談できる関係がバーンアウトへの防止になる」という説⁽¹⁶⁾に対する一つの検証と考えることができる。同時に、ドゥワーキンがバーンアウトの定義で強調する「孤立」「疎外⁽¹⁶⁾」の状態を示しているとも読みとれる。

なお、図18は教師たちの自由な会話の話題で、バーンアウト度と系統的な関連のあった二つの項目を示している。「児童・生徒の家庭・親の話」はバーンアウト度が深まるほど多い。この問題については七節でもう一度考えてみたい（注（23）を参照）。また逆に、図の右端の「社会情勢」の話は減少しており、バーンアウトが教師たちの世界の狭さの問題と関連していることがわかる。

図18 バーンアウト度と「児童・生徒の家庭・親の話」



の傾向、つまり「自分の仕事・職場に対する肯定的感情が下り、満足度も下る」、というパインズらの指摘するバーンアウトの状態⁽¹⁷⁾が、ここにくっきりと示されている点を確認しておきたい。

⑤、教職観とバーンアウト

教職イメージの7項目とバーンアウト度との関連を図19の七つの図でみてみよう。肯定的イメージのあるa「社会的尊敬」、b「経済的恵まれ」、d「喜び」、e「やりがい」、g「自律的」の5項目では、バーンアウト度が深まるにつれて、それに賛成する者が少くなるといふ共通の傾向が見い出せる。これらは右の「自分の仕事に対する肯定的感情が下る」という状態像にびったりあてはまる結果である。

これらに対して、肯定的イメージとは言えないc「気苦労の多い」、f「自己犠牲を強いられる」の2項目につい

④、職場の雰囲気と同僚評価、満足度

先の表10にみるように、職場の雰囲気「活性」に関する5項目で、バーンアウト度が深まるといずれもその評価が下がる。また職場にいる教師タイプ「かなり多い」と「やや多い」の回答についてみると、バーンアウト度が深まるほど、否定的イメージの教師タイプは「多い」という回答が減少している。さらに職場の公的規制6項目の満足度については、バーンアウト度が深まるにつれ、いずれも満足回答が減少している。

これらについて、学校職場のあり方がバーンアウトを生み出す(ないし防止する)という視点からは、次節で検討する。ここでは、これら3領域(二項目を貫いている一つ

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

図19 バーンアウト度と教職観 a[社会的に尊敬される仕事]

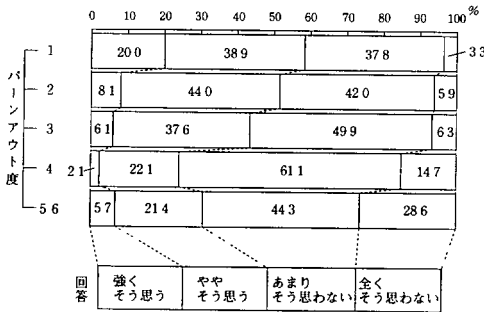


図20 バーンアウト度と教職観 b[経済的に恵まれた仕事]

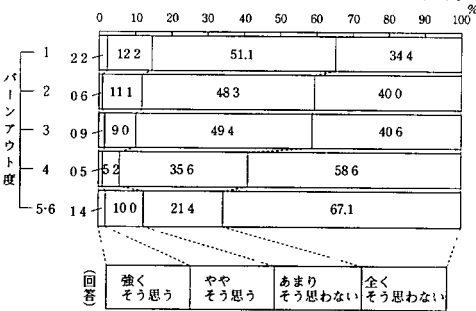
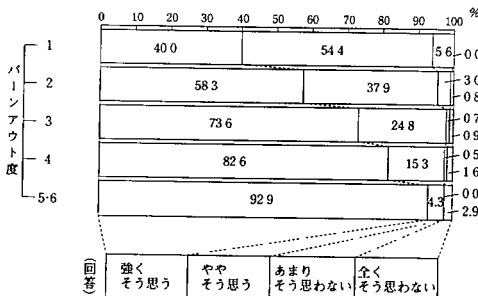


図21 バーンアウト度と教職観 c[精神的に気苦労の多い仕事]



では、逆にバーンアウト度が深まるにつれて賛成が圧倒的に多くなっており、その相関性は先の肯定イメージ5項目よりも強くなっている。「気苦労」や「自己犠牲」は、ドゥワーキンがバーンアウト状態の特徴として指摘する「教師の仕事の無意味さ」というほどには否定的イメージではない。もし「気苦労」や「自己犠牲」があっても、それ子どもにも父母にも感謝され、信頼され、尊敬されて、教育活動も良好に進むならば、「気苦労・自己犠牲」は悪いイメージばかりとは言えない。だから、この二項目で、肯定イメージ5項目と逆の傾向がより強く出たのを、それが否定イメージだからとだけ説明するのは十分ではないと思う。

小論の冒頭で指摘したように、教師の「多忙」の特性に「気苦労」は深く関連していた。そこに、教育活動をめぐ

図22 バーンアウト度と教職観 d [児童・生徒に接する喜びのある仕事]

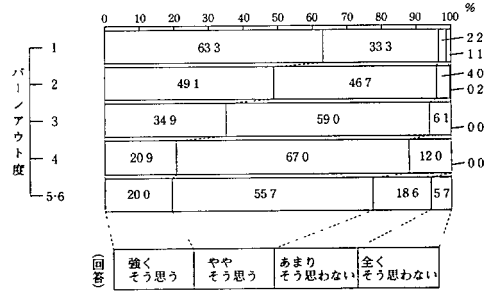


図23 バーンアウト度と教職観 e [やりがいのある仕事]

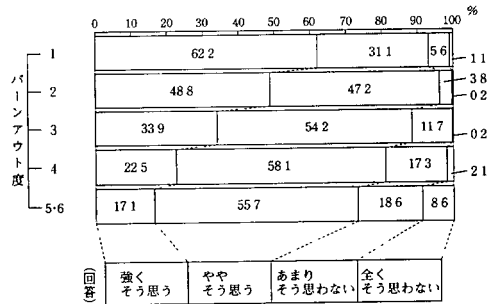
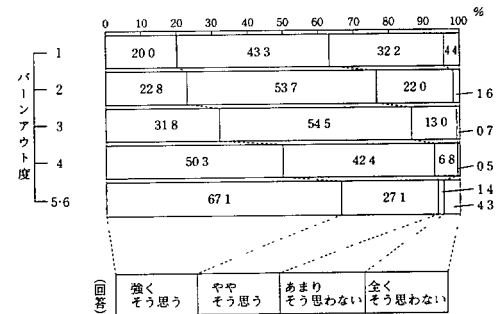


図24 バーンアウト度と教職観 f [自己犠牲を強いられる仕事]



る困難を、教師にとって「自分の気苦労」「自分の自己犠牲」ととらえる社会的・心理的メカニズムがあって、それが日本の教師たちのバーンアウトと深く関連している、といまは考えているのであるが、この点は、第七節でたち返って議論してみたい。

⑥、その他の点で、

図26は、「役に立つ研修機会」について、1位・2位を選択してもらった結果である。全体として「独学」と「外

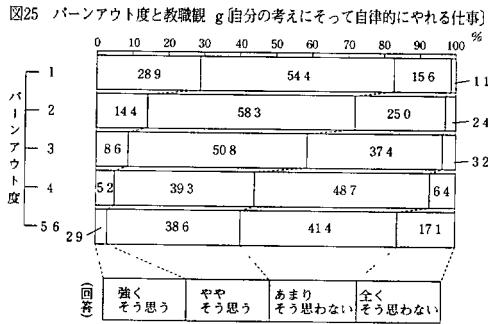
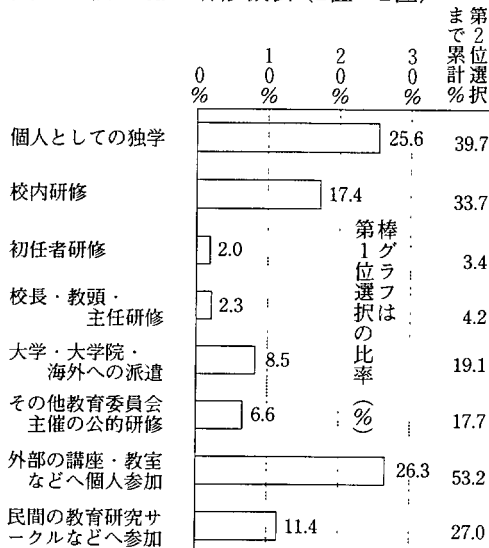


図26 役に立つ研修機会（1位・2位）



部講座・教室への個人参加」の選択が多く、それに次いで「校内研修」と「民間の教育研究サークルなどへの参加」があがっている。

表12は、そのうちバーンアウト度と相関のあったものとして「校内研修」をとりあげている。バーンアウト度が深まると、校内研修に対する評価がずっと下っている。

一連の結果からバーンアウトの深まりに、職場に対する肯定的評価の低下とともに、職場からの「離脱志向」もみられる。それは先の図14「ゴルフ・スキー」にもあらわれていた。しかし、図27の地域活動参加意識はむしろ低下し

表12 役に立つ研修として「校内研修」を選択した教師の比率 (Burnout 度別)

	第1位選択%	第2位累計%
Burnout 度—1	18.2	34.1
Burnout 度—2	22.8	39.8
Burnout 度—3	15.4	31.7
Burnout 度—4	11.2	27.0
Burnout 度—5	8.5	22.0
Burnout 度—6	0.0	0.0

図27 パーンアウト度と地域活動参加意思

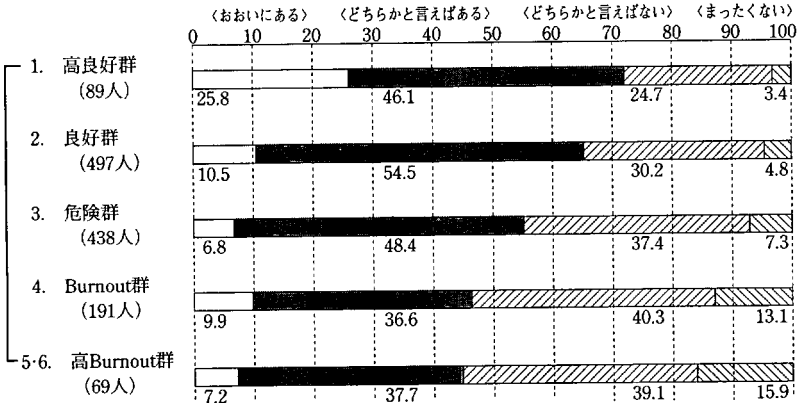


表 13 バーンアウト教師の学校ごとの比率とその分布
(数字は学校数)

各校内のバーンアウト教師の比率 (5%きざみ)	小学校・中学校 (計)	4 区分
0%	— —	低位群 7 校
0.01～5%	3 ・ — (3)	
5.01～10%	3 ・ 1 (4)	
10.01～15%	5 ・ 1 (6)	中位 a 群 20 校
15.01～20%	8 ・ 6 (14)	
20.01～25%	6 ・ 6 (12)	中位 b 群 14 校
25.01～30%	2 ・ — (2)	
30.01～35%	5 ・ 1 (6)	高位群 8 校
35.01～40%	— —	
40.01～45%	1 ・ 1 (2)	

六、学校職場のバーンアウト集積度と集積諸変数との相関関係

ており、(先の「休日におけるごろ寝の増加」とあわせて)生産的活動への全般的意欲低下も感じられるのである。

これまでは、バーンアウトをもっぱら教師個人のことからと
考え、個人諸変数との相関の中に問題を考えてきた。

ところで、このバーンアウト(バーンアウト度の4・5・
6)が、学校ごとでデータを集積(aggregate)したとき、そ
の学校の何%になるかを算出し、それを小・中49校について5
%きざみで分布を示したものが、表13である。5%未満の学校
から40%台前半の学校まで広く分布していることがわかる。

ここで、区分を10%きざみにして、

バーンアウト比率10%以下……低位群7校

バーンアウト比率10～20%以下……中位a群20校

バーンアウト比率20～30%以下……中位b群14校

バーンアウト比率30%を越える……高位群8校

の四つに区分してみる。低位・中位・高位の意味は、その学校
の教師たちの中の、バーンアウト(バーンアウト度が4・5・

表 14 学校バーンアウト集積比率との間に相関性の見い
出せる学校集積比率変数の一覧

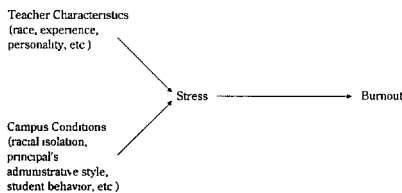
集積比率の領域	バーンアウト比率が高位な学校ほど、比率が高くなる傾向のある項目	バーンアウト比率が低位な学校ほど、比率が低くなる傾向のある項目	その他の傾向
個人生活の集積領域	◦ 仕事をはなれても教師仲間できち合う		◦ 絵画・彫刻などの展覧会に行く
学校生活の集積領域	◦ 仕事をはなれても、同じ学校の教師間でつき合うことが多い ■ 自分の服装や礼儀への忠告	● 自由時間の同僚との会話の頻度 ◦ 職員会・学年会などがよく開かれている ● 職員会・学年会などで活発な議論がなされている	◦ 地域の文化・スポーツ活動について相談される
教師タイプの存在集積の領域	● 早く転任したいと思っている教師	◦ 生徒指導にたけている教師	◦ 他の人に高圧的姿勢をとる教師
公的規制の満足と統制力の集積領域	■ 職員会議の決定を気にする程度	■ 職員会議の決定への満足度 ■ 学年会・教科会の申し合わせへの満足度	
教職観の集積領域	◦ 精神的に気苦労の多い仕事 ■ 自己犠牲を強いられる仕事	◦ 社会的に尊敬される仕事 ■ やりがいのある仕事	◦ 経済的に恵まれた仕事
その他の集積領域			◦ 地域の教育・文化・スポーツ活動への参加意思

■は次の表 15 に、●は次の図 29 に、それぞれ具体的データを図表の形で示した。

6) の教師の比率が、低いか、中程度か、高いかを示している。表 14 は、右の 3 区分(高・中・低)、あるいは 4 区分(高・中 a、中 b、低)を使って、各学校群間に、その他の学校集積比率で有意差のあるもの、および中位群をはずして低位群 7 校と高位群 8 校とに顕著な差のあるものを一覧にした。学校集積比率は、その学校にその回答がどれだけ多いかを示すものであるから、すでに表 4 や表 13 で説明したように、個別学校のその点での雰囲気を表わすものと考ええることができる。

ところで、表 14 に一覧された二〇ほどの集積変数、中でもバ

図28 個人バーンアウト発生モデル（ドゥワーキンによる）



A Model for the Creation of Teacher Burnout

ーンアウト比率と系統的關係のある一五ほどの集積変数は、確かにバーンアウト集積比率と相関関係が見い出されるのであるが、それは因果関係で考えるところのどちらの方向のものであろうか。

ドゥワーキンは、バーンアウトの発生モデルとして図28を提起している。筆者はここでは、この個人用モデルを学校職場に適用し、職場のある条件が構成者（ないしその一部）のストレスを強め、「高位バーンアウト比率学校群」を生み出すと考える。そうだとすると、表14の第1列（左端）にあるような学校の雰囲気の強まり（教師仲間へのつき合いの強まり／服装や礼儀への同調を強いる傾向の広がり／早く転任したいと思っている教師の存在を互いに認識し合う／職員会議の決定をより強く気にする／「気苦労」「自己犠牲」と教職をとらえるような教職イメージの職場での強まり）これらがいずれも、高バーンアウト比率学校を生み出す条件となることになる。また表の第2列（中央）にあるような雰囲気の強まり（自由時間のフリーな会話ができる／職員会・学年会がよく開かれ、活発な議論がなされる職場である／生徒指導にたけた教師の存在を相互に認識できる職場であること／職員会議の決定や学年会・教科会の申し合わせへの満足度が高いこと／教職について「社会的に尊敬される仕事」、「やりがいのある仕事」ととらえる雰囲気の強まり）これらが、高バーンアウト学校への道を防止する条件となりうることになる。

もちろん困果の矢印を逆向きに考えることはできる。しかし、バーンアウト教師を最初にある学校に多く集めるということは考えにくい（全体のバーンアウト比率が約二〇%であるから、その母集団からランダムに各校の構成員を集められたとき、バーンアウト比率一〇%以下や三〇%をこえる学校が生まれる可能性は低い）ので、やはり最初の

表 15 学校バーンアウト集積比率と相関を見い出せる学校集積変数（抜しり）

領域	項目	区分	バーンアウト集積比率3区分					
			低位群 7校100.0%		中位群 34校100.0%		高位群 8校100.0%	
学 校	◦自分の服装・礼儀について同調圧力が現在校であった各学校集積比率	0%	4校	57.1%	20	58.8	1	12.5
		～5%	0	0.0	9	26.5	3	37.5
		5%～	3	42.9	5	14.7	4	50.0
生 活	◦職員会議の決定への満足度各学校集積比率	～40%	0	0.0	7	20.6	1	12.5
		～70%	5	71.4	19	55.9	7	87.5
		70%～	2	28.6	8	23.5	0	0.0
公 的	◦学年会・教科会の申し合せへの満足度各学校集積比率	～55%	0	0.0	8	22.2	3	37.5
		～75%	4	57.1	20	58.8	4	50.0
		75%～	3	42.9	6	17.6	1	12.5
規 制	◦職員会議の決定を気にする程度各学校集積比率	～80%	3	42.8	10	29.4	1	12.5
		～90%	3	42.8	17	50.0	4	50.0
		90%～	1	14.3	7	20.6	3	37.5
教 職 観	◦自己犠牲を強いられる仕事を肯定する各学校集積比率	～75%	4	57.1	5	14.7	2	25.0
		～90%	3	42.9	24	70.6	5	62.5
		90%～	0	0.0	5	14.7	1	12.5
	◦やりがいのある仕事を肯定する各学校集積比率	～85%	0	0.0	10	29.4	3	37.5
		～99%	4	57.1	18	52.9	5	62.5
	100%	3	42.9	6	17.6	0	0.0	

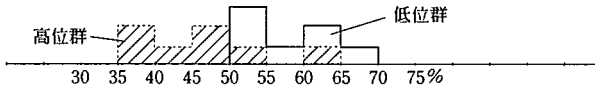
方向性は右に述べたようなものと考えてよいだろう。ただし、一旦ある学校が「高バーンアウト学校」になったとき、そのために表14に一覧されたような傾向がそこから改めて強まるということは考えられる。ここでは相関関係は、相互に強め合う一種の悪循環となる。

なお、表14に一覧された中のいくつかについて、具体的な数値を、表15および図29で示した。

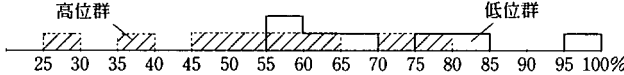
教師のバーンアウト（燃え尽き）と「自己犠牲」的教師像の今日的転換

図29 学校バーンアウトの低位群と高位群との分布にへだたりを見いだせる項目（抜粋）

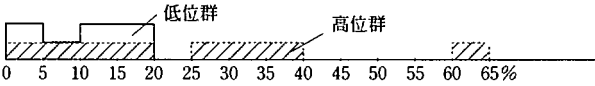
〈自由時間の同僚との会話の頻度「しょっちゅうあった」の各学校集積比率〉



〈職員会・学年会などで活発な議論がなされている「そう思う」の各学校集積比率〉



〈早く転任したいと思っている教師「多い」の各学校集積比率〉



ある。

職教員の「美挙」は、「至高至純の犠牲の精神」として、「教え子に対する犠牲的な至愛」として、一方では教員社会の中に教員文化の重要な要素として埋め込まれて行き、他方では「村、町の日常生活の次元におこった教員像の聖化」(同、二八三ページ)として奉賛されていったのである。

四、五、六節に紹介した結果の中にある、バーンアウトをめぐる皆さんの論点を、今日の日本の教師たちの多忙・疲弊・バーンアウト論としてひき取り、展開する課題が残された。その全体を考察して行く準備もスペースもないので、ここでは右の結果の中に際立っていた「自己犠牲」的教師像とバーンアウトとの関連にしばらく考えてみたいと思う。

中内敏夫の最近の論文「『愛の鞭』の心性史——教員文化史序説」⁽²⁰⁾は、

七、文化としての「自己犠牲」的教師像の存在と介在——一つの状況理解として

日本の教師が「熱心さ」を価値とし、教科の専門性よりも「熱心さ」を重視する教師評価が、教師にも父母・住民にも共有されていることはこれまでも指摘されてきた。⁽²¹⁾ここで重要なことは、そのような「子ども想い」の熱心さは、それ自身をみれば問題だというわけではないが、それは歴史的には「つくられてきた」——特に教師殉職事件を美談として大宣伝する形で——という点である。そのような「自己犠牲」的な教師像は、教師の倫理のあり方として教員社会に押しつけられ、文化として内面化させられただけでなく、そのような「自己犠牲」的教師像が子ども・父母・地域にも押しつけられ、それが教師の権威——子ども・父母に対するあの教師の特別の権威——を調達する回路にもなってきたと考える。

だとすれば、「自己犠牲」的教師像——それはかつて殉職事件の美談化によってつくり上げられ、そして今日の日本の教師たちの「子ども想いの熱心さ」の中に脈々と伝わっている——は、教師という仕事がらのもつあの独特の不安定さや緊張をやわらげる文化的装置の役割も果してきたのである。

だからもし、今日の日本で、学校教師たちの疲弊とバーンアウトが進んでいるとすれば、この教師たちの権威確保を可能にし、その不安定と緊張をやわらげてきた文化的装置としての「自己犠牲」的教師像が、かつてのようには働かなくなってきた、ということが想定されるのである。

確かに、一九七〇年代半ば以降の二〇年間、日本は「教育荒廃」時代と言ってもいいほど、学校教育をめぐる問題が連続的に噴出して社会問題となった。おちこぼれ、非行、校内暴力、いじめ、不登校などなど。それらの事件についてどれだけの報道があり、ルポルタージュが出版ないし映像化されてきたか知れない。そしてその中で、教師たちが決して「自己犠牲」的に子ども問題にとり組む職業人ではなく、むしろ目の前に苦しんでいる子ども達がいるのに、それを放置している人間、あるいは子どもを苦しめるのに手を貸している人間にすぎない、というイメージがど

れだけくり返し宣伝されたか知れない。だから、「自己犠牲」的な教師像は、今では子ども・父母から心からなる信頼と権威とを得る回路として働くとはとうてい思えないのである。

東京北区の中学教師・佐藤博は「苦痛の焦点の移動」「苦痛の焦点を見直す」ということを指摘している。⁽²²⁾つまり、教師たちには、こういう問題児がいてクラス担任の「自分が大変だ」ととらえる癖がある。実際、本当に大変なのは、何よりまずその子どもであり、その親であるはずだ。

そこには、「自己犠牲」的な教師像を前面に立てて、「自分はこんなに頑張っているのに、どうして子どもは言うことをきかないのか、父母は協力しないのか」と慢性的にいら立って、自分の方を犠牲者と考えている教師の姿がある。子ども・父母からの信頼と権威を調達する力を失った装置としての「自己犠牲」的教師像は、なお教員文化の中に残存して、教師たちをいら立ちと消耗へといざなう一つの回路になっている。⁽²³⁾

四、六節を通して分析した中で、「自己犠牲」的教師像が強いほど、バーンアウトが強まる、また「自己犠牲」的教師像の共有が強い学校ほど、高バーンアウトの職場になる傾向がみられた。

教師たちのバーンアウトをめぐる要因は数多く、ドゥワーキンもパインズも多面的に検討している。だから「自己犠牲」的教師像の存在と介在とだけを強調するのはバランスを欠いている。総合的検討には、さらなる調査と別稿とを期して、ここではとりあえず、一つのことごらの関連を、バーンアウトをめぐる状況分析として描いた。

八、転換への今日的方向性

バーンアウトの進行の防止をめぐることは、多忙そのもののレベルを下げることで、学校内外に、教師たちの自由な相

談や、他の文化・スポーツに参加・交流できる場を保障することなどが、直ちに考えられる。

同時に、右の「自己犠牲」的教師像の転換を提唱したい。そのためには、まず「子どもの実態を直視する」作風を考えたい。「自己犠牲」像がヴェールとなり、「苦痛の焦点移動」が進行して、子ども達の実情、その悩み・苦しみ・「けなげさ」が見えなくなるのである。一つひとつのケースについて、あるいは実態調査などを通して、その事態に對する「善悪の評価」を別にし、事実そのものを直視することである。それは、「自己犠牲」的教師像とは異なる教師像を「教育荒廃」時代の中につくり出して行く学校教職員共同の第一歩になると考える。

(1) 戦後日本の教師多忙調査のいくつかについては、拙稿「文化としての多忙問題と教職観」、『教員文化の社会学的研究』、多賀出版、一九八八年。

(2) 川人博『過労死社会と日本』、花伝社、一九九二年。

(3) Lortie, D. C., *Schoolteacher, A Sociological Study*, University of Chicago Press, 1975.

(4) 英国の教員文化研究者である D・H・ハーグリーブスは、教師たちの仕事がその成果を正確に測定できず、したがってその教師としての専門的能力をはかることが難しい、という点について「能力問題」と名づけて、教職をめぐる悩みの一つにあげている。Hargreaves, D. H., *The Occupational Culture of Teachers*, in Woods, P. (ed.), *Teacher Strategies*, London: Croom-Helm, 1980.

(5) 前注(1)の文献に示したいくつかの調査結果とその分析を参照。

(6) W・ウォーラーはこの点について、子ども達はおおむね学校での学習を好まない、にもかかわらず教師たちはこれに課業を与え、それを子どもに内面化する形で一定の成果をあげなくてはならない。それで、教師には、子どもの自然をコントロールして、学習への集中に導くべく、生徒に對する「特別の権威」が制度的に賦与されている、とこの間の事情を説明している。

- Waller, W., *The Sociology of Teaching*, New York: John Wiley and Sons, 1932. pp. 8-13. 石山・橋爪訳『学校集団』明治図書、一九五七年、二四～二九ページ。
- (7) 久富・山崎鎮親・新井孝喜・田沼朗・長谷川裕共筆「教員文化の現実——首都圏F市調査から」、『日本の教員文化』、多賀出版、一九九三年。
- (8) Dworkin, A. G., *Teacher Burnout in the Public School*, State University of New York Press, 1987.
- LeCompte, M. D. & Dworkin, A. G., *Giving Up on School, Student Dropouts and Teacher Burnout*, California: Corwin Press, 1991.
- (9) Pines, A. & Aronson, E. *Burnout from Tedium to Personal Growth*, New York: Free Press, 1981.
- (10) 我々の調査が依拠したパインズらの研究ペーパーは「対人サービスにおけるバーンアウト問題・全国会議」(一九八一)に提出された「バーンアウト尺度」というワーキング・ペーパーである。
- Pines, A., *The Burnout Measure*, paper presented at the National Conference on Burnout in the Human Services, Philadelphia, 1981.
- なおこのペーパーの入手と、その尺度の日本語訳については、望月厚志氏(川村学園女子大学)ら研究グループにお世話になった(質問文の邦訳はいくつか変更したところがある)。ここに記して謝す。
- (11) 前注ワーキング・ペーパー、一ページより。
- (12) この21項目は、パインズによれば、①身体的な exhaustion、②感情的な exhaustion、③精神的な exhaustion、④三領域から成り立っている(同前、三ページ)。
- (13) 同前ワーキング・ペーパーの付表1、「Factor Loadings」は、第一因子に対して21項目すべてが高い因子負荷量をもち、第一因子の説明率が六九%、それに対して第二因子は一九%、第三因子は八%でしかないとされている(同前、四ページ)。
- (14) なお、この尺度の一次元性が、おおむね一次的とはいえず、パインズらの検証ほどはそうでなかったのには、一つは質問の翻訳文のニュアンスの問題があると思う。もう一つ、それが肯定的気分の四項目に集中していることから、こうした否定と

肯定と対す反応傾向における日・米の文化的な違い（イエス・テンデンシーの問題）が考えられる。次の機会には、日本における独自のバーンアウト尺度の開発が求められる。

(15) 前掲ワーキング・ペーパー、七〇八ページ、および付表Ⅲ。

(16) LeCompte & Dworkin, op. cit., pp. 90-95.

(17) 前掲ワーキング・ペーパー、二二ページ。

(18) Dworkin, 1987, p. 28の「バーンアウトの特徴」によれば、「バーンアウトは、自分の仕事が無意味であり、自分にはそれを意味あるものにする力も欠けているという感覚によって特徴づけられる、独特の役割疎外感の一つの極端なカタチである」とされている。

(19) LeCompte & Dworkin, 1991, p. 115より重引。

(20) (叢書、産む・育てる・教える——匿名の教育史5) 中内敏夫他『社会規範』、藤原書店、一九九四年。

(21) 前掲拙稿(前注(1)に同じ)。また国際比較については、伊藤安治「教師文化・学校文化の日米比較」、稲垣忠彦他編

『日本の教師文化』、東京大学出版会、一九九三年。

(22) 佐藤博「罰と競争」を越える教育実践の試み、教育科学学会学校部会編『子ども観の転換と学校づくり』、国土社、一九九五年。

(23) こうした「苦痛の焦点移動」とバーンアウトとが関連していることは、本稿の図18で「児童・生徒の家庭・親の話」とバーンアウト度とに相関があることにも示されている。問題を子どもやその家庭にあると考え、そういう子どもや親がいて教師である自分が「大変だ」と感じる回路がそこにみえている。