

調査・研究

教師のメンタルヘルス

奥野 洋子 (OKUNO, Yoko)

近畿大学総合社会学部・近畿大学臨床心理センター

<要 約>

対人援助職としての教師との視点から、教師のメンタルヘルスの問題と対策について考察する。近年、教育現場の現状は厳しく、バーンアウトなど教師のメンタルヘルスの問題が指摘されている。教師のメンタルヘルスの悪化やバーンアウトには、教師特有の職務構造や教師文化の特殊性といった職務ストレスが大きく影響している。この点をメンタルヘルス対策に考慮する必要がある。加えて、教師は、児童・生徒やその保護者への教育的援助に携わる、対人援助職でもある。対人援助者は、対人援助において「逆転移」や感情体験が生じ、それによって援助者として機能しなくなる危険性を知り、研鑽を積むことが求められている。対人援助職である教師も、教育的援助の際に生じる「逆転移」や感情体験について理解することが重要である。心理臨床で行われている事例検討会は、教師の「逆転移」の理解、メンタルヘルスの維持だけでなく、子どもの成長を促す教育的援助につながり、有用なメンタルヘルス対策と言える。

キーワード：メンタルヘルス対策、対人援助職としての教師、バーンアウト、逆転移、事例検討会

教師のメンタルヘルスの現状

近年、学校、教育現場の現状は厳しく、教師のメンタルヘルスの問題が指摘されている。文部科学省（2012）の調査によると、平成23年度では、うつ病などの精神疾患による教師の病気休職者数は5,274人、病気休職者に精神疾患の占める割合は61.7%であった。平成22年度（精神疾患による病気休職者数が5,047人、病気休職者に占める割合が62.4%）よりもわずかに減少したが、依然として高い水準にある（図1）。在職者に占める精神疾患による病気休職者の割合は平成23年度に0.57%となり、この10年間で約2倍と増えている。

メンタルヘルスの不調が生じる背景には、教師の職務ストレスが大きくかかわっている。メンタルヘルスの不調の要因となる職務ストレスとして、生徒指導、事務的仕事、学習指導、学習指導などの教師としての業務量の増加、不登校やいじめ、発達障害などの問題を抱えた

子どもへの個別対応の複雑化といった、教師としての業務の質的困難化、残業時間の長時間化と残業時間の教師間のばらつきの広がり、職場の雰囲気やコミュニケーションについての管理職との認識ギャップがとりあげられている（文部科学省，2013）。

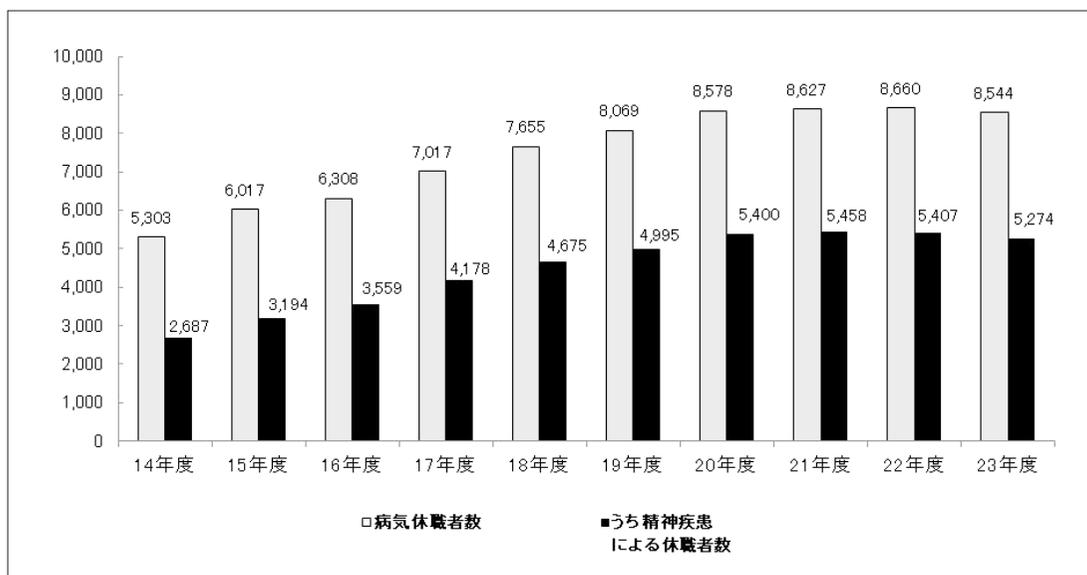


図1. 教師の病気休職者数、精神疾患による休職者数の推移（平成14～23年度）
（文部科学省，2012）

教師のバーンアウト

バーンアウト（燃えつき症候群）とは、対人援助職に特有の職務ストレスによるストレス反応として、対人援助者に生じやすいものである。バーンアウトをメンタルヘルスの領域で取り上げたのは、Freudenberger（1974）が最初である。彼は、医療従事者が、過度な仕事によって、精神的・身体的に疲弊し、消耗した状態のことをバーンアウトと呼んだ。Maslach & Jackson（1981）は、「長期間にわたり人に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、仕事への嫌悪、無関心、思いやりの喪失などを伴う症状」と定義している。これ以降、看護師、医師、ソーシャルワーカー、カウンセラーなどの対人援助職に特有のストレス反応として、バーンアウトに注目がされている。対人援助職の中でも、看護師、介護士、教師などを対象にバーンアウト研究が数多くされている。

教師のメンタルヘルスを悪化させている背景には、職務ストレス以外にバーンアウトの問題が大きい。教師バーンアウトとは、「教師が理想を抱き真面目に仕事に専念する中で、学

校での様々なストレスにさらされていた結果、自分でも気づかぬうちに消耗し極度に疲弊を来すに至った状態（新井，2002）」を指す。教師バーンアウトが生じるプロセスについて、新井（2010）は次のように説明している。教師は、日常的に、対児童・生徒、対保護者、教師同士の3つの人間関係のなかで仕事をしている。児童・生徒との人間関係が悪化したり、本来連携すべき保護者と関係がこじれたりした場合は、大きなストレスやプレッシャーになり得る。教師間の人間関係が崩れた場合は、職場で孤立していき、職場の人間関係そのものがストレスとなり得る。これら3つの人間関係の悪化によって、バーンアウト状態となり、不眠、慢性的疲労感、のどの渇き、呼吸困難、などの心身の変調や心身症状も出現する。心身の変調や不調をきたしても、目の前の児童や生徒への対応を優先し、自分の疲れや体調の変化に注意を向けケアすることを後回しにしやすい上に、周囲への迷惑をかけないようにとの気遣いや遠慮から、同僚や上司に相談することを控えて無理を重ね、バーンアウトがさらに進行するのである。

教師バーンアウトの実態について貝川（2009）は、小中学校の教師の半数以上がバーンアウト状態で不健康状態と判断できると報告している。多くの教師は、情緒的に消耗感を強く感じ、教師としての達成感を感じられない、バーンアウト状態に陥っており、教師においてもバーンアウトの問題は大きいと指摘している。教師バーンアウトは、教師本人の個人特性よりも、児童・生徒や同僚との「関係機能の破綻」（貝川・鈴木，2006）や、児童・生徒との人間関係の問題や職場の教師との葛藤（平岡，2003）からバーンアウトが生じると言われている。

さらに、教師のバーンアウトやメンタルヘルスの問題には、教師特有の職務構造や職場組織、教師文化の特殊性が、職務ストレスとして深く関わっている。

例えば、落合（2004）は、質的研究によって教師バーンアウトが成立する要因とそのプロセスを検討し、バーンアウトが生じる基に教師の職務構造と教師文化が存在することを明らかにした。教師バーンアウトは、教師の職務構造と教師文化が基盤になっており、そこにマクロ的・制度的変化がからみあって、業務の多忙化や教師の協働相互サポートの衰退が生じ、最後に孤立化、主体性の喪失に至り、バーンアウトが成立することを描き出した。教師の個人的要因は、バーンアウト化のきっかけや加速要因として機能することを指摘している（図2）。他の教師を対象としたバーンアウト研究でも、「指導・援助困難性」や「孤立」（新井，2002）、「管理職との葛藤」や「非協働性」（八並・新井，2001）（貝川，2009）といった、学校の組織特性も教師バーンアウトに強く作用していることが明らかにされている。

教師文化の特徴について、佐藤（1994）は、「回帰性」、「不確実性」、「無境界性」の3つをあげ、次のように説明している。「回帰性」とは、教育行為の責任や評価が生徒や親たちから絶えず帰ってくる性質のことである。「不確実性」とは、教える対象が変われば、同じ教育態度や教育技術で対応しても同じ成果が得られるとは限らない側面のことである。「無

境界性」とは、回帰性と不確実性が教師の仕事の範囲を際限なく拡張し、プライベートな領域にまで際限なく仕事が入り込んでくる傾向のことである。教師は、児童・生徒に応じて最適な教え方を変えないとならず、さらにその結果を児童・生徒だけでなく保護者から常に厳しい目でチェックを受けている。このような職務に伴うストレスは、終わることなく教師に常時のしかかり、仕事以外のプライベートにまで侵食し、バーンアウトに発展するのである。教師文化も、教師のバーンアウトやメンタルヘルスの問題に深く関わっている。

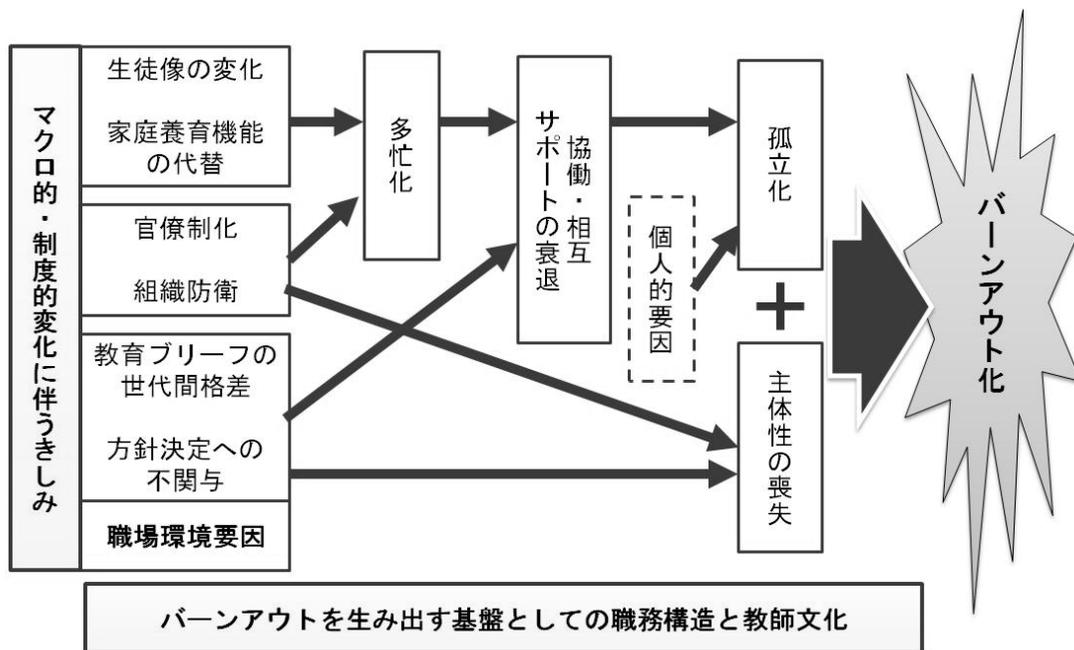


図2. 教師のバーンアウトのダイナミズムモデル (落合, 2004) (改変)

教師のメンタルヘルス対策

教師のバーンアウトやメンタルヘルスには、職務ストレスが大きな影響を与えているため、教師のメンタルヘルス対策として、産業界で行われている、ストレスマネジメント、ストレスケアなどの対策が提案されてきた。文部科学省(2013)の「教職員のメンタルヘルス対策について(最終まとめ)」では、教師のメンタルヘルス対策として、教師自身のセルフケアの促進、学校管理職によるラインによるストレスケアの充実が提案されている。「セルフケア」「ラインケア」とは、一般企業に勤める労働者に対して示された、職場のメンタルヘルス対策の4つケア(労働省, 2000)の2つである。「セルフケア」とは、個人が自分のストレスに気づき、対処することであり、「ラインケア」とは、職場の管理者がメンタルヘルスの基礎知識を持ち、職場環境の改善を行うことである(労働省, 2000)。学校教育現場や教

師に向けて、企業を中心とした産業界全般と同様の、ストレスマネジメント、ストレスケア、認知行動療法を応用したプログラムなどがメンタルヘルス対策にとりいれられている（文部科学省，2012；文部科学省，2013）。バーンアウトを抑制する要因に関する研究結果から、職場の管理職や同僚との良好な人間関係を形成し、情緒的なソーシャルサポートを得ること（貝川，2009）などがバーンアウトの予防対策として提案されている。

しかし、教師のメンタルヘルス対策を考えるには、学校現場の職務構造の特殊性、対人援助職としての教師の2点を考慮する必要がある。

宮下（2013）は、学校現場の職務構造や職場組織の特殊性を考えると、産業界でメンタルヘルス対策として広く実施されている「ラインケア」を教育現場に適應することは難しいと指摘している。高橋・新井（2008）は、学校現場の職務構造の特殊性を考慮し、同僚性に基づいた協働的体制を構築することが、バーンアウトの軽減に重要であると述べている。管理職が、現場教師に目配りをし、話を聞くこと、授業改善に助言すること、子どもの成長を語り合う場を作ることは、現場教師のやる気を高め、バーンアウトの予防につながったとの報告もある（宮下，2013）。

加えて、教師は対人援助職であるので、一般企業に勤める労働者とは、職務内容が大きく異なっている。文部科学省（2013）が提案している、産業界で行われているメンタルヘルス対策を、学校現場、教師に対してそのまま用いることは難しいと言え、効果的な対策とならない可能性が大きい。一般的に用いられているメンタルヘルス対策のプログラムを教師に対して実施し、バーンアウトやストレス反応の軽減効果があるかを検討したところ、その効果は限定的であった（Shimazu, 2003；三沢・犬塚，2007；三沢，2011）。ストレスマネジメント研修プログラムの効果研究では、同僚からのサポートを多く受けるようになったが、ストレス反応の減少には効果が見られなかった（Shimazu, 2003）。認知行動療法を応用したプログラムの効果研究では、対象とした教師集団によってバーンアウトを軽減する効果は異なっていた（三沢・犬塚，2007；三沢，2011）。

対人援助職としての教師と「逆転移」

教師は、児童・生徒、並びにその保護者への心理的・教育的援助に携わる、対人援助職である。対人援助職は、他者を援助することが仕事であり、援助をする対象者（被援助者）の気持ちを理解して援助行為を行わなくてはならない。大きな困難となる危険性が援助者につきまとう。援助を行うという仕事を遂行する際には、援助対象者が感じる感情によって、援助者自身の感情に刺激を受け、こころが触れ合う、情緒的な関係が形成される。その一方、援助者自身の感情が揺さぶられ、封印していた過去の傷つき体験、不快感情体験がわき上がり、無意識の領域が賦活されることも生じる（大河原，2007）。援助者の感情が揺さぶられ、過去の傷つき体験の封印が解かれると、援助対象者の感情にふりまわされ、巻き込まれ、援

助者が情緒的に疲弊したり、援助関係が悪化したり、援助者として機能できなくなったりする。この状態は、まさしくバーンアウト状態に陥っていると言える。

援助者の感情体験や「逆転移」への理解を深めることが、教師として機能し続け、メンタルヘルスの維持にもなる。「逆転移」とは、対人援助行為を行う際、援助対象者との関係に生じる、援助者の無意識的な感情体験のことを指す(村尾, 2011)。「逆転移」は、本人が自覚できない無意識下で進行するため、何が起きているのか把握することができず、援助者が適切な援助ができなくなり、援助者として機能しなくなる。さらに、教師に生じる「逆転移」について鈴木(2011)は、児童・生徒や保護者への教育的援助を行う際に、「逆転移」が生じ、その結果、子どもに振り回され、強いストレスとなったり、教師の理性を弱め感情的な倫理に反した行動をしたり、教師同士で協働する機能を低下させたりすることが起きると述べている。それだけでなく、教師が自分に起きている逆転移を理解することによって、子どものこころの世界について深い理解や共感につながり、この理解を手がかりに、子どもに対して真に共感的・受容的になれると指摘している。「逆転移」は、自分の感情体験を「逆転移として再考」しなくては自覚できないものであり、自覚できると自分の体験に距離ができ、理性的に考えられ、新たな理解が生まれるとも指摘している。

このように、対人援助職である教師は、児童・生徒や保護者との関係において、教師自身に「逆転移」や感情体験が生じるということを理解することが重要である。

教師のメンタルヘルスの維持に向けて

対人援助職としての教師にとって、教育的援助に際して生じる感情体験、「逆転移」についての理解は、メンタルヘルスの維持に欠かせないだけでなく、子どもの成長を促す教育的援助にもつながる。大河原(2007)は、教師が子どもの感情に巻き込まれず、「援助者ポジション」にあり続けるためには、子どもの感情だけでなく、教師自身の感情にも目を向け、感情を把握し、言葉に表すこと(「感情の言語化」)が重要であると主張している。感情を言語化するための手段として、子どもの感情への気づきを促進する、「子どもの感情によりそうための援助シート」を導入している。鈴木(2011)は、教師が立ち止まって自分の感情体験や「逆転移」を再吟味し、教師自身の感情や自分自身についての自己理解を深めることで、子どもの成長を促す教育実践につながると述べている。

対人援助者の感情体験や「逆転移」を理解する方法として、臨床心理士の臨床訓練の一環として行われている事例検討会(ケースカンファレンス)、スーパービジョンなどが有用である。事例検討会やスーパービジョンは、臨床心理士の養成、心理臨床の実践には必須のものとして課せられている。村尾(2011)は、臨床心理士などの心理臨床家だけでなく、他の対人援助職でも事例検討会やスーパービジョンが行われる必要を説いている。鈴木(2011)は、事例検討会で臨床心理士やスクールカウンセラーが、教師が提供する児童・生徒とのか

かわりの詳細や困っている点をとともに考え、教師の感情体験や逆転移の理解につなげると同時に、事例検討会に参加している他の教師とその理解を共有することは、即時的な効果とはならないが、教師の「思慮深さ」を促進し、児童・生徒への教育的援助の向上につながることを指摘している。また、事例検討会を、継続的、定期的を実施することが効果を増大するだけでなく、日常的なストレスマネジメントにもなるとも述べている。

他には、コンサルテーションを受ける、対人援助技法に関連する研修会に参加するなどもある。コンサルテーションとは、専門的職業人（コンサルティ）が、その専門業務中で心理的な課題に直面し、こころに関することをコンサルタントに相談することである（定森, 2005）。コンサルテーションによって、コンサルテーションを受けるコンサルティが、自らの専門的な職業上の困難を克服し、専門家として成長していくことに目的が置かれている。学校における教育的援助では、教師自身の心身の問題への対処能力の向上、児童・生徒にかかわる問題解決能力の向上を目指すために、コンサルテーションも重要であり（樺澤・福島, 2003）、教師のメンタルヘルス対策にもなる。また、教育現場における援助技法の研修会では、児童・生徒の理解を深める方法やバーンアウトの予防策として、インシデント・プロセス法が導入されている（上村, 2009；樺島・福島, 2003；川瀬, 2013）。インシデント・プロセス法とは、事例提供者が事例に関する情報の一部だけ紹介し、参加者が事例提供者にその他の情報を質問することにより収集し、問題を解決していく方法である（上村, 2009）。

以上より、教師は対人援助職との視点から教師へのメンタルヘルス対策を考えると、対人援助職としての援助技術の向上を目的とした事例検討会なども重要であると言える。これまで教育現場に導入されてきた、ストレスマネジメント、ストレスケア、認知行動療法を応用したプログラムに加え、事例検討会、スーパービジョン、コンサルテーション、インシデント・プロセス法などの対人援助職としての援助技術の向上を目的としたプログラムも実施されることが、教師のメンタルヘルスの維持となり、有用なメンタルヘルス対策となる。

<付記>本論文は、2011年に開催された、近畿大学臨床心理センター「教員のためのカウンセリング講座」にて、「教員のメンタルヘルス」として講義した内容に、加筆し、まとめ直したものです。

引用文献

- 新井肇 (2002). 教師バーンアウトの「なぜ」と「どうする」(特集 学校と教師の危機). 労働の科学, 57(4), 218-221.
- 新井肇 (2010). 教師への支援. 伊藤美奈子・相馬誠一・編著. グラフィック学校臨床心理学. サイエンス社, pp.116-125.
- Freudenberg, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- 平岡永子 (2003). 教師バーンアウトモデルの一考察 (2). 教育学科研究年報, 29, 23-31.
- 樺澤徹二・福島脩美 (2003). 学校カウンセリングの考え方・進め方. 金子書房.
- 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, 17(3), 70-279.
- 貝川直子・鈴木眞雄 (2006). 教師バーンアウトと関連する学校組織特性, 教師自己効力感. 愛知教育大学研究報告. 教育科学, 55, 61-69.
- 川瀬隆千 (2013). 教師バーンアウトの要因と予防. 宮崎公立大学人文学部紀要, 20(1), 223-232.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- 三沢元彦 (2011). 教師のメンタルヘルス改善プログラムの開発研究 -- ビリーフとバーンアウトに着目して. 法政大学大学院紀要, (66), 199-209.
- 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) を手がかりとして. 横浜国立大学教育相談・支援総合センター研究論集, 7, 163-185.
- 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, 32, 211-218.
- 文部科学省 (2012). 平成 23 年度 公立学校教職員の人事行政状況調査について. 2012 年 12 月 26 日. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2012/12/26/1329088_01.pdf (2013 年 8 月 29 日取得)
- 文部科学省 (2013). 教職員のメンタルヘルス対策について (最終まとめ). 2013 年 3 月 29 日. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655_03.pdf (2013 年 8 月 29 日取得)
- 村尾泰弘 (2011). 対人援助職のメンタルヘルス. 村尾泰弘 (編). 人間関係の心理と支援. 新曜社, pp.107-123.
- 大河原美似 (2007). 子どもたちの感情を育てる教師のかかわり. 明治図書.
- 落合美貴子 (2004). 教師バーンアウトのダイナミズム. 人間性心理学研究, 22(2), 1-12.
- 労働省 (2000). 事業場における労働者の心の健康づくりのための指針について. 2000 年 8 月 9 日. http://www2.mhlw.go.jp/kisya/kijun/20000809_02_k/20000809_02_k.html (2013 年 8 月 29 日取得)
- 定森恭司 (2005). 第 1 回学校心理臨床とは. 定森恭司 (編). 教師とカウンセラーのための学校心理

臨床講座. 昭和堂, pp.2-43.

佐藤学 (1994). 教師文化の構造. 稲垣忠彦・久富善之 (編). 日本の教師文化. 東京大学出版会.

Shimazu Akihito, Okada Yusuke, Sakamoto Mitsumi & MIURA Masae (2003). Effects of Stress Management Program for Teachers in Japan : A Pilot Study . Journal of occupational health, 45(4), 202-208.

鈴木誠 (2011). 学校における転移／逆転移と倫理的問題. 臨床心理学, 増刊第3号, 163-167.

高橋典久・新井肇 (2008). 同僚性をベースにした協働的生徒指導体制をどう構築するか?. 月刊生徒指導, 38(10), 36-45.

上村恵津子 (2009). 発達障害のある子どもの援助. 石隈利紀 (監修)・水野 久 (編). 学校での効果的な援助をめざして. ナカニシヤ出版, pp.169-178.