

特別支援学校初任期教員のバーンアウト促進／抑制要因の分析
ーパネルデータを用いて

Analyzing the Accelerator/Suppressor of Burnout among Beginning Teachers
in Special Needs Education Schools: Use of Panel Data

梅澤 希恵*

UMEZAWA Kie

Abstract

This study identifies the factors that accelerate or suppress burnout among beginning teachers in schools for special needs education by using panel data to compare them with beginning teachers in elementary, junior high, and senior high schools (hereinafter referred to as “general school beginning teachers”). Through this comparison, the study examines the characteristics of special needs school teachers and derives implications for tailored mental health measures.

An analysis of three years (four time points) of panel data reveals three key findings. First, the “overall sense of job adaptation” among beginning teachers in special needs education schools is significant. A strong sense of job adaptation tended to suppress burnout in special needs education schools and among general school beginning teachers. Therefore, to prevent burnout among beginning teachers, regardless of school type, it is effective to foster a sense of competence and confidence in their abilities to perform.

Second, there is difficulty in establishing collegial relationships among teachers in special needs schools. Unlike in general schools, collegial consultations among beginners in special needs schools did not have a positive or negative effect on burnout.

Third, management is crucial from the perspective of consultative relationships with supervisors. For beginning teachers in special needs schools, “ease of consulting with supervisors” had a negative effect, promoting a “decline in the sense of accomplishment.” Conversely, among general school beginning teachers, ease of consulting with supervisors had a positive effect, suppressing “emotional exhaustion” and “decline in sense of accomplishment.” This indicates a reverse effect between the two groups. For beginning teachers in special needs schools, the act of consulting a supervisor may itself be associated with a decline in their sense of accomplishment, implying a reduced sense of competence and achievement in work-related interactions.

* 国際研究・協力部 研究員

1 節 問題の所在と目的

本稿の目的は、特別支援学校初任期教員のバーンアウトの促進／抑制要因を明らかにするために、パネルデータを用いて小学校・中学校・高等学校の初任期教員（以下、小中高初任期教員）との比較を行い、その特徴を検討し、特別支援学校教員のためのメンタルヘルス対策に関して示唆を得ることである。

現在、我が国においては教員の休職・離職への対応が教育政策上の喫緊の課題となっている。2022（令和4）年度に精神疾患により病気休職となった教職員数は、過去最多となっており、なかでも20代の教員における精神疾患による休職者の増加が著しい。精神疾患を理由とした離職も増加している。教師教育分野においては、これまでも初任期が教員の職能成長を高める上で重要な時期であるとされてきた（Huberman 1989 など）。教員のライフコース研究を行った山崎（2012）によれば、若手教員は入職後10年間でリアリティ・ショックを受けるとされる。自身が思い描く理想的な教職イメージが現実とは程遠く、そのギャップの大きさがストレスの要因となるという。若手教員がこうしたリアリティ・ショックを乗り越えて教職アイデンティティを形成していくには、入職前に自己の中で形成してきた「理想」の教職イメージを教職生活の「現実」の中で再構築することが必要となる（山崎 2012）¹。こうした再構築の過程にいる若手教員に対しては、周囲からの適切なサポートが欠かせない。しかし、昨今の大量退職・大量採用の中で若手教員に対するサポートの不十分さが指摘されている（中央教育審議会 2024）。

教員の休職や離職につながる要因は様々であるが、教員のストレス反応がバーンアウト（燃え尽き症候群）を生じさせ、教員の離職意思を促進することが指摘されている（小橋 2013）。初任期教員のバーンアウトレベルは高いことも指摘されており（Fimian & Blanton, 1987 など）、教員の質向上と同時に離職防止が政策課題となっている中であって、初任期教員の休職・離職リスク等を減らしつつ、効果的に若手育成を進めていくためには、初任期教員がバーンアウトに至る要因の解明やそれを未然に防ぐことにつながる知見の創出が求められる。その際は、個人要因や職場要因にとどまらず、学校種別のような制度的な要因にも目を向ける必要がある。

教員のメンタルヘルス対策においては、学校種別による取り組みの重要性が指摘されており、小学校・中学校・高等学校と、特別支援学校との間で教員がストレスを感じる業務の種類は異なる。小学校・中学校・高等学校の教員が強いストレスを感じる割合の大きい業務にはまず「生徒指導」が挙げられるのに対し、特別支援学校ではまず「業務の質」が挙げられる（教職員のメンタルヘルス対策検討会議 2013）。このような違いが生まれる背景には、次に挙げる特別支援学校の三つの特性があると考えられる。第一に、学校組織上の特性である。特別支援学校は、同一学校内に小学部・中学部・高等部（場合によっては幼稚部・専攻科）が設置され、在籍する児童生徒の年齢幅が大きい。教職員の数も多く100名を超える学校も存在することから（国立特別支援教育総合研究所 2013）、特別支援学校教員にとっては同じ学校の中の異動であっても、学部やグループを超えれば「異なる校種への異動」と感じられ戸惑いや無力感を覚えることがあるとされる（藤原 2013）。盲・聾・養護学校は学校組織の巨大化が進む一方で、組織としての複雑さを内包しており、教員の協働性に基づく職務遂行が困難であるとの指摘もある（安藤 2004）²。第二に、教育課程編成上の特性である。特別支援学校の教育課程は、小・中・高等学校に準じる教育内容のほか、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした「自立活動」から編成される。編成に当たっては、児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じ効果的かつ弾力的な教育課程が必要となる。自立活動が各教科とは

異なる点は、定められた教科書がなく、指導に当たりまずは児童生徒に適切な課題を見つけるところから始まる点にある（佐藤 2001）。特別支援学校教員が教育活動を行う上で困っていることや今後身につけたい専門性に「自立活動の指導法」が挙げられ（左藤ら 2016）、困難さを感じやすい指導領域といえる。第三に、指導体制上の特性である。特別支援学校では授業だけでなく学級経営全般についても、複数の教員で担当する体制³（複数担任制や担任と副担任体制など）が構築されていることが多い（茨城県教育研修センター 2001）。複数教員での指導は児童生徒の実態把握を多面的にするという正の側面がある一方で、教員の多様な教育観や教員間の人間関係の問題から共通理解の困難さが生まれ、実施する指導内容や方法がそれぞれに異なる状態（「指導の不統一」）を生じさせやすいという負の側面もある（茨城県教育研修センター 2001）。こうした状況は特別支援学校の初任期教員にとって、多様な指導に触れる機会を得る一方で、その多様さが指導における迷いへとつながることが指摘されている（立石 2017）。盲・聾・養護学校では、多くの授業において、いつ、何を指導すればよいのかが明示されておらず、指導の客観性の担保が難しいことから、教員の実践に対する確信にゆらぎをもたらしやすい（安藤 2004）。こうした点から、教育の中でも特に「不確実性が高い場」（安藤 2004：38 頁）であるとされる。

後述の通り、教員のバーンアウトに関する研究には一定の蓄積が見られるものの、特別支援学校教員を対象としたバーンアウト研究の蓄積は少ない。しかし特別支援学校は、小学校・中学校・高等学校とは異なる特性を持ち、指導においても相対的に不確実性が高い。こうした点から、特別支援学校教員に対し他校種の教員を対象とした研究の成果を当てはめることの是非について、懐疑的な指摘も見られる（坂本・一門 2013）。バーンアウトは学校段階を問わず教員の職務特性によって強く規定されているとの指摘もあるが（露口・高木 2014）、特別支援学校における業務の多様性や固有性だけでなく、他校種の教員とは異なる専門性が求められる点に鑑みれば、特別支援学校という変数を考慮した研究が必要である。特別支援学校においては在籍する児童生徒数の増加⁴により、今後も教員の採用者数が増加していくことが予想されるが、特別支援学校における精神疾患休職者は、小学校・中学校と比べても多い⁵ことから、今後は特別支援学校初任期教員を対象としたメンタルヘルス対策がますます求められるようになると考えられる。

2 節 先行研究

バーンアウトとは、精神科医である Freudenberger（1974）によって提唱された概念である。いまままで精力的に仕事をしてきた人が、急に、あたかも「燃え尽きたように」意欲を失い、働かなくなる状態を指し（久保 2004）、ヒューマン・サービス従事者特有のストレス反応として捉えられてきた（西村ら 2009）。バーンアウトを対象とした研究では Maslach Burnout Inventory（MBI）が最も信頼される尺度として用いられており（落合 2003）、国内外いずれにおいても多くの研究蓄積がある。MBI は、「情緒的消耗感」「脱人格化」「達成感の後退」の 3 つの次元から構成され、「情緒的消耗感」は、仕事によって心的な限度を超え、情緒的に疲弊した状態、「脱人格化」は、サービスの受け手に対する思いやりがなく、非人間的な反応をしてしまう状態、「達成感の後退」は、「個人的達成感」が低下している状態、つまり仕事における人との関わりにおける有能感、達成感が減少した状態とされている（Maslach & Jackson 1981, 久保 2004）。MBI の 3 つの下位尺度のうち、バーンアウトの主症状を「情緒的消耗感」であると考えるのが、バーンアウトに関わる研究者の一致した見解である（久保 2004）。

教員のバーンアウトに関する研究は、落合（2003）・高木（2015）に詳しい。バーンアウトに影響を及ぼす個人的・心理的要因としては、性別（岡東・鈴木 1997 など）、年齢・教職経験年数（伊藤 2000, 谷口 2018 など）、パーソナリティ（伊藤 2000 など）、教師の自己効力感（貝川・鈴木 2006 など）などが検証されている。状況・環境要因としては、同僚や上司との関係（高木・田中 2003 など）、問題行動のある児童生徒（Tsouloupas et al., 2010, 佐野ら 2013 など）、保護者との関係（町支ら 2018 など）や、ソーシャルサポート（諏訪 2004, 加藤ら 2020 など）の面からの影響も検証されている。さらに、バーンアウトの研究はこれまで横断的調査を中心に進められてきたが、縦断調査の研究蓄積も進んできている（例えば、Goddard et al., 2006, 高木ら 2023）。

初任期教員を対象としたバーンアウトに関する研究は、それほど多くはないものの、そのバーンアウトレベルは高いことが明らかとなっている（Fimian & Blanton, 1987, Goddard et al., 2006）。Goddard et al.（2006）は、初任期教員のバーンアウト研究が不足している理由について、バーンアウトが発症するには時間がかかるため、初任年にバーンアウトが見られる可能性は低いという通説的理解の存在を指摘する。しかし、Goddard et al.（2006）が初任期 2 年にわたって計 4 回の追跡調査を行った結果、初任年であっても時間の経過とともにバーンアウトレベルは高くなることを明らかにした。また教員全体との比較においても、初任期教員のバーンアウトレベルが高いことも明らかにしている⁶。

教員のバーンアウトと職場適応の関連について、川上編（2021）では詳細な検討が進められている。川上はバーンアウトの抑制に関わって、教員個人の自己評価を高めるサポートだけでなく、職場適応の面から組織的サポートを行う必要性を指摘する。この点について、MBI 尺度を用いた初任期教員のバーンアウトと適応感の関連についての分析では、職業への前向きで能動的な態度・行動を意味する「キャリア適応力」が「情緒的消耗感」の抑制に、仕事ができているという実感が「達成感の後退」の抑制に寄与すること、管理職や同僚への相談といった学校組織レベルでの組織的サポートは、初任期教員のストレスに対して、ポジティブにもネガティブにも働かないことが指摘されている（波多江 2021）⁷。また採用 1 年目の教員を対象とした心身の健康と長時間労働との関連の分析では、在校勤務時間の増加、休日出勤の日数及び睡眠時間の短さにより、バーンアウトが進行すること、またその影響が大きくなる「境目」の存在が明らかとなっている（橋野 2021）⁸。

教員のバーンアウト研究において、小学校・中学校を対象とした研究は多いものの（高木 2003, 諏訪 2004 など）、特別支援学校教員を対象とした研究は多くはない。特別支援学校教員のバーンアウトの要因を分析した坂本・一門（2013）は、MBI の 17 項目を 2 成分に合成し次のように説明している。「日々の教育活動」「保護者との関係」「仕事の負担と多忙感」「管理職や同僚との関係」からなる「学校の悩み」は、「就業意義・意欲の低下」（「情緒的消耗感」と「脱人格化」）及び「個人的達成感の低下」の双方に関与しており、「就業意義・意欲の低下」は、講師よりも教諭において顕著であった。また、谷口（2018）によれば小・中・高等学校の教員は、バーンアウトに対し上司・同僚からのサポートが直接的・間接的に影響を与えていたものの、盲・聾・養護学校教員に関しては、その直接的・間接的影響はみられなかった。谷口（2018）の結果をふまえれば、特別支援学校と他校種では、上司・同僚からのサポートがバーンアウトに与える影響は異なっており、特別支援学校教員を対象としたバーンアウト研究蓄積は必要であると言えよう。また、谷口の研究に先んじて特別支援学校教員を対象に分析を行った坂本・一門（2013）においては、「管理職や同僚との関係」が他項目と共に「学校の悩み」と一括りになっており、その影響は判別できない。特別支援学校教員の初任年においては、直面した困難を乗り越える契機として同僚教員の影響が挙げられている（任・

安藤 2012：別府ら 2023)。こうした契機を背景に自主的な研鑽^{けんさん}に取り組むことが、初任教員の専門性の向上につながるということが指摘されている（内海・安藤 2020）。この点に鑑みれば、特別支援学校初任期教員にとって、特に同僚との関係は重要であると言える。一方で、特別支援学校の組織特性上、一般に各部には部主事^{ぶしじ}がつかれ、部を核にした学校運営や指導体制が構築されており、各部内の課題はまず部主事が集約・対応し、解決が難しい場合や学校全体の判断が伴うような事柄については、管理職と協議するとされる（岩見 2013）。すなわち、特別支援学校においては、部の独立性が強いこと、加えて組織構造が重層化していることから、校長・副校長・教頭等の管理職との距離が遠いため、特に初任期教員にとって管理職との相談関係は他校種とは異なることが予想される。このことから、改めて管理職への相談関係の影響を検討する必要があると考えられる。

露口・高木（2014）は、県立の高等学校・特別支援学校教員を対象にマルチレベルモデルによるバーンアウトの決定要因について分析している。マルチレベルモデルを用いることで個人レベル変数だけでなく、学校レベル変数も含めることが可能なため、バーンアウトに対する学校組織の影響を検討することができる。その結果、小・中学校教員を対象とした先行研究と同様に、個人レベル要因である指導の困難さ・職務負担感・職務葛藤が、バーンアウトの主要な発生要因として機能していた。ただし、露口・高木（2014）においては、特別支援学校のダミー変数が投入されておらず、特別支援学校への言及はされていない。この理由として、特別支援学校教員と高等学校教員の間にバーンアウト得点の有意差が認められない点を挙げているが、クロスセクション・データでは、バーンアウト得点の有意差が認められないのは調査時点に限ったことなのか、そうでないのかを判別することができない。バーンアウト得点は個人内においても調査時点により変化することが明らかとなっており（例えば、増井ら 2018）、複数の観測時点におけるデータを分析できるパネルデータを使用した分析が必要となると考えられる。

ここまで見てきたように、教員のバーンアウト研究においては、小・中学校教員を対象に教員一般を対象としたものが多く、「初任期教員」を対象とした研究も限定的である。また、「特別支援学校教員」を対象にした研究蓄積も十分ではない。そこで、本稿では特別支援学校初任期教員は、小中高初任期教員と比べてバーンアウトの促進／抑制要因にどのような特徴がみられるか明らかにする。バーンアウトに関する認識が時点間で変化することをふまえると、クロスセクション・データではなく、同一の個人の複数時点において回答した結果を含むパネルデータによる分析が有効である。分析においては、2013年度から2015年度のデータを用いる。この時期は、教員のメンタルヘルス対策が注目されるようになり、対策が検討され始めた時期である。まずはこの時期のバーンアウトについて分析することで、今後のメンタルヘルス対策の有効性を比較検討することが可能となると考える。

3節 データと使用変数

1. データ

分析には、現職教員を対象とした職場適応・職能形成に関する調査の一部として実施されたB県新規採用教員対象の調査データを使用した¹⁰。対象は、B県における2013・2014・2015年度に採用された小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の新規採用教員である¹¹。1年目は初任者研修時に、2回にわたり調査票を配付・回収した。2年目及び3年目は、勤務校を通じて調査票を配付し、郵送にて回収した。1年目は採用年の8月及び翌年2月の2回、2年目・3年目はそれぞれ12月に1

回調査を実施した¹²。これにより初任期1年目から3年目までのパネルデータを構築することができている。各採用年度1時点目から4時点目までの配付数・回収数・回収率は、図表1のとおりである。2013年度採用から2015年度採用にかけて配付数が増加しているが、本調査は各年度のB県における全新規採用教員を対象としているため、配付数の増加はB県の採用者数の増加によるものである。

図表1 各採用年度における配付数・回収数・回収率

		2013年度採用	2014年度採用	2015年度採用
配付数		142	146	160
1時点目 (1年目8月)	回収数	132	141	152
	回収率	93.0%	96.6%	95.0%
2時点目 (1年目2月)	回収数	130	123	123
	回収率	91.5%	84.2%	76.9%
3時点目 (2年目12月)	回収数	112	105	101
	回収率	78.9%	71.9%	63.1%
4時点目 (3年目12月)	回収数	94	93	65
	回収率	66.2%	63.7%	40.6%

なお、本調査では特別支援学校教員に対し、特別支援学校教諭免許状の有無を尋ねることができていない。しかし、B県における2013・2014年度採用選考の特別支援学校教員の採用倍率は、採用倍率の高い小・中・高等学校と比較しても遜色はない¹³。このことから、2013・2014年度に採用された特別支援学校教員については、免許状の有無はわからないものの、他校種の倍率が高いことを理由に、志望先を変更して特別支援学校教員の採用選考を受けた者がいる可能性は低いと考えられる。一方で、2015年度採用選考におけるB県特別支援学校教員の採用倍率は2013・2014年度と比べて低下し、他校種と比べても低い¹⁴。そのため、1時点目の回答を用いて、2013・2014・2015年度の特別支援学校採用者の属性（年齢、性別、出身県等）を比較したところ、2015年度採用者に特徴的な傾向は見られなかった¹⁵。したがって、分析の解釈に当たっては留意が必要ではあるものの、2015年度の特別支援学校採用者についても、2013・2014年度の採用者と共に分析することは可能であると判断した。

2. 使用変数

本分析では、従属変数にバーンアウトの3因子を用いる。調査に当たっては、久保・田尾（1994）による17項目の日本語版MBI尺度¹⁶を教員向けに改訂・改編したものを使用し、「とてもあてはまる（10）」～「全く当てはまらない（1）」まで10段階で回答を求めた。またバーンアウトの因子構造を検討するために、確認的因子分析を実施した（図表2）。因子は、久保（2004）から「情緒的消耗感」「脱人格化」「達成感の後退」の3因子を仮定している。モデルの適合度を評価するに当たっては、池原（2014）及び小塩（2023）を参考に、RMSEA、CFI、TLIについて検討した¹⁷。その結果、特別支援学校初任期教員は、RMSEA=.15、CFI=.76、TLI=.71、小中高初任期教員はRMSEA=.11、CFI=.83、TLI=.80であり、どちらもデータの当てはまりが良いとは言えなかった。

図表2 バーンアウトの因子構造に関する確認的因子分析の結果（3因子モデル）

	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI
特別支援学校初任期教員	328.16	116	.15	.76	.71
小中高初任期教員	1252.72	116	.11	.83	.80

久保・田尾（1994）による日本語版 MBI 尺度については、増田（1997）・谷島（2009）において指摘されているように、尺度自体の妥当性については議論の余地がある¹⁸。増田（1997）は、日本語版 MBI 尺度について改善の必要性はあるものの、理論通り 3 因子構造と考えるのが妥当と結論づけており、本稿でも増田（1997）を参考に、理論通り 3 因子構造を採用することにした。分析に当たっては、各因子を構成する項目の合計得点の平均を尺度得点として用いる。

独立変数には、先行研究をもとに「管理職への相談のしやすさ」「同僚への相談のしやすさ」「全体的な仕事への適応感」¹⁹「本音で相談できる人数（校内）」「在校勤務時間（分／日）」²⁰を設定する。また統制変数には、「問題行動のある児童生徒ダミー」（あり＝1、なし＝0のダミー変数）を設定する。2 時点以上で有効回答が得られた 288 名（うち特別支援学校初任期教員 30 名）についての記述統計量は、図表 3 のとおりである。

図表 3 使用変数の記述統計量

	変数	観測数	平均	標準偏差	最小値	最大値
特別支援学校 初任期教員	情緒的消耗感	85	5.12	1.77	1.4	10
	脱人格化	85	2.90	1.48	1	8.33
	達成感の後退	85	5.03	1.84	1.17	10
	管理職への相談のしやすさ	85	5.89	2.74	1	10
	同僚への相談のしやすさ	85	8.12	2.15	1	10
	全体的な仕事への適応感	85	5.60	2.35	1	10
	本音で相談できる人数（校内）	85	3.07	1.80	0	9
	在校勤務時間	85	670.59	73.20	555	855
	問題行動のある児童生徒ダミー	85	0.46	0.50	0	1
小中高 初任期教員	情緒的消耗感	791	4.82	1.80	1	10
	脱人格化	791	2.73	1.50	1	9.33
	達成感の後退	791	4.85	1.50	1.33	9.33
	管理職への相談のしやすさ	791	6.61	2.59	1	10
	同僚への相談のしやすさ	791	7.73	2.22	1	10
	全体的な仕事への適応感	791	6.12	1.95	1	10
	本音で相談できる人数（校内）	791	2.91	2.18	0	9
	在校勤務時間	791	700.44	78.19	465	945
	問題行動のある児童生徒ダミー	791	0.51	0.50	0	1

3. 分析モデル

本稿では、バーンアウトの促進／抑制要因にどのような特徴があるかについて特別支援学校初任期教員と小中高初任期教員とを比較するため、データを分けて分析を行う。分析に当たっては、固定効果モデルを採用する。中澤（2010）によれば、直接観察できない個人特性（性格や能力など）は、個人の内部では一貫しているが、変数として示すことができない。これを「観察できない異質性（unobserved heterogeneity）」という。観察できない異質性をそのまま回帰分析に用いると「回帰係数の推定値にバイアスをもたらすことが知られている」。固定効果モデルは、この問題に対処し、「純粋に個人内部で起こっている変化と、従属変数の変化の関係をとり出すこと」を可能としたモデルである（以上、中澤 2010：87-88 頁）。

分析の際は、HAC 標準誤差²¹を用いている。分析ソフトは、Stata/MP 15.0 を用いた。

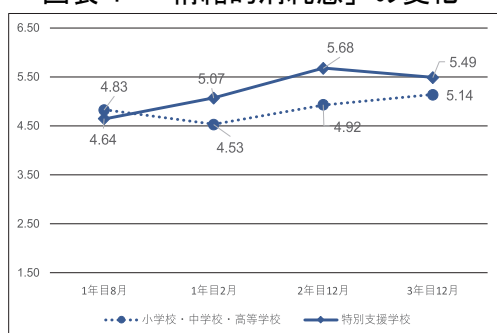
4節 分析

1. バーンアウト時点間変化

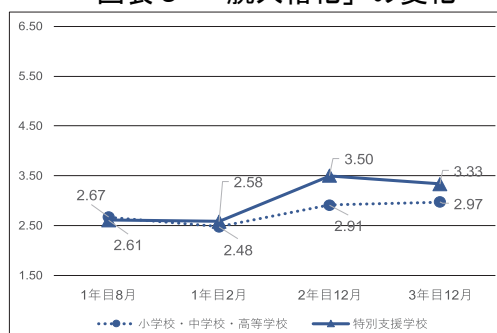
図表4から図表6は特別支援学校初任期教員及び小中高初任期教員のバーンアウト3因子が、3年間（4時点）でどのように変化するかを示している。

「情緒的消耗感」についてみると、特別支援学校初任期教員は、調査開始時点の1年目8月（1時点目）から、2年目12月（3時点目）にかけて上昇傾向にあり、2年目12月（3時点目）が最も高まる。一方で、小中高初任期教員は、1年目8月（1時点目）から1年目2月（2時点目）にかけて下降するものの、1年目2月（2時点目）から3年目12月（4時点目）にかけて上昇傾向にある。次に、「脱人格化」についてみると、特別支援学校初任期教員は、1年目2月（2時点目）から2年目12月（3時点目）にかけて上昇傾向にある。「情緒的消耗感」と同様に、4時点の中では2年目12月（3時点目）が最も高まる傾向にある。一方で、小中高初任期教員は、1年目2月（2時点目）から3年目12月（4時点目）にかけて、上昇傾向にある。「脱人格化」については、特別支援学校初任期教員及び小中高初任期教員とも「情緒的消耗感」及び「達成感の後退」と比べると、全体的に低い点が特徴的である。最後に、「達成感の後退」についてみると、特別支援学校初任期教員は調査開始の1年目8月（1時点目）から、2年目12月（3時点目）にかけて下降傾向にある。「情緒的消耗感」及び「脱人格化」と異なり、1年目8月（1時点目）が最も高く、その後下降していく点が特徴的である。一方で、小中高初任期教員は、4時点を通して緩やかに上昇傾向にある。

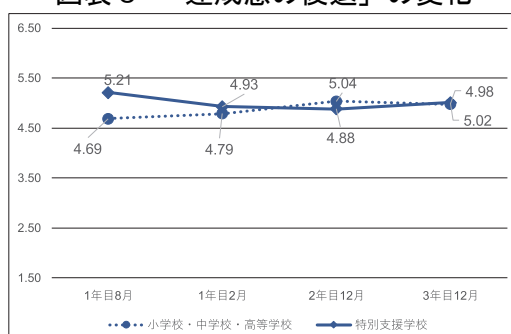
図表4 「情緒的消耗感」の変化



図表5 「脱人格化」の変化



図表6 「達成感の後退」の変化



以上をふまえバーンアウト3因子について、各因子の各時点において特別支援学校初任期教員と小中高初任期教員に有意な差が見られるか検定を行った²²。検定の結果、「情緒的消耗感」、「脱人格化」、「達成感の後退」の各4時点において、いずれも統計的に有意な差は認められなかった。このことから、バーンアウト3因子の初任期3年間・4時点の変化について、特別支援学校初任期教員

と小中高初任期教員の間で有意な違いはないことが確認された。

2. 特別支援学校初任期教員のバーンアウトの促進／抑制に関する特徴

次にバーンアウトの促進／抑制要因について、特別支援学校初任期教員の推計結果を図表7に、小中高初任期教員の推計結果を図表8に示す²³。

まず「情緒的消耗感」について、特別支援学校初任期教員についてみると「全体的な仕事への適応感」が「情緒的消耗感」を抑制する効果がみられた。その他設定した変数に「情緒的消耗感」との関連は確認されなかった。一方で、小中高初任期教員をみると、特別支援学校初任期教員と同様に「全体的な仕事への適応感」が「情緒的消耗感」を抑制する効果が見られ、「管理職への相談のしやすさ」及び「同僚への相談のしやすさ」も「情緒的消耗感」を抑制する効果を有していた。また「問題行動のある児童生徒ダミー」は「情緒的消耗感」を促進させる負の効果がみられた。

次に「脱人格化」について特別支援学校初任期教員についてみると、設定した変数に「脱人格化」との関連は確認されなかった。一方で、小中高初任期教員をみると「同僚への相談のしやすさ」「全体的な仕事への適応感」「本音で相談できる人数（校内）」が「脱人格化」を抑制する傾向が見られた。また「問題行動のある児童生徒ダミー」は、「情緒的消耗感」と同様に「脱人格化」を促進させる負の効果がみられた。「在校勤務時間」については「脱人格化」との関連は確認されなかった。

図表7 固定効果モデルによる推計結果（特別支援学校初任期教員）

	情緒的消耗感		脱人格化		達成感の後退	
	係数	標準誤差	係数	標準誤差	係数	標準誤差
管理職への相談のしやすさ	0.037	(0.089)	0.057	(0.075)	0.163 **	(0.056)
同僚への相談のしやすさ	0.029	(0.128)	-0.039	(0.095)	-0.109	(0.076)
全体的な仕事への適応感	-0.367 ***	(0.116)	-0.136	(0.100)	-0.163	(0.091)
本音で相談できる人数（校内）	-0.117	(0.124)	0.000	(0.059)	-0.142	(0.111)
問題行動のある児童生徒ダミー	0.718	(0.619)	0.747	(0.566)	1.339	(0.700)
在校勤務時間	0.000	(0.004)	-0.002	(0.003)	0.001	(0.002)
定数項	7.036 **	(2.705)	4.795 **	(1.817)	5.173 **	(1.856)
固定効果	yes					
時点効果	yes					
R-squared	0.614		0.756		0.766	
Adj R-squared	0.309		0.564		0.582	
観測数	85					

Note : *** : p<.001, ** : p<.01, * : p<.05

図表8 固定効果モデルによる推計結果（小中高初任期教員）

	情緒的消耗感		脱人格化		達成感の後退	
	係数	標準誤差	係数	標準誤差	係数	標準誤差
管理職への相談のしやすさ	-0.084 ***	(0.03)	-0.031	(0.02)	-0.044 *	(0.02)
同僚への相談のしやすさ	-0.091 **	(0.03)	-0.117 ***	(0.03)	-0.057 *	(0.02)
全体的な仕事への適応感	-0.100 *	(0.04)	-0.137 ***	(0.03)	-0.190 ***	(0.03)
本音で相談できる人数（校内）	-0.052	(0.04)	-0.055 *	(0.03)	-0.049 *	(0.02)
問題行動のある児童生徒ダミー	0.369 **	(0.14)	0.266 **	(0.11)	0.170	(0.11)
在校勤務時間	0.002	(0.00)	0.001	(0.00)	-0.002 *	(0.00)
定数項	5.436 ***	(1.07)	4.269 ***	(0.74)	8.300 ***	(0.75)
固定効果	yes					
時点効果	yes					
R-squared	0.753		0.756		0.797	
Adj R-squared	0.629		0.633		0.694	
観測数	791					

Note : *** : p<.001, ** : p<.01, * : p<.05

最後に「達成感の後退」について特別支援学校初任期教員をみると、「管理職への相談のしやすさ」が「達成感の後退」を促進させるという負の効果がみられた。その他に設定した変数については、「達成感の後退」との関連は確認されなかった。一方で、「達成感の後退」について小中高初任期教員をみると、「管理職への相談のしやすさ」「同僚への相談のしやすさ」「全体的な仕事への適応感」「本音で相談できる人数（校内）」が「達成感の後退」を抑制する正の効果を有していた。また「在校勤務時間」は「達成感の後退」を促進させる負の効果を有していた。「管理職への相談のしやすさ」は、特別支援学校初任期教員において「達成感の後退」を促進させる負の効果を示したが、小中高初任期教員においては「達成感の後退」を抑制する効果を示しており、特別支援学校初任期教員と小中高初任期教員では効果が逆転している。

以上をまとめると、特別支援学校初任期教員において「全体的な仕事への適応感」は「情緒的消耗感」を抑制する効果がみられたが、小中高初任期教員においてはバーンアウト3因子すべてを抑制する効果がみられた。次に、特別支援学校初任期教員において「管理職への相談のしやすさ」は「達成感の後退」を促進させる負の効果を示したが、小中高初任期教員においては「情緒的消耗感」及び「達成感の後退」を抑制する正の効果を示し、効果が逆転している。さらに、「同僚への相談のしやすさ」及び「本音で相談できる人数（校内）」は、特別支援学校初任期教員においては関連が確認できなかったが、小中高初任期教員においてはそれぞれバーンアウト2因子以上との関連において正の効果がみられた。また「問題行動のある児童生徒ダミー」及び「在校勤務時間」についても、特別支援学校初任期教員においては関連が確認できなかったが、小中高初任期教員においてはそれぞれバーンアウト1因子以上との関連において負の効果がみられた。

5節 考察と今後の課題

本稿では、特別支援学校初任教員のバーンアウト促進／抑制要因にどのような特徴がみられるかを明らかにするために、小中高初任期教員の特徴に触れつつ、パネルデータを用いた分析・検討を行った。その結果、次の3点を指摘したい。

まず、特別支援学校初任期教員における「全体的な仕事への適応感」の重要性である。特別支援学校初任期教員においては「全体的な仕事への適応感」が「情緒的消耗感」を抑制する傾向がみられた。加えて、小中高初任期教員ではバーンアウト3因子すべてを抑制する傾向がみられたことから、初任期教員のバーンアウト抑制という点からは、校種を問わず当該教員に対して「自分は仕事をこなせている」という実感を持たせることが有効であるといえる。「全体的な仕事への適応感」が教員という職業への適応だけでなく、川上（2021）が指摘するように職場適応の程度を示唆するものであるとすれば、初任期教員に対しては、個々の自己評価や達成感を高めるようなサポートだけでなく、職場への適応の面からサポートすることも必要であると言えるだろう。ただし、特別支援学校初任期教員においては、「脱人格化」及び「達成感の後退」に対する抑制の効果がみられず効果は限定的である点に留意が必要である。

次に、特別支援学校初任期教員における同僚関係の難しさである。特別支援学校初任期教員においては、バーンアウト3因子いずれにおいても促進／抑制の傾向は見られなかった一方で、小中高初任期教員においては、「同僚への相談のしやすさ」「本音で相談できる人数（校内）」といった同僚への相談関係が、バーンアウトを抑制する傾向を示した。同僚からのサポートがバーンアウトに与える影響は、学校種により異なることが先行研究においても指摘されており（谷口 2018）、本稿に

においてもその違いが改めて確認された。波多江（2021）の指摘をふまえるならば、本稿の結果からは特別支援学校初任期教員に対して、学校組織内で初任期教員のニーズにそったサポートが行われていない可能性が示唆される。一方で、先行研究において管理職及び同僚との相談関係は、初任期教員一般のバーンアウト抑制に効果がみられなかったが（波多江 2021）、本稿においては小中高初任期教員に抑制の効果を確認することができた。波多江（2021）で分析に使用されている 2 年間 3 時点のデータでは確認できなかった効果が、本稿で使用した 3 年間 4 時点のデータにおいて析出できたことは、単にデータ量の違いによるものだけではなく、初任期の教員にとって 3 年という時間が、周囲のサポートを認知又は理解するために必要な期間であることを示唆している。

最後に、特別支援学校初任期教員における管理職との相談関係から見るマネジメントの重要性である。特別支援学校初任期教員においては「管理職への相談のしやすさ」が「達成感の後退」を促進する効果（負の効果）を示した一方で、小中高初任期教員においては、「管理職への相談のしやすさ」が「情緒的消耗感」と「達成感の後退」を抑制する効果（正の効果）を示しており効果が逆転している。先行研究においては見られなかった特別支援学校におけるサポートの影響が、本稿において負の効果として認められた要因として、調査対象の違いが考えられる。先述のとおり、特別支援学校においては、学部組織を核に学部主事を中心として学校運営が行われており、特別支援学校初任期教員が同僚教員や学部主事を越えて、管理職へ相談することは考えにくい²⁴。つまり、管理職へ相談するに至ったということ自体が「達成感の後退」、すなわち「仕事における人との関わりにおける有能感、達成感が減少した状態」となっている可能性が示唆される。一方で、先述のとおり、特別支援学校の特性である複数教員で関わる指導体制は、日常的に同僚教員とコミュニケーションを取りやすい環境である。同僚との関係は、他校種と同様に、特別支援学校初任期教員に対してやりがいや自信を与え、力量向上に影響を与える一方で、場合によっては困難を感じさせるものもある（別府ら 2023）。特別支援学校初任期教員へのケアを考える場合、管理職との関係性構築も重要ではあるが、それ以上に同じ学級・学年・学部内における同僚との関係性構築がより重要な意味を持つといえよう。管理職にはこの点をふまえたマネジメントが求められる。

最後に、本稿の限界と課題に言及したい。第一に、特別支援学校初任期教員のバーンアウトの促進／抑制の規定要因のさらなる調査の必要性があげられる。本稿のデータでは、特別支援学校教員免許の有無や、対象とする障害の種類などを分析に含めることができなかった。これらの要因を加えたデータ分析を行うとともに、特別支援学校の特性を踏まえた分析を行うため量的調査だけでなく、質的調査も必要となると考える。第二に、本稿の知見の一般化の問題があげられる。本稿の分析で使用したデータは、1 都道府県のものであり、その中でも特別支援学校のサンプル数は少ない。本稿の知見をもとに、今後はサンプル数を増やし、さらなる知見を積み重ねていく必要がある。

引用文献

- 新井肇「初任者教員のメンタルヘルスを支える職場づくり」『日本教師教育学会年報』32, 2023年, 148-158頁。
- 安藤隆男「盲・聾・養護学校におけるセンター的機能の役割-教師の協働性に基づく専門性への転換」文部科学省初等中等教育局特別支援教育課編『特別支援教育』(14), 東洋館出版社, 2004年, 34-39頁。
- 池原一哉「速習共分散構造分析」豊田秀樹編著『共分散構造分析[R編]』東京図書, 2014年, 24-43頁。
- 伊藤美奈子「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 (1), 2000年, 12-20頁。

- 茨城県教育研修センター（2001）「特殊教育諸学校におけるティーム・ティーチングの在り方」, 2001 年
<https://www2.center.ibk.ed.jp/contents/kenkyuu/houkoku/data/041/index.htm>（最終アクセス：2024 年 10 月 31 日）
- 岩見良憲「第 6 章 特別支援学校の仕組み」藤原文雄・岩見良憲編著『特別支援学校教員という仕事・生き方』学事出版, 2013 年, 284-304 頁.
- 内海友加利・安藤隆男「肢体不自由特別支援学校教師の教職キャリアにおける個業性と協働性の認識」『障害児教育研究』44 (1), 2020 年, 33-45 頁.
- 岡東壽隆・鈴木邦治著『教師の勤務構造とメンタル・ヘルス』, 多賀出版, 1997 年.
- 小塩真司『SPSS と Amos による心理・調査データ解析 [第 4 版]』東京図書, 2023 年.
- 落合美貴子「教師バーンアウト研究の展望」『教育心理学研究』51 (3), 2003 年, 351-364 頁.
- 貝川直子・鈴木眞雄「教師バーンアウトと関連する学校組織特性, 教師自己効力感」『愛知教育大学研究報告 (教育科学編)』55, 2006 年, 61-69 頁.
- 加藤麻由子・石津憲一郎・本村雅宏「小中学校教師のバーンアウトに自己決定の感覚とソーシャルサポートが与える影響」『教育実践研究：富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要』15, 2020 年, 23-28 頁.
- 川上泰彦「第 1 部小括」川上泰彦編著『教員の職場適応と職能形成』ジエース教育新社, 2021 年, 113-116 頁.
- 教職員のメンタルヘルス対策検討会議「教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）」, 2013 年.
- 久保真人・田尾雅夫「看護婦におけるバーンアウト」『実験社会心理学研究』34 (1), 1994 年, 33-43 頁.
- 久保真人『バーンアウトの心理学』サイエンス社, 2004 年.
- 国立特別支援教育総合研究所『特別支援学校における学校マネジメントと校長のリーダーシップの在り方に関する研究』, 2013 年.
- 小橋繁男「小中学校教師のストレスとバーンアウト, 離職意思との関係」『日本保健科学学会誌』15(4), 2013 年, 240-259 頁.
- 坂本裕・一門恵子「特別支援学校教員のバーンアウトへの関与要因についての探索的研究」『特殊教育学研究』51 (3), 2013 年, 261-267 頁.
- 佐藤暁「自立活動をめぐる諸問題—肢体不自由児教育を中心に—」『岡山大学教育実践総合センター紀要』1 (1), 2001 年, 31-37 頁.
- 左藤敦子・池田彩乃・山中健二・四日市章「特別支援教育における現職教員の研修ニーズ：特別支援教育制度施行 7 年後の特別支援学校の現状と展望」『筑波大学特別支援教育研究』10, 2016 年, 53-63 頁.
- 佐野洸文・水澤慶緒里・中澤清「教師のバーンアウト要因に関する研究」『関西学院大学心理科学研究』第 39 号, 2013 年, 69-74 頁.
- 諏訪英広「教員社会におけるソーシャルサポートに関する研究」『日本教育経営学会紀要』46, 2004 年, 78-92 頁.
- 田中輝美「日本の教師のバーンアウト測度に関する研究」『筑波大学学校教育論集』29, 2007 年, 45-50 頁.
- 田尾雅夫「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」『京都府立大学學術報告 (人文)』, 1987 年, 99-112 頁.
- 田尾雅夫「バーンアウト」『社会心理学研究』4, 1989 年, 91-97 頁.
- 高木亮・田中宏二「教師の職業ストレスに関する研究」『教育心理学研究』51 (2), 2003 年, 165-174 頁.
- 高木亮「教師のストレス過程メカニズムに関する比較研究」『日本教育経営学会紀要』45, 2003 年, pp.50-62.
- 高木亮『教師の職業ストレス』, ナカニシヤ出版, 2015 年.
- 高木亮・田中修敬・黒田慎太郎・露口健司「初任教諭の 3 年間縦断的データでのメンタルヘルスに関する探索的分析」『学校改善研究紀要』5, 2023 年, 14-25 頁.
- 立石力斗「特別支援学校の初任教師が抱える困難さについての一考察」『九州教育学会研究紀要』45, 2017 年, 133-139 頁.

- 谷口弘一「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」『長崎大学教育学部教育実践研究紀要』17，2018年，155-162頁.
- 中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について（答申）」，2024年.
- 町支大祐・脇本健弘・讀井康智・中原淳「異動にともなう保護者との関係性の変化と教師効力感・バーンアウトとの関係に関する研究」『日本教育工学会論文誌』41，2018年，165-168頁.
- 露口健司・高木亮「マルチレベルモデルによる教員バーンアウトの決定要因分析」『日本教育経営学会紀要』第56号，2014年，82-97頁.
- 中澤渉「メンタル・ヘルスのパネルデータ分析」『東洋大学社会学部紀要』47（2），2010年，83-95頁.
- 西村昭徳・森慶輔・宮下敏恵「小学校教師におけるバーンアウトの因子構造の検討」『学校メンタルヘルス』Vol.12，No.1，2009年，77-84頁.
- 橋野晶寛「初任教員の心身の健康に対する長時間労働の影響」川上泰彦編著『教員の職場適応と職能形成』ジヤース教育新社，2021年，96-112頁.
- 波多江俊介・川上泰彦・妹尾渉「初任教員のストレスと適応感」『日本教育経営学会紀要』第58号，2016年，50-64頁.
- 波多江俊介「初任期教員のストレスと適応感」川上泰彦編著『教員の職場適応と職能形成』ジヤース教育新社，2021年，84-95頁.
- 平澤紀子・出口和宏・芥川祐征「特別支援学校部主事の学部経営の力量向上を目的としたオンライン研修の開発と評価」『岐阜大学教育学部研究報告人文科学』71（2），2023年，125-132頁.
- 藤原文雄「第5章 特別支援学校教員の成長」藤原文雄・岩見良憲編著『特別支援学校教員という仕事・生き方』学事出版，2013年，269-280頁.
- 別府さおり・吉井勘人・田上幸太「知的障害教育に携わる教師の職能成長と学びの特徴 —特別支援学校（知的障害）勤務経験と知的障害教育の専門性に着目して—」『特殊教育学研究』60（4），2023年，197-211頁.
- 増井晃・宮下敏恵・奥村太一・森慶輔・西村昭徳・北島正人「中学校教員におけるメンタルヘルスの学期間変動について」『上越教育大学研究紀要』38（1），2018年，85-94頁.
- 増田真也「日本語版 Maslach Burnout Inventory の妥当性の検討」『健康心理学研究』10（2），1997年，44-53頁.
- 松浦寿幸『Stataによるデータ分析入門第3版』東京図書，2021年.
- 宮野雄太「知的障害特別支援学校の担任を対象にした「協働アセスメント」と「5分間ミーティング」による協働促進に関するアクションリサーチ」『障害科学研究』47（1），2023年，79-93頁.
- 森慶輔・西村昭徳・宮下敏恵・奥村太一・北島正人「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』第21巻第3号，2013年，278-290頁.
- 谷島弘仁「教師バーンアウトの因子構造に関する検討」『人間科学研究』31，2009年，77-84頁.
- 山崎準二『教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究—』創風社，2012年.
- 任龍在・安藤隆男「重度・重複障害教育におけるベテラン教師の職能成長：男性教師のキャリア・ヒストリーに着目して」『障害科学研究』36，2012年，173-186頁.
- Brookings, J.B., Bolton, B., Brown, C.E., McEvoy, A., "Self-reported job burnout among female human service professionals", Journal of Organizational Behavior, 6, 1985, pp.143-150.
- Fimian, M. J., Blanton, L. P., "Stress, burnout, and role problems among teacher trainees and first-year teachers", Journal of Occupational Behaviour, 8, 1987, pp.157-165.
- Freudenberger, H.J., "Staff Burn-Out", Journal of social issues, 30(1), 1974, pp.159-165.
- Goddard, R. O'Brien, P., Goddard, M., "Work environment predictors of beginning teacher burnout", British Educational Research

Journal, 32(6), 2006, pp.857-874.

Huberman, M., "The Professional Life Cycle of Teachers", Teachers College Record, 91(1), 1989, pp.31-57.

Maslach, C., Jackson, S.E., "The measurement of experienced burnout", Journal of Organizational Behavior, 2, 1981, pp.99-113.

Tsouloupas, C. N., & Carson, R. L., & Matthews, R., & Grawitch, M. J., & Barber, L. K., "Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion", Educational Psychology, 30(2), 2010, pp.173-189.

註

- 1 例えば、本稿で対象とする特別支援学校の初任期教員の中でも重度・重複障害教員は、通常学校の教員に比べ成長を感じられるまでに長い年月が必要であることが明らかとなっており（任・安藤 2012）、初任期の困難さを克服し精神的な安定が見られるまで悩み続ける状況が続く。
- 2 本稿においては、先行研究内で「盲・聾・養護学校」と使用している場合は、参照の際に盲・聾・養護学校を使用することとする。
- 3 茨城県教育研修センター（2001）では、「ティーム・ティーチング」という言葉が使われているが、複数の教員による指導をティーム・ティーチングと呼び、授業だけでなく学級経営全般も含むとされていることから、ここでは複数の教員で担当することとしている。
- 4 公立の特別支援学校（小・中学部）に在籍する児童生徒数は、1989（平成元）年から2023（令和5）年にかけて、約1.5倍（約2.8万人増）となっている（中央教育審議会 2024）。
- 5 文部科学省（2023）「令和4年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」
- 6 Goddard et al.（2006）によれば、教員全体と比べ初任期教員の2～4時点における「情緒的消耗感」は有意に高く、初任期教員のバーンアウトレベルは高かった。またバーンアウトレベルが高い場合、4時点目の「個人的達成感」は教員全体よりも有意に低かった。一方、「脱人格化」については調査期間を通じて有意な差が見られていない。
- 7 サポートの影響に関しては、初任者を対象に分析を行った新井（2023）においても同様の指摘がされており、初任者教員にとって管理職や同僚のサポートからなる職場のサポートは、バーンアウト抑止について直接的な効果は示していない。この点について波多江（2021）は、学校組織内において初任期教員のニーズにそったサポートが行われていない可能性を指摘している。なお、波多江（2021）は、波多江ら（2016）を加筆・修正したものである。
- 8 橋野（2021）によれば、長時間労働が脱人格化の進行にもたらしうる影響は中学校で最も大きい。本文における言及はないが、表を参照すると中学校の次に影響が大きいのは、特別支援学校となっている。また労働時間は環境要因の一つであるが、労働時間の面から教員のバーンアウトを扱った研究蓄積は少ない（高木 2015）。
- 9 部主事とは、「学校管理職ではないが、学部の代表者として学校経営に関与するとともに、学部の組織を運営し、障害のある子どもの教育を推進することを担う」（平澤ら 2023：125頁）とされる。
- 10 この調査は、川上泰彦氏（兵庫教育大学）を研究代表とする科研費により実施されたものであり、本稿の執筆に当たりデータの提供を受けた（課題番号 JSPS 科研費 23531070, JSPS 科研費 26381087）。
- 11 本稿では、波多江ら（2016）及び波多江（2021）で分析に用いられたデータと同じB県新規採用教員を対象とした調査データを用いる。上記先行研究では、B県新規採用教員を対象とした2年間3時点のデータを使用している。同じデータを用いながら、本稿が上記先行研究において対応できないとされた学校種を区分した分析を行っているのは、新たにデータを追加し3年間4時点のデータを用いることでサンプルサイズが大きくなっているためである。
- 12 B県教育センターとの調整の都合で、長期休暇時期も測定時点に含まざるを得なかった点、また1年目と2～3年目で調査時期が異なる点には留意が必要である。なお、2年目・3年目は11月に調査を実施した年もあるが表記の都合上12月としている。
- 13 文部科学省「平成25年度 公立学校教員採用選考試験の実施状況について」によれば、B県における2013年度採用選

考の特別支援学校教員の採用倍率は13.5倍となっており、小学校（11.4倍）・中学校（16.2倍）・高校（11.9倍）と比較しても、倍率の低さは見られない。また他の都道府県と比較しても、B県の特別支援学校教員の採用倍率は高い傾向にある。この傾向は2014年度採用選考についても同様に見られる（文部科学省「平成26年度 公立学校教員採用選考試験の実施状況について」）。

- 14 文部科学省「平成27年度 公立学校教員採用選考試験の実施状況について」
- 15 年齢について2015年度と、2013・2014年度の特別支援学校採用者とを比較したところ、2013・2014年度採用者は20代が50~56%、30代が約40~44%、40代が約0~10%なのに対し、2015年度採用者は20代が約67%、30代が約30%、40代が4%となっており、採用者がやや若年化している傾向がみられた。その他、性別、出身県（本県／他県）、出身大学（県内／県外）、常勤講師経験の有無、非常勤講師経験の有無について、2013・2014年度と2015年度特別支援学校採用者の比較をしたが、2015年度採用者に特徴的な傾向は見られなかった。
- 16 MBIの日本語版は田尾（1987、1989）によって試作されたが、因子的妥当性の点で問題があった。そのため、久保・田尾（1994）は尺度を改訂し、17項目の尺度を作成した。17項目の尺度は理論通りの3因子構造となり、信頼性・妥当性も問題ないことが示されているが、後述のとおり3因子構造には議論の余地が残されている。
- 17 CFIは、1に近いほど適合度が高く一般的に0.95以上あればよいモデルと判断し、TLIも1に近いほど適合が良いと判断する（池原2014）。RMSEAは一般的に0.05以下であれば当てはまりがよく、0.1以上であれば当てはまりが悪い（小塩2023）。
- 18 MBIは、一般的に22項目、3因子が支持されているものの、原版どおりの3因子構造ではなく2因子構造が報告される研究（Brookings et al.,1985, 田尾1989など）もあり、3因子構造には議論の余地が残されている。また日本の教員バーンアウト研究でもMBIが3因子構造ではなく、「脱人格化」と「情緒的消耗感」が合わさった2因子構造として析出された研究（伊藤2000, 高木・田中2003など）が報告され、教員のバーンアウトは2因子構造が適切だとする主張もある（田中2007）。一方で、3因子構造が析出された研究（高木2003、波多江2021など）や、3因子構造が適切だとする主張（西村ら2009, 森ら2013など）もあり、議論が分かれる。久保・田尾（1994）による日本語版MBI尺度について確認的因子分析を行った増田（1997）は、この尺度が測定における安定度に欠けるとし、その妥当性については今後も検討の余地があると指摘する。同様の指摘は、教員を対象にした谷島（2009）でも指摘されている。
- 19 「全体的な仕事への適応感」は、「主観的な能力成長」を示す設問と仮定して、質問項目の「全体として仕事がきちんとできている」の回答結果を参照している。ただし、川上（2021）では、「仕事がきちんとできている」かどうかの認識は、単純に能力の自己評価と解釈できる一方で、「組織の一員としてやっていること」とも解釈できることから、仕事を通じた職場への適応の程度を示す可能性が指摘されており（川上2021:115頁）、本稿の分析、考察に当たっても、この考え方を踏襲し、単なる自己評価だけでなく、適応感を含んだ変数として扱う。
- 20 「退勤時間」から「出勤時間」を引き、法定の休憩時間（45分）を差し引いて算出した。
- 21 松浦（2021）によれば、固定効果モデルでは、不均一分散とともに「時間方向の誤差項の相関（自己相関）」について考慮する必要があるため、HAC標準誤差を用いる必要がある。
- 22 検定を実施するに当たり、データの正規性を確認するためShapiro-Wilk検定を行うとともに、ヒストグラム・箱ひげ図・QQプロットで視覚的にも確認したところ、データは正規分布に従わないと判断した。そのため、ノンパラメトリック検定であるウィルコクソンの順位和検定を採用し、Bonferroni補正による多重比較を行った。
- 23 本稿では、観測数を確保するために2時点以上で有効回答が得られた教員のデータを用いている。4時点すべてで有効回答が得られたデータでも同様の分析を行ったが、大きな傾向の違いは見られなかった。
- 24 アンケートの自由記述欄においても、「管理職へ直接申し立てできるのは、ほんのひとにぎりの人だと思う」という管理職への相談のしにくさに対する意見がみられた。また、同僚との関係については、「1年目は周囲の教員に恵まれていたが、2年目は副担やTTの教員に恵まれず負担が急増している」と言った一緒に組む教員により負担が異なるとい

った記述がみられた。

[付記] 本研究は、JSPS 科研費 23531070 及び JSPS 科研費 26381087（代表：川上泰彦）の助成を受けたものです。御多用の中、調査に御協力くださいました皆様に感謝申し上げます。

（受理日：令和 6 年 10 月 31 日）