【論文】

教育実習生における感情労働の継時変化と精神的疲労の関連

新庄　加奈・東條　光彦

（岡山大学大学院社会文化科学研究科）

本研究では，教育実習生における感情労働の継時変化を把握するとともに，それが精神的疲労感とどのように関連しているかについて明らかにすることを目的とした。教育実習生140名を対象とし，実習1週、4週の終期に感情労働とPOMSによる精神的疲労感の測定を行った。その結果、感情労働は「指導的感情表出」において上昇し，POMS得点では，いずれの下位尺度でも得点の低下を示した。また，POMS得点と感情労働の関係では，「自己感情表出の操作」が2回の調査を通じ，一貫してPOMS得点に影響していた。これらをうけ，実習生の感情労働の獲得，その心理的役割についての教育の必要性について検討が行われた。

Key word:　感情労働，精神的疲労，POMS，教育実習生

1．問題と目的

文部科学省（2020）によると，2019年度の日本における教育職員（以下教員）の病気休職者数のうち精神疾患による休職者数は，5,478 人（全教員比0.59%）で過去最多を記録し，精神疾患による病気休職者の占める割合は高いため，早急な対応が必要であるといえる。この背景として，近年では，教員の物理的な多忙のみならず精神面での疲労についても関心が高まっている。

ところで，接客業やフライト・アテンダントなどの対人サービスおよび医師・看護師・介護職などの対人援助職における職務の共通的特徴としてHochschild（1983 石川・室伏訳，2000）は，「感情労働（emotional work）」の存在を指摘した。対人サービスおよび援助職においては，職務の場面に応じて適切とされる感情があり，その職業的要請に従って，自らの感情を意識的，または無意識的にコントロールすることが求められる。すなわち，感情労働とは，職業場面において「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」であり，「相手に適切な心の状況を喚起させるように，自分自身の感情を引き起こしたり，抑制したりすることを要求する」ことである。この点についてHochschild（1983）は，自分が感じていない感情を表出すること（感情の不協和）が心理的健康を阻害することを参与観察によって明らかにした。また，矢部・東條（2007）は，感情労働の頻度（量）が過剰であるほど，疲労感を感じやすいと述べていることから，感情労働が職務ストレスに与える影響は大きいと考えられる。

対人援助職である教員においては，児童生徒の感情に対する働きかけが教授行為の基本を構成しており，教授行為を成立させるためには，児童生徒の感情を規定するのと同時に，自己の感情をも規定することが求められる（伊佐，2009）。Hosotani & Imai-Matsumura（2011）も，教員は児童生徒の前での情動表出を，指導の際のスキルとしてもとらえていると指摘している。このことから，教員の感情労働は，いわば手段として用いるという戦略的側面をもつものとして捉えられている。しかし，このことが教員自身の疲労感の一因となり，バーンアウトに関与する可能性があるとの指摘もある（荻野ら，2004）。

伊佐（2009）によれば，若い教員には職務上要請される感情管理が他律的なものとして感じられていて，経験を積んだベテランの教員では，自らの感情管理が教授行為を成立させるための重要な要素として捉えられている。すなわち教員たちは，職務上要請される他律化された感情規則を，教育的価値をもつものとして積極的に読み替えていくことによって，戦略的に感情労働を行っているのであり，それは，教員としての社会化を通して獲得される実践的知識

の積み重ねによって果たされていくと考えることができるという。一方，教員になる前の教育実習生（以下実習生）は現職教師ほどに情動の演出をスキルとして認識していない（細谷・松村，2012）ことから，教師の職業的感情労働は獲得されていくものであると考えられる。

さて，教員になる前に養成段階で経験する教育実習がある。実習生は，「学生」という立場ではなく「教員」という立場に立って児童・生徒と関わらなければならず，教育実習という慣れない場や環境で生活することによって，さまざまなストレスを経験する（橘川・小林，2013）。実習生の中には，自らの情動表出スキルを自覚的に活用する認識がまだ乏しく，子どもと関わるための情動能力が未発達の段階である者が多くいると考えられ，指導に躊躇しがちであるのは当然である（細谷・松村，2012）と考えられている。そのため，教育実習において，実習生がいかに職務としての感情労働を獲得していくのかについて理解することは、彼らのメンタルヘルスや将来的な教職への動機づけにも影響すると考えられる。

しかしながら，わが国では教育実習生における感情労働と精神的疲労の関係についての研究はない。そこで本研究では，実習生が教育実習中に経験する感情労働の変化および感情労働と精神的疲労の関連を検討することとする。

2．方　法

調査対象者　A大学教育実習生140名（男性36名，女性104名。平均年齢20.70歳）

手続き

1．質問票の構成

1）デモグラフィック変数　①学籍番号　②性別　③年齢　④勤務時間　⑤睡眠時間

2）心理学的測度

①中学校教員用感情労働尺度：「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因子17項目（矢部・東條，2011）を一部修正して使用した。

各項目について原尺度に従い，実習で児童と接する中で体験した頻度を，“いつもあった”（5点）から“まったくなかった”（1点）の5件法で評価するよう求めた。

②POMS２：日本語版成人用全項目版のうち，「抑うつ―落ち込み」，「疲労―無気力」，「緊張―不安」，「活気―活力」の4因子38項目（横山・渡邊，2015）を使用した。

各項目について原尺度に従い，過去1週間の間にどのように感じたかを，“非常に多くあった”（5点）から“まったくなかった”（1点）の5件法で評価するよう求めた。

3）実施手順　実習期間4週間のうち，第1回調査は実習1週目終了後，第2回調査は実習4週間終了後に直接配布の上実施した。

2．倫理的配慮　連絡可能匿名性による無記名での回答を求め，記入によって得られたデータや個人情報は，他の目的で使用することはなく，回答するかしないかは自由であること，また，授業や実習の成績とは無関係であること，データの保管，秘匿性についても予め記載した。

3．結　果

回収された質問紙のうち，回答に不備のあるもの，欠損のあるものを除き，98名（男性27名，女性71名）が分析対象とされた。対象者の平均年齢は20.70歳（SD=0.60）であった。

感情労働の得点については，原尺度に従って得点が高いほど，感情労働量が多いことを示す。POMS得点についても原尺度に従い，得点が高いほど精神的疲労感が強いことを示すが，「活気―活力」尺度については逆転して算出した。

1．各回における感情労働と精神的疲労感の各下位尺度間の関係

感情労働と精神的疲労感に関連があるかを検討するため，各下位尺度において相関分析を行い，Table1の上段に第1回調査，下段に第2回調査の結果を示した。その結果，各変数間には一定の関連がみられることが明らかとなった。

2．感情労働，精神的疲労感の継時変化について教育実習生の実習期間中における感情労働量の変化（Figure1）を検討するため，第1回調査・第2回調査それぞれの感情労働下位尺度得点を算出し，t検定による比較を行ったところ，「指導的感情出」においては，第1回調査から第2回調査にかけて有意な上昇がみられた（t (97)=4.07，p <.001）。一方，「自己の感情表出の操作」，「生徒感情の積極的感知」において
は，有意な変化はみられなかった。

同様に，実習生の期間中における精神的疲労感の変化（Figure2）を検討するため，第1回調査・第2回調査それぞれのPOMS下位尺度得点における平均値を算出し，t検定による比較を行ったところ，

全ての下位尺度において，第 1 回調査から第 2 回調査にかけて有意な低下が認められた。(「抑うつ―落ち込み」：t (97)=−3.98，p <.001，「疲労―無気力」：t (97)=−4.26，p<.001，「緊張―不安」：t (97)=−6.71，p<.001，「活気―活力」：t (97)=−3.26，p <.01)。

Table1 第 1 回調査・第 2 回調査における各尺度の関係(r)

	1	2	3	4	5	6	7
〈感情労働〉							
1.自己の感情表出の操作		.30**	.66**	.38**	.29**	.34**	.26**
2.生徒感情の積極的感知	.27**		.12	-.06	.09	.20*	-.16
3.指導的感情表出	.55**	.16		.31**	.20*	.21*	.21*
〈POMS〉							
4.抑うつ―落ち込み	.43**	-.08	.23*		.77**	.66**	.24*
5.疲労―無気力	.30**	-.15	.11	.70**		.76**	.27**
6.緊張―不安	.39**	-.05	.18	.73**	.79**		.04
7.活気―活力	-.02	-.26*	-.05	.03	.04	-.15	

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

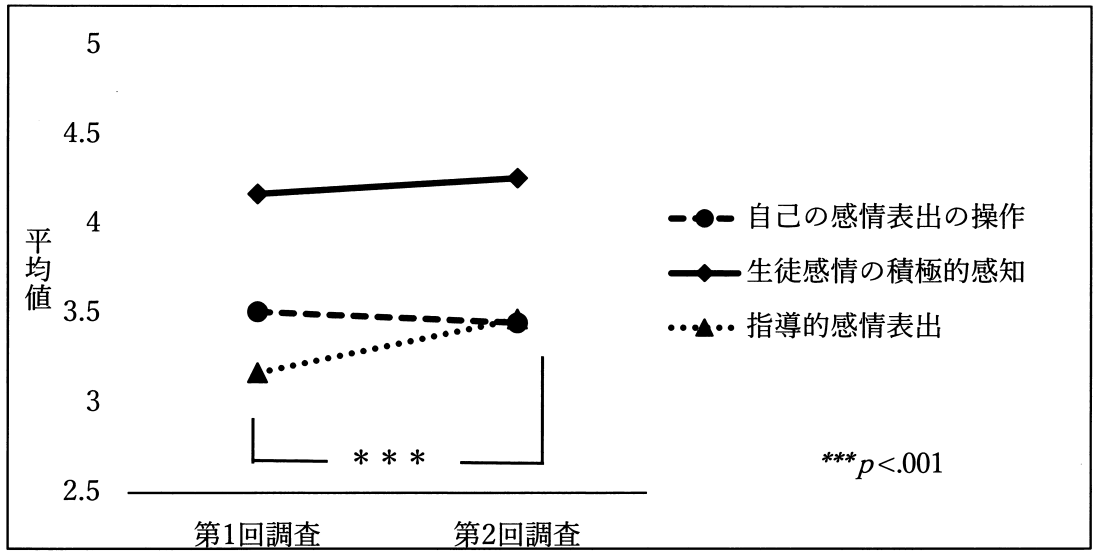

Figure1　第 1 回・第 2 回調査における感情労働の下位尺度得点の変化

2．第 1 回・第 2 回調査における感情労働得点高低群の POMS 得点の比較

第 1 回調査・第 2 回調査における感情労働と精神的疲労感の関係を検討するため，感情労働の平均得点に基づき，感情労働高群（n =52）・低群（n =46）に分け，各群の POMS 得点を比較した（Figure3, Figure4)。その結果，第 1 回調査の「抑うつ―落ち込み」，「緊張―不安」においては，感情労働得点の高群に比べ低群は，有意に精神的疲労感が低かった（それぞれ t (96)=−2.59，p <.05，；t (96)=−2.25，p <.05)。

また，第 2 回調査の「抑うつ―落ち込み」，「疲労―無気力」，「緊張―不安」においては，感情労働得点の高群に比べ低群は，精神的疲労感が有意に低かった(それぞれ t (96)=−3.06，p<.01，；t (96)=−2.29，p <.05，；t (96)=−3.37，p <.01)。

3．第 1 回調査・第 2 回調査における感情労働が精神的疲労に与える影響の検討

各回における POMS 下位尺度と感情労働の関係について検討するため，2 回の調査それぞれにおいて，感情労働の下位尺度を説明変数，POMS 下位尺度を目的変数とした強制投入法による重回帰分析を行った（Table5)。その結果，第 1 回調査，第 2 回調査いずれにおいても，「抑うつ―落ち込み」に有意な影響

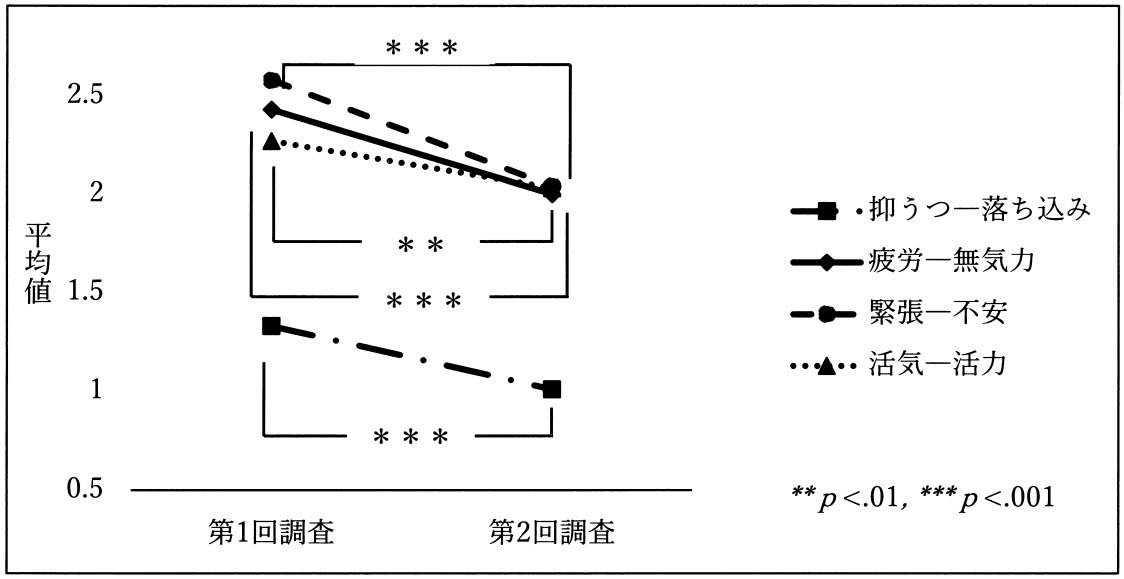

Figure2　第1回・第2回調査におけるPOMSの下位尺度得点の変化

を示した変数は「自己の感情表出の操作」であった。また，第2回調査ではこれに加えて，「生徒感情の積極的感知」が「抑うつ―落ち込み」に有意な影響を示した。また，「疲労―無気力」に有意な影響を示した変数は，「自己の感情表出の操作」であった。第2回調査ではこれに加えて，「生徒感情の積極的感知」が「疲労―無気力」に有意な影響を示した。「緊張―不安」に有意な影響を示した変数は，第1回調査，第2回調査いずれにおいても，「自己の感情表出の操作」であった。　さらに，「活気―活力」に有意な影響を示した変数は，第1回調査，第2回調査いずれにおいても「生徒感情の積極的感知」であった。また，第1回調査ではこれに加えて，「自己の感情表出の操作」が「活気―活力」に有意な影響を示していた。

4．考　察

本研究では，実習生が教育実習中に経験する感情労働の変化および感情労働と精神的疲労を検討した。

まず，感情労働，精神的疲労感の関連について検討したところ，両者には一定の関連があることが示された。特に，感情労働の下位尺度である「自己の感情表出の操作」が気分の下位尺度すべてと正の関連があることが明らかになった。「自己の感情表出の操作」は，意識的に内潜的感情と表出する態度を区別し，コントロールしていくことであり，感情労働の中でも全体的な感情のコントロールを行う労働を表している（矢部・東條，2011）。この点が疲労感と関連したのは，実習生が教師という立場で感情労働を行うことが，学生として過ごしている演出することのない日常での感情表出とのギャップによって，精神的疲労に関連したといえるであろう。このことから，実習生においても矢部・東條（2007）や荻野ら（2004）が述べているように，感情労働が精神的疲労に関与することが認められた。

一方，感情労働の下位尺度である「指導的感情表出」において，第1回調査では気分の下位尺度すべてと正の関連がみられたが，第2回調査ではあまり見られなかった。これは，指導のために怒りや厳しさというネガティブな感情を示す感情の不協和が心理的健康，ストレスへの負の影響を与える（荻野ら，2004）という先行研究の結果と第1回調査は一致し，第2回調査では異なる結果となった。第1回調査で実習生は，教員として児童と関わることに戸惑いや困惑を感じ（田中，2001），情動表出を自覚的に活用できず指導に躊躇しがちである（細谷・松村，2012）ことから，精神的疲労への関連がみられたと考えられる。しかし，第2回調査では教育実習4週間を終え，自分の能力を客観的に捉え，教員としての資質や適性を見直す（今林・池袋・迫田・小久保・森藤，2016）ことで，実習当初には戸惑いや困惑を感じていた場面での具体的な対処法を意識化できたため，精神的疲労感とは関連がなかったと考えられる。

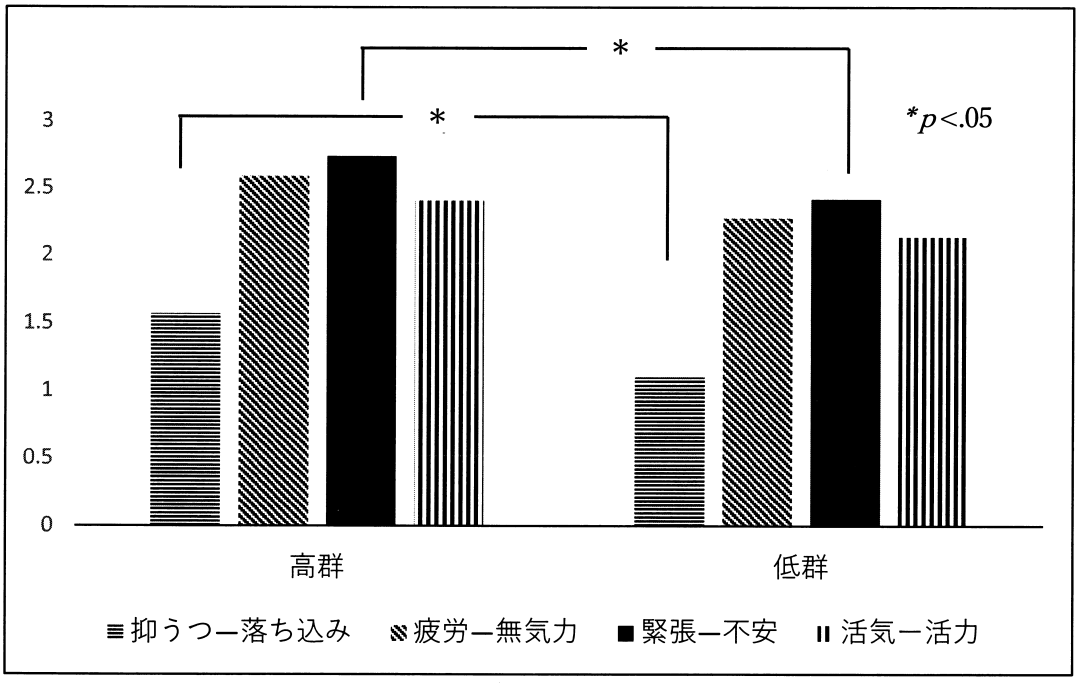

Figure3　第 1 回調査における感情労働得点高群・低群の POMS 下位尺度得点の比較

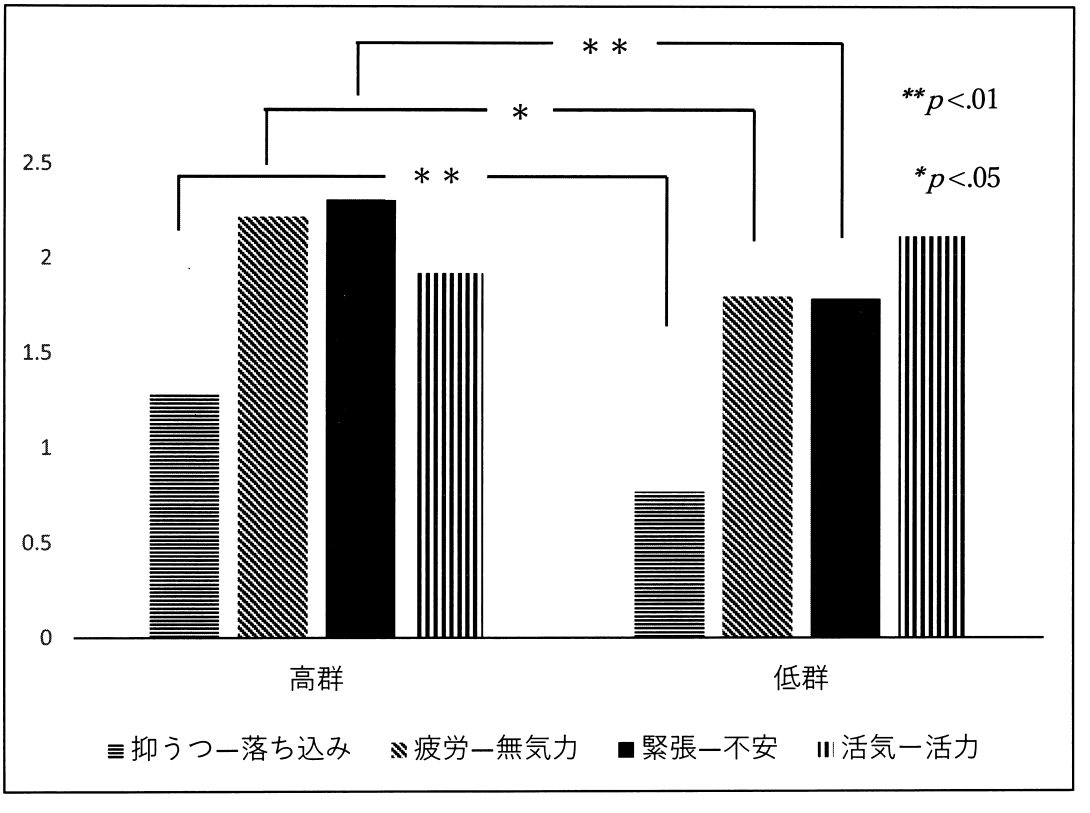

Figure4　第 2 回調査における感情労働得点高群・低群の POMS 下位尺度得点の比較

Table2　第1回調査・第2回調査におけるPOMS下位尺度得点とと各要因の関係（β）

	「抑うつ―落ち込み」		「疲労―無気力」		「緊張―不安」		「活気―活力」	
	第1回	第2回	第1回	第2回	第1回	第2回	第1回	第2回
自己の感情表出の操作	.38**	.48***	.29*	.41**	.31*	.47***	.33*	.07
生徒感情の積極的感知	-.19	-.21*	.02	-.25*	.11	-.16	-.26*	-.27**
指導的感情表出	.07	.01	.01	-.08	.01	-.05	.02	-.04
調整済みR2乗	.15	.02	.06	.13	.10	.16	.11	.04

***…p<.001，**…p<….01，*…p<.05

次に，感情労働，精神的疲労感の継時変化について本研究では，実習生の実習期間中における感情労働量と，精神的疲労感の程度の変化を検討した。その結果，第2回調査では，実習生の感情労働の下位尺度である「指導的感情表出」が上昇していた。「指導的感情表出」は，指導にあたって意識的に感情を演じ分けることであり（矢部・東條，2011），教師の仕事である児童の指導という役割を果たすための感情労働といえる。そのため，実習生は実習1週目ではまだ不慣れなことも多く，「教員」として児童と接することを意識できない。しかし，実習期間中に児童との接し方を学習し教員としてのスキルを徐々に獲得したと考えられる。教育実習中では，指導教員が児童と関わる様子をモデルとして観察することで児童との関わり方を学習する。実習生はモデリングによって教師としての関わり方を学習し，「指導的感情表出」が上昇したと考えられる。

また，精神的疲労感の下位尺度はすべて低下していた。実習生はさまざまなストレスを経験する（橘川・小林，2013）が，実習期間中に非日常的な環境や業務に慣れ，精神的疲労感の低下がみられたと考えられる。坂田・音山・稲城（1999）も，実習当初は基本的作業のそれ自体よりも「作業の進め方」や「校内での言動」といった作業遂行時に付随する情動経験が精神的疲労につながっていたが，実習の経過とともにその経験自体が低下し，精神的疲労への関連がなくなったと指摘している。さらに，教師は指導の際のスキルとして戦略的に感情労働を行う（伊佐，2009）が，実習生は現職教師ほどに情動の演出をスキルとして認識していない（細谷・松村，2012）との知見からも，実習1週目において実習生は感情労働をいわば強引に行おうとしたことによって精神的疲労感が高まっていたものの，4週目になると感情労働をスキルとして習得しつつあることにより，精神的疲労感の低下につながったと推察される。このことは，感情労働の高かった群と低かった群を比較し，それぞれの精神的疲労感の差について検討した結果からも同様の傾向がうかがわれた。すなわち，第1回調査において，感情労働の高群に比べ低群は精神的疲労感の下位尺度である「抑うつ―落ち込み」，「緊張―不安」が低かった。さらに，第2回調査においても，感情労働高群に比べ，低群は精神的疲労感の下位尺度である「抑うつ―落ち込み」，「緊張―不安」，「疲労―無気力」が低かった。感情労働は，多すぎると精神的疲労感が高まる（矢部・東條，2007）ことから，労働を多く行うことで普段とは異なる気分の沈滞や，緊張などを感じやすいことが明らかとなったと言える。

また，本研究では精神的疲労の構成要素としての感情労働について検討したところ，第1回調査，第2回調査ともに感情労働の下位尺度である「自己の感情表出の操作」が精神的疲労感を上昇させていた。「自己の感情表出の操作」は，感情労働の中心的概念を反映している（矢部・東條，2011）ため，これがメンタルヘルスに重要な影響を与えていることは，初任期教員を対象とした先行研究の橋口・東條（2015）と同様の結果となった。また，教師が教授行為そのものを成立させるためには，自己の感情をも規定することが求められる（伊佐，2009）ことから，実習生においても教員と同様な感情労働を求められ，それが精神的疲労感に影響を与えることが明らかとなった。第2回調査においては「生徒感情の積極的感知」が精神的疲労感の下位尺度である「抑うつ―落ち込み」，「疲労―無気力」，「活気―活力」を低下させた。「生徒感情の積極的感知」は，児童への共感性の高さや共感性を言語で表出するといった教員が日常的に行う児童への情緒的配慮である（矢部・東條，2011）。前述のように，実習生は実習期間中に指導教員をモデルとして観察しスキルとして行われる感情労働を観察し，学習する。そして，実習期間を経ていくうちに教育実習生は感情労働をスキルとして獲得，実践し，自分の能力を客観的に捉えるこ

とができる（今林ら，2016）場面に直面化することで，それらの場面での具体的な対処法を意識化できたため，精神的疲労感が低下したと考えられる。

本研究では，実習生においても感情労働が精神的疲労感に関連していることが明らかとなった。このことは，教員養成過程においても，感情労働の調整を意識した心理教育の必要性が示唆されたと言えるだろう。

5．参考文献

橋口朋枝・東條光彦（2015）初任期教員の疲労感に影響を及ぼす身体的・精神的要因に関する研究　日本認知・行動療法学会大会プログラム・抄録集，41，98-99

Hochschild, A. R.　(1983) The managed heart: Commer-cialization of human feeling. Berkeley: University of California Press.（ホックシールド A.R. 石川准・室伏亜紀（訳）(2000) 管理される心―感情が商品になるとき―，世界思想社）

Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011) Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1039-1048

細谷里香・松村京子（2012）児童と関わる時の教育実習生の情動能力：優れた教師との比較　発達心理学研究，23，3，331-342

今林俊一・池袋佳奈・迫田孝志・小久保博幸・森藤悦子（2016）教育実地研究に関する教育心理学的研究（11）：教師効力感に及ぼす教育実習の効果　鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要，25，153-159

伊佐夏美（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

文部科学省（2020）令和19年度公立学校教職員の人事行政調査について　文部科学省，<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1399577.htm>　(2021. 1.3 アクセス)

荻野佳代子・滝ケ崎隆司・稲城康一朗（2004）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，75，371-377

坂田成輝・音山若穂・古屋健（1999）　教育実習生のストレスに関する一研究―教育実習ストレッサー尺度の開発―　教育心理学研究，47，335-345

橘川真彦・小林由佳（2013）　教育実習ストレス変化、教員志望の強さ、状態自尊感情に及ぼす自己開示者と開示内容の影響　宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要，36，265-272

田中マユミ（2001）教育実習体験と教職志向性（2）―教育実習生のストレス対処を基にして―　學園，732，2-16

矢部真弓・東條光彦（2007）中学校教員における感情労働の実態とメンタルヘルス　日本カウンセリング学会 第40回大会発表論文集，115

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　*The Japanese Journal of Health Psychology*，24，1，59-66