

教師の精神的健康の現状と課題について

— 自己心理学的視座からの考察 —

Current Situation of and the Problems in Teachers' Mental Health
: From the Perspective of Self Psychology Theory

森下左知子, 葛西真記子

MORISHITA Sachiko and KASAI Makiko

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第33号

Bulletin of Center for Collaboration in Community
Naruto University of Education
No.33, Feb., 2019

教師の精神的健康の現状と課題について

—自己心理学的視座からの考察—

Current Situation of and the Problems in Teachers' Mental Health

: From the Perspective of Self Psychology Theory

森下左知子*, 葛西真記子**

* 〒 673-1494 兵庫県加東市下久米 942-1 兵庫教育大学大学院 連合学校教育学研究科

** 〒 772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島 748 番地 鳴門教育大学

MORISHITA Sachiko* and KASAI Makiko**

* Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education
942-1 Simokume, Kato-shi, Hyogo 673-1494, Japan** Naruto University of Education
748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

抄録：日本の教師の精神的健康はここ数年の間、悪化している（文部科学省，2017）。本研究では、教師の精神的健康の悪化の予防や、対策に関する先行研究をとりあげ、概観する。併せて、教師の職業特性や教師文化を踏まえた上で、教師が精神的健康を維持・促進するための他者とのかかわりのあり方について、より実地的な支援を提供する自己-自己対象体験の質を明細に捉える自己心理学（Kohut, 1971 / 1977）の有用性を論じた。

キーワード：教師 精神的健康 自己心理学

Abstract : It has been reported that the mental and psychological health of Japanese school teachers has deteriorated in the past several years (MEXT, 2017). The present article reviewed the current research on teachers' mental health prevention and countermeasures against mental health deterioration. Based on the self-object experiences of teachers from the perspective of self psychology theory (Kohut, 1971, 1977), we discuss ways to provide more practical support for school teachers and to maintain and promote teachers' mental health, according to the professional characteristics and the culture of school teachers.

Keywords : Teacher, Mental health, Self Psychology

I. 教師の精神的健康の現状

現在の学校現場には「学級崩壊」「学業不振」「不登校」「いじめ」「非行」といった問題が山積しており（2013, 三沢）、この実情に向き合う教師の精神的健康が懸念されている。文部科学省（2017）の調査によると、精神疾患により病気休職した公立学校の教師は、2016（平成28）年度に全国で4,891人となり、平成19年度以降、5,000人前後で推移し、ここ3年で連続して微減しているものの大きな改善には至っていない。

また、「教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）」（文部科学省，2013）において、教師の精神的健康の悪化は、児童生徒への影響、教師自身の教育活動への影響が懸念されるとしている。併せて、教師の精神疾患による休職は、休職期間中の給与保障や代替教員等の配置による財政的負担が伴うことから、教師のメンタル

ヘルス対策や充実・推進を図ることは喫緊の課題としている。

同報告（文部科学省，2013）では、教師のメンタルヘルス不調の背景因として以下のような内容を示している。

まず、児童生徒と共に過ごす時間や教師としての権威といった教師を支えてきたものが低減する一方、授業等の教育活動以外の用務が増え、特に負担感の大きい保護者との関わりといった「業務量の増加」を挙げている。

また、教師個人がそれまで得てきた知識や経験だけでは十分に対応できないため、新たな知識や技能を習得することが求められたり、外部機関と連携する機会も増え、行動や思考の範囲を広げなくてはならないといった「求められる業務の質の混雑化」も挙げている。

「教師の業務の特徴」といった視点からは、企業に比べ管理職が少ない、いわゆる鍋蓋式組織であることで、メンタルヘルス対策としてラインによるケアを行うのが困

難であるということ、教師はその職務を個人で抱えやすい性質があること、多重に業務を抱えなくてはならない現状や休日の部活指導等で業務量が多くなっていること、教師は対人援助職であるために、決まった正解が無いケースが多く、終わりが見えにくいいため、成果を実感しづらく、それゆえに不安をいだきながらの対応を迫られていることがあるといったことが報告されている。

「職場等での人間関係」といった視点からは、職場での良好な人間関係が十分に形成されず、対人関係上のストレスがある場合、職場での孤立を招き、業務上、うまく対応できない状況が生れやすくなったり、メンタルヘルスの不調を来す場合もあるとしている。

II. 教師のストレスと対策

教師の精神的健康の現状を受け、教師の精神的健康の悪化を招くストレス要因や予防、対策に関する先行研究には以下のようなものがある。

1. 教師のストレス研究

中島 (2000) は欧米の調査で自己評価式うつ尺度を用いた調査研究により、一般集団を対象とした調査結果と比較して、教師は明らかに抑うつ程度が強いという調査結果を述べている。併せて、指導困難校での勤務は、疲労の蓄積から臨床的水準の抑うつ状態にまで達する教師が多いとも述べており、教師という職業の特性や、問題の多い勤務校での勤務は、教師のストレスを左右するとしている。

教師個人のストレスの要因やストレスへの対処法に着目したものととして、阪邊・立元 (2007) は、中学教師をストレス対処スタイルによって分類し、分類されたグループごとにダメージを受けるストレスラーとストレス反応の組み合わせを明らかにしている。結果として、分類された各コーピング群のストレス対処スタイルの特徴に応じ、個人のソーシャルサポートの資源の認知やバーンアウトについての認識を高めておくことが必要であると述べている。

高木ら (2006) は、教師のストレス抑制要因として職務ストレスラーである職務葛藤と、職業生活の適応に有効とされる職業人の認知・態度からなるキャリア適応力を取り上げている。結果として、職務葛藤は各年代でストレスラーとなっており、キャリア適応力は特に40代教師でのストレス抑制効果がみられたと述べている。

藤原・古市・松岡 (2011) は、中学校教師は、「ストレスラー→ストレス反応→バーンアウト」が関連の基盤となっており、それに情緒的支援、自己効力感、コーピング特性が緩衝要因として関連していることを示している。また、職場における情緒的支援の充実と自己効力感

の高揚の重要性を示唆している。

小橋 (2012) は、教師が日常の教育活動において、異なるストレス状況で、教師がどのようなコーピングを行っているのか、また、コーピングとメンタルヘルスの関連について検討している。結果、一般的にコーピングが高まることによりメンタルヘルスは良好な状態になると言われているが、本研究からは、教師のコーピングが必ずしも予防として十分機能していない現状が示唆される結果となっている。

こういった教師のストレスを生み出す環境として、中島 (2000) は、教師の対人関係や職場環境との関連に着目し、教師をとりまくストレス状況の成り立ちの要因として「重層的な人間関係の構造」を挙げている。この構造は学校現場を取り巻く状況が教師一人ひとりに、相当な心理的負荷をかけていることは間違いないとも述べている。

「重層的な人間関係の構造」から生れる教師のストレスの一端を明らかにした研究として、瀬上・太田 (2004) の、管理職を含めた教職員と保護者に対する教師の対人的な葛藤と葛藤の解決方法の認知構造について、教師の対人葛藤の解決方法に着目し、教師の対人解決方法と教師のコミュニケーションの在り方、及びストレス認知の関係について検討した研究がある。結果として、教師の教職員との対人葛藤は、学校組織・学級集団という場における固有の職務や他の成員の行動・態度に重きをおいているという特徴が見られた。同時に明文化されていない領域に関わる葛藤を少なからず感じている教師の姿が窺えたとも述べている。さらに、教師の対人葛藤の解決方法については、過去の職場におけるコミュニケーション様式から肯定的な影響を受けていると捉える教師は対人葛藤の方法として議論を重視しており、それに対して、過去の職場におけるコミュニケーションにおいて肯定的な影響を受けていない教師は他者に同調することによって問題を回避しようとする同調・回避型、ないしは黙って時の過ぎるのを待つ傍観型傾向の教師が多かった。したがって、教師集団という職場の雰囲気によって教師の対人葛藤の解決方法は変わりうることを明らかにしている。また、議論を重視した教師は、共通理解や共同作業において強く葛藤を感じるものの、ストレスは最も低いということを示している。併せて、今後は予防的な視点から適切な葛藤解決方法を身につけるための学習法習得の必要性を述べている。

これらストレス研究から、教師が様々なストレスに曝されていること、また、ストレスに対処するために教師個々の特性や、物事に対する認知のあり方が影響されることが窺える。併せて、ストレスを抑制するためには、職場環境や職場における人間関係も重要な要因であることがわかる。

2. 教師のバーンアウト研究

教師のバーンアウト（燃え尽き症候群）についてであるが、バーンアウトという言葉が最初に使用したのはアメリカの精神科医 Freudenberger である。Freudenberger (1974) は、精神科患者の社会復帰施設のボランティアを対象とした研究において、過度な仕事によって精神的・身体的に疲弊し、消耗した状態を指して「バーンアウト」と呼び、バーンアウトに陥りやすいタイプを、「ひたむきに職務に専念する理想家」と捉えた（落合、2003）。

我が国のバーンアウト研究は土居（1998）が中心になって行ったものが先駆である。この研究により、燃え尽き状態は、教師、看護師、精神科医、一般医の順に高かったという。また、特にバーンアウトを単なる個人や職場の問題としてだけでなく、都市化の潮流や、医療・教育制度といった歴史的・社会的背景にも焦点を当てて論じた点が特徴である（落合、2003）。

伊藤（2000）は、教師を対象にどのような要因（性別・勤務校種・年齢・パーソナリティ特性・職場での人間関係やサポート・教師としての自信など）がバーンアウトに関与するのかを検討している。併せて、教師自身の教育観に注目し、どういう教師を理想とし、どんな教育を目指すのかによって、バーンアウトのあり方や関連要因にどのような差異が見られるかについて検討している。

結果、若年群とベテラン群の比較では、若年教師ほど教育活動の中で悩みを抱える者が多く、反対に、ベテラン教師の方は自己評価が高く、教師としての中核的な悩みをもつ者は比較的少ないことから、ベテラン教師が示した充実感は、パーソナリティの変化、教師としての自信や悩みの減少とも関連があるとしている。また、教師のパーソナリティや年齢といった個人的要因がバーンアウトのあり方を左右するだけではなく、教師としての教育観によってもバーンアウトの生気メカニズムに違いが見られるとしている。

岡東・鈴木（1997）は、教師のバーンアウトと相関が高い要因として第一に、教職生活の精神的領域に関わる「コンフリクト」や「職務満足」が認められると述べている。そして、教師がストレスラーとして認知するものに、人間関係（管理職、同僚、保護者、子ども）など、組織の構造や機能（権限、責任の関係、意思決定の態様、自律性の程度など）、キャリア発達（職務の安定度、人事の適切性、成長感など）などや、学校組織以外のプライベートな生活の問題が存在すると述べている。

伊藤（2007）は、教師のバーンアウトについて、やる気ややりがい感の低下を意味する「やる気低下」と、うつ状態に近い「消耗感」の2つの因子からなりたっていると述べている。また、教師のバーンアウトを問題として取り上げることに、「教師自身が苦しい状態にあ

るというだけでなく、職場の中で教師が関わるべき人間関係にまでその影響が及ぶという点である」とも述べている。

宮下（2012）は、バーンアウト傾向を測定する尺度である MBI（Maslach Burnout Inventory）（Maslach, 1981）の下位概念より、バーンアウトは「情緒的消耗感」「個人的達成感の後退」「脱人格化」といった3つの特徴を持つストレスであり、また、「ストレスに長時間曝されたことによる独特なストレス反応」と位置づけ、メンタルヘルスの維持・向上に向けての対策の重要性が叫ばれているとされる中学校教師を対象に、性差、教職経験年数などの個人属性やコーピング、ストレスラー、ソーシャルサポートがバーンアウト傾向にどのような影響を及ぼすのか検討を行っている。結果、多くのストレスラーが「情緒的消耗感」と正の関連があることを示している。また、「上司・同僚との葛藤」および「労働過多」ストレスラーは「個人的達成感の減退」と負の関連があることが示されている。コーピングとの関連においては、「気分転換型」コーピング、「問題回避型」コーピングが「情緒的消耗感」と正の関連があるとし、さらに、「問題直視型」コーピングが「個人的達成感の後退」「脱人格化」と負の関連があることが示されている。本研究では、調査対象者に半構造化面接も実施し、仕事を精選し、時間を作っていくこと、職場の人間関係の重要性や、研修内容の充実が必要であるという回答を得ている。

バーンアウトは、その名の通り、「燃え尽きる」ことであり、重篤な状況である上に、離職に追い込まれる可能性もあることから、これらの研究から得られた知見は、教師個人ばかりではなく、管理職や教育行政にとっても有益な研究である。あらゆる職業を含めてのバーンアウト研究全体は衰退傾向にあるが、教師バーンアウト研究はむしろ盛んになってきている（落合、2009）ことから、本テーマの重要性が窺える。

3. 教師の心理的危機についての研究

教師の心理的危機についての研究として、山崎・川原（1995）は、教師が実際の職場の人間関係の中で心理的危機をどのように回避できるのかを詳細に検討することが重要であるという考えのもと、教師が同僚の教師に対しどのような視点から認知しているのかを知るために、「仕事仲間としての教師同士の人間関係」に焦点をあてた研究をおこなっている。

結果、教師には教師特有のものが見方が現れ、それらの見方は教師個々の生き方が反映している、また、スタイルの合う教師の存在が重要であるといったことが挙げられている。

柿田ら（1992）は、教師の困難な状況について教師ストレスや教師のバーンアウト研究といった視点からの研

究がおこなわれてきているが、これらの研究は、教師がいかにして悩みや困難を克服しているかが十分でないとし、教師が会える困難を教職継続の危機と捉え、その内容と克服の仕方を明らかにしようとしている。研究方法は、教職経験の長い小学校の教師に面接し、回想を求めるというものである。

結果、危機に遭遇する時期を「新任時」、「出産・子育ての時期」、「子育てが一段落した時期」、「管理職になった時」、「同一校に長期間勤務した時」、「高学年を担当した時」としている。そして、それぞれの危機を、「自己に起因する危機」「児童の特性に由来する危機」「職場の人間関係に起因する危機」「制度に起因する危機」「家庭生活に起因する危機」に分別し、それぞれの特徴を述べている。

これらの研究から、教師がその職務上の課題のみで危機的状況に経験するわけではなく、教師個々の物事のとりえ方やプライベートでの出来事等も影響していることが窺える。

4. 介入につながる研究

以下の研究は、教師を取り巻く現状を認識した上で、教師が困難な状況乗り越えて勤続するための健康な精神を培うための具体的な示唆を与え、実際に支援、介入に有用となる研究である。

河村（2003）は、社会的状況、制度的状況というマクロな状況と「教師のやりがい感」という主観的な側面の両方に目を配り、教師の病理現象の全体像を捉えようとしている点で多くの先行研究と区別される（油布，2010）。

河村（2003）は、2000年から2001年に千人を超える現職の教師に調査したところ、教師たちが心の健康をそこなう要因として、「学校ストレス」と「教師のやりがい感」を挙げている。そして「学校ストレス」と「教職のやりがい感」は相互に関係しあいながら、教師の心の健康に影響を与えるとも述べている。

この「学校ストレス」の代表的な分野として、「難しい児童・生徒への対応」「同僚教師とのかかわり」「管理職とのかかわり」「主要な教育実践への不信」「気がすまない仕事への取り組み」「日常のルーティーン」としている。また、「教職のやりがい感」の代表的な分野として、「子どもとのかかわりと、職場環境の満足感」「対外的な評価の満足感」「働く内容への満足感」「労働待遇への満足感」の4点を挙げている。そして、教師のやりがい感の相互関係を考察した結果、Maslow（1954）の欲求階層説とは合致しなかったことから、4つの領域が混在して教師のやりがい感を構成していくと述べている。加えて、教師が心の健康を維持するためのポイントとして、「学校ストレス」をうまく処理して低下させることと、「教師のやりがい感」を実感できるようにすることである

と述べている。

上記の2点の具体的な方策として、「学校ストレス」を低下させるためには、「まぎらわす」「かわす」「問題に向き合う」で、「教師のやりがい感」を実感するためには、「教師仲間と一体感を実感する」「周囲から認められる」「自分なりにやれていることを確認する」「自分の関心の視野を広げる」ことであると述べている。これらは、教師が精神的健康を維持しつつ、いかにしてストレスが多く見受けられる日常的な営みと向き合うか、その方向性を平易な言葉で示しており、教師に実際的な示唆を与えるものである。

また、宮下（2013・2016）は、企業で重視されるようになっているラインケアや組織的な取り組みが、学校現場ではあまり行われていないのが現状であるとし、学校現場におけるメンタルヘルスに関する組織的取り組みを探索的に検討している。方法としては、教師のバーンアウトを軽減するための方策で効果的だった取り組みは何か、バーンアウトを軽減するために必要な組織的取り組みは何かについて、小・中学校教師に自由記述を求めている。

結果、「管理職がしっかりと目を配り、話を聴くこと」や、「職場の人間関係を良くすること」などが挙げられた。学校現場の特色としては、「物理的な環境の整備」に関する内容が少ないこと、「授業改善を行ったり、子供の成長を語りあったりすることで、教師のやる気を高める対策」が多くみられた。また、管理職からの効果的だった方策は何か、という問いには、「管理職の理解・支持」（仕事を肯定的に評価してもらった、仕事を正当に評価してもらった等）、「コミュニケーション」（声をかけてもらった、話を聴いてもらった等）、「管理職サポート策」（具体的な解決策などを一緒に考え指示を出してもらった等）が挙げられている。また、管理職になってから効果的だと考える方策は何か、という問いには、「コミュニケーション」（何をやっても手を止めて相手をよく見て話をする等）、「管理職の理解・支持」（褒めたり認めたりする、誰がどんな仕事や課題に取り組んでいるのかを把握する等）、「管理職サポート策」（保護者とのつきあい方が重荷にならないようする等）、「チーム支援」（チームでの対応、分担、サポート体制等）などが挙げられている。さらに管理職への調査をすすめ、どのような方策が有効かについてより明らかにするとしている。

貝川（2009）も、教師バーンアウトに影響を及ぼす要因として、職場内での組織特性や個人が持っているソーシャルサポートを取り上げ、それらがどのように影響を与えているのかを明らかにするため、287名の小中学校教師に質問紙調査を実施している。

結果、学校の職場環境という学校組織特性がバーンアウトへの直接悪影響を及ぼすこと、情緒的サポート（ス

トレスで苦しむ人の自尊心や情緒に働きかける支援)を得ることでバーンアウトを緩和できるが、道具的サポート(ストレスを解決するのに必要な情報を提供したり、その資源を手にいれることができるような情報を与えたりする支援)はバーンアウトに影響を与えないことを明らかにしている。

小沼・蘭(2013)は、教師同士の相互作用で成り立つ「同僚性」に注目している。「同僚性」は「授業実践の観察」「場所と頻度の開放性」「教育実践における問題・課題の焦点化」「人間関係性」の4点が重要であるとし、特に、「同僚性」は「人間関係性」を基盤として「授業実践の観察」といったプロセスが成り立つと述べている。そして、「同僚性」を構築するために、教師間の「援助サービス」として、「教師用援助シート」(教師間で授業実践面、子供の理解面、保護者の対応面、生活態度面、人間関係面を観察し合い、情報をまとめたもの)を作成することで、教師が良好な人間関係による「支えの体制」を構築することが可能となり、教師の悩みやストレスの改善に有用なのではないかと提案している。

また、予防的介入を視野にいれた先行研究として、新井(2005)のインシデントプロセス法の集団思考における人間関係改善効果に着目した教師のバーンアウトを予防・軽減するための方法を考案した研究、三沢ら(2007)らの認知療法を手がかりとした教師のバーンアウト傾向低減プログラムを開発している研究がある。また、岩田(2007)は、精神的健康の現状改善のための具体的な介入をおこなった研究ではないがグループ・エンカウンター(以下、SGE)を実施した教師が精神的健康を維持することに、あるいは教師の資質、力量の向上に効果があるのではないかとという仮説のもと、学校におけるSGEの実態をあきらかにし、効果を測定する尺度の作成を行い、実践研究をおこなって教師への効果を多角的に検討している。

これら介入を視野にいれた研究は、多忙を極め、様々な課題が山積する学校現場において、一教師が困難な状況に遭遇し、精神的に追い込まれている際、その教師自身が「何をどのように捉えればいいのか」「どのように乗り越えたらいいのか」といった教師自身への具体的な支援となるばかりではなく、周囲の同僚や管理職が「何が原因なのか」「実際にどのように支援すればいいのか」「困っている教師に、どういった言葉をかけたらいいのか」といった具体的な支援、いわば現場に生きる情報を与えることを可能にするのではないかと考える。

5. 教師の疲弊の成立を捉えた研究

落合(2009)は、教師の疲弊は、一定の時間経過の中で生じる病理現象であり、その点が誰もが陥るストレス状況とは一線を画していると述べている。そこで、学校

でフィールドワークを行い、教師個々の疲弊の成立プロセスを詳細に調査し、疲弊のダイナミズムを明らかにしている。疲弊のダイナミズムを解明する方法として、教師個々の主観性を重要視し、調査対象者の解釈も含めながら、研究者と調査対象者が共有可能な理解の構築を目指している。また、学校組織を分析する際には、人と人、システムと人といったあらゆる相互的な関係の中で生じた疲弊を問題にしている。今後の課題として、様々な地域、規模、歴史の異なったフィールドで研究を行い、さらに知見を深めるべきであるとしている。

この研究は、教師文化における出来事を通して、教師個々が獲得した意味と教師文化における人やモノとの関係性の中に生じる疲弊を関連づけ、その実態を浮き彫りにしたといえる。今後、この研究のような、教師の精神的健康について、その対象を一教師を取り巻く様々な環境や人間関係、地域、文化等を包括的に捉えた研究により、教師の精神的健康を社会全体で支える必要性が高まるのではないかと考える。

III. 教師の精神的健康に関する課題

教師ストレスの研究では、様々な教師ストレス要因を見据えての研究が実施されている。また、教師のバーンアウト研究や教師の心理的危機の研究では、教師の職務の特殊性や、教育観、性格などの他、プライベートな生活がどのようなものなのか、また、従事する学校がどのような地域なのか、歴史的・社会的背景にまで言及され、本問題の複雑さが窺える。

しかし、これら先行研究には、教師個人の特質とソーシャルスキルの在り方やストレス対処との関係、教師を取り巻く現状認識とその影響、病理現象の実態を明らかにすることに終始し、具体的に現状を改善するために実証的な示唆となるものは少ないのではないかと考える。

一方、河村(2003)、宮下(2013・2016)、貝川(2009)、小沼・蘭(2013)、新井(2005)、三沢ら(2007)、岩田(2007)らの研究は、様々な要因で悩みやストレスを抱える教師を支える者(管理職、同僚、教育委員会、スクールカウンセラー等)がどのような支援を講じればいいのか、また、どのような学校運営をすればいいのかという点において、介入のための具体的方略や実際の介入を導くための研究である。このような、予防や対策の研究は少なく、対策による効果測定も含めた研究は少ない(落合、2003)。

予防や対策の研究が少ないのは、課題の山積している学校で、教師個人や教師集団を対象とした効果研究のための調査を実施することの困難さがあるからではないかと推察する。また、実際に、教師の精神的健康が懸念されている現状(文部科学省、2014)を踏まえれば、状況

改善のための具体策が明確とはなっていないようである。学校組織としては、日常的に教師の健康状況をみての支援や相談対応が必要となるが、教師は一般企業従事者に比べ、仕事や職業生活におけるストレスを相談できる上司が少ないこと（文部科学省，2013）、ラインケアをはじめとする組織的な取り組みが、あまり行われていないのが現状であること（宮下，2016）を鑑みれば、教師の精神的健康を支える方略を導くために、教師個々、教師集団への支援のみではなく、今後は宮下（2013・2016）貝川（2009）の研究のように、困難な状況に遭遇した教師への支援のあり方や、支援が機能するためにどのような学校運営が求められているのかを検討することが重要であるのではないかと考える。

また、奥野（2013）は、教師の業務の特徴や教師を取り巻く人間関係に教師文化の特殊性や教師特有の職務構造といった職務ストレスが存在し、それらが教師の精神的健康に大きく影響していることを理解した上での支援を行わなくてはならないと述べている。つまり、困難な状況にある教師を支えるための支援には、教師個々と教師をとりまくあらゆる人々、あらゆる資源を包括的に捉えての支援が必要ということである。

この教師文化についてであるが、久富（1994）は、教師個々の指導観や教育観、同僚関係や教師・生徒関係、教師・保護者との関係、教師・地域社会関係などに関する伝統、教職観、教師の社会的地位への意識等のみで成り立つものでなく、そこに教師個々及び教師集団で形成・蓄積・伝達されてきた教育実践力量をも含んで、教師が持つ独特の行動様式・行動原理の全体を「教師文化」としている。さらに、この独特の行動様式とは、日々の教育活動を展開するにはいくつかの難問があり、それを教師たちがどう乗り切っていくかという点で、他にない教師社会独特の行動様式と知恵が形成される焦点（地位、力量、関係性等）があるとし、これが教師文化のもつ「つなぎ」としている。つまり、教師文化は形を変えつつ伝統が貫かれ展開していくということである。これは、教師が精神的健康を維持・促進しつつ、その職務に長年従事するためには、教師個人の成長、あるいは教師の人間関係がある一定の方向性に向かえば良いということではないことを示している。例えば、ある学校で教師が困難な状況に遭遇した際、それまでにその学校で培われてきた文化と、児童生徒を取り巻く現状、加えて教師個々の性格や教育観、行動様式等と関連しての対応が求められ、その対処にそれまでに存在しなかった独自性が求められることもあるということではないだろうか。この点を焦点化した研究に、落合の「バーンアウトのエスのグラフィティ」（2009）が含まれると考えるが、課題として、様々な地域、規模、歴史の異なったフィールドで研究を行い、さらに知見を深めるべきであるとしている

る。しかし、形を変えつつ伝統が貫かれ展開する教師文化（久富，1994）をフィールドの一端に捉える限り、知見は学校の数、教師の数だけ存在し、また、教師の質の変化、時代の変化や児童生徒の実態の変化、施策の動向などにも影響を受け、得られた知見は、様々な要因により変化し続けなくてはならないのではないかと考える。

したがって、教師の精神的健康の現状を鑑みれば、教師の業務の特徴や教師文化の特殊性を踏まえつつ、複雑な人間関係に彩られた教師の世界で、教師がどのような人間関係を築くことがのぞましいのか、一定の方向性を示すことが急がれる。

そこで、本研究では、教師が精神的健康を維持・促進するために、実際的な支援を提供するものとして、人が成長する上で必要とされる他者とのかわりを明細に捉えた自己心理学（Kohut，1971／1977）の自己-自己対象体験に注目し、困難な状況における教師への支援を考察する。

IV. 自己心理学について

1. Kohut と自己心理学

自己心理学の創始者である Kohut（1913－1981）は、オーストリア出身で、1940年に米国に渡り、シカゴ大学の神経学科の医師となり、1947年以降は精神医学に専心した。1948年には、シカゴ精神分析研究所を卒業後、同所のスタッフとして精神分析の教育と訓練に従事している。そして、1964年から1966年には全米精神分析協会の会長に就任した。Kohutは、1971年に『自己の分析』、1977年に『自己の復元』といった著書を発表するなどして、Kohutの自己心理学を展開していった。

自己心理学では、それまでの精神分析で明確にされていなかった「自己」の構成要素を示している。それは、3つの構成要素から成り立っており、ひとつは、力と承認を得たいという基本的な欲求、そして、導きとなる理想を保持している極、あと一つは、先に示した2つの要素の極みの間に生じる緊張感で、基本的な才能と技量を促進するものである。そして、精神分析の創始者である Freud が個人の内的生活の探求の領域としていたが、Kohut は意識的あるいは無意識的な主観的体験にまつわる現象を、自己を組織するための刺激と位置づけている（Wolf，1988）。

そして、自己心理学の中核概念の一つとなった「自己対象」とは、自己でも対象でもなく、対象となる他者を自己でどう捉えたかということであって、「自分を理解し受け入れてくれる実在の相手」を示すものではないとしている。対象は、その存在と活動によって、自己と自分らしさの体験を喚起し、維持するという（Wolf，1988）。「自己-自己対象体験」とは、対象によって喚起された体

験を意味するとし、自己の構造化を促し、自分らしさを維持するよう働くすべての体験は、「自己-自己対象体験」としている。さらに、Kohutはこの体験には、大きく次の三つがあると考えた。それらは、自己を承認され確かなものとして認められて認識されたいという欲求である鏡映的自己対象体験、自分自身を賞賛し尊敬している自己対象の一部として体験したいという欲求である理想化自己対象体験、自分が自己対象と本質的に似ていることを体験したい欲求である双子自己対象体験である。

この「自己-自己対象体験」は、個人の社会的役割が自己対象の機能を果たすことができる、つまり、社会の中で自己をどう築き上げていくかということに言及している(Wolf, 1988)。さらに、Kohutは、幼い時から死ぬまで人間の「自己尊重」の探求は自己と「自己対象」の対話を通して行われ、従来考えられていた人間の中心的な特徴である「不安」の考え方に置きかえようと試みている(中西, 1991)。

また、Kohutは、「自己愛」についてその肯定的な側面に注目し、健康な自己発達の原動力と考えた(角田, 2014)。自己愛は、本質的には、徐々にそれを脱却して他者への愛情に置き換えられていくような原始的な心の状態ではなく、自己愛はそれ自体の発達経路をたどり、原初的な形態からより成熟した形態に到達すると考えた(Mollon, 2001)。

さらに「共感」を、他者の体験の中に自分自身が入って感じるにより、相手の心理的状况に接近していくプロセスであるとした(Wolf, 1988)。つまり、関わり手が相手の状態を感じ取る機能であり、相手の状態に波長を合わせつつ、時に直感的に、時に経験に照らしながら、相手の内的状態を創造的に理解する働きであるということである(角田, 2014)。これは、「共感」が同情やさしさと同化されてはならないことを示し、同時に「共感」が感情的な態度ではないことをも示す(Wolf, 1988)。

Kohutの自己心理学はその後、現代自己心理学へと発展する。「共感」理論は、関係精神分析や、問主観性理論、システム理論と呼ばれるような現代のアメリカ精神分析の流れを生み出した水源のようなものとなった(富樫, 2013)。

2. 動機付けシステム理論

また、Lichtenberg (2010) は、1980年代から提唱し始めた動機付けシステム理論(motivational systems theory)により「自己-自己対象体験」を、さらに発展させている。

動機付けシステム理論では、乳幼児研究の成果と、成人についての自己心理学的な精神分析とを有機的につなぐところにある。人間の自己の状態を、乳幼児の発達というボトムアップの視点から捉えようとするものである

(角田, 2013)。それは、人はいくつかの基本的な欲求を生得的に持っており、それらの欲求は生後すぐに始まる養育者や環境との相互作用の中で、自己-自己対象体験を通じて新たな体験と学習を得て組織されていき、学習されたパターンに応じながら自己組織化し、自己の安定を導くとされている。つまり、この動機づけシステムも、人の生涯を通して観察されるものとされている(角田, 2013)。また、本理論では、人が対象と関わる時、そこには、様々な情報の源となる知覚、認知、情動、気づき、記憶から生み出されるとする「感情」が中心的位置を占めるものとして重視されている。

V. 教師の精神的健康を維持・促進と自己心理学の関連について

先行研究を概観により、教師の業務の特徴や教師文化の特殊性を踏まえつつ、教師を支援する側への具体的支援を明らかにすることが喫緊の課題であることがわかった。そこで、教師が児童生徒理解や教師-子どもの関係あるいは子ども同士の関係を検討する際により創造的になれるような視点を提供するものとして、角田(2014)は、この自己心理学(Kohut, 1971 / 1977)の観点が有用なのではないかと述べている。

角田(2014)は、自己心理学の「自己-自己対象体験」の知見を引用し、一般的に人は自分の存在、思いや気持ち、能力、魅力といった事柄を、他者に認めてもらう必要があり、その欲求が満たされ鏡映欲求が充足される(鏡映的自己対象体験)ことで、活力や自信が生まれ、成長を促す野心あるいは向上心がもてるようになることと述べている。そして、これは、自発的であろうとする内発的な動機づけになるとしている。また、自分以外の存在に守られ、そこに近づきたいという欲求が満たされ、その他者と共にあることで自己を安定させる理想欲求(理想化自己対象体験)を獲得することで、理想や目標への思考への動機づけとなるとしている。加えて、人が他者と同質の存在であると感じたり、人に囲まれて生きていると感じたいという双子欲求(双子自己対象体験)を得ることで、自分が人とのかかわりの中にいたいという存在希求性を満たすとしている。

これら「自己-自己対象体験」は、個人の社会的役割という視座から、社会の中で自己をどう築き上げていくかということに言及している(Wolf, 1988)ことを踏まえれば、「自己-自己対象体験」を学校現場に置き換えて考えることが可能となる。

例えば、困難な状況にある教師の訴えに、管理職や同僚が関心をもって応答することで、その教師は鏡映的自己対象体験を得ることができるということである。また、先輩教師の有能さがモデルとなり、教師が理想化自己対

象体験を得ることで、理想や目標へと志向することを導く。そして、教師が同僚と職務上、親しくかかわり双子自己対象体験を得ることで、他者と同質であると感じたり、人に囲まれて生きたいという欲求が満たされ、人とのかかわりや教師集団の中で自分の存在価値を高め、仕事への意欲が高まることは、その教師の自尊感情の高まりをも導く。

この「自己-自己対象体験」は、人が生まれてから死ぬまで存在しているとし (Kohut, 1984), Wolf (1988) は、健康な自己は、そのバランスを維持するために、自己を支える自己対象との関わりが絶え間無く供給されていると体験されるような環境に一生を通じて囲まれて存在していることが必要であると述べている。つまり、「自己-自己対象体験」は経験が浅く、多くの困難な状況に遭遇するであろう若年教師ばかりではなく、中堅教師や、管理職にも必要なことなのである。

吉崎 (1998) は、教師は長い年月をかけて成長・発達していく奥深い専門職であるという職業感があるという。そして教師の成長・発達を生涯学習の視点から捉えていく時、教職の各時期 (例えば、教職1年目、5年目、10年目、20年目など) における教師の成長・発達の特徴と、それらの各時期における発達課題を明らかにすることがポイントとなり、そこには教師一人ひとりの成長・発達の個人差があることを前提にしておく必要があると述べている。

これは、どの年代の教師にも「自己-自己対象体験」が必要であり、様々な課題が山積している教育現場で教師が支えのないまま自信がもてなくなったり、こうした場合に教師が相談できる相手、つまり頼れる他人をもつことで、「自己-自己対象体験」を得て、教師としての自己観を形作り、それは教精神的健康の維持・促進を導くことになるのではないかと考える (角田, 2010)。

また、木原 (1998) は、教師は反省的思考を身につけ、それを軸として教育実践を可能とすることで問題点を克服し、自己実現を図ることが職能成長の鍵概念としているが、その営みはいばらの道だとしている。つまり、教師ならずとも、自分の弱みや問題点に光をあてたくないということである。この反省を順調に進められるかどうかは、教師間の仲間関係に大きく依存しているのだという。

いばらの道をすすむため、教師が同僚や管理職から、認められたり (鏡映的自己対象体験)、職能を高めるための適切な指導を与えてくれたり (理想化自己対象体験)、同じようによりよい教師になるための希望を語り合える同僚との関係 (双子自己対象体験) から「自己-自己対象体験」を通して、教師間の仲間関係を構築することは重要なのではないかと考える。

そして、「自己-自己対象体験」をさらに発展させた、

動機づけシステム理論 (Lichtenberg, 2010) は、「感情」が中心的位置を占めるものとして重視されている。Day・Gu (2013) は、「教師の質・養成・刷新を推進する諸々の政策において、こうした教師たちの仕事をもつ感情的次元に目が向けられることはめったにない」としていることから有用な理論なのではないかと考える。森下 (2018) は、教師が困難な状況を乗り越え勤続し続ける過程には、同僚や管理職等の他者とのかかわりから生まれる感情により自己-自己対象体験が引き起こされると仮定し、それはどのように自己組織化し、自己安定を導くのかを検討している。方法として、25名の教師に困難な状況に遭遇した際、どのような経過を辿ったか、そのプロセスをインタビュー調査し、そのうち、管理職や同僚とどのようなかかわりがあったのかについて語られた箇所を抽出している。得られたデータを感情体験を焦点化し、動機づけシステム理論 (Lichtenberg, 2010) における7つの動機づけシステム「生理的要請に対する心的調節」「個人への愛着」「集団への親和性」「養育」「探求と好みの能力の主張」「身体的、心理的な快の欲求」「引きこもりや敵意を用いた嫌悪的欲求」を用いて分析する質的研究により、教師の精神的健康を維持するための心理的援助の可能性をあきらかにしようとした。

結果、困難な状況における教師の感情体験と動機づけシステム理論との関連が明らかとなった。また、各動機づけシステム相互性を踏まえることにより、困難な状況におかれている教師の感情体験が、何を導き出すための営みであるかという理解が促進され、困難な状況にある教師を支える同僚や管理職、スクールカウンセラーや教育委員会に適切な対応を求めることができるのではないかとしている。

課題として、動機づけシステム理論の礎となる自己心理学では、二者間における自己-自己対象体験を取り扱っているため、困難な状況を乗り越えた教師と、その教師にかかわった教師の両者が、どのような心理的変容を来したのか、より詳細に調査し、二者間における動機づけシステムの関連性を見いだすことが必要であるとしている。

他に、自己心理学を礎とした実証的研究により教師の精神的健康を支える知見を見いだしている研究は見当たらない。

VI. 今後の課題

先行研究においては、教師ストレス、教師のバーンアウト研究、教師の心理的危機についての研究、教師の精神的健康を培うことを目指しての介入につながる研究、教師の疲弊の成立を捉えた研究などがある。これら研究より、教師が、様々なストレスに曝されていること、ス

トレスを抑制するためには、職場環境や職場における人間関係も重要な要因であることなどがわかっている。また、心理的に危機的な状況は、教師個々の物事の捉え方が影響していることなども明らかになっている。教師が、精神的健康を維持・促進しつつ、その職務を遂行することの困難さが窺えるが、実際的な示唆を含む研究が少ないこともわかった。

また、教師を支える支援には、教師個々と教師をとりまくあらゆる人々、あらゆる資源を包括的にとらえての支援が必要であり、加えて、教師特有の教師文化を見据えての支援の在り方を示す必要があることも明らかになっている。

本研究では、教師の業務の特徴や教師文化の特殊性を踏まえつつ、教師がどのような人間関係を築くことがのぞましいのか、周囲からは、どのような支援が必要なのか等、支えられる教師と支える教師の望ましい関係性について、一定の方向性を示すため、人が成長する上で必要とされる他者とのかかわりを明細に捉えた自己心理学(Kohut, 1971 / 1977)の自己-自己対象体験に注目し、困難な状況における教師への支援を考察した。

結果、様々な課題が山積している教育現場において、教師が精神的健康を維持・促進しつつ、その成長過程を適切な支援の中で促進するためには、自己心理学における自己-自己対象体験は、他者との望ましい関係性を培うために有益な概念であることがわかった。また、自己心理学における動機付けシステム理論は、困難な状況に遭遇した教師の感情に焦点化することで、教師個々が何に困っているのかを明らかとし、適正な支援を導きだすために有用であることが明らかとなった。

今後は、教師が職務上、困難な状況に遭遇した際、教師が頼れる他人として最も身近に存在するのは、管理職や同僚であるため、困難な状況を乗り越える過程において、教師は、他者とどのようなかかわりを経て乗り越えたのか、その過程を自己心理学の視座から実証的研究により明らかにすることで、精神的健康を維持・促進するための教師への具体的な支援や方略を講じる必要がある。

引用文献

新井肇 (2005), 「インシデント・プロセス法の教師バーンアウト予防効果に関する研究」, 『生徒指導研究』, Vol.17, pp.26 - 38.

Day, C. & Gu, Q (2013), *resilient teachers, resilient schools Building and sustaining quality in testing times*, New York: Routledge, (小柳和喜雄・木原俊行監訳 (2015), 『教師と学校のレジリエンス子どもの学びを支えるチーム力』北大路書房.)

土居健郎監修 (1998), 「燃え尽き症候群-医師・看護

婦・教師のメンタルヘルス-」, 金剛出版

Fruedenberger, H. J. (1974), *Staff burnout*, *Journal of Social Issues*, Vol.30(1), pp.159-165.

渕上克義・太田弘子 (2004), 「学校組織における教師の対人葛藤の認知構造に関する実証的研究」, 『岡山大学教育学部研究収録』, Vol.125, pp.89 - 100,

藤原忠雄・古市裕一・松岡洋一 (2011), 「中学校教師におけるストレス反応及びバーンアウトに関連する諸要因-ストレスラー, コーピング特性, ソーシャルサポート及び自己効力感-」, 『学校メンタルヘルス』, Vol.14 (2), pp.169 - 180.

久富善之 (1994), 「教師と教師文化-教育社会学の立場から」, 稲垣忠彦・久富善之編著, 『日本の教師文化』, 東京大学出版会, pp.3 - 20.

伊藤美奈子 (2000), 「教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究-経験年数・教育観タイプに注目して-」, 『教育心理学研究』 Vol.48, pp.12 - 20.

伊藤美奈子 (2007), 「教師のうつ病の理解と援助」, 『広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要』, Vol.6, pp.18 - 22.

岩田将秀 (2007), 「構成的グループ・エンカウンターの実施経験が若手教師に与える影響について-学校に特化した構成的グループ・エンカウンターのリーダー効果尺度」作成の試みをとおして-」, 『鳴門教育大学大学院修士論文』

貝川直子 (2009), 「学校組織特性とソーシャルサポートが教師バーンアウトに与える影響」『パーソナリティ研究』 Vol.17 (3), pp.270 - 279.

柿田恵子・渡辺実由紀・根本橋夫 (1992), 「教師の危機とその克服」, 『千葉大学教育学部研究紀要』, Vol.40 (1), pp.25 - 44.

角田豊 (2010), 「学校(子ども・教師・保護者)とメンタルヘルス」『メンタルヘルスへのアプローチ-臨床心理学, 社会心理学, 精神医学を融合して-』ナカニシヤ出版, pp.55 - 58.

角田豊 (2013), 「第5章 欲動から多様な動機づけへの展開:リヒテンバーグの動機づけシステム理論」『ポスト・コフートの精神分析システム理論』富樫公一編著, pp.64 - 74.

角田豊 (2014), 「学校教育とコフートの自己心理学-生徒指導, キャリア教育・進路指導, 教育相談, 特別支援教育において児童生徒との関わりと理解を深めるために-」, 『京都教育大学紀要』, Vol.125, pp.15 - 29.

河村茂雄 (2003), 「教師力(上)」, 誠信書房

木原俊行 (1998), 「同僚との対話と共同-校内研究の活性化を求めて」, 浅田匡・藤岡完治・生田孝至, 『成長する教師』, 金子書房, pp.198 - 211.

- 小橋繁男 (2012), 「異なるストレス状況で教師が用いる対処行動とメンタルヘルスとの関連」, 『メンタルヘルスの社会学』, Vol.18, pp.3 - 14.
- Kohut, H. (1971), *The analysis of the self*. New York: International Universities Press., 水野信義, 笠原嘉監訳 (1994), 『自己の分析』, みすず書房
- Kohut, H. (1977), *The restoration of the self*. New York: International Universities Press., 本城秀次・笠原嘉監訳 (1995), 『自己の修復』, みすず書房
- Kohut, H. (1984), *How does analysis cure?*, Chicago: The University of Chicago Press
- 小沼豊・蘭千壽 (2013), 「教師を支える「教師用援助シート」の有効性についての一考察－「同僚性」(collegiality)に着目して－」『千葉大学教育学部研究紀要』 Vol.61, pp.305 - 311.
- Lichtenberg, J. D., Lachman, F. M., Fosshage, J. L. (2010), *Psychoanalysis and motivational systems; A new look*. New York: Routledge, pp.33-43.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981), *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, 2, pp.99-113.
- Maslow, Abraham H. (1954), *Motivation and Personality* 小口忠彦訳 (1987), 「人間性の心理学 モチベーションとパーソナリティ」, 産業能率大学出版部, pp.55 - 72.
- 三沢元彦・犬塚文雄 (2007), 「教師のバーンアウト傾向軽減プログラムの開発研究－認知療法 (5つのコラム法) 手がかりとして－」, 『横浜国立大学教育相談・支援センター研究論集』, Vol.7, pp.163 - 185.
- 三沢元彦 (2013), 「教師復活のメンタルヘルス向上法」, 学事出版, p.19
- 宮下敏恵 (2012), 「中学校教師のバーンアウト傾向に関連する要因の検討」, 『学校メンタルヘルス』 Vol.15(1), pp.101 - 118.
- 宮下敏恵 (2013) 「小・中学校教師におけるバーンアウト低減のための組織的取り組みに関する検討」, 『上越教育大学研究紀要』 Vol.32, Feb. pp.211 - 218.
- 宮下敏恵 (2016), 「小・中学校教師におけるバーンアウト低減のための組織的取り組みに関する検討(2)」, 『上越教育大学研究紀要』 Vol.35, pp.147 - 155,
- Mollon, P. (2001), *Releasing the Self: The Healing Legacy of Heinz Kohut*, Whurr Publishers, P・モロン (2007), 「現代精神分析における自己心理学 コフートの治療的遺産」, 上地雄一郎訳, 北大路書房
- 文部科学省 (2017), 「平成28年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1399577.htm (検索2018年9月17日)
- 文部科学省 (2013), 『教職員のメンタルヘルス対策検討会議, 教職員のメンタルヘルス対策について (最終まとめ)』, www.mext.go.jp/component/b_menu/.../1332655_03.pdf (検索2018年4月1日)
- 森下左知子 (2018), 「教師が困難な状況を乗り越える過程での管理職・同僚との関わりについて－動機づけシステム理論における感情体験に注目して－」, 『教育実践学論集』, Vol.19, pp.49 - 63.
- 中島一憲 (2000), 『教師のストレス総チェック』, ぎょうせい
- 中西信男 (1991), 「コフートの心理療法」, ナカニシヤ出版
- 落合美貴子 (2003), 「教師バーンアウト研究の展望」, 『教育心理学研究』, Vol.51, pp.351 - 363.
- 落合美貴子 (2009), 「バーンアウトのエスノグラフィー 教師・精神科看護師の疲弊」, ミネルヴァ書房
- 岡東壽隆・鈴木邦治 (1997), 「教師の勤務構造とメンタルヘルス」, 多賀出版
- 奥野洋子 (2013), 「教師のメンタルヘルス」, 『近畿大学臨床心理センター紀要』, Vol.6, pp.33 - 41.
- 阪邊夕子・立元真 (2007), 「中学校教師のストレス対処スタイルの個人差に起因するストレスとストレス反応の関連」, 『心理臨床学研究』 Vol.25 - 2, pp.129 - 140.
- 高木亮・淵上克義・田中宏二 (2006), 「教師の職務葛藤とキャリア適応力が教師のストレス反応に与える影響の検討」, 『教育心理学研究』, Vol.56, pp.230 - 242.
- 富樫公一 (2013), 「第3章 コフートの共感と関係性」 『ポスト・コフートの精神分析システム理論』 富樫公一編著, pp.34 - 48.
- Wolf, E. S. (1988), *Treating the self elements of clinical self psychology*, New York: Guilford Press, 安村直己・角田豊訳, 『自己心理学入門コフート理論の 実践』, 金剛出版
- 山崎美香子・川原誠司 (1995), 「同僚教師に対する教師の認知構造」, 『東京大学大学院教育学研究科』, Vol.35, pp.213 - 238.
- 由布佐和子 (2010), 「教職の病理現象にどう向き合うか－教育労働論の構築に向けて－」 『教育社会学研究』, Vol.86, pp.23 - 37.
- 吉崎静夫 (1998), 「一人立ちへの道筋」, 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著, 『成長する教師－教師学への誘い－』, 金子書房, pp.162 - 173.