

日本の学校教員の自己肯定感と教職享受感を高める

How can self-esteem and enjoyment to work be enhanced
for school teachers in Japan?

山 崎 勝 之

YAMASAKI Katsuyuki

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第 37 号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.37, Feb, 2023

日本の学校教員の自己肯定感と教職享受感を高める

How can self-esteem and enjoyment to work be enhanced for school teachers in Japan?

山崎 勝之

〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島 748 番地 鳴門教育大学大学院 心理・教育科学領域
YAMASAKI Katsuyuki
Field of Psychology and Educational Science, Naruto University of Education
748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

抄録：日本における学校の労働環境は、他のほとんどの国より悪い。特に、授業の準備や実施のための時間が他国と変わらないのに、労働時間が長い。その結果、教員の健康や適応は悪化し、それにもない自己肯定感ならびに教職の享受感が低下している。本論文では、まず、現在の日本の学校の労働環境がどれほど悪いのかを紹介した。その後、教員の健康や適応の状況を、精神疾患の罹患率に関する統計資料を参照しながら明らかにした。また、教員の自己肯定感が、労働環境、健康、適応上の問題により低くなっていることが指摘された。このような考察から、自己肯定感の重要性が強調された。そして、自己肯定感が低下したり、高まる発達過程を明らかにした後、低下した自己肯定感をどのようにして高めることができるかを、労働環境、健康と適応へのケア・予防システムの改善、そして自己肯定感の発達の観点から論じた。最後に、これらの問題ある状況において教員を救うための介入プランが、適用できる評価方法とともに導入された。本論文を通して、日本の学校は現代の社会情勢の変化に適合するために変化する必要があることが強調された。

キーワード：学校教員、自己肯定感、労働享受感、労働環境

Abstract : The working environments in schools are worse in Japan than in most of the other countries. Above all, the working hours are longer despite that the hours to prepare for and conduct classes are almost equal to those in the other countries. As a result, teachers' health and adjustments have become detrimental, along with decreased self-esteem and enjoyment of teaching. In this paper, first, it was depicted how bad the present working environments in Japanese schools are. Thereafter, health and adjustments of teachers were clarified referring to the statistical materials on the rate of mental diseases. It was also indicated that teachers' self-esteem is low, caused by the problems on working environments, health, and adjustments. In line with this consideration, the importance of self-esteem was underscored. So, after the developmental process on which self-esteem decreases or increases was elucidated, it was discussed how lowered self-esteem can be enhanced in terms of the modification of the working environments and care/prevention systems for health and adjustments, and the development of self-esteem. Lastly, an intervention plan to save teachers in these problematic conditions was introduced with possible evaluation methods. Throughout this paper, it was underscored that schools in Japan need to be changed to adjust to the present social status.

Keywords : school teachers, self-esteem, enjoyment to work, working environments

I. 世界の中で見た日本の教員の働き方の現状

近年、学校教員の劣悪な労働環境が取り沙汰されている。とにかく学校での勤務時間が長く、学校外でも部活動の対外試合、自宅に持ち帰っての仕事など、実質的な総労働時間は極端に長い。しかし、その労働時間の長さが授業の準備という教職の要と言ってもよい労働の長さから来るのではなく、他の業務から来ている現況がある。

この状況が客観的に明らかにされたのは、2017年から2018年にかけて実施されたOECD国際教員指導環境調査(TALIS: Teaching and Learning International Survey)の結果であった(国立教育政策研究所, 2019)。調査の参加国は、前期中等教育(中学校)では、OECD加盟国31か国・地域、OECD非加盟国17か国・地域、そのうち初等教育(小学校)は15か国・地域であった。

この調査では、働き方に関して多方面からデータを得

ているが、比較的客観的なデータと考えられる労働時間にかかわるデータの主要なものを見てみたい。図1は、日本の教員の労働時間とそのうちの授業時間を他の参加国と比較している。図から日本は中学校においても小学校においても教員の仕事時間が最も長いことが分かり、国際比較のデータから仕事時間が異常に長いことが明らかになっている。この場合、授業にかける時間は他の参加国とほとんど差がなく、一般的な事務業務にかける時間は小中とも参加国で最長、中学校では課外活動の指導にかける時間が日本で最長になっており、本節の冒頭で指摘したことが数値をもって証明されている。

II. 日本の教員の健康状態と離職

学校教員になった者は、教職を目指したときには教職への期待と希望度が極めて高い。例えば、上述の TALIS

2018 の調査において、中学校では全参加国平均でみると、「教職に就けば、子供や若者の成長に影響を与えられる」と思った割合は 92.3%、「教職に就けば、社会に貢献できる」では 88.2% と高率である。つまり、教職へのやり甲斐に期待し、前向きに教職に就いた者が多いことが予想される。

しかし、日本の場合一度教職に就いた後は、教職への期待や満足度は低下するようである。例えば、中学校では、「もう一度仕事を選べるとしたら、また教員になりたい」は日本で 58.7% となり、参加国平均 75.8% と比較して低い割合を示している。これに影響され、「可能なら別の学校に異動したい」（日本 31.0%、参加国平均 21.3%）割合は高く、また、この学校を良い職場だと人に勧めることができる」（日本 61.5%、参加国平均 83.3%）は低く、より良い職場を希求している姿が日本において顕著に認められる。この結果から当然予測され

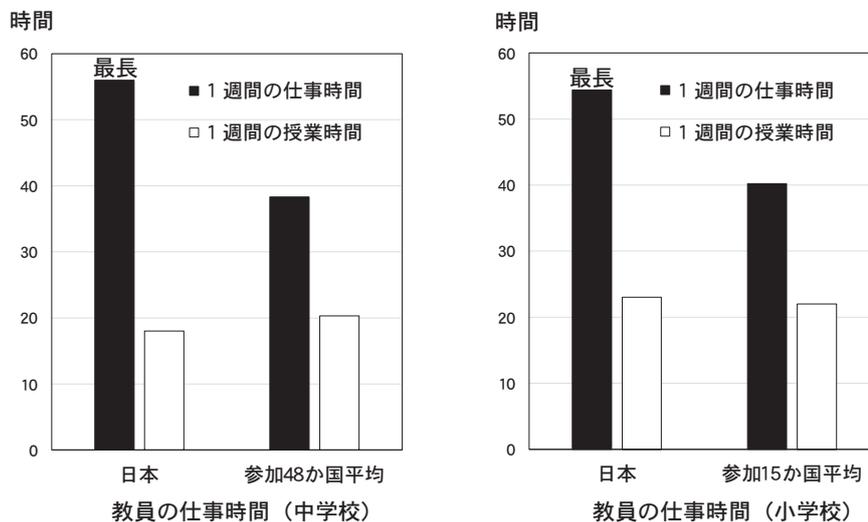


図1 仕事時間の国際比較 (TALIS 2018, 国立教育研究所, 2019 より作成)

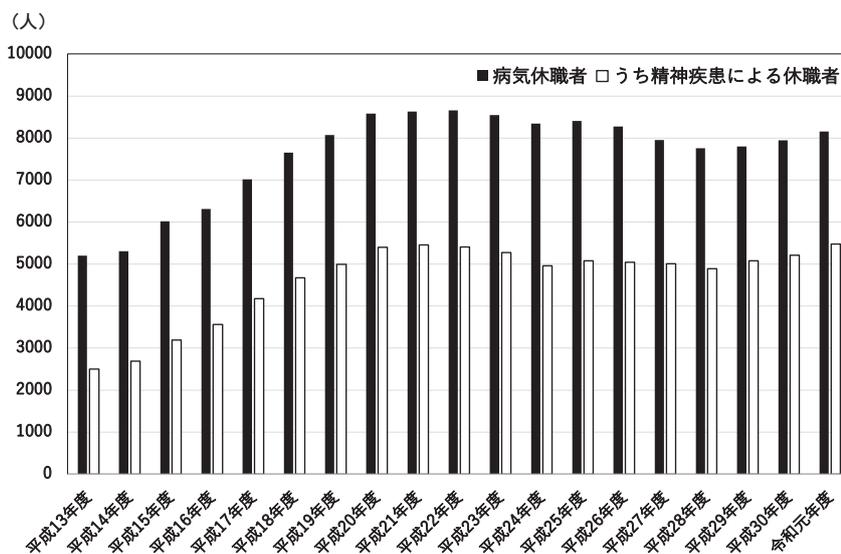


図2 公立学校教職員の病気休職者数の推移

(文部科学省「公立学校教職員の人事行政状況調査」(平成13～令和元年度)の集計数値から作成)

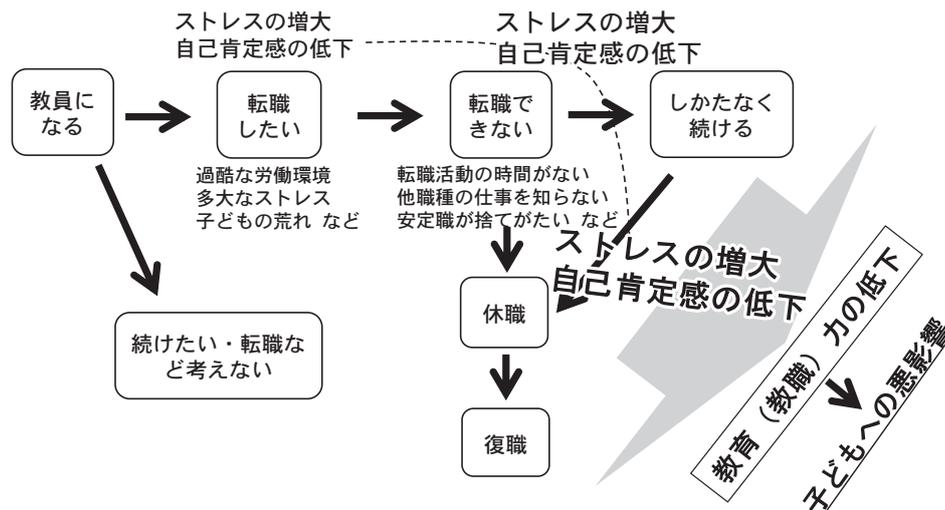


図3 教員の転職できない状況に伴うストレスの増加と自己肯定感の低下、そして教育（教職）力の低下（山崎，2022bより改変）

ることではあるが、同じく中学校でみると、「現在の学校での自分の仕事の成果に満足している」度合い（49.0%，参加国平均 92.7%）の低さが際立っている。

このようにデータをみると、教職からの離職が多いと考えられるが、実際上、他業種と比較すると離職率はそれほど高くはない。現在の仕事に魅力を感じていないにもかかわらず離職率が低い理由としては、教職の安定性、年取が高め、他の仕事をよく知らない、転職活動の時間がない、また、せっかく教員採用試験に合格し教員になったのだから、と教職に引き留める理由がいくつか考えられる。仕事には魅力を感じず、辞めたいにもかかわらず、辞められない状況が教員にはある場合が多い。

この状況では、教員が健康を害したり、そのため休職する場合が増えていることが予想される。図2はここ20年間ほどの病気休職者数とそのうちの精神疾患による休職者数を示している（文部科学省による「公立学校教職員の人事行政状況調査（平成13～令和元年度の集計数値より作成）」。この間、在職者数は92万人前後で大きな変動はない。病気休職者数ならびにそのうちの精神疾患による休職者数ともに増加し、近年は高止まりの傾向が見られる。病気休職者に占める精神疾患による休職者の割合は、平成13年度に48.1%であったのが徐々に増加し、こちらも近年は高止まりしているが、令和元年度は67.2%でこの間最高値を示している^{注)}。

この傾向が教員に特徴的なものか、あるいは日本の一般的な傾向なのかについて見ると、少し古い統計であるが、2002年から2011年までの10年間では、日本における精神疾患患者数の伸びは1.23倍であるのに対して、教員の精神疾患による休職者数の伸びは1.96倍にも上っている（文部科学省，2013）。同じ文部科学省の資料では、「普段の仕事での身体の疲労度合」は、とても疲れるとの回答率は、一般企業の労働者で14.1%に対して教員で

は44.9%と大きな違いが確認された。また、「仕事や職業生活におけるストレスの有無」への回答率でも、一般企業の労働者の61.5%があると回答したのに対して、教員は67.6%と回答し、特に仕事の量が問題となっている割合は、一般企業25.8%に対して教員は60.8%になっている。

このような教員の状況を図3は示している。図から分かるように、離職・転職をしたくても辞められない教員が多く、不本意でも教職に留まり続けるためストレスが高まり、その結果、教育（教職）力や意欲が低まったまま子どもたちに接し、おのずとその教育の質が落ちている現状が推測される。図3では、ストレスの低下とともに自己肯定感の低下についても触れているが、この点は次節から焦点を当てたい。

Ⅲ. 日本の教員の教職への自己肯定感と享受感

1. 教員の自己肯定感の重要性

同じTALIS 2018の調査で、教員の自己効力感についても調べられている。自己効力感（self-efficacy）とは、Bandura（1986）の社会的認知理論（social cognitive learning）で導入されている概念で、ある行動が実行できるという認知、またそれに伴う感情のことを含めて指している。つまり、自己効力感が高まると関連する行動をとることができる度合が高まることになる。その調査結果が中学校（図4）と小学校（図5）別に明らかにされている。なお、これは自己効力感の調査となっているが、回答は「できている」程度を聞いていて、本来自己肯定感の調査なら「できると思うか」と尋ねるべきところであることは注記しておく。ただ、実際にできているという結果は、できると思うことの高まりにつながっていることは容易に予想される。

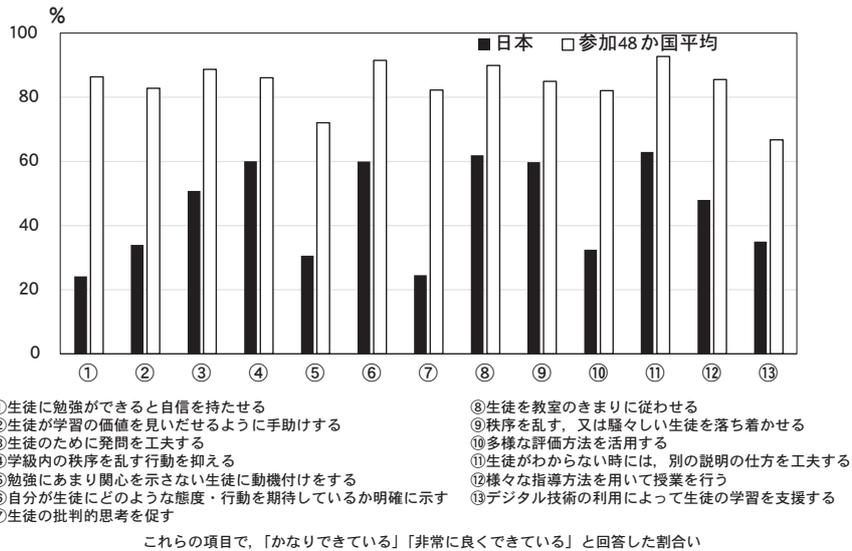


図4 中学校教員の自己効力感 (TALIS 2018, 国立教育研究所, 2019 より作成)

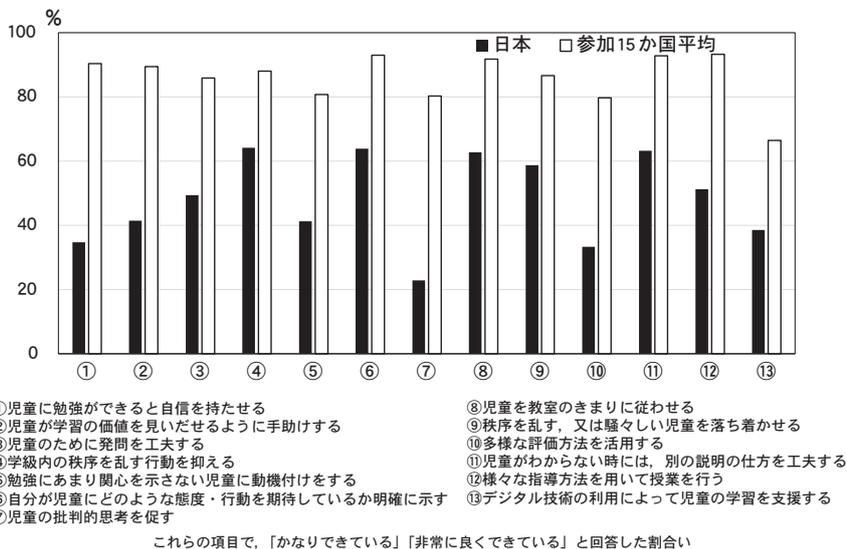


図5 小学校教員の自己効力感 (TALIS 2018, 国立教育研究所, 2019 より作成)

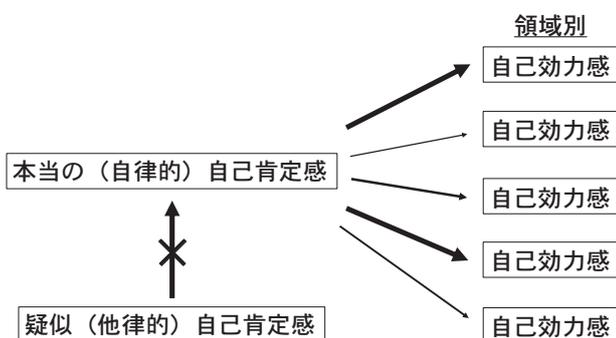


図6 自己肯定感と自己効力感の関係

まず図4の中学生での結果を見ると、①から⑬までのすべての項目で、「かなりできている」と「非常によくできている」の回答率が調査参加国中で最低になっている。図5の小学生の結果もほぼ同じで、⑬を除くすべての項目で調査参加国中で最低になっていることが明らかに

なった。

問われている項目は、教室管理 (classroom management) (学級内の秩序を乱す行動を抑えるなど)、授業方法 (instruction) (生徒がわからない時には、別の説明の仕方を工夫するなど)、児童生徒の学業への引きつけ (student engagement) (勉強にあまり関心を示さない生徒に動機付けをするなど)、その他 (デジタル技術の利用によって生徒の学習を支援する) など多面にわたり、そのすべてで日本における教員の自己効力感が低いことを示している。

この自己効力感の背景にあるパーソナリティが自己肯定感である。自己肯定感に類似した用語として、自尊心や自愛心などが使用されるが、一般的な使用においては概念上の大きな違いはない。本論文では基本的に自己肯定感という言葉を使用するが、研究上の扱いである場合は自尊心やその英語原語であるセルフ・エスティーム

ム (self-esteem) という用語を使用することもある。しかしいずれにしても、それらはすべて同じ概念を指した用語として使用されている。

この自己肯定感が高まると、多くの側面で自己効力感が高まることになる (図6)。この関係から自己肯定感 は全般的に人の自己効力感にかかわるものになるが、自己効力感 は対象となる行動領域によって異なることから領域によって自己肯定感からの影響が異なることが示唆される。図にはこの自己肯定感には本当のものと擬似的なものが弁別されて記載されているが、自己肯定感については複雑な様相が確認され、この点については次節で説明する。

2. 本当の自己肯定感

自尊感情は、心理学では健康や適応上の問題に影響を与える概念として注目されてきた。また、この概念は一般にも受け入れ易く、自分に自信がある、自分が大切であるということは日常的に誰もが興味関心があることになる。その一般の興味関心にも後押しされ、自尊感情の研究はここ半世紀の間精力的に進められてきた。その科学的な研究の萌芽は早くも James (1890) に見られるが、この研究の本格的な開始は1960年代になってからであった。その研究史は山崎・横嶋・内田 (2017) に詳しく参照されたいが、その研究の隆盛の中、1980年代に入ると、これまでの自尊感情の健康、適応、そして遂行面に渡る効用に疑問を投げかける研究が目立ち始めた (Baumeister, Bushman, & Campbell, 2000; Emler, 2001; Mecca, Smelser, & Vasconcellos, 1989)。つまり、自尊感情の高まりは健康や適応を向上させ、学業や作業遂行を高めるものではないという研究である。

自尊感情にかかわるこの研究の混乱を受け、自尊感情の概念を見直そうとする試みが出始めた。それは、自尊感情の概念を異なる概念に区別しようとするもので、Deciら (e.g., Deci & Ryan, 1995) は、本当の自尊感情 (true self-esteem) と随伴的自尊感情 (contingent self-esteem) に、Kernis (2003) は、高い自尊感情を、安定した (頑健な)

高い自尊感情 (secure high self-esteem) と脆く高い自尊感情 (fragile high self-esteem) とに分け、いずれも前者こそ適応的な自尊感情で、後者は健康や適応上問題をもつ自尊感情とした。

この流れを受け山崎ら (例えば、山崎他, 2017) は新たに自尊感情の2分を試み、自律的自尊感情 (autonomous self-esteem) と他律的自尊感情 (heteronomous self-esteem) を区別した (図7)。高い自律的自尊感情は、自己信頼心 (ここから、自分に不安がない)、他者信頼心 (ここから、他者に対して不安がない)、内発的動機づけ (ここから、自らやりたいことがあり、その充足・達成に取り組む) がいずれも高まっていることで規程され、高い他律的自尊感情はそれらがすべて低まっていることで規定される。図では、これらの自尊感情がいずれも欠如する場合として、無気力や絶望感に陥る場合も示されている。さらに特徴を述べると、他律的自尊感情は主として他者比較による優越性から高まる自尊感情で、自尊感情の高低には意識上鋭敏である (山崎・横嶋・賀屋・大上・内田, 2018)。これに対して自律的自尊感情は、自尊感情の高低には意識上とらわれず、自尊感情が高いかどうかには頓着しないほど安定している。この点から、「自分に自信があるか」と尋ねられると、他律的自尊感情の高い者は肯定的な方向に歪曲して回答する傾向があり、自律的自尊感情の高い者はそんなことにはとらわれていないだけに回答に窮することになる。

図6で示したことから、自律的自己肯定感が高まると、自己効力感が多面に渡り高まり、さらには、例えば、レジリエンス (resilience) が高まり、生活環境への享受感、幸福感が高まり、心身の健康度が高まることが期待される。自律ならびに他律的自己肯定感の概念の導出は最近のことなので、健康や適応への好影響はまだストレスなど一部の観点から実証的なデータが出されているだけだが (賀屋・山崎・横嶋・内田, 2021)、高い自律的自己肯定感の構成要素が自信、他者信頼、内発的動機づけであることを考えると、健康で適応的な生活につながるものが予想されよう。このことを教職との関連で言え

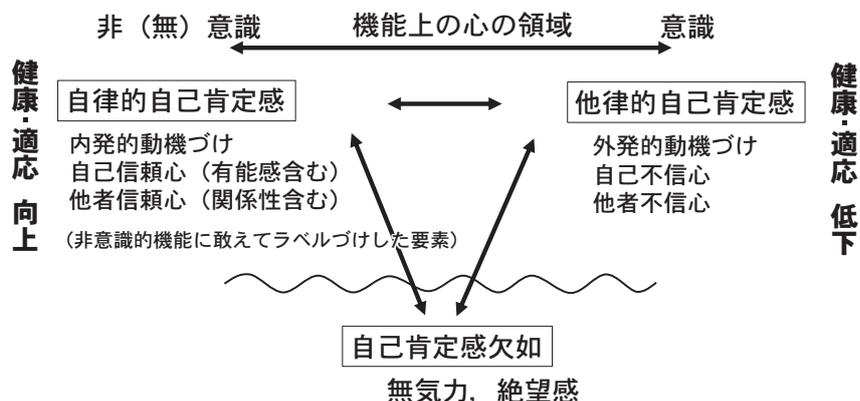


図7 本当 (自律的) と疑似 (他律的) の自己肯定感 (山崎他, 2017 より改変)

ば、教員の自律的自己肯定感が高まると、学習指導や生徒指導への実施意欲と力が高まり、また学校行事・活動への参加度が高まり、児童生徒への接し方が向上するなどの好影響が予測される。このような教員に接することにより、児童生徒自身の自律的自己肯定感、学習意欲、学校享受感、そして心身の健康が高まり、成績までも向上することが期待される。つまり、教員の自己肯定感の高まりは、自分だけではなく、児童生徒も健全化することになり、その影響力は大きい。反対に教員の自己肯定感が低まったときに予測される結果は、多大なストレスを被り、生活習慣の歪み、各種依存症、睡眠障害、そして、バーンアウト（burnout）、うつ病などの心身健康の悪化、最悪の場合は自死に至ることもあることが予測される。このプロセスで休職や離職をして、これらの問題を回避することも考えられる。

IV. 自己肯定感を高め、教職享受感を高める方途

1. 自己肯定感が損なわれる過程

本当の自己肯定感が高まる発達上の形成プロセスは比較的単純である（図8 a）。基本的には、生理的な早産の結果非力な新生児や乳児において、誕生後に生まれる欲求（生理的欲求が中心）が、泣くなどの外部への信号発信の後、養育者を中心とした他者の援助によりいかに迅速に、かつ十分に充足されるかにかかっている（山崎・倉掛・内田・勝間，2007）。自ら外部に信号を発するという能動的な行為が、他者援助をもたらすという随伴関係から自己信頼心が生まれ、またその能動的な行為に呼応する他者の援助から他者信頼心が芽生える。そして、誕生後から備わる内発的動機づけは、子ども中心で賞罰などの外的コントロールを受けない状況で、損なわれることなく維持される（Lepper, Greene, & Nisbett, 1973）。このようなプロセスを経て自己肯定感形成され、その形成にとって最重要な時期である幼児期までの最初の時

期に十分な形成に至らなかったとしても、その後の発達過程で同様のプロセスを経れば自己肯定感の高まりは見込める。ただし、欲求は生理的なものだけではなく、心理・社会的な欲求や要求が中心になってくる。逆に言えば、適切に形成された自己肯定感も、自らの欲求・要求充足への行動にもかかわらず欲求が充足されないという経験により低下することになる。

例えば、学校教員の場合では、自らの欲求・要求（よい授業がしたいなど）が、多忙極まる労働環境や子どもたちの乱れにより達成されず、またその達成へのサポートも得られない場合次第に自己肯定感は低下していく（図8 b）。また、このような低下のプロセスが昂じると、欲求・要求への気づき自体も低下していく。このような場合、教員の自己肯定感を回復させるには、その欲求・要求、とりわけ教育上のものの充足を妨げる要因を排除したり、直接的にも間接的にも充足へのサポートをする働きかけにより、欲求・要求の充足を図る必要がある。

2. 自己肯定感を高める要因

教員の自己肯定感を高める要因は多様であり、その主要なものを図9に示した。図に従って主要な要因を以下に説明する。

(1) 働き方・労働環境改革

教員が学校教育上の本来のやりたいこと、やるべきことを阻止している要因は多数あり、多様である。その中でも顕著な阻止要因は、働き方や労働環境の問題であろう。これまで本論文でも、日本の教員の労働時間が長く、教員の本務とも言える子どもへの教育に十分な時間をかけることができている状況が世界の中でも際だっていることを明らかにしてきた。

このため、職場環境やシステムを抜本的に改善し、多忙感をなくすことが重要になる。それにより、業務の見直しが行われ、組織における公平性や協力性などが確保されるようにする必要がある。教員は、子どもたちの教

(a) 自己肯定感の形成プロセス



(b) 教員の自己肯定感低下の根源的道すじ

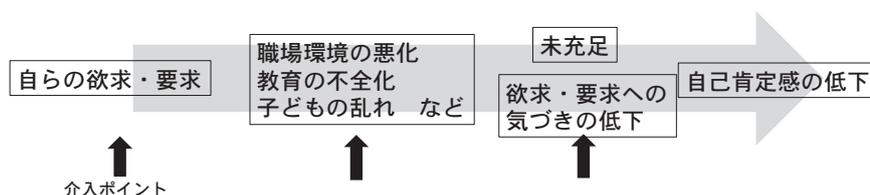


図8 本当の自己肯定感の形成と低下のプロセス

育を使命とし、その使命を果たすことに希望を抱いて教員になった者が多い（TALIS 2018；国立教育政策研究所，2019）。その希望どおりの活動ができ、そこに何らかの達成感を生むことが、教員自身の自己肯定感を上げることになる。

(2) ケア環境改革

自己肯定感を低める要因がかかり始めると、教員は何らかのストレスを受けることになり、それは具体的な悩みになったり、原因がわからない抑うつ等のネガティブな感情の頻繁な経験になる。この初期段階では、まだ心身の疾患に至っているわけではなく、この点から専門家だけでなく、周囲からのケア、サポートが効果的になる。そこでは、仲間からのサポート（peer support）、管理職からのサポート（line care）、メンターによるサポートなど多くのサポート源が考えられる。これらのサポートは、自然発生的に提供されることを待つのではなく、学校全体としてその提供システムが構築され、サポートの利用の場と時間を利用しやすいものにしておく必要がある。また、自分自身でケア（self-care）ができることも望まれ、この方法は後述の研修・介入でその必要性ややり方を伝え、トレーニングすることになる。

上記のサポート・ケアに効果がなかったり、また適用できなかったりして、実際に治療が必要な心身の疾患に至る場合が現実には多い。身体の疾患はいち早く外部の医療機関につなぐ必要がある。また、心理的な問題は、各学校に所属するスクール・カウンセラーが心のケアの専門家であることが少なくなく、インテイクを受け、そこから学内での簡単なカウンセリングで済むことか、外部の精神科や心理カウンセラーにつなぐべきかの判断が学校内でできる。しかし現時点では、スクール・カウンセラーは、一つの学校に多くても週1回の勤務であるので、このような対応が十分に機能しないことも多く、教員自身が外部の精神的な治療機関に気軽にかかる雰囲気を醸成することが必要になる。

(3) 効果的な研修・介入 1 —子どもと親への対応力の向上—

教員の自己肯定感が低下したり、ストレスを感じる原因の主要なもの、子どもの問題行動への対応になる。現代の学校では、いじめや不登校の問題が目立っており、また家庭での虐待の問題から、被虐待児が何らかの行動上の問題をもって学級に在籍している。また、発達障害児の学級内での在籍は6.5%ほどあることも指摘され（内閣府，2013）、最大40名の学級成員を担当する教員にとっては負担が大きすぎる子ども対応の状況である。

このような状況の中では、各問題において、効果的で効率的な対応が必要になる。しかし、上記の問題への対応は、大学の教職課程での学習では全く不十分である。そこでの学びの時間と機会は限定されていたが、それよりも、これらの問題への対応のあり方は刻々とアップデートされており、最新の対応を学ぶ必要がある。そのため、教員のための研修の機会を実習を含めて十分に用意する必要がある。

また、子どもの問題への対応には保護者の協力が必要になる場合が多い。保護者への対応を誤ると、保護者からの協力が得られないばかりか、保護者が学校側へ敵対的な態度をとり、その対応から教員が疲弊することもよく見かけられる。この点から、上記の研修には保護者への対応を含める必要があることは言うまでもない。

(4) 効果的な研修・介入 2 —教員自身への予防的介入—

効果的な研修や介入の今1つは、教員自身への予防的介入である。自己肯定感が極端に低まったり、心身の健康が悪化した状況では、問題の解決は困難を極めることになる。そこで、抜本的な問題への対策は予防になる。自己肯定感の低下を防ぎ、ストレスの高まりを防ぐための方法を、その理論と方法の説明から、そのために必要な心（認知、感情、行動）の望ましい動きを実際にできるようにする実習を含めた介入になる。この実習は、現

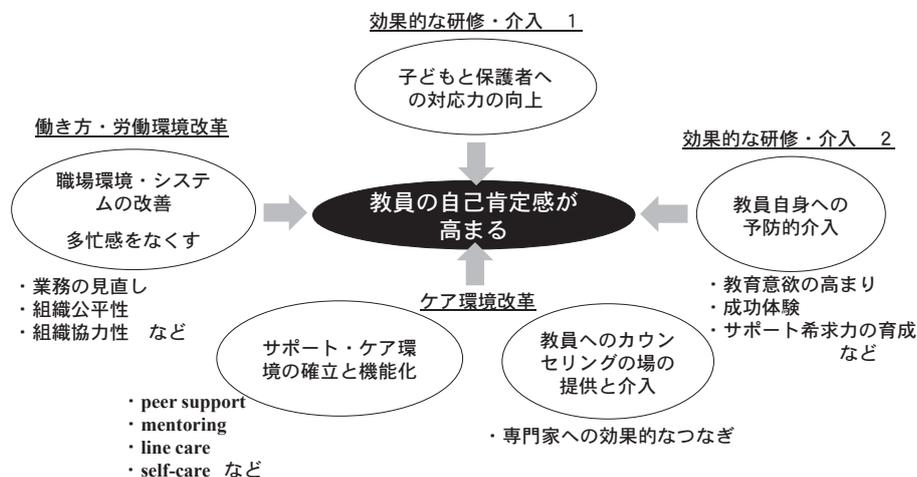


図9 本当の自己肯定感を高める要因

実生活での実際の適用を含めた実習になる。また、先のケア環境改革でもふれたセルフ・ケアも、ここで実習的に体験することができる。

この介入では、教育意欲（欲求・要求）の高まりとその認識から、実際に他者からのサポート希求力を高め、成功体験にもっていくという自己肯定感の形成過程に沿った介入になる。

(5) 教員の自己肯定感と心理的健康にとって、実現可能性と速効性のある重要なこと —組織とシステムの構築—

本項の上記で説明したことをプラン化し、実行することには時間的ならびに人的調整に多くの時間が必要となり、速効性をもって実現できるものではない。そこで、上記のプランの実現を支えるために、早急に稼働できることを示唆しておきたい。

第1に、校長主導で、児童生徒への教員全体指導・対応体制を確立して実践すること。第2に、長時間勤務に敏感になり、その短縮への実効性のある対応をとること。この点に関連しては、長期間勤務を良しとしない学校文化の確立と、保護者への理解を得る必要がある。仕事を持ち帰って陰で仕事時間を増やすようなことがあってはならない。このためには、「子どものため」という錦の御旗は捨て去り、教員の心身の健康なくして子どもの健全な教育なしという鉄則を前面に出したい。給特法（公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法）が2019年に半世紀ぶりに改正されたが、その労働時間の縛りが本当に生きるためには、結局は、教育委員会や学校管理職の真摯な取り組み、そして学校文化の改善になり、絵に描いた餅で終わらせない本気度が必要になる。

第3には、第1と第2の具体例として列挙しておくが、学校における無駄な制度、行事、会議等の整理、試験・評価の在り方の変革が必要となり、そのためには、広く意見や情報収集を行うためのシステムとその円滑な機動

が重要になる。第4に、教員がストレスを受け、心理的不調に陥ったときに、助けること、助けを求めることが重要で、そのように動ける組織と学校文化を確立することである。

上記のことはできるだけ迅速に機能させる必要があり、最初のプランがどのような欠点があったとしても、とにかく動かし、動かしながら改善していく姿勢が肝要になる。

V. 実際の長期的調査ならびに介入・評価の全貌 —プラン例—

1. 測定・介入・評価のデザイン

最後に学校教員が主になって行うことではないが、研究者が主導し、介入プランを策定後、そのプランを実施し、効果の評価を行うデザインを紹介しておく（図10）。これで効果評価が良好なものになると、どの学校にもこのプランを導入できる根拠となる。

まず介入研究とは直接的には関係ないが、介入方法に寄与するためにも、介入を始める少し前に前ベース調査（pre-base survey）として仕事環境や労働状況を広く調査し、教員の自己肯定感や心身の健康に直接的な影響を及ぼす労働の状況は確認しておきたい。そしてその中では、労働状況について即刻改善できる事項と時間をかけて改善できる事項は確認し、可能ならば介入プランに利用したい。その後、プラン開始の1カ月前ぐらいの間に介入プラン実行の結果直接的に改善を目指す特徴を前評価（pre-evaluation）として実施する。その測定対象は、自己肯定感を中心とする個人の心理的特性、労働享受や職場からの離脱感、そして、全般的な健康・適応である。その後、介入プランを比較的長期（数カ月から一年ほど）にかけて実施する。プラン内容として、策定された学校労働システム、教員のサポート体制、そして自己推進型の自己肯定感向上プログラムなどの適用が挙がる。介入

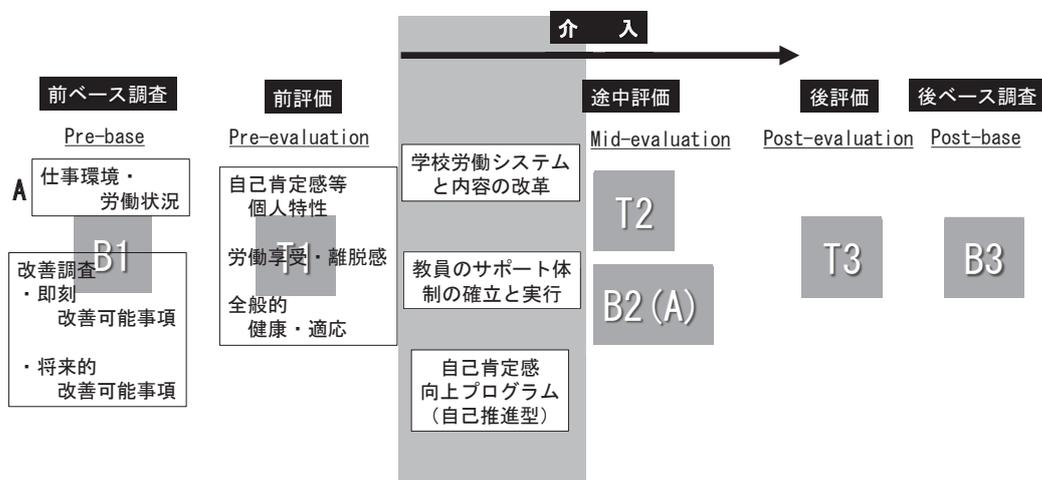


図10 本当の自己肯定感を高める長期介入ならびに評価のデザイン

の途中では中間評価 (mid-evaluation) として、前評価と同じ評価と、必要に応じて前ベース調査と同様の調査を部分的 (B1 の A のみなど) に入れたい。介入後は、前評価と同じ直後評価 (post-evaluation) を終了後1カ月の間に入れ、その後前ベース調査と同じ評価を入れたい。

この評価デザインを無作為化比較試験 (Randomized Controlled Trial: TRC) に近づけるなら、この介入を行う学校を日本全国で数十校、そしてこの介入を行わず同じ評価のみ行う対照校を数十校設定し、介入校と対照校を比較するデザインが考えられる。

2. 評価としての測定法の可能性

評価には測定法が必要になる。労働時間など実態があるものはわずか1項目でもその測定ができる。しかし、自己肯定感など心理学という構成概念は、信頼性や妥当性の観点をクリア (標準化) した質問項目群からなる質問紙等が必要になる。しかし妥当性を中心に標準化の程度が低い質問紙が多いのは事実であり、これは心理学の研究方法上の大きな欠点になっている。

自己肯定感や自己効力感は心理学では研究上の主要な概念であるので、ある程度標準化された日本語版の質問紙が確認できる。例えば、本当の自己肯定感に近い自己肯定感という点では伊藤・小玉 (2005) の本来感尺度、自己効力感では谷島 (2013) の教師自己効力感尺度が利用できる。また最近、山崎・内田 (印刷中) が小学校1年生から教員用までに適用できる本当の自己肯定感を測定する質問紙を作成している。これは、本当の自己肯定感の概念に忠実に測定しようとした唯一の質問で、教員用では、授業面、生徒指導面、仲間との協働面など多面に渡って自己効力感を測定できる項目も備わっている。この質問紙は今後標準化の程度を高めていく必要があるが、現時点では、前項の効果評価において自己肯定感などの個人特性の測定には最も適した尺度と言える。

また健康と適応面の尺度も充実していて、ポジティブ面では、例えば尺度例とともに列挙すると、レジリエンス (平野, 2010)、主観的幸福感 (伊藤・相良・池田・川浦, 2003) など、ネガティブ面では、バーンアウト (谷島, 2013)、抑うつ (鳥・鹿野・北村・浅井, 1985)、不安 (曾我, 1983)、攻撃性 (安藤・曾我・山崎・鳥井・嶋田・宇津木・大芦・坂井, 1999) など多くの既存の尺度があり、そのまま使用できるもの、教職用に微修正して適用可能なもの、多数の候補がある。

また、TALIS 2018 との比較という意味で、そこで採用された項目、例えば、「もう一度仕事を選べるとしたらまた教員になりたい」、「可能なら別の学校に異動したい」、「この学校を良い職場だと人に勧めることができる」、「現在の学校での自分の仕事の成果に満足している」

などを入れると、教職への適応状況の重要な側面をとらえることができよう。

VI. 日本の学校が変わるとき

現在の不登校の増加は、日本の学校教育に根本的な改革を迫っている。不登校が増加し目立ってきたころには、文部科学省はその増加を止めようと様々な方策をとった。しかし、その試みがことごとく失敗に帰した後は、不登校は誰でも起こるものととらえ、正規の学校以外にも、フリースクールなど多様な学びの場を認め始めた。また、高校認定試験も柔軟な方向で改善され、学校に行かなくても、大学受験など多様な進路選択ができるようになった (山崎, 2022a 参照)。

現在の学校は、第2次産業が隆盛だった頃に適したものであったが、第2次産業の衰退とともに社会の要請に適合しない側面が目立ってきた。高校進学率も100%近く飽和状態になるとともに、学校の神聖と学校参加への強制性も衰退し、不登校の増加を見ることになった (藤田, 2015)。この事態に不足している対応は、学校自体が変わるという視点である。他の場や機会に子どもたちの教育を委ねるということではなく、現在の社会情勢にあった形で学校そのものが変わるという変化である。

この問題は、学校教員の自己肯定感の低下や心身の健康の悪化とは無縁ではない。現代の子どもの教育にとって欠くことができない事柄が本論文では目白押しで紹介された。その不足や不備を補い改革を果たすことで学校が変われば、学校での子どもの様子が変わり、その変化に呼応して教員が変わり健全化する。本論文で指摘してきたことは、明日の日本の教育の命運を担うほどの重みがあることを指摘しておきたい。

注) 本論文の原稿提出後に、文部科学省 (2022) により、令和3年度の精神疾患による病気休職者数が過去最多になったことが公表された。

引用文献

- 安藤明人・曾我祥子・山崎勝之・鳥井哲志・嶋田洋徳・宇津木成介・大芦 治・坂井明子 (1999). 日本版 Buss-Perry 攻撃性質問紙 (BAQ) の作成と妥当性、信頼性の検討 心理学研究, 70, 384-392.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumeister, R. F., Bushman, B. J., & Campbell, W. K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism?

- Current Directions in Psychological Science*, 9, 26-29.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp.31-49). New York: Plenum Press
- Emler, N. (2001). *Self-esteem: The costs and causes of low self-worth*. London: Joseph Rowntree Foundation.
- 藤田武志 (2015). 不登校数の増減をどう見るか ―学校の聖性説を再校する― 日本女子大学紀要 (人間社会学部), 26, 41-57.
- 平野真理 (2010). レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み ―二次元レジリエンス要因尺度 (BRS) の作成― パーソナリティ研究, 19, 94-106.
- 伊藤正哉・小玉正博 (2005). 自分らしくある感覚 (本来感) と自尊感情が well-being に及ぼす影響の検討 教育心理学研究, 53, 74-85.
- 伊藤裕子・相良順子・池田政子・川浦康至 (2003). 主観的幸福感尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 74, 276-281.
- 賀屋育子・山崎勝之・横嶋敬行・内田香奈子 (2021). 他律的セルフ・エスティームが学校における心理的ストレス反応に及ぼす影響 ―小学校4年生から6年生を対象にした予測的研究― パーソナリティ研究, 29, 191-203.
- James, W. (1890). *The principles of Psychology* (Volume One). New York: Henry Holt and Company.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14, 1-26.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the 'overjustification' hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- 国立教育政策研究所 (編) (2019). 教育環境の国際比較 OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書 ―学び続ける教員と校長― ぎょうせい
- Mecca, A. M., Smelser, N. J., & Vasconcellos, J. (Eds.) (1989). *The social importance of self-esteem*. Berkeley, CA: University of California Press.
- 文部科学省 (2013). 教職員のメンタルヘルス対策検討会議 (最終まとめ) 参考資料 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/houkoku/1332639.htm)
- 文部科学省 (2001-2019). 「公立学校教職員の人事行政状況調査」
- 文部科学省 (2022). 令和3年度 公立学校教職員の人事行政状況調査について (概要)
- 内閣府 (2013). 平成25年版障害者白書
- 島 悟・鹿野達男・北村俊則・浅井昌弘 (1985). 新しい抑うつ性自己評定尺度について 精神医学, 27, 717-723.
- 曾我祥子 (1983). 日本版 STAIC 標準化の研究 心理学研究, 54, 215-221.
- 谷嶋弘仁 (2013). 教師の自己効力感がバーンアウトに及ぼす影響 立教大学人間科学部生活科学研究, 35, 85-92.
- 山崎勝之 (2022a). 「不登校」の問題とその解決 鳴門教育大学研究紀要, 37, 30-45.
- 山崎勝之 (2022b). 日本の学校教育の再生と未来 ―心理教育プログラムは救世主となるか― 山崎勝之 (編著) 日本の心理教育プログラム ―心の健康を守る学校教育の再生と未来― (pp.252-264) 福村出版
- 山崎勝之・倉掛正弘・内田香奈子・勝間理沙 (2007). うつ病予防教育 ―小学校から始めるメンタルヘルス・プログラム― 東山書房
- 山崎勝之・横嶋敬行・賀屋育子・山口悟史・内田香奈子 (2018). 他律的 (随伴性) セルフ・エスティームの概念と測定法 鳴門教育大学研究紀要, 33, 1-15.
- 山崎勝之・横嶋敬行・内田香奈子 (2017). 「セルフ・エスティーム」の概念と測定法の再構築 鳴門教育大学研究紀要, 32, 1-19.