

教員のソーシャル・キャピタルと バーンアウトの関連について

杉 浦 健

The Relationship between Teachers Social Capital and Burnout

(SUGIURA Takeshi)

1. 問 題

近年、教員が多忙化の厳しい状況におかれていることはほぼ周知の事実となり、その労働環境の改善が叫ばれている。

その一方で、そんな厳しい状況の中でも、「効果のある学校」「力のある学校」などと呼ばれ、学力向上や効果的な生徒指導など教育成果を上げている学校がある（志水，2009，2014）。本研究が目にするのは、そのような成果を上げている学校にしばしば見られる教員同士、さらには教員と保護者、地域の人々との間の良い人間関係である。それは近年、ソーシャル・キャピタル（social capital, 社会関係資本）と呼ばれる、人間関係のネットワーク、信頼、互酬性などの要素を持った概念である。ソーシャル・キャピタルは豊かな人間関係を生み出すことでさまざまな集団の生産性を高め、学校においても学力向上や子供の成長に効果をもたらすと言われている（露口，2012）。

ソーシャル・キャピタルの研究は、地域社会、会社組織、NPO などの市民運動、健康問題、そして教育などさまざまな分野で行われている（たとえば、稲葉，2011；稲葉他編，2011）。

これまでの研究からソーシャル・キャピタルは、「信頼」「互酬性」「人間関係のネットワーク」の3つの要素からなると考えられている。たとえば、ソーシャル・キャピタル研究の重要人物の一人である Putnam（2000 柴内訳 2006）は、ソーシャル・キャピタルを「個人間のつながり、すなわち社会的ネットワークおよびそこから生じる互酬性と信頼性の規範」であると述べている。稲葉（2011）は、ソーシャル・キャピタルをよりわかりやすく定義し、「人々が他

* 近畿大学教職教育部教授

〔キーワード〕 ソーシャル・キャピタル、バーンアウト、学校、教員

人に対して抱く『信頼』それに『情けは人の為ならず』『お互い様』『持ちつ持たれつ』といった言葉に象徴される『互酬性の規範』、人や組織の間の『ネットワーク (絆)』だとしている。ここではまずソーシャル・キャピタルを「人間関係の社会的ネットワーク (つながり) およびそこから生じる互酬性と信頼性の規範」と定義する。

ソーシャル・キャピタルについては教育分野においても多くの研究があり、子どもや保護者、学校や教員間のソーシャル・キャピタルが豊かであればあるほど学校の効率性が向上し、学力が向上することなどが示されている (たとえば、志水, 2014; Tsang, 2009; 露口, 2012; Virtanen, et al., 2013 近藤・白井・近藤監訳 2013)。

ここで本研究が注目するのは、教員のソーシャル・キャピタルとバーンアウトとの関連である。なぜなら、ソーシャル・キャピタルが示すような、学校での信頼や互酬性の規範に基づく人間関係のつながりは、バーンアウトの低減になると推測されるからである。

バーンアウトとは、久保・田尾 (1992) によると、過度で持続的なストレスに対処できずに、張りつめていた緊張が緩み、意欲や野心が急速に衰えたり乏しくなったりした時に表出される心身の症状である。

これまで医療・福祉・教育等ヒューマン・サービスの従事者が精神的・身体的に消耗し、仕事への意欲を失って燃え尽きてしまう、つまりバーンアウトしてしまうことが大きな社会問題となり、教員のバーンアウトについても多くの研究が行われてきた (落合, 2003)。

落合 (2003) によると、教員のバーンアウトには、完べき主義といった個人的要因や、多忙や過重な負担、職場の管理体制、ソーシャル・サポート体制といった状況・環境要因、仕事の主体性が失われるようになった社会・歴史的要因があるという。

教員のバーンアウトについて調べた研究のうち、教員のソーシャル・キャピタルと関連すると思われる研究として、状況・環境要因である職場の人間関係や学校組織の特性がバーンアウトに関連することを明らかにしたものがある。

例えば宗像・椎谷 (1986) は、中学校教師のバーンアウトの心理社会的背景を調べ、仕事上での不快な人間関係が仕事の士気の低下や日常の苛立事を通してバーンアウトを引き起こしていることを明らかにしている。

大阪教育センター 教員の多忙化調査研究会編 (1996) のバーンアウト調査では、職員室の雰囲気や校長と教員の関係、職員会議のあり方などがバーンアウトに関わりがあり、教員と共にある校長や教員の合意を大切にしている職員会議、子どもの話が楽しくできる職員室などがバー

ンアウトの低さにつながることを明らかにしている。

貝川・鈴木（2006）は、バーンアウトと学校組織特性、教師自己効力感との関連を調べ、学校組織特性としての協働性や職場満足度の低さがバーンアウトの下位尺度である消耗観や達成感の後退と関連することを明らかにしている。

浦神（2015）も、教師のバーンアウトと組織特性との関連を調べ、学校運営に参加できていない感覚である非参加感や同じ職場に相談する人がいないという孤立感、同僚との関係に難しさを感じる非協働性がバーンアウトと関連することを明らかにしている。

このように教員のソーシャル・キャピタルの要素と考えられる職場の人間関係や学校の組織特性とバーンアウトとの関連は多く明らかになっているものの、これまで教育におけるソーシャル・キャピタルと教員のバーンアウトとの関連を見たものはそれほど多くない。その研究の一つである Ervasti et al.（2012）は、「生徒の学校への満足度」をその指標とした学校のソーシャル・キャピタルと教員の精神疾患による病気休職とに負の関連が見られたことを示している。しかしながら、教員のソーシャル・キャピタルとしては「生徒の学校への満足度」は一面的に過ぎる。

またバーンアウトとの関連が示されている学校の組織特性についても、教員のソーシャル・キャピタルの重要な一側面ではあるが、ソーシャル・キャピタルの本質的な内容についてすべて含んでいるわけではない。

すでに述べたように、ソーシャル・キャピタルとは、「人間関係の社会的ネットワーク（つながり）およびそこから生じる互酬性と信頼性の規範」であるが、人間関係の社会的ネットワークについては、ソーシャル・キャピタルの基本的概念として、異質な者同士をむすびつけるブリッジング（橋渡し型）なソーシャル・キャピタルと、同質な者同士が結びつくボンディング（結束型）なソーシャル・キャピタルという区別もある（Putnam, 2000；柴内訳, 2006）。同僚教員は結束型の重要なソーシャル・キャピタルではあるが、保護者や地域の人、学校外での研究会とのつながりなど橋渡し型のソーシャル・キャピタルもバーンアウトの低減に関連があると考えられる。さらには Pil & Leana（2009）では、教員のソーシャル・キャピタルについて、同僚教員とのつながりである水平（horizontal）ソーシャル・キャピタルと、校長を中心とした管理職とのつながりである垂直（vertical）ソーシャル・キャピタルに分け、生徒の学力との関連を調査している。

教員のソーシャル・キャピタルについてインタビューでの調査を行った杉浦他（2016）では、

同僚教員との関係があまりよくないときに学校外での自主研究会で励まされたり、管理職が率先して先生同士の協力体制を作って働きやすい職場にしようとしたりすることが示されている。このことから教員のソーシャル・キャピタルには単なる同僚教員同士の関係や組織特性に留まらないソーシャル・キャピタルがあり、教員のバーンアウト低減に機能していることが推測される。

これらの先行研究をふまえ、本研究では教員のソーシャル・キャピタルを、同僚教員や管理職、さらには保護者や学校外での人間関係のつながりおよびそこから生じる互酬性と信頼性の規範と定義する。言い換えると、教員が学校内外に信頼と互酬性を有する人間関係のつながりを持っているということが教員のソーシャル・キャピタルということである。

なお教員のバーンアウトの規定因について調べた高木(2015)では、バーンアウトを規定するのは、負担の大きい職務であったり、生徒指導や学習指導などが困難であったりするなどの「職務ストレス」であり、ソーシャル・キャピタルに類する概念である職場環境の要因は職務ストレスを通して間接的にバーンアウトに関わる(職場環境の要因が職務ストレスを高め、それがバーンアウトにつながる)という結果を示した。

高木(2015)の結果を鑑みると同時に、昨今の教員の多忙や過重な負担を考えると、教員のバーンアウトは多忙や生徒指導や学習指導の困難など、教員が悩みや問題を抱えることによる職務上のストレスがまず大きな影響を持ち、それに対して教員が十分なソーシャル・キャピタルを持っている場合、バーンアウトの度合いが低くなるのではないかと考えられる。言い換えれば、教員のソーシャル・キャピタルが十分であれば、それが様々な問題に対するバッファー(緩衝作用)となって、バーンアウト度が押えられるのではないかということである。

2. 目的

本研究の目的は、単なる同僚教員との関係性や組織特性に留まらない、教員のソーシャル・キャピタルがバーンアウトとどのように関連するのかを明らかにすることである。そこで本研究では、教員のソーシャル・キャピタルを学校内外のつながり、互酬性、信頼といった多面的な側面から測定する尺度を作成し、職務ストレスとして教員の持つ悩みも関連させつつ、バーンアウトとの関係を明らかにする。

3. 方法

(1) 調査対象および調査方法

公立の小中高等学校および特別支援学校に所属する校長、教頭、教諭（養護教諭、栄養教諭含む）、常勤講師・非常勤講師、実習助手を対象に調査を行った¹。調査期間は2016年2月～8月であった。A県の教職員組合の各学校の組合代表およびA県B市の校長会に依頼し、各学校で実施してもらった。回収にあたっては各学校に設置した回収用の封筒に回答したマークシート²を提出してもらい、集まり次第郵送してもらった。調査にあたっては、研究以外の目的には使用しないこと、発表にあたってはプライバシーを侵害しないよう十分な配慮を行うことを調査用紙表紙に記載した。

調査総数は1,249名（小学校736名、中学校344名、高等学校97名、特別支援学校72名）であった。

(2) 質問紙の構成

①質問紙の内容選定について 質問紙は大きく「プロフィール」、「教員が抱える悩み」、「教員のソーシャル・キャピタル尺度」、「バーンアウト尺度」から構成されていた³。以下、具体的な質問紙の構成要素を示す。

②教員プロフィール 教員プロフィールとして、性別、年齢、学校種、現在の職位、教員経験年数、担任の有無、担任学年、担任学級の人数、不登校児童・生徒の有無、部活動顧問の有無、週当たりの持ち時間数、担当している校務分掌、多忙感、時間外勤務時間などを調べた。

(3) 教員のソーシャル・キャピタル尺度

①予備調査 尺度を作成する予備研究として、教員のソーシャル・キャピタルの特徴を明らかにするために15名の教員にインタビューによる事例調査を行った。そのうち2名については、

1 本研究の調査対象者には、校長や教頭、養護教諭、栄養教諭、実習助手、非常勤講師など、担任を持たないさまざまな立場の教員が含まれている。教員のソーシャル・キャピタルはこれらさまざまな立場の教員によって形作られていると考えているためである。調査項目のうち、教員が抱える悩みの中には担任業務や授業運営の悩み、部活指導の悩みなど、担任外の教員や小学校では該当しない項目が多く含まれているが、それら自分に該当しない設問については無回答を指示している。

2 マークシートについては、学校ごとに回収し、その後調査者に送り返す形での回収だったため、プライバシーを保護するために使用した。

3 本研究は、科学研究費2014年度基盤研究C「教員の職能成長とバーンアウト予防のためのソーシャル・キャピタルについての研究（課題番号：26381159）」で行われた調査の一部であり、他にもいくつかの調査項目があるがここでは記述していない。また、プロフィールについても多忙さとの関連でいくつかの分析を行ったが、ページ数の関係で本研究では結果を示さなかった。

現任教、前任校の様子を答えてもらった。同一校の教諭にインタビューをしたこともあり、学校数としては計12校(小学校3校、中学校5校、高校3校、特別支援学校1校)であった。

インタビューにあたっては、著者が行っている研究会に教員を招聘し、教員のソーシャル・キャピタルに関連すると思われる管理職との関係も含めた教員同士の関係のあり方や組織作りの特徴、学校の現状や実践のあり方、研究会や自主研修など学校外でのつながりなどを報告してもらった。2校(小学校1校、高等学校1校)については、著者を含めた複数が学校に向いて教員にインタビューを行った。

②本調査項目 教員のソーシャル・キャピタルを測定する35項目を作成した(あてはまらない～あてはまる 4段階)。項目作成にあたっては、既に示したソーシャル・キャピタルの定義に基づいて、学校内外のつながり、信頼、互酬性の規範の要素を持つ項目を作成した。その際、1. 問題において前述した、結束型のネットワーク、具体的に言えば学校内での同僚との関係と橋渡し型のネットワーク、具体的に言えば学校外とのネットワークの要素を持つ項目をそれぞれ作成した。また水平型のソーシャル・キャピタルとしての同僚との関係を表す項目と垂直型のソーシャル・キャピタルとして管理職との関係を表す項目もそれぞれ作成した。

具体的な項目、特に学校内での教員同士や管理職とのつながりや信頼、互酬性のあり方については、政策研究大学院大学(GRIPS)地域コミュニティと学校の新たな関係創造研究プロジェクト(2013)の「学校組織のソーシャル・キャピタル」の項目や志水(2009)の「力のある学校」などの研究、貝川・鈴木(2006)や伊佐・新谷・鈴木(2013)の学校組織特性の研究などを参考にした。また予備調査で示された教員のソーシャル・キャピタルのあり方の具体例についても定義に基づいて参考にし、項目作成を行った。

(4) バーンアウトスケール

教員のバーンアウトについて調べるために、パインズのバーンアウトスケールを使用した(Pines, 1981)。このバーンアウトスケールは、「疲れる」「ゆううつ」「精神的に疲労困憊する」「ぬけがらになった感じ」「人間にあいそがつきむしように腹が立つ」などの質問(21項目)に対して、「まったくない」～「いつもある」の7段階で答えるものである。日本語版については、大阪教育文化センター 教員の多忙化調査研究会編(1996)のものを使用した⁴。

4 バーンアウトスケールについては、人間関係の疎外なども要素に含むマスラックとジャクソン(Maslach & Jackson, 1981)のバーンアウトスケール(MBI)も存在し、多く使われている。だが本研究では、過去にPines(1981)の尺度を使用して行われた教員のバーンアウト調査(大阪教育文化センター 教

(5) 教員が抱える悩み

バーンアウトにつながるとされる教員の職務ストレスとして、教員が抱える可能性のあるさまざまな困難や悩みをどのくらい感じているかを聞いた（ほとんど感じていない～強く感じている 4段階；25項目）。項目については、著者が開催している、現職教員も含んだ研究会で検討を行うとともに、予備調査での現職教員に対する聞き取りにおいて語られた悩みなども取り入れた。なお、校種によっては適切でない項目（例えば、高校における小中一貫に関する項目や小学校における部活指導など）は無回答にするように指示した。

4. 結果

(1) 教員のソーシャル・キャピタル尺度について

まず教員のソーシャル・キャピタル尺度について、最尤法、プロマックス回転による因子分析を行った⁵。その結果、固有値1以上の6因子を採用した。それぞれの因子について、因子負荷量が0.4以上の項目を採用し、因子を命名した。クロンバックの α 係数を算出したところ、 $\alpha = .92 \sim .70$ であった（Table 1）。第1因子は、同僚との良い関係や良い職員室の雰囲気などを示しており「温かい協働的關係」と命名した。この因子には教員のソーシャル・キャピタルのうち、教員同士の互酬性と信頼の内容が多く含まれていると考えられた。第2因子は管理職との信頼に基づいた対立的でない民主的な学校運営がなされていることを示し、「管理職との信頼關係」と命名した。この因子には教員のソーシャル・キャピタルのうち、垂直ソーシャル・キャピタルとしての管理職との信頼に基づいたつながりの要素が含まれていると考えられた。第3因子は橋渡し型の要素も含んだ「学校内外の相談できる仲間（以下、「相談できる仲間」と表記）」と命名、第4因子はやはり橋渡し型のつながりである「地域・保護者との良い関係」と命名、第5因子は、児童生徒への指導において連携が取れていることを表しており、「指導の連携」と命名、第6因子は学校外での研究会のつながりを表す「自主的研修のつながり」と命名した。それぞれの因子について、項目の得点を合計して尺度得点とした。

(2) 教員が抱える悩みについて

教員が抱える悩みについて因子分析を行った。その結果、固有値1以上の因子が6つ算出さ

員の多忙化調査研究会編、1996）との継時的比較の目的があったこと、両方のバーンアウトスケールを行うと調査項目数が多くなり、負担が大きいと考えたため、Pines（1981）の尺度のみを使用した。

5 教員が抱える悩みについても、同様の因子分析を行っている。

Table 1 学校と教員のソーシャル・キャピタル因子分析の結果

	因子負荷量	M	SD		
第1因子：温かい協働的關係 ($\alpha = .92$)		35.23	6.93		
職場の雰囲気が温かい	.86	3.06	0.78		
安心して働くことができる、働きやすい職場である	.77	2.81	0.79		
職場では誰もが安心してものが言える雰囲気がある	.71	2.56	0.83		
職場には助け合える関係がある	.67	3.20	0.74		
職員室で気軽に雑談できる雰囲気がある	.65	3.26	0.77		
教員がチームになって教育に当たっている	.62	2.90	0.73		
若い教員をサポートする雰囲気がある	.60	2.89	0.78		
教員同士の親睦が盛んである	.60	2.88	0.73		
同僚との関係が教員としての力を高め合うものになっている	.53	2.83	0.73		
問題を1人の教員に抱え込ませない雰囲気がある	.51	2.86	0.78		
何事も協力して取り組もうとする態度がある	.48	3.00	0.74		
第2因子：管理職との信頼關係 ($\alpha = .89$)		16.34	4.03		
校長や教頭と教職員の間に信頼関係がある	.84	2.78	0.84		
管理職と教職員が対立せず同じ方向を向いている	.75	2.84	0.87		
困ったときは管理職に相談できる	.68	2.95	0.88		
職場合意がボトムアップ的になされている	.58	2.51	0.83		
職場は民主的な運営がなされている	.44	2.77	0.77		
教職員の要求が集約され、実現される雰囲気がある	.43	2.52	0.77		
第3因子：相談できる仲間 ($\alpha = .76$)		15.44	3.06		
悩みを相談できる同僚教員がいる	.68	3.03	0.85		
仕事でのストレスを解消できる仲間がいる	.61	2.98	0.88		
家族や仲の良い友と仕事の話ができる	.56	3.28	0.83		
授業や生徒指導の悩みを相談できる人が職場外にいる	.49	2.90	1.00		
同僚と学級経営上の課題について話し合うことがある	.46	3.22	0.72		
第4因子：地域・保護者との良い關係 ($\alpha = .75$)		10.62	2.34		
PTA 活動がさかんである	.77	2.70	0.81		
学校と地域の人との交流が行われている	.62	2.66	0.74		
地域や保護者に協力してもらうことがよくある	.57	2.74	0.82		
保護者と共に学校を良くしていく協同の雰囲気が感じられる	.44	2.50	0.71		
第5因子：指導の連携 ($\alpha = .81$)		9.38	1.85		
課題のある生徒の情報がよく共有されている	.55	3.21	0.72		
子ども指導の情報交換で意思統一が図られている	.51	3.13	0.74		
教職員で連携がとれた児童生徒指導を行っている	.48	3.03	0.72		
第6因子：自主的研修のつながり ($\alpha = .70$)		5.15	1.46		
授業等に生かせる知識を自主的な研究会で仕入れている	.60	2.67	0.81		
学校外の授業研究会などによく参加している	.59	2.48	0.86		
因子間相関					
	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子
第2因子	.61				
第3因子	.52	.28			
第4因子	.39	.35	.34		
第5因子	.54	.41	.36	.26	
第6因子	.47	.37	.25	.49	.29

れたが、解釈が難しかったため、因子数を5、4、3に指定して因子分析を行い、もっとも解釈が容易な3因子を採用した。第1因子については「授業を中心とした多忙さの悩み」、第2因子を「同僚教員との関係の悩み」、第3因子を「児童生徒の指導・支援の悩み」と命名した (Table 2)。負荷量0.4以上の項目を残し、クロンバックのアルファ係数を算出した ($\alpha = .85 \sim .76$)。それぞれの因子について、項目の得点を合計して尺度得点とした。

Table 2 教員が抱える悩み因子分析の結果

	因子負荷量	M	SD
第1因子：授業を中心とした多忙さの悩み ($\alpha = .85$)		28.36	6.15
授業準備・教材研究に困難や悩み	.70	2.86	0.88
公開授業に困難や悩み	.70	2.64	0.98
授業評価アンケートに困難や悩み	.68	2.75	0.99
評価育成システムによる評価に困難や悩み	.64	3.01	0.98
授業の実施に困難や悩み	.59	2.54	0.89
成績処理に困難や悩み	.54	2.90	0.93
全体的な仕事量の多さに困難や悩み	.52	3.32	0.80
報告書等の事務処理に困難や悩み	.51	3.05	0.90
家庭生活との両立に困難や悩み	.45	2.71	1.00
保護者との関係に困難や悩み	.40	2.56	0.90
第2因子：同僚教員との関係の悩み ($\alpha = .81$)		11.83	4.62
同僚教員との関係に困難や悩み	.81	2.29	0.96
学年団での協同に困難や悩み	.71	2.23	1.01
価値観が他の教員等と食い違うことに困難や悩み	.65	2.58	0.88
管理職との関係に困難や悩み	.63	2.23	0.92
前任校と現任校の指導方針の違いに困難や悩み	.47	2.27	1.00
第3因子：児童生徒の指導・支援の悩み ($\alpha = .76$)		16.66	3.67
不登校児童・生徒に困難や悩み	.64	3.00	0.96
進路指導に困難や悩み	.58	2.31	1.00
生徒指導・生活指導に困難や悩み	.50	3.01	0.85
部活指導に困難や悩み	.48	2.09	1.06
特別な支援の必要な子どもに困難や悩み	.48	3.13	0.82
児童・生徒の学力に困難や悩み	.45	3.07	0.81
因子間相関			
	第1因子	第2因子	第3因子
第2因子	.43		
第3因子	.54	.35	

(3) 教員のバーンアウトの状況

バーンアウトスケールの21項目の素点を合計して、バーンアウト得点とした。平均得点はM = 67.46 (SD = 22.64) であった。バーンアウトスケールでは、1項目あたりの平均点をバーン

アウト指数としてバーンアウトの目安としている（大阪教育文化センター 教員の多忙化調査研究会編, 1996）。本研究ではバーンアウト指数は3.21 (SD1.08) であり、バーンアウトの基準からすると危険信号の状況であった⁶。なおバーンアウト得点については校種差がなかった。

(4) 教員のソーシャル・キャピタル、教員が抱える悩み、バーンアウトの相関

次に教員のソーシャル・キャピタル、教員が抱える悩みの各尺度得点とバーンアウト得点との相関を算出した (Table 3)。バーンアウトは、教員が抱える悩みと比較的高い正の相関、教員のソーシャル・キャピタルと負の相関があった。

Table 3 各尺度間の相関

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. 温かい協働の関係									
2. 管理職との信頼関係	.72**								
3. 相談できる仲間	.57**	.41**							
4. 地域・保護者との良い関係	.46**	.42**	.38**						
5. 指導の連携	.73**	.59**	.46**	.35**					
6. 自主的研修のつながり	.33**	.31**	.24**	.36**	.27**				
7. 授業を中心とした多忙さの悩み	-.18**	-.20**	-.14**	-.08*	-.10**	-.02			
8. 同僚教員との関係の悩み	-.47**	-.40**	-.27**	-.11**	-.39**	-.10**	.44**		
9. 児童生徒の指導・支援の悩み	-.13**	-.14**	-.11**	-.13**	-.09*	-.12**	.57**	.32**	
10. バーンアウト	-.36**	-.26**	-.31**	-.14**	-.24**	-.13**	.50**	.41**	.40**

** $p < .01$, * $p < .05$

(5) 教員のソーシャル・キャピタル、教員が抱える悩み、バーンアウトの校種差

教員のソーシャル・キャピタル、教員が抱える悩みについて校種による違いがうかがわれたため、各尺度の校種差を見た。

教員のソーシャル・キャピタルについては、全体を通して小学校および特別支援学校の点数が高く、高校の点数が低い傾向があった (Table 4)。教員が抱える悩みについては、「授業を中心とした多忙さの悩み」は、小学校が中学・高校より点数が高く、また特別支援学校は高校に比べて点数が高かった。「同僚教員との関係の悩み」は特別支援学校が小学校よりも点数が

6 バーンアウト指数が、2点以下＝バーンアウト度1、3点以下＝バーンアウト度2、4点以下＝バーンアウト度3、5点以下＝バーンアウト度4、6点以下＝バーンアウト度5、6点以上＝バーンアウト度6である。3が危険信号、4がバーンアウト状態、5、6が強い燃え尽き状態である（大阪教育文化センター 教員の多忙化調査研究会編, 1996）

Table 4 教員のソーシャル・キャピタルおよび教員が抱える悩み、バーンアウト校種差

		小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	
温かい協働的關係	<i>M</i> 36.28	34.02	31.68	35.20	$F(3,1207)=17.79, p<.01$	
	<i>SD</i> 6.69	6.86	7.44	6.59		小>中>高、支援>高
管理職との信頼關係	<i>M</i> 16.98	16.16	12.99	15.31	$F(3,1189)=32.03, p<.01$	
	<i>SD</i> 3.80	3.87	4.02	4.41		小>中>高、小>支援、支援>高
相談できる仲間	<i>M</i> 15.86	14.71	14.64	15.74	$F(3,1198)=13.50, p<.01$	
	<i>SD</i> 2.84	3.25	3.30	3.20		小>中・高、支援>中・高
地域・保護者との良い關係	<i>M</i> 11.04	10.26	9.32	9.81	$F(3,1214)=24.51, p<.01$	
	<i>SD</i> 2.20	2.18	2.62	2.83		小>中>高校、小>支援
指導の連携	<i>M</i> 9.67	9.01	8.55	9.31	$F(3,1231)=17.59, p<.01$	
	<i>SD</i> 1.75	1.86	1.84	2.14		小>中・高、支援>高
自主的研修のつながり	<i>M</i> 5.49	4.69	4.37	4.96	$F(3,1219)=36.63, p<.01$	
	<i>SD</i> 1.41	1.33	1.57	1.41		小>中・高・支援、支援>高校
授業を中心とした多忙さの悩み	<i>M</i> 29.13	27.96	26.18	28.94	$F(3,971)=7.01, p<.01$	
	<i>SD</i> 5.67	6.00	6.76	6.14		小>中・高、支援>高
同僚教員との關係の悩み	<i>M</i> 11.41	11.90	12.03	12.82	$F(3,965)=2.83, p<.05$	
	<i>SD</i> 4.48	3.45	3.75	3.61		支援>小
児童生徒の指導・支援の悩み	<i>M</i> 15.46	17.94	16.59	15.59	$F(3,602)=21.45, p<.01$	
	<i>SD</i> 3.34	3.50	4.10	3.96		中>小・高・支援
バーンアウト	<i>M</i> 67.44	69.24	63.18	64.94	$F(3,1220)=2.11, p<.10$	
	<i>SD</i> 22.16	23.80	23.11	20.53		校種差なし

* 支援は特別支援学校を表している。

高かった。「児童生徒の指導・支援の悩み」は、中学校が小学校、高校、特別支援学校よりも点数が高かった。

(6) 重回帰分析による教員のソーシャル・キャピタルの影響の分析

バーンアウトが何に左右されているのかを重回帰分析を使って明らかにした。まず教員のソーシャル・キャピタルのどの要素がバーンアウトに関連するのかを重回帰分析を用いて明らかにした (Table 5)。その結果、「温かい協働的關係」と「相談できる仲間」がバーンアウトの低さとつながることがわかった。また「地域・保護者との良い關係」は相関係数ではバーンアウトと負の關係が示されたが、重回帰係数ではバーンアウトの高さとつながることが示された。

続いて教員が抱える悩みがバーンアウトをどのように説明するのかを重回帰分析を用いて調べた (Table 6)。その結果、すべての悩みがバーンアウトを説明していた。

Table 5 教員のソーシャル・キャピタルとバーンアウトとの関連

	β	F	r
温かい協働的關係	-.33	40.26**	-.36**
管理職との信頼關係	-.04	1.03	-.26**
相談できる仲間	-.15	19.69**	-.31**
地域・保護者との良い關係	.07	4.00*	-.14**
指導の連携	.08	3.80	-.24**
自主的研修のつながり	-.03	0.70	-.13**
$R^2 = .15$ $F = 33.70^{**}$ $**p < .01, *p < .05$			

Table 6 教員が抱える悩みとバーンアウトとの関連

	β	F	r
授業を中心とした多忙さの悩み	.28	35.52**	.48**
同僚教員との關係の悩み	.28	45.40**	.47**
児童生徒の指導・支援の悩み	.12	7.59**	.39**
$R^2 = .32$ $F = 80.39^{**}$ $**p < .01$			

Table 7 教員のソーシャル・キャピタル、教員が抱える悩みとバーンアウトとの関連

	β	F	r
温かい協働的關係	-.26	14.21**	-.36**
管理職との信頼關係	-.03	0.43	-.26**
相談できる仲間	-.13	8.29**	-.31**
地域・保護者との良い關係	.14	9.79**	-.14**
指導の連携	.06	1.06	-.24**
自主的研修のつながり	-.06	2.33	-.13**
授業を中心とした多忙さの悩み	.30	45.24**	.48**
同僚教員との關係の悩み	.10	5.82**	.47**
児童生徒の指導・支援の悩み	.18	18.43**	.39**
$R^2 = .37$ $F = 32.82^{**}$ $**p < .01, *p < .05$			

次に教員のソーシャル・キャピタルと教員が抱える悩みをセットにしてバーンアウトをどのように説明するのか重回帰分析を行った (Table 7)。その結果、教員が抱える悩みはすべてバーンアウトを説明し、特に「授業を中心とした多忙さの悩み」がもっともバーンアウトを説明していた。教員のソーシャル・キャピタルについては、「温かい協働的關係」、「相談できる仲間」がバーンアウトの低さにつながっていたが、「地域・保護者との良い關係」はむしろバーンアウトの高さにつながるといふ結果が見られた。

(7) 教員が悩みを抱えた際に教員のソーシャル・キャピタルが持つ意味

教員のソーシャル・キャピタルが教員の悩みに対してバーンアウトを緩和するように働くという仮説を検証するため、バーンアウトに強く影響を与えている「授業を中心とした多忙さの悩み」が平均以上の者を抜き出した。次に、それらの者のうち、教員のソーシャル・キャピタルの下位尺度で、バーンアウトの低さと関係していた「温かい協働的關係」の尺度得点が1標準偏差分高い者と低い者、および「相談できる仲間」の尺度得点が1標準偏差分高い者と低い者をそれぞれ得点高群、得点低群とし、バーンアウト得点を比較した。その結果、「温かい協働的關係」「相談できる仲間」の得点高群は、得点低群に比べバーンアウトの得点が低かった。

同じく教員が抱える悩みである「児童生徒の指導・支援の悩み」、「同僚教員との関係の悩み」が平均以上の者を抜き出し、やはり「温かい協働的關係」「相談できる仲間」の得点高群低群で比較したところ、同様の結果が得られ、得点高群は低群よりバーンアウト得点が低かった（Table 8）。

5. 考 察

(1) 教員のソーシャル・キャピタル尺度の信頼性、妥当性について

教員のソーシャル・キャピタル尺度について、因子分析の結果、6因子が見いだされた（Table 1）。これら6因子は同僚教員との信頼と協力・連携に基づくつながりである水平ソーシャル・キャピタルと、校長を中心とした管理職とのつながりである垂直ソーシャル・キャピタルおよびそこから生じる互酬性と信頼性の規範を表すとともに、結束型のソーシャル・キャピタルと考えることのできる同僚教員とのつながりや、橋渡し型のソーシャル・キャピタルと考えられる保護者や地域の人、学校外での研究会とのつながりも包括しており、構成概念の妥当性を満たしていると考えられた⁷。

また教員のソーシャル・キャピタル尺度の各下位尺度と「同僚教員との関係の悩み」との負の相関（Table 3）は、教員のソーシャル・キャピタルが不十分なことが同僚教員との関係の悩みと関連することを示しており、教員の信頼と互酬性に基づく人間関係のネットワークの要素を含む教員のソーシャル・キャピタル尺度の基準関連妥当性を示すのではないかと考えられた。

さらに教員のソーシャル・キャピタルの校種差を見たところ、全体を通して小学校の得点が

7 第6因子は2項目しかないが、学校外の人間関係のつながりを示しており、構成概念としては適当であること、また第6因子を削除して因子分析を行ったところ、ほぼ同じ他の5因子が見いだされたため、そのまま分析を行っている。

Table 8 教員のソーシャル・キャピタルによるバーンアウト得点の差

「授業を中心とした多忙さの悩み」が平均以上の場合の、 「温かい協働的関係」得点高低群のバーンアウト得点の差				
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 値
高群	51	66.45	18.54	$t=6.42^{**}$
低群	99	91.03	23.48	
「授業を中心とした多忙さの悩み」が平均以上の場合の、 「相談できる仲間」得点高低群のバーンアウト得点の差				
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 値
高群	81	69.89	17.13	$t=6.40^{**}$
低群	70	91.64	24.39	
「児童・生徒の指導・支援の悩み」が平均以上の場合の、「温かい協働的関係」得点高低群のバーンアウト得点の差				
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 値
高群	52	66.85	20.52	$t=5.71^{**}$
低群	63	92.21	26.04	
「児童・生徒の指導・支援の悩み」が平均以上の場合の、 「相談できる仲間」得点高低群のバーンアウト得点の差				
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 値
高群	69	67.06	20.10	$t=5.00^{**}$
低群	58	88.03	27.09	
「同僚教員との関係の悩み」が平均以上の場合の、 「温かい協働的関係」得点高低群のバーンアウト得点の差				
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 値
高群	25	68.96	21.14	$t=3.58^{**}$
低群	124	87.71	24.36	
「同僚教員との関係の悩み」が平均以上の場合の、 「相談できる仲間」得点高低群のバーンアウト得点の差				
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 値
高群	62	75.66	18.62	$t=3.89^{**}$
低群	104	89.35	23.69	

** $p < .01$

高く、中学、高校と得点が低い傾向があった (Table 4)。この結果は、それぞれ学校のおかれた状況を表していると思われた。小学校、中学校は高校に比べ、地域や保護者とのつながりがあるだろうし、小学校は、教員が一つの職員室に集まり、管理職とも同じ部屋で仕事をしていることが多く、教科担任となる中学校や教科ごとの職員室に分かれていることが多い高校に比べ、全体として教員同士のコミュニケーションの機会が多いと推測される。そのために全体として小学校の教員のソーシャル・キャピタルの尺度得点が高くなったのではないかと考えられた。この結果は間接的ではあるが、教員の人間関係のネットワークを測定することを目的とし

た教員のソーシャル・キャピタル尺度の妥当性を示していると考えられた。

(2) 教員のソーシャル・キャピタル、教員が抱える悩み、バーンアウトとの関連について

重回帰分析の結果、バーンアウトについては、「授業を中心とした多忙さの悩み」「児童生徒の指導・支援の悩み」さらには「同僚教員との関係の悩み」も含め、教員が抱える悩みがバーンアウトと強く関連していることが明らかになった (Table 6)。このような結果は高木 (2015) も示しており、教師の職業ストレスは職務のストレスが大きく、かつ直接的にバーンアウトを規定していると述べている。

それに対して教員のソーシャル・キャピタルについては、「温かい協働的關係」や「相談できる仲間」がバーンアウトの低さと関連することが示され、信頼関係と互酬性に基づいた良い人間関係がバーンアウトを緩和することが示唆された (Table 5)。「管理職との信頼関係」「指導の連携」「自主研修のつながり」は、単相関としてはバーンアウトの低さと関連したが、重回帰分析ではバーンアウトと関連がないことが示された。教員のソーシャル・キャピタル尺度については、因子間の相関が比較的高く、ソーシャル・キャピタルにおける人間関係の違いについて十分識別できていないのかもしれない。例えば「安心して働くことができる、働きやすい職場である」という項目には、当然、管理職との関係も関わってくるだろうということである。

また「地域・保護者との良い関係」も単相関としてはバーンアウトの低さと関連したが、重回帰分析ではむしろバーンアウトの高さと関連していた。近年、開かれた学校ということが標榜され、地域や保護者との連携の大切さも言われているが、学校が開かれ多くの人と関係することはプラスの面もあるが、その一方で多忙や人間関係のわずらわしさも増えると推測され、それがこの結果を生み出したのではないかと考えられる。

(3) 教員が悩みを抱えた際のバーンアウトに対する教員のソーシャル・キャピタルの緩和作用について

重回帰分析の結果、バーンアウトには「授業を中心とした多忙さの悩み」や「児童生徒の指導・支援の悩み」、「同僚教員との関係の悩み」など、教員が抱える悩みの影響が大きいことが示唆された。本研究の仮説では、教員のソーシャル・キャピタルが十分であることで、それらの悩みが緩和するのではないかと考えていたため、それらの悩みが平均以上の者について、教

員のソーシャル・キャピタルのうち、バーンアウトの低さと関連していた「温かい協働的關係」と「相談できる仲間」の高低でバーンアウトの得点がどのくらい変わるのかを見た。その結果、教員が抱える悩みと教員のソーシャル・キャピタルのどの組合せにおいても、教員のソーシャル・キャピタルの点数が高い者は、平均的なバーンアウト得点だったのに対して、教員のソーシャル・キャピタルの点数が低い者は、それよりもバーンアウトの得点が高かった (Table 8)。

この結果から、教員のソーシャル・キャピタルは教員がさまざまな悩みを抱えていた場合に、悩みによるバーンアウトを緩和するように働くと考えられる。これは言い方を変えれば、悩みを抱える中で教員のソーシャル・キャピタルが不十分な場合、深刻なバーンアウトに陥る可能性があるということである。

昨今、教員の多忙化が顕在化し、働き方改革も叫ばれている。本研究でも、授業を中心とした多忙さの悩みは、バーンアウトと強いつながりを示しており、何よりもまず教員の多忙さを改善していくことが求められるだろう。ただしすぐには多忙さの悩みは解消されないだろうし、児童生徒の指導・支援の悩みはたとえ働き方改革が進んだとしてもこれからもなくなるだろう。だからこそ教員が抱える悩みを少しでも緩和するために、同僚を中心とした良いソーシャル・キャピタルが構築されるべきであり、そのために教員同士が協働できる学校の仕組みを整えたり、複雑化する学校や子どもたちの問題に対処できるように学校の環境を整えたり、教員自身が学校内外の信頼できる人間関係を築いていくことが必要だと思われる。

(4) 今後の課題

本研究は教員のソーシャル・キャピタルを多面的に捉えた尺度を作成し、それらとバーンアウトの関係を教員が抱える悩みと関連させながら明らかにしようとしてきた。その結果、教員のソーシャル・キャピタルがバーンアウトの低減に一定の役割を果たすことが示唆されたが、その一方で課題も示された。

それは関連が予想された管理職との信頼関係 (垂直ソーシャル・キャピタル) や自主的研修のつながりに示されるような橋渡しの、学校外につながるソーシャル・キャピタルがバーンアウトを説明しなかったことである。また地域・保護者との良い関係はむしろバーンアウト得点の高さと関連しており、教員のソーシャル・キャピタルが単純にバーンアウトと関連しているわけではないことが示唆された。

今後、まずは教員のソーシャル・キャピタルの要素をより正確に区別して測定できるよう、

尺度の改善が求められるであろう。その上で、教員のソーシャル・キャピタルの質の違いの特徴をも明らかにしていくべきであると思われた。例えば大阪教育文化センター 教員の多忙化調査研究会編（1996）が示した会議のあり方や、管理職の学校管理方法、PTA の運営方法など、ソーシャル・キャピタルの質的なあり方とバーンアウトとの関連を明らかにする研究が必要になってくると思われる。

付 記

本論文は、平成26～28年度文部科学省科学研究費補助金「教員の職能成長とバーンアウト予防のためのソーシャル・キャピタルについての研究（基盤研究：課題番号26381159）」を受けて行われた。

引用文献

- Ervasti J, Kivimäki M, Puusniekka R, Luopa P, Pentti J, Suominen S, ... Virtanen M. (2012). Students' school satisfaction as predictor of teachers' sickness absence: a prospective cohort study. *European Journal of Public Health*, 22(2): 215-219. doi: 10.1093/eurpub/ckr043.
- 稲葉陽二 (2011). ソーシャル・キャピタル入門 中公新書
- 稲葉陽二・大守隆・近藤克則・宮田加久子・矢野 聡・吉野諒三編 (2011). ソーシャル・キャピタルのフロンティア ミネルヴァ書房
- 伊佐夏美・新谷龍太郎・鈴木 勇 (2013). 教師の働きがいと学校特性 大阪大学教育学年報, 18, 47-62.
- 貝川直子・鈴木眞雄 (2006). 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, 55 (教育科学編), 61-69.
- 久保真人・田尾雅夫 (1992). バーンアウトの測定 心理学評論 35(3), 361-376.
- Maslach, C., Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113. doi: 10.1002/job.4030020205
- 宗像恒次・椎谷淳二 (1986) 中学校教師の燃えつき状態の心理社会的背景 精神衛生研究 33, 129-153.
- 大阪教育文化センター 教員の多忙化調査研究会編 (1996). 教員の多忙化とバーンアウト

法制出版

落合美貴子 (2003). 教師バーンアウト研究の展望 教育心理学研究 51, 351-364. doi:10.5926/jjep1953.51.3_351.

Pil, F. K. & Leana, C. (2009) Applying organizational research to public school reform: The effects of teacher human and social capital on student performance. *Academy of Management Journal*, 52(6), 1101-1124. doi: 10.5465/AMJ.2009.47084647.

Pines, A. M. (1981). The burnout measure. Paper presented at the national conference on Burnout in the human service, Philadelphia.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster. (柴内康文訳 (2006). 孤独なボウリング ―米国コミュニティの崩壊と再生 柏書房)

志水宏吉 (2014). 「つながり格差」が学力格差を生む 亜紀書房

志水宏吉 (2009). 「効果のある学校」研究の日本的展開 志水宏吉編 「力のある学校」の探求 大阪大学出版会

杉浦 健・八木英二・松浦善満・林 美輝・横山政夫・大前哲彦・浅尾世津子・山口 隆 (2016). 学校における教員のソーシャル・キャピタルについての事例研究 近畿大学教育論叢, 27 (2) 1-17.

高木 亮 (2015). 教師の職業ストレス ナカニシヤ出版

Tsang, K. K. (2009). School social capital and school effectiveness. *Educational Journal*, 37, 119-136.

露口健司 (2012). 学校組織の信頼 大学教育出版

政策研究大学院大学 (GRIPS) 地域コミュニティと学校の新たな関係創造研究プロジェクト (2013). 小学校区においてソーシャル・キャピタルを醸成する教育政策の探求 ―第1年次調査のまとめ <http://www3.grips.ac.jp/~education/wp/img/project/material5.pdf> (参照2018-02-28)

浦神千幸 (2015) 教師の精神的健康と学校の組織特性との関連について 和歌山県教育センター学びの丘研究紀要, 1-14.

Virtanen, M., Ervasti, J., Oksane, T., Kivimaki, M., & Vahtera, J. (2013). Social capital in school. Kawachi, I, Takao, S, Subramanian, S. V. (Eds.) (2013). *Global perspectives*

on social capital and health. Aarhus: Springer, 65-86. (M. ビルタネン・J. エバスティ・T. オクサネン・M. キビマキ・J. バーテラ (2013). 学校におけるソーシャル・キャピタル イチロー・カワチ, 高尾総司, S.V. スプラマニアン編 近藤克則・白井こころ・近藤尚己監訳 ソーシャル・キャピタルと健康政策 ―地域で活用するために 日本評論社 81-110)