

教師の対人ストレスに関する基礎的研究

— ストレス経験に関する教師の語り —

An Exploratory Research on Interpersonal Stresses in Teachers

— Investigating Teachers' Narratives —

赤岡 玲子* 谷口 明子†
AKAOKA Reiko TANIGUCHI Akiko

要約: 本研究は、現職教師3名の語りのデータから、対人ストレス経験の諸相を探索的に検討し、教師たちがどのような文脈において、どのような人間関係にストレスを感じているのかを明らかにすることを目的とする。共通して第一に語られたのが、同僚に対するストレスであった。しかし、3名ともストレスとなっている同僚との間に激しい対立や顕在的な問題事態があるわけではなく、「対人摩耗」(橋本, 2003) [2] に類するストレスと考えられた。同僚に対するストレスは、児童生徒への指導方針や教育観の相違、または保護者への対応をめぐる意見の相違に起因するものであり、ここから、教師の対同僚ストレスが、職務上かかわりをもつ多様な対人関係と複雑に絡み合っていることが窺われた。また、三者三様の管理職との関係性がストレスレベルと関連していることも示唆され、教師のメンタルヘルスを考える上での重要なキーパーソンとして、管理職が浮上した。

キーワード: 対人ストレス バーンアウト 教師の語り

I はじめに

「仕事が終わらず、授業準備をしているといつも深夜になってしまう。」

「他の先生の悪口をいつも同僚から聞かされて困ってしまう。」

「基本的な生活習慣ができていない児童が多く、指導しても無力感にさいなまれる。」

教師たちの深刻なつづやきを耳にする機会が増えている。文部科学省によれば、平成18年度の学校教員全91万7011人のうち、病気休職者は7655人、うち精神性疾患を理由とする休職者は4675人に上っている。教師のメンタルヘルス悪化やバーンアウトは最早看過できない問題となっている。

バーンアウトとは、「燃え尽き症候群」とも訳され、職務上のストレスに起因する心身の疲弊衰弱と意欲喪失を主な症状とし、職務上の能率低下と職務怠慢をもたらす症候群のことである。1970年代アメリカ合衆国において、技術的卓抜性と心理社会的受容性の双方を職務において求められる看護師・心理職・ソーシャルワーカーなどの対人援助職を中心にその存在が指摘され、1980年代後半からわが国の教師においてもその深刻さが懸念されるようになっていく。新任教師の実に24%がバーンアウトの診断を受けているとの報告もある(木島, 1999) [3]。かつてILOが指摘したように、「教師たちは戦場なみのストレスにさらされている」と言っても過言ではない。

教師の職務上のストレスの背景として、「多忙感」や「労働条件」とともに指摘されるのが、児童生徒・保護者・同僚等との「職務上の人間関係」である(中島他, 1998 [5]; 杉若・伊藤, 2004 [6];

*附属中学校, †附属教育実践総合センター

新井, 2007^[1] ; 油布, 2007^[7]) . こうした人間関係に起因するストレスは「対人ストレス」と呼ばれ, 個人の心身の健康にネガティブな影響を及ぼしうることが知られている (橋本, 2003) ^[2] .

「教師ストレス」については, 従来数多くの量的研究が試みられてきたが, 教師の「対人ストレス」に焦点化した研究はきわめて稀少である. 教師たちのバーンアウトが深刻化する今日, その背景要因のひとつである対人ストレスについて, 教師たちの経験を丁寧に検討することは, 教師のメンタルヘルス向上の観点から意義のあることと言えるだろう. そこで, 本研究においては, 「対人ストレス」をキーワードに, 教師たちがどのような文脈においてどのような人間関係に対してストレスを感じているのか, 教師の語りを収集し, 対人ストレス経験の諸相を探索的に検討する.

II 方法

1 調査協力者

調査協力者は, 以下の現職教師 3 名である.

表 1 調査協力者

	A さん	B さん	C さん
年 代	30 代	40 代	40 代
性 別	女性	男性	女性
校 種	特別支援学校	中学校	小学校
主な役職	担任	担任	学年主任・担任

2 調査手続き

第一著者が, 個別に詳細半構造化面接を行なった. 調査期間は 2008 年 7 月から 8 月であり, 場所は調査協力者の希望に応じ, 協力者の自宅や職場などの, 静かな場所を選んで行なった. 面接時間は 45 分から 65 分であった. 倫理的配慮として, 面接開始前に調査目的を説明し, 調査結果は研究目的以外では使用しないこと, プライバシーの保護には最大限の配慮を行なうことを約束し, また, いつでも面接を中止してもよいことを伝えた. 面接内容は承諾の上, IC レコーダーおよびテープに録音し, 面接終了後逐語録を作成し, 分析資料とした.

3 質問項目

基本となる面接の質問項目は以下の通りである.

1. 最近, 仕事上の対人関係に関わって一番ストレスを感じた出来事, あるいは現在も継続している状況について (以下のような内容をランダムに)
 - ・それはいつ頃からか.
 - ・その時の具体的な状況は.

- ・その人はどういう人か.
 - ・そのようなことが、これまで何回くらい起こったか.
 - ・その時の気持ちは.
 - ・その時、どのような対応をしたか.
 - ・その対応の効果はどうだったか.
 - ・そのことについて、誰かに相談したか.
 - ・そのことで仕事が思うように進まなかったり、体調を崩したりしたか.
 - ・他にはどんなことがあったか.
2. (1で語られなかったことに関して) その他との関係でストレスを感じることはあるか.
- ・児童生徒との関係
 - ・保護者との関係
 - ・同僚との関係
 - ・管理職との関係 など
3. もっとも大変な「対人ストレス」は、誰に対するどのようなストレスか.

III 結果と考察

1 語りの概要

(1) Aさん

A先生は、30代の女性であり、特別支援学校に勤務している。A先生がもっともストレスを感じているのは、所属する部を担当する主任に対してである。「職場の中の、避けて通れない上司」なだけに、最も大きなストレスと感じている。

その主任は、自分の価値観と合わない人のことを絶対に認めず、校内でも「難しい」と言われていて、「皆一歩気をつけて話をしている人」である。2年前A先生は異動したばかりだったため、主任のそのようなところにはまったく気付くこともなく、思ったことをどんどん言い、フレンドリーに接していた。はじめのうちはA先生に対してとても親切で、困っていることがあれば何でも相談に乗ってくれ、「じゃあ、一緒にやろう。」と言ってくれた。しかし、次第に「教育観の違い」のようなものが見えてくると、A先生に対する態度も変化し始めた。

特別支援教育の場合、障害種別も様々で、その都度試行錯誤しながら実践しなければならない。A先生は自信を持って実践するために、もっとしっかり理論を学びたいと考えていた。あるとき、そのような発言をしたところ、「実践を軽んじている」と受け取られてしまい、叱責された。そのできごとをきっかけに、A先生にも線引きをしてしまったようである。その後の主任のA先生に対する態度の変化を、「私は主任の尺度から外れた」「『尺度が、自分の物差しの中に入ってこなかった』になってしまった」という言葉で繰り返し表現している。それまでたびたび「あの先生のああいう考え方は…、」という話を聞かされてきたので、自分のことも他で言っているのだろうと思うと嫌な気持ちになる。

主任は大変有能であり、精神分析等の勉強もしていて、自分とうまくいかない相手がいると、病名を付けて理解しようとする。そのことを本人がいないところで言う。A先生は、自分も他の場所では病名を付けて言われているのではないかと感じている。また、主任はヒステリックで感情的になるところがあり、同僚はみな、顔色をうかがいながら対応している。同僚も同じように主任に対する不満を持っており、そのことについては気持ちを理解し合えるので、それがせめてもの救いである。

担任する児童の保護者に対してもストレスを感じることはあり、さらに、学校側への無理な要望があったりすると、それをもち帰って主任に相談しなければならない、という保護者と主任の二重のストレスとなる。あることを相談しても、「どうしろと言うのですか?」と、冷たい対応をされるので、今度は報告しないでいると、「聞いていませんよ。」と怒られる。現在は、なるべくたくさん同僚がいるところで話をしよう心がけることで対処している。

特別支援学校では、異動が少なく、長い人では12～13年同じ職場にいる。管理職は2～3年で代わってしまうので、校内人事も大きな異動をさせることはめったにない。そのため、主任が代わることは考えにくく、逃れられなさも感じている。

(2) Bさん

B先生は中学校に勤務している40代の男性である。3年生の担任で、生徒会主任も務め、部活動では運動部の顧問として休日にも熱心に部活指導に励んでいる。

B先生は、日頃から主任レベルの教師がリーダーとして機能していないことに対してストレスを感じている。学年全体で取り組む行事等があっても、学年主任はまったく動かず、担任だけが慌ただしく動き回る、といった状況が不満である。このような状況はB先生の所属する学年だけでなく、他学年でも同様である。また、3年生になると修学旅行等の大きな行事もあり、学年で「こうしたほうがいい、ああしたほうがいい」と議論するのであるが、主任が加わることはなく、何事にも「まあそれでいいだろう。」という態度である。また、3年生として進路指導をしていく上でも、指導方針や方向性が学年主任から出されないで、「生徒の人生を変えてしまうようなことになっては困る。」という非常に大きな不安も感じている。担任レベルの教師は皆同じような感情を抱いており、主任がいないところでは、「どうして指示をだしてくれないのか。」「どうしてもっと先を見てくれないのか。」といった話が出される。年長者が意見することもあるが、「おお、そうだね。」と言う感じであっさり流されてしまって効果はなく、「言ってもだめかな。」というあきらめの気持ちも湧いてくる。

さらに、校長に対するストレスも大きい。保護者からの評判を非常に気にしており、「クレームのないように」ということが最優先となる。そのため、目的をもってやりたいことがあっても、「何かあったら困るから。」と許可してもらえないことが多い。B先生は、中学生にとって、精神面や人とのつながりを学ばせるためにも、部活動は非常に意義のある大切な活動であると考えているが、校長は部活動に対しても管理的な面が強く、時間などにも大変厳しいため、思うようにできないことが多い。部活動をしたい生徒との板挟みとなる。また、部下を信頼していないと感じることも多く、授業中よく教室を巡回するのであるが、黙って入ってきて厳しい目で見るので、非常にプレッシャーを感じる。特定の教師に対するパワーハラスメントもあり、その教師にだけ無理なことを命じたり、休みの許可を出さない、名前を呼び捨てにするなどの行為も目に余る。

生徒については、一般常識やしつけ、マナーが身に付いていないことへのストレスを感じることもよくあり、「なんでこんなところまで言わなきゃならないんだろう。本来家庭で身に付けるべきことではないのか。」と思う。また、「心が伝わらない」と感じることもあり、一生懸命やっていることが、生徒にとっては当たり前で、何か手間をかけてやってあげても、生徒は機械的に捉え、あっさりとや

り過ぎてしまう。そのような状況に空しさを感じる。以前、「キレる子」を担当した時には、プライドを捨て、歯をくいしばって我慢することも多く大変であった。また、その生徒への対応が他の生徒からは「差別」と捉えられ、「なんで先生はあの子だけ。」という不満の声も出てきて非常に難しかった。しかし、その生徒については、卒業しても手みやげを持って訪ねてくるなど、気持ちが通じた、という思いはある。

保護者については、自分の子どものいる環境を整えるため無理な要求をしてくる親や、学納金を支払わない親への対応が大変である。学納金未納の家庭を訪問した際、父親に「何だ、その顔は。」と逆ギレされたり、「義務教育なんだから支払う責任はない。」と言いつつ放たれた経験もある。

B先生がこれまでもっとも大変だと感じたストレスは、どんなに誠意を込めて頑張っても、それが生徒に伝わらず、反抗されたという経験である。そのような状況がクラスで続いたときは、学校に行くのがとても辛かったが、逃げずに勝負することで、何とか乗り越えてきたのだと感じている。

(3) Cさん

C先生は小学校に勤務している40代の女性である。6年生を担当し、学年主任でもある。最近、隣のクラスの担任に対するストレスを感じている。何か大きなトラブルがあったというわけではなく、「些細なことの積み重ねによるストレス」であるとC先生は表現している。昨年より同学年を2人で担当しているが、少しずつ価値観や教育観が違うことを感じるようになった。特に、授業について、C先生は体験的な活動を通して子どもたちに楽しく学ばせたいと考え、実験や実習をたくさんさせたいのであるが、隣の担任は「こうだから覚えろ。」という指導で、実験や実習をさせない。実験しなくても隣のクラスの方がテストの結果がよかった、というような発言もある。

また、それ以外にもストレスを感じる出来事のエピソードも語られた。本来なら全校で取り組むべき課題について、隣のその先生のクラスでやるからと言って一旦引き受けておきながら、結局できなくてC先生のクラスも手伝わざるをえなかった。隣のクラスでは授業中もつかって以前から取り組んでいるので、C先生のクラスの子どもたちからは「ずるいよ。」という声が上がった。しかし、休み時間も子どもたちと必死で取り組み、仕上げもC先生がやってあげた。その直後、学期末の忙しい時期に講演会をやりたいと言い出し、その講師へのお礼として、児童全員の手作り品を渡すと言い出した。そしてまた、隣のクラスでやると言いながらできずに、C先生のクラスでもやらなければならなくなった。講演終了後も、C先生は講演内容に関する作文を書かせるつもりでいたが、その先生は講師にお礼の手紙を書かせると言う。その講師への個人的な思い入れが非常に強く、お礼の手紙を立派に製本して仕上げ、写真を添えて渡した。以前に修学旅行の文集を作ったときは、適当に仕上げたのに、子どもたちに返るところを丁寧にすべきなのにおかしいと思う。そのようなことについては、話がしやすい教務主任に相談するのであるが、「学年主任だからあなたが言わなきゃだめだ。」と言われ、また落ち込んでしまう。

何でもトップダウンで有無を言わせないその先生に対して、隣のクラスの子どもたちから直接不満の声があがることもないが、最近では隣のクラスの保護者からC先生の自宅に苦情電話がくるようになってきた。クラスの中にいる子どもたちは何も言うことができないのだから、自分が隣でよく見ていて何とかしてあげなければ、と感じている。

また、C先生は発達障害をかかえる児童を4年間担任しており、少しずつよくなっているのであるが、たまにストレスの波が押し寄せることがあると言う。担任1年目の頃が特にひどく、教室から飛び出してしまったり、ちょっと見ていないと友だちに危害を加えたりすることもあった。また、環境が変わることをとても嫌うので、学年末になると必ず荒れる。今年になってからは、子ども

同士のトラブルは少なくなったが、心の状態がよくないとC先生に向かってくることもある。しかしよく考えれば、人間関係ができたからこそわがままを言っているのだと思う。その児童の親への対応も大変で、一時期は毎日のように電話がかかってきて気が狂いそうなこともあった。家族に「私が死んだら、これ、労災だから。」と、紙に書き留めたこともあったという。しかし、スクールカウンセラーにも定期的に関わってもらい、管理職も何かあればすぐに来てくれたり声をかけてくれたりしたので、ここまで続けて来られたのだと思う。

C先生が最も大変だと思うストレスは、直接経験はないが、児童に怪我をさせてしまったり、対応が悪かったりというような場合の保護者対応ではないか、と考えている。

2 教師の対人ストレスの諸相：3名の語りの共通点と相違点

3名からまず語られたことは、同僚（Aさん：主任，Bさん：主任，Cさん：隣のクラスの担任）に関するストレスイベントであった。これは、「教師は同僚にもっともストレスを感じる」とした中川ら（2000）[4]の結果とも符合している。また、ストレス対象となる同僚について、「他の先生も、同じように主任に対する不満を言ってきているので」（Aさん）、「主任に対して自分と同じような感情を持っていて」（Bさん）、「いつもその先生の悪口というか、価値観が違うよね、なんていう話は聞かされていた」（Cさん）など、共感し合える同僚の存在が、大きな支えとなっているようである。しかし、それぞれから語られたストレスが生起する文脈は異なっており、Aさんは「自分の尺度と合わない人を全否定する」主任の、自分に対する評価の低さや逃れられなさをストレスと感じているのに対し、Bさんは主任のリーダーシップや協働性の欠如に対する不満を訴えていた。また、Cさんは、隣のクラスの担任との教育観の違いから、些細な日常的出来事の積み重ねが大きなストレスになっていると語った。

管理職に対する語りにも、大きな相違が見られた。Aさんにとって管理職は「2～3年で異動してしまう」人事上あまり影響力のない存在であり、ストレス緩和のために一役買ってくれることは期待できない存在である。一方、Bさんにとっては管理的で「プレッシャーを感じる」直接的なストレスの対象である。それに対して、Cさんにとっては「何かあればすぐに来てくれたり声をかけてくれたりする」頼りになる存在として、管理職が語られた。管理職からの援助があったからこそ、過剰な要求を寄せる保護者への対応に苦慮しても、「ここまで続けて来られたのだと思う。」というCさんの言葉からも、管理職のあり方が教師のストレスの緩衝要因として機能していることが示唆された。

児童生徒に対するストレスは、特別支援学校に勤務するA先生からは語られなかったが、中学校に勤務するB先生は以前「キレル生徒」を担当したときの経験、小学校に勤務するC先生は現在担任している発達障害を抱える児童を指導する上での指導困難性が語られ、特別手のかかる子どもを担当したときのストレスが大きいと言える。またB先生は、一般常識やしつけ、マナーが身に付いていない生徒が増えたこと、「心が伝わらない」と感じることもある、など生徒の質の変容を挙げていた。児童生徒に対するストレスと勤務校の校種との関連性が窺われる。

保護者については、3名とも特定の保護者への対応が大変であったと語っている。A先生の場合、保護者から学校側への無理な要求が出されると、それを主任に報告しなければならないという「二重のストレス」となっている。B先生は、自分の子どもの環境を整えるため無理な要求をしてくる保護者や、学納金を支払わない保護者への対応の難しさを挙げていた。C先生は、発達障害をかかえる児童の保護者への対応に苦労した経験を語った。昨今「モンスターペアレント」の問題が取り上げられることが多いが、本研究の結果からも、さほどの深刻さは感じられないまでも、教師の対人ストレス源として保護者の存在が無視できないことが明らかになった。

IV まとめと今後の課題

本研究の結果、教師の対人ストレスに関する3つの新たな知見が得られた。橋本(2003)[2]は、対人ストレスイベントを3類型に分類している。ケンカや対立などの顕在的な葛藤事態である「対人葛藤」、劣等感を触発する事態やスキルの欠如により円滑なコミュニケーションが営めない「対人劣等」、そしてそのような対人問題の生起を未然に防ぐための配慮や気疲れがストレスを生じさせる「対人摩耗」の3類型である。今回面接を行った3名から語られた対人ストレスイベントは、ストレスサーとして語られた相手との間に顕在的な葛藤事態が存在するわけではなく、円滑なコミュニケーションが営めていないわけでもない。橋本(2003)[2]の言う「対人摩耗」、すなわち「表面的にはうまくいっているように見えるが、実は内心ストレスを感じている対人関係」に類する出来事が、教師の対人ストレスの特徴であると言える。これが第一の知見である。

第二に、対人ストレスの相互関連性が見いだされた。3名が揃って最初に挙げたのが、同僚に対するストレスイベントであった。その内容は、「教育観」や「価値観」の相違が児童生徒や保護者への対応に際して浮上したというものであった。「教育観」や「価値観」は、教育実践において重要な意味をもつものであり、多様性が認められると同時に、容易には変容しないものでもある。こうした実践上重要でありつつも、自力でのコントロールが困難な相違点が意識化されてしまうことが、「ストレス」と感じられるのではないだろうか。さらに、Aさんが「(保護者からの無理な要求と、それをもち帰って主任に報告しなければならないという)二重のストレス」、Bさんが「(進路指導に当たって主任が先を見ないので)生徒の人生を変えてしまうことになっては困る。」と表現しているように、異なる対象への対人ストレスは独立したものではない。教師が職務上経験する多様な対人関係の中で複雑に絡み合っていると言えるだろう。

第三に、管理職が教師のメンタルヘルスを考える上で、重要なキーパーソンであることが示唆された。3名の語りの中で、管理職の存在がどのようなものであるかがまったく異なり、それがストレスの度合いと関連して語られたことは興味深い。

今回面接を行った3名は、30代から40代の、ある程度経験を積んだ中堅教員であった。「もっと理論を学ぶべき」「主任はこうあるべき」「指導はこうするべき」といった自分の考えをしっかりと持っており、それに反した同僚の言動が大きなストレスサーとなっていた。これは、自分自身の「教育観」や「指導方針」といったものがある程度確立されているからと考えられる。また、問題のある特定の児童生徒や保護者に対してはストレスを感じてはいるものの、全体的には困難な状況はないようであった。しかし、自分なりの教育観が確立していない若い世代の教師や、保護者への対応に最も困難を感じているといわれる若い女性教師の対人ストレスはまた異なる様相を呈することが予想できる。より幅広い年代の教師を対象に、多様な語りを収集することが今後の大きな課題として残った。さらに、ストレスに対する対処(コーピング)も含め、メンタルヘルスの悪化やバーンアウトとの関係についても検討していきたい。

参考文献

- [1] 新井肇, 燃え尽きる前にどう支え合うか, 月刊学校教育相談, 11月号, 30-35, 2007
- [2] 橋本剛, 対人ストレスの定義と種類: レビューと仮説生成的研究による再検討, 人文論集: 静岡大学人文学部人文学科研究報告 54(1), 21-57, 2003

- [3] 木島伸彦, 新規採用教員におけるバーンアウト(2)—DSMにおける気分障害の発症率とバーンアウト, 日本心理学会第63回大会発表論文集, 976, 1999
- [4] 中川剛太・小谷英文 他, 教師の対人ストレス方略の臨床心理学的研究(1), 国際基督教大学教育研究紀要, 第42号, 2000
- [5] 中島一憲・片山洋一・福家親夫・薩日内信一, 教師が抱えるストレス, 児童心理, 52(18), 118—141, 1998
- [6] 杉若弘子・伊藤佳代子, 小・中学校教員のストレス経験, 奈良教育大学紀要, 第53巻第1号(人文・社会), 2004
- [7] 油布佐和子, 教師のストレス・教師の多忙, 油布佐和子(編) 転換期の教師, 日本放送大学出版協会, 2007