

教育相談

教師のストレスと心身の健康に関する調査研究(2) —OKグラムと教師のストレス及びバーンアウトとの関連について—

教育相談課 指導主事 北城 高広

要 旨

青森県内の小・中・県立学校の教師 560 名を対象として、教師のストレスと心身の健康に関する調査を実施した。バーンアウト尺度の因子分析の結果、2 因子が抽出された。バーンアウトと個人の属性との関連では、達成感の下位尺度に関連が見られた。OKグラムと教師のストレス及びバーンアウトの関連では、自己肯定、自己否定、他者肯定、他者否定の構えが影響し、特に自己に対する構えが心身の健康に影響を与えることが示唆された。

キーワード：教師 ストレス バーンアウト OKグラム 基本的構え

I 主題設定の理由

今日の学校教育の抱える問題点として、いじめや非行、生徒間暴力などの反社会的問題行動、不登校などの非社会的問題行動、不本意入学者や中途退学者、学業不振、アパシー（無気力）、心身症、神経症などが挙げられ、これはまた児童生徒に限らず教師へも心理的重圧を与え、フラストレーションを高めている。これらの問題には、物質・情報の氾濫、学歴偏重、家庭の機能の低下、地域社会の教育力の低下など複雑な社会的背景がからみ合っていると考えられる。また、このような教育現場において個々の教師の負担は増大し、多くの困難を抱えており、教師の心身の健康の問題は無視できない問題となっている。

文部科学省(2002・2006・2008)の統計資料によれば、平成2年には教職員の病気休職者数が3,701人、そのうち、精神性疾患によるものが1,017人であったのに比べ、平成19年度にはそれぞれ8,069人と4,995人となっており、17年間で病気休職者数が約2.2倍、精神性疾患による休職者数に至っては約4.9倍に増えている。また、本県においても平成13年度には病気休職者数が50人、そのうち、精神性疾患によるものが15人であったのに比べ、平成18年度にはそれぞれ102人と49人となっており、5年間で病気休職者数が約2倍、精神性疾患による休職者数に至っては約3.3倍に増えている。この統計資料からも、今日の教師の抱えるストレスが予想以上に大きいことが推察される。教師は、学校の中で日常的に児童生徒と接する立場にあり、児童生徒の人格の形成に大きな影響を与えると同時に、人間関係を悪化させる可能性もある。そう考えると、教師の心身の健康の問題は、教師個人の健康の問題にとどまらず、学校教育を円滑に実施するという観点からも重要な問題であると言える。

また、近年、教師や看護師、ソーシャルワーカーなど対人援助を中心とする、いわゆるヒューマン・サービスの従事者に多く見られるバーンアウトが問題となっている。バーンアウトは、人にかかわることに起因するストレスの一種と考えられ、業務の質的低下、休職、離職や転職にも繋がる重大な問題として注目を集めている。田尾(1987)は、バーンアウトの個人的要因として、「パーソナリティを含むある種の個人差はバーンアウトの発症と関係があると考えられる。曖昧さへの耐性の強い人、場依存的でない人などはバーンアウトになることは少ないかもしれない。また、ヒューマン・サービス従事者は、一般に特異な価値意識を内面化していると考えられ、これがバーンアウトの原因になることもあり得る。彼らの多くは、理想主義者であり、理想と現実の狭間で悩むことも多いからである」と述べている。田尾・久保(1996)は、バーンアウトに陥りやすい性格傾向をひたむきで自己関与が高く、完璧主義、理想主義的傾向が強い人としてまとめている。つまり、同じ状況であってもバーンアウトに陥りやすい人、バーンアウトしにくい人などの個人に関する要因があると考えられる。しかし、このような指摘はあるものの教師を対象とした研究は少ない。

そこで、先行研究を基にバーンアウト尺度の検討を行い、性別、校種、教職経験年数における差異の検討やOKグラムと教師のストレス及びバーンアウトとの関連について検討することを目的とし、本研究の主題を設定した。

II 研究の目標

青森県内の小・中・県立学校の教師にアンケート調査を実施し、バーンアウト尺度を検討する。次に、バーンアウトが、性別、校種、教職経験年数の違いによってどのように異なるのかを検討する。また、OKグラムと教師のストレスサー及びバーンアウトとの関連についても検討する。

III 研究の方法

1 被調査者

調査は、青森県内の小・中・県立学校の教師 560 名を対象とし、回答のあった 545 名を分析の対象とした（回答率 97.3%）。被調査者の内訳は、小学校の教師 263 名（男性 86 名、女性 177 名）、中学校の教師 185 名（男性 77 名、女性 108 名）、県立学校の教師 97 名（男性 52 名、女性 45 名）であった。

被調査者の年齢平均は、全体で 37.4 歳（23 歳～58 歳，SD6.73），小学校（25 歳～57 歳，SD6.39），中学校（25 歳～56 歳，SD6.02），県立学校（23 歳～58 歳，SD8.29）であった。教職経験年数の平均は全体で 13.4 年（1 年～37 年，SD6.77），小学校 14.0 年（1 年～37 年，SD6.68），中学校 12.2 年（1 年～36 年，SD6.00），県立学校 14.3 年（2 年～35 年，SD8.07）であった。

2 調査時期

調査時期は、2006 年 6 月から 10 月にわたって実施された。

3 調査材料

(1) 教師用ストレスサー尺度

北城(2008)は、勝倉(1996)のストレス経験度尺度 61 項目を使用し、教師用ストレスサー尺度の検討を行った。不良項目を除く教師用ストレスサー尺度 57 項目について主成分分析から Promax 法による斜交回転を行い、固有値の変動状況を考慮しながら、因子のまとまりをもち、解釈可能な 9 因子が抽出された。教師用ストレスサー尺度の項目の選定にあたっては、原則として他の因子への負荷量を考慮しつつ、因子負荷量の高い項目から選択された。その結果、第 1 因子に負荷の高い項目として 7 項目、以下、第 2 因子に 7 項目、第 3 因子に 6 項目、第 4 因子に 5 項目、第 5 因子に 6 項目、第 6 因子に 4 項目、第 7 因子に 4 項目、第 8 因子に 3 項目、第 9 因子に 3 項目が、それぞれ下位尺度項目として選択され、それぞれの尺度を「多様な業務への煩雑感」、「多忙」、「児童・生徒との関係」、「職員との関係」、「教員としての評価懸念」、「管理職との関係」、「校務分掌」、「部活動」、「問題行動への指導」とした。次に、選択された 45 項目について、各下位尺度ごとに内的整合性による信頼性の検討が行われた。各下位尺度ごとに、尺度の合計得点から該当項目を除いた合成変数と各項目との相関、及び α 係数を求めた。その結果、相関係数は .339 から .717 を示し、信頼性係数は、 $\alpha = .624$ から .860 であった。一部の下位尺度にやや低い α 係数が見られるが、概ね信頼性は確認された。

本研究では、北城(2008)の教師用ストレスサー尺度から得られたデータを基に関連を検討する。

(2) バーンアウト尺度

勝倉(1996)は、Maslach & Jackson(1981)の Maslach Burnout Inventory (MBI) に準拠して、田尾(1987, 1989)が開発したバーンアウト尺度を使用した。この尺度は、「消耗」尺度と「達成」尺度から構成されており、「消耗」尺度は、MBI の情緒的消耗感と脱人格化を含んでいる。情緒的消耗感とは、彼ら（個人）自身の仕事によって伸びきった、疲れ果てたという感情であり、バーンアウトの第一の成分と位置づけられている。脱人格化とは、彼ら（個人）の世話やサービスを受ける人たちに対する無情な、あるいは人間性を欠くような対応を意味しており、五十嵐(2003)は、「職場内での対人関係全体に嫌気がさし、逃避したり、逆に攻撃的な態度を示したりする感情や行動のことである。同僚に対する非協力的な態度、あるいはクライアントなどの世話やサービスを享受すべき人たちに対して機械的な、あるいは紋切り型の対応などがこれにあたる」としている。これらの「消耗」尺度の得点が高いほど、バーンアウトを強く経験していることになる。「達成」尺度は、MBI の個人的達成を含んでいる。個人的達成とは、彼ら（個人）が仕事を得意と感じるとか達成感や成功感に関する感情に関係しており、バーンアウトを経験している人ほど、この得点は低くなる。

このバーンアウト尺度は、教員のみを対象とした尺度でないため、勝倉(1996)は、あらためて因子分析

を行い検討した結果、解釈可能な2因子が抽出され、第1因子に負荷の高い項目として15項目、第2因子に負荷の高い項目として7項目が、それぞれ「消耗」尺度、「達成」尺度の項目として選定された。

本研究の被調査者の対象は、小・中・県立学校の教師であるため、勝倉(1996)が検討したバーンアウト尺度を使用することとした。

回答方法は、原尺度と同じく「ない」から「いつもある」の5件法とし、過去1年間について問うこととした。

(3) OKグラム尺度

交流分析の重要な理論として「基本的構え」の考え方がある。基本的構えとは、幼い時に両親とのふれあいが主体となって培われた人間観や態度であり、自分自身に肯定的か否定的か、他人に対して肯定的か否定的かという基本的な態度である。この理論の重要な点は、人は自分の自己概念・他者概念を証明する欲求があり、その欲求の充足を求めて他者と交流するということである。この基本的構えは、自他肯定(I am OK. You are OK.)、自他否定(I am not OK. You are not OK.)、自己肯定・他者否定(I am OK. You are not OK.)、自己否定・他者肯定(I am not OK. You are OK.)の四つに分けられる。杉田ら(1980)は、エゴグラム(5つの自我状態)とOKグラム(4つの基本的構え)を測定し、結果をT得点で示すTAOKK(Transactional Analysis and OK Positions)を開発し、その後、水野ら(1982)は、TAOKKの信頼性や妥当性の検討を行った。また、基本的構えと自我状態との関連については、水野・杉田(1984)によって、自己肯定の構えはFC(自由な子どもの自我状態)と、自己否定の構えはAC(順応した子どもの自我状態)と、他者肯定の構えはNP(養育的親の自我状態)と、他者否定の構えはCP(支配的親の自我状態)と強く関連することが示されている。Kramer, F. D. (1978)は、基本的構えを自己肯定でないなら自己否定、自己肯定的な面が少なければ自己否定的な面が多いというように一次元的なものとして捉えていた。しかし、水野・杉田(1984)は、OKグラムの基本的構えを自己肯定は自己肯定、自己否定は自己否定として別々に捉え、実際には自己肯定的な面も強いが自己否定的な面も強いという場合もあるとしている。

よって、本研究では、OKグラムの基本的構えの下位尺度を一次元的なものとして捉えず、それぞれ自己肯定、自己否定、他者肯定、他者否定として別々に捉えることとし、水野ら(1980・1982)が開発したOKグラムを使用することとした。

回答方法は、原尺度と同じく「あてはまらない」から「あてはまる」の3件法とした。

4 調査手続き

調査は、青森県総合学校教育センターが開催する各研修講座の会場で、無記名による調査紙法(任意)によって行った。また、回答に当たっては、調査者により調査の主旨が説明され、ありのままに答えられるよう配慮した。

IV 研究の結果と考察

1 バーンアウト尺度の検討

(1) バーンアウト尺度の因子分析

勝倉(1996)は、小・中学校の教員を対象に調査を行っている。本研究の被調査者の対象には、県立学校の教師も含まれており、あらためて因子分析を行い尺度の検討を行うこととした。

バーンアウト尺度22項目について主成分分析からVarimax法による回転を行い、固有値の変動を考慮しながら、因子としてのまとまりをもち、解釈可能な2因子が抽出された。その結果は表1に示すとおりである。第1因子に負荷の高い項目は「仕事を、何もかも途中で投げ出したくなることもある」、「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」、「自分の仕事がつまらなく思えて仕方のないことがある」、「仕事の成り行きや結果はどうでもよいと思うことがある」、「同僚や児童・生徒の顔をみるのも嫌になることがある」、「出勤前、職場に出るのが嫌になって、家にいたいと思うことがある」など、なげやり感や感情の混乱、精魂尽きるような気持ちに関する項目が中心であり、心身の疲労感や消耗感に関するものが挙げられ、田尾(1987・1989)や勝倉(1996)、伊藤(2000)の“消耗”因子、五十嵐(2003)の“情緒的消耗感”因子に相当する項目が中心であった。第2因子に負荷の高い項目は「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」、「我ながら、仕事をうまくやり終えたと思うことがある」、「仕事に心から喜びを感じるがある」、「この仕事は、私だけにしかできないと思うことがある」、「この仕事は自分の性分に合っていると思うことがある」など仕事に対するやりがいや意欲に関する項目が中心であり、

仕事への満足感や成功感、達成感に関するものが挙げられ、田尾(1987・1989)や勝倉(1996)の“達成”因子、五十嵐(2003)の“個人的達成感”因子に相当する項目が中心であった。そこで、第1因子を「消耗感」因子、第2因子を「達成感」因子と命名した。先行研究の尺度と同様な因子が抽出されたという結果は、本尺度の妥当性を支持するものといえる。

表1 バーンアウト尺度の因子分析結果

項 目	F1	F2	共通性
10, 仕事を、何もかも途中で投げ出してしまうことがある	.822	-.100	.686
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	.793	-.098	.639
6, 自分の仕事がつまらなく思えて仕方がないことがある	.789	-.164	.649
13, 仕事の成り行きや結果はどうでもよいと思うことがある	.778	-.002	.605
5, 同僚や児童生徒の顔をみるのも嫌になることがある	.769	-.074	.596
9, 出勤前、職場に出るのが嫌になって、家にいたいと思うことがある	.761	-.152	.603
12, 同僚や児童生徒と、何も話したくなくなるがある	.755	-.024	.571
1, 「こんな仕事、もうやめたい」と思うことがある	.712	-.204	.549
18, 体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある	.652	.036	.427
8, 同僚や児童生徒の気持ちを思いやるのが苦手を感じるがある	.624	-.096	.398
3, こまごまと心配りすることが面倒に感じるがある	.620	-.023	.385
22, 朝起きた時、きのうの疲れがまだ残っていると感じるがある	.606	-.010	.367
14, 仕事よりも、自分の生活を大事にしたいと思うことがある	.556	.018	.309
21, 同僚や児童生徒に対して、なげやりな言葉づかいをすることがある	.541	.162	.319
7, 一日の仕事が終わると「やっと終わった」と感じるがある	.498	-.006	.252
17, 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	-.098	.799	.648
19, 我ながら、仕事をうまくやり終えたと思うことがある	.082	.776	.609
15, 仕事に心から喜びを感じるがある	-.197	.765	.624
20, この仕事は、私だけにしかできないと思うがある	.137	.719	.536
4, この仕事は自分の性分に合っていると思うがある	-.304	.671	.543
11, 仕事を終えて、今日は気持ちのよい日だったと思うがある	-.148	.673	.474
2, われを忘れるほど仕事に熱中することがある	.071	.610	.378
	2乗和	7.62	3.55
	寄与率 (%)	34.7	16.1
	累積寄与率 (%)	34.7	50.8

(2) バーンアウト尺度の下位尺度項目の選定

バーンアウト尺度の項目の選定にあたっては、原則として他の因子への負荷量を考慮しつつ、因子負荷量の高い項目から選択された。その結果、共通性が著しく低かった1項目(項目7)を除外して、再度2因子解を仮定した主成分分析を実行した。

その結果、第1因子に負荷の高い項目として14項目、第2因子に負荷の高い項目として7項目が、それぞれ「消耗感」尺度、「達成感」尺度の項目として選択された。

次に、選択された21項目について、各下位尺度ごとに内的整合性による信頼性の検討が行われた。各下位尺度ごとに、尺度の合計得点から該当項目除いた合成変数と各項目との相関、及び α 係数を求めた。その結果は、表2に示すとおりである。相関係数は、.466から.787を示し、信頼性係数はそれぞれ.919と.844であった。これらの結果から、内的整合性による信頼性は概ね確認されたといえる。

なお、尺度間の相関係数は、-.247であり、勝倉(1996)と同様に弱い相関を示した。各下位尺度の得点可能範囲は、「消耗感」尺度が14~70点、「達成感」尺度が7~35点である。

2 性別、校種別、教職経験年数別とバーンアウト尺度各下位尺度得点の関連 (結果)

性別、校種別、教職経験年数別によるバーンアウトの差異を検討するために、バーンアウト尺度各下位尺度の得点を従属変数として、性別(男・女)、校種(小学校・中学校・県立学校)、教職経験年数(L・M・H)を独立変数とする、性別(2)と校種(3)、教職経験年数(3)の三要因分散分析を実施した。教職経験年数は、8年以下をL群、9年から15年までをM群、16年以上をH群とした。

各下位尺度の各群ごとの平均と標準偏差は表3に示すとおりであった。

表2 バーンアウト尺度の下位尺度と内的整合性

項 目	相関係数	α 係数
「消耗感」尺度		
10, 仕事を、何もかも途中で投げ出したくなることもある	.787	
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	.747	
6, 自分の仕事がつまらなく思えて仕方のないことがある	.746	
13, 仕事の成り行きや結果はどうでもよいと思うことがある	.725	
5, 同僚や児童生徒の顔をみるのも嫌になることがある	.723	
9, 出勤前、職場に出るのが嫌になって、家にいたいと思うことがある	.729	
12, 同僚や児童生徒と、何も話したくなくなることもある	.705	.919
1, 「こんな仕事、もうやめたい」と思うことがある	.666	
18, 体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある	.589	
8, 同僚や児童生徒の気持ちを思いやるのが苦手に感じることもある	.566	
3, こまごまと心配りすることが面倒に感じることもある	.564	
22, 朝起きた時、きのうの疲れがまだ残っていると感じることもある	.550	
14, 仕事よりも、自分の生活を大事にしたいと思うことがある	.492	
21, 同僚や児童生徒に対して、なげやりな言葉づかいをすることがある	.466	
「達成感」尺度		
17, 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	.711	
19, 我ながら、仕事をうまくやり終えたと思うことがある	.648	
15, 仕事に心から喜びを感じることもある	.677	
20, この仕事は、私だけにしかできないと思うことがある	.567	.844
4, この仕事は自分の性分に合っていると思うことがある	.576	
11, 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	.556	
2, われを忘れるほど仕事に熱中することがある	.491	

表3 バーンアウト尺度各下位尺度の群別の平均と標準偏差

	男 性								
	小学校			中学校			県立学校		
	L群	M群	H群	L群	M群	H群	L群	M群	H群
【被調査者数】	25	37	24	20	44	13	9	29	14
「消耗感」	33.08 (10.05)	33.46 (8.71)	33.76 (10.63)	36.20 (10.57)	33.14 (11.30)	32.85 (6.53)	30.67 (9.42)	30.48 (8.62)	32.07 (10.00)
「達成感」	20.17 (4.95)	19.73 (4.67)	19.52 (5.34)	23.10 (4.64)	20.23 (5.67)	21.46 (6.37)	20.00 (4.55)	20.10 (4.64)	18.71 (4.82)

	女 性								
	小学校			中学校			県立学校		
	L群	M群	H群	L群	M群	H群	L群	M群	H群
【被調査者数】	72	77	28	25	58	25	16	19	10
「消耗感」	34.00 (8.64)	34.70 (10.66)	32.85 (9.35)	36.20 (12.33)	33.41 (10.43)	35.88 (14.35)	33.90 (10.83)	34.95 (9.12)	34.38 (12.18)
「達成感」	18.75 (4.20)	16.52 (5.04)	18.35 (5.31)	19.32 (5.26)	18.62 (4.89)	17.92 (5.54)	19.40 (3.85)	17.21 (4.99)	18.94 (4.94)

(1) 「消耗感」尺度

「消耗感」尺度得点については、いずれの要因の主効果、交互作用とも有意ではなかった。

(2) 「達成感」尺度

「達成感」尺度得点については、性別、教職経験年数の要因に主効果が有意であった ($F(1, 527)=14.38, p<.01$; $F(2, 527)=2.43, p<.10$)。性別については、男性の教師の方が女性の教師よりも有意に高く評価したことが示された。教職経験年数についてLSD法による多重比較を行ったところ、M群とL群との間で有意差があり ($MSe=26.48, p<.05$)、M群よりもL群の方が達成感を高く評価していることが示された。これに対して、H群とM群、H群とL群との間に有意差は見られなかった。

〈考察〉

「消耗感」では、いずれの要因の主効果、交互作用とも差は見られなかった。五十嵐(2003)は、中学校の教師を対象に、バーンアウトの傾向の「情緒的消耗感」、「個人的達成感の後退」、「脱人格化」の3因子が個人の属性とどのように関係しているかを調べるため、個人の属性それぞれを独立変数、バーンアウト

の各標準因子得点を従属変数とする一要因分散分析を行っている。「情緒的消耗感」尺度においては、性別の要因に有意傾向が見られ、女性の教師の方が男性の教師よりも情緒的な消耗を強く感じている可能性があることも認められたと報告している。このことについては、分析方法や対象が異なるためのものと推測する。

「達成感」では、男性の教師の方が「達成感」を女性の教師よりも強く感じるという結果となった。五十嵐(2003)は、「個人的達成感の後退」尺度において女性の教師の方が男性の教師よりも個人的達成感をもてないことが認められたと報告しており、今回の結果を支持するものである。また、教職経験年数が8年以下の若年の教師が9年から15年の中堅の教師よりも「達成感」を強く感じるという結果となった。「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」、「我ながら、仕事をうまくやり終えたと思うことがある」「仕事に心から喜びを感じることもある」の項目から代表されるように若年の教師の方が、未熟さや理想と現実の違いを経験しながらも、それを乗り越えることにより教師としての仕事に達成感をもっているものと考えられる。それに対して、中堅の教師は児童生徒の指導や支援に関わる機会が多岐に、学校のみドルリーダーとしての業務、管理職や職員間の連絡調整役、保護者との対応などが多くなり、教師としての達成感を感じにくくなっているものと推察する。

3 OKグラムと教師のストレッサー及びバーンアウトとの関連

OKグラムと教師のストレッサー及びバーンアウトとの関係を検討するために、各OKグラム得点、ストレッサー得点に基づいて、被調査者をそれぞれL, M, Hの3群に分け、表4に示すように群を構成した。次に、各群のバーンアウト得点の平均と標準偏差を表5と表6に示した。

バーンアウト尺度各下位尺度の得点を従属変数として、各OKグラム得点(L・M・H)、ストレッサー得点(L・M・H)を独立変数とするOKグラム要因(3)とストレッサー要因(3)の分散分析を実施した。

表4 各尺度の群分け

群		L	M	H
OKグラム	自己肯定	2 ~ 11	12 ~ 14	15 ~ 20
	自己否定	0 ~ 5	6 ~ 9	10 ~ 18
	他者肯定	5 ~ 15	16 ~ 17	18 ~ 20
	他者否定	0 ~ 2	3 ~ 6	7 ~ 20
ストレッサー		48 ~ 107	108 ~ 129	130 ~ 184

表5 各OKグラム尺度得点とストレッサー尺度得点の消耗感尺度得点の平均と標準偏差

	OKグラム												
	自己肯定			自己否定			他者肯定			他者否定			
	L群	M群	H群	L群	M群	H群	L群	M群	H群	L群	M群	H群	
スト レ ッ サ ー	L群	34.31 (10.09)	26.72 (6.32)	27.62 (7.04)	26.47 (7.50)	28.58 (5.96)	34.38 (9.96)	32.57 (8.92)	29.02 (7.13)	27.69 (8.57)	28.91 (9.39)	28.19 (7.84)	33.19 (7.74)
	M群	34.54 (8.16)	31.89 (7.70)	30.14 (7.04)	29.60 (6.64)	31.65 (7.81)	35.19 (7.97)	34.54 (8.13)	32.16 (7.03)	29.97 (7.42)	27.96 (7.18)	31.45 (6.46)	35.50 (7.88)
	H群	43.72 (11.06)	37.82 (11.55)	32.57 (8.84)	32.41 (9.68)	37.91 (10.18)	43.37 (11.62)	41.85 (12.46)	38.95 (10.96)	35.85 (9.99)	34.59 (8.69)	35.98 (10.12)	43.23 (12.29)

表6 各OKグラム尺度得点とストレッサー尺度得点の達成感尺度得点の平均と標準偏差

	OKグラム												
	自己肯定			自己否定			他者肯定			他者否定			
	L群	M群	H群	L群	M群	H群	L群	M群	H群	L群	M群	H群	
スト レ ッ サ ー	L群	16.71 (3.90)	17.87 (4.49)	22.47 (5.10)	21.50 (5.12)	19.67 (4.27)	17.21 (4.78)	18.45 (5.33)	19.60 (5.17)	20.19 (5.25)	19.27 (5.18)	19.45 (4.81)	20.00 (6.24)
	M群	16.18 (3.84)	19.43 (4.24)	20.42 (4.76)	19.44 (4.99)	19.20 (5.04)	17.32 (4.34)	17.63 (4.86)	18.67 (4.09)	19.87 (4.67)	18.73 (4.52)	18.62 (4.64)	19.13 (4.83)
	H群	15.80 (5.12)	19.06 (4.93)	22.26 (4.75)	21.57 (5.87)	18.09 (5.48)	17.00 (4.95)	17.56 (5.87)	19.02 (5.66)	19.10 (5.20)	18.69 (5.95)	18.56 (4.57)	18.20 (6.15)

〈結果〉

(1) 「消耗感」尺度

a 「自己肯定」尺度と「ストレッサー」尺度

分散分析の結果、自己肯定とストレッサーの要因に交互作用が有意であった ($F(4, 536) = 3.29, p < .05$ 図1)。そこで、各水準ごとに単純主効果を分析した結果、ストレッサーの要因では、自己肯定H群、M群、L群すべての水準に有意差が見られた ($F(2, 536) = 4.39, p < .01$; $F(2, 536) = 22.10, p < .01$; $F(2, 536) = 20.63, p < .01$)。ストレッサーについてLSD法による多重比較を行ったところ、自己肯定H群のストレッサーの主効果については、ストレッサーH群とストレッサーL群の間に有意差があり ($MSe = 80.86, p < .05$)、ストレッサーL群より、H群の方が消耗感を高く評価したことが示された。これに対して、ストレッサーH群とM群、M群とL群の間には有意差は見られなかった。自己肯定M群のストレッサーの主効果については、ストレッサーH群、M群、L群すべての群の間に有意差があり、ストレッサーH群 > M群 > L群のようにストレッサーが高くなるほど消耗感を高く評価したことが示された。自己肯定L群のストレッサーの主効果については、ストレッサーH群とM群、ストレッサーH群とL群との間に有意差があり、ストレッサーM群よりもH群、ストレッサーL群よりもH群の方が消耗感を高く評価したことが示された。これに対して、ストレッサーM群とL群の間には有意差は見られなかった。自己肯定の要因では、ストレッサーH群、M群、L群すべての水準に有意差が見られた ($F(2, 536) = 22.29, p < .01$; $F(2, 536) = 3.52, p < .05$; $F(2, 536) = 12.33, p < .01$)。自己肯定についてLSD法による多重比較を行ったところ、ストレッサーH群の自己肯定の主効果については、自己肯定H群、M群、L群すべての群の間に有意差があり ($MSe = 80.86, p < .05$)、自己肯定H群 < M群 < L群のように自己肯定が低くなるほど、消耗感を高く評価したことが示された。ストレッサーM群の自己肯定の主効果については、自己肯定H群とL群の間に有意差があり、自己肯定H群よりL群の方が消耗感を高く評価したことが示された。これに対して、自己肯定H群とM群、M群とL群の間に有意差は見られなかった。ストレッサーL群の自己肯定の主効果については、自己肯定H群とL群、自己肯定M群とL群の間に有意差があり、自己肯定H群、M群よりも自己肯定L群の方が消耗感を高く評価したことが示された。これに対して、自己肯定H群とM群の間には有意差は見られなかった。すなわち、自己肯定とストレッサーの要因の交互作用が見られ、ストレッサーL群において自己肯定L群の消耗感が強く、弱いストレッサーでも自己肯定が低ければより強く消耗感を感じる。また、中程度以上のストレッサーであっても自己肯定が高くなるほど消耗感をあまり感じないという結果となった。

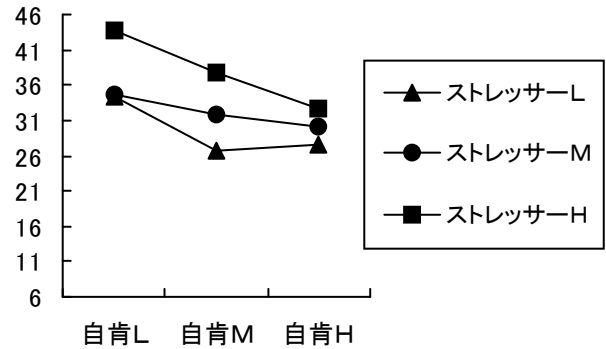


図1 自己肯定群別とストレッサー群別の消耗感尺度得点

b 「自己否定」尺度と「ストレッサー」尺度

分散分析の結果、ストレッサーと自己否定の要因の主効果が有意であった ($F(2, 536) = 37.62, p < .01$; $F(2, 536) = 36.58, p < .01$)。ストレッサーについてLSD法による多重比較を行ったところ、ストレッサーH群、M群、L群すべての群の間に有意差があり ($MSe = 80.77, p < .05$)、ストレッサーH群 > M群 > L群のようにストレッサーが高くなるほど消耗感を高く評価することが示された。自己否定についてLSD法による多重比較を行ったところ、自己否定H群、M群、L群すべての群の間に有意差があり ($MSe = 80.77, p < .05$)、自己否定H群 > M群 > L群のように自己否定が高くなるほど消耗感を高く評価することが示された。すなわち、ストレッサーが強く感じるほど消耗感を感じ、自己否定が高くなるほど消耗感を感じるという結果となった。

c 「他者肯定」尺度と「ストレッサー」尺度

分散分析の結果、ストレッサーと他者肯定の要因の主効果が有意であった ($F(2, 536) = 42.92, p < .01$; $F(2, 536) = 12.85, p < .01$)。ストレッサーについてLSD法による多重比較を行ったところ、ストレッサーH群、M群、L群すべての群の間に有意差があり ($MSe = 88.08, p < .05$)、ストレッサーH群 > M群 > L群のようにストレッサーが高くなるほど消耗感を高く評価することが示された。他者肯定についてLSD法による多重比較を行ったところ、他者肯定H群、M群、L群すべての群の間に有意差があり ($MSe = 88.08$

p<.05), 他者肯定H群<M群<L群のように他者肯定が低くなるほど消耗感を高く評価することが示された。すなわち, ストレッサーを強く感じるほど消耗感を感じ, 他者肯定が高くなるほど消耗感をあまり感じないという結果となった。

d 「他者否定」尺度と「ストレッサー」尺度

分散分析の結果, ストレッサーと他者否定の要因の主効果が有意であった(F(2, 536)=35.63, p<.01 ; F(2, 536)=26.90, p<.01)。ストレッサーについてLSD法による多重比較を行ったところ, ストレッサーH群とM群, ストレッサーH群とL群との間に有意差があり(MSe=83.52 p<.05), ストレッサーH群がストレッサーM群, L群よりも消耗感を高く評価することが示された。これに対して, ストレッサーM群とL群の間に有意差は見られなかった。他者否定についてLSD法による多重比較を行ったところ, 他者否定H群とM群, 他者否定H群とL群の間に有意差があり(MSe=83.52 p<.05), 他者否定M群とL群よりも, H群の方が消耗感を高く評価したことが示された。これに対して, 他者否定M群とL群の間に有意差は見られなかった。すなわち, ストレッサーを強く感じるとより消耗感を感じ, 同様に他者否定が高いとより消耗感を感じるという結果となった。

〈考察〉

OKグラムと教師のストレッサー及び消耗感との関連では, ストレッサーを強く感じるほどより消耗感を強く感じ, 自己肯定や他者肯定が高くなるほど消耗感をあまり感じない。また, 自己否定や他者否定が高いと消耗感を強く感じるといえる。さらに, 自己肯定が低いほどストレッサーを弱く感じていても消耗感を強く感じる。つまり, どの基本的構えもストレッサーを強く感じる, または感じるほど消耗感を感じるようになるが, ある程度自己肯定の構えが高ければ, ストレッサーが中程度あったとしても消耗感をあまり感じることはないといえる。太田ら(1996)は, 心療内科受診した症例172例(以下, 疾患群)と健常者112名を対象にOKグラムの検討を行い, 疾患群のOKグラムの平均点は健常者に比べ, 他者否定の得点が有意に高く, 他者肯定と自己肯定の得点が有意に低かった。また, 疾患群のFCが有意に低かったと報告している。末松ら(1998)は, 摂食障害患者における基本的構えの検討を行い, 摂食障害患者の基本的構えは自他否定であり, ことに自己否定が多いことがわかったと報告している。西川(1998)は, 「心理的混乱に陥った人は, 健康な自他肯定の構えを失って, 不安, 劣等感, 無力感, 希望の喪失などの否定的感情や自己認知といった自己への否定的構えや, 他人への敵意, 怒り, 恐れなど他者に対して否定的構えを形成しやすいであろう」と述べている。以上の報告から, 何らかの精神性疾患を伴う人や心理的混乱に陥った人は, 自己肯定や他者肯定の構えが低く, 自己否定の構えが高いという結果が見られ, 今回のOKグラムと教師のストレッサー及び消耗感との関連からも同様のことが言える。

(2) 「達成感」尺度

〈結果〉

a 「自己肯定」尺度と「ストレッサー」尺度

分散分析の結果, 自己肯定とストレッサーの要因に交互作用が有意であった(F(4, 536)= 2.65, p<.05 図2)。そこで, 各水準ごとに単純主効果を分析した結果, ストレッサーの要因では, 自己肯定H群に有意差が見られた(F(2, 536)=3.32, p<.05)。これに対して, 自己肯定M群とL群では有意差が見られなかった。ストレッサーについてLSD法による多重比較を行ったところ, 自己肯定H群のストレッサーの主効果については, ストレッサーH群とM群, ストレッサーM群とL群の間に有意差があり(MSe=22.07p<.05), ストレッサーM群よりもH群, ストレッサーM群よりもL群の方が達成感を高く評価したことが示された。これに対して, ストレッサーH群とL群の間には有意差は見られなかった。また, 自己肯定M群とL群のストレッサーの主効果には有意差は見られなかった。自己肯定の要因では, ストレッサーH群, M群, L群すべての水準に有意差が見られた(F(2, 536)=27.39, p<.01; F(2, 536)=12.93, p<.05 ; F(2, 536)=24.38, p<.01)。自己肯定についてLSD法による多重比較を行ったところ, ストレッサーH群の自己肯定の主効果については, 自己肯定のすべての群の間に有意差があり(MSe=22.07 p<.05), 自己肯定H群>M群>L群のように自己肯定が高くなるほど達成感を高く評価したことが示された。ストレッサーM群の自己肯定の主

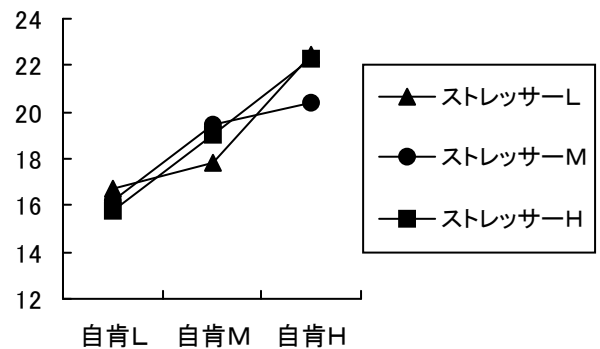


図2 自己肯定群別とストレッサー群別の達成感尺度得点

効果については、自己肯定H群とL群、自己肯定M群とL群との間に有意差があり、自己肯定L群よりもH群、自己肯定L群よりもM群の方が達成感を高く評価したことが示された。これに対して、自己肯定H群とM群の間に有意差は見られなかった。ストレスラーL群の自己肯定の主効果については、自己肯定H群とM群、自己肯定H群とL群との間に有意差があり、自己肯定M群よりH群、自己肯定L群よりH群の方が高く評価したことが示された。これに対して、自己肯定H群とM群の間に有意差は見られなかった。すなわち、自己肯定とストレスラーの要因に交互作用が見られ、自己肯定M群のストレスラーM群とストレスラーH群に差はないが、自己肯定H群においてストレスラーM群よりストレスラーH群が達成感を感じるという結果となった。

b 「自己否定」尺度と「ストレスラー」尺度

分散分析の結果、自己否定の要因の主効果のみ有意であった($F(2, 536)=23.06, p<.01$)。自己否定についてLSD法による多重比較を行ったところ、自己否定H群、M群、L群すべての間に有意差があり($MSe=25.40, p<.05$)、自己否定H群<M群<L群のように自己否定が低くなるほど、低く評価したことが示された。すなわち、自己否定が低くなるほど達成感を感じるという結果となった。

c 「他者肯定」尺度と「ストレスラー」尺度

分散分析の結果、他者肯定の要因の主効果のみが有意であった($F(2, 536)=5.46, p<.01$)。他者肯定についてLSD法による多重比較を行ったところ、他者肯定H群とM群、他者肯定M群とL群の間に有意差があり($MSe=27.36, p<.05$)、他者肯定L群よりもM群とH群の方が高く評価したことが示された。これに対して、他者肯定H群とM群との間に有意差は見られなかった。すなわち、他者肯定が中程度以上であれば達成感を感じるという結果となった。

d 「他者否定」尺度と「ストレスラー」尺度

分散分析の結果、いずれの要因の主効果、交互作用とも有意ではなかった。

〈考察〉

OKグラムと教師のストレスラー及び達成感との関連では、自己否定が低いと達成感を感じ、他者肯定が中程度以上高いと達成感を感じる。また、ストレスラーを強く感じて自己肯定が高いと達成感を感じると言える。自己否定、他者肯定、他者否定の尺度に関しては、ストレスラーの要因と達成感の関連が見られなかった。つまり、達成感においてはストレスラーの要因よりも基本的構えの要因による影響が高いということが言える。

「達成感」尺度の項目は、成功感や効力感、自己関与を含む達成動機付けに関する内容であり、杉田(1988)は、「自他肯定の構えをもつ人は、達成目標に積極的な取り組み、これに伴う困難や障害を克服してゆくことができる。動機付けには、個人のもつ価値判断が決定的な意味をもち、やる気と行動を媒体とする重要な要因になっている」と述べ、今回の結果を支持するものである。遠藤(1993)は、OKグラムと自己受容、他者受容の関連を検討し、自己肯定は自己受容と、他者肯定は他者受容とそれぞれ正の相関が認められ、また、自我状態と自己受容、他者受容の関連を検討したところ、FCは自己受容と、ACは自己否定と関係が深く、NPは他者受容と密接な関係があったと報告している。これは、杉田・水野・岡野(1980)や水野・杉田(1984)の研究結果による、ACの機能は「私はOKでない」という自己否定的な構えと対応し、FCの機能は「私はOKである」という自己肯定的な構えに対応することを支持するものである。以上のことから、達成感が高まる人は、「自己肯定」や「他者肯定」の構えが高く、「自己否定」の構えが低いという結果が見られ、自我機能としてはFCとNPの自我が機能しているといえる。

V 研究のまとめと課題

バーンアウト尺度の検討では、勝倉(1996)のバーンアウト尺度 22 項目で調査を実施した。因子分析によって調査から得られたデータを再構成し、性別、校種、教職経験年数とバーンアウトとの関連をバーンアウト尺度各下位尺度ごとに検討した。分散分析の結果、性別の要因では、女性の教師よりも男性の教師の方が「達成感」を強く感じ、教職経験年数の要因では、中堅の教師よりも若年の教師の方が「達成感」を強く感じていることが示された。

OKグラムと教師のストレスラー及びバーンアウトとの関連について検討され、自己肯定や自己否定、他者肯定の基本的構えが関連していることが明らかとなり、特に自己肯定や自己否定の構えは、ストレスラーやバーンアウトに関わる重要な基本的構えであることを示唆していると考えられる。このことは、自分が自分自身をどう捉えているのか、見ているのかということに関係が深いと考えられる。Rogers(1957)は、自己

概念と経験が不一致なほど心理的に不健康であり、自己概念と経験が一致するほど人間は心理的に健康になり、その理想的な在り方として十分に機能している人間と考えている。新里・金城・松村(1998)は、自己肯定と他者肯定がポジティブな自己概念と関係していることを明らかにしている。杉田(1988)は、自己概念と経験が一致した状態は、FCの自我が主に機能している状態(自己肯定)であり、自己概念と経験が不一致の状態は、自分というものをあまり持たないACの自我が主に機能している状態(自己否定)であるとしている。このことは、ACがFCを凌駕している状態であり、自己肯定を軽減させてしまう。心理的健康を考えると、ACの自我機能を軽減し、FCとNPの自我を機能させることにより、自己や他者を肯定的に受け入れることができ、ストレスに対する耐性を高め、バーンアウトの軽減を図ることができると考えられる。

本研究では、OKグラム(基本的構え)と教師が抱えるストレス及びバーンアウトなど個人的な属性にかかわる検討を行ってきた。今後の課題としては、ソーシャル・サポートやストレスコーピングとの関連にも着目し、学校の現場全体におけるメンタルヘルスにかかわる研究が必要であると考えている。

<引用文献>

- 五十嵐守男 2003 中学校教師におけるバーンアウト傾向の要因 上越教育大学大学院修士論文, p. 78
杉田峰康 1988 教育カウンセリングと交流分析, p. 130, チーム医療
田尾雅夫 1987 ヒューマン・サービスにおけるバーンアウトの理論と測定 京都府立大学学術報告(人文), 39, p. 104
西川和夫 1998 基本的構えとエゴグラムMIEに基づく自己志向性および他者志向性自我状態の関連について 交流分析研究, 23, 1, p. 16 金子書房

<参考文献>

- 伊藤美奈子 2000 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究 教育心理学研究, 48, pp. 12-20 日本教育心理学会
今津孝次郎 2006 教員ストレスの実態と対処法としての「協働性」 月刊生徒指導, pp6-10 学事出版
遠藤修平 1993 交流分析の高校生への適用に関する研究—自己受容・他者受容を中心として— 上越教育大学大学院 修士論文
太田有美・芦原睦・佐田彰見・小川正子・出雲路千恵 1996 OKグラムによる心療内科受診者の基本的な構えの検討 交流分析研究, 21, 2, pp132-137 金子書房
勝倉孝治 1996 教員の学校ストレスと心身の健康に関する実証的研究 平成6・7年度文部省科学研究補助金・研究成果報告書
北城高広 2008 教師のストレスと心身の健康に関する調査研究(1)—教師用ストレス尺度の検討と個人の属性の関連について—
Kramer, F. D. 1978 Transactional Analysis Life Position Survey An Instrument for Measuring Life Position, TAJ8(2), pp166-168
末松弘行・野村忍・吉内一浩・中原理佳・山中学 1998 摂食障害における基本的構え 交流分析, 23, 1, pp31-35 金子書房
杉田峰康・水野正憲・岡野一央博 1980 エゴグラムと4つの基本的構え—自我状態と4つの基本的構えを測定する質問紙TAOKの作成— 交流分析研究, 5, pp35-48. 金子書房
田尾雅夫 1989 バーンアウト—ヒューマン・サービス従事者における組織ストレス— 社会心理学研究, 4, pp91-97
田尾雅夫・久保真人 1996 バーンアウトの理論と実際—心理学的アプローチ— 誠信書房
新里里春・金城貴子・松村その子 1998 「基本的立場」の基礎研究と実践研究の報告 交流分析研究, 23, pp49-54 金子書房
水野正憲・杉田峰康 1984 OKエゴグラムによる自己理解—自我状態と基本的構えの総合的理解— 交流分析研究, 9, pp35-42 金子書房
水野正憲・杉田峰康・新里里春・岡野一央博 1982 TAOKの信頼性・妥当性の研究 交流分析研究, 7, pp28-46 金子書房
水野正憲・杉田峰康・桂戴作 1985 自我状態と基本的構え—ゴグラムが似た形でOKグラムが異なる場合について— 交流分析研究, 10, pp67-73 金子書房
文部科学省 2002・2006・2008 教育職員に係る懲戒処分等の状況について
Rogers, C. R. 1957 The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of consulting Psychology, 21, pp95-103. (伊東博訳 サイコセラピーの過程 岩崎学術出版社 pp187-210)