

平成 27 年度  
学位論文

教員のバーンアウト関連要因の検討  
—教員に特有の感情労働，  
イラショナル・ビリーフに着目して—

指導教員 田中 勝則

弘前大学大学院教育学研究科  
養護教育専攻 養護教育専修 養護教育学分野

13GP301 相馬 ゆり

## —目次—

I. はじめに	1
1. 教育現場における教員のバーンアウト	
2. 教員におけるバーンアウト関連要因としての感情労働	
3. 教員におけるバーンアウト関連要因としてのイラショナル・ビリーフ	
4. 本研究の目的	
II. 方法	5
1. 調査方法	
2. 調査対象	
3. 調査期間	
4. 調査項目	
5. 統計解析	
III. 結果	7
1. デモグラフィック項目	7
2. 信頼性分析	7
3. 職位による教員特有の感情労働得点, 教員特有のイラショナル・ビリーフ得点, バーンアウト得点の差異	7
3-1. 職位による教員特有の感情労働得点の差異	
3-2. 職位による教員特有のイラショナル・ビリーフ得点の差異	
3-3. 職位による教員特有のバーンアウト得点の差異	
4. 職位による教員特有の感情労働および 教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの関連	9
4-1. 管理職群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連	
4-2. 教諭群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連	
4-3. 養護教諭群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連	
4-4. 管理職群における教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトの関連	
4-5. 教諭群における教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトの関連	
4-6. 養護教諭群における教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトの関連	

5. 教職経験年数による教員特有の感情労働得点, 教員特有のイラショナル・ビリーフ得点, バーンアウト得点の差異……………	21
5-1. 教職経験年数による教員特有の感情労働得点の差異	
5-2. 教職経験年数による教員特有のイラショナル・ビリーフ得点の差異	
5-3. 教職経験年数によるバーンアウト得点の差異	
6. 教職経験年数による教員特有の感情労働および 教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの関連……………	23
6-1. 経験年数短群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連	
6-2. 経験年数中群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連	
6-3. 経験年数長群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連	
6-4. 調査対象者全体における教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトの関連	
IV. 考察……………	32
1. 信頼性分析……………	32
2. 職位による教員特有の感情労働得点, 教員特有のイラショナル・ビリーフ得点, バーンアウト得点の差異……………	32
2-1. 職位による教員特有の感情労働得点の差異	
2-2. 職位による教員特有のイラショナル・ビリーフ得点の差異	
2-3. 職位による教員特有のバーンアウト得点の差異	
3. 職位による教員特有の感情労働および教員特有のイラショナル・ビリーフと バーンアウトとの関連……………	33
3-1. 管理職群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連	
3-2. 教諭群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連	
3-3. 養護教諭群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連	
3-4. 管理職群における教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトの関連	
3-5. 教諭群における教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトの関連	
3-6. 養護教諭群における教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトの関連	
4. 教職経験年数による教員特有の感情労働得点, 教員特有のイラショナル・ビリーフ得点, バーンアウト得点の差異……………	35
4-1. 教職経験年数による教員特有の感情労働得点の差異	
4-2. 教職経験年数による教員特有のイラショナル・ビリーフ得点の差異	
4-3. 教職経験年数によるバーンアウト得点の差異	

5. 教職経験年数による教員特有の感情労働および	
教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの関連	37
5-1. 経験年数短群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連	
5-2. 経験年数中群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連	
5-3. 経験年数長群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連	
5-4. 調査対象者全体における教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトの関連	
6. 今後の課題	39
V. まとめ	41
VI. 謝辞	46
VII. 引用文献	47
資料	49

## I. はじめに

### 1. 教育現場における教員のバーンアウト

近年、学校現場において、教員のメンタルヘルスの問題が重く受け止められている。文部科学省 (2015) によると、平成 26 年度の教育職員の精神疾患による病気休業者は 5,045 名であり、その数は平成 19 年以降、5,000 人前後で推移しており依然として高水準である。また、在籍者に占める精神疾患による病気休業者の割合は、およそ 10 年で約 2 倍に増加しており、悪化の一途をたどっている。

教員を含む対人援助職の現場では、バーンアウトに陥る者が頻出している。Maslach & Jackson (1981) はバーンアウトを「長期間にわたり人を援助する過程で心的エネルギーが絶えず過度に要求された結果、極度の心身の疲労と感情の枯渇を主とする症候群であり、自己卑下、仕事嫌悪、関心や思いやりの喪失を伴う症状」と定義している。人間関係に伴うストレスの一つであるバーンアウトは、ヒューマンサービス従業者の職業病とさえいわれている。バーンアウトの測定に初期から精力的に取り組んだのが、Maslach を中心とした研究グループである。特に、彼らの研究から生まれた Maslach Burnout Inventory (以下 MBI) は、バーンアウト研究の基本的枠組みとして、数多くの研究者に採用されてきた。MBI は、バーンアウトを情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感の低下の 3 つの症状から定義している。最新版の MBI マニュアル (Maslach, Jackson & Leiter, 1996) によれば、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」と定義されている。MBI の 3 つの下位尺度のうち、この情緒的消耗感をバーンアウトの主症状であると考えるのが、バーンアウトにかかわる研究者の一致した見方である。次に、マニュアルの第 3 版では、脱人格化とは「クライアントに対する無常で、非人間的な対応」と定義されている。情緒的資源を使い果たしてしまった状態であるバーンアウト状態に陥ってしまった人は、更なる消耗を防ぐためにクライアントとの間に距離をおき、情緒的資源の「節約」をはかる。この意味で、脱人格化は、これ以上の消耗を防ぐ防衛反応の一つと考えられている。また、マニュアルの第 3 版では、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」と定義されている。バーンアウトにいたる人は、それまで高いレベルのサービスを提供し続けてきただけに、前後のサービスの質の落差は大きく、とりわけ本人にとって、質の低下は明白である。成果の急激な落ち込みと、それに伴う有能感、達成感の低下は、離職や強い自己否定などの行動と結びつくことも少なくない。

我が国における教員を対象としたバーンアウト研究の先駆けは、宗像・椎谷 (1988) である。彼らは、中学校教師を対象とした研究において、高バーンアウト状態にある教師が 41.2% 存在し、その中でも生徒指導等重責の担い手、20 代、子育て中の女性の 3 群をハイリスク群であることを報告している。また、岡東・鈴木 (1990) は、対象中学校教師の 44.89% が高バーンアウト状態にあり、中でも女性や若年層が多いことを示し、宗像らの研究を支持する結果が得られている。さらに、八並・新井 (1998) は、高校教師を対象に研究を行い、組織特性、性格特性、教職専門性の順でバーンアウト規定力が強いことを示し、バーンアウトの軽減法としての職員研修の重要性を提言している。以上のように教員のバーンアウトに関していくつかの報

告が行われているものの、我が国のバーンアウト研究においては医療関係者を対象としたものが多く、教員を対象にしたものは多いとは言えない (落合, 2003)。近年の教員のメンタルヘルスの問題について予防的観点から解決の糸口を探るため、何が教員におけるバーンアウト関連要因となるのか、更なる研究が求められている。

## 2. 教員におけるバーンアウト関連要因としての感情労働

対人援助職における特徴的な労働様式として、感情労働という概念が提唱されている。Hochschild (1983; 石川ら訳, 2000) によれば、感情労働は、「公的に観察可能な表情と身体表現を作るために行う感情の管理」と定義される。感情労働に従事する対人援助職は、職業的要請に従って、自らの感情やその表出をコントロールすることが求められており (Hochschild, 1983; 石川ら訳, 2000), こうした職業従事は、バーンアウトを促進することがこれまでに明らかとなっている (Zapf et al., 2001)。

対人援助職における感情労働は、目に見えないが暗に期待された職務であり、いわば「自明のこと」として行われているため、誉められない、感謝されない、賃金に反映されないなど、その職務内容は正当に評価されていない (Steinberg, 1999)。さらに、対人援助職の場合、感情労働に対するマニュアルは存在せず、感情の管理は経験的に学び、口伝的に受け継がれていくものであるとして、労働者個人の裁量に任されているのが現状である。そのため、感情労働を遂行する上で困難があり、職務上の良好な人間関係が維持できない場合などには精神的負担感が増大することが予想される (矢部・東條, 2011)。以上のことから、感情労働は対人援助職である教員にとっても避けられないものである。

これまで、感情労働がバーンアウトに及ぼす作用について様々な研究が行われ、感情労働はバーンアウトを促進することが示されている。しかし、教員特有の感情労働とバーンアウトの関連を取り扱った研究はほとんどみられない。我が国では、矢部・東條 (2011) が中学校教員に特異的な感情労働について検討を行っている。矢部・東條 (2011) が作成した感情労働尺度には、自己の感情表出の操作、児童生徒感情の積極的感知、指導的感情表出の3つの下位因子が存在する。自己の感情表出の操作は、職業によってふさわしいとされる感情のあり方に従い、自己本来の感情をある程度操作して意図的に表出する行為のことである。このような「感情の不協和」はバーンアウトとの関係性が最も高いという結果も示されている (Zapf et al., 2001)。児童生徒感情の積極的感知は、生徒の感情に反応しようと敏感になったり、理解しようと努力したりする行為のことである。指導的感情表出は、生徒のより妥当な感情喚起を目的とする、怒りや厳しさの意図的な表出行為のことである。感情労働には文化差が影響する可能性が指摘されているが (Brotheridge & Tayler, 2006), 我が国でも、看護・介護職に従事する者を対象とした研究において、感情労働がバーンアウトの促進要因であることが報告されている (荻野ら, 2004)。しかしながら、教員における感情労働とバーンアウトの関連は未解明な点が多い。感情労働が教員にとって避けられないものである以上、他の対人援助職同様に、教員においても感情労働とバーンアウトの関連について検討することは、教員のメンタルヘルス向上のために意義のあることである。

### 3. 教員におけるバーンアウト関連要因としてのイラショナル・ビリーフ

バーンアウト発症のリスク要因は、個人要因と環境要因の2つに大別することができる(久保, 2007)。個人要因について、例えば、同じようなストレス状況下に置かれても、心身の健康を維持する教員も存在する。このようなバーンアウト発症の個人差を説明する一つの認知的要因として、イラショナル・ビリーフが挙げられる。イラショナル・ビリーフとは、「ねばならない」、「べきである」という非合理的な信念で、英語でいえば *must*, *should*, *ought* で代表される要求・命令・絶対的な考え方のことである(國分, 1984)。このイラショナル・ビリーフは、事実に基づかない、論理的必然性を欠く、気持ちを惨めにさせる、という特徴をもち、多くの情緒的障害や不適応問題と関連があることが明らかになっている(Evans & Picano, 1984; Golgfriend & Sobocinski, 1975)。

これまでに、イラショナル・ビリーフを測定するための多くの研究が行われている。河村・國分(1996a)は、「教師特有の指導行動を生むイラショナル・ビリーフ尺度」を作成し、教師特有のビリーフが、教師自身の自然な感情表現を妨げるだけでなく、子どものスクール・モラルなどにも影響を及ぼすと述べている(河村・國分, 1996b; 河村・田上, 1997; 河村・田上, 1998)。また、土井・橋口(2000)は、教師の「責任と権限」に関するイラショナル・ビリーフを多次的に捉えた「中学校教師のイラショナル・ビリーフ・インベントリー」を作成している。作成されたイラショナル・ビリーフ・インベントリーは、自己無能感、他者不信感、失敗恐怖、自己抑制、教師が理想とする児童生徒像の5つの下位因子で構成されている。それぞれの下位因子を測定する質問例として、自己無能感因子には「授業中寝ている児童生徒を見ると教師になるべきではなかったと思う」、他者不信感因子には「同僚教師に相談するのは頼っているようで絶対いやだ」、失敗恐怖因子には「教師は人前で失敗するところを見られるべきではない」、自己抑制因子には「教師は児童生徒に好かれる為には自己主張はなるべく避けるべきである」、教師が理想とする児童生徒像因子には「児童生徒は何事も前向きに取り組むべきである」といった項目が含まれている。さらに、土井・橋口(2000)の研究では、イラショナル傾向が高い教員ほど一般精神健康調査票(*General health Questionnaire*, 以下 GHQ)の日本版(中川・大坊, 1985)の得点が高い(精神的健康度が低い)ことを示している。

その後、羽鳥・小玉(2003)は、確認的因子分析によりイラショナル・ビリーフ・インベントリーの再検討を行った結果、尺度構成、因子構造について信頼性・妥当性をふくめたきめ細やかな吟味が必要であることを指摘している。また、森田(2008)は、イラショナル・ビリーフ・インベントリーの信頼性・妥当性を再検討した上で、対人関係において自己を抑制しようとする信念(自己抑制)や、教職に対する信念が不合理であること(教師信念)がバーンアウトと関連することを示している。また、イラショナル・ビリーフの下位因子のうち、教師信念において30歳以下の群が50歳以上の群よりも有意に平均値が高いことも報告している。さらに、羽鳥・小玉(2003)は、今後、教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの関係がより詳しく示されれば、教員のストレス軽減につながり、バーンアウト状態へと陥ることを予防しやすくなると述べている。これらのことから、バーンアウトの予防のために、教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトの関連をさらに検討することが必要である。

#### 4. 本研究の目的

ここまで近年の教員のメンタルヘルスの問題に関して、バーンアウトの視点から先行研究の概観を行った。また、教員のバーンアウトに関する要因として、感情労働とイラショナル・ビリーフの視点から研究を進めることの必要性について論じてきた。

近年、教員のメンタルヘルスは悪化の一途をたどっている。教員のメンタルヘルス向上のため、教員におけるバーンアウトに関しても、その関連要因の解明は喫緊の課題である。教員のバーンアウト関連要因に関して様々な検討がこれまで行われてきたが、教員における感情労働とバーンアウトの関連については未解明な点が多く、その検討が求められている。また、教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトの関連についても不明瞭な点が多く、更なる研究が求められている。

以上を踏まえ、本研究では教員におけるバーンアウトと教員特有の感情労働およびイラショナル・ビリーフとの関連を検討することを目的とする。なお、これらの変数については教員の中でもその職種や経験年数によって差異がある可能性がある。しかし、これまでの研究では、それらの要因を踏まえた分析を行ったものが少ない。そこで、本研究ではこれらの変数の影響を踏まえ、教員におけるバーンアウト、感情労働およびイラショナル・ビリーフの関連について、職種別や経験年数別に検討を行う。



## Ⅱ．方法

### 1. 調査方法

1) 地方中核市の小学校および中学校に対して、郵送による調査依頼を行った。調査に先立ち、当該市の教育委員会に対して調査実施についての承諾を得た。各学校に対しては、調査の実施を学校長に依頼し、実施の判断については当該職の判断に委ねた。各学校で調査結果は取りまとめられ、調査者に郵送にて返却が行われた（調査 1）。

2) 縁故による間接配布調査を実施した。調査冊子の配布は紙面および web フォームへの記入を求めた（調査 2）。

なお、調査に際して調査目的、プライバシーの保護等の説明をフェイスシートに記載し、これらに同意した者が回答した。いずれの調査においても、匿名性の担保を図った。

### 2. 調査対象

調査 1 では、46 小学校（教員数 929 名）、24 中学校（教員数 646 名）を対象とした。29 小学校、8 中学校から回答が得られ、そのうち有効回答数が 432 名であった。調査 2 では、13 都道府県の 41 名からの有効回答を得た。

最終的に、合計 473 名のデータを本研究における分析対象とした。

### 3. 調査期間

2014 年 12 月下旬～2015 年 3 月であった。

### 4. 調査項目

#### 1) デモグラフィック項目

年齢、性別、勤務校種、教職経験年数、職位について回答を求めた。

#### 2) 教員に特有の感情労働

矢部・東條 (2011) が作成した中学校教員用感情労働尺度を用いた。全 13 項目で構成されており、自己の感情表出の操作、生徒感情の積極的感知、指導的感情表出の 3 つの下位因子を有している。各項目に対しては、児童（生徒）と接する中で、過去 1 ヶ月間で体験した頻度を 5 件法（“1. 全くなかった” — “5. いつもあった”）で回答を求めた。得点が高いほど、感情労働を頻繁に行っていることを示す。

なお、同尺度は中学校教員を対象に作成されたものであるが、項目内容は小学校教員に対しても適用可能と判断し、調査項目中の「生徒」の表現を小学校教員を対象とする調査冊子では「児童」へと変更を行った。

#### 3) 教員に特有のイラショナル・ビリーフ

土井・橋口 (2000) が作成した中学校教師に関するイラショナル・ビリーフ・インベントリを用いた。本尺度は全 22 項目で構成されており、自己無能感、他者不信感、失敗恐怖、自己抑制、教師が理想とする生徒像の 5 つの下位因子を有している。回答は 5 件法（“1. 全く当

てはまらない” — “5. 非常にあてはまる”) とし、項目ごとに自分に当てはまるものを1つ選択させた。得点が高いほどイラショナル・ビリーフの程度が高いことを示す。

なお、同尺度も中学校教員を対象に作成されたものであるが、項目内容を検討した結果、小学校教員に対しても適用可能と判断し、調査項目中の「生徒」の表現を小学校教員を対象とする調査冊子では「児童」へと変更を行った。

#### 4) バーンアウト

久保・田尾 (1992) が作成したバーンアウト尺度を用いた。本尺度は全 17 項目で構成されており、情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感の3つの下位因子を有している。各項目に対しては、過去6ヶ月間で体験した頻度を5件法 (“1. 全くなかった” — “5. いつもあった”) で回答を求めた。情緒的消耗感と脱人格化に関しては、得点が高いほどバーンアウトの傾向が強いことを示す。個人的達成感は、得点が低いほどバーンアウトの傾向が強いことを示す。

なお、本尺度の対象者は、医療や福祉、教育などのヒューマン・サービスに従事する成人一般である。本研究では、久保・田尾 (1992) に基づき調査項目中の「患者」の表現を、小学校教員を対象とする調査冊子では「児童」、中学校教員を対象とする調査冊子では「生徒」へと変更を行った。

### 5. 統計解析

まず、対象者の平均年齢、平均経験年数、職位の内訳を算出した。また、予備分析として、今回の研究で用いた質問紙の信頼性を検証するために、*Cronbach* の  $\alpha$  係数を算出した。

続いて、調査対象者を職位で3群に分類した (管理職群 [ $n = 48$ ] , 教諭群 [ $n = 385$ ] , 養護教諭群 [ $n = 38$ ] ) 。そして、各職位を独立変数、教員特有の感情労働の下位因子 (自己の感情表出の操作、児童生徒感情の積極的感知、指導的感情表出)、教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子 (自己無能感、他者不信感、失敗恐怖、自己抑制、教師が理想とする生徒像)、バーンアウトの下位因子 (情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感) を従属変数とする一要因分散分析を行った。多重比較には *Bonferroni* 法を用いた。また、群別に、教員特有の感情労働、教員特有のイラショナル・ビリーフ、バーンアウトの各下位因子間における *Pearson* の相関係数を算出した。その後、教員特有の感情労働、教員特有のイラショナル・ビリーフの各下位因子を説明変数、バーンアウトの下位因子を予測変数とする重回帰分析を行った。

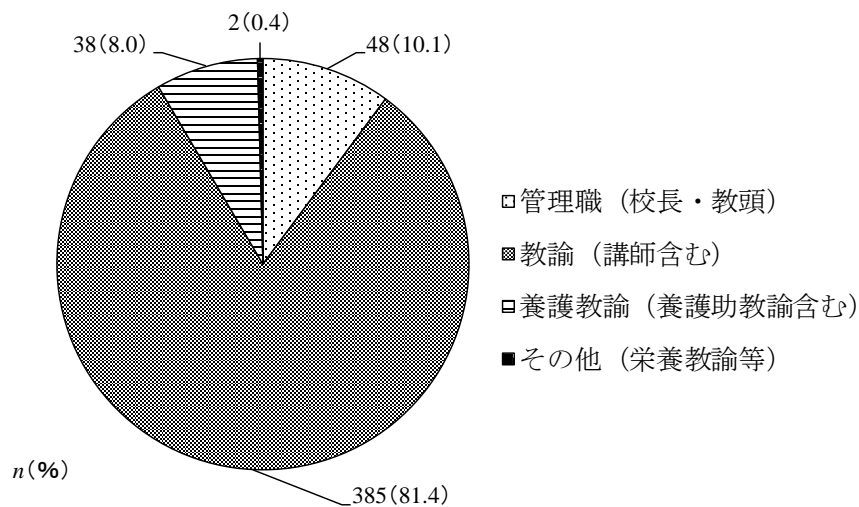
さらに、教職経験年数で調査対象者を3層に層別化した (短群 [ $n = 157$ ] , 中群 [ $n = 159$ ] , 長群 [ $n = 157$ ] ) 。そして、これらの3群を独立変数、教員特有の感情労働、教員特有のイラショナル・ビリーフ、バーンアウトの各下位因子を従属変数とする一要因分散分析を行った。多重比較には *Bonferroni* 法を用いた。また、群別に、教員特有の感情労働、教員特有のイラショナル・ビリーフ、バーンアウトの各下位因子間における *Pearson* の相関係数を算出した。その後、教員特有の感情労働、教員特有のイラショナル・ビリーフの各下位因子を説明変数、バーンアウトの下位因子を予測変数とする重回帰分析を行った。

なお、いずれの分析も有意水準は 5% に設定した。データの統計解析には *SPSS 16.0 for Windows* を用いた。

### Ⅲ. 結果

#### 1. デモグラフィック項目

分析対象者 473 名（男性 186 名，女性 287 名）の平均年齢は 47 歳（ $SD = 10$ ； $Range = 23 - 68$ ）であった。また，平均経験年数は 23 年（ $SD = 23$ ； $Range = 1 - 46$ ）であった。職位の内訳は，管理職（校長・教頭）が 48 名（10.1%），教諭（講師含む）が 385 名（81.4%），養護教諭（養護助教諭含む）が 38 名（8.0%），その他（栄養教諭等）が 2 名（0.4%）であった。このうち 13 名は定年退職後，再任用で雇用された教員であった【図 1】。



【図 1】職位の内訳

#### 2. 信頼性分析

使用した質問紙について，各因子の Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した。教員に特有の感情労働尺度における自己の感情表出の操作因子では  $\alpha = .89$ ，児童生徒感情の積極的感知因子では  $\alpha = .86$ ，指導的感情表出因子では  $\alpha = .79$  の値が得られた。教員に特有のイラショナル・ビリーフ尺度における自己無能感因子では， $\alpha = .67$ ，他者不信感因子では  $\alpha = .50$ ，失敗恐怖因子では  $\alpha = .71$ ，自己抑制因子では  $\alpha = .70$ ，教師が理想とする児童生徒像因子では  $\alpha = .79$  であった。バーンアウト尺度における情緒的消耗感因子では  $\alpha = .82$ ，脱人格化因子では  $\alpha = .86$ ，個人的達成感因子では  $\alpha = .78$  であった。

他者不信感因子においてやや低い値を示したものの，各尺度の内的整合性は概ね高く，以降の分析において十分であると判断された。

#### 3. 職位による教員特有の感情労働得点，教員特有のイラショナル・ビリーフ得点，バーンアウト得点の差異

調査対象者を職位に基づき，管理職（校長・教頭）群（ $n = 48$ ），教諭群（ $n = 385$ ），養護教諭群（ $n = 38$ ）の 3 群に分類した。なお，調査対象者のうち職位を「その他」（栄養教諭等）と選んだ 2 名を除外して分析を行った。

### 3-1. 職位による教員特有の感情労働得点の差異

分散分析の結果、自己の感情表出の操作 ( $F(2, 468) = 2.75, p = .07$ )、児童生徒感情の積極的感知 ( $F(2, 468) = 1.88, p = .15$ ) において、3 群間で有意な差はないことが確認された。一方、指導的感情表出においては、3 群間で有意な差が認められた ( $F(2, 468) = 9.31, p < .001$ )。多重比較の結果、教諭群は管理職群 ( $p < .001$ ) および養護教諭群 ( $p < .05$ ) よりも有意に高い得点を示した。管理職群と養護教諭群との間では有意な差はみられなかった ( $p = .50$ ) 【表 1】。

【表 1】 職位による教員特有の感情労働得点の差異

	全体(N = 471)		管理職群(N = 48)		教諭群(N = 385)		養護教諭群(N = 38)		F	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
自己の感情表出の操作	16.89	5.19	15.25	5.03	17.10	5.24	16.82	4.60	2.75	
児童生徒感情の積極的感知	15.79	2.92	15.83	2.99	15.70	2.91	16.66	2.92	1.88	
指導的感情表出	8.21	2.65	6.96	2.74	8.45	2.61	7.34	2.39	9.31***	教諭>管理職** 教諭>養護教諭*

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

### 3-2. 職位による教員特有のイラショナル・ビリーフ得点の差異

分散分析の結果、自己無能感 ( $F(2, 468) = 1.59, p = .21$ )、他者不信感 ( $F(2, 468) = 1.54, p = .22$ )、失敗恐怖 ( $F(2, 468) = 1.22, p = .30$ )、自己抑制 ( $F(2, 468) = .65, p = .52$ ) において、職位で分類した 3 群間で有意な差はないことが確認された。一方、教師が理想とする児童生徒像においては、3 群間で有意な差が認められた ( $F(2, 468) = 7.38, p < .01$ )。多重比較の結果、教諭群は管理職群 ( $p < .05$ ) および養護教諭群 ( $p < .01$ ) よりも有意に高い得点を示した。管理職群と養護教諭群との間では、有意な差は認められなかった ( $p = .50$ ) 【表 2】。

【表 2】 職位による教員特有のイラショナル・ビリーフ得点の差異

	全体(N = 471)		管理職群(N = 48)		教諭群(N = 385)		養護教諭群(N = 38)		F	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
自己無能感	15.10	3.76	14.19	2.99	15.21	3.88	15.11	3.29	1.59	
他者不信感	9.05	2.33	8.88	2.09	9.13	2.37	8.47	2.14	1.54	
失敗恐怖	9.21	2.95	8.96	3.07	9.30	2.98	8.58	2.46	1.22	
自己抑制	8.64	2.66	8.29	2.70	8.70	2.66	8.42	2.57	.65	
教師が理想とする児童生徒像	11.97	3.32	10.96	3.40	12.24	3.29	10.50	2.94	7.38**	教諭>管理職* 教諭>養護教諭**

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

### 3-3. 職位によるバーンアウト得点の差異

分散分析の結果、情緒的消耗感において、職位で分類した 3 群間に有意な差が認められた ( $F(2, 468) = 6.91, p < .01$ )。多重比較の結果、教諭群は管理職群 ( $p < .01$ ) よりも有意に高い得

点を示した。また、管理職群と養護教諭群 ( $p = .07$ )、教諭群と養護教諭群との間には有意な差はみられなかった ( $p = .69$ )。

一方、脱人格化 ( $F(2, 468) = 2.37, p = .09$ )、個人的達成感 ( $F(2, 468) = .52, p = .60$ ) においては、職位で分類した3群間で有意な差はないことが確認された【表3】。

【表3】職位によるバーンアウト得点の差異

	全体 ( $N = 471$ )		管理職群 ( $N = 48$ )		教諭群 ( $N = 385$ )		養護教諭群 ( $N = 38$ )		$F$	多重比較
	$M$	$SD$	$M$	$SD$	$M$	$SD$	$M$	$SD$		
情緒的消耗感	12.29	4.50	10.04	3.95	12.57	4.45	12.26	4.90	6.91*	教諭 > 管理職*
脱人格化	9.72	3.93	8.56	3.44	9.84	4.02	10.00	3.32	2.37	
個人的達成感	17.18	4.46	17.77	4.50	17.14	4.44	16.89	4.64	.52	

\* $p < .01$

#### 4. 職位による教員特有の感情労働および教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの関連

職位を独立変数、教員特有の感情労働、教員特有のイラショナル・ビリーフ、バーンアウトを従属変数とする分散分析の結果、教員特有の感情労働、教員特有のイラショナル・ビリーフ、バーンアウトのすべてにおいて職位によって有意な得点の差異が認められた。以上の結果を踏まえ、教員特有の感情労働および教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトの関連について、職位別に分析を行う。

##### 4-1. 管理職群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連

教員特有の感情労働の下位因子とバーンアウトの下位因子間における Pearson の相関係数を算出した【表4】。管理職群では、自己の感情表出の操作は情緒的消耗感 ( $r = .50, p < .001$ )、脱人格化 ( $r = .53, p < .001$ ) との間で有意な正の相関が認められた。個人的達成感との間には有意な相関が認められなかった ( $r = .09, p = .27$ )。児童生徒感情の積極的感知は情緒的消耗感 ( $r = .26, p < .05$ )、個人的達成感 ( $r = .45, p < .01$ ) との間で有意な正の相関を示した。脱人格化 ( $r = .12, p = .21$ ) との間には有意な相関が認められなかった。指導的感情表出は情緒的消耗感 ( $r = .26, p < .05$ )、脱人格化 ( $r = .50, p < .001$ ) との間に有意な正の相関を示した。個人的達成感 ( $r = -.02, p = .44$ ) との間には有意な相関は認められなかった。

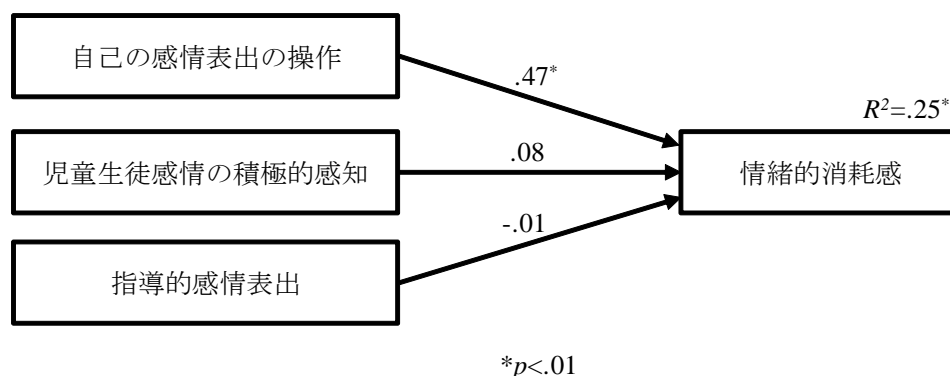
【表4】教員特有の感情労働の下位因子とバーンアウトの下位因子間における相関係数（管理職群： $N = 48$ ）

	自己の感情 表出の操作	児童生徒感情 の積極的感知	指導的 感情表出
情緒的消耗感	.50***	.26*	.26*
脱人格化	.53***	.12	.50***
個人的達成感	.09	.45**	-.02

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

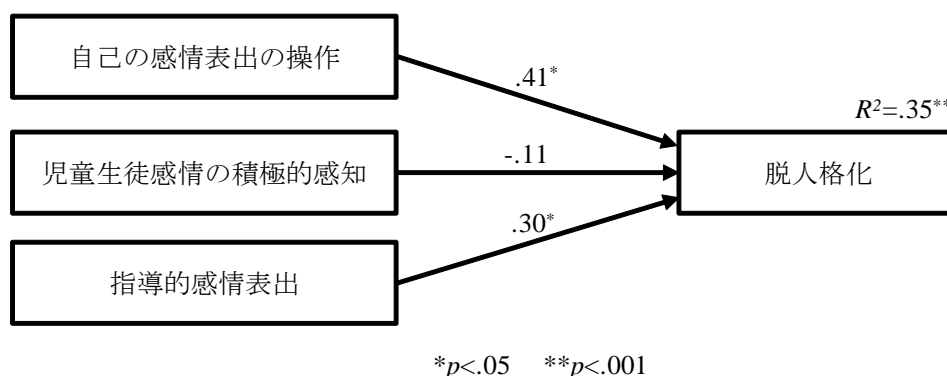
また、教員特有の感情労働の各下位因子（自己の感情表出の操作、児童生徒感情の積極的感知、指導的感情表出）を説明変数、バーンアウトの各下位因子（情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感）を予測変数とする重回帰分析（強制投入法）を職位別に行った。

管理職群においては、情緒的消耗感を予測変数とした分析の結果、自己の感情表出の操作 ( $\beta = .47, p < .01$ ) との間に有意な正の関連を示した。児童生徒感情の積極的感知 ( $\beta = .08, p = .58$ )、指導的感情表出 ( $\beta = -.01, p = .93$ ) との間には有意な関連を認めなかった ( $R^2 = .25, p < .01$ ) 【図 2】。



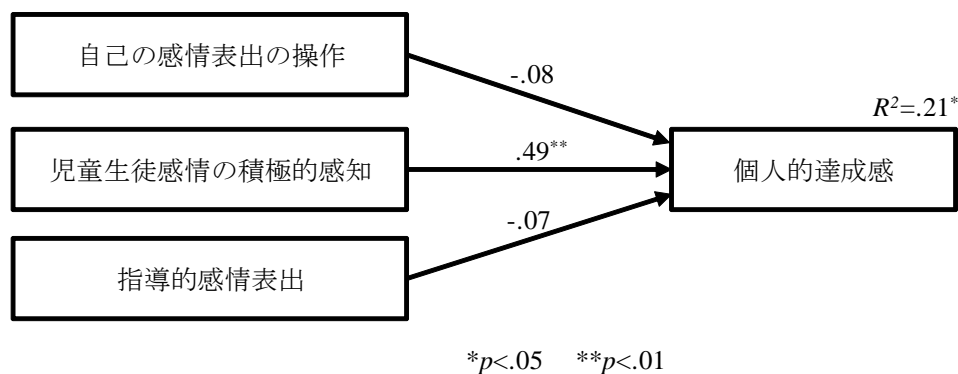
【図 2】 教員特有の感情労働の下位因子と情緒的消耗感との関連（管理職群： $N = 48$ ）

脱人格化を予測変数とした分析の結果、自己の感情表出の操作 ( $\beta = .41, p < .05$ )、指導的感情表出 ( $\beta = .30, p < .05$ ) との間に有意な正の関連が認められた。児童生徒感情の積極的感知 ( $\beta = -.11, p = .43$ ) との間には有意な関連を示さなかった ( $R^2 = .35, p < .001$ ) 【図 3】。



【図 3】 教員特有の感情労働の下位因子と脱人格化との関連（管理職群： $N = 48$ ）

個人的達成感を予測変数とした分析の結果、児童生徒感情の積極的感知 ( $\beta = .49, p < .01$ ) との間に有意な正の関連が認められた。自己の感情表出の操作 ( $\beta = -.08, p = .66$ )、指導的感情表出 ( $\beta = -.07, p = .66$ ) との間には有意な関連を示さなかった ( $R^2 = .21, p < .05$ ) 【図 4】。



【図 4】 教員特有の感情労働の下位因子と個人的達成感との関連（管理職群： $N = 48$ ）

#### 4-2. 教諭群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連

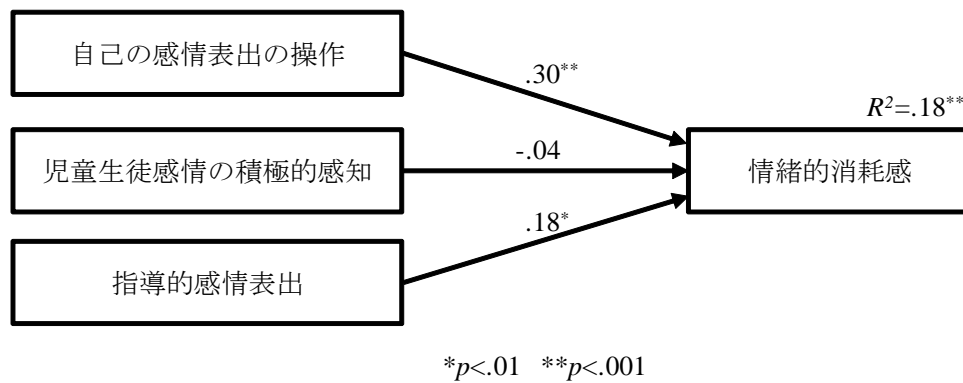
教員特有の感情労働の下位因子とバーンアウトの下位因子間における *Pearson* の相関係数を算出した【表 5】。教諭群では、自己の感情表出の操作は情緒的消耗感 ( $r = .30, p < .001$ )、脱人格化 ( $r = .42, p < .001$ )、個人的達成感 ( $r = .11, p < .05$ ) との間で有意な正の相関が認められた。児童生徒感情の積極的感知は情緒的消耗感 ( $r = -.04, p = .41$ )、脱人格化 ( $r = -.01, p = .41$ ) との間では有意な相関を示さなかった。個人的達成感 ( $r = .32, p < .001$ ) との間では有意な正の相関が認められた。指導的感情表出は情緒的消耗感 ( $r = .18, p < .01$ )、脱人格化 ( $r = .37, p < .001$ ) との間で有意な正の相関が認められた。個人的達成感 ( $r = .08, p = .06$ ) との間では有意な相関を示さなかった。

【表 5】 教員特有の感情労働の下位因子と  
バーンアウトの下位因子間における相関係数（教諭群： $N = 385$ ）

	自己の感情 表出の操作	児童生徒感情 の積極的感知	指導的 感情表出
情緒的消耗感	.30***	-.04	.18**
脱人格化	.42***	-.01	.37***
個人的達成感	.11*	.32***	.08

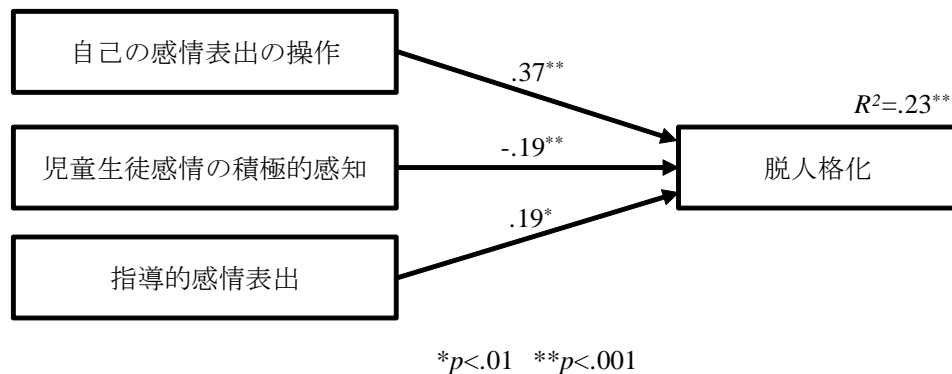
\* $p < .05$     \*\* $p < .01$     \*\*\* $p < .001$

教諭群において、情緒的消耗感を予測変数とした重回帰分析の結果、自己の感情表出の操作 ( $\beta = .30, p < .001$ )、指導的感情表出 ( $\beta = .18, p < .01$ ) との間に有意な正の関連を示した。児童生徒感情の積極的感知 ( $\beta = -.04, p = .41$ ) との間には有意な関連を認めなかった ( $R^2 = .18, p < .001$ ) 【図 5】。



【図 5】 教員特有の感情労働の下位因子と情緒的消耗感との関連（教諭群： $N = 385$ ）

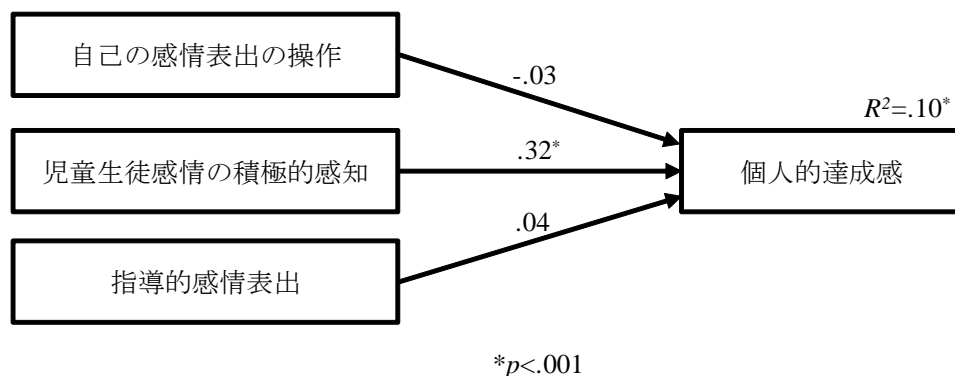
脱人格化を予測変数とした重回帰分析の結果、自己の感情表出の操作 ( $\beta = .37, p < .001$ )、指導的感情表出 ( $\beta = .19, p < .01$ ) との間に有意な正の関連、児童生徒感情の積極的感知 ( $\beta = -.19, p < .001$ ) との間に有意な負の関連を認めた ( $R^2 = .23, p < .001$ ) 【図 6】。



【図 6】 教員特有の感情労働の下位因子と脱人格化との関連（教諭群： $N = 385$ ）

個人的達成感を予測変数とした重回帰分析の結果、児童生徒感情の積極的感知 ( $\beta = .32, p < .001$ ) との間に有意な正の関連を示した。自己の感情表出の操作 ( $\beta = -.03, p = .60$ )、指導的感情表出 ( $\beta = .04, p = .54$ ) との間には有意な関連を認めなかった ( $R^2 = .10, p < .001$ ) 【図 7】。





【図 7】 教員特有の感情労働の下位因子と個人的達成感との関連（教諭群： $N = 385$ ）

#### 4-3. 養護教諭群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連

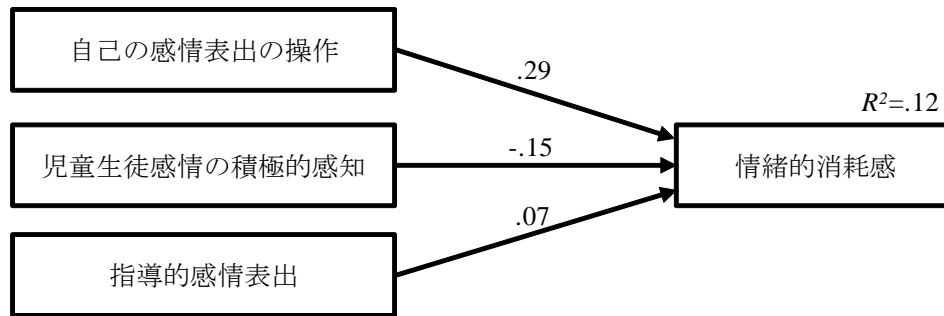
教員特有の感情労働の下位因子とバーンアウトの下位因子間における *Pearson* の相関係数を算出した【表 6】。養護教諭群では、自己の感情表出の操作は情緒的消耗感 ( $r = .31, p < .05$ )、脱人格化 ( $r = .35, p < .05$ ) との間に有意な正の相関が認められた。個人的達成感 ( $r = .09, p = .30$ ) との間には有意な相関を示さなかった。児童生徒感情の積極的感知は情緒的消耗感 ( $r = -.13, p = .21$ )、脱人格化 ( $r = -.12, p = .24$ )、個人的達成感 ( $r = .21, p = .10$ ) との間に有意な相関は認められなかった。指導的感情表出は情緒的消耗感 ( $r = .19, p = .13$ )、脱人格化 ( $r = .23, p = .09$ ) との間に有意な相関は示されなかった。一方、個人的達成感 ( $r = .27, p < .05$ ) との間では有意な正の相関を示した。

【表 6】 教員特有の感情労働の下位因子とバーンアウトの下位因子間における相関係数（養護教諭群： $N = 38$ ）

	自己の感情 表出の操作	児童生徒感情 の積極的感知	指導的 感情表出
情緒的消耗感	.31*	-.13	.19
脱人格化	.35*	-.12	.23
個人的達成感	.09	.21	.27*

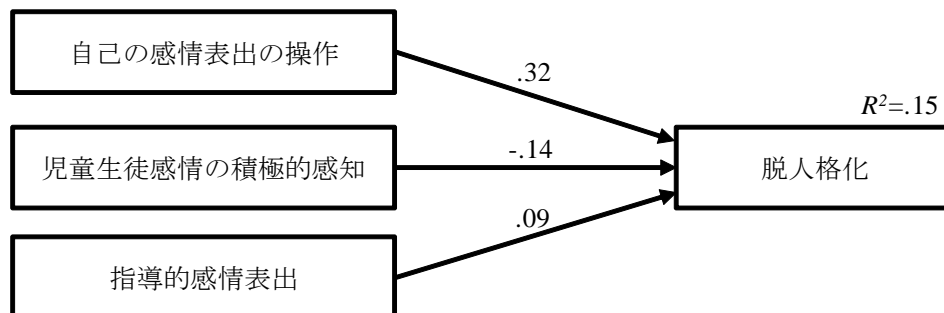
\* $p < .05$

養護教諭群において、情緒的消耗感を予測変数とした重回帰分析の結果、自己の感情表出の操作 ( $\beta = .29, p = .12$ )、児童生徒感情の積極的感知 ( $\beta = -.15, p = .35$ )、指導的感情表出 ( $\beta = .07, p = .69$ ) との間に有意な関連を認めなかった ( $R^2 = .12, p = .21$ ) 【図 8】。



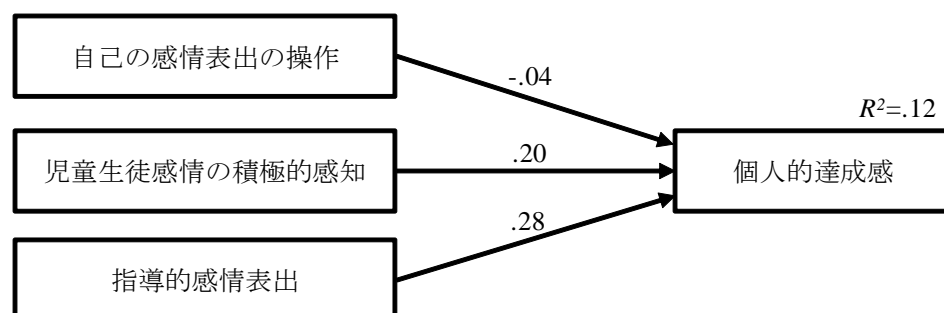
【図 8】 教員特有の感情労働の下位因子と情緒的消耗感との関連（養護教諭群： $N = 38$ ）

脱人格化を予測変数とした重回帰分析の結果、自己の感情表出の操作 ( $\beta = .32, p = .07$ )、児童生徒感情の積極的感知 ( $\beta = -.14, p = .38$ )、指導的感情表出 ( $\beta = .09, p = .60$ ) との間に有意な関連を認めなかった ( $R^2 = .15, p = .13$ ) 【図 9】。



【図 9】 教員特有の感情労働の下位因子と脱人格化との関連（養護教諭群： $N = 38$ ）

個人的達成感を予測変数とした重回帰分析の結果、自己の感情表出の操作 ( $\beta = -.04, p = .81$ )、児童生徒感情の積極的感知 ( $\beta = .20, p = .22$ )、指導的感情表出 ( $\beta = .28, p = .12$ ) との間に有意な関連を認めなかった ( $R^2 = .12, p = .23$ ) 【図 10】。



【図 10】 教員特有の感情労働の下位因子と個人的達成感との関連（養護教諭群： $N = 38$ ）

#### 4-4. 管理職群における教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトの関連

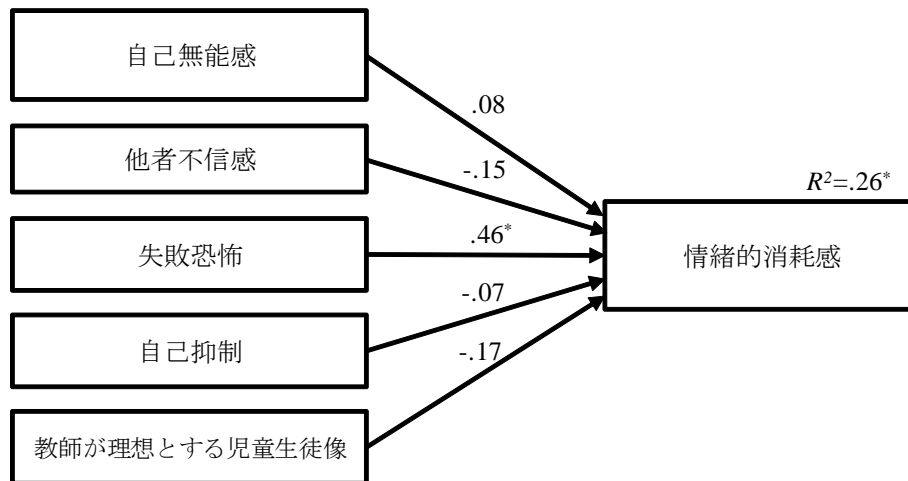
教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子とバーンアウトの下位因子間における Pearson の相関係数を算出した【表 7】。管理職群では、自己無能感は情緒的消耗感 ( $r = .39, p < .01$ )、脱人格化 ( $r = .28, p < .05$ ) との間で有意な正の相関が認められた。個人的達成感との間には有意な相関が認められなかった ( $r = -.06, p = .34$ )。他者不信感は情緒的消耗感 ( $r = .27, p < .05$ ) との間で有意な正の相関を示した。脱人格化 ( $r = .16, p = .14$ )、個人的達成感 ( $r = -.13, p = .19$ ) との間には有意な相関が認められなかった。失敗恐怖は情緒的消耗感 ( $r = .46, p < .001$ ) との間で有意な正の相関を示した。脱人格化 ( $r = .15, p = .16$ )、個人的達成感 ( $r = -.11, p = .23$ ) との間には有意な相関は認められなかった。自己抑制は情緒的消耗感 ( $r = .29, p < .05$ ) との間で有意な正の相関を示した。脱人格化 ( $r = .20, p = .09$ )、個人的達成感 ( $r = -.10, p = .25$ ) との間には有意な相関を認めなかった。教師が理想とする児童生徒像は情緒的消耗感 ( $r = .20, p = .09$ )、脱人格化 ( $r = .01, p = .49$ )、個人的達成感 ( $r = -.02, p = .44$ ) との間で有意な相関を示さなかった。

【表 7】 教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子と  
バーンアウトの下位因子間における相関係数（管理職群： $N = 48$ ）

	自己無能感	他者不信感	失敗恐怖	自己抑制	教師が理想とする 児童生徒像
情緒的消耗感	.39**	.27*	.46***	.29*	.20
脱人格化	.28*	.16	.15	.20	.01
個人的達成感	-.06	-.13	-.11	-.10	-.02

\* $p < .05$    \*\* $p < .01$    \*\*\* $p < .001$

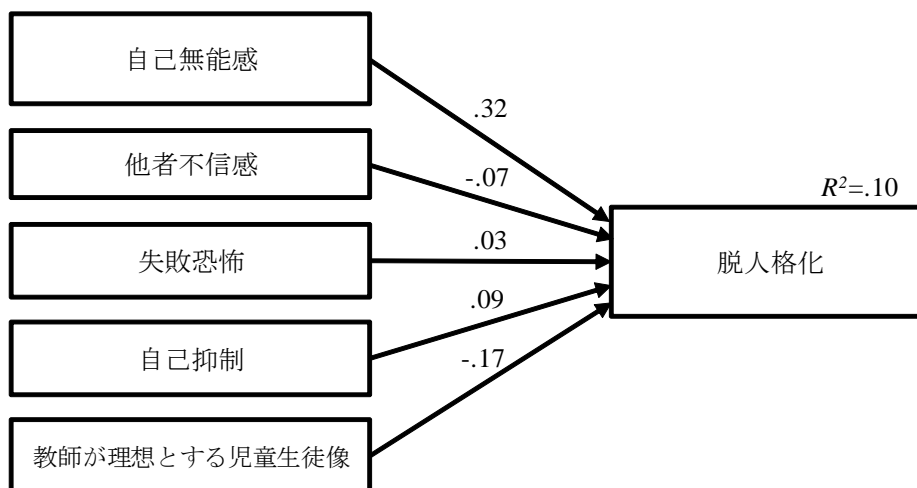
また、教員特有のイラショナル・ビリーフの各下位因子（自己無能感、他者不信感、失敗恐怖、自己抑制、教師が理想とする児童生徒像）を説明変数、バーンアウトの各下位因子（情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感）を予測変数とする重回帰分析（強制投入法）を職位別に行った。管理職群においては、情緒的消耗感を予測変数とした分析の結果、失敗恐怖 ( $\beta = .46, p < .05$ ) との間で有意な正の関連を示した。自己無能感 ( $\beta = .08, p = .58$ )、他者不信感 ( $\beta = -.15, p = .46$ )、自己抑制 ( $\beta = -.07, p = .72$ )、教師が理想とする児童生徒像 ( $\beta = -.08, p = .61$ ) との間には有意な関連を認めなかった ( $R^2 = .26, p < .05$ ) 【図 11】。



\* $p < .05$

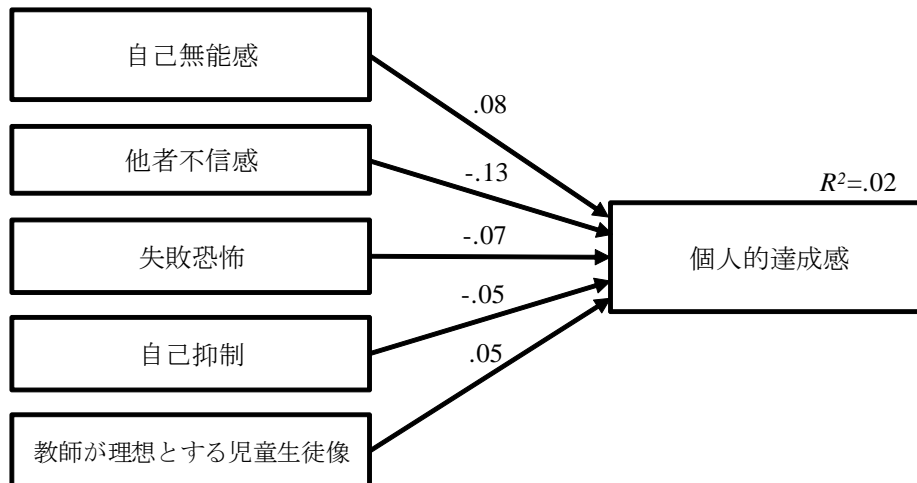
【図 11】 教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子と情緒的消耗感との関連（管理職群： $N = 48$ ）

脱人格化を予測変数とした分析の結果、自己無能感 ( $\beta = .32, p = .15$ )、他者不信感 ( $\beta = -.07, p = .75$ )、失敗恐怖 ( $\beta = .03, p = .87$ )、自己抑制 ( $\beta = .09, p = .66$ )、教師が理想とする児童生徒像 ( $\beta = -.17, p = .35$ ) との間に有意な関連を認めなかった ( $R^2 = .10, p = .47$ ) 【図 12】。



【図 12】 教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子と脱人格化との関連（管理職群： $N = 48$ ）

個人的達成感を予測変数とした分析の結果、自己無能感 ( $\beta = .08, p = .74$ )、他者不信感 ( $\beta = -.13, p = .56$ )、失敗恐怖 ( $\beta = -.07, p = .76$ )、自己抑制 ( $\beta = -.05, p = .83$ )、教師が理想とする児童生徒像 ( $\beta = .05, p = .78$ ) との間に有意な関連を認めなかった ( $R^2 = .02, p = .96$ ) 【図 13】。



【図 13】 教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子と個人的達成感との関連（管理職群： $N = 48$ ）

#### 4-5. 教諭群における教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトの関連

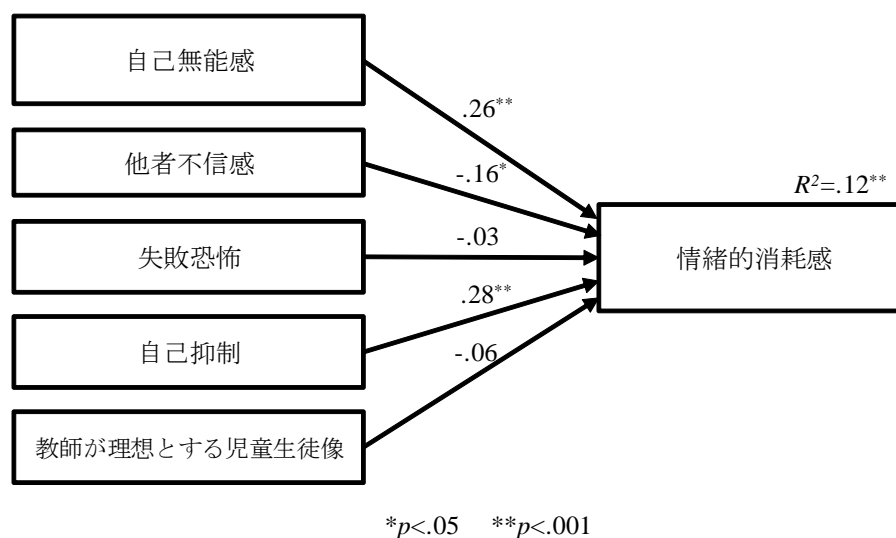
教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子とバーンアウトの下位因子間における *Pearson* の相関係数を算出した【表 8】。教諭群では、自己無能感は情緒的消耗感 ( $r = .28, p < .001$ )、脱人格化 ( $r = .35, p < .001$ ) との間に有意な正の相関、個人的達成感 ( $r = -.19, p < .001$ ) との間に有意な負の相関が認められた。他者不信感は情緒的消耗感 ( $r = .14, p < .01$ )、脱人格化 ( $r = .30, p < .001$ ) との間で有意な正の相関を示した。個人的達成感 ( $r = -.07, p = .09$ ) との間には有意な相関が認められなかった。失敗恐怖は情緒的消耗感 ( $r = .20, p < .001$ )、脱人格化 ( $r = .33, p < .001$ ) との間に有意な正の相関、個人的達成感 ( $r = -.10, p < .05$ ) との間に有意な負の相関を示した。自己抑制は情緒的消耗感 ( $r = .28, p < .001$ )、脱人格化 ( $r = .40, p < .001$ ) との間に有意な正の相関、個人的達成感 ( $r = -.13, p < .01$ ) との間に有意な負の相関を認めた。教師が理想とする児童生徒像は情緒的消耗感 ( $r = .09, p < .05$ )、脱人格化 ( $r = .12, p < .05$ ) との間に有意な正の相関を示した。個人的達成感 ( $r = -.01, p = .40$ ) との間には有意な相関を認めなかった。

【表 8】 教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子とバーンアウトの下位因子間における相関係数（教諭群： $N = 385$ ）

	自己無能感	他者不信感	失敗恐怖	自己抑制	教師が理想とする児童生徒像
情緒的消耗感	.28***	.14**	.20***	.28***	.09*
脱人格化	.35***	.30***	.33***	.40***	.12*
個人的達成感	-.19***	-.07	-.10*	-.13**	-.01

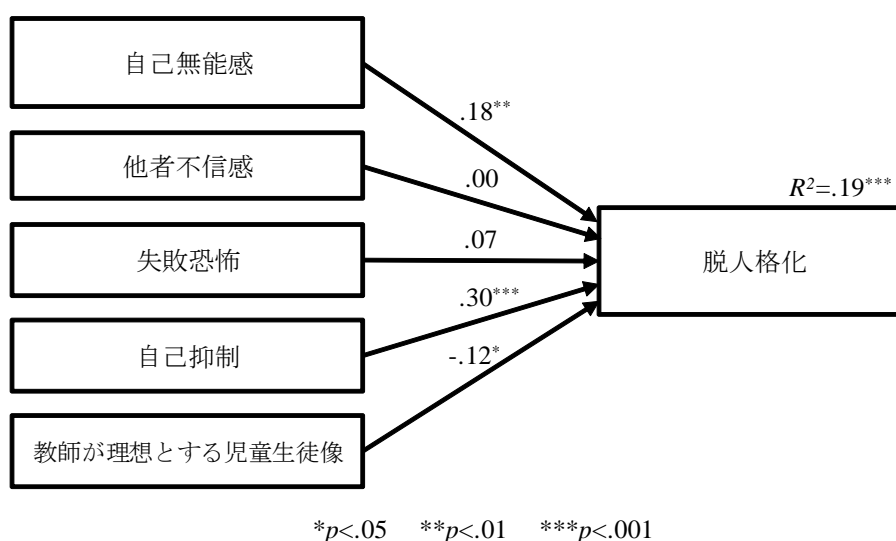
\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

情緒的消耗感を予測変数とした重回帰分析の結果、教諭群においては、自己無能感 ( $\beta = .26, p < .001$ )、自己抑制 ( $\beta = .28, p < .001$ ) との間に有意な正の関連、他者不信感 ( $\beta = -.16, p < .05$ ) との間に有意な負の関連を示した。失敗恐怖 ( $\beta = -.03, p = .71$ )、教師が理想とする児童生徒像 ( $\beta = -.06, p = .29$ ) との間には有意な関連を認めなかった ( $R^2 = .12, p < .001$ ) 【図 14】。



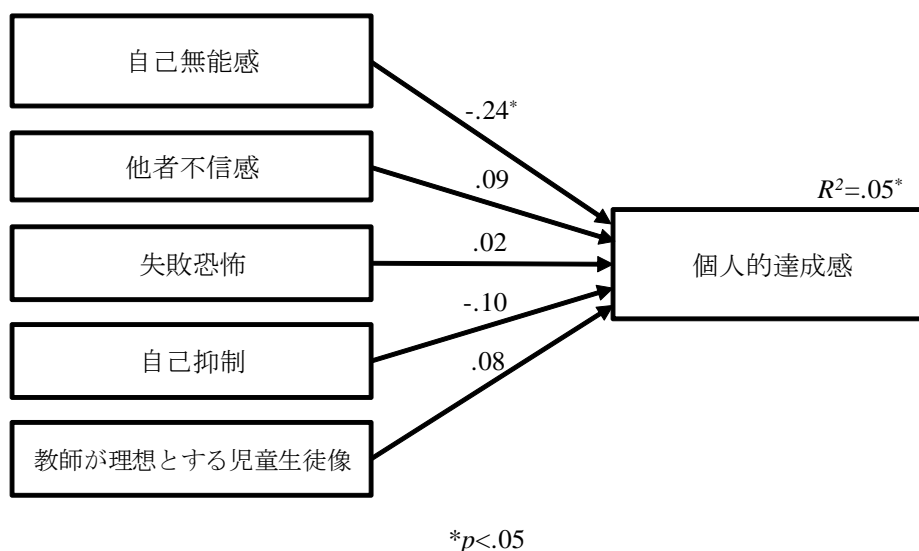
【図 14】 教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子と情緒的消耗感との関連（教諭群： $N = 385$ ）

脱人格化を予測変数とした分析の結果、自己無能感 ( $\beta = .18, p < .01$ )、自己抑制 ( $\beta = .30, p < .001$ ) との間に有意な正の関連、教師が理想とする児童生徒像 ( $\beta = -.12, p < .05$ ) との間に有意な負の関連を示した。他者不信感 ( $\beta = .00, p = .96$ )、失敗恐怖 ( $\beta = .07, p = .36$ ) との間には有意な関連を認めなかった ( $R^2 = .19, p < .001$ ) 【図 15】。



【図 15】 教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子と脱人格化との関連（教諭群： $N = 385$ ）

個人的達成感を予測変数とした分析の結果、自己無能感 ( $\beta = -.24, p < .01$ ) との間に有意な負の関連を示した。他者不信感 ( $\beta = .09, p = .21$ )、失敗恐怖 ( $\beta = .02, p = .82$ )、自己抑制 ( $\beta = -.10, p = .21$ )、教師が理想とする児童生徒像 ( $\beta = .08, p = .17$ ) との間には有意な関連を認めなかった ( $R^2 = .05, p < .01$ ) 【図 16】。



【図 16】 教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子と個人的達成感との関連 (教諭群 :  $N = 385$ )

#### 4-6. 養護教諭群における教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトの関連

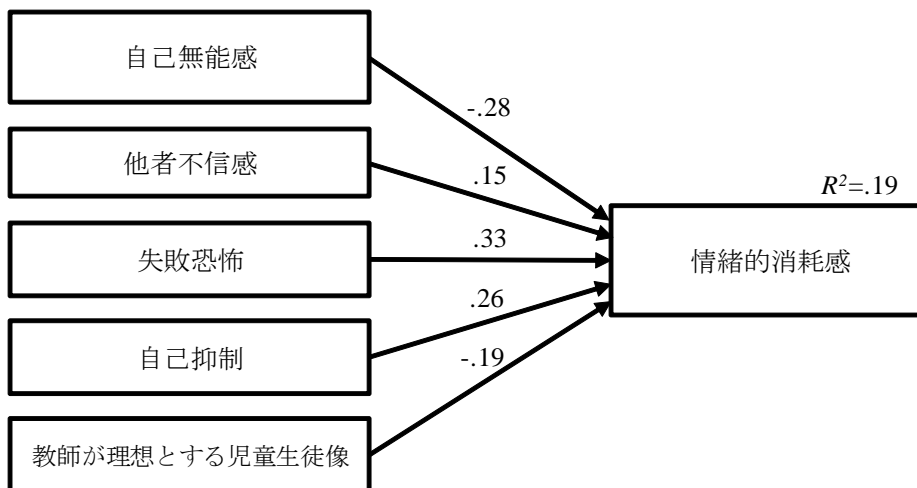
教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子とバーンアウトの下位因子間における Pearson の相関係数を算出した【表 9】。養護教諭群では、自己無能感は情緒的消耗感 ( $r = .15, p = .18$ )、脱人格化 ( $r = .11, p = .26$ ) との間に有意な相関は認められなかった。一方、個人的達成感 ( $r = -.44, p < .01$ ) との間には有意な負の相関が認められた。他者不信感、情緒的消耗感 ( $r = .26, p = .06$ )、脱人格化 ( $r = .21, p = .11$ ) との間で有意な相関を示さなかった。個人的達成感 ( $r = -.36, p < .05$ ) との間には有意な負の相関が認められた。失敗恐怖は情緒的消耗感 ( $r = .31, p < .05$ ) との間に有意な正の相関を示した。脱人格化 ( $r = .27, p = .05$ )、個人的達成感 ( $r = -.22, p = .09$ ) との間には有意な相関を認めなかった。自己抑制は情緒的消耗感 ( $r = .33, p < .05$ )、脱人格化 ( $r = .38, p < .05$ ) との間に有意な正の相関、個人的達成感 ( $r = -.30, p < .05$ ) との間に有意な負の相関を認めた。教師が理想とする児童生徒像は情緒的消耗感 ( $r = -.05, p = .39$ )、脱人格化 ( $r = .03, p = .44$ )、個人的達成感 ( $r = -.18, p = .14$ ) との間に有意な相関を示さなかった。

【表 9】教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子と  
バーンアウトの下位因子間における相関係数（養護教諭群：N = 38）

	自己無能感	他者不信感	失敗恐怖	自己抑制	教師が理想とする 児童生徒像
情緒的消耗感	.15	.26	.31*	.33*	-.05
脱人格化	.11	.21	.27	.38*	.03
個人的達成感	-.44**	-.36*	-.22	-.30*	-.18

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

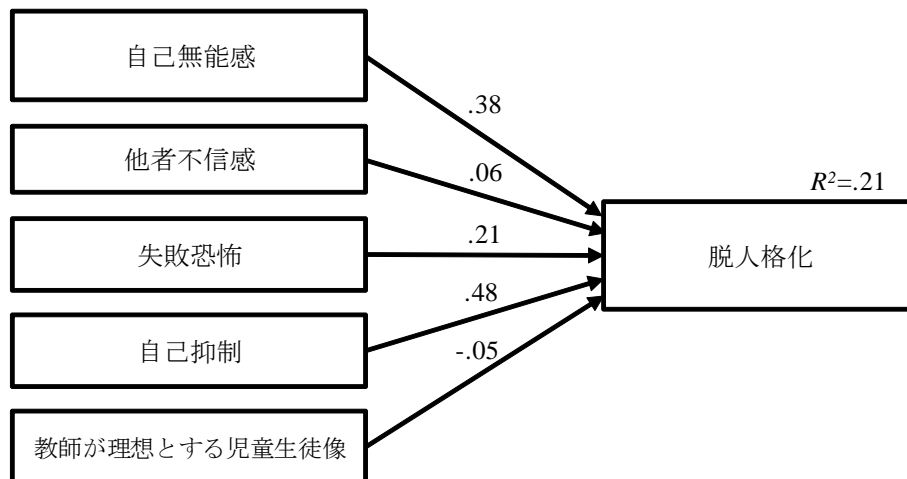
情緒的消耗感を予測変数とした重回帰分析の結果、養護教諭群においては、自己無能感 ( $\beta = -.28, p = .26$ )、他者不信感 ( $\beta = .15, p = .48$ )、失敗恐怖 ( $\beta = .33, p = .21$ )、自己抑制 ( $\beta = .26, p = .27$ )、教師が理想とする児童生徒像 ( $\beta = -.19, p = .29$ ) との間に有意な関連を認めなかった ( $R^2 = .19, p = .21$ ) 【図 17】。



【図 17】教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子と  
情緒的消耗感との関連（養護教諭群：N = 38）

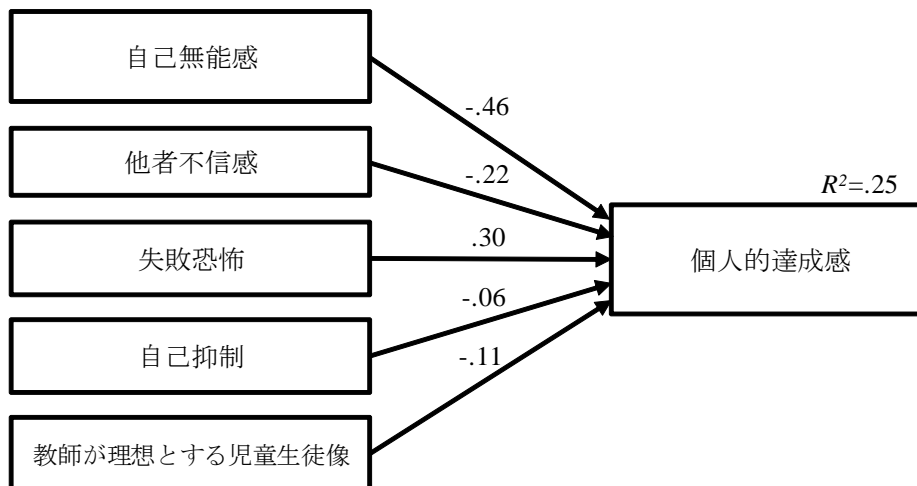
脱人格化を予測変数とした分析の結果、自己無能感 ( $\beta = -.38, p = .13$ )、他者不信感 ( $\beta = .06, p = .78$ )、失敗恐怖 ( $\beta = .21, p = .42$ )、自己抑制 ( $\beta = .48, p = .05$ )、教師が理想とする児童生徒像 ( $\beta = -.05, p = .79$ ) との間に有意な関連を認めなかった ( $R^2 = .21, p = .18$ ) 【図 18】。





【図 18】 教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子と  
脱人格化との関連（養護教諭群：N = 38）

個人的達成感を予測変数とした分析の結果，自己無能感 ( $\beta = -.46, p = .06$ )，他者不信感 ( $\beta = -.22, p = .28$ )，失敗恐怖 ( $\beta = .30, p = .23$ )，自己抑制 ( $\beta = -.06, p = .81$ )，教師が理想とする児童生徒像 ( $\beta = -.11, p = .52$ ) との間に有意な関連を認めなかった ( $R^2 = .25, p = .09$ ) 【図 19】。



【図 19】 教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子と  
個人的達成感との関連（養護教諭群：N = 38）

##### 5. 教職経験年数による教員特有の感情労働特得点，教員特有のイラショナル・ビリーフ得点，バーンアウト得点の差異

調査対象者を教職経験年数に基づき，3 群に層別化した。経験年数短群の平均経験年数は 11

年 ( $SD = 6$ ,  $Range = 1 - 19$ ), 経験年数中群の平均経験年数は24年 ( $SD = 3$ ,  $Range = 20 - 28$ ), 経験年数長群の平均経験年数は34年 ( $SD = 3$ ,  $Range = 29 - 46$ ) であった。

#### 5-1. 教職経験年数による教員特有の感情労働得点の差異

分散分析の結果, 自己の感情表出の操作においては, 3群間で有意な差があることが確認された ( $F(2, 470) = 4.07$ ,  $p < .05$ )。多重比較の結果, 経験年数短群が経験年数長群よりも有意に高い値であることが示された ( $p < .05$ )。児童生徒感情の積極的感知においても, 3群間で有意な差が認められた ( $F(2, 470) = 3.29$ ,  $p < .05$ )。多重比較の結果, 経験年数中群が経験年数長群よりも有意に高い値であることが示された ( $p < .05$ )。指導的感情表出においても, 3群間で有意な差が認められた ( $F(2, 470) = 10.87$ ,  $p < .001$ )。経験年数短群 ( $p < .01$ ) および経験年数中群 ( $p < .001$ ) は経験年数長群よりも有意に高い得点であった【表10】。

【表10】教職経験年数による教員特有の感情労働得点の差異

	全体 ( $N = 473$ )		短群 ( $N = 157$ )		中群 ( $N = 159$ )		長群 ( $N = 157$ )		$F$	多重比較
	$M$	$SD$	$M$	$SD$	$M$	$SD$	$M$	$SD$		
自己の感情表出の操作	16.88	5.18	17.71	4.99	16.87	5.11	16.06	5.33	4.07*	短群>長群*
児童生徒感情の積極的感知	15.80	2.93	15.90	2.75	16.15	2.98	15.33	3.00	3.29*	中群>長群*
指導的感情表出	8.21	2.65	8.75	2.63	8.43	2.67	7.44	2.47	10.87**	短群>長群** 中群>長群*

\* $p < .05$  \*\* $p < .001$

#### 5-2. 教職経験年数による教員特有のイラショナル・ビリーフ得点の差異

分散分析の結果, 自己無能感 ( $F(2, 470) = 1.47$ ,  $p = .23$ ), 他者不信感 ( $F(2, 470) = 1.34$ ,  $p = .26$ ), 失敗恐怖 ( $F(2, 470) = .82$ ,  $p = .44$ ), 自己抑制 ( $F(2, 470) = 1.00$ ,  $p = .37$ ), 教師が理想とする児童生徒像 ( $F(2, 470) = .47$ ,  $p = .63$ ) において, 教職経験年数で分類した3群間で有意な差はないことが確認された【表11】。

【表11】教職経験年数による教員特有のイラショナル・ビリーフ得点の差異

	全体 ( $N = 473$ )		短群 ( $N = 157$ )		中群 ( $N = 159$ )		長群 ( $N = 157$ )		$F$	多重比較
	$M$	$SD$	$M$	$SD$	$M$	$SD$	$M$	$SD$		
自己無能感	15.10	3.75	15.50	3.57	14.97	4.02	14.81	3.64	1.47	
他者不信感	9.05	2.34	8.85	2.23	9.01	2.40	9.28	2.38	1.34	
失敗恐怖	9.21	2.95	8.96	2.87	9.35	3.22	9.31	2.73	.82	
自己抑制	8.64	2.65	8.88	2.55	8.56	2.91	8.48	2.47	1.00	
教師が理想とする児童生徒像	11.96	3.34	11.83	3.44	12.16	3.21	11.87	3.37	.47	

### 5-3. 教職経験年数によるバーンアウト得点の差異

分散分析の結果、情緒的消耗感 ( $F(2, 470) = 2.87, p = .06$ )、脱人格化 ( $F(2, 470) = .03, p = .97$ )、個人的達成感 ( $F(2, 470) = 2.01, p = .14$ ) において、教職経験年数で分類した3群間で有意な差はないことが確認された【表12】。

【表12】教職経験年数によるバーンアウト得点の差異

	全体 ( $N = 473$ )		短群 ( $N = 157$ )		中群 ( $N = 159$ )		長群 ( $N = 157$ )		$F$	多重比較
	$M$	$SD$	$M$	$SD$	$M$	$SD$	$M$	$SD$		
情緒的消耗感	12.28	4.49	12.59	4.14	12.67	4.57	11.59	4.69	2.87	
脱人格化	9.71	3.93	9.65	3.50	9.74	4.12	9.73	4.15	.03	
個人的達成感	17.17	4.46	17.59	4.36	16.62	4.51	17.30	4.47	2.01	

## 6. 教職経験年数による教員特有の感情労働および教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの関連

教職経験年数を独立変数、教員特有の感情労働、教員特有のイラショナル・ビリーフ、バーンアウトを従属変数とする分散分析の結果、教員特有の感情労働においては教職経験年数によって有意な得点の差異が認められたものの、教員特有のイラショナル・ビリーフおよびバーンアウトに関しては有意差が認められなかった。以上の結果を踏まえ、教員特有の感情労働とバーンアウトの関連については、教職経験年数別に分析を行う。また、教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトの関連については、調査対象者全体での分析を行う。

### 6-1. 経験年数短群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連

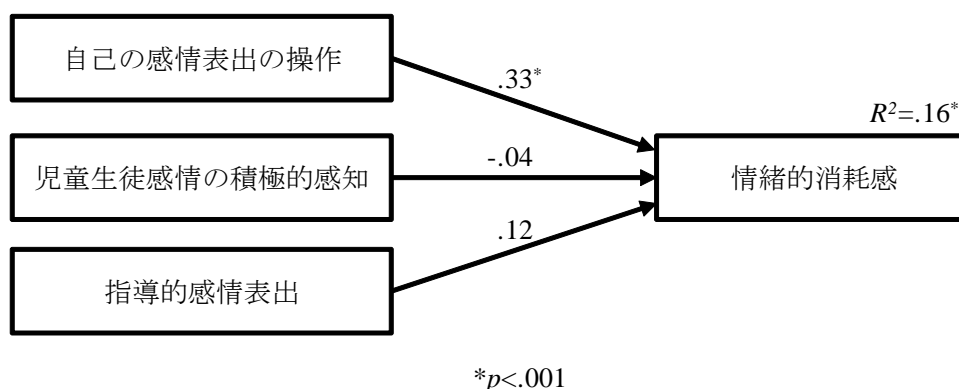
教員特有の感情労働の下位因子とバーンアウトの下位因子間における *Pearson* の相関係数を算出した【表13】。経験年数短群では、自己の感情表出の操作は情緒的消耗感 ( $r = .39, p < .001$ )、脱人格化 ( $r = .42, p < .001$ ) との間で有意な正の相関が認められた。個人的達成感との間には有意な相関が認められなかった ( $r = .02, p = .40$ )。児童生徒感情の積極的感知は情緒的消耗感 ( $r = .06, p = .23$ )、脱人格化 ( $r = -.05, p = .25$ ) との間には有意な相関が認められなかった。個人的達成感 ( $r = .42, p < .001$ ) との間では有意な正の相関を示した。指導的感情表出は情緒的消耗感 ( $r = .30, p < .001$ )、脱人格化 ( $r = .23, p < .01$ )、個人的達成感 ( $r = .13, p < .05$ ) との間で有意な正の相関を示した。

【表 13】教員特有の感情労働の下位因子と  
バーンアウトの下位因子間における相関係数（経験年数短群：N = 157）

	自己の感情 表出の操作	児童生徒感情 の積極的感知	指導的 感情表出
情緒的消耗感	.39***	.06	.30***
脱人格化	.42***	-.05	.23**
個人的達成感	.02	.42***	.13*

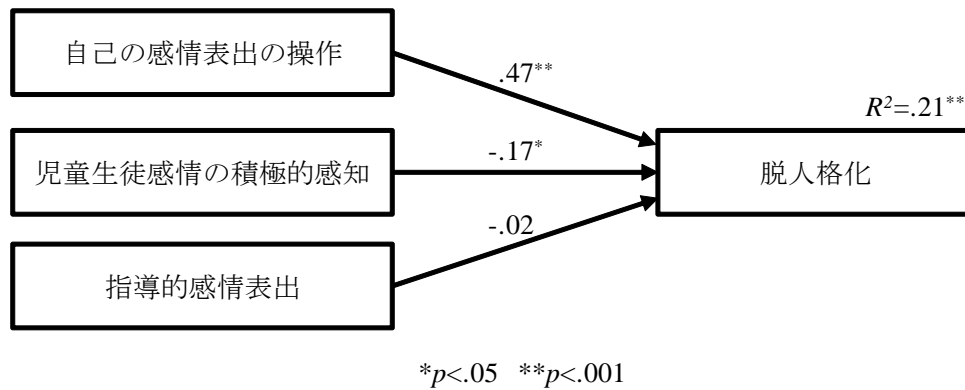
\* $p < .05$    \*\* $p < .01$    \*\*\* $p < .001$

また、教員特有の感情労働の各下位因子（自己の感情表出の操作，児童生徒感情の積極的感知，指導的感情表出）を説明変数，バーンアウトの各下位因子（情緒的消耗感，脱人格化，個人的達成感）を予測変数とする重回帰分析（強制投入法）を教職経験年数別に行った。経験年数短群においては、情緒的消耗感を予測変数とした分析の結果，自己の感情表出の操作（ $\beta = .33, p < .001$ ）との間に有意な正の関連を示した。児童生徒感情の積極的感知（ $\beta = -.04, p = .61$ ），指導的感情表出（ $\beta = .12, p = .18$ ）の間には有意な関連を認めなかった（ $R^2 = .16, p < .001$ ）【図 20】。



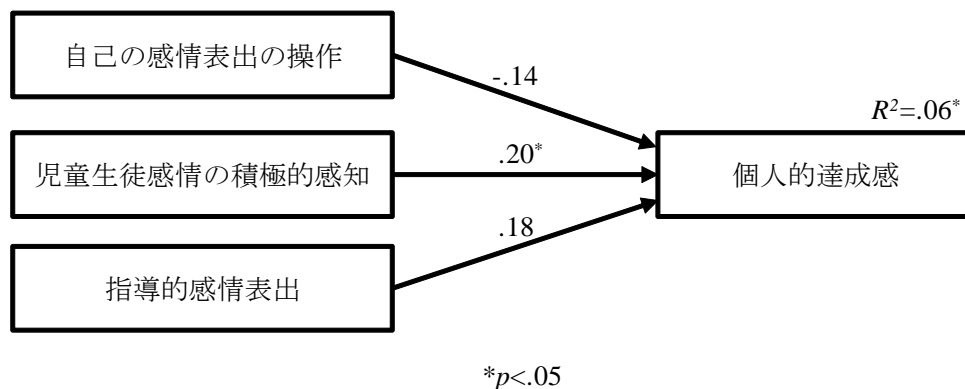
【図 20】教員特有の感情労働の下位因子と情緒的消耗感との関連（経験年数短群：N = 157）

脱人格化を予測変数とした分析の結果，自己の感情表出の操作（ $\beta = .47, p < .001$ ）との間に有意な正の関連，児童生徒感情の積極的感知（ $\beta = -.17, p < .05$ ）との間に有意な負の関連が認められた。指導的感情表出（ $\beta = -.02, p = .87$ ）の間には有意な関連を示さなかった（ $R^2 = .21, p < .001$ ）【図 21】。



【図 21】 教員特有の感情労働の下位因子と脱人格化との関連（経験年数短群： $N = 157$ ）

個人的達成感を予測変数とした分析の結果，児童生徒感情の積極的感知 ( $\beta = .20, p < .05$ ) との間に有意な正の関連が認められた。自己の感情表出の操作 ( $\beta = -.14, p = .17$ )，指導的感情表出 ( $\beta = .18, p = .06$ ) との間には有意な関連を示さなかった ( $R^2 = .06, p < .05$ ) 【図 22】。



【図 22】 教員特有の感情労働の下位因子と個人的達成感との関連（経験年数短群： $N = 157$ ）

## 6-2. 経験年数中群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連

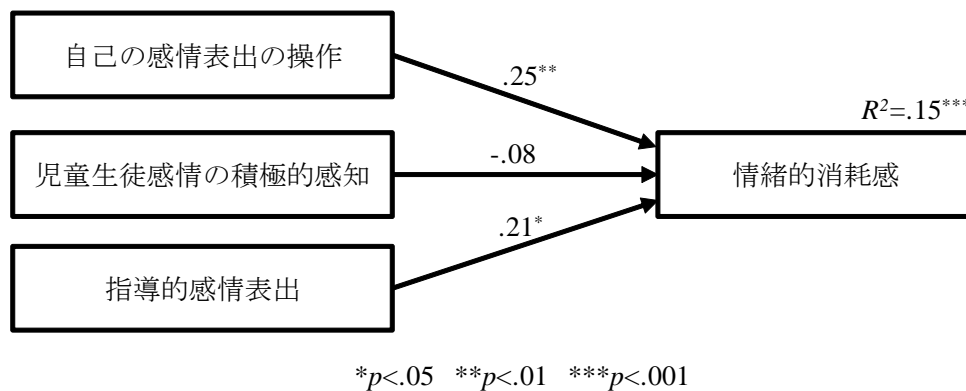
教員特有の感情労働の下位因子とバーンアウトの下位因子間における *Pearson* の相関係数を算出した【表 14】。経験年数中群では，自己の感情表出の操作は情緒的消耗感 ( $r = .32, p < .001$ )，脱人格化 ( $r = .41, p < .001$ )，個人的達成感 ( $r = .19, p < .05$ ) との間で有意な正の相関が認められた。児童生徒感情の積極的感知は情緒的消耗感 ( $r = .02, p = .41$ )，脱人格化 ( $r = -.07, p = .20$ ) との間では有意な相関を示さなかった。個人的達成感 ( $r = .44, p < .001$ ) との間では有意な正の相関が認められた。指導的感情表出は情緒的消耗感 ( $r = .33, p < .001$ )，脱人格化 ( $r = .48, p < .001$ ) との間で有意な正の相関が認められた。個人的達成感 ( $r = -.04, p = .31$ ) との間では有意な相関を示さなかった。

【表 14】教員特有の感情労働の下位因子と  
バーンアウトの下位因子間における相関係数（経験年数中群：N = 159）

	自己の感情 表出の操作	児童生徒感情 の積極的感知	指導的 感情表出
情緒的消耗感	.32**	.02	.33**
脱人格化	.41**	-.07	.48**
個人的達成感	.19*	.44**	-.04

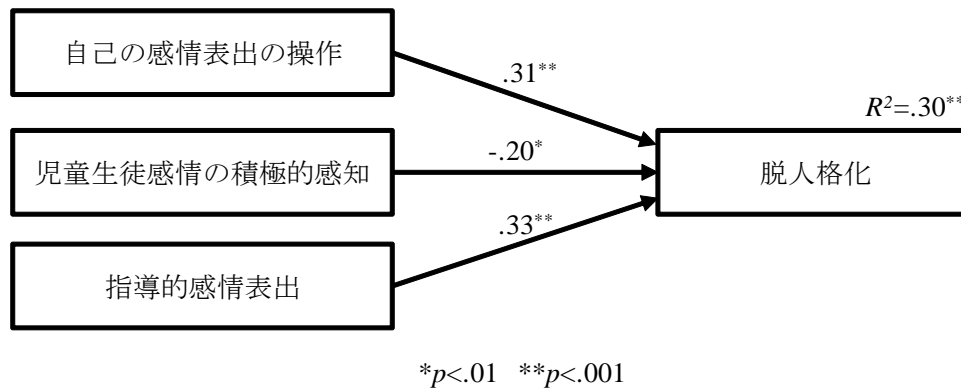
\* $p < .05$     \*\* $p < .001$

経験年数中群において、情緒的消耗感を予測変数とした重回帰分析の結果、自己の感情表出の操作 ( $\beta = .25, p < .01$ ) との間に有意な正の関連を示した。児童生徒感情の積極的感知 ( $\beta = -.08, p = .30$ )、指導的感情表出 ( $\beta = .21, p < .05$ ) との間には有意な関連を認めなかった ( $R^2 = .15, p < .001$ ) 【図 23】。



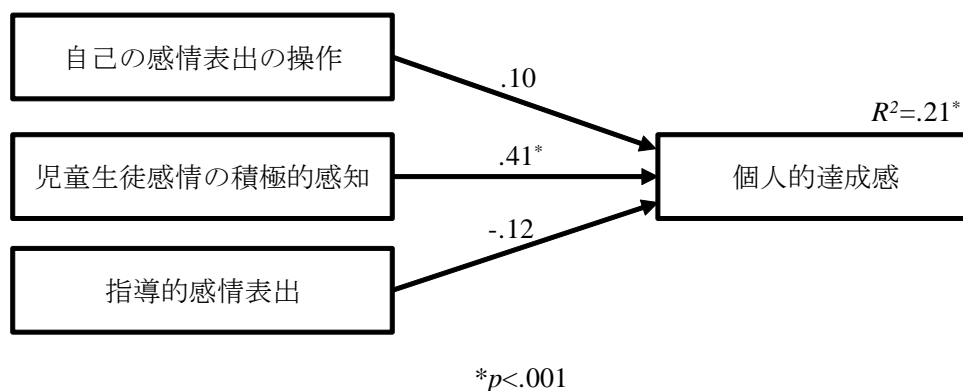
【図 23】教員特有の感情労働の下位因子と情緒的消耗感との関連（経験年数中群：N = 159）

脱人格化を予測変数とした重回帰分析の結果、自己の感情表出の操作 ( $\beta = .31, p < .001$ )、指導的感情表出 ( $\beta = .33, p < .001$ ) との間に有意な正の関連、児童生徒感情の積極的感知 ( $\beta = -.20, p < .01$ ) との間に有意な負の関連を認めた ( $R^2 = .30, p < .001$ ) 【図 24】。



【図 24】 教員特有の感情労働の下位因子と脱人格化との関連（経験年数中群： $N = 159$ ）

個人的達成感を予測変数とした重回帰分析の結果、児童生徒感情の積極的感知 ( $\beta = .41, p < .001$ ) との間に有意な正の関連を示した。自己の感情表出の操作 ( $\beta = .10, p = .25$ )、指導的感情表出 ( $\beta = -.12, p = .15$ ) との間には有意な関連を認めなかった ( $R^2 = .21, p < .001$ ) 【図 25】。



【図 25】 教員特有の感情労働の下位因子と個人的達成感との関連（経験年数中群： $N = 159$ ）

### 6-3. 経験年数長群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連

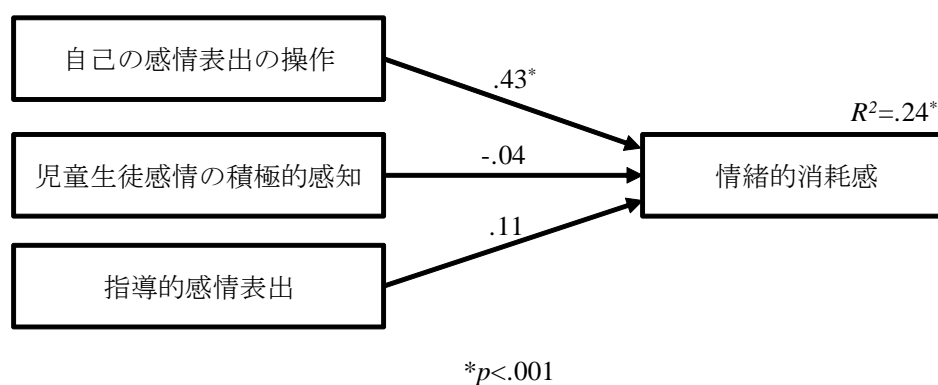
教員特有の感情労働の下位因子とバーンアウトの下位因子間における *Pearson* の相関係数を算出した【表 15】。経験年数長群では、自己の感情表出の操作は情緒的消耗感 ( $r = .48, p < .001$ )、脱人格化 ( $r = .47, p < .001$ ) との間に有意な正の相関が認められた。個人的達成感 ( $r = .09, p = .15$ ) との間には有意な相関を示さなかった。児童生徒感情の積極的感知は情緒的消耗感 ( $r = .16, p < .05$ )、個人的達成感 ( $r = .33, p < .001$ ) との間に有意な正の相関が認められた。脱人格化 ( $r = .08, p = .15$ ) との間には有意な相関は認められなかった。指導的感情表出は情緒的消耗感 ( $r = .37, p < .001$ )、脱人格化 ( $r = .44, p < .001$ )、個人的達成感 ( $r = .16, p < .05$ ) との間で有意な正の相関を示した。

【表 15】教員特有の感情労働の下位因子と  
バーンアウトの下位因子間における相関係数（経験年数長群：N = 157）

	自己の感情 表出の操作	児童生徒感情 の積極的感知	指導的 感情表出
情緒的消耗感	.48**	.16*	.37**
脱人格化	.47**	.08	.44**
個人的達成感	.09	.33**	.16*

\* $p < .05$  \*\* $p < .001$

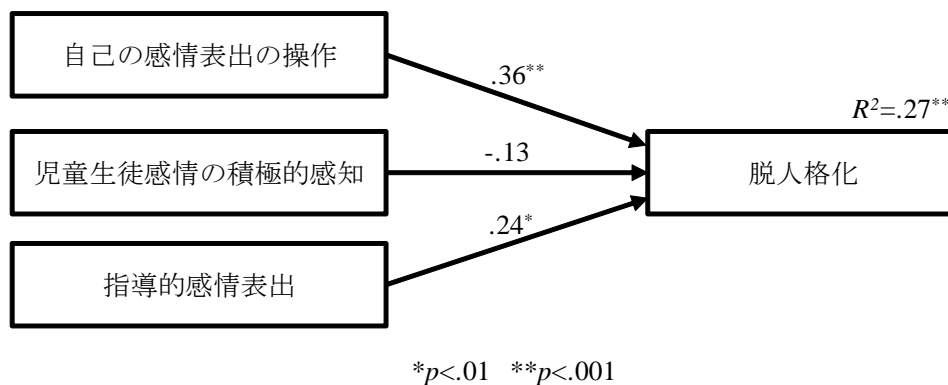
経験年数長群において、情緒的消耗感を予測変数とした重回帰分析の結果、自己の感情表出の操作 ( $\beta = .43, p < .001$ ) との間に有意な正の関連を示した。児童生徒感情の積極的感知 ( $\beta = -.04, p = .64$ )、指導的感情表出 ( $\beta = .11, p = .24$ ) との間には有意な関連を認めなかった ( $R^2 = .24, p < .001$ ) 【図 26】。



【図 26】教員特有の感情労働の下位因子と情緒的消耗感との関連（経験年数長群：N = 157）

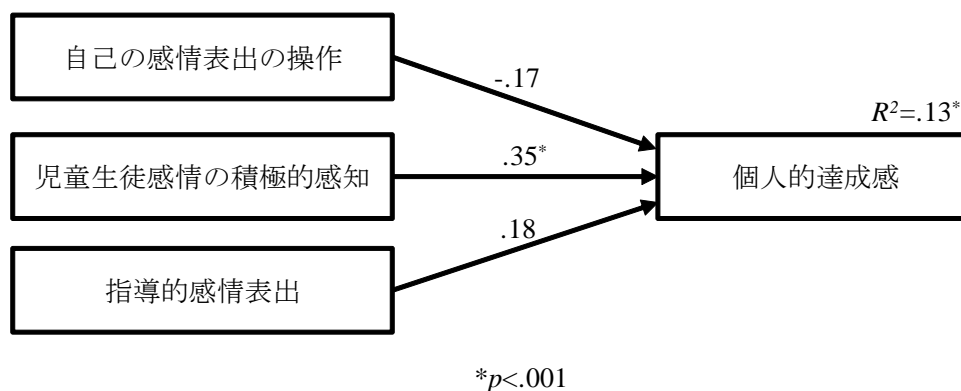
脱人格化を予測変数とした重回帰分析の結果、自己の感情表出の操作 ( $\beta = .36, p < .001$ )、指導的感情表出 ( $\beta = .24, p < .01$ ) との間に有意な正の関連を示した。児童生徒感情の積極的感知 ( $\beta = -.13, p = .10$ ) との間には有意な関連を認めなかった ( $R^2 = .27, p < .001$ ) 【図 27】。





【図 27】 教員特有の感情労働の下位因子と脱人格化との関連（経験年数長群： $N = 157$ ）

個人的達成感を予測変数とした重回帰分析の結果，児童生徒感情の積極的感知 ( $\beta = .35, p < .001$ ) との間に有意な正の関連を示した。自己の感情表出の操作 ( $\beta = -.17, p = .11$ )，指導的感情表出 ( $\beta = .18, p = .07$ ) との間には有意な関連を認めなかった ( $R^2 = .13, p < .001$ ) 【図 28】。



【図 28】 教員特有の感情労働の下位因子と個人的達成感との関連（経験年数長群： $N = 157$ ）

#### 6-4. 調査対象者全体における教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトの関連

教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子とバーンアウトの下位因子間における *Pearson* の相関係数を算出した【表 16】。自己無能感は情緒的消耗感 ( $r = .29, p < .001$ )，脱人格化 ( $r = .33, p < .001$ ) との間で有意な正の相関，個人的達成感 ( $r = -.20, p < .001$ ) との間で有意な負の相関を認めた。他者不信感は情緒的消耗感 ( $r = .16, p < .001$ )，脱人格化 ( $r = .28, p < .001$ ) との間で有意な正の相関，個人的達成感 ( $r = -.09, p < .05$ ) との間で有意な負の相関を示した。失敗恐怖は情緒的消耗感 ( $r = .23, p < .001$ )，脱人格化 ( $r = .31, p < .001$ ) との間で有意な正の相関，個人的達成感 ( $r = -.11, p < .01$ ) との間で有意な負の相関が認められた。自己抑制は情緒的消耗感 ( $r = .29, p < .001$ )，脱人格化 ( $r = .38, p < .001$ ) との間で有意な正の相関，個人的達成感 ( $r = -.14, p < .01$ ) との間で有意な負の相関を示した。教師が理想とする児童生

徒像は情緒的消耗感 ( $r = .10, p < .05$ ) , 脱人格化 ( $r = .11, p < .01$ ) との間で有意な正の相関を示した。個人的達成感 ( $r = -.03, p = .30$ ) との間では有意な相関は認められなかった。

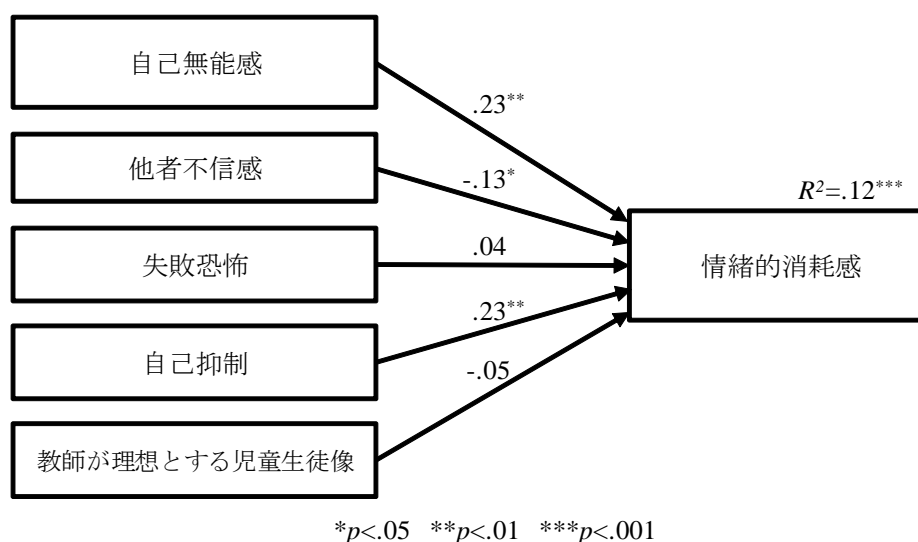
【表 16】 教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子とバーンアウトの下位因子間における相関係数 (調査対象者全体 :  $N = 473$ )

	自己無能感	他者不信感	失敗恐怖	自己抑制	教師が理想とする 児童生徒像
情緒的消耗感	.29***	.16***	.23***	.29***	.10*
脱人格化	.33***	.28***	.31***	.38***	.11**
個人的達成感	-.20***	-.09*	-.11**	-.14**	-.03

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

教員特有のイラショナル・ビリーフの各下位因子 (自己無能感, 他者不信感, 失敗恐怖, 自己抑制, 教師が理想とする児童生徒像) を説明変数, バーンアウトの各下位因子 (情緒的消耗感, 脱人格化, 個人的達成感) を予測変数とする重回帰分析 (強制投入法) を行った。

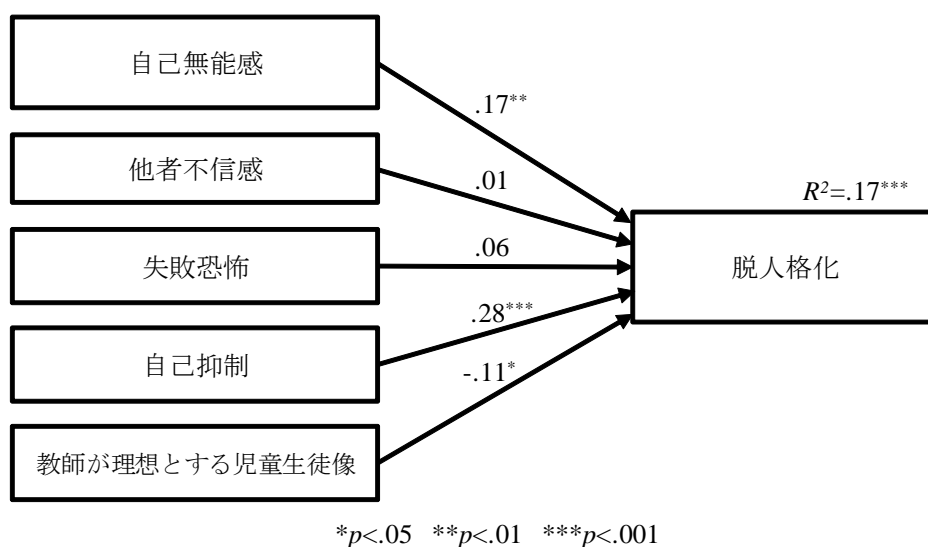
情緒的消耗感を予測変数とした分析の結果, 自己無能感 ( $\beta = .23, p < .001$ ) , 自己抑制 ( $\beta = .23, p < .01$ ) との間に有意な正の関連, 他者不信感 ( $\beta = -.13, p < .05$ ) との間に有意な負の関連を示した。失敗恐怖 ( $\beta = .04, p = .59$ ) , 教師が理想とする児童生徒像 ( $\beta = -.05, p = .30$ ) との間では有意な関連を示さなかった ( $R^2 = .12, p < .001$ ) 【図 29】。



【図 29】 教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子と情緒的消耗感との関連 (調査対象者全体 :  $N = 473$ )

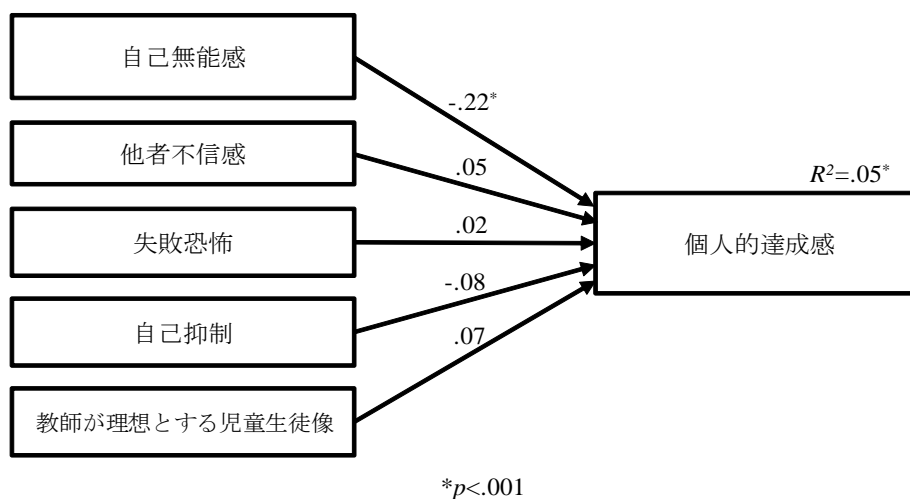
脱人格化を予測変数とした分析の結果, 自己無能感 ( $\beta = .17, p < .01$ ) , 自己抑制 ( $\beta = .28, p < .001$ ) との間に有意な正の関連, 教師が理想とする児童生徒像 ( $\beta = -.11, p < .05$ ) との間に有

意な負の関連を示した。他者不信感 ( $\beta = .01, p = .87$ ) , 失敗恐怖 ( $\beta = .06, p = .39$ ) との間では有意な関連を示さなかった ( $R^2 = .17, p < .001$ ) 【図 30】。



【図 30】 教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子と脱人格化との関連 (調査対象者全体 :  $N = 473$ )

個人的達成感を予測変数とした分析の結果, 自己無能感 ( $\beta = -.22, p < .001$ ) との間に有意な負の関連を示した。他者不信感 ( $\beta = .05, p = .43$ ) , 失敗恐怖 ( $\beta = .02, p = .80$ ) , 自己抑制 ( $\beta = -.08, p = .23$ ) , 教師が理想とする児童生徒像 ( $\beta = .07, p = .19$ ) との間では有意な関連を示さなかった ( $R^2 = .05, p < .001$ ) 【図 31】。



【図 31】 教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子と個人的達成感との関連 (調査対象者全体 :  $N = 473$ )

## IV. 考察

本研究の目的は、教員特有の感情労働およびイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの関連を検討することであった。

### 1. 信頼性分析

使用した質問紙について、因子ごとに *Cronbach* の  $\alpha$  係数を算出した。教員特有の感情労働尺度における各因子の  $\alpha$  係数はいずれも  $\alpha = .79$  以上の値を示しており、高い内的整合性が確認された。また、教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度における各因子の  $\alpha$  係数は、自己無能感因子、失敗恐怖因子、自己抑制因子、教師が理想とする児童生徒像因子において  $\alpha = .67$  以上の値を示した。一方、他者不信感因子は  $\alpha = .50$  であり、今後の研究において尺度の再検討の必要性も示唆された。バーンアウト尺度における各因子の  $\alpha$  係数はいずれも  $\alpha = .78$  以上の値を示しており、高い内的整合性が確認された。これらにより、本研究で使用した質問紙の各尺度は概ね高い信頼性を有していると判断された。

### 2. 職位による教員特有の感情労働得点、教員特有のイラショナル・ビリーフ得点、バーンアウト得点の差異

#### 2-1. 職位による教員特有の感情労働得点の差異

教員特有の感情労働尺度の下位因子のうち、自己の感情表出の操作、児童生徒感情の積極的感知において、管理職群、教諭群、養護教諭群の3群間で有意な差はみられなかった。一方、教員特有の感情労働尺度の下位因子のうち、指導的感情表出においては有意な差が認められた。教諭群が管理職群や養護教諭群よりも有意に高い得点を示したことから、教諭群は日常的に指導のために怒りや厳しさを表出していることがうかがえる。これは、教諭群が管理職群、養護教諭群よりも児童生徒の指導場面にかかわることが多いためであると考えられる。今後は教諭群において、感情労働がもたらす負の影響を低減させるために、感情労働の特質についての理解や感情労働がもたらすやりがいや満足感 (矢部・東條, 2011) を高めるような研修が必要かもしれない。同様に管理職群や養護教諭群においても、それぞれに特徴的な感情労働の様相について検討することが必要であろう。

#### 2-2. 職位による教員特有のイラショナル・ビリーフ得点の差異

教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子のうち、自己無能感、他者不信感、失敗恐怖、自己抑制において職位間で有意な差はないことが示された。しかし、本研究では教諭群 385 名に対し、管理職群 48 名、養護教諭群 38 名と人数に偏りがあるため、今回の結果が再現されるか、管理職群や養護教諭群の人数を調整した上で再検討を行う必要がある。

一方、教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子のうち、教師が理想とする児童生徒像において3群間で有意な差が認められた。教諭群が管理職群、養護教諭群よりも有意に高い得点を示したことから、教諭群は児童生徒を社会化するという教員本来の役割 (土井・橋口, 2000) をイラショナル・ビリーフとして強く抱いていることが示唆される。

### 2-3. 職位によるバーンアウト得点の差異

バーンアウト尺度の下位因子のうち、脱人格化、個人的達成感において3群間で有意な差はないことが示された。しかし、前述したように(IV. 考察：2-2 参照)，本研究では教諭群と比較して管理職群と養護教諭群の人数が少ないことから、人数を調整した上で再検討をする必要がある。

一方、バーンアウト尺度の下位因子のうち、情緒的消耗感において3群間で有意な差が認められた。教諭群が管理職群よりも有意に高い得点を示したことから、教員特有の感情労働尺度における指導的感情表出の得点や、イラショナル・ビリーフ尺度における教師が理想とする児童生徒像の得点の高い教諭群は、バーンアウト尺度のうち情緒的消耗感の得点も高いことがうかがえる。したがって、情緒的消耗感低減のためには、教員特有の感情労働やイラショナル・ビリーフへの介入が有効であると推察される。

## 3. 職位による教員特有の感情労働および教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの関連

### 3-1. 管理職群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連

管理職群において、教員特有の感情労働の下位因子である自己の感情表出の操作は、バーンアウトの下位因子のうち情緒的消耗感と脱人格化との間に有意な正の関連を示した。また、教員特有の感情労働の下位因子である児童生徒感情の積極的感知は、バーンアウトの下位因子のうち個人的達成感との間に有意な正の関連を認めた。さらに、教員特有の感情労働の下位因子である指導的感情表出は、バーンアウトの下位因子のうち脱人格化との間に有意な正の関連がみられた。

以上の結果より、管理職群においては、自己の感情表出の操作や指導的感情表出は、看護・介護職を対象とした先行研究(荻野ら，2004)と同様に、バーンアウトを促進する因子として機能していることが確認された。一方、本研究では、児童生徒感情の積極的感知が個人的達成感を高めていることが示された。荻野ら(2004)の看護・介護職従事者を対象とした研究では、本研究で用いた児童生徒感情の積極的感知に相当する因子として“感情への敏感さ”，“患者への共感・ポジティブな感情表出”という2つの因子がとりあげられている。そのうち“感情への敏感さ”は情緒的消耗感との間に有意な正の関連があることが報告されている。本研究の結果は、これまでバーンアウトを促進するとされていた因子が、管理職群においてはバーンアウトを抑制する作用がある可能性を示唆するものである。今後は、児童生徒感情の積極的感知がどのようなメカニズムでバーンアウトを抑制しているのかについての検討が必要である。さらに、前述のとおり(IV. 考察：2-2 参照)，本研究において管理職群の人数が少ないことを踏まえ、調査対象者を増やした上で再度検討を行う必要がある。

### 3-2. 教諭群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連

教諭群において、教員特有の感情労働尺度の下位因子のうち、自己の感情表出の操作はバーンアウト尺度の下位因子のうち情緒的消耗感、脱人格化との間に有意な正の関連を示した。また、教員特有の感情労働尺度の下位因子のうち、児童生徒感情の積極的感知はバーンアウト尺

度の下位因子のうち脱人格化との間に有意な負の関連、個人的達成感との間に有意な正の関連を認めた。教員特有の感情労働尺度の下位因子のうち、指導的感情表出はバーンアウト尺度の下位因子のうち情緒的消耗感と脱人格化との間に有意な正の関連を示した。

教諭群においても管理職群と同様に、自己の感情表出の操作や指導的感情表出は情緒的消耗感や脱人格化を促進する因子として働いていることが確認された。児童生徒感情の積極的感知は脱人格化を抑制し、個人的達成感を高めていることから、バーンアウトの抑制因子として作用していると考えられる。

また、教諭群は他の群と比較して、指導的感情表出の得点が高いことが本研究で既に示されている（IV. 考察：2-1 参照）。このことから、教諭群の行う指導的感情表出はバーンアウトを促進する因子である可能性が示唆される。

### 3-3. 養護教諭群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連

養護教諭群において、教員特有の感情労働の下位因子とバーンアウトの下位因子との間には有意な関連を認めなかった。

養護教諭群は管理職群や教諭群と異なり、教員特有の感情労働とバーンアウトとの関連がないことが確認された。他の群と異なり有意な関連がみられなかった要因の一つとして、養護教諭が他の教員と活動場所も子どもへのかかわり方も異なる専門的な職務であることが挙げられる。なお、既述のように（IV. 考察：2-2 参照）、本研究では養護教諭群の人数が少なかったため、今回の結果が再現されるか調査対象者を増やした上で再検討を行う必要がある。

### 3-4. 管理職群における教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトの関連

管理職群において、教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子である失敗恐怖は、バーンアウトの下位因子である情緒的消耗感と有意な正の関連を示した。一方、他の教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子とバーンアウトの下位因子間には有意な関連を認めなかった。このことは、管理職群において、失敗恐怖が情緒的消耗感に特異的に作用している可能性があることを示唆している。管理職群が強いストレスを感じる事項として、学校経営や保護者対応が挙げられている（文部科学省，2013）。管理職群は、教諭群や養護教諭群に比べて学校全体にかかわる重要な仕事を任されることや、仕事に対して責任を問われる場面が多いことがこの結果につながったのではないかと考えられる。

### 3-5. 教諭群における教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトの関連

教諭群において、教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子のうち、自己無能感はバーンアウトの下位因子である情緒的消耗感、脱人格化との間に有意な正の関連、個人的達成感との間に有意な負の関連を示した。また、教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子のうち、自己抑制はバーンアウトの下位因子である情緒的消耗感と脱人格化との間に有意な正の関連がみられた。このことから、教諭群において、自己無能感や自己抑制はバーンアウトを促進することが確認された。

一方、教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子のうち、他者不信感はバーンアウトの下位因子である情緒的消耗感との間に有意な負の関連を認めた。他者不信感は教員においては不適応の原因となる恐れが予測されている（土井・橋口，2000）が、今回の研究では情緒的消耗感を抑制するという結果が示された。他者不信感を測定する項目には，“生徒（児童）はもっと私を信頼してくれるはずである”や“人の悪口を言うなんて教師として最低である”が含まれる。また、文部科学省（2013）は、教職員としての理想像を有することがストレス軽減に寄与することを指摘している。児童生徒から信頼される教員や人の悪口を言わない教員など、他者不信感における質問項目は教職員としての理想像につながっているとも考えられるため、今回の結果となったのかもしれない。

さらに、教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子のうち、教師が理想とする児童生徒像がバーンアウトの下位因子である脱人格化を抑制するという結果がみられたことから、教諭群において理想の児童生徒像をもつことはバーンアウトを抑制するための要因となるのではないかと考えられる。文部科学省（2013）の調査では、教員の9割は教職員としての理想像を有しており、理想像が明確にある教員（教諭）ほどストレス得点が低い傾向が確認されている。しかし，“完璧にやって当たり前である”や“子どものために身を粉にして頑張るもの”といった理想が強すぎるようになって、そのように取り組めていないことをストレスに感じ、自らを責めることになる場合や他の教職員に対して厳しく接する場合があること（文部科学省，2013）が指摘されている。今後は、教師が理想とする児童生徒像がどのように脱人格化に関連しているのかを検討していく必要がある。

### 3-6. 養護教諭群における教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトの関連

養護教諭群において、教員特有のイラショナル・ビリーフの下位因子とバーンアウトの下位因子の間には有意な関連が認められなかった。養護教諭は、他の教員と活動場所も子どもへのかかわり方も異なる専門的な職務であるということは既述のとおりである（IV. 考察：3-3 参照）。専門的な職務を遂行する養護教諭には、管理職や教諭と異なる特異的なイラショナル・ビリーフが存在するかもしれない。今後の研究において検討していく必要があると考えられる。なお、前述したように（IV. 考察：2-2 参照），本研究では養護教諭群の人数が少なかったことも本研究の限界として挙げられる。今回の結果が再現されるか、調査対象者を増やした上で今後、再検討する必要がある。

## 4. 教職経験年数による教員特有の感情労働得点，教員特有のイラショナル・ビリーフ得点，バーンアウト得点の差異

### 4-1. 教職経験年数による教員特有の感情労働得点の差異

教員特有の感情労働の下位因子である自己の感情表出の操作において、経験年数短群が経験年数長群よりも有意に高い得点を示した。また、教員特有の感情労働の下位因子である児童生徒感情の積極的感知において、経験年数中群が経験年数長群よりも高い得点を示した。さらに、教員特有の感情労働の下位因子である指導的感情表出においては、経験年数短群および経験年

数中群は経験年数長群よりも有意に高い得点であった。

以上の結果から、教員特有の感情労働の全ての因子において、教職経験年数長群が最も低い点数を示すことが明らかとなった。すなわち、経験年数が少ない教員ほど、教員特有の感情労働を頻繁に行っていることが今回の結果からは示唆される。荻野ら (2004) は、看護・介護職従事者を対象とした研究で、感情労働がバーンアウトの促進因子として機能していることを明らかにしている。これを踏まえれば、教職経験の短い教員に対して感情労働時の感情コントロール力を向上させるための職員研修を行うことが、バーンアウトの抑制に有用かもしれない。また、教員のメンタルヘルスに不調をきたさないための予防的取り組みとしては、セルフケアの促進やラインによるケアの充実が挙げられる (文部科学省, 2013)。感情労働は、教員として当然のこととして捉えられているため、その遂行についてのフィードバックが少ないことに加え、どれだけの遂行効果があったかという点が極めて曖昧にならざるを得ない (矢部・東條, 2011)。経験年数が短いうちに感情労働に従事しているという自覚をもつことは、セルフケアの促進につながると考えられる。また、経験年数の長い管理職等が学校全体で感情労働についての研修を取り入れ、日常的に教職員のメンタルヘルスの状況を把握するなど、ラインによるケアの充実をはかることが必要であると考えられる。

#### 4-2. 教職経験年数による教員特有のイラショナル・ビリーフ得点の差異

教員特有のイラショナル・ビリーフの各下位因子において、教職経験年数で分類した3群間で有意な差がないことが示された。一方、森田 (2008) の研究では、本研究の自己無能感に該当すると考えられる“教師信念”において、30歳以下の群が50歳以上の群よりも有意に平均値が高いと報告されている。また、“自己抑制”“教師信念”において、勤務校の在籍年数3～4年目の群が5年目以上の群よりも有意に得点が高いことが示されている (森田, 2008)。以上のように、既存の研究および本研究から、教員特有のイラショナル・ビリーフには実年齢や勤務校の在籍年数、経験年数など多様な要因が関わっていることが考えられる。そのため、今後はどの要因が教員特有のイラショナル・ビリーフと強い関連を示すのか検討していく必要がある。

#### 4-3. 教職経験年数によるバーンアウト得点の差異

バーンアウトの各下位因子において、教職経験年数で分類した3群間に有意な差はないことが認められた。教員特有の感情労働の全ての因子においては経験年数長群が最も低い点数を示したが、バーンアウト得点においては異なる結果が示された。

バーンアウト発症のリスク要因は、個人要因と環境要因の2つに大別することができる (久保, 2007)。個人要因としては、年齢とバーンアウトとの関連を報告している研究が多く存在する。看護師を対象とした研究では、年齢が高く、勤務年数の長い人ほどバーンアウトしにくいという結果が報告されている (久保・田尾, 1994)。一方、教員を対象とした研究では、バーンアウト得点に年齢差は認められなかったという結果がある (森田, 2008)。さらに森田 (2008) の研究では、勤務校在籍年数3～4年目の群が1～2年目の群よりも情緒的消耗感が有意に高いことも報告されている。本研究では、3群の人数が均等になるように調整を行った上



で経験年数別に分析を行ったが、今後は経験年数による群の分け方を変え、教職経験年数とバーンアウトの関連について更なる検討が必要である。

## 5. 教職経験年数による教員特有の感情労働および教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの関連

### 5-1. 経験年数短群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連

経験年数短群において、教員特有の感情労働尺度の下位因子である自己の感情表出の操作は、バーンアウト尺度の下位因子のうち情緒的消耗感および脱人格化との間に有意な正の関連を示した。教員特有の感情労働の中でも経験年数短群では、自己の感情表出の操作はバーンアウトを促進する要因であることが示唆される。また、既に本研究において明らかとなっているように (IV. 考察：4-1 参照)，経験年数短群は経験年数長群よりも自己の感情表出の操作の得点が有意に高いことが示されている。このことから、既述のとおり (IV. 考察：4-1 参照)，メンタルヘルスに不調をきたさないための予防的取り組みとして、経験年数短群のセルフケアの促進や、学校全体を挙げてのラインによるケアの充実が求められる。経験年数短群に対して感情労働の特質についての理解を深めたり、感情労働がもたらすやりがいや満足感 (矢部・東條, 2011) を高めたりするような研修がバーンアウトの抑制に有用かもしれない。

一方、教員特有の感情労働尺度の下位因子である児童生徒感情の積極的感知は、バーンアウト尺度の下位因子のうち脱人格化との間に有意な負の関連、個人的達成感との間に有意な正の関連を示した。このことから、経験年数短群において児童生徒感情の積極的感知を行うことはバーンアウトを抑制する可能性があることがうかがえる。今後は、児童生徒感情の積極的感知がバーンアウトにどのように作用しているのか、そのメカニズムを明らかにしていくことが課題となるであろう。

### 5-2. 経験年数中群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連

経験年数中群において、教員特有の感情労働尺度の下位因子である自己の感情表出の操作は、バーンアウト尺度の下位因子のうち情緒的消耗感および脱人格化との間に有意な正の関連を認めた。経験年数中群では、教員特有の感情労働の中でも自己の感情表出の操作がバーンアウトを促進する要因であることが示唆される。また、教員特有の感情労働尺度の下位因子である指導的感情表出についても、バーンアウト尺度の下位因子のうち脱人格化との間に正の関連を示したことから、指導的感情表出がバーンアウトを促進する要因であることが示唆される。

一方、教員特有の感情労働尺度の下位因子である児童生徒感情の積極的感知は、バーンアウト尺度の下位因子のうち脱人格化との間に有意な負の関連、個人的達成感との間に有意な正の関連を示した。このことから、経験年数中群においても、児童生徒感情の積極的感知を行うことは、バーンアウトを抑制する可能性があることがうかがえる。さらに、経験年数中群は経験年数長群よりも児童生徒感情の積極的感知の得点が有意に高いことが既に本研究でも確認されている (IV. 考察：4-1 参照)。以上のことから、経験年数中群において児童生徒感情の積極的感知は、バーンアウトの抑制に特異的に作用している可能性も示唆された。

なお、今回の研究では、児童生徒感情の積極的感知によって教員自身に変化が起こっているのか、教員による児童生徒感情の積極的感知に伴い児童生徒の変化が生じ、その結果、その児童生徒の変化が教員に作用しているのかは未解明である。今後はこのように児童生徒感情の積極的感知の対人的な特徴の側面も踏まえて、バーンアウトとの関連のメカニズムを明らかにしていく必要がある。

### 5-3. 経験年数長群における教員特有の感情労働とバーンアウトの関連

経験年数長群において、教員特有の感情労働尺度の下位因子である自己の感情表出の操作は、バーンアウト尺度の下位因子のうち情緒的消耗感および脱人格化との間に有意な正の関連を示した。また、教員特有の感情労働尺度の下位因子である指導的感情表出は、バーンアウト尺度の下位因子のうち脱人格化との間に有意な正の関連を認めた。この結果から、教員特有の感情労働尺度の中でも経験年数長群では、自己の感情表出の操作と指導的感情表出はバーンアウトを促進する要因であることが示唆される。

一方、教員特有の感情労働尺度の下位因子である児童生徒感情の積極的感知は、バーンアウト尺度の下位因子のうち、個人的達成感との間に有意な正の関連を認めた。経験年数長群においても、児童生徒の感情に共感的に接近しようとする積極的感知（矢部・東條，2011）は教員としてのやりがいや満足感につながっている可能性が考えられる。矢部・東條（2011）も指摘する通り、今後は教員特有の感情労働をネガティブな状況をもたらす精神活動としてのみ捉えるのではなく、教員特有の感情労働がもたらすやりがいや満足感といったポジティブな影響過程についても検討し、多面的な理解を進めることが望まれる。

### 5-4. 調査対象者全体における教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトの関連

分散分析の結果、教員特有のイラショナル・ビリーフに関しては教職経験年数によって有意な得点の差は認められなかった。そのため、教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの関連については、調査対象者全体での分析を行った。

教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子のうち自己無能感は、バーンアウトの尺度の下位因子である情緒的消耗感および脱人格化との間に有意な正の関連、個人的達成感との間に有意な負の関連を示した。自己無能感はGHQの“うつ状態”尺度と比較的高い正の相関を示すことが既に明らかとなっている（土井・橋口，2000）。また、森田（2008）の研究においても、本研究の自己無能感に相当する“教師信念”がバーンアウトの全ての下位因子との間で有意な正の相関を認めており、自己無能感は教員特有のイラショナル・ビリーフの中心的概念である可能性が示唆されている。本研究の結果もこれらの先行研究の結果を支持するものであった。

教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子のうち自己抑制は、バーンアウトの尺度の下位因子である情緒的消耗感および脱人格化との間に有意な正の関連を認めた。自己抑制もGHQの“身体的特徴”や“うつ状態”尺度との間に関連があることが示されている（土井・橋口，2000）。また、自己抑制が個人的達成感の低下や脱人格化との間に有意な正の関連を示した研究も存在する（森田，2008）。本研究の結果からも、自己抑制がバーンアウトを促進する因子

として影響していることがうかがえる。

教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子のうち他者不信感、バーンアウトの尺度の下位因子である情緒的消耗感と有意な負の関連がみられた。これまでの研究で他者不信感、GHQ の“うつ状態”尺度と比較的強い関連性があることが確認されている（土井・橋口，2000）。しかし本研究の結果は、教員において他者不信感がバーンアウトを抑制する可能性を示唆するものであった。この結果は、前述にあるとおり（IV．考察：3-5 参照），職位を 3 群に分類して検討した際の教諭群の結果と同様である。今回の研究では、調査対象者全体のほとんどを教諭群が占めたことから、同様の結果となったと考えられる。

教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子のうち教師が理想とする児童生徒像は、バーンアウトの尺度の下位因子である脱人格化と有意な負の関連を示した。先に、教職員としての理想像を有することはストレス軽減に寄与する事項であると述べたように（IV．考察：3-5 参照），教員が理想の児童生徒像を抱くこともバーンアウトを抑制する可能性が示唆される。

教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子のうち失敗恐怖は、バーンアウトの各因子との間に有意な関連を示さなかった。この結果は、既述のとおり（IV．考察：3-5 参照），職位を 3 群に分類して検討した際の教諭群の結果と同様であった。一方、本研究で管理職群においては失敗恐怖が情緒的消耗感との間に有意な正の関連が認めることが確認されている（IV．考察：3-4 参照）。したがって、今後の研究では、教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの関連を職位別に検討することが必要である。

## 6. 今後の課題

本研究における限界と今後の課題について、以下の 3 点が挙げられる。

まず、本研究では、教員特有の感情労働およびイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの関連を、職位を 3 群（管理職群・教諭群・養護教諭群）に分類して検討した。しかし、既述のとおり、今回の対象者の内訳は管理職群 48 名、教諭群 385 名、養護教諭群 38 名であり、人数に偏りが認められた。今後は人数を調整した上で、各群の差や各職位における関連の様相を再検討する必要がある。

次に、今回の研究で用いた尺度は、感情労働尺度とイラショナル・ビリーフ尺度が中学校教員用、バーンアウト尺度が医療や福祉、教育などのヒューマン・サービス従事者用に作成されたものであった。各尺度において、教員に特化した尺度の開発が行われれば、教員のバーンアウトに対しての予防的取り組みがより明確で具体的になるであろう。また、本研究の結果からは、職位で分類した 3 群において、それぞれの群に特有の感情労働やイラショナル・ビリーフが存在する可能性が示唆された。したがって、今後は、それぞれの職位における職務の違いなどを考慮して、学校現場に即した尺度を作成していく必要がある。特にイラショナル・ビリーフ尺度については、既存の研究（羽鳥・小玉，2003；森田，2008）において指摘されているように、今後、尺度の信頼性・妥当性のほか、下位尺度の特徴に関して更なる検討が必要である。

最後に、今回の研究では、教員特有の感情労働およびイラショナル・ビリーフの各下位因子がバーンアウトの各下位因子にどのように関連しているのかそのメカニズムについては未解

明のままである。本研究では、教員特有の感情労働尺度の下位因子のうち児童生徒感情の積極的感知と、教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子のうち他者不信感や教師が理想とする児童生徒像はバーンアウトを抑制する作用がある可能性が示唆された。このことから、今後は教員特有の感情労働およびイラショナル・ビリーフをネガティブな状況をもたらすものとして捉えるのではなく、ポジティブな影響過程についても検討し、多面的な理解を進めることが望まれる。

## V. まとめ

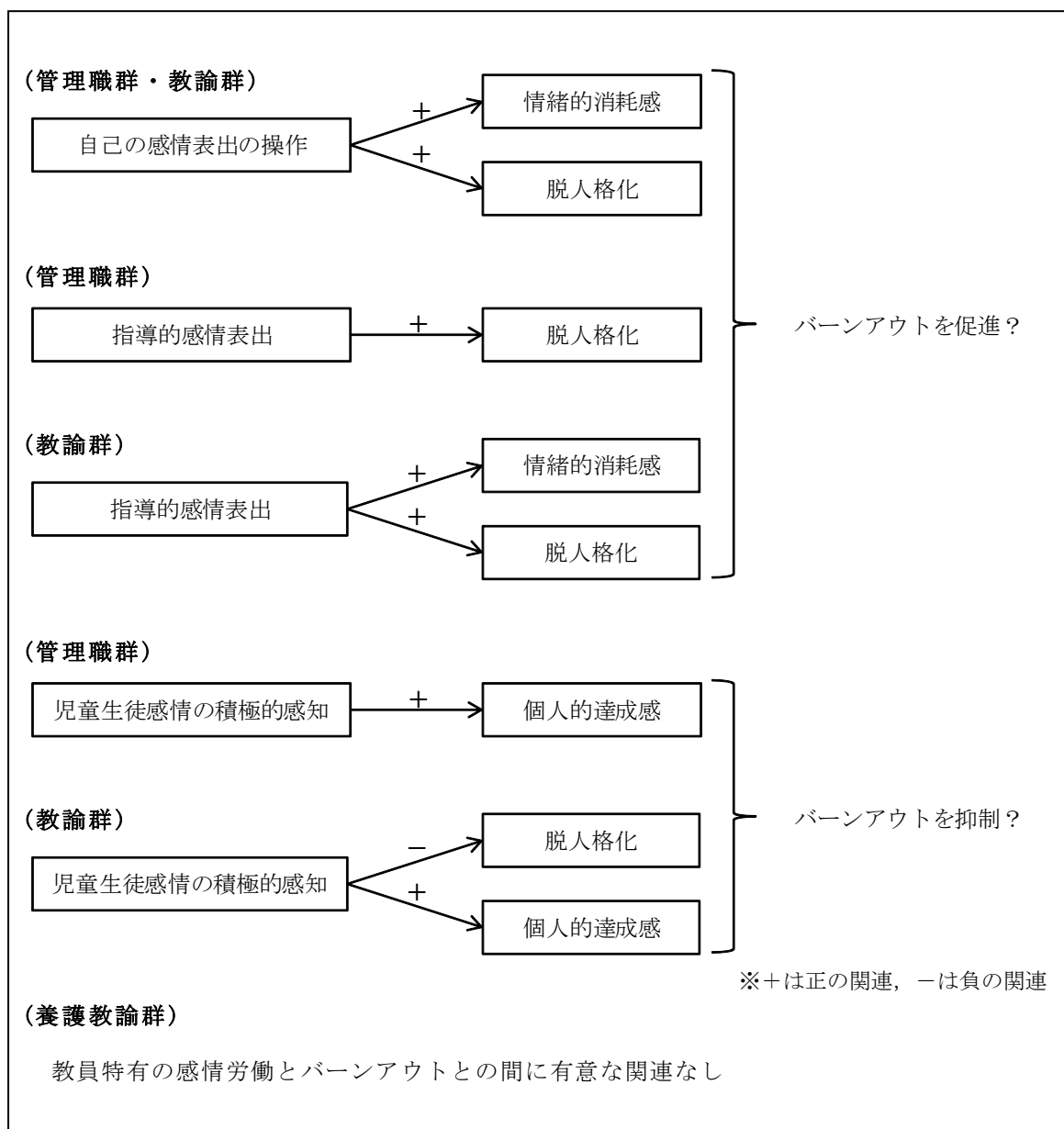
本研究は、教員特有の感情労働およびイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの関連を検討することを目的とした。

職位を3群（管理職群・教諭群・養護教諭群）に分けて各尺度の下位因子得点の差を検討したところ、教員特有の感情労働尺度の下位因子である指導的感情表出において、教諭群が管理職群および養護教諭群よりも有意に高い得点を示した。また、教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子のうち教師が理想とする児童生徒像について、教諭群は管理職群および養護教諭群よりも有意に高い得点を認めた。さらに、バーンアウト尺度の下位因子である情緒的消耗感において、教諭群は管理職群よりも有意に高い得点を示した。今後は教諭群において、感情労働の特質についての理解や感情労働がもたらすやりがいや満足感（矢部・東條，2011）を高めるような研修が必要であるかもしれない。教諭群と同様に、管理職群や養護教諭群においても、それぞれに特徴的な感情労働の様相について検討することが必要であろう。

（教員特有の感情労働）	
指導的感情表出	: 教諭群 > 管理職群 教諭群 > 養護教諭群
（教員特有のイラショナル・ビリーフ）	
教師が理想とする児童生徒像	: 教諭群 > 管理職群 教諭群 > 養護教諭群
（バーンアウト）	
情緒的消耗感	: 教諭群 > 管理職群

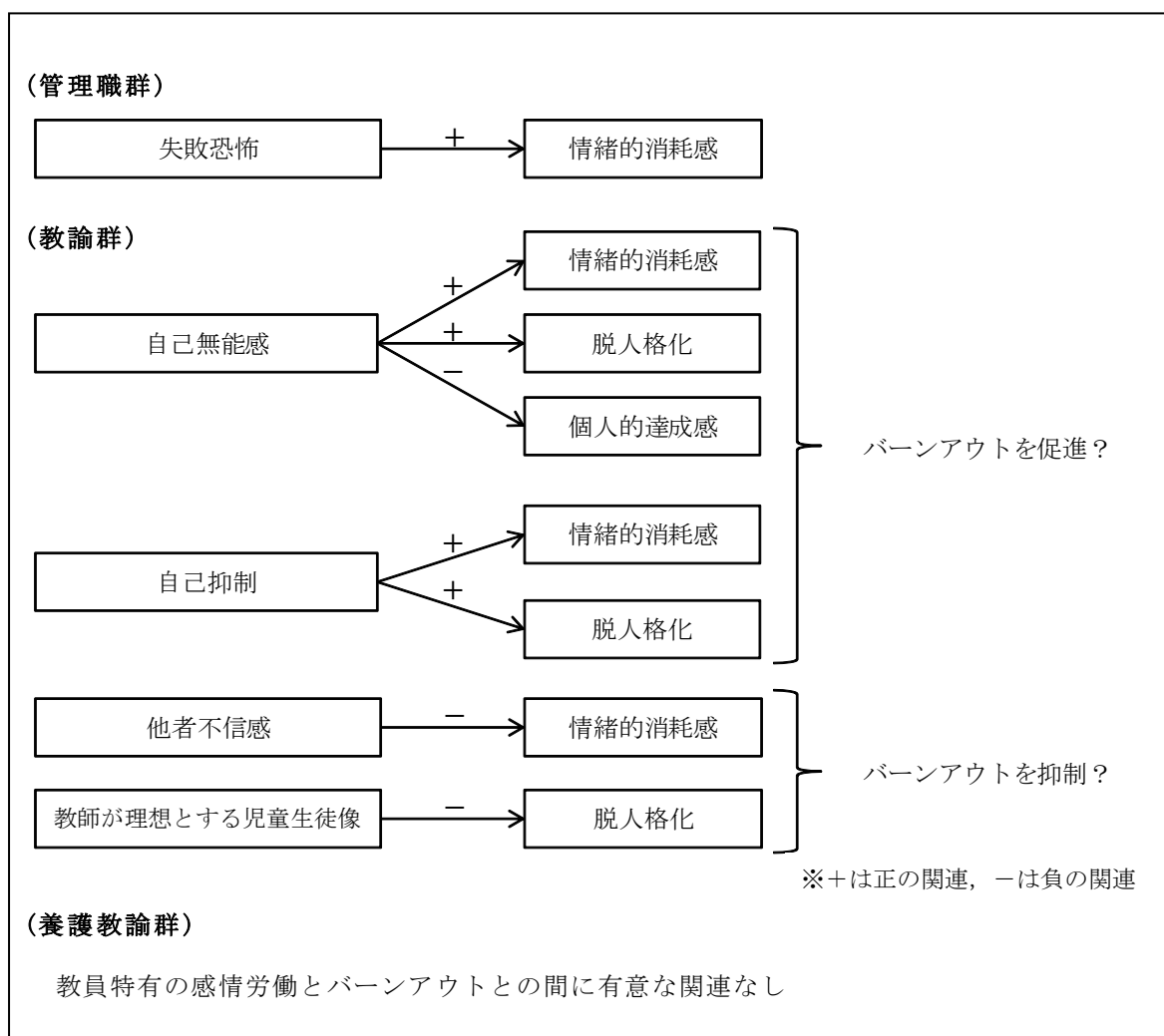
教員特有の感情労働尺度について、職位で分類した3群ごとにバーンアウトとの関連を検討した結果、管理職群および教諭群において、教員特有の感情労働尺度の下位因子である自己の感情表出の操作は、バーンアウト尺度の下位因子のうち情緒的消耗感および脱人格化との間に有意な正の関連を示した。また、教員特有の感情労働尺度の下位因子である指導的感情表出は、管理職群においてバーンアウト尺度の下位因子のうち脱人格化との間に有意な正の関連、教諭群においてバーンアウト尺度の下位因子のうち情緒的消耗感および脱人格化との間に有意な正の関連を示した。これらのことから、管理職群と教諭群においては、教員特有の感情労働の下位因子である自己の感情表出の操作および指導的感情表出がバーンアウトを促進する作用があることが確認された。一方、教員特有の感情労働尺度の下位因子である児童生徒感情の積極的感知については、管理職群においてバーンアウト尺度の下位因子のうち個人的達成感と有意な正の関連を示し、教諭群においてバーンアウト尺度の下位因子のうち脱人格化と有意な負の関連、個人的達成感と有意な正の関連を認めた。この結果は、本研究で用いた児童生徒感情の積極的感知に相当する因子である“感情への敏感さ”がバーンアウトを促進すると示した既

存の研究と異なり，管理職群および教諭群についてはバーンアウトを抑制する作用がある可能性を示唆している。今回の結果では，養護教諭群においては教員特有の感情労働とバーンアウトとの間に有意な関連のないことが示された。養護教諭が専門的な職務であることを踏まえた上で，今後は養護教諭特有の感情労働についての研究が必要かもしれない。



教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度について，職位で分類した3群ごとにバーンアウトとの関連を検討した結果，管理職群においては教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子のうち失敗恐怖は，バーンアウト尺度の下位因子である情緒的消耗感との間に有意な正の関連を認めた。学校運営にかかわる重責を担う仕事が多い管理職群に対しては，過度な失敗恐怖を低下させることがバーンアウトの抑制につながると考えられる。教諭群においては，教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子のうち自己無能感は，バーンアウト尺度の下位

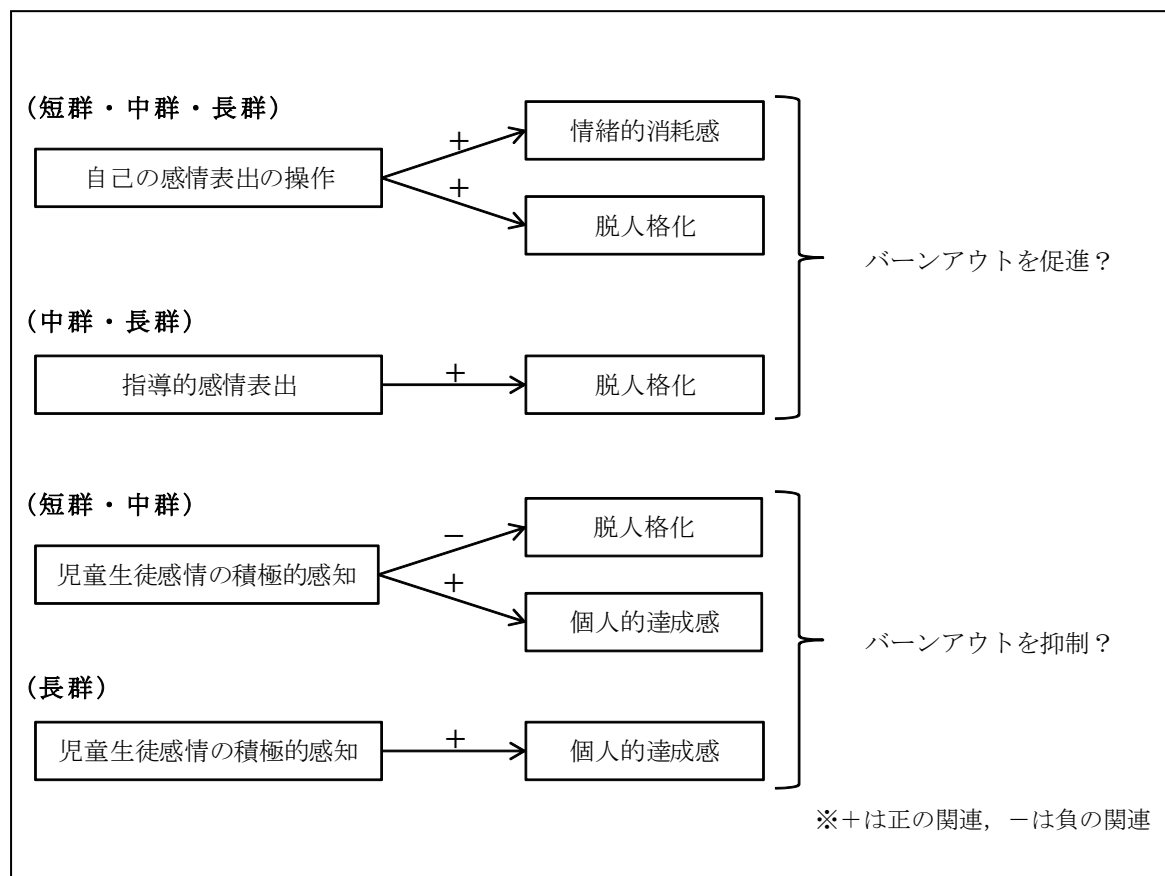
因子である情緒的消耗感および脱人格化との間に有意な正の関連、個人的達成感との間に有意な負の関連を示した。また、教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子のうち自己抑制は、バーンアウト尺度の下位因子である情緒的消耗感および脱人格化との間に有意な正の関連がみられた。このことから、教諭群において、教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子である自己無能感および自己抑制は、バーンアウトを促進する作用があることが確認された。一方、教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子のうち他者不信感、バーンアウト尺度の下位因子である情緒的消耗感との間に有意な負の関連を示した。また、教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子のうち教師が理想とする児童生徒像は、バーンアウト尺度の下位因子である脱人格化との間に有意な負の関連が認められた。教諭群において、教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子のうち他者不信感および教師が理想とする児童生徒像は、バーンアウトを抑制する可能性があることが示唆された。今後は、他者不信感や教師が理想とする児童生徒像がどのようにバーンアウトに関連しているのかを検討していく必要がある。養護教諭群においては、教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの間に有意な関連がみられなかった。既述のとおり、専門的な職務を遂行する養護教諭には、管理職や教諭と異なる特異的なイラショナル・ビリーフが存在するかもしれない。今後の研究において、検討していく必要がある。





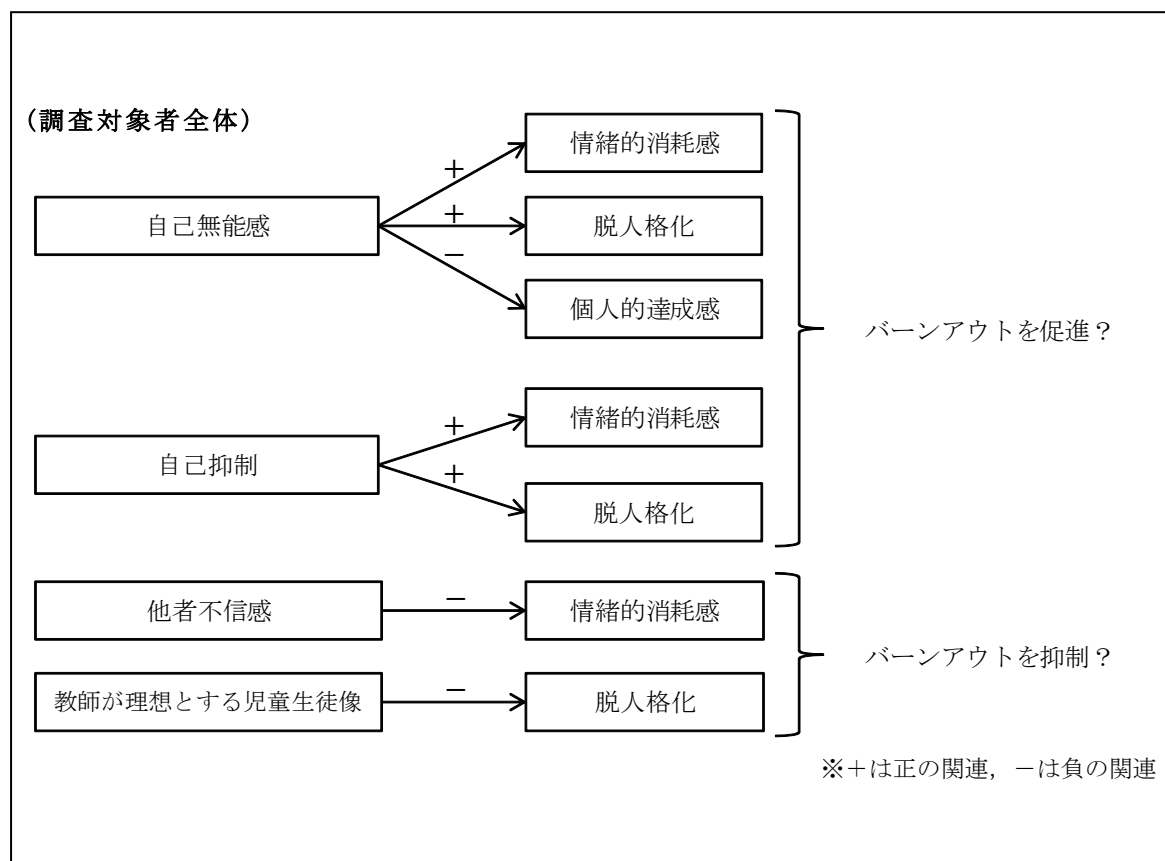


バーンアウトを抑制する作用があるのではないかと考えられる。今後は、教員特有の感情労働がもたらすやりがいや満足感といったポジティブな影響過程についても検討し、多面的な理解を進めることが望まれる。



教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度について、調査対象者全体でバーンアウトとの関連を検討した結果、教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子のうち、自己無能感はバーンアウト尺度の下位因子である情緒的消耗感および脱人格化との間に有意な正の関連、個人的達成感との間に有意な負の関連を示した。また、教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子のうち、自己抑制はバーンアウト尺度の下位因子である情緒的消耗感および脱人格化との間に有意な正の関連がみられた。このことから、教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子である自己無能感および自己抑制は、バーンアウトを促進する作用があることが確認された。一方、教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子のうち、他者不信感はバーンアウト尺度の下位因子である情緒的消耗感との間には有意な負の関連を示し、教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子のうち、教師が理想とする児童生徒像はバーンアウト尺度の下位因子である脱人格化との間に有意な負の関連が認められた。教員特有のイラショナル・ビリーフ尺度の下位因子のうち、他者不信感および教師が理想とする児童生徒像はバーンアウトを抑制する可能性があることが示唆された。なお、この結果については、本研究で職位

を3群に分類して検討した際の教諭群のものと同様であった。本研究の結果からは、3群それぞれに特異的なイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの関連がある可能性が示唆された。今後の研究では、教員特有のイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの関連を職位別で検討していく必要がある。



## VI. 謝辞

本研究を進めるにあたりご協力いただきました, 大学院の先輩である珍田洋子先生をはじめ, 調査にご協力いただいた学校教員の皆様, 大学生の皆様に心より厚く御礼申し上げます。

そして, 手厚いご指導, ご助言をくださいました指導教員である田中勝則先生, 諸先生方に謹んで感謝申し上げます。

## VII. 引用文献

- 1) 文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課：平成 26 年度公立学校教職員の人事行政状況調査結果 (概要)，[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education//detail/\\_icsFiles/afieldfile/2015/12/25/1365252\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education//detail/_icsFiles/afieldfile/2015/12/25/1365252_01_1.pdf), 2015, (参照 2016-01-08)
- 2) Maslach, C., & Jackson, S. E.: The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113, 1981
- 3) Maslach, C., Jackson, S.E., & Leiter, M.P.: Palo Alto, CA, Maslach Burnout Inventory manual. (3rd ed.), Consulting Psychologists Press, 1996
- 4) 宗像恒次・椎谷淳二：中学校教師の燃えつき状態の心理社会的風景，土居健郎 (監修)，燃えつき症候群—医師・看護婦・教師のメンタルヘルス—，金剛出版，96-131, 1988
- 5) 岡東壽隆・鈴木邦治：教師のバーンアウトに関する研究 (I) —研究動向のレビューと Pines 尺度の適用—，36 (1)，349-359, 1990
- 6) 八並光俊・新井肇：高校教師のバーンアウトに関する研究，中国四国教育学会教育学研究紀要，44 (1)，463-472, 1998
- 7) 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)，351-364, 2003
- 8) Hochschild, A. R.: The Managed heart: Commercialization of Human Feeling, University of California Press, 1983 (ホックシールド, A. R. 石川准・室伏亜季 (訳)：管理される心—感情が商品になるとき—，世界思想社，2000)
- 9) Zapf, D., Seifert, C., Schmutte, B., Mertini, H., & Holz, M.: Emotion Work and job stressors and their effects on burnout, *Psychology and Health*, 16, 527-545, 2001
- 10) Steinberg, R. J.: Emotional Labor in Job Evaluation; Redesigning Compensation Practices. *Annals of The American Academy of Political and Social Science*, Sage Periodicals Press, 561 (1)，143-157, 1999
- 11) 矢部真弓・東條光彦：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, 2011
- 12) Brotheridge, C. M., & Taylor, I.: Cultural differences in emotional labour in flight attendants. In W. Zerbe, N. Ashkanasy, & C. Hartel (Eds.), *Research on Emotion in Organizations: Volume 2, Individual and Organizational Perspectives on Emotion Management and Display*. Oxford, UK: Elsevier, 171-196, 2006
- 13) 荻野佳代子・瀧ヶ崎隆司・稲木康一郎：対人援助職における感情労働がバーンアウトおよびストレスに与える影響，心理学研究，75 (4)，371-377, 2004
- 14) 久保真人：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，558，54-64, 2007

- 15) Ellis, A. : How to live with a Neurotic at Home and at Work . New York : Crown Publishers , Inc. , 1975 (國分康孝監訳 : 神経症とつきあうには, 川島書店, 1984)
- 16) Evans, R. M., & Picano, J. J. : Relationship of irrational beliefs to self-report indices of psychopathology, Psychological Reports, 55, 545-546, 1984
- 17) Golgfriend & Sobocinski : Effect of irrational beliefs on emotional arousal, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43, 504-510, 1975
- 18) 河村茂雄・國分康孝 : 小学校教師における特有のビリーフについての調査研究, カウンセリング研究, 29 (1) , 44-54, 1996a
- 19) 河村茂雄・國分康孝 : 教師にみられる管理意識と児童の学級適応感との関係についての調査研究, カウンセリング研究, 29 (1) , 55-59, 1996b
- 20) 河村茂雄・田上不二男 : 教師の教育実践に関するビリーフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係, 教育心理学研究, 45 (2) , 213-219, 1997
- 21) 河村茂雄・田上不二男 : 教師の指導行動・態度の変容への試み (1) —教師特有のビリーフと指導行動・態度との関係—, カウンセリング研究, 31 (2) , 126-132, 1998
- 22) 土井一博・橋口英俊 : 中学校教師におけるイラショナル・ビリーフと精神的健康との関係, 健康心理学研究, 13 (1) , 23-30, 2000
- 23) 中川泰彬・大坊郁夫 : 日本版 GHQ 精神健康調査票手引, 日本文化科学社, 1985
- 24) 羽鳥健司・小玉正博 : 教師のイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの関連, 教育相談研究, 41, 13-19, 2003
- 25) 森田慎一 : 教師のイラショナル・ビリーフとバーンアウトに関する研究, 北星学園大学大学院社会福祉研究科北星学園大学大学院論集, 11, 93-105, 2008
- 26) 久保真人・田尾雅夫 : バーンアウトの測定, 心理学評論, 35 (3) , 361-376, 1992
- 27) 文部科学省初等中等教育企画課 : 教職員のメンタルヘルス対策について (最終まとめ) , [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655\\_03.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655_03.pdf), 2013, (参照 2014-12-05)
- 28) 久保真人・田尾雅夫 : 看護婦におけるバーンアウトーストレスとバーンアウトとの関係—, 実験社会心理学研究, 34 (1) , 33-43, 1994

# 研究へのご協力をお願い

このアンケートは、教員の職務に対する考え方について調査するものです。質問項目の中に似た項目がいくつかありますが、間違いではありません。

質問に対する答えについては、正しい答えや間違った答えはありませんので、あまり難しく考えずに思ったとおりに答えてください。制限時間はありませんので、ご自分のペースで考えていただいて結構です。また、回答したくない場合には、途中で回答を拒否していただいても構いません。

なお、お答えいただいた結果については、統計的に処理しますので個人が特定されることはありません。また、結果に関しては、学術専門雑誌への論文発表や学会での報告を通じて、社会還元に努めていきます。その際にも、プライバシーを厳守することを約束します。

お忙しいとは存じますが、ご協力よろしくお願い致します。

以下の質問について、あなたの考えに一番当てはまるのはどれですか。  
右欄の当てはまると思う番号に1つだけ○印をつけてください。

	当 非 常 に ま る	や や 当 て は ま る	ど ち ら で も な い	当 て は ま ら な い	全 く 当 て は ま ら な い
1 物事を思い通りに進めることのできない自分は 無能である。	5	4	3	2	1
2 授業中寝ている生徒を見ると 教師になるべきではなかったと思う。	5	4	3	2	1
3 教師は一度信用をなくすと、もうおしまいだ。	5	4	3	2	1
4 生徒は常に学習意欲がなければならない。	5	4	3	2	1
5 生徒は授業中、常に落ち着いているべきである。	5	4	3	2	1
6 教師は自分の不勉強を人に気づかれるべきではない。	5	4	3	2	1
7 管理職に認めてほしかったら従順になるべきである。	5	4	3	2	1
8 教師はどんな生徒からも嫌われてはならない。	5	4	3	2	1
9 生徒は何事も前向きに取り組むべきである。	5	4	3	2	1
10 教師が生徒に受け入れられるためには 本音を出すべきではない。	5	4	3	2	1
11 教師は人前で失敗するところを見られるべきではない。	5	4	3	2	1
12 同僚教師に相談するのは頼っているようで絶対いやだ。	5	4	3	2	1
13 生徒はもっと私を信頼してくれるはずである。	5	4	3	2	1
14 生徒を説得できない教師は力量不足である。	5	4	3	2	1
15 子どもを理解するには今の自分では力不足である。	5	4	3	2	1
16 人の悪口を言うなんて教師として最低である。	5	4	3	2	1
17 校内で誰も話しかけてくれないなんて、 教師になる資格がない。	5	4	3	2	1
18 教育は自分一人の力でやっても無駄だ。	5	4	3	2	1
19 本当の自分をわかってくれる人などいるはずがない。	5	4	3	2	1
20 教師が生徒に好かれる為には 自己主張はなるべく避けるべきである。	5	4	3	2	1

	当てはまる 非常に	やや 当てはまる	どちら でもない	ほとんど 当てはまる	全く 当てはまる
21 生徒は毎日、学校へ来るのが当たり前である。	5	4	3	2	1
22 自分を犠牲にしなければ 職場の人間関係はうまくいかない。	5	4	3	2	1

あなたは最近1ヶ月位のあいだに、次のようなことをどの程度体験しましたか。  
右欄の当てはまると思う番号に1つだけ○印をつけてください。

	いつも あった	しばしば あった	時々 あった	まれに あった	全く なかった
1 本心とは異なる感情を示すことがある。	5	4	3	2	1
2 本当は楽しい気分ではないのに、 生徒の前で明るく振舞うことがある。	5	4	3	2	1
3 生徒に、意識的に喜びの感情を 示さなくてはならないことがある。	5	4	3	2	1
4 状況に応じて感情を使い分けて振舞うことがある。	5	4	3	2	1
5 自分の感覚以上に、生徒に温かい対応をしなければ ならないことがある。	5	4	3	2	1
6 生徒に対して、自分の感情を抑えることがある。	5	4	3	2	1
7 生徒が何を感じているのか、気を配ることがある。	5	4	3	2	1
8 生徒の気持ちに共感しようと 特に努めていることがある。	5	4	3	2	1
9 生徒の気持ちを察するように心がけている。	5	4	3	2	1
10 生徒の気持ちの変化に意識的に注意を向けている。	5	4	3	2	1
11 生徒に、意識的に怒りの感情を 示さなくてはならないことがある。	5	4	3	2	1
12 生徒に厳しい態度で接しなくてはならないことがある。	5	4	3	2	1
13 生徒の態度によっては、 生徒とうまくかわれないことがある。	5	4	3	2	1

あなたは最近6カ月位のあいだに、次のようなことをどの程度経験しましたか。  
右欄の当てはまると思う番号に1つだけ○印をつけてください。

	いつもあった	しばしばあった	時々あった	まれにあった	全くなかった
1 「こんな仕事、もうやめたい」と思うことがある。	5	4	3	2	1
2 我を忘れるほど仕事に熱中することがある。	5	4	3	2	1
3 細々と心配りすることが面倒に感じることもある。	5	4	3	2	1
4 この仕事は私の性分に合っていると思うことがある。	5	4	3	2	1
5 同僚や生徒の顔を見るのも嫌になることがある。	5	4	3	2	1
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。	5	4	3	2	1
7 1日の仕事が終わると「やっと終わった」と感じることもある。	5	4	3	2	1
8 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。	5	4	3	2	1
9 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。	5	4	3	2	1
10 同僚や生徒と、何も話したくなくなることもある。	5	4	3	2	1
11 仕事の結果はどうしてもよいと思うことがある。	5	4	3	2	1
12 仕事のために心にゆとりがなくなったと感じることがある。	5	4	3	2	1
13 今の仕事に、心から喜びを感じることもある。	5	4	3	2	1
14 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。	5	4	3	2	1
15 仕事が楽しくて、知らないうちに時間がすぎることもある。	5	4	3	2	1
16 体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある。	5	4	3	2	1
17 我ながら、仕事をうまくやり終えたと思うことがある。	5	4	3	2	1



最後に、あなたに関する以下の事項についてお答えください。

\* 教員経験年数（※講師の経験も含む） 現在合計\_\_\_\_\_年目

\* 現在のお勤め先を選び、1 つだけ○印をつけてください。

小学校 ・ 中学校 ・ 高等学校

特別支援学校（ 小学部 ・ 中学部 ・ 高等部 ）

\* 現在のお勤め先の勤務年数 現在合計\_\_\_\_\_年目

\* 現在の職位を選び、1 つだけ○印をつけてください。

校長 ・ 教頭 ・ 教諭 ・ 助教諭 ・ 講師（常勤） ・ 講師（非常勤）

養護教諭 ・ 養護助教諭 ・ 栄養教諭（栄養士）

\* 年齢 \_\_\_\_\_歳

\* 性別 （ 男 ・ 女 ）

質問は以上で終了です（A4 用紙 3 枚・両面印刷）。

記入漏れ、もしくは1 つだけ番号を選んで答える箇所に2 か所以上回答するなどの記入ミスがないか、もう一度ご確認ください。

お忙しい中ご協力いただき、本当にありがとうございました。