

教師の対人ストレス方略の臨床心理学的研究 (3)

—養育者を対象とする典型場面の抽出に向けて—

A Clinical Psychological Study on the Inter-personal Stress Coping Strategies of Teachers (3):

For the purpose of extraction of a typical situation with parents

小谷英文 国際基督教大学, 西川昌弘 PAS 心理教育研究所, 中川剛太 国際基督教大学大学院教育学研究科, 能幸夫 湘南病院, 井上直子 桜美林大学, 西村馨 東京大学

Hidefumi Kotani International Christian University, Masahiro Nishikawa Institute of Psychoanalytic-Systems Psychotherapy, Gota Nakagawa

The Graduate School Division of Education, Educational Psychology, International Christian University,

Yukio Nou Shonan Hospital, Naoko Inoue Obirin University, Kaoru Nishimura Tokyo University



応答構成法、両親、自己愛スタイル、反社会スタイル

RESPONSE CONSTRUCTION METHOD, PARENTS, NARCISSISTIC STYLE, ANTI-SOCIAL STYLE

Abstract

This study is the first step towards the reconstruction of a typical

stressful situation for teachers and involving parents. The study is designed for the formulation of “Response construction method for the teachers’ stress coping strategies”. In this study, a clinical personality assessment method (Kotani, 1993; Kotani et.al., 1998) is applied as an effective classification which is dynamic rather than static and to illustrate objects’ self-propelling change processes. As a result, it is suggested that the clinical assessment method is useful for the illustration of various transactional qualities between teachers and parents. Moreover, it is suggested that teachers feel stress when parents tend to have narcissistic and antisocial personality styles.

1. 問題の背景

いわゆる学級崩壊と呼ばれる現象に見える教育現場の危機的状況への対策として、スクールカウンセラー制度が立ち上げられ、成果が期待されている。しかし、教育現場の一方の主人公である教師の力量向上に直接資する臨床心理学的貢献を模索しようとする傾向が見られないとすれば、職種の個別性と主体性という観点から、残念なことである。その実情に対してわれわれは、小谷 (1981) によってカウンセラー訓練法として開発された応答構成法を応用し、「教師のストレス対処のための応答構成法」を体系化していくことによって、教育の場に、対人的技術という視点の導入が促進される可能性を探っている。そこでカウンセラー向けではなく、教育実践の中における困難場面を率直に提示する教師から直接得られたデータを素材にしたプログラム構成を出発点とした。

2. 目的

本研究は、「教師のストレス対処のための応答構成法」の素材として、養育者を対象とするストレスフルなやりとり場面の典型例を再構成するこ

とを目的としている。ストレス場面の質問紙調査から養育者との関係におけるストレス状況の特徴を、養育者の行動・感情・思考の認知的特徴を描き出し、それに対応する教師の自己感情とつき合わせ、その状況の特徴的要因を仮説的に抽出することを試みる。

3. 方法

3.1. 手順

教師の対人ストレスの実態調査（中川ら、2000）で得られた有効データのうちストレスを感じた対象に養育者を挙げた42例のデータを基礎資料とする。

この資料に基づいて、(1) 教師がストレスと感じた出来事の中で、教師との相互作用場面での養育者の行動を記述しているデータ 32 例を抽出し、パーソナリティ・スタイル査定（小谷，1993; 小谷他 1998）による行動記述の分析を行う。(2) ストレスを感じた養育者の性格傾向の認知およびストレス場面での自己感情の内容分析を行う。

(3) (1) および (2) で得られた結果を検討する。(4) 「教師のストレス対処のための応答構成法」の素材として典型的なストレス状況の基本的構成要素の仮説的抽出および、抽出仮説と中川ら (2000) の知見との統合による「養育者を対象とする教師のストレス対処のための応答構成法」のアウトラインを描く。その際に、理論用具として以下に述べる精神分析的システムズ・パーソナリティ・スタイル理論（小谷，1998）を用いる。

3.2. 査定法

分析で用いた臨床人格査定法（小谷，1998）は、精神分析システムズ理論の枠組みでの行動スタイル分析を行うことが可能である。臨床人格査定法は、伝統的な人格心理学や性格心理学に準拠した静的な性格査定をめざしてものではなく、査定対象の自己駆進的な変化のプロセスを描き出すこ

とが可能なものであり、精神療法を核とする臨床面接の展開を進めうる用具的理論に準拠した、動的な査定法である。今回は、中川ら (2000) による実態調査で得られた質問項目「具体的な出来事」に現れた養育者の行動レベルの特徴に基づいて、臨床心理学的査定手続きに準じて査定する。基礎データ42事例のうち、教師との相互作用場面における養育者の行動を記述している32事例を抽出し、分析を行う。

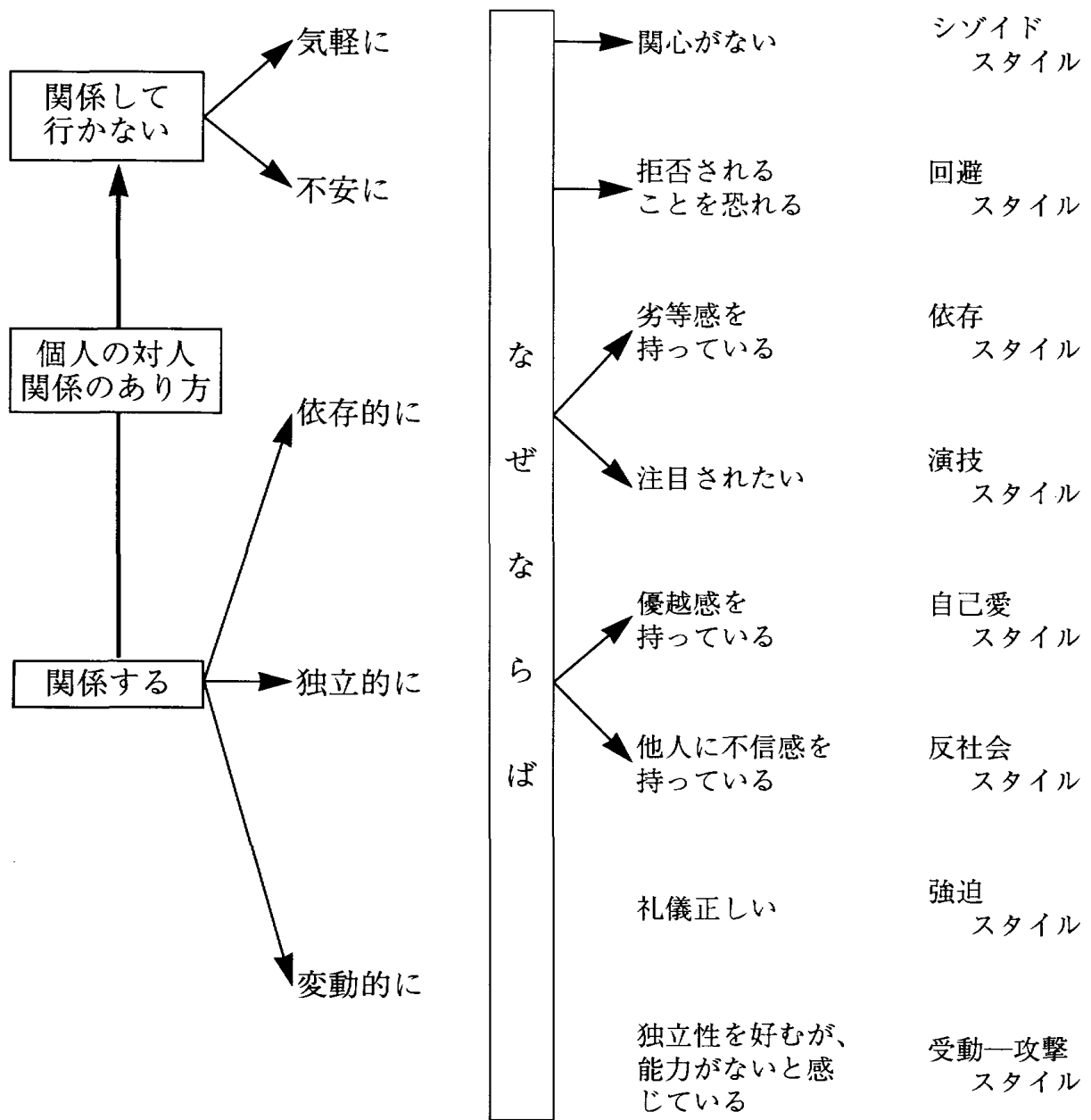
3.3. 理論用具

この査定法の基盤は、Millon (1969) のパーソナリティ・スタイル理論と、Choca (1980) によるその運用理論をもとに小谷が精神分析的システムズ理論 (1993) を導入することによって、個人の人格変化を描き、その力動を説明する理論構造として発展させてきた構成理論にある (1998)。ここでは、次のようにパーソナリティ・スタイル概念を定義している。「パーソナリティ・スタイルとは、文字通りには、人格の機能するスタイル、すなわち人格が現れる特徴的様式を意味するものである。定義される構成概念としては、その種々の特徴をもった人格の機能様式のひとまとまりのパックを一単位のパーソナリティ・スタイルとする。一単位のパックは、それ自体が全体としてのまとまりをもち、システムの性質を有するものであり、種々の特徴をもった人格の全体システムのなかの、特徴的な特定部分の一パック、すなわちサブシステムと定義される。そこで、人格全体の機能様式の特徴を表わす性格とは、いくつかの基本単位のパーソナリティ・スタイルが組み合わさった結果の特徴的な構造を意味することになる。したがって個々人における人格の独自性は、まさにこの基本型の組み合わせの妙にあるとあってよい。…ここでいう“組み合わせ”とは、単なる要素の集合ではなく、全体としてのまとまりをもち、システム性を有しているという意味である。…パーソナリティ・スタイルは、さらに次の3つのサブシステムによって構成されることになる。①認知スタイル：意識的あるいは無意識的レベルでの自己（自己概念）と対象（自己を取り巻く世界）に関する認知的基礎仮説。②情緒スタイル：認知スタイルに伴う、自己と対象

表 1. ミロンによるパーソナリティ・スタイルとその特徴 (小谷, 1993)

スタイル	認知的特徴	情緒的特徴	対人行動的特徴
1 シゾイド	外の世界は自分とは無関係	非情緒的、無感動、無関心	受け身、観察者的。意味ある方法で他人とコミュニケーションを持ったり、他人を理解することに対して興味と能力を欠く。友人を欠き、距離を持った接し方に特徴。
2 回避	世界は自分を拒否する。自分は魅力がない。他人から受け入れられることこそ大事であり拒否されることは恐ろしいことだと思っている。	心配、不安、恐れおびえ、はにかみ不安定	友人を欠き、一時的付き合いで引っ込んでしまう。回避行動に特徴。
3 依存	自分は他人よりも劣っている、外には権威ある頼りになるものがあり、自分はそれに頼るしかない。	気取りがない 甘え、権威者に対する愛着	協調的、服従的、依存的、受動的、他人を喜ばせる。
4 演技	人生は、常に刺激がないと退屈になる。刺激的世界は自分のためにある。	わざとらしく、過度に情緒的。熱しやすく冷めやすい	自己顕示的で注目を浴びたがり、一時的だが極端に熱中した対人関係を持つ。演技的で、反応性は高い。
5 自己愛	自分は周囲より有能で才能があり、価値ある。周囲は自分に奉仕するもの。	尊大、変化激しい、自負心が強い、大ぶろしき	自信強く、支配的、社交的、華やか、独立的、横柄、でしゃばり、搾取的、思いやりなく遠慮なくものを言う。
6 反社会	人生は競争、先んずるが勝ち。温かさ、優しさ、哀れみは役に立たず弱さの印。	厳しく、冷淡、攻撃的、自信満々	独立独行、他人に対して猜疑的、物質的利益が対人関係の機軸。
7 強迫	間違いを犯すことは恐ろしいこと。自分はコントロールし、完全を期さなければならない。	抑制、抑圧的、堅苦しい	几帳面、勤勉で形式的、完全主義的、礼儀正しい、目上には服従、目下には尊大。
8 受動 —攻撃	他人から支持され、注目されなければ生きていけないので他人は重要だが、他人は自分より価値があり優れているとは思えず、頼ることはできないし頼らせてももらえない。	気分の変動が激しく、それに伴って情緒的にも動揺する。気まぐれ、つかみどころがない、環境に敏感に反応する。	強調的だが怒りっぽく、相手を自分に近づけておいて拒否する。友好的で愛想がいいが、場面が変わるととたんに怒りっぽくなり、攻撃的になり、敵意を表わす。

図 1. パーソナリティ・スタイルの基本図式 (小谷他, 1998)



に対する情緒的反応の特徴。③行動スタイル：認知スタイルと情動スタイルに連動する、習慣化した行動様式。これは対人行動にもっとも特徴的に現れる」。表 1 は、小谷によって修正されたパーソナリティ・スタイルの 8 基本型である。図 1. は、各パーソナリティ・スタイルの対人関係様式の基本図式である。

4. 結果

結果は表 2 で示す。なお、本研究で用いた質問紙調査は、記述された内容をそのまま提示しないという条件で答えていただいた。したがって、行動様式の特徴は、事例の本質を変えないようにしつつアンケートの内容に修正を加えたものである。

5. 考察

具体的出来事に表れる主題から、教師がストレスとを感じる場面は、学校教育における意図、方針に関する協力関係を結ぶことが困難な養育者の事例が占めている。その中でも、校則違反の処分に対する養育者の直接的な拒絶的反応場面が 9 事例（事例 No 1 ～ 9）と突出して多い。つぎに、我が子のいじめを他の児童生徒に責任転嫁する等の間接的な拒絶反応を主題とする場面が 2 つ（事例 No 10 及び 11）見られる。全事例のうち、約 3 割が、養育者が、学校生活の基本的ルールの教育的意味を積極的に否定する側に回ってしまっている事態であり、これらが強いストレス状況とし経験されている。教師の教育及び指導への不信感から、子ども自体を学校場面からサボタージュさせてしまっている事例も 2 つ（事例 No 13 及び 14）ある。また、学校教育の範囲を逸脱して依存してくる養育者をストレスとしてあげているものも 2 例（事例 No 24 及び 25）あり、この 2 例においては、教師は共に仕事を辞めたいところまで追い込まれてしまっている。少数事例なので一般化はできないが、教師にとって、学校場面という土俵から外れたところでの養育者との関わりが重いストレスをもたらしているようである。また、これらの養育者の性格傾向として、教師たちは一様に、自己中心性と無責任性をあげている。教師が前提として養育者に期待する責任性が不足している場合に、彼らが大きなストレスを感じていることがうかがわれる。これは、教師が教育専門家として、養育者との間のパートナーシップを積極的、能動的に育てる技術を向上させることの必要性を示唆しているとも言えよう。

表 2. 行動記述の特徴に見られる養育者のパーソナリティ・スタイル査定

No	学校	性格傾向の認知	場面	具体的出来事
1	小	何とも言えない	家庭訪問先	喧嘩から相手に怪我をさせたことに謝罪なく「目くじら立てるな」と言う。
2	小	責任を教師に転嫁	休み時間 家庭訪問先	喧嘩による怪我に、反省の弁なしに、教師の指導だけを批判する。
3	小	我子の落度認めない	面談	怪我をさせたとの連絡に怒鳴り込む。
4	中高 一貫	何でも他人のせいにする	校内面談	校則違反の処分を伝えると「規則の方がおかしい、強迫している」と非難。
5	高	反発的、自己顕示的	面談、手紙 他	子ども校則違反に関して全て学校が責任を取っていない、悪いと言う。
6	高	権威主義、無知、偏狭	電話連絡	喫煙で呼び出すと「タバコくらいで呼び出すな」と怒鳴る。
7	高	最低限の常識が通じない、自己中心的	家庭訪問先 休み時間	遅刻させないように伝えると「一人位大目に見るべき」と主張する。
8	高	記入なし	面談	「権利」を言いたて指導に異を唱え、自分の子どもの非を認めない。
9	高	自意識が強い	一連の生徒 指導	いじめ現場が押さえられた処分に指導経過と会議録を公表せよと迫った。
10	小	我子の短所を認めない	家庭訪問先	わがこのいじめを認めず、他の子どものせいにする。
11	小	我子が全て他の意見を受け入れられない	記入なし	子どもがいじめている事実を示すと、「嘘だ、相手が悪い」と言い募る。
12	小	視野狭く我子のことしか考えられない	給食指導中	指導方針について相談したいと来校し、担任の処分だけを要求した。
13	小	性格傾向の認知 威圧的で被害的に責めたてる	記入なし	喧嘩に巻き込まれた後に「絶対に守れなかった」と、1週間自主休校。
14	小	自己主張強く、家庭教育に自信ない	家庭訪問先	教師に不信感を抱き、登校刺激を主治医に言われるまま拒絶し続けた。
15	小	怒りっぽい	家庭訪問先	休暇中の補習に「やりすぎ、教育委員会に訴える」と罵倒。
16	小	エリートタイプ、学歴偏重、自分勝手	電話	喧嘩の仲裁で帰宅が遅くなったと連絡に、「家では見ても見ぬふりと教えている、余計なことするな」と抗議。

認知的理解	自己感情	パーソナリティ・ スタイル査定
公平な判断をしてほしい。	やりがいがない	自己愛
乗り切るしかない。	自己非難 昂ぶり	自己愛
家庭が崩壊している。	情けなさ	自己愛
校則に合わない親がいるのは仕方ない。	無力感	自己愛
よくあることだ。	怒り、相手したくない	自己愛
親が教師を信頼しないと子も反抗募らす。	むなしさ 生徒気の毒	自己愛
常識なく自己中心的な親がいた。	腹立ち、諦観	自己愛
マスコミ、世論、親の非常識が原因。	怒り 情けなさ	自己愛
自分の技量不足を痛感、経過記録必要だ。	親を見て悲しくなった	自己愛
事実を率直に聞いて欲しかった。	悩む	自己愛、反社会
我子しか見えない親になりたくない。	疲労感	自己愛、反社会
過度の被害者意識、対応長期に渡った。	子のために健全になって	反社会、自己愛
早い対処が必要。	落ち込み	反社会、自己愛
パイプだけは繋ぎ続ける必要がある。	辛い	反社会、自己愛
再テスト施行を反省。 人格否定される。	怒り	反社会、自己愛
いじめは、学歴社会の歪みの表れ。	悲しさ 怒り	反社会、自己愛

No	学校	性格傾向の認知	場面	具体的出来事
17	小	我子を客観視できず皆、他の子のせい	電話	子どもの言い分を鵜呑みにし、登校しぶりの原因を指導不足と言い募る。
18	小	一方的に自分の言い分だけを言う	面談、電話	通知表を渡すと「頑張りが評価されてない」と泣いて抗議する。
19	小	自己主張強い	朝会	事前に行事を連絡していても当日来校し「声を掛けて貰ってない」と泣く。
20	養護	感情の起伏が激しく、不満は外部機関にTEL	面談	子どもの見方に教師が同意せず、説得口調になった途端、突然泣き叫ぶ。
21	中	言いたいこというだけ	記入なし	多弁だが不実行で、結果、何事も「ありがとうございます」で済みます。
22	小	子どもが問題行動を起こしても放任	面談、電話	諸費滞納の連絡に応答無く、後に来校した時の約束も守らない。
23	高	自分の意見を持たない、世間体気にする	学校生活の積み重ねの中	校則違反が続き退学処分になった後になって、処分自体を否定し始めた。
24	小	子への期待過大	記入なし	話し合いの後、毎日、教師自宅まで電話してくるようになってしまった。
25	小	一人悩む	家庭訪問先	子どもの問題から離れて、夫婦間の問題を話し続けた。
26	小	理解ある	放課後	教師が見落としていた事柄に関して、有益な指摘してくれた。
27	小	自己中心	記入なし	ささいなことで連絡してくるが、子が嫌と言えばそのまま訴える。
28	小	執着的	家庭訪問先 連絡ノート 他	いじめ問題で、話し合いの場では納得するも後日、再度、蒸し返す。
29	小	我子だけ信用、教師信用しない	記入なし	粗相の始末への一言の礼なく「子どもが失敗するのは当たり前」と返事。
30	高	自分の考えを押しつける人	家庭訪問先	問題の話しが脇道に逸れて行き、問題をすり替え考えを押しつける。
31	小	自己中心的 協調性ない	面談 休み時間	面談を繰り返し欠席し、連絡しても謝罪なしに、自己都合だけ主張。
32	小	記入なし	記入なし	子どもの遊びに割り込み養育者同士の争いになっても周囲の声を聞き入れない。

認知的理解	自己感情	パーソナリティ・ スタイル査定
よくあることだが、うまく伝わらない。	辛い、イライラ	演技、自己愛
きちんと評価したが否定された。	辛い、悲しい	演技、自己愛
保護者と気持ち通じること難しい。	無力感、学校への怒り	演技、自己愛
同意できないが、継続相談。	困惑	演技、自己愛
問題が家庭に起因している。	イライラ、あきれ	演技、自己愛
親としての責任を果たすべき。	子どもが可哀相	回避、反社会
体罰は反論できないが、問題の本質は家。	情けなさ、イライラ、 無力感	回避、反社会
私生活がしんどい。	仕事やめたい	依存
なんとかして、ばかり。	やめたい	依存
問題提起を受止めるべき。	不安	強迫
親の勝手を言う。	残念	強迫、自己愛
連絡不足が不信感助長。	怒り	受動-攻撃
クラスに一人位いるタイプ。	記入なし	自己愛、反社会
自らの対話技術不足。	自分と相手への怒り	演技、自己愛
耐えるしかないこと。	怒り	回避、自己愛
保護者の考えをしっかりと聞こうとした。	保護者へのいらだち、 申し訳無さ	自己愛

ストレス状況を生んでいる養育者に対する教師のパーソナリティ・スタイルの認知は、「強い自己主張」、「威圧的で…責めたてる」、「考えを押しつけてくる」、「自己中心的」、「我子のことだけが全て」といった、対人関係様式として、教師に対して『独立的に関係してくる』（表2とする）という認知が、32事例中21事例を占めている。一方、養育者の行動レベルでのパーソナリティ・スタイルの特徴は、32例中、25例において自己愛スタイルが、10例において反社会スタイルが、6例において演技スタイルが、3例において回避スタイルが、2例において依存スタイルと強迫スタイルが優勢であり、受動-攻撃スタイルが1例だった。この一般的な傾向を見ていくためには統計量を確保する調査が必要であるが、32例中にこのようなヴァリエーションがあることは量的分析を進める意味のあることを示唆するものである。同時に、この結果は、教師に『独立的に関係してくる』養育者群が8割の高い割合を占めるという、教師によるパーソナリティ・スタイル認知の結果と対応していることが示された。また、これら25事例における、教師の自己感情は、「苦痛」、「怒り」、「苛立ち」、「困惑」、「仕事を辞めたい」、「無力感」、「むなしさ」によって占められている。中川ら(2000)によって明らかになった、「接近すること」、「回避すること」、「間をとること」のうち、「間をとること」ないしは「回避すること」という対処方略の有効性が高いという知見から、これらの特徴を持つ養育者に対し時に教師が抱く自己感情、つまり「苦痛」、「怒り」、「苛立ち」、「困惑」、「仕事を辞めたい」、「無力感」、「むなしさ」といった自己感情を、「間をとり」、「回避する」ために表現する能力を向上させることが、ストレスの低減に役立つと考えられる。

6. 結論

「教師のストレス対処の応答構成法」の体系化のために、養育者との関係に起因するストレス場面を再構成する基本要素として次のことが明らかになった。養育者の対人関係スタイルとして、『独立的』—自己愛型、『独

立的』—反社会型の2スタイル各々で場面構成してみることに意味がある。このことは、これらのストレス場面に伴う自己感情の取り扱い能力の向上を教師の研修課題として取り上げることができることを意味する。すなわちその課題を追求する訓練法が教師の対処方略を豊かにするコーピング・トレーニング、換言すれば対人スキル (Interpersonal Skill)、他方、教師個人としての人格構造の適応能力そのもの、換言すれば精神内的機能 (Intrapsychic function)、を高める能力開発の2本軸で検討することができるということである。

7. 今後の展望

応答構成法は、シュミレーション事態における非訓練者の応答を構成するものであり、いわば、実験室的状況を設定するものである。実態調査にもとづく分析結果から得られた仮説を組み入れた実験条件を構成し、実際のシュミレーションの中で仮説の妥当性の検討と精緻化を進め、それを元に新たな実態調査の施行というステップをとりたい。

8. 引用文献

- Choca, J. (1980) *Manual for Clinical Psychology Practicums*. Brunner / Mazel.
- 小谷英文 (1981) カウンセラーのための応答構成 —訓練プログラム— 日本・精神技術研究所
- 小谷英文 (1993) ガイダンスとカウンセリング, 北樹出版
- 小谷英文・井上直子・丹野ひろみ (1998) 精神分析的システムズ理論による臨床性格査定法 —パーソナリティ・スタイル査定— 精神科診断学, 9 (4): 501-511.
- Millon, T. (1969) *Modern Psychopathology*. Saunders: Philadelphia.

中川剛太他 (2000) 教師の対人ストレスの臨床心理学的研究 (1) —実態調査
にもとづく基礎研究— (投稿中)

付記：本研究の実施にあたっては、平成 10 年度文部省科学研究費基盤研
究 (C) (2) [課題番号：10610139] を受けた。

付また、忙しい中、調査に協力していただいた先生方にはここに改
めて感謝を述べたい。