

# 教師の感情労働がバーンアウトに及ぼす影響

The Effect of Teacher's Emotional Labor on their Risk of Burnout

片見 好花\*・須田 誠\*\*

## Abstract

The shortage of teachers in Japan has been a concern for a long time; one of the reasons cited for this has been “teachers’ poor mental health.” This study aims to investigate teachers’ burnout tendencies and examine the impact of the emotional management of teachers’ emotional labor on their risk of burnout. A questionnaire survey targeting 121 teachers working in public schools in the Kanto region was conducted using the Emotional Labor Scales Japanese version and the Japanese Burnout Scale. The results showed that approximately 20% of the teachers had a high risk of burnout, that emotional labor is a factor that promotes risk of burnout, and that surface acting carries a higher risk of burnout than deep acting. However, it was clarified that emotional labor is a factor that contributes to teachers’ sense of competence and accomplishment.

## Keywords

Teacher, Emotional Labor, Emotional management, Burnout

## 1. 問題

### 1.1 教師のメンタルヘルス不調

本邦では、人材の育成を担う教育職員（以下、教師）の存続が岐路に立たされている。教師の負担を長く放置してきた文部科学省（2022）ですら、「教師不足」の調査に乗り出した。さらに、同調査から、各教育委員会は「教師不足」の発生要因を「病休者数が見込みより増加」と「退職者数が見込みより増加」等と認識していることがわかった。なぜ、教師は休職・退職するのだろうか。その主要な理由の一つに「病気」が挙げられる。

2022年度公立学校教職員の人事行政状況調査によると、教師の精神疾患による病休退職者数が2007年度以降5,000人前後で推移しており、2022年度は過去最多となる6,539名を記録し、在職者に占める精神疾患の割合は0.71%に増加した（文部科学省，2023）。加えて、井上（2015）は「教師の隠れ精神疾患」の可能性を示唆している。これらから、「精神疾患による退職者数」や「在

職者の精神疾患発症の割合」が長く改善されていない現状であることが窺える。

教師のメンタルヘルス不調は、教師という貴重な人材を潰してしまいかねないだけでなく、児童・生徒に悪影響を及ぼす危険性が高い。実際、教師のメンタルヘルス不調は、児童・生徒への対応のまずさや授業の質の低下を引き起こすと指摘されている（e.g., 小橋, 2013; Madigan & Kim, 2021; 増井他, 2018）。児童・生徒の健全な育成のために、教師の精神的健康を守ることは急務である。

### 1.2 教師のストレスとバーンアウト

教師のメンタルヘルス不調については、Fruendenbergerの提唱した「バーンアウト（燃え尽き症候群）」の研究が多い（e.g., 貝川・鈴木, 2006; 谷口, 2018）。佐野（2014）は、バーンアウトを“仕事に極端に努力を傾けエネルギーを費やそうとし、そのことでエネルギーを使い果たして疲労困憊している状態”と説明している。その身体症状として、慢性的な疲労感、頭痛、胃腸の不良、

論文受稿日：2023.3.29 論文受理日：2024.1.25

\*KATAMI, Konoka: 上越教育大学大学院学校教育研究科 修士課程

(Master's Program, Graduate School of Education, Joetsu University of Education, Niigata Japan)

\*\*SUDA, Makoto: 東京未来大学 こども心理学部

(School of Child Psychology, Tokyo Future University, Tokyo Japan)

長引く風邪のような症状、不眠、呼吸困難、肩こり、腰痛などが挙げられる。また、怒りやすさや涙もろさ等の情緒不安定、強い被害妄想、ネガティブ思考などの精神症状も挙げられる。気分が落ち込む反面、万能感が強く、柔軟性が欠如し、必要以上に仕事に時間を費やしたり、児童・生徒に不適切に接するといった行動障害も挙げられる(佐野, 2014)。

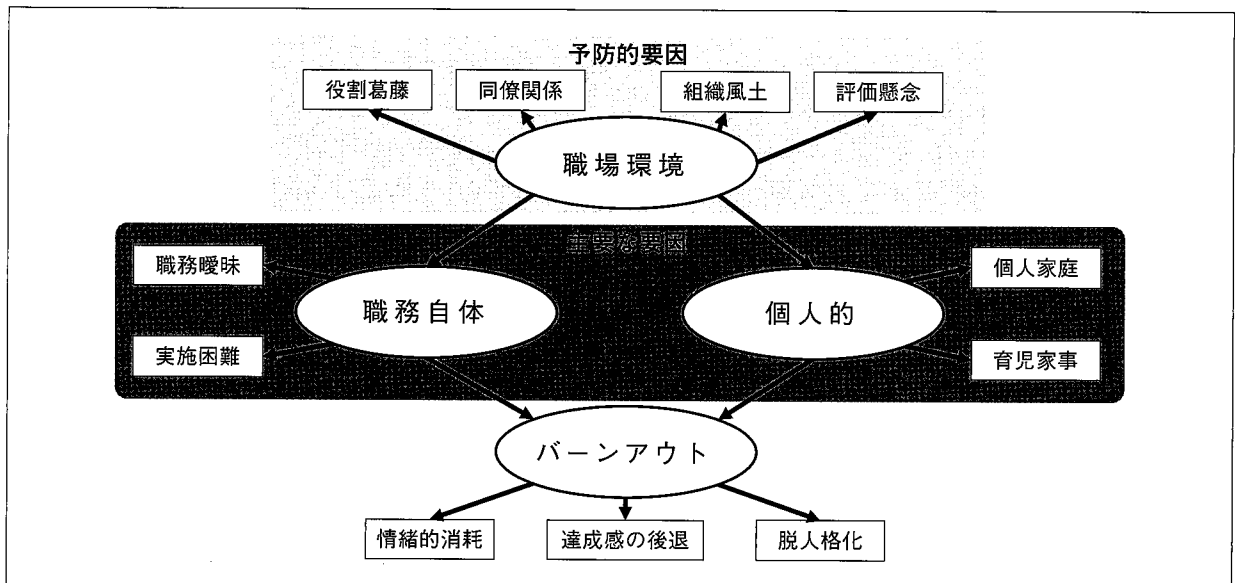
久保(2007)はMaslach Burnout Inventory (MBI)によるバーンアウトの3つの症状である「情緒的消耗感(emotional exhaustion)」、「脱人格化(depersionalization)」、「個人的達成感(personal accomplishment)の低下」の定義について次のように説明している。情緒的消耗感とは、仕事を通じて情緒的に力を出し尽くし、消耗してしまった状態である。脱人格化とは、クライアントに対する無情で非人間的な対応をする状態である。個人的達成感とは、ヒューマンサービスの職務に関わる有能感・達成感が低下している状態である。

教師のバーンアウトの低減方法に関する研究として、宮下(2009)が小・中学校の教師と管理職に対し“教師(教諭・養護教諭)のバーンアウト(燃えつき)を軽減するにはどのようなことが必要だと思いますか?”という質問を自由記述で調査し、KJ法を行った。その結果、①教職員の定数増加とい

う「行政上の介入が必要な方法」、②学校運営の見直しという「学校内での介入が必要な方法」、③学校内でのコミュニケーション・支え合い、趣味や楽しみを見つける、管理職の姿勢・理解などの「個人レベルで操作可能な介入が必要な方法」が、小・中学校で共通して上位に挙げられた。このように、バーンアウト低減のために、教師たちが個人や学校内で取り組むことが可能な方法から、すぐに実現することが難しい方法までであることがわかった。行政が動くのは年単位であるが、個人の心身が蝕まれるのは日単位である。そのため、まずは個々の教師が自らの心身の健康を守るために実践できる方法を見出す必要がある。

教師がバーンアウトに至るメカニズムについて、高木他(2006)は職業ストレスナーに着目し検討した。その結果、教師ストレスナーは役割葛藤や組織風土などの「職場要因」、職務曖昧や実務困難などの「職務自体」、個人家庭や育児家事などの「個人的要因」が主要なものとしてあり、これらが影響し合うことで、ストレスが蓄積され、バーンアウトに至ることが示された。高木他(2006)の“教師のストレスナー・バーンアウト過程モデル”を図1に示す。このモデルに基づき、本研究では職務自体のストレスナーとしての感情労働に注目し、感情労働がバーンアウトに与える影響について検討する。

図1 教師のストレスナー・バーンアウト過程モデル



注)高木他(2016)をもとに筆者が作成

### 1.3 感情労働がバーンアウトに及ぼす影響

近年、本邦では顕著に「教師の聖職性の低下」、「児童・生徒・保護者の顧客意識の増大」が指摘されている(e.g., 藤田, 2015; 齋藤, 2020)。教育の対人サービス業としての側面が肥大し過ぎて、精神的に疲弊した教師の休職・退職が増加し、「教師不足」が生じているのだろう。

対人サービス業においては、職業ストレスをもたらす労働形態の一要因として、1983年に Hochschild, A. R. が定義した「感情労働(emotional Labor)」が注目されている。感情労働(emotional labor)は Hochschild(1983; 石川・室伏訳, 2000)によって、公的に観察可能な表情と身体的表現を作るための感情管理を伴う働き方の概念であると提唱され、仕事の一部として、組織的に望ましい感情になるよう自らを調節する心理的過程と定義されている(Zapf, 2002)。また、感情労働には3つの特徴があり、第1に対面あるいは声によって人と接することが不可欠な職種に生じること、第2に他人の中に何らかの感情変化(感謝や安心など)を起こさなければならないこと、第3に雇用者が研修や管理体制を通じて労働者の感情をある程度支配することが挙げられる(Hochschild, 1983; 石川・室伏訳, 2000)。これらの特徴は、児童・生徒と直接関わり、指導を通じて児童・生徒の感情体験に働きかける、教師の労働形態にもあてはまる。そして、メンタルヘルス不調がもたらす問題への対策として、労働者の感情の在り方を見つめ直すこと、「感情管理(emotion management)」に伴う負担を低減することの重要性が指摘されている(関谷・湯川, 2014)。この対人サービス業に、飲食店従業員などの販売サービス業に携わる者のみならず、看護師、介護士、そして教師などが挙

げられるようになってきた。

教師の感情労働について、伊佐(2009)は職務に適した感情を管理する「感情規制(feeling rules)」を重視している。また、関谷・湯川(2014)は、Hochschildの議論を踏まえて、「表層演技(surface acting)」等の「感情労働を構成する主要な概念」を整理している。伊佐(2009)と関谷・湯川(2014)を元に筆者が作成した感情労働に関する概念のまとめを表1に示す。

さて、伊佐(2009)が小学校教師10名に対して聞き取り調査を行った結果、教師が最も感情管理を必要とするのは、怒りやイライラといった否定的な感情を抱いたときであるとわかった。そして、そのとき教師は、子どもに安心感を与えて親しみやすさを演出するために、積極的に明るさや笑顔の表出を意識していることが語られた。これを教師の世界では“教育的演技”という言葉で表現されることもあり、クラスの雰囲気をややかにしたり、緊張感をもたせたりと日常的な教育行為を成立させるために、教師自らが行う“戦略的な側面”を持っている(伊佐, 2009)。また、感情管理に対して、若い教師は「他律的なもの」と感じているが、ベテランの教師は「自ら積極的に行うもの」として感じている傾向が見られたという(伊佐, 2009)。つまり、教員歴によって感情労働に差異がある可能性が示唆される。

さらに、教師は個人的な感情を統制して、児童生徒の発言や行動に感情を持って理解していく際にも感情労働を行っていることから(秋田・佐藤, 2006)、感情管理は成長途上にある児童・生徒と関わる教師にとっては「必須なもの」である。教師自身が否定的な感情を管理できないと、児童・生徒への体罰という暴力にもなりかねない。実際、藤井(2005)の研究によると、“小学校教師の怒り水

表1 感情労働を構成する主要な概念

感情規則(feeling rules)	職務に適した感情を表出・保持するために、自らの感情を管理する規則
表層演技(surface acting)	実際に感じている感情とは関係なく、対外的な感情の表し方や見せ方に関する管理や統制を行うこと
深層演技(deep acting)	その場面において社会的に、あるいは職務上望ましいと見なされる感情を実際に抱くべく、感情の感じ方そのものを意図的にコントロールしようとする事
感情的不協和(emotional dissonance)	感情労働場面において演技を行う中で、自身の感情やその表現の齟齬や分離を継続させた結果として生じる一種の感情的な葛藤

注)伊佐(2009),関谷・湯川(2014)をもとに筆者が作成

準が高くなればなるほど、男女とも児童や家族に対する攻撃行動が多くなることが明らかになった」と報告されている。イライラや怒りの感情が管理できないことによる攻撃行動は、体罰などの暴力という不適切かつ非教育的な行為に結び付きリスクがある。教師が自身の感情を適切に管理することは、児童・生徒へ質の良い教育を提供するために、やはり「必須なもの」といえる。

感情労働とバーンアウトの関連については、久保(2007)がHochschildの見解に基づき、職務上の役割と個人的な人格を切り離して考えられない人の場合、サービス提供者との関係に伴う強いストレス、すなわち情緒的負担感に耐え切れず、感情そのものを感じなくなってしまい、バーンアウトが生じるとしている。さらに、感情労働尺度日本語版(Emotional Labor Scales Japanese version; ELS-J)を作成した関谷・湯川(2014)は、感情労働がバーンアウト傾向と強く関連していることを見出している。その研究の結果、表層演技は情緒的消耗感、脱人格化と正の相関、個人的達成感と負の相関がみられ、深層演技は情緒的消耗感と正の相関がみられた。そして、深層演技と情緒的消耗感の相関よりも、表層演技と情緒的消耗感がより強い相関を示していたと明らかになった。また、奥村他(2015)は感情労働とバーンアウトの関連について、表層演技を強いられている教師ほど情緒的に消耗しがちであり、仕事に対する有能感や達成感が低く、脱人格化が進んでいる傾向にあると報告している。このことから、自身の内面でのみ表現される深層演技よりも、表層演技は実際に相手に表出していることであり、表層演技は感情を管理する際に大きなストレスが生じていることが予測できる。

また、海外の研究においても、表層演技は情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感の低下と正の相関を有することが報告されており(e.g., Hülshager & Schewe, 2011; Yilmaz, K. et al., 2015)、関谷・湯川(2014)と同様の結果がみられている。一方で、深層演技は個人的達成感と正の相関がみられる(e.g., Brotheridge & Grandey, 2002; 奥村他, 2015)という報告もあり、深層演技とバーンアウトの間には一貫した結果が得られてい

ない。この理由として、対象者の職業が同一ではないという指摘がある(関谷・湯川, 2014)。職種によって求められる感情労働形態は異なるという視点から、対象を一つの職種に限定した研究が求められる(矢部・東條, 2011)。そして、これらの研究は教師に特化した感情労働・感情管理の特徴を確認するには不十分である。よって、教師の感情労働・感情管理の実態を調査することが重要だと考えられる。

#### 1.4 目的と仮説

本研究の目的は、教師のバーンアウト傾向を調査すること、教師の感情労働における感情管理がバーンアウトに及ぼす影響を検討することである。

問題で議論した内容を基に、以下の仮説を設定する。

仮説1:感情労働がバーンアウトの促進要因になる。

仮説2:表層演技は深層演技よりも強くバーンアウトを促進する。

仮説3:教員歴によって感情労働に差異がある。

## 2. 方法

### 2.1 調査協力者

調査協力者は、関東の公立の学校に勤務する教師121名(男性:54名、女性:66名、その他:1名、平均年齢:40.49歳、標準偏差:12.87)であった。調査協力者の特徴は以下の通りである。「校種」は、小学校:70名、中学校:46名、高等学校:3名、その他:2名であった。「教員歴」は、1~10年(若手):62名、11~25年(中堅):24名、26年以上(ベテラン):35名であった。「主に担当する役職」は、学級担任:77名、学級担任以外(副担任・養護教諭・主任等を含む):34名、管理職(校長・副校長・教頭):10名であった。

### 2.2 調査方法

管理職の許可が得られた学校で調査を実施した。管理職から説明を受けた教師は、Googleフォームを通じて、各自が自由な時間や場所で無記名による回答をした。尚、回答は任意であることや個人

情報の保護を徹底する等を説明した。

### 2.3 調査期間

2021年6月から8月にかけて調査を行った。

### 2.4 使用尺度と質問紙の構成

#### (1)フェイスシート

性別、年齢、教員歴、現在勤務する校種、主に担当する役職の記入を求めた。

#### (2)感情労働尺度日本語版(ELS—J)

関谷・湯川(2014)により作成された感情労働尺度日本語版(ELS—J)を用いた。下位因子として「表層演技」、「深層演技」、「強度(intensity)」、「頻度(frequency)」、「種類(variety)」、「持続時間(duration)」の6種類を測定するものである。15項目で構成され、持続時間以外は5件法(まったくない、ほとんどない、ときどきある、よくある、いつもある)で尋ねた。持続時間は対人業務に携わる時間(分)を直接記入するように求めたが、教師により質問の解釈が異なったため分析から除外し、下位因子は持続時間を除く5因子から分析を行った。下位因子ごとに平均得点を算出した。

#### (3)日本語版バーンアウト尺度

久保(2007)により作成された日本語版バーンアウト尺度を用いた。下位因子は「情緒的消耗感」、「脱人格化」、「個人的達成感」の3種類であり、回答は5件法(5点:いつもある、4点:しばしばある、3点:ときどきある、2点:まれにある、1点:ない)で尋ね、下位因子ごとに平均得点を算出した。なお、個人的達成感は逆転項目となっており、得られた得点は「個人的達成感の低下」として扱った。

## 3. 結果

### 3.1 バーンアウトの診断

まず、本研究の調査協力者の属性ごとのバーンアウトの状況を調べた。教師のバーンアウトの得点を、田尾・久保(1996)による自己診断表の基準を用いて、「大丈夫」、「平均的」、「注意」、「要注意」、「危険」の5段階の健康度に応じ診断した。例えば、情緒的消耗感であれば、尺度の25点満点中10点以下であると「大丈夫」、23点以上であると「危険」と診断される。尚、この診断は「医学的診断」ではない。

下位因子ごとの教師全体のバーンアウトの各診断の分布を算出した。それを表2に示す。情緒的消耗感と脱人格化において半数以上の教師が「大丈夫」、「平均的」であり、2割程度の教師が「注意」、「要注意」、「危険」であることと診断された。また、個人的達成感の低下においては大きな偏りがなく分布しており、「危険」以外の診断となった教師は各2割以上存在した。

さらに、性別、校種、教員歴、担当する役職のそれぞれで、バーンアウトの各診断の分布を算出した。それらを表3(性別)、表4(校種)、表5(教員歴)、表6(担当する役職)に示す。

### 3.2 属性とバーンアウトの傾向

性別によるバーンアウト傾向の差異があるかどうかを確かめるために、性別を独立変数、バーンアウト尺度の各下位因子の得点を従属変数として1要因分散分析を行った。その結果、情緒的消耗感( $F(2,118)=3.17, n.s.$ )、脱人格化( $F(2,118)=1.76, n.s.$ )、個人的達成感の低下( $F(2,118)=0.08, n.s.$ )に対する性別による有意

表2 全体におけるバーンアウトの各診断の分布

診断	情緒的消耗感	脱人格化	個人的達成感の低下
大丈夫	67(55.4%)	70(57.9%)	26(21.5%)
平均的	22(18.2%)	23(19.0%)	27(22.3%)
注意	12(9.9%)	16(13.2%)	30(24.8%)
要注意	17(14.0%)	10(8.2%)	26(21.5%)
危険	3(2.5%)	2(1.7%)	12(9.9%)
教師121名の平均	2.95	1.89	3.20

表3 性別ごとのバーンアウトの各診断の分布

	情緒的消耗感			脱人格化			個人的達成感の低下		
	男性	女性	その他	男性	女性	その他	男性	女性	その他
大丈夫	35(64.8%)	32(48.5%)	0 (0.0%)	27(50.0%)	43(65.2%)	0 (0.0%)	12(22.2%)	14(21.2%)	0 (0.0%)
平均的	8(14.8%)	14(21.2%)	0 (0.0%)	12(22.2%)	11(16.7%)	0 (0.0%)	12(22.2%)	15(22.7%)	0 (0.0%)
注意	5 (9.3%)	7(10.6%)	0 (0.0%)	9(16.7%)	6 (9.1%)	1(100.0%)	15(27.8%)	14(21.2%)	1(100.0%)
要注意	6(11.1%)	10(15.2%)	1(100.0%)	4 (7.4%)	6 (9.1%)	0 (0.0%)	10(18.5%)	16(24.2%)	0 (0.0%)
危険	0 (0.0%)	3 (4.6%)	0 (0.0%)	2 (3.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	5 (9.3%)	7(10.6%)	0 (0.0%)
得点の平均	2.73	3.12	4.20	1.97	1.81	2.83	3.20	3.20	3.50

表4 校種ごとのバーンアウトの各診断の分布

	情緒的消耗感			
	小学校	中学校	高等学校	その他
大丈夫	39(55.7%)	24(52.2%)	3(100.0%)	1(50.0%)
平均的	9(12.9%)	12(26.1%)	0 (0.0%)	1(50.0%)
注意	9(12.9%)	3 (6.5%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
要注意	12(17.1%)	5(10.9%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
危険	1 (1.4%)	2 (4.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
得点の平均	3.04	2.88	2.07	2.70

	脱人格化			
	小学校	中学校	高等学校	その他
大丈夫	39(55.7%)	27(58.7%)	3(100.0%)	1(50.0%)
平均的	16(22.9%)	7(15.2%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
注意	9 (12.9%)	6(13.0%)	0( 0.0%)	1(50.0%)
要注意	4 (5.7%)	6(13.0%)	0( 0.0%)	0 (0.0%)
危険	2( 2.9%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
得点の平均	1.91	1.81	1.44	1.83

	個人的達成感の低下			
	小学校	中学校	高等学校	その他
大丈夫	13(18.6%)	10(21.7%)	2(66.7%)	1(50.0%)
平均的	16(22.9%)	11(23.9%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
注意	15(21.4%)	13(28.3%)	1(33.3%)	1(50.0%)
要注意	17(24.3%)	9(19.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
危険	9(12.3%)	3 (6.5%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
得点の平均	3.29	3.11	2.83	2.75

表5 教員歴ごとのバーンアウトの各診断の分布

	情緒的消耗感			脱人格化			個人的達成感の低下		
	若手	中堅	ベテラン	若手	中堅	ベテラン	若手	中堅	ベテラン
大丈夫	32(51.6%)	13(54.2%)	22(62.9%)	34(54.8%)	15(62.5%)	21(60.0%)	17(27.4%)	5(20.8%)	4(11.4%)
平均的	12(19.4%)	4(16.7%)	6(17.1%)	13(21.0%)	3(12.5%)	7(20.0%)	12(19.6%)	5(20.8%)	10(28.6%)
注意	6 (9.7%)	3(12.5%)	3 (8.6%)	7(11.3%)	5(20.8%)	4(11.4%)	11(17.7%)	10(41.7%)	9(25.7%)
要注意	10(16.1%)	3(12.5%)	4(11.4%)	6 (9.7%)	1 (4.2%)	3 (8.6%)	15(24.2%)	4(16.7%)	7(20.0%)
危険	2 (3.2%)	1 (4.2%)	0 (0.0%)	2 (3.2%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	7(11.3%)	0 (0.0%)	5(14.3%)
得点の平均	3.03	2.88	2.86	1.92	1.83	1.87	3.14	3.08	3.39

表6 役職ごとのバーンアウトの各診断の分布

	情緒的消耗感			脱人格化			個人的達成感の低下		
	担任	担任以外	管理職	担任	担任以外	管理職	担任	担任以外	管理職
大丈夫	36(46.8%)	22(64.7%)	9(90.0%)	42(54.5%)	22(64.7%)	6(60.0%)	15(19.5%)	10(29.4%)	1(10.0%)
平均的	15(19.5%)	7(20.6%)	0(0.0%)	15(19.5%)	4(11.8%)	4(40.0%)	19(24.7%)	6(17.6%)	2(20.0%)
注意	10(13.0%)	1(2.9%)	1(10.0%)	10(13.0%)	6(17.6%)	0(0.0%)	16(20.8%)	10(29.4%)	4(40.0%)
要注意	14(18.2%)	3(8.8%)	0(0.0%)	8(10.4%)	2(5.9%)	0(0.0%)	18(23.4%)	5(14.7%)	3(30.0%)
危険	2(2.6%)	1(2.9%)	0(0.0%)	2(2.6%)	0(0.0%)	0(0.0%)	9(11.7%)	3(8.8%)	0(0.0%)
得点の平均	3.13	2.77	2.20	1.96	1.79	1.65	3.25	3.05	3.30

な主効果はみられず、差はみられなかった。

校種によるバーンアウト傾向の差異があるかどうかを確かめるために、校種を独立変数、バーンアウト尺度の各下位因子の得点を従属変数として1要因分散分析を行った。その結果、情緒的消耗感 ( $F(2,117)=1.12, n.s.$ )、脱人格化 ( $F(2,117)=0.43, n.s.$ )、個人的達成感の低下 ( $F(2,117)=0.99, n.s.$ ) に対する校種による有意な主効果はみられず、差はみられなかった。

教員歴によるバーンアウト傾向の差異があるかどうかを確かめるために、教員歴を独立変数、バーンアウト尺度の各下位因子の得点を従属変数として1要因分散分析を行った。その結果、情緒的消耗感 ( $F(2,118)=0.42, n.s.$ )、脱人格化 ( $F(2,118)=0.16, n.s.$ )、個人的達成感の低下 ( $F(2,118)=1.64, n.s.$ ) に対する教員歴による有意な主効果はみられず、差はみられなかった。

役職によるバーンアウト傾向の差異があるかどうかを確かめるために、役職を独立変数、情緒的消耗感を従属変数として1要因分散分析を行った。その結果、役職の主効果が有意となった ( $F(2,118)=5.02, p<.01$ )。多重比較 (Holm 法) の結果、担任 ( $M=3.13$ , 標準誤差=0.11) が管理職 ( $M=2.20$ , 標準誤差=0.30) よりも情緒的消

耗感が有意に高い傾向があった ( $F(118)=2.89, Padj<.05$ )。他方、担任と担任以外の間 ( $F(118)=1.82, n.s.$ )、担任以外と管理職の間 ( $F(118)=1.66, n.s.$ ) には有意な差がみられなかった。同様に、役職を独立変数、脱人格化、個人的達成感の低下をそれぞれ従属変数として1要因分散分析を行った結果、脱人格化 ( $F(2,118)=1.40, n.s.$ )、個人的達成感の低下 ( $F(2,117)=0.91, n.s.$ ) には役職による差はみられなかった。このことから、役職によるバーンアウト傾向の差異は、担任と管理職の間で情緒的消耗感においてのみみられた。

### 3.3 感情労働がバーンアウトに及ぼす影響

#### (1) バーンアウトと感情労働の相関関係

日本語版バーンアウト尺度と感情労働尺度日本語版の各下位因子得点に関係があるかを検討するため、相関分析を行った。尚、各下位因子得点とは、日本語版バーンアウト尺度と感情労働尺度日本語版において下位因子の平均値から算出されており、以下も同様である。表7に相関分析の結果を示す。

その結果、情緒的消耗感と感情労働下位因子である強度 ( $r(119)=.32, p<.01$ )、種類 ( $r(119)=.22, p<.05$ )、表層演技 ( $r(119)=.41,$

表7 バーンアウト尺度下位因子と感情労働尺度下位因子の相関分析の結果

診断	情緒的消耗感	脱人格化	個人的達成感の低下
頻度	0.15	0.06	-0.32**
強度	0.32**	0.13	-0.23*
種類	0.22*	0.04	-0.31**
表層演技	0.41**	0.33**	0.10
深層演技	0.19*	0.13	-0.19*

注)  $p<.01$ \*\* ,  $p<.05$ \*

$p<.01$ )、深層演技( $r(119)=.19, p<.05$ )のそれぞれの間に有意な弱い正の相関がみられた。他方、情緒的消耗感と感情労働の頻度の間には有意な相関がみられなかった( $r(119)=.15, n.s.$ )。

また、脱人格化と表層演技の間には有意な正の相関がみられた( $r(119)=.33, p<.01$ )。他方、脱人格化と頻度( $r(119)=.06, n.s.$ )、強度( $r(119)=.13, n.s.$ )、種類( $r(119)=.04, n.s.$ )、深層演技( $r(119)=.13, n.s.$ )のそれぞれの間には有意な相関がみられなかった。

そして、個人的達成感の低下と頻度( $r(119)=-.32, p<.01$ )、強度( $r(119)=-.23, p<.05$ )、種類( $r(119)=-.31, p<.01$ )、深層演技( $r(119)=-.19, p<.05$ )のそれぞれの間に有意な弱い負の相関がみられた。他方、個人的達成感の低下と表層演技の間には有意な相関がみられなかった( $r(119)=.10, n.s.$ )。

## (2) 感情労働によるバーンアウトの予測

感情労働尺度日本語版の得点が日本語版バーンアウト尺度の得点をいかに予測するかを検討するため、感情労働尺度日本語版の各下位因子得点を説明変数、日本語版バーンアウト尺度の各下位因子得点を目的変数として、それぞれ重回帰分析を行った。その結果を以下の表8に示した。

情緒的消耗感を目的変数とした重回帰分析では、感情労働の強度、表層演技が情緒的消耗感を有意に予測していた( $R^2=.23$ ; 強度: $b=0.40, SE=0.14, \beta=.31, F(115)=2.91, p<.01$ ; 表層演技: $b=0.51, SE=0.12, \beta=.40, F(115)=4.12, p<.01$ )。他方、頻度、種類、深層演技については有意な影響がみられなかった(頻度: $b=-0.18, SE=0.15, \beta=-.15, F(115)=-1.23, n.s.$ ; 種

類: $b=0.00, SE=0.14, \beta=.00, F(115)=0.02, n.s.$ ; 深層演技: $b=-0.07, SE=0.13, \beta=-.06, F(115)=-0.51, n.s.$ )。

脱人格化を目的変数とした重回帰分析では、感情労働の表層演技が脱人格化を有意に予測していた( $R^2=.13, b=0.33, SE=0.09, \beta=.38, F(115)=3.61, p<.01$ )。他方、頻度、強度、種類、深層演技については有意な影響がみられなかった(頻度: $b=-0.06, SE=0.11, \beta=-.07, F(115)=-0.56, n.s.$ ; 強度: $b=0.14, SE=0.11, \beta=.15, F(115)=1.32, p=n.s.$ ; 種類: $b=-0.10, SE=0.10, \beta=-.12, F(115)=-1.00, n.s.$ ; 深層演技: $b=-0.04, SE=0.10, \beta=-.04, F(115)=-0.37, n.s.$ )。

個人的達成感の低下を目的変数とした重回帰分析では、感情労働の種類と表層演技が個人的達成感の低下を有意に予測していた( $R^2=.22$ ; 種類: $b=-0.25, SE=0.11, \beta=-.27, F(115)=-2.37, p<.05$ ; 表層演技: $b=0.35, SE=0.09, \beta=.37, F(115)=3.74, p<.01$ )。他方、頻度、強度、深層演技については有意な影響がみられなかった(頻度: $b=-0.18, SE=0.11, \beta=-.20, F(115)=-1.62, n.s.$ ; 強度: $b=0.02, SE=0.11, \beta=.02, F(115)=0.14, n.s.$ ; 深層演技: $b=-0.17, SE=0.10, \beta=-.19, F(115)=-1.74, n.s.$ )。

## 3.4 教員歴による感情労働の差異

教員歴による感情労働の差異を検討するために、教員歴を独立変数、感情労働尺度日本語版の各下位因子を従属変数として1要因分散分析を行った結果、頻度( $F(2,118)=0.53, n.s.$ )、強度( $F(2,118)=0.99, n.s.$ )、種類( $F(2,118)=0.82, n.s.$ )、表層演技( $F(2,118)=0.46, n.s.$ )、深層演技

表8 感情労働尺度を説明変数、バーンアウト尺度を目的変数とした重回帰分析の結果

	バーンアウト					
	情緒的消耗感		脱人格化		個人的達成感の低下	
	$\beta$	$R^2$	$\beta$	$R^2$	$\beta$	$R^2$
感情労働		.23**		.13**		.22**
頻度	-.15		-.07		-.20	
強度	.31**		.15		.02	
種類	.00		-.12		-.27*	
表層演技	.40**		.38**		.37**	
深層演技	-.06		-.04		-.19	

注)  $p<.01$ \*\* ,  $p<.05$ \*

( $F(2,118)=0.04, n.s.$ )に対する教員歴による有意な主効果はみられず、差はみられなかった。このことから、教員歴による感情労働の差異はみられなかった。

#### 4. 考察

本研究では、教師のバーンアウト傾向を調査すること、教師の感情労働における感情管理がバーンアウトに及ぼす影響を検討するため、現職教師を対象に、感情労働とバーンアウトに関する質問紙調査を実施し検討した。

##### 4.1 仮説の検討

仮説1「感情労働がバーンアウトの促進要因になる」と仮説2「表層演技は深層演技よりも強くバーンアウトを促進する」について検討する。感情労働尺度日本語版の各下位因子得点と、日本語版バーンアウト尺度の各下位因子得点で相関分析を行ったところ、情緒的消耗感と感情労働の強度、種類、表層演技、深層演技のそれぞれの間と、脱人格化と表層演技の間に有意な正の相関がみられた。そして、個人的達成感の低下と感情労働の頻度、強度、種類、深層演技のそれぞれの間と有意な負の相関がみられた。つまり、感情労働と情緒的消耗感、脱人格化の関係と、感情労働と個人的達成感の低下との関係は方向性が異なることがわかった。

また、感情労働尺度日本語版の各下位因子得点と日本語版バーンアウト尺度の各下位因子得点との間に予測される影響を見るために、それぞれ重回帰分析を行った。その結果、感情労働がバーンアウトに与える影響として、表層演技の得点が高いとバーンアウトの全ての得点が高くなること、強度の得点が高いと情緒的消耗感の得点が高くなること、種類の得点が高いと個人的達成感の低下の得点が低くなることが示された。よって、感情労働はバーンアウトを促進することから、仮説1が支持されたといえる。また、感情労働の中でも表層演技がバーンアウトの主症状全てに促進する影響が示されたことから、仮説2が支持されたといえる。

仮説3「教員歴によって感情労働に差異がある」

について検討する。教員歴による感情労働の差異を検討するために、感情労働尺度日本語版の各下位因子得点に対して1要因分散分析を行ったところ、有意な主効果はみられなかった。よって、教員歴によって感情労働の頻度、強度、種類、表層演技、深層演技に差異はないことから、仮説3は支持されなかった。

##### 4.2 仮説の考察

教師のバーンアウト傾向について、性別、校種、教員歴による差異はみられなかったが、担任と管理職の間には情緒的消耗感に差異がみられた。これは管理職と比較して担任の方が授業や部活動での指導にける時間が多く、児童・生徒や保護者と情緒的に関わる機会の多いことに関連していると考えられる。よって、担任の職務自体(役割や業務内容の特徴)がバーンアウトの一要因となっている可能性がある。

仮説1および仮説2の検討により、感情労働の中でも表層演技がバーンアウトの主症状全てを促進する影響が明らかになった。これは関谷・湯川(2014)やYilmaz, K. et al.(2015)の先行研究と同様の結果であった。表層演技は「実際に感じている感情とは関係なく」表出する感情を管理することであるため、自身の抱く感情と表現との間に齟齬・分離が生じ、“感情的不協和”が起りやすいとされる(関谷・湯川, 2014)。つまり、表層演技から生じる感情的不協和によってバーンアウト傾向が高まると考えられる。

伊佐(2009)は児童・生徒に教師としての自分を演出するための感情表出の管理を教育的演技と述べているが、これは表層演技に類似する感情管理と言えるだろう。このことから、教師は児童・生徒に対して安心感を与える存在になるため、そして、場面に応じた円滑な教育行為の成立のために表層演技を用いていると推測される。また、表層演技は、児童・生徒に対してだけでなく、保護者や地域住民に対しても求められるだろう。そのため、教師としての役割を果たそうとするほど、バーンアウト傾向を促進してしまう可能性があるというジレンマがある。担任のバーンアウト傾向が高かったという結果は、こうした役割におけるジレンマによるものか

もしれない。

また、感情労働の強度が高いと情緒的消耗感が高くなることから、教師は感情労働を強く求められる場合に「情緒的に力を出し尽くし、消耗したと感じる(情緒的消耗感)」といえる。そして、興味深いことに、本研究の結果から管理すべき感情の種類が多いと教師の個人的達成感の低下を抑える影響もあるといえる。以上のことから、感情労働はバーンアウトの促進要因なると考えられるものの、他方では、感情労働が教師の仕事に対する達成感(有能感等)をもたらす要因の一つになる可能性があるといえるだろう。

感情労働における「感情」には、もちろんポジティブな感情も含まれている。須賀・庄司(2010)は、飲食店店員は「客からの感謝・賞賛」が職務満足感に影響を与えていると指摘している。また、齋藤・加世・富田(2007)もまた、看護師は患者からの感謝・賞賛によって達成感や自信や幸福感が得られるとしている。管理する感情がネガティブなものに偏ることなく、種類が豊富になり、ポジティブな感情を抱くことができるようになると、仕事に対する有能感・達成感・職務満足感の向上につながるものと考えられる。

今回の研究では、仮説3の検討から教員歴(経験知)によって感情労働の差異はみられなかった。しかしながら、伊佐(2009)の指摘する通り、一部の教師が感情労働(教育的演技)を積極的に行うものと認知している背景には、教師としての経験知から、ポジティブな感情を管理することで個人的達成感が向上すると理解している教師が存在すると考えられる。

こうした経験知が、ベテランの教師から新人の教師へとより一層伝播するような学校の組織風土が大切である。教師は児童・生徒に「モノ」をサービスしているのではなく、教育を施しているのであり、そこに健康的な人間関係が築かれることが教育の本質であろう。その人間関係の中で、児童・生徒も「この先生と出会えて良かった」、教師も「この子と出会えて良かった」という相互作用が生じれば、教師の心身の健康が保たれるのみならず、質の高い教育を維持することができるだろう。そして、教師が健康でいきいきと働く姿は、子どもたちにとつ

て一番身近な職業人・大人としてのモデル・憧れ・尊敬の対象となり、児童・青年期の思い出の一部となっていく。子どもたちの中には、心に残る魅力的な教師像を追いかけて将来の教育現場で活躍する人材もいるだろう。かつての憧れていた教師像に近づくため、理想的で魅力的な教師になるため、教師は感情労働を行うのかもしれない。「感情労働はバーンアウトの促進要因だからよくない労働形態だ」ということだけではなく、「感情労働とうまく付き合うことで、よりよい教師像・人間像を目指すことができる労働形態だ」と認識できる教育現場となることが望ましいと考える。

#### 4.3 本研究の限界と今後の課題

本研究は、小規模な調査であったため、地域の偏り、高校教師の回答の少なさ、私立校からの回答がない等の限界があった。

また、本研究では教師の感情労働に対する「認知」の違い(伊佐, 2009)にまで触れることができなかった。今後は教師が感情労働に対してどのような認知をしているか、その認知の方向性は教師のバーンアウト傾向と結びついているのかを解明する必要があるだろう。

さらに、教師に対して質的研究も併せて行い、あらゆる教育現場の場面を想定した上で「個人」としてどのような感情を抱くか、「教師」としてどのような感情を抱き表出するかについて尋ねることで、本来的な感情とのズレを明らかにすることができるだろう。

本研究では、「注意」と「要注意」と「危険」を合わせると、情緒的消耗感では26.4%、脱人格化では23.1%、個人的達成感では56.2%というように、多くの教師がバーンアウトないしバーンアウト傾向にあった。特に個人的達成感が得られにくいということは、職業人生の危機と言えるのではないだろうか。今後は、大規模調査を実施して詳細な実態を解明し、教師の危機に介入したり、予防する策を練る必要がある。

### 【謝辞】

調査に協力をしてくださった現場の教師の皆さまに感謝申し上げます。

### 【引用文献】

秋田 喜代美・佐藤 学(2006).新しい時代の教職入門 有斐閣アルマ

Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17-39.

Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2003). Development and validation of the Emotional Labour Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 365-379.

藤井 義久(2005).小学校教師の怒り経験に関する探索的研究 岩手県立大学看護学部紀要, 7, 31-41.

藤田 英典(2015).特集『教師教育研究の今日的課題を考える教師・教職の現在と教師研究の課題』日本教師教育学会年報, 24, 8-19.

Hochschild, A. R. (1983).*The managed heart: Commercialization of human feeling*, CA: University of California Press. (石川 准・室伏 亜希(監訳)(2000).管理される心-感情が商品になるとき-世界思想社)

Hülsheger, U. R., & Schewe, A. F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(3), 361-389.

井上 麻紀(2015).教師の心が折れるとき 教員のメンタルヘルス 実態と予防・対処法大月書店

伊佐 夏実(2009).教師ストラテジーとしての感情労働 教育社会学研究, 84, 125-144.

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 愛知教育大学教育研究報告教育科学, 55, 61-69.

小橋 繁男(2013).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

学会学会誌, 15(4), 240-259.

久保 真人(2007).特集 仕事の中の幸福 バーンアウト(燃え尽き症候群)-ヒューマンサービス職のストレス 日本労働研究雑誌, 49(1), 54-64.

Madigan,D.J & Kim,L.E. (2021).Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714.

増井 晃・宮下 敏恵・奥村 太一・森 慶輔・西村 昭徳・北島 正人(2018).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-バーンアウトの視点から- 上越教育大学研究紀要, 38(1), 85-94.

宮下 敏恵(2009).小・中学校教師におけるバーンアウト軽減方法の探索 上越教育大学研究紀要, 28, 95-104.

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結果(概要) Retrieved December 22, 2023 from [https://www.mext.go.jp/content/20231222-mxt\\_syoto01-000033180\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20231222-mxt_syoto01-000033180_1.pdf)

文部科学省(2022).『教師不足』に関する実態調査 Retrieved October 1, 2023 from [https://www.mext.go.jp/content/20220128-mxt\\_kyoikujinzai01-000020293-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220128-mxt_kyoikujinzai01-000020293-1.pdf)

奥村 太一・森 慶輔・宮下 敏恵・西村 昭徳・北島 正人(2015).日本語版MBI-ESの作成と信頼性・妥当性の検証 心理学研究, 86(4), 323-332.

齋藤 浩(2020).教師という接客業 草思社

齋藤 恵・加世 亜矢子・富田 真佐子(2007).臨床現場における看護師のポジティブ感情とその出現要因の構造化 看護学雑誌, 71, 912-917.

佐野 秀樹(2014).教師ストレス(バーンアウト)からの回復と予防 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 10, 51-55.

関谷 大輝・湯川 進太郎(2014).感情労働尺度日本語版(ELS-J)の作成 感情心理学研究, 21(3),169-180.

須賀 知美・庄司 正美(2010).飲食店アルバイトの感情労働と客からの感謝・賞賛が職務満足感

に及ぼす影響 目白大学心理学研究, 6, 25-31.

高木 亮・田中 宏二・淵上 克義(2006). 教師の職業ストレスにおける職場環境の要因と教務自体の要因がバーンアウトに与える影響の検討 - 職場環境要因が及ぼす緩衝効果(交互作用的効果)を中心に - 岡山大学教育学部研究集録, 131, 155-165.

谷口 弘一(2018). 上司・同僚からのサポート, 教師効力感, バーンアウトの関連 - 年齢, 性別, 学校種による検討 - 長崎大学教育学部教育実践研究紀要, 17, 155-162.

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), 40, 101-123.

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 - 誠心書房

矢部 真弓・東條 光彦(2011). 中学校教員用感情労働尺度構成の試み 健康心理学研究, 24(1), 59-66.

Yilmaz, K., Altinkurt, Y., Guner, M., & Sen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional Labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90.

Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12, 237-268.