

教師が困難な状況を乗り越える過程での 管理職・同僚とのかかわりについて

— 動機づけシステム理論における感情体験に注目して —

森下 左知子*, 葛西 真記子**

(平成29年6月13日受付, 平成29年12月4日受理)

Teachers' Relationships with Superiors and Colleagues in the Process of Overcoming Difficult Situations :

Focusing on affective experiences from motivational systems theory

MORISHITA Sachiko *, KASAI Makiko **

Teachers' mental health is an important prevailing issue. For teachers in Japan to maintain their mental health, appropriate communication with superiors and colleagues is essential. We therefore focused on the relationship between teachers and their superiors and colleagues during the process of overcoming difficult situations with undergoing a self-selfobject experience (Kohut, 1971/1977). We also considered how the affective experience of the motivational systems (Lichtenberg, et.al., 2010) are generated for a teacher to experience a self-selfobject experience. First, we conducted one or two hours semi-structured interview to 25 teachers. We analyzed the verbatim transcription of the interview data. Results appear to confirm that the following seven factors function as part of a motivational system for teachers' self-selfobject experiences, physiological regulation, attachment to individuals, affiliation with groups, caregiving, exploration and assertion of preferences and capacities, physical and psychological pleasure, and aversive responses of antagonism and withdrawal.

Key Words : teacher, mental health, self-selfobject experience, motivational system, affective experience

I 研究の背景と目的

1. 問題の背景

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⁽¹⁾, 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。文部科学省の調査⁽²⁾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26)年度に全国で5,009人で, 平成19年度以降, 5,000人前後で推移し, ここ2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。

「教職員のメンタルヘルス対策について(最終まとめ)」⁽³⁾によると, 教職員のメンタルヘルス不調の背景には, 「業務量の増加及び業務の質の困難化」と共に, 「教職員の業務の特徴」として, 「個人で抱え込みやすい性質がある」とある。また, 教師の精神的健康を左右する要因として, 「多忙感」や「労働条件」と共に挙げられるのが, 同僚や管理職, 児童生徒, 保護者との「職務上の人間関係」である⁽⁴⁾⁽⁵⁾⁽⁶⁾⁽⁷⁾。教師の精神的健康を維持させるためには, 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⁽⁸⁾。

学校組織としては, 日常的に教師の健康状況に合わせた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)⁽³⁾, 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⁽⁹⁾。

つまり, 教師は, 問題が山積しているといわれている学校の教室の中では, 児童生徒への細やかな指導が求められ, 同僚や管理職とのかかわりにおいても配慮が求められ, 多様な対応を迫られることで, 職務ストレスを抱えなくてはならない現状があるのではないかと想像する。したがって, 「個人で抱え込みやすい性質がある」教師の精神的健康は, 懸念される一方なのではないかと推測されるため, 教師には, 児童生徒や保護者, 同僚や管理職とより適切な人間関係を築くための方略が必要だと考えられる。

* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

** 鳴門教育大学大学院学校教育研究科 (Graduate School of Education, Naruto University of Education)

2. 学校教育における自己心理学の有用性について

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⁽¹⁰⁾は、自己-自己対象体験の質を明細に捉える自己心理学⁽¹¹⁾⁽¹²⁾の観点があるのではないかと述べている。

この自己心理学の中核概念の一つに、「自己対象」「自己-自己対象体験」がある。「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。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⁽¹³⁾。「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」である。そして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。

角田⁽¹⁰⁾は、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る鏡映自己対象体験を経て、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と述べている。これを学校現場に置き換えて考えると、教師の問いかけに対する児童生徒の反応に教師が関心をもって応答することで、児童生徒は鏡映的自己対象体験を得ることができるとしている。また、教師の有能さがモデルとなり、児童生徒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。また、児童生徒が友人とのかかわりにおいて、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、人とかかわりや集団の中で自分の存在を求める存在希求性が高まり、それは自尊感情の高まりを導く。

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⁽¹⁴⁾、Wolf⁽¹³⁾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。

Kohut以降、自己心理学において、Lichtenberg⁽¹⁵⁾が1980年代から提唱し始めた動機づけシステム理論(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。動機づけシステム理論では、

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うるものである⁽¹⁶⁾。

つまり、大人にとっても「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、教師が精神的健康を維持できるのではないかと考えられる(角田, 2010)⁽¹⁷⁾。

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。困難な状況を乗り越える過程において、教師は、管理職や同僚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明らかにすることで、精神的健康を維持するための教師への具体的な支援や方略を講じることが可能になるのではないかと考える。

そこで、本研究では、人は周囲から支えられる体験によって自己の発達を促すことを重視する自己心理学⁽¹¹⁾⁽¹²⁾に着目することとし、加えて、より詳細な教師の自己-自己対象体験について明らかにするために、自己心理学⁽¹¹⁾⁽¹²⁾の流れの源とし、感情を重視する「動機づけシステム理論(motivational systems theory)」⁽¹⁵⁾に着目する。

3. 動機づけシステム理論について

動機づけシステム理論は「意図と目的が明らかにされる心的状態」と「プロセスの構成要素と組織化」を特定することを目的とし、以下7つの欲求・動機づけシステム⁽¹⁵⁾を挙げている。

まず、「生理的要請に対する心的調節(physiological regulation)」である。これは、身体に関する動機づけである。具体的には、食べること、排泄、体温、触覚、体の各部位の運動、睡眠、覚醒といったものが挙げられる。「個人への愛着(attachment to individuals)」は、安心できる個人との関わりや、関わりから得られる感情を求める欲求である。「集団への親和性(affiliation with groups)」は、様々な集団に参加しようとする欲求である。「養育(caregiving)」は、養育者が子どもを育てる欲求よりも広範囲な欲求で、対象を「育てたい」という強い願望から導かれるものであり、年齢や性別を問わず普遍化されている。「探索と好みや能力の主張(exploration and assertion of preferences and capacities)」は、探索欲求と自分の好みを自己主張する欲求からなる。子どもにとっては、好奇心や遊びたいという欲求であり、成長するにつれ、学習や仕事への関心にもつながっていく。「身体的感覚と性的

興奮 (sensuality and sexuality)」は、二つの面をもっており、一つは、身体接触による安心感やくつろぎの獲得の欲求で、もう一つは、そうした身体接触から性的な興奮に向かう、いわゆる性欲としての欲求である。本研究では、教師としての感情や欲求に注目しているため、性欲というプライベートな領域に置ける欲求を扱わず、「身体的、心理的な快の欲求」とする。「引きこもりや敵意を用いた嫌悪的反応 (aversive responses of antagonism and withdrawal)」は、否定的な性質が主となる欲求である。それは、自身を否定的に捉え、自身と他者との関係を断つ「引きこもり」と、他者に対して向けられる「敵意」を含む。これらは拒絶や攻撃として捉えることができるが、その特徴はあくまでも自己を守る防衛の欲求としてとらえることにあり、反応的な二次的欲求と見る姿勢が示されている。なお、動機づけシステムの「個人への愛着 (attachment to individuals)」と、「集団への親和性 (affiliation with groups)」には、Kohut の鏡映的自己対象体験、理想化自己対象体験、双子自己対象体験が含まれている⁽¹⁶⁾。そして、各動機づけシステム理論では個々のシステムは統合したり変換しあったりするとされている⁽¹⁸⁾。

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。そして感情の区分は大人が語る通常の言葉で行う。区分にあたり感情を「好意-怒り」「誇り-恥」といった二極に分別するのではなく、主要な感情の組み合わせの間に、感情の中立を表す想像上の線、感情的中立を据え、さらに感情をあまり強くなく、一過性で状況の変化を受けやすいと考えられる感情と、より持続的であり、状況変化に影響されにくいと考えられる感情との範囲を定める境界を示した⁽¹⁸⁾ (図 1)。

中立の線から離れた感情体験や気分は、より強烈でその感情に没入したものを「状態」と位置づけている。それは、しばしば個人の気質に影響し、性格や人格を同定するとしている。また、個別の感情-気分線の間にある

様々な情緒は、内省的意識や洞察を促すことに役立つが、感情-気分線の外側にある状態は、より困難な課題を与えるとしている。

そして、この感情の目標 (自己-自己対象体験) が何なのか見極めることにより、さらなる感情体験と動機づけを創始し、組織化し、自己を統合する中心となる自己感の発達のために役立つとされている⁽¹⁵⁾。

4. 研究の目的

これまでに、教師の精神的健康と教師の感情の関連に着目した研究として、田村・石隈⁽¹⁹⁾が、中学校の教師を対象とした質問紙調査により、教師の「被援助志向性」と「自尊感情」の関連を検討したものがある。結果、女性教師より男性教師の方が「自尊感情」が高いこと、45歳以下の男性教師は「自尊感情」が高いほど「被援助志向」も高いが、41歳以上の女性教師は「自尊感情」が高いほど「被援助志向」は低い傾向が見られることを明らかにしている。これらから、女性教師の高い「自尊感情」を傷つけないように配慮しながら、支援することが必要であるとしているが、質問紙調査による大まかな傾向の把握だとし、面接調査や、観察に基づく質的データの収集が必要であるという課題を指摘している。

また、金谷⁽²⁰⁾は、学校現場のストレスラーに対して、教師の個人内要因と環境要因が、教師の精神的健康にどのように機能しているのかを小学校、中学校の教師を対象として、質的調査により探索している。教師の感情に関わる結果として、教師の「自尊感情」は、教師の「自己受容」との因果関係があり、精神的健康に関与しているというものであった。

これら先行研究も含め、教師の感情に着目した質的研究は少ない。Day・Gu⁽²¹⁾も、「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」(p.47)としている。落合⁽²²⁾は、教師の精神的健康を脅かす、バーンアウト (Freudenberger, 1974)⁽²³⁾を取り上げ、こ

状態	有頂天-理想化	揺るぎない自己満足 強迫的善意	自己完璧性-理想化	無謀な奔放さ	高揚	高慢な正義 道徳的優越	熱狂的-興奮した	尊大-誇大性	全知-全能
感情-気分	愛 信頼 好意	満足 寛容	誇り-尊敬	確信 勇氣	楽観主義-希望	道徳的善良	精力的-能動的	自信	効力-有能さ
中立									
感情-気分	怒り 不信	羨望 嫉妬	恥-屈辱 困惑	恐れ 心配	悲しみ	罪悪感		疲れた-受動的	自信のなさ 無力な-あてにならない
状態	憤怒疑い 憎悪 復讐心を持った	悪意ある遺恨 執念深い不満足	恥状態-回避 秘密主義	恐怖 パニック	悲観主義的 抑うつ 自己憐憫	卑屈さ	エネルギー源を断たれた 無気力な	士気の喪失 無力 犠牲	無能さ-不完全

図 1 動機づけシステム理論における感情の組み合わせ (Lichtenberg, et.al., 1996/2006)⁽¹⁸⁾ (pp.146-147)

れまでの量的研究は、内実に迫り得ていないことから質的研究の導入を行うことが必要であると述べている。

以上のことを鑑み、本研究では、教師が困難な状況乗り越え勤務し続ける過程には、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、動機づけシステム理論における自己-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自己心理学における感情体験を焦点化した詳細な質的研究により、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することとした。

II 方法

1. 調査方法

(1) 調査対象者

調査対象者は、大学院で長期研修を履修している小学校及び中学校の教師と X 県の小学校及び中学校の教師であった。調査協力者を選ぶにあたって、性別、年齢を基準に偏りが生じないように選定した。また、小中学校勤務者は児童生徒や保護者とのかかわりに多くの労力と時間を費やすことが考えられるため、より多くの困難な状況を経験しているのではないかと推測のもと、調査対象者を小学校、または中学校勤務経験者とした。

その結果、男性 14 名、女性 11 名であった。年齢は、30 歳代が 6 名、40 歳代が 12 名、50 歳代が 7 名で、小学校勤務者が 12 名、中学校勤務者が 13 名であった。教師としての経験年数は、10 年以上 20 年未満が 11 名、20 年以上 30 年未満が 8 名、30 年以上 40 年未満が 6 名であった。

(2) 調査手続き

調査にあたり、調査協力者には、研究目的、研究方法、協力の任意性、プライバシーの保護を伝え、協力の有無を尋ねた。了承が得られた場合、同意書を作成してもらい、調査を実施した。インタビュー調査の時間は 1 人 1 時間から 2 時間程度で個別に実施した。調査内容の録音に関しては、7 名の調査協力者が録音に同意した。録音の許可が得られなかった調査協力者には、筆者在インタビュー実施後、記録を作成した。そして、分析において調査協力者のインタビュー内容を本研究において記載する際、確認の有無を尋ねると 1 名の調査協力者が確認するとし、了承が得られた。また、可能なかぎり、多くの現象を含む内容とするため、「何を質問すればよいかある程度はわかっているが、どのような回答がもどってくるか不透明な場合に適している」⁽²⁴⁾ (p.52)、半構造化面接を行い、質問項目(表 1)を設定した。

また、面接担当者は、教師経験者で、臨床心理士である。教育行政機関において教育相談に携り、教師を対象とした心理教育面接を実施した経験があり、調査対象者の人権に配慮しながら、調査対象者が自由に語りを促進できる者とした。

表 1 質問項目

質問 1	あなたの年齢、勤務校種、勤続年数をお答えください。
質問 2	あなたがこれまでの教職生活のなかで、困ったこと、悩んだことはどんなことでしたか。またそれぞれの気持ちをどのような表現でもいいので現して下さい。
質問 3	どのようなことで、困ったこと、悩んだことが解決、あるいは変化しましたか。また、解決、変化したときの気持ちをどのような表現でもいいので表して下さい。

2. 分析方法

本研究では、Lichtenberg⁽¹⁵⁾の動機づけシステム理論により、困難な状況での教師の心理的変容を理解しようとするところから、分析は佐藤⁽²⁵⁾の定性的コーディングの演繹的アプローチを参考に行った。

演繹的アプローチは、既存の理論的枠組みやそれまでの調査結果などをもとにして、最初に大まかなデータ分析のためのアウトラインを示す図式と、それに対応する一群のコードを設定する方法である。本研究でのアウトラインは、動機づけシステム理論をもとに、「教師は困難状況を乗り越えるために 7 つの動機づけによる自己-自己対象体験を得ることで困難な状況を乗り越える経験をしており、この動機づけは感情により引き起こされている」とした。

具体的な分析は、以下の手順で行った。①インタビュー調査の逐語記録を作成した。②逐語記録から、同僚や上司との関わりや、同僚や上司への感情について言及していると考えられる部分の語りを意味ある単位として抽出した(文章セグメント化)。③データを詳細に検討していく前に、上位コードとして 7 つの動機づけシステムを設定した。④文章セグメントごとにオープンコードを付与した。⑤オープンコードの特徴を整理し、類似したものをまとめ、より抽象度の高い焦点的コードを作成し、下位コードの順に精緻化を行った。下位コードでは、図 1 により考えらえる感情とその感情が状態化したものを付与した。⑥下位コードと上位コードのあいだに成立する関係を整理した。その際、大学院で臨床心理学を学んだ協力者と、文章セグメントや別の文章セグメント、逐語記録を照合しながら分析を行った。また、個別にデータの質的分析を専門とする研究者 3 名から定期的に指導を受け、適宜、修正を行った。また、コードの信頼性を検討するため、教師経験者であり、大学院で臨床心理学を修了し、教育行政機関で教師を対象とした教育相談面接を実施した経験のある者 1 名が評定を行った。Cohen の κ 係数を算出した結果、下位コードは、 $\kappa = .87$ 、焦点的コードは $\kappa = .76$ であったため、ある程度の一致が示された。分類が一致しない場合は、協議の上、修正を行った。

Ⅲ 結果

分析の結果を各動機づけシステムにおける下位コード、焦点的コード、語りの例を表2に示した。

なお、下位コードとなる感情の種別を『 』(常態化した感情は下線を加える)で、上位コードとなる各動機づけシステムを【 】で表した。焦点的コードは〈 〉で示し、アルファベットは対象者を示す。また、「 」は対象者の発言を示した。

表2においては、各焦点化コードに複数回、同じ対象者を示す場合がある。これは、語りを文章セグメント化させることで、同じ対象者より内容が違ふ語りが、複数回示された場合である。

以下に各動機づけシステムを導くと考えられる感情体験について述べる。

1. 各動機づけシステムを導く感情体験について

(1) 生理的要請に対する心的調節

これは、身体に関する動機づけである。『満足』では、〈したかったことで解放される〉で、「仕事が終われば仲間とスポーツをして遊ぶ」(H)のように、困難な状況が好転しない場合においても、出勤前や出勤後などの自由な時間に経験されている。こういった場合の感情体験は、比較的、短時間の『満足』で生理的欲求に対する心的調整が可能となっていた。

一方で、「病休(病気休暇)に入ると、やっと解放されたと思って、だらだらしていました」(K)のように、病気休暇を取得し、自分のやりたいことをし続けるという体験は、『満足』というレベルではなく、『満足』が常態化される『揺るぎない自己満足』という感情体験でなければ、生理的欲求に対する心的調整を行うことができなかつた状況であったと考えられ、こういった場合は、ある一定期間の休息が必要とされていた。『楽観主義』の、〈安心できる同僚との関わりを持つ〉では、「職場の中には安心できる人がいた」(A)「学校が終われば仲間と遊ぶ」こと(H)で困難な状況でも楽観的な感情を携えることで深刻な状況に陥っていない。『困惑』は、焦ることでのストレスからの入眠困難や暴食という行為が示された。『恐れ』では、「不眠」(I)、「眠れない」(A) (I)、「教室で立てない」「手の震え」(V)、「発疹」(O)といった様相があり、どの感情も常態化すれば『恐怖』『パニック』といった感情になり得るほど深刻なものであった。

『疲れた』では、同僚との人間関係に〈過敏になる〉(L)、〈ストレスを感じる〉ことで「眠れなくなった」(A)という語りがあり、これらが常態化すれば、『士気の喪失』が考えられ、同じ下位コード内の〈身体の不調で起きられない〉(I) (K) (O) (V) (X)といった様相を導き出すのではないかと考えられる。

(2) 個人への愛着

これは、安心できる個人への関わりを求める欲求である。『勇気』の〈安心感の構築〉では、仕事の進め方や指導方法を管理職や先輩同僚から教えてもらうことで安心感を持ち、仕事に向き合う動機づけとなっていた。『好意』の〈管理職や先輩同僚との対等なかかわり〉では、対象者と仕事の話をしなくても親近感を覚えていることがうかがえる。〈先輩同僚に親切にしてもらう〉では、「自分が受け入れられた気がして」(K)「歳上の女性同僚とのつながりに癒やされた」「しんどのいを笑い飛ばしてもらった」(Q)といった内容で、調査対象者が先輩同僚に受け入れられているという感情により、【**個人への愛着**】を引き起こしている。『信頼』は、〈同僚に自分の気持ちを受け入れてもらう〉では、ありのままの気持ちを同僚に表現することで安心感を得ている。〈先輩同僚との対等な関係〉では、「同調してくれた」(B)「冗談を言い合えた」(Q)のように教師同士として対等な関係性を経験している。〈管理職に相談する〉では、「私の文句を聴いてくれました」(V)のように自身の考えを否定されずに管理職に聴いてもらっている。〈先輩同僚に擁護してもらう〉では、「子どもと自分がトラブルになっても、先輩同僚がフォローしてくれた」(Y)のように、先輩同僚に直接的な擁護を提供されていた。〈管理職に擁護してもらう〉では、「問題行動を起こす子どもが自分に襲いかかってきたときに前に立ちはだかってくれて庇ってくれた」(C)のように管理職の実際の行為行動が感情を引き出している。〈親身になって教えてもらう〉では、先輩同僚からの配慮があり、実際的な助言となる言葉がけに励まされている。『満足』の〈仕事を教えてもらう〉では、「私のわからないところを、私に合ったペースですすめるよう、教えてくれた」(E)のように、先輩同僚から、自身の力量を鑑みつつ指導されていた。〈先輩同僚との対等なかかわり〉では、「冗談を言い合える仲」(Q)のように、リラックスしつつありのままの自分を表現ですることができていた。『寛容』は、〈楽になる〉で構成されていた。「話を聴いてもらった次の日、私の雰囲気は落ち着き、(担任していた)子どもが落ちついていたように思う」(C)、「私のせいになかった」(V)のように、自身の状態を容認してもらっていた。『尊敬』の〈憧れる〉は、「背中で教えることができる人たち」(B)「カリスマ的な教師」(J)というように憧れを導き出すポイントは、語りによって違いがあった。〈認めてもらいたい人との出会い〉は、「あの先生に認めてもらったら自分も一流かなと思っています」(L)のように、尊敬する教師に自身が望む教師像を重ねていた。

表2 動機づけシステムと感情体験の例

上位コード	下位コード 『感情』 『常態化した際の感情』 人数	焦点的コード	語りの例（調査協力者）
【生理的要請に対する心的調節】	『満足』 『揺るぎない自己満足』 (n=3)	〈したかったことで解放される〉 (H)(K)(V)	・仕事が終われば仲間とスポーツして遊んでいた。(H)・病休（病気休暇）に入ると、やっと解放されたと思って、だらだらしていました。(K)
	『楽観主義』 『高揚』 (n=2)	〈安心できる同僚との関わりを持つ〉 (A)(H)	・職場の中には安心できる人がいた。話を聞いてくれたので。(A)・学校が終われば仲間と遊んでいた。(H)
	『困惑』 『恥常態-回避』 (n=5)	〈期待をかけられ焦る〉 (A)(K)(O)	・眠れないとかはずっとでしたね・・・。「どうしよう、どうしよう」と言う気持ちばかりになって、動けなくなったりとかしていました。(K)
		〈間食を食べ続ける〉 (J)(X)	・常に、そばにあるのはものすごい食べるんです。もう仕事場でも夕方ぐらいいから職員室で食べてるんですね。口寂しいというか、食べてないと、なんか、ずっと食べてたい。味わうというより、甘いもの食べたら、次、からいもの食べたいとか・・・。(X)
	『恐れ』 『恐怖』 (n=6)	〈睡眠異常〉 (A)(I)(V)	・もやもやした感じだった。どうして眠れないかはわかっていて。寝つきが悪くなる。眠りも浅くなった。(A)
		〈身体の異常〉 (I)(O)(V)	・教室にいるときに腰が抜けたことがあったんです。教室で立ってたときに力が抜けたんです。足がぐちゃぐちゃ。一回だけでした。子供たちもびっくりしてました。食べられないようになった時期もありました。手が震えたことも。給食の時間の配膳のときに手が震えました。心臓がドキドキしたことあった。夜も深い眠りにならなかった。(V)
	『疲れた』 『土気の喪失』 『無力・犠牲』 (n=10)	〈身体の不調から起きられない〉 (I)(K)(O)(V)(X)	・朝、とても起きられないという状況になってしまいました。(X)
		〈過敏になる〉 (F)(L)	・人間関係が面倒だった。ここまで気を遣わないといけないのかと思いましたね。(L)
		〈ストレスを感じる〉 (A)(F)(O)	・「お前がやらなあかん」と仕事を与えてくれた。勉強にはなったがストレスになった。もやもやした感じだった。いろいろな人の気持ちを考え、もやもやした感じだった。ずっきんずっきん来るような。いらいらよりももっと深い感じだ。眠れなくなった。(A)
	【個人への愛着】	『勇氣』 『無謀な奔放さ』 (n=3)	〈安心感の構築〉 (A)(N)(Y)
『好意』 『有頂天-理想化』 (n=7)		〈管理職や先輩同僚との対等なかかわり〉 (L)(Q)(Y)	・その同僚教師は、毎日、フレンドリーに声をかけてくれる方でした。悩み相談は無かったのですが、毎日、挨拶をしてくれる感じでした。(Y)
		〈先輩同僚に親切にしてもらう〉 (C)(K)(Q)(V)	・年上の女性同僚とのつながりに癒された。その教師は自然体で、彼女と話をすると癒された。しんどさを笑い飛ばしてくれた。(Q)
『信頼』 『有頂天-理想化』 (n=15)		〈同僚に自分の気持ちを受け入れてもらう〉 (Q)(Q)(W)	・仲の良い同僚に愚痴をこぼせるようになった。これで乗り切れたように思う。お互いに励まし合った。自分のことを受け入れてもらっている感じがした。安心感とほっとする思いがあった。(Q)
		〈先輩同僚との対等な関係〉 (B)(Q)	・主任の男性教諭を人間的に好きになった。冗談を言い合える仲。自分の大変さをわかってくれて。(Q)
		〈管理職に相談する〉 (S)(V)	・クラスが大変だったとき、保護者から私に対する文句が出てきた時、校長先生に相談し、私の文句を聴いてもらいました。(V)
		〈先輩同僚に擁護してもらう〉 (O)(Q)(Y)	・子どもと自分がトラブルになっても、先輩同僚がフォローしてくれたっていうことは、安心感がすごくあったので、思いきってできたこともありました。(Y)
	〈管理職に擁護してもらう〉 (C)(K)(V)	・問題行動を起こす子どもが自分に襲いかかってきたときに前に立ちはだかってかばってくれた。信頼されていると感じ、がんばろうと思った。(C)	
〈親身になって教えてもらう〉 (C)(G)	・困ったときに、相談する教師が二人いた。他校の教師で、野球の指導者でチームの作り方、子どものかかわり方を教えてもらった。(C)		

表2 つづき

【個人への愛着】	『満足』 『揺るぎない自己満足』 (n=5)	〈仕事を教えてもらう〉 (E)(N)(W)	・相担の先生がベテランで、なおかつ面倒見のいい人で、逐一、私のわからないところを、私に合ったペースですすめるよう教えてくれた。(E)
		〈先輩同僚との対等なかかわり〉 (Q)(Q)	・主任の男性教諭を人間的に好きになった。冗談を言い合える仲。自分の大変さをわかってくれて。やさしさ、思いやりを感じた。(Q)
	『寛容』 『揺るぎない自己満足』 (n=3)	〈楽になる〉 (C)(D)(V)	・先輩教師に話を聴いてもらって楽になった。話を聴いてもらった次の日、私の雰囲気は落ち着き、子どもが落ち着いていたように思う(C)
	『尊敬』 『理想化』 (n=9)	〈憧れる〉 (B)(J)(M)(O)	・同じ学年の先生方はベテランの先生方。アドヴァイスはそこそこで、背中で教えることができる人たち。そのあたりを見て学んだ。一時間一時間、真似をしたと思った。(B)
	〈認めてもらいたい人との出会い〉 (G)(L)(Q)(W)(W)	・あの先生に自分が認めてもらったら、自分も一流かな、と思っています。(L)	
【集団への親和性】	『信頼』 『有頂天-理想化』 (n=14)	〈同僚と同じ思いの共有〉 (O)(S)(T)	・同僚の同じ新採の友人と集まって、子どもや、教育、同僚のことも含めて話をした。楽しかった。(T)
		〈見守ってもらう〉 (Q)(T)(U)(Y)	・自分のやり方がわからない、自分がはがゆい感じだった。でも周囲の先生たちが支えてくれた。「あなた一人ではない」と慰めてくれた。管理職もわかってくれた。救われたと思う。お前が悪いと誰も責めなかった。(U)
		〈同僚を信じる〉 (K)(O)	・代わりに誰かが仕事をしてくれる。その人を信頼する。すると自分は楽に休める。それでいい。(K)・他の先生たちも私のことを信頼してくれている。(O)
		〈ありのままの自分を受け入れてもらう〉 (F)(J)(K)(K)(O)	・同僚たちは年齢が近かったので、楽しかったし、いろいろと教えてもらった。(J)
	『好意』 『有頂天-理想化』 (n=7)	〈積極的に周囲とかかわる〉 (B)(F)(J)(K)(K)(O)(T)	・管理職も含め、同僚たちはみんな、子ども中心ということでまとまっていた。あったかい感じ。ほのぼのした感じ。たとえば、自分の教室で忙しく仕事をしていてもわからないことがあればどこかに行って、誰かといつでも話ができるという感じだった。(T)
『満足』 『揺るぎない自己満足』 (n=4)	〈わかってもらえている感覚〉 (K)(X)	・同僚の人たちに自分は悩みを言わなかったけど、わかってもらえているということで、だいぶ、気持ちは楽になりました。(X)	
	〈仕事以外の時間に同僚と一緒に遊ぶ〉 (H)(L)	・職場の方に恵まれたんです。同僚同士でミュージカルを観に行ったり、遊びに連れて行ったもったり、それが一番助かったかな。(L)	
【養育】	『能動的』 『興奮した』 (n=2)	〈若い人に教えたいという気持ち〉 (M)(T)	・年下の人が増えてきて、何かを聴かれたら答えられるようにしないとけないと思うようになった。責任があるのだと思った。(T)
【探索と好みの能力の主張】	『精力的』 『熱狂的』 (n=9)	〈自分の能力を受け入れる〉 (O)(Y)(Y)(Y)	・自分ができないのがわかっていたので、いろんな先生に「(指導・授業)みせてください」ってお願いしました。(Y)
		〈他者との比較〉 (E)(Q)	・同じ年に採用になった同僚がいたのですが、その人に負けていられないと思っていました。(E)
		〈指導イメージの確立〉 (B)(E)(G)	・同じ学年の先生方はベテランの先生方。アドヴァイスはそこそこで、背中で教えられる人たち。そのあたりを見て学んだ。一時間一時間、真似をしたと思った。(B)
	『希望』 『高揚』 (n=9)	〈憧れる先輩同僚の存在〉 (L)(Q)(Q)	・あの先生に自分が認めてもらったら、自分も一流かな、と思っています。いい授業をしたいな、と思います。あの先生みたいなクラスづくりをしたいなと思っています。(L)
		〈認めてもらう〉 (A)(R)	・「あなたのおかげで助かっている」と言われて。わくわく感に変わった。(A)
		〈気づき〉 (A)(G)(K)(K)	・先輩同僚に教えてもらった。生徒の扱い方、接し方。怒るだけでなく教えてあげるといことも教わった。この人と一緒にいれば問題が解決できると思った。親身になって相談に乗ってもらったし。(G)
	『尊敬』 『理想化』 (n=5)	〈モデルの獲得〉 (B)(O)(P)(L)(X)	・「すごい！」と考える教師が同僚にいた。真似したいと思っていた。(P)
『自信』 『尊大-誇大性』 (n=3)	〈挑戦〉 (B)(L)(S)	・あの先生に認められたら自分も一流だ。いい授業をしたい。あの先生みたいなクラスを作りたい、そう思いました(L)	
『効力-有能さ』 『全知-全能』 (n=4)	〈やりがい感〉 (A)(A)(R)(T)	・「あなたのおかげで助かっている」と言われて。わくわく感に変わった。(A)	

表2 つづき

身体的・心理的な快の欲求	『満足』 『揺るぎない自己満足』 (n=5)	〈心地よさを感じる〉 (A)(H)(K)	・他の学校の教師たちと交流するときは、楽しさもあるし、苦しみが分担されるような感覚があった。みんなできていることが気持ちよかった。(H)
		〈好きなことをする〉 (K)(H)	・他の学校の教師たちと交流するときは、楽しさもあるし、苦しみが分担されるような感覚があった。みんなできていることが気持ちよかった。(H)
	『精力的』 『熱狂的-興奮した』 (n=2)	〈夢中になる〉 (K)(H)	・ゲームをやりまくったりとか、東京まで行って、サッカーの代表の試合を見にいったりとか(K)
	『寛容』 『揺るぎない自己満足』 (n=2)	〈余裕を持つ〉 (A)(G)	・30歳ぐらいから、イライラしなくなった。語弊があるかもしれないが、問題が起きても柔軟に楽しく淡々と対処できるようになった。対応の先が見えるようになった。まあ、どんなことがあってもできるよという自信がついた(G)。
	『自信』 『尊大-誇大性』 (n=2)	〈確かな自信〉 (A)(G)	・「あなたのおかげで助かっている」と先輩同僚に言ってもらった。生徒の前で、いろんなことを気にしなくなった。すっきりした感じになった。また、明日がんばろうという感じ。半分わくわく感にかわった。(A)
	『好意』 『有頂天-理想化』 (n=2)	〈同僚に寄り添ってもらおう〉 (C)(V)	・僕に何も言わない人だったクラブの部長が斜め後ろで寄り添ってくれる感じだった。野球部を後ちょっとと思ってがんばった。(C)
引きこもりや敵意を用いた嫌悪的反応	『怒り』 『憎悪-疑い 憎悪 復讐心を持った』 (n=12)	〈不条理な感覚〉 (B)(J)(L)(O)(Q)(Q)	・管理職が私の家族に「辞めさせたら」「休ませたら」と言った。それが不本意であった。(Q)
		〈周囲に対する不満〉 (A)(F)(F)(J)(Q)	・他人にありがたいという気持ちがもてなかった。不満感があったのだと思う。なぜ、こんなにしんどいことばかりやらされて、という感じ。(F)
	『恥』 『恥状態-回避 秘密主義』 (n=7)	〈気持ちを隠す〉 (B)(K)(K)	・他の先生の目を気にしていた。周囲の教師にどう思われているのか、校長先生にどう思われているのか、それがあった。(K)
		〈先輩同僚や指導者に指導方法を否定される〉 (A)(B)(I)(J)	・生徒指導を長年担当してきた先輩同僚に仕事を与えられ、勉強にはなったがストレスになった。(A)・上から目線で意見を言われて腹が立った。(B)
	『恐れ』 『恐怖』 (n=8)	〈周囲の評価を気にする〉 (A)(A)(A)(B)(K)(K)(O)(R)	・どうして眠れないのかはわかっていて。周囲が生徒指導の担当である自分に生徒への厳しい態度をのぞむからだと思う。(A)
	『無得な-あてにならない』 (n=3)	〈孤立化〉 (A)(I)(R)	・子育てのことも、特別支援学級担当としてのしんどさも、周りの理解がなかった。(R)
	『悲しみ』 『悲観主義的 抑うつ-自己憐憫』 (n=3)	〈認めてもらえない〉 (A)(I)(R)	・部活指導で、バレー部を担当し、地方で優勝した。しかし一部の教師からはヒガミのようなものを感じた。自分は認めてもらえていないのだなあと考えた。(A)
	『困惑』 『恥常態-回避 秘密主義的』 (n=5)	〈周囲との距離〉 (B)(X)(X)	・先輩同僚とどう付き合えばいいのか・・・困っていても、何を聴けばいいのかわからなほど、困っていました。(X)
		〈先輩同僚からの指示・命令〉 (A)(R)	・「お前がやらなあかん」と仕事を与えてくれた。勉強にはなったがストレスになった。(A)
	『疲れた』 『士気の喪失 無力・犠牲』 (n=10)	〈出勤できない〉 (I)(K)(O)(V)(X)	・朝、とても起きられないという状況になってしまいました。(X)
	〈周囲に気を遣う〉 (F)(L)	・人間関係が面倒だった。ここまで気を遣わないといけないのかと思いますね。(L)	
	〈不満感〉 (A)(F)(O)	・(先輩同僚に仕事を与えられ)勉強にはなったがストレスになった。もやもやした感じだった。いろいろな人の気持ちを考え、もやもやした感じだった。ずっきんずっきん来るような。いらいらよりもっと深い感じだ。眠れなくなった(A)	
『自信のなさ』 『無能さ-不完全』 (n=2)	〈ネガティブな気持ちを溜め込む〉 (B)(U)	・周囲の教師はスーパーマン。自分にいいところあるのか、確かめるが不安だった。この時代には、解決したことはなかったように思う。ためこんでいた感じだ。自信を失う感じ。(B)・無理なものは無理と思う。(O)	
『不信』 『憤怒-疑い 憎悪・復讐心 を持った』 (n=2)	〈周囲に対する不信〉 (R)(R)	・職員間がギスギスしていた。出る杭は打たれるという感じ。職員室が嫌で嫌で。そういうところに気を遣った。(R)	

(3) 集団への親和性

集団に対する親和欲求である。『信頼』の〈同僚と同じ思いの共有〉では、「自分の子どもや教育のこと、同僚のことも含めて話をした」(T)「他の初任の教師たちに悩みを聴いてもらった」(O)のように教師同士で語り合う時間を得たことに伴う感情であった。〈見守ってもらう〉は、「お前が悪いと誰も攻めなかった」(U)のように自身の力量の無さを咎められることなく成長を信じて見守ってもらうことで得た感情ではないかと考える。〈同僚を信じる〉では、「他の先生たちも私のことを信頼してくれている」(O)のように、同僚は自分のことをわかってくれていると確信することで導き出されている感情であった。〈ありのままの自分を受け入れてもらう〉では、「同僚たちは歳も近かったので、楽しかったし、いろいろと教えてもらった」(J)のように、感情が集団への親和性を導くことで、わからないことを素直に周囲に訪ねることができる環境を生み出していた。『好意』の〈積極的に周囲とかかわる〉では、「同僚達はあったかい感じ。わからないことがあれば誰かといつでも話ができるという感じだった」(T)のように、周囲の様子に敏感にならなくても、自身が仕事に向き合える環境であったことがうかがえた。『満足』の〈わかってもらえている感覚〉では、「悩みは言わなくてもわかってもらえていた」(X)ことや、〈仕事以外の時間に同僚と一緒に遊ぶ〉では、困難な時期でも休日に同僚と遊びに行く(L)ことがあったことは、それまでの管理職や同僚とのかかわりが良好であったことがうかがえる内容であった。

困難な状況に遭遇した教師が、教師集団とのかかわりにより、『信頼』『好意』『満足』といった肯定的な感情体験を得て、【集団への親和性】を導いていた。

(4) 養育

これは、「養育者」が相手を成長させようという意図をもつ。『能動的』〈若い人に教えたいという気持ち〉2個のみで、「責任があるのだ」(T)という思いから、また、(M)は、自身が先輩に教えてもらってきたものに、近づけるのだろうかという思いを携えつつ、自身の力量を高めることにも留意しながら能動的に若い教師を育てようとしていた。

(5) 探索と好みの能力の主張

探索欲求と自分の好みを自己主張する欲求で、教師にとっては、仕事への関心にもつながっていくものである。『精力的』の〈自分の能力を受け入れる〉では、「(指導・授業を)見せてくださいとお願いしました」(Y)のように自身の能力を高めるための方略を見つけつつ、精力的な感情を抱いている。〈他者との比較〉では、同年代の教師に負けていられないという精力的な感情(E)を得てい

る。〈指導イメージの確立〉では、自分が目指したいことが確かなイメージとして抱くことが可能となり、精力的な感情が生まれている。『希望』の〈憧れる先輩同僚の存在〉では、「いい授業をしたい」(L)という明確な目標を得ている。〈認めてもらう〉では、「わくわく感」(A)、「やるぞ!という気持ち」(R)のように仕事への意欲を高めている。〈気づき〉では、「この人と一緒にいれば問題が解決できる」(G)のように、仕事への向き合い方を模索している中で気づきにより、『希望』を得ていた。

『尊敬』の〈モデルの獲得〉では「すごい!と思える教師が同僚にいた」(P)のように、モデルとしたいと思えるような同僚に出会うことで『尊敬』の感情を得ていた。『自信』の〈挑戦〉では、尊敬していた教師の仕事の間のあたりにする(B)(L)、信頼していた管理職からの肯定的に評価してもらえたこと(S)で、自身の教師としての力量を高めるための意識を高めていた。『効力・有能さ』の〈やりがい感〉では、「(生徒指導を担当している)あなたのおかげで助かっていると言われて、わくわく感にかわった。」(A)「年下の人が増えてきて、何かを訊かれたら答えられないといけないと思うようになった」(T)から、学校内で重要な立場をになうことで生れる感情であった。

(6) 身体的、心理的な快の欲求

これは、身体接触による沈静化やくつろぎの快への欲求や、身体接触から性的な興奮に向かう、いわゆる性欲としての欲求であるが、本研究では、性欲というプライベートな領域に置ける欲求を扱わず、身体的、心理的な快とエネルギーの増長に関する動機づけとしている。

このシステムでは、「心地よさ」や“やる気”を扱う。『満足』の、〈心地よさを感じる〉では、具体的な解決のための方略の発見などではなく、「(他の学校の教師たちと交流するときは)気持ちよかった」(H)のように置かれている状況に対し好感を抱いての感情であった。〈好きなことをする〉では、ゲーム、スポーツ観戦、恋人との時間を楽しむ、同僚との宴会などが見られ、仕事から心理的な距離を取ろうとしているように思われる。〈好きなことをする〉とは同じ語りで、『精力的』の〈夢中になる〉も設定した。〈好きなことをする〉とは能動的な姿勢に着目した感情であるが、〈夢中になる〉は、自分中心の時間を過ごす過程で生れる感情であるのではないかと考えたからである。『寛容』『自信』では同じ語りを採用した。『寛容』では〈余裕をもつ〉で、『自信』では、〈確かな自信〉であった。(G)は自分が真似をしたいと思えるような先輩同僚から、生徒の成長を促すための、具体的な指導の方法を教えてもらう経験から指導のあり方を学び、〈余裕を持つ〉ことが可能になり、「30歳ぐらいからイライラしなくなった」と語った。

また、(A)はそれまで他者評価を気にしていたが、先輩同僚からの「あなたのおかげで助かっている」という具体的な評価の言葉により、「色々なことを気にしなくなった」ことから、自信が持てるようになり、仕事に対する向き合い方が積極的になった。『好意』の〈同僚に寄り添ってもらおう〉で、Cは中学校の生徒指導担当で困難な思いを抱えていたが、先輩同僚が常に斜め後ろで寄り添ってもらえるイメージを持つことで、年度末まで仕事に専念できたという。

(7) 引きこもりや敵意を用いた嫌悪的反応

否定的な性質が主となる欲求である。『怒り』の〈不条理な感覚〉では、「管理職が私の家族に“辞めさせたら”“休ませたら”と言った」(Q)や、「初任者の指導者の指導でだめ出しがくる」(B)のように、管理職や指導的立場の教師からの言動に対しての感情であった。〈周囲に対する不満〉では、「なぜこんなにしんどいことばかりをやらされて」(F)のような、周囲に言えない不満が蔓延しての感情であった。

『恥』の〈気持ちを隠す〉は、「自分にいいところがあるのかどうか確かめるのが不安だった」(B)「周囲の教師たちにどう思われているのか」(K)のように、自身に対する周囲からの評価に過敏になって生まれた感情であった。同じ『恥』の〈先輩同僚や指導者に指導方法を否定される〉は、「上から目線で意見を言われて腹が立った」(B)のように、自分の教師としての力量をすべて否定されたように捉えられていたとし、『恥』の感情として示した。『恐れ』の〈周囲の評価を気にする〉では、「周囲が生徒指導の担当である自分に厳しい態度を望む」(A)のように、求められていることができるのだろうか、それは肯定的な評価として認められるのだろうかという不安からの『恐れ』であるのではないかとと思われる。『無得ないあてにならない』の〈孤立化〉は、「(自身の)子育てのことも、特別支援学級担当としてのしんどさも周りの理解がなかった」(R)のように、周囲とかかわることに対する威力が減退することで生れる感情であった。これと同じ語りを『悲しみ』の、〈認めてもらえない〉としても分析した。周囲に自身の状況や置かれている環境が理解されてもらえず、困難な思いを抱く場合に表現されていた。『困惑』での〈周囲との距離〉で、(X)は、「職場の同僚に相談すること」または「相談しなくてはいけない事柄」を思いつかなかった。〈先輩同僚からの指示・命令〉は、先輩同僚に自身の思いや事情を伝える機会を得ていない場合に表現されていた。『疲れた』の〈出勤できない〉〈周囲に気を遣う〉〈不満感〉については、【生理的欲求に対する心的調整】における否定的な感情が、【引きこもりや敵意を用いた嫌悪的反応】を導くための感情であると、【生理的欲求に対する心的調整】の『疲れた』

と同じ語りで構成した。たとえば、「朝、とても起きられないという状況になってしまいました」(X)は、身体の疲労からくる感情としての『疲れた』でもあるが、出勤したくないという感情は【引きこもりや敵意を用いた嫌悪的反応】を導くための感情としても理解できるからである。『自信のなさ』の〈ネガティブな気持ちを溜め込む〉では、周囲との関わりが少ない中で、持ち得た「無理なものは無理と思う」(U)の感情には自信の無さがうかがえた。『不信』の〈周囲に対する不信〉では「逃げたくて逃げたくて仕方がなかった」(R)のように強い否定的な感情がうかがえたことから、常態化している『憤怒—疑い』と示すことも可能ではないかと思われる。

IV 考察

1. 各動機づけシステムを導く感情体験について

各動機づけシステムを導く感情体験について、その特徴を以下に述べる。

まず、【生理的要請に対する心的調節】では、様々な心理的、身体的な現象が見られた。教師個人の身体的、心理特性も関連しているようであった。否定的な感情体験は症状の重篤化が懸念されるため、否定的感情が常態化しないように周囲は支援することが必要なのではないかと考える。

【個人への愛着】は、語り42個のうち、管理職や先輩同僚が対象となるものが29個であった。また、最も多くの語りがあったのは、『信頼』15個で、語り全てが20代の頃のエピソードであった。20代の若手教員といわれる期間、管理職や同僚とのかかわりに、肯定的な感情体験を得ることが重要であることが見て取れる。

若手教師が困難を乗り越えて成長につながるような経験をする場合、最も支えになるのは先輩同僚である(町支、2015)⁽²⁶⁾ため、若手教師との関わりに『信頼』をベースとした関係性を構築する教師集団が必要だということを示していた。

【集団への親和性】では、教師個人が教師集団と『信頼』『好意』『満足』といった感情を持ち得るような関係性がのぞまれるようであった。教師への支援について考えるにあたり、教師へのソーシャルサポートという視点がある。貝川⁽²⁷⁾は、教師へのソーシャルサポートを、ストレスで苦しむ人の自尊心や情緒に働きかける支援となる「情緒的サポート」と、ストレスを解決するために必要な情報を提供したり、その資源を手に入れることができるような情報を与えたりする「道具的サポート」に分け、教師のバーンアウトへの影響を調べている。結果、「道具的サポート」はバーンアウトに影響を与えず、「情緒的サポート」だけが教師のバーンアウトを軽減することを明らかにしている。本調査においても、教師集団との思いの共有、見守り、信頼感、受け入れてもらう、遊ぶことで楽しい

時間を共有するといったような情緒的サポートが提供されていた環境での感情体験により、教師の集団に対する親和的欲求が満たされることで、自己感を発展させ、困難な状況を乗り越えられていた。

【養育】では、表出した語りが2個のみであったのは、本研究では、教師の児童生徒への【養育】には着目せず、主に管理職や同僚とのかかわりにおいて分析したこと、また、質問項目が困難な状況について質問していることから、教師が困難な状況で、他の教師を育てたいと思う感情は持ち得なかったからではないかと考える。

【探求と好みの能力の主張】では、教師としての成長を見据えての感情体験が展開されていた。教師としての技術や知識の獲得を促すためには、他者の教育観や授業観と自己のそれとを比較し、教師は自己の教育観や授業観を再構成することができるという（木原，2004）⁽²⁸⁾。この営みの中核となるものとして、「反省的实践家」という専門概念がある⁽²⁹⁾。これは、教師が自身の実践をなんらかの手段によって対象化し、批判的に検討することを意味する。しかし、この作業は自分の弱みや問題点に光をあてるものであるため、教師にとって辛い営みであるとしている。

教師が反省的实践家として成長するためには、本システムで示された憧れの対象となる先輩同僚や尊敬できる同僚とのかかわりにより、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ことが可能になるのではないだろうか。

【身体的、心理的な快の欲求】では、感情体験が、身体的な変容に関係していることが見て取れた。心理的には、『寛容』『自身』といった感情も引き出すことになり、教師が困難な状況に直面した際、重要な感情であることが示されていた。

【引きこもりや敵意を用いた嫌悪的欲求】では、嫌悪的な感情を誰にも表現されずに抱えると、『怒り』から『憎悪』へ、『悲しみ』は『抑うつ』へ、『疲れた』は『士気の喪失』へのように、感情―気分否定的な状態が常態化することで、内省的意識や洞察を促すことができなくなることが懸念される。しかし、嫌悪的な感情には、その成り立ちに理由があった。これら嫌悪性の動機づけは探索されるべきコミュニケーション表現の一つである⁽¹⁸⁾ことを踏まえれば、教師が嫌悪的な感情を携えるようになった文脈を安全なかかわりの中で他者に表現することで、自己組織化し、自己の安定を導くことが重要なのではないかと考える。

2. 各動機づけシステムの相互性について

各動機づけシステム理論では個々のシステムは統合したり変換しあったりしている⁽¹⁸⁾。また、感情の目標（自己―自己対象体験）が何なのか見極めることにより、さ

らなる感情体験と動機づけを創始し、組織化し、自己を統合する中心となる自己感の発達のために役立つとされている⁽¹⁵⁾。そこで、インタビュー調査において、比較的長いエピソードが示された事例により、困難な状況で教師はどのように各動機づけシステムが展開させているのかを示す。引用する語りの後に感情と各動機づけシステムを「『 』【 』」のように並列に記すことで、語りから考えられる感情体験（『 』）が導く動機づけシステム（【 』）を示した。

(1) 事例を通しての考察

① 事例 K

Kは前年度、学級崩壊を起こした6年生のクラスを担当することになった。最初、Kは問題行動を起こす児童が育った環境や子どもの思いを汲み取り、うまく指導ができていた。しかし、Kが担任する児童の一部の保護者が学校の指導体制に対し抗議してきたため、学校と保護者が対立するようになった。すると、Kと児童の関係性も悪くなり、Kの指導に対し、教室を出て行く児童が出現した。Kはこれまでに良好な関係を築いてきた児童にまで、自分の指導が受け入れられていないような気がしてきていた。辛い気持ちが大きくなってきたKには、「どうしよう、どうしよう」という気持ちばかりになって、動けなくなったり『期待をかけられ焦る』『生理的要請に対する心的調節』―、「他の先生の目を気にしていた」―『恐れ』『恥』『引きこもりや敵意を用いた嫌悪的反応』―、「人には任せられない、迷惑をかけてはいけない、休んではいけない。それは不安が一番大きい」―『恐れ』『引きこもりや敵意を用いた嫌悪的反応』―を感じていた。この頃、Kは「しんどいとか、それまで、そういうのと言えなかったんです。でも、何かの拍子に同僚に言いました。―『疲れた』『引きこもりや敵意を用いた嫌悪的反応』『生理的要請に対する心的調節』―」を経験している。同僚や管理職から「休めば？」“後は何とかなる”といった声がけをしてもらった―『好意』『集団への親和性』―。この頃のことをKは「自分がどう過ごしていたか、あまり覚えていない」。同時期にKの様子をみて、心配した養護教諭がKにスクールカウンセラーを紹介した。スクールカウンセラーとの面接から、「自分は嬉しいとか悔しいという感情が出せてないのではないか」「感情を押し出す前に頭で解決している自分」―『希望』『探求と好みの能力の主張』―に気づき、「代わりに誰かが仕事をしてくれる。その人を信頼する。すると自分は楽に休める。それでいい。―『信頼』『集団への親和性』―」と考えられるようになった。ある日、教頭に“明日から休みます”と伝えると、“よし、わかった。何とかするから、ゆっくりしなさい”という言葉がかけられ―『信頼』『個人への愛着』―、Kは医師より「うつ病」と診断され、病気休暇を取得することになっ

た。退職後は、「やっと解放されたと思い、ダラダラダラダラしていた」－『満足』【生理的欲求に対する心的調整】「退職した年の忘年会に呼んでくれた。みなさんの笑い声が聞いてよかった。休んだことを誰一人、責めなかったし・・・休んでよかったのだと思い始めた－『好意』【集団への親和性】－。」

「自分がどう過ごしていたか覚えていない」という状況でのKは、【引きこもりや敵意を用いた嫌悪的反応】を導き出す『疲れた』が『士気の喪失』の状態まで感情が達しており、これは、Freudenberger⁽²³⁾が提唱した「バーンアウト」における情緒的消耗感⁽³⁰⁾の「仕事を通じて、情緒的に力を出し尽くし、消耗してしまった状態」であったとも考えられる。

Kは教師集団や養護教諭、管理職との関わり、さらに、スクールカウンセラーに支えられながら自己の状態を見つめ、気づきを得たことで、【引きこもりや敵意を用いた嫌悪的反応】により引き起こされた否定的な感情は、【生理的に要請に対する心理的調節】の『満足』に至ったのではないだろうか。

② 事例B

講師として小学校で6年間働いたBは30代前半で小学校の教師として採用された。Bが嫌だと感じたのは、初任者研修として実施されていた指導教員からの指導であった。「講師として6年間やってきて、仕事の流れを掴んでいたのに、指導教員からダメ出しがきた。Bは「調子が狂った。苦しくて息がつまる感じだった－『恥』『怒り』【引きこもりや敵意を用いた嫌悪的反応】－。指導教員は授業に同席することもあった。「自分に技術がなかったところもあったかもしれないが、その指導教員のやり方がどの児童のレベルに合っていてなのか、わからなかった」。自分の指導が担任している児童らに響かない感じがした。Bは「自分も迷いながら授業をしていた－『困惑』【引きこもりや敵意を用いた嫌悪的反応】－」。結果として、Bにとって、「苦しく、息がつまる感じで1年間がすぎた。－『恥』【引きこもりや敵意を用いた嫌悪的反応】－」意見を押し付けられている感じもあった。児童らから“嫌われている”と感じることもあったが、たまに人懐こく接してくる子どもがいて、「こういう時はホッとすると、唯一の救い」であった。

Bは数年間の講師経験を経て、採用されていることから、担任している児童の前で指導されることが屈辱であり、それはBにとって『恥』の感情体験となったのではないだろうか。そして、初任者として勤めた学校では、【引きこもりや敵意を用いた嫌悪的反応】を導き出す『恥』『怒り』『困惑』といった感情は、緩和されることはなかった。その一年は「苦しく息がつまる感じ」であったことから、嫌悪的な感情が常態化し、恥状態にあったのではないかと

考える。

③ 事例O

Oは20代、小学校での勤務初年で、前年度、ベテランの女性が担任したクラスを担当した。Oが担任してから学級崩壊が起きた。Oは「担任している子どもたちを助けてあげたいけど、騒いでいる子どもたちに圧倒され、何も言えない」ことが辛かった。やがて、Oは教室で声を出せなくなった。教室の中で涙が出て、立てなくなった。児童達にも保護者にも申し訳ない気持ちで「消えてしまいたい」思いでいっぱいだった。この時の変化のきっかけは、事態を重く見て保護者への協力を呼びかける保護者会で、保護者の一人が、「先生は一生懸命やってくれている。子どもも先生のことが好きだ」と庇ってくれたこと、先輩同僚の教師が「誰が先生をいじめたのだ」とクラスで話をしてくれた－『信頼』【個人への愛着】－ことだ。また、「あなたは教師に向いている」「そういう先生は必要」と先輩同僚達が声をかけてくれた。Oは「他の先生たちも私のことを信頼してくれている－『信頼』【集団への親和性】－」と感じた。同時期、地域で退職した教師が初任ばかりの教師を集め、夕ご飯を度々、ご馳走してくれた。そこで他の初任者たちにも悩みを聞いてもらったOは「温かい人たちが多いなあ」と思った－『好意』【集団への親和性】－。そして自身の勤務校に対するイメージが「地域も学校もゆったりしている」と思えるようになり、周囲に対する安心感を得たことで、「私ではできません」ということを隠さずに言えるようになった。そして「うちのクラスにいつでもお越しください」－『精力的』【探索と好みの能力の主張】－と保護者たちにも言えるようになり、クラスの雰囲気はだんだんと良くなっていった。

「消えてしまいたい」という嫌悪的な感情が持続すれば、〈士気の喪失〉〈無力〉の常態化が懸念されたが、先輩同僚たちに対し、『信頼』『好意』といった感情体験を得ることができ、それは【個人への愛着】と【集団への親和性】という動機づけを導き出した。そして、Oは学校外でも、他の学校に勤務する初任者に悩みを打ち明けることで、初任者たちに対する『好意』【集団への親和性】を導きだした。動機づけシステムは反復され、自己組織を促す(18)ため、Oが学校で得た動機づけシステムが初任者たちの語らいにおいても反復されたのではないだろうか。

また、周囲に対する『信頼』『好意』といった感情により、安全な雰囲気の中で自己を客観視しての動機づけシステムが展開され、それは勤務校のみではなく学校外でも経験されることで、より強固に、動機づけシステムが推し進められ、自己探索に至ったことが示されていた。

④ 事例 Q

Q は 20 代の頃、初任校が荒れた中学校であった。そこで、Q はうまく授業を成立させることができなかった。ある女性の先輩同僚と話しをし、Q は彼女の教育論に感動した。また、その先輩同僚から研修への誘いを受け、「自分は見捨てられていないのだ」と思い、『好意』【個人への愛着】、そして「教師は経験を積んでいけば良い教師になっていくものだと思っていたが、それだけではダメで、経験年数だけではなく、勉強し続けないとダメなのだ。だから経験年数は関係ないのではないか」-『希望』【探索と好みの能力の主張】-と考えられるようになった。また、同時期に年上で品のある、所帯染みていない女性の先輩同僚がいて、Q を「大丈夫よ」と励ましてくれた。Q は、その女性の先輩同僚に対し、「明るくて、笑顔を絶やさない人」「大きな声を出さずに、生徒と接していたこと」という印象を抱いていた。Q はその教師に「仕方ないわよね。初めてだから」と声をかけてもらった-『尊敬』【個人への愛着】-。一年間、勤め上げたのち、「大学出たてでよく辞めなかったわね」と声をかけてもらい、自分は弱く、ダメな人間ではないのだと思え。また、Q は「女性も自立することが大切だ」という想いが強くなり-『希望』【探索と好みの能力の主張】-、それまで、結婚すれば離職する意思であったが、一生、教師をしようという考えに至った。

Q は二人の先輩同僚に出会っている。二人の先輩同僚に『好意』もしくは『尊敬』といった感情を持ち、自身が受け入れられる体験をすることで、困難な状況で自己を支える経験をし、次に、【探索と好みの能力の主張】に至っている。困難な状況にあった Q にとって、自己組織化するための自己の安定を導くために、Q には好意を抱き、理想とできるような同性の先輩同僚の存在が必要であったのではないかと考える。

(2) 4 事例からの考察

4 つの事例では、一つの動機づけのみで自己感が変容し、自己を安定に導いたのではなく、困難な状況を乗り越える過程において、各動機づけシステムが相互に関連しながら展開されていた。

【生理的要請に対する心的調節】としての否定的な感情は、精神的健康の悪化を導くのではないかと懸念されるが、動機づけシステム理論では、嫌悪的反応は、自身がどのような動機づけシステムを導こうとしているのかを考える機会であるとしている。ただし、肯定的な感情体験により、他者に受け入れてもらったり、認めてもらったりする体験が同時に必要であることが事例 K により示されていた。

また、動機づけシステム理論では、知覚された脅威や痛みを嫌悪できるようになること、怒れるようになるこ

とは、個人の自己感を保護し、持ち得ている感情を強化する可能性を持つとも考えられている⁽¹⁸⁾。そして、高められた嫌悪が、嫌悪の対象となった他者とのかわりにおいて自身の攻撃性として表現される機会を得ることができれば、どのようにすれば嫌悪が他者に伝わり、理解してもらえるのかを考えることができるとしている。例えば、子どもが拒絶の意思として、怒りを込めた感情を親に向けた場合、共感的な親であればそのことに共感しつつ、堅固で容易に倒せない敵対者として子どもに向き合う。すると子どもは怒りを持って主張し、他者とのコミュニケーション間に生じる力の感覚を学び、言い争いが効果的になるよう務め、自己感を活性化するという。事例 B では、初任校で、『恥』『怒り』『困惑』からの【引きこもりや敵意を用いた嫌悪的反応】は管理職や同僚に対し、B は自身の主張を表現することが出来ず、感情に折り合いをつけられないまま過ごし、事例 K のような肯定的な感情体験を B は児童との関わりに求めた。事例 B からは、嫌悪的な感情が管理職や同僚とのコミュニケーションの中で表現されることで、自身の主張の示し方を学び、周囲と折り合いをつけ、健全な環境を教師自ら紡ぎ出す機会の重要性が示されていると考える。

事例 O、Q では、【個人への愛着】【集団への親和性】が、困難な状況における疲れや、困難さを軽減するばかりではなく、【探索と好みの能力の主張】と関連し教師としてどのように乗り越えるかを考え（自己組織化）仕事への向き合い方を模索する営みを強化していた。この調査が「教師として困難な状況」に注目していることから考えると、職業人として仕事にどのように向き合うかを考えるのは当然のことで、それが探索的な動機づけを導いていたことが示されていた。

V 今後の課題

本研究結果により、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、周囲への適切な対応を求めることができる。

しかし、今後の課題として、検討が必要な点もいくつか見いだされた。

まず、【養育】に関する語りが少なかったことが課題となった。これは、質問調査の趣旨が「困難な状況」での営みを問うものであり、そのような状況において、同僚を育てることを導く感情が生まれ難いことが示唆されている。そこで、本研究において、各動機づけシステムの相互性が示されたことから、今後、「困難な状況」での教師の感情体験のみではなく、困難な状況を乗り越えた後、どのような動機づけシステムが展開されたかを調査する

ことで、【養育】に関する語りが見いだされるのではないかと考える。

また、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。

さらに、動機づけシステムを導く対象となる管理職、同僚のイメージは教師個々での違いがあり、今後、教師の特性と各動機づけシステムの関連を明らかにすることも必要である。そして、困難な状況ではない場合においても、教師は「反省的实践家」⁽²⁸⁾となることが求められている状況において、直接的に関連すると考えられる【探索と好みの能力の主張】が日常的に導き出されるための感情体験とはどのようなものなのかを明らかにすることも重要である。

また、教師としての発達段階に分けての分析は行っていないため、今後、動機づけシステムが教師の発達段階とどのような関連があるのかを明らかにすることで、困難な状況に遭遇している教師に、その発達段階に応じて、より実質的な支援ができるのではないかと考えられる。

－ 文 献 －

- (1) 三沢元彦『教師復活のメンタルヘルス向上法』学事出版, p.19, 2013
- (2) 文部科学省『平成 27 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/1380718.htm (検索 2017 年 4 月 1 日)
- (3) 文部科学省『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)』, 2013
www.mext.go.jp/component/b_menu/.../1332655_03.pdf (検索 2017 年 4 月 1 日)
- (4) 洲上克義, 太田弘子「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』第 125 巻, pp.89-100, 2004
- (5) 伊藤美奈子「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』第 6 巻, pp.18-22, 2007
- (6) 中島一憲『教師のストレス総チェック』ぎょうせい, 2000
- (7) 山崎美香子, 川原誠司「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』第 35 巻, pp.213-238, 1995
- (8) 奥野洋子「教師のメンタルヘルス」『近畿大学臨床心理センター紀要』第 6 巻, pp.33-41, 2013
- (9) 宮下敏恵「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』第 35 巻, pp.147-155, 2016
- (10) 角田豊「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』第 125 巻, pp.15-29, 2014
- (11) Kohut, H. *The analysis of the self*. New York: International Universities Press. 1971, 水野信義, 笠原嘉 (監訳), 『自己の分析』みすず書房, 1994
- (12) Kohut, H. *The restoration of the self*. New York: International Universities Press. 1977, 本城秀次・笠原嘉 (監訳) 『自己の修復』みすず書房, 1995
- (13) Wolf, E. S. *Treating the self elements of clinical self psychology*, New York: Guilford Press, 1988, (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, 2001)
- (14) Kohut, H. *How, does analysis cure?*, Chicago: The University of Chicago Press, 1984
- (15) Lichtenberg, J. D., Lachman, F. M., Fosshage, J. L. *Psychoanalysis and motivational systems; A new look*. New York: Routledge, pp.33-43, 2010
- (16) 角田豊「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, 2013
- (17) 角田豊「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, 2010
- (18) Lichtenberg, J. D., Lachmann, F. M., Fosshage, J. L. *The clinical exchange techniques derived from self and motivational systems*, Hillsdale, NJ, Analytic press, 1996 (角田豊 (監訳) 『自己心理学の臨床と技法臨床場面におけるやり取り』金剛出版, 2006)
- (19) 田村修一, 石隈利紀「中学校教師の被援助志向性に関する研究－状態・特性被援助志向性尺度の作成および信頼性と妥当性の検討－」『教育心理学研究』第 54 巻, pp.75-89, 2002
- (20) 金谷直美「教師をとりまく環境とメンタルヘルスとの関連: 学校現場で自分を大切にしながら, 働き続けるために」『島根大学大学院教育学研究科「現職短期 1 年コース」課題研究成果論集』第 4 巻, pp.21-30, 島根大学大学院教育学研究科, 2013
- (21) Day, C. & Gu, Q *resilient teachers, resilient schools Building and sustaining quality in testing times*, New York: Routledge, 2013 (小柳和喜雄・木原俊行 監訳 『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, 2015)
- (22) 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』第51巻, pp.351-363, 2003
 - (23) Fruedenberger, H. J. Staff burnout, *Journal of Social Issues*, 30 (1) pp.159-165, 1974
 - (24) 西田裕紀子「観察法・調査法面接法の進め方」松浦均, 西口利文編ナカニシヤ出版, 2008
 - (25) 佐藤郁哉「質的データ分析法原理・方法・実践」新曜社, 2008
 - (26) 町支大祐「若手教師が抱える困難－参入時の困難経験－」中原淳監修『教師の学びを科学する－データから見える若手の育成と熟達のモデル－』北大路書房, pp.99-100, 2015
 - (27) 貝川直子「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』第17巻, 第3号, pp.270-279, 2009
 - (28) 木原俊行『授業研究と教師の成長』日本文教出版, p36, 2004
 - (29) 木原俊行「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, 1998
 - (30) Maslach, C., & Jackson, S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, pp.99-113, 1981