

## 展 望

## 教師のメンタルヘルスに関する研究とその課題

田 上 不 二 夫 ・ 山 本 淳 子 ・ 田 中 輝 美

(筑波大学心理学系)

(筑波大学学校教育部)

Teachers' Mental Health: A Review

FUJIO TAGAMI

JUNKO YAMAMOTO

TERUMI TANAKA

(INSTITUTE of PSYCHOLOGY, UNIVERSITY of TSUKUBA)

(SCHOOL EDUCATION CENTER, UNIVERSITY of TSUKUBA)

The present review includes an overview of studies of teachers' mental health, focusing particularly on stress, and to examine other problems relating to teachers' mental health. Factors affecting stress were categorized into 3 aspects of teachers' uniqueness: vocational specialty, individual characteristics, and special circumstances. It was concluded that, in order to arrive at concrete suggestions for schools that could allow for the complex relationships among the factors, further research was needed examining special limited aspects and the process by which stress responses are caused. An overview of studies conducted by teachers and school managers categorized methods of stress reduction into 2 aspects: improvement of teachers' skills and restructuring of the school organization. Approaches to the reduction of teachers' stress from both the organizational and individual level are important. Studies should be done on the collaboration of communities and institutions connected to schools.

Key Words : teachers, mental health, stress, school management.

本論の目的は、教師のメンタルヘルスに関わる研究を教師のストレスに焦点をあてて概観し、今後の課題について検討を行うことである。はじめに、教師のストレスに影響を及ぼす要因を、その職業の特性から3つ(職業の特殊性、個人特性、環境の特異性)に分類し、概観した。そして、要因間に複雑な関連はあるものの、教育現場へのより具体的な提言を可能にするために、ある特別で限定された側面に焦点をあてた研究が必要であることや、教師のストレス反応を引き起こす過程を明らかにするような研究が必要であると論じた。次に、教師や学校組織によるストレス軽減のための方法について検討している研究を、その取り組みの形式から2側面(教師のスキル向上と学校組織の再構成)に分類して概観した。最後に、組織・個人双方向からのアプローチの重要性を指摘するとともに、地域や学校関連機関との連携に関する研究の必要性について論じた。

## I はじめに

文部科学省(2002)によれば、平成13年度の精神性疾患による教職員の休職者数は2,503名である。これは病気休職者数の約半数にあたり、在職者数に占める割合は過去10年間で最大となっている。また、教師の精神性疾患発症の原因あるいは増悪因子としてのストレスのうち、職場内におけるものが93%であるという(中島, 1996)。そして、石川・中野(2001)が小・中・高校に所属する教師を対象に行った調査では、日常の仕事の中でストレスを「非常に感じる」あるいは「感じる」と回答した教師が半数を超えている。

こうした調査から分かるように、子どもの成長を支える教師たちが、今、自分自身の危機に曝されていると言える。いったい何がこのような事態を生み出しているの

か、またいったいどうすればこの危機を乗り越えられるのか。こうした疑問に答えるべく、本邦でも様々な研究が行われている。

本稿では、教師のストレスおよびメンタルヘルスに関する研究をとりあげ、教師が学校で生き生きと職務を遂行するために何が必要なのかを明らかにすることを目的とする。

Selye(1974)によれば、ストレスとは外部刺激(ストレッサー)に対応して生じる生体内のひずみ状態であり、非特異的に示される汎適応症候群と定義される。また、ストレスは外部刺激によって一義的に生じるのではなく、それに対する個人の対処能力や利用可能な資源との関係によってどう認知するかという心理的過程が関わっている。これらを踏まえて、Lazarus(1966)やLazarus & Folkman

(1984)は、心理社会的ストレスモデルを提案した。さらに教師のストレスに関する研究では、認知的評価に加えて性格、性別、年齢といった内的要因や、個人の生活環境に関わる外的要因も、ストレス反応に影響を及ぼすものとして注目されている。

また教師のメンタルヘルスに関わる研究では、ストレスとともに、バーンアウトに焦点をあてたものも少なくない。バーンアウトはFreudenberger (1974)によって提唱された概念であり、「一定の目的や生き方に対し献身的に努力したが、期待された報酬が得られなかった結果生じる疲労感あるいは欲求不満」と定義される。その後、Maslach & Jackson (1981)によって対人援助職としての専門性をはたせなくなる現象がより強調され、バーンアウトは「長期間にわたり人を援助する過程で、心的エネルギーが絶えず過剰に要求された結果、極度の心身の疲労と感情の枯渇を主とする症候群」と定義された。我が国でも、対人援助職に範囲を限定した定義が一般的である(新井, 1999 稲岡, 1988)。そうしたなか、教師という職業に限定した「教師バーンアウト」という概念も提唱され(Kyriacou & Sutcliffe, 1978)、我が国でも、「教師が理想を抱き真面目に仕事に専心する中で、学校でのさまざまなストレスにさらされた結果、自分でも気づかぬうちに消耗し極度の疲弊をきたすにいたった状態」(新井, 2002)として、教師に限定した定義がなされている。

ストレスとバーンアウトとの関連については様々な解釈があるが、たとえばCordes & Dougherty (1993)は、Maslach & Jackson (1981)の挙げた情緒的消耗感・脱人格化・個人的達成感の後退の3つの特徴をバーンアウトにみられる「独特なストレス反応」として捉えている。また、時間という点で、バーンアウトは一般的なストレスよりも「長期的なプロセス」として理解される(荻野, 1999)。これらの指摘を踏まえると、バーンアウトは、ストレスに長時間曝されたことによる独特なストレス反応として捉えることができる。そこで本論では、教師のストレスを教師バーンアウトを含む概念として位置づけ、論じていくこととする。

## II 教師のメンタルヘルスとストレス

### 1. 職業としての特殊性

教師という職業に潜在するどのような特殊性が、ストレスの増大に関わっているのだろうか。

授業や部活動などの教育指導、学級経営、子どもとの交流といった多様な職務内容を、佐藤(1994)は、「再帰性」「不確実性」「無境界性」の3つの観点から論じ、これらの特殊性によって、教師は他の職種とは異なった問題に直面しやすいと述べている。再帰性とは、教師の行う教

育活動の責任や評価が、対象である生徒やその保護者によってなされる性質である。不確実性とは、教える対象が変われば、同じ態度や技術を用いて対応しても、同じ反応や効果が得られないという性質である。また人をサービスの対象とする以上、完全なマニュアル化は不可能であり、常に臨機応変の対応が求められる(新井, 1999)。また無境界性とは、教師の仕事の範囲や責任領域が際限なく拡張されてしまう性質のことである。

さらに伊藤(2002)は、「成果の不透明性」として、教師が行った教育活動の成果を量的な変化として把握しにくいことを指摘している。対人援助職においては、仕事の内容そのものが、直接に、また客観的に確かめようのないものが多く、「これで充分だ」という基準もない。そのために、結果よりも過程に評価の重心が移動することになるが(田尾, 1987)、その過程についても、どのように、また何を基準として評価するかということが重要になる。また、歴史的につくられてきた自己犠牲的教師像の押し付けといった(久富, 1995)、社会環境からの圧力の存在も指摘されている。たとえば山内・小林(2000)は、社会と学校との関係性について「社会から同質性が求められ、同質であるふりをさせられている」職場が学校であると述べており、地域社会のあり方もそこに生きる教師個人のあり方に影響を及ぼしている。

このように、教職が独自に持っている特殊性、そして学校と社会環境・地域風土との関係性は、確かに教師のメンタルヘルスを脅かす背景となっている。このことは、教師のメンタルヘルスに関する問題を当事者の教師の問題として捉えるだけでは、解決しないことを示唆している。職業としての特殊性を概観すると、「教師はバーンアウトを生じやすい職業の典型」(中島, 2002)としても捉えられよう。しかし、「なぜある教師はバーンアウトに陥り、ある教師は陥らないのか」(八並・新井, 2001)という疑問に対しては、職業としての特殊性という要因だけでは説明できない。では、他のどのような要因が教師のストレスに関連しているのだろうか。

### 2. 個人的要因

ここでは、教師のストレスに影響を及ぼす内的要因として教師個人の持つ特性をとりあげ、それと教師という職業との折り合いの点から論じる。

#### (1) 教職に関する個人属性

個人属性には性別や年齢などのほかに、教師という仕事に関係するものとして教職経験年数などが挙げられる。

性別とストレスとの関係については、使われている尺度は様々であるが、女性のほうが男性よりもストレスが高いという見方が一般的である(後藤・田中, 1999 増田, 1997

松本・河上, 1986 高旗・北神・平井, 1992)。その原因として、たとえば後藤・田中 (2001) は、女性が働きやすい環境が中学校にないことや、家事・育児などの性役割に起因する多忙感などを理由として挙げている。また田中・杉江・勝倉 (2003) は、中学校の女性教師が、近年の反社会的行動傾向や女子生徒のモデル期待・ライバル視などによって苦慮する場面が多いのではないかと述べている。

一方、女性教師の場合には、自分の役割を限定的に考えたり、不本意に感じている人に不適応症状がみられやすく、男性教師の場合には、生活指導面に関係していない人に不適応症状があらわれやすいとの知見もある (松本・河上, 1986)。そのほか、「給料が安い」「発言力が弱い」などのストレスは男性のほうが高く、「トイレ・更衣室が不満である」「雑用が多すぎる」などのストレスは女性のほうが高い (兵藤, 1992) など、認知されやすいストレスに性差があることも明らかにされている。すなわち、教育活動の目的や組織の雰囲気によって求められる性役割観、あるいは学校という職場環境の在り方が性別と教師のストレスとの関係に影響を及ぼしていることが分かる。

また、教師の経験年数については、情熱的ではあるが経験年数の浅い教師が多様な問題に直面し、ストレスが高いとの知見が多くみられる (Fimian & Blanton, 1987 岡東・鈴木, 1997)。たとえば、退職を考えるような危機に直面するのは、就職後10年までの割合が多い (松本・河上, 1986)。高幡他 (1992) は、就職後すぐに学級経営や学習指導等に責任を持たねばならない教職の厳しさを指摘し、Task Performance の面においては、10年程度の経験があつて初めて仕事に慣れることができるのではないかと論じている。一方、田中他 (2003) は、部活動指導では若年教師ほどストレスが高いが、保護者からの評価では、中堅および熟練教師のほうがストレスが高いという結果を得ている。長年曝されることで、しだいに強いストレス者となっていくものもあるのではないかと指摘している。また、河村 (2003) は、生涯発達視点から、教師の抱える発達課題がストレスにも影響を及ぼしており、それをどう克服するかがその後の教職への向き合い方に影響するとも論じている。こうした知見を踏まえると、今後は、教職経験年数やそれに対応する個人の発達課題とストレスとの関係、あるいは教師としての職業的社会的化 (永井, 2000) ・キャリア発達とストレスとの関係をさらに検討することが必要であろう。

そのほかの属性要因としては、小学校・中学校・高校といった教師の属する校種 (高旗他, 1992 山内・小林, 2000 大阪教育文化センター, 1996)、進学校といわゆる教育困難校といった生徒の特質の違い (新井, 1999)、専門とする教科

(秦, 1991 山内・小林, 2000)、さらに校長・教頭・一般教員や養護教諭等の職務の違い (岡東・鈴木, 1997) などの要因が教師のストレスに異なった影響を及ぼすことが明らかにされている。こうした研究が積み重ねられることにより、教師ストレスに対する質的な理解が深まり、教師の属性に応じたより具体的できめ細かな対応が可能となると思われる。

## (2) 対人援助職と性格特性

岡東・鈴木 (1997) は、教師のストレスと性格特性との関連について検討し、外向的で柔軟な思考や判断力を持つ教師ほど精神的ストレスが高く、逆に固執性の高い教師ほど適応性が高い傾向にあるという結果を得ており、一般的に望ましいと思われる性格傾向が学校組織のなかでは適応を困難にさせる方向に働くという、非常に興味深い結果を報告している。

一方、バーンアウトとの関連では、対人援助職に必要とされる性格特性が、同時にバーンアウトを引き起こしやすい特性でもあるという見解が多くみられる。Freudenberger (1974, 1977) は、対人援助職に従事している人は、ひたむきで自己関与の高い人であり、そうした特性を持つ人ほど、バーンアウトしやすい傾向にあると述べている。また久保・田尾 (1991) も、対人援助職に欠かせないのは「利他的な奉仕的精神」で、それがバーンアウトを引き起こすことになるかと述べている。完璧主義、理想主義などを挙げている研究もみられるが、まさに、「理想に燃え使命感に溢れた人を襲う病」 (久保, 1999) がバーンアウトなのであろう。

一方、八並・新井 (2001) は、バーンアウトの規定要因としての性格特性として、タイプA特性(精力的で、攻撃的な性格特性)、神経質型特性(自己の信念ややり方に固執する性格特性)、自己抑制型特性(自己開示を避け、集団維持に重きを置く性格特性)の3つを挙げ、その他の要因との比較を行っている。そして、性格特性以上に多忙性や教師間の人間関係が大きな影響を与えるという結果を得ている。また組織特性と性格特性との相関が高いことも示された。この研究は、性格特性のジレンマに関わる問題を解決するための手がかりを与えるものとして、重要な意義を持っている。

## (3) 教師としてのピリーフ

教師自身が無数の規範意識やピリーフに縛られていることが、日常の職務遂行を阻害し、ストレスを高めているのではないかと経験的に言われてきた (近藤, 1995)。たとえば松浦 (1997) は、教師文化として仕事優先思考や根強い自責思考等があることを指摘している。また土井・橋口 (2000) は、中学校の教師を対象に、教師の責任と権限に関するピリーフと精神的健康度 (GHQ) との関連につ

いて検討し、「生徒を説得できない教師は力不足である」などの自己無能感や、「同僚教師に相談するのは頼っているようで絶対に嫌だ」などの他者不信感とうつ状態との間に関連があること、また、「教師は人前で失敗するところを見られるべきではない」などの失敗恐怖と不安・不眠との間に関連があることを明らかにしている。しかし、教師のビリーフを扱った研究については、そのイラショナル性や尺度構成に関する問題も指摘されており(羽鳥・小玉, 2003), さらにきめ細かな吟味が必要とされる。

そのほか、教師となった動機(兵藤, 1992)や教師の有能感(山内・小林, 2000)などを独立変数として取り上げた研究もみられるが、教師という職業に特化した内的要因に焦点をあてた実証的研究は少ない。教師が深刻なストレス状況にいたるまでの過程を明らかにするために、ストレスサーとストレス反応を媒介する要因を明らかにする必要がある。

### 3. 外的要因

ストレスに影響を及ぼす職場環境要因の重要性も指摘されている(Burke, Shearer & Deszca, 1984)。しかし、学校においては、校種・学年・校務分掌・学校組織の在り方など、教師個人が属する職場環境は様々であり、またそれぞれの要因が複雑に交錯しているため、そこに体系的な研究や明確な提言を行う難しさがある。しかし近年、教師の職場環境の問題について、経験的な指摘に留まらず実証的な研究も行われるようになってきた。

#### (1) 「やりがいのない」多忙

従来の研究で、教師のストレス要因として数多くとりあげられているのが多忙である。たとえば石川・中野(2001)は、本来の教育活動以外のことに時間をとられ過ぎており、「多忙である」と感じている教師が約70%いることを明らかにしている。また山内・小林(2000)は、教員が教科学習指導などの職務に関するストレスよりも、時間的忙しさや仕事の煩雑感のほうを強く意識しており、対処も困難と考えられているという結果を得ている。実際、授業や部活動といった教育活動、会議、研修、さらには学習指導要領の改訂への対応やそれに伴う教育内容の過密化など、物理的な仕事量に多忙を感じない教師はごく少数だろう(大阪教育センター, 1996)。とくにバーンアウトについては、中心的症状である情緒的消耗が多忙によって増大することが明らかにされている(Constable & Russell, 1986 秦, 1991 田尾, 1989)。

一方、高旗他(1992)は、教師の多忙の実態を、拘束される時間的な忙しさと「せねばならない」という主観的な忙しさを区別し、それらと教職充実度との関係を検討している。その結果、両者の間に明確な関連は見出せ

ず、物理的な仕事量の縮小によって多忙感が緩和されても教職充実度が高まるとは言えないことを明らかにした。では、多忙は教師のストレスを規定する外的要因とはなり得ないのであろうか。

松本・河上(1986)は、多忙を感じる仕事の内容に着目し、教師の役割パターンと不適応感との関連を検討している。その結果、多忙による「役割過剰感」だけでなく、「役割不充足感」も、教師の不適応感に影響を及ぼしていることを明らかにした。前者は、持ち物検査や礼儀作法のしつけなど、「本務意識が低いにも関わらず本意ながら遂行せざるを得ない」場合に感じるものであり、それに対して後者は、学習が遅れている子どもの指導など、「本務意識が高いにもかかわらず遂行できていない」場合に感じるものである。特に後者が強い教師は、不適応傾向が高く、退職を考えることも多いという結果であった。また、松浦(1999)は「やりがいのない多忙」という言葉を用い、かつてはやればやるだけ子どもと教師の絆が強まるものであったのに対し、今日の多忙は「消耗と無力感の伴う多忙」であり、多忙化の構造が変化してきたと指摘している。この「やりがいのない多忙」とは、松本・河上(1986)の言っている「役割過剰感」の状態と一致しているように思われる。さらに、高木(2001)は、教師が中核的な職務と考える仕事に困難を感じると、周辺的な職務も困難と感じる傾向があることを明らかにしている。これらの研究結果から、中核的職務を十分に遂行できないことが教師の役割不充足感を増大させ、さらに周辺的職務の遂行を困難にし、役割過剰感をも増大させると考えられよう。それによって、「やりがいのない多忙」が強くなり意識されるようになり、情緒的な消耗を引き起こすことになると考えられる。

何が「やりがいのある」多忙であるのかは、教師の個性や校種、学校での立場、年齢などによって様々かもしれない。しかし、「やりがいのない」多忙は、たとえば学級会計や備品管理等の事務など、ある程度共通点が見出せる。今後は、ストレス規定要因としての「やりがいのない多忙」の実態を具体的に把握するとともに、それをどのように改善していくかが、教師のストレス軽減のための課題となるであろう。

#### (2) 成果のフィードバック

社会的支持の不足をストレスの規定要因とする研究もみられる(Constable & Russell, 1986 Jackson, Turner & Brief, 1987 田尾, 1987)。また Pines & Kafry (1978) は、仕事の成果に対するフィードバックが欠けていると、バーンアウトに陥りやすいことを指摘している。企業における研究ではあるが、横山(2001)は、上司の部下に対する理解度や上司と部下の間の信頼度が役割ストレスに影響を及

ぼすことを明らかにしており、上司の接し方が悪いと部下の消耗感が大きくなって、職務満足や組織コミットメントが低下すると論じている。これらの研究は教師を対象としていないので、校長や教頭などの管理職あるいは教育委員会等の関連機関からポジティブな評価を受けることと教師のストレス軽減との関係は明らかでない。しかし教師の日々の実践を適切に評価し、教師の実践力を高め、自尊感情を高めるシステムが、現在の学校教育現場に不足しているのは確かである。

教師は、児童・生徒の成長を客観的尺度を使って測定し、自分の教育実践のフィードバックとして活用することはできるかもしれない。しかし、子どもの成長が教師の実践成果として帰属されるとは限らない。それどころか、その職業的特性から、目標とする効果が得られなければ教師自身の責任が問われ、いわば「割の合わなさ」が教師の意欲を乏しくさせると指摘されている(田尾・久保, 1996)。また、教育活動に対する他者からの批判や苦情が、消耗感や脱人格化の傾向を高めることも明らかにされている(田村・石隈, 2001)。教育活動に関するスキルの向上を目的とした研修も行われているが、自分の力量が向上しているというフィードバックなしに、その努力を続けることは困難であろう。

いずれにしても、自分の行っている教育活動に対する適切な評価が少ないことや、他者から支持が得られないという要因が教師の自信のなさにつながり、結果としてメンタルヘルスの悪化をもたらすことにもなるだろう。こうした多重の問題を解決するためにも、今後、教師のメンタルヘルスと教師が支持されることとの関連を掘り下げることが求められよう。

### (3) 同僚との人間関係

学校という職場環境における外的要因として、教師が関わる人々すなわち児童・生徒、その保護者、そして同僚との関係性が挙げられる。

山内・小林(2000)の研究では、さまざまな教師の対人関係のなかでも同僚によるストレスを強く感じていることが示されている。また、中川・小谷・西村・井上・西川・能(2000)は、ストレスを感じる対象として生徒・同僚・上司および保護者を取りあげて校種別・年代別に検討している。いずれの場合においても、教師は同僚に最もストレスを感じていることを明らかにしており、その同僚の典型的タイプとして、自己中心的人物像を挙げている。

その一方で、同僚は環境資源でもあり、その援助を受けることがストレス対処のための方略として有効性も高いことが知られている(中川他, 2000)。Leiter & Maslach(1988)のBMIを用いた研究においても、上司や同僚との

関係がうまくいっていない人は情緒的消耗感を感じやすいが、同僚との関係が良い人は個人的達成感が高く、また脱人格化も起こしにくいという結果が得られている。また前に述べたように、八並・新井(2001)も、教師個人の性格特性や教職専門性と比べ、教師間の人間関係などの校内組織の特性が大きな影響を与えていることを明らかにしている。また、山崎・川原(1995)は、教師を対象として、同僚教師に対するRCRTを作成して面接調査を行い、先輩教師からのアドバイスなどの情動的サポートだけでなく、励ましや共感などの情動的サポートや愚痴、話を聞いてもらうといった自己開示サポート、さらに後輩が自然に影響を受け理想とできるようなモデルとしてのサポートなど、様々な同僚サポートが存在していることを明らかにした。この研究は教師のメンタルヘルスについては言及していないが、教師が同僚に対して何を求めているかが具体的に記述されており、同僚との関係が職務遂行に及ぼす影響の大きさを示唆していると言える。

### (4) 児童・生徒および保護者との関係

近年は教師に対する暴力行為や学校での破壊行為等の事件が頻発しており、児童・生徒との関係が教師の精神的不安定さや緊張状態に結びつくことも危惧される。しかし、他の刺激と比較すると、教員のストレスに及ぼす影響はそれほど大きくないという結果が多い(中川他, 2000 山内・小林, 2000)。これは、日常の児童・生徒とのやり取りが、多くの教師にとって「やりがいのある多忙」であることを示しているのではあるまいか。

しかし、それだからこそ、学級経営がうまくいかないことは教師にとって大きなストレスになると思われる。学級崩壊はその最たるものであり、それを経験した教師が休職や退職の危機に迫られることが報告されている(朝日新聞社会部, 1999)。しかし、文部省(1999)が「指導力のある教師でもかなり指導の困難な学級がある」と指摘するように、学級経営の責任は決して担任教師だけに求められるものではない。同僚との取り組みや、保護者や地域および関連諸機関による支援によって、児童・生徒との関係から生じるストレスを軽減することが可能であろう。

教師のストレスに影響する要因として、保護者との関係に言及している研究もいくつかある。今日は保護者の高学歴化、学校に対する価値観の多様化、権利意識の強まりなど、保護者側の変化が指摘されている(宮本, 1998)。それぞれの保護者に合わせて教師が指導スタイルを微調整していく柔軟性が、かつてないほどに求められるようになったとも言えるであろう(諸富・大竹, 2002)。

こうした保護者との関係性は、教師としての役割を曖昧にしたり、役割葛藤を引き起こし、教師のメンタルへ

ルスに影響していると思われる。役割ストレスとバーンアウトとの関係は多くの研究者によって報告されており、たとえば Schwab & Iwanicki (1982) は、教師の役割葛藤が情緒的消耗感と脱人格化に、そして役割の曖昧さが個人的達成感に影響を及ぼすことを明らかにしている。照井・増田 (1999) は、小学校及び養護学校の教師を対象に調査を行い、教師が保護者の態度を身勝手に家族エゴ的であると感じることが、教師の役割葛藤だけでなく、情緒的消耗感や脱人格化をもたらすことを明らかにした。そして、保護者からの肯定的評価・支援を感じている教師は、個人的達成感も高いという結果も得ている。また、整理整頓・挨拶といった基本的な生活習慣や、いじめ問題の対策・性教育などの事柄について、教師が保護者との間に考え方にズレがあると感じることが、教師の役割葛藤に結びつくとの結果も得られた。照井・増田 (1999) の研究は、教師のメンタルヘルスに関わる保護者との関係性の問題を述べているだけでなく、同時に、教師が保護者との関わりのなかでストレスを感じるようになる過程の一部を示したものとして、非常に興味深いものと思われる。こうした研究を積み重ねることによって、教師のメンタルヘルスを支えるために、保護者や児童生徒、あるいは同僚との関係において何が重要な要素となるのかが明らかになってくるであろう。

### III 教師のメンタルヘルスを支えるために

では、教師が精神的に安定し余裕をもって教育活動に取り組めるためには、どのような方法が考えられるのであろうか。少人数学級の実現・教職員定数の増加、授業時間数の軽減など、政策的解決も必要であるが(松浦, 1997)、本論では、学校や教師が主体となって行うストレス軽減のための方法・支援について検討する。

#### 1. 教師個人のコーピングスキルの向上

メンタルヘルスを確保するためのコーピングスキルとして、児童・生徒や同僚、さらには学外機関との連携を含めた教師個人のコミュニケーション能力の向上の必要性が指摘されている(中川他, 2000 高木, 2001)。たとえば吉田 (2002) は、中学校の教師を対象に対人関係トレーニングを行うとともに、その効果のフィードバックを生徒が行うことによって、教師の積極性や対人関係スキルが高められたと報告している。さらに、対人関係の問題を解決する能力だけでなく、問題を抱え込まず、積極的に助けを求めることも教師に求められる能力である(諸富・大竹, 2002)。また、助けを求めることが可能な職場の雰囲気作りも重要だろう。一方、山中 (2000) はストレスマネジメントの研修で、教師がストレス反応が起こるまでの

心的過程を理解することに加えて、実際にリラクゼーションを体験することが、不安・緊張の低下や子どもとの人間関係の改善に効果的であると報告している。

リラクゼーションやコミュニケーション能力以外のコーピングに関する研究では、小林 (1995) の高校教師を対象としたストレスへの対処行動に関する研究が挙げられる。小林 (1995) は、教職経験11年目から15年目では、男性教師のほうが女性教師よりも自責的な対処行動を行うことが多く、21年目以上においては、逆の傾向があることを明らかにした。忘却や感情の分離、他者への相談といった対処行動においても、性と教職経験年数の交互作用がみられ、女性の家事・育児等の負担の増加や更年期等の身体的症状が、対処行動に影響していることがわかった。さらに、文献や資料での情報収集・飲酒・喫煙・趣味・気分転換などの個人的なコーピングについては、あまり有効でないとの見方が一般的である(中川他, 2000 山内・小林, 2000)。

今後は、教師個人のキャリア発達段階や学校での立場、様々な属性の違い等とストレス軽減に有効なコーピングとの関連について究明することが求められる。

## 2. 学校におけるストレスマネジメント

### (1) 職場環境の改善

職場環境の改善に関する研究では、過剰なストレスの予防を目的とした同僚による教師支援の取り組み(庄司, 1998 吉澤, 1998)、同僚との関係改善のための RCRT の利用(山崎・川原, 1995) など、様々な実践が紹介されている。しかし、その多くは単一事例の紹介に留まっており、その効果のほどについて検討はほとんど行われていない。

そうしたなか、八並・新井 (1998, 2001) は、インシデントプロセス法による校内研修を実施し、教師の脱人格化傾向を軽減している。この方法では、小集団での協働と濃密なコミュニケーションが必然的に求められる。その経験を繰り返すことで、生徒指導における効力感の向上・同僚間のコミュニケーション及び協働意識の昂揚がもたらされ、結果としてバーンアウトの予防や軽減が図られるという(新井, 2002)。また、石井 (2002) は、中学校の教師を対象とした教員研修で「包括的ストレスマネジメント教育」を実施し、教師の自尊感情が上昇し、ストレス反応も減少したという結果を得ている。今後は、教師間の関係や学校組織の特質の改善など、学校現場に対応したストレス軽減方法の確立や、その効果の吟味を含む研究の重要性が増すであろう。

前述したように、同僚との関係性が我が国の教師のメンタルヘル스에多大な影響を及ぼしていることは明らかである。ただ、もともと我が国はイギリスやアメリカな

どの国々と比較して協働が強調される傾向がある。したがって、そこでさらに教師間の協調・協同を強調することが改革につながるのだろうか(永井, 2000), という疑問はもっともである。また、職員間での情報交換や連携の機会が増えれば増えるほど、同僚の教育観や価値観に違いを感じる機会が増えることも危惧される(田中他, 2003)。こうした指摘から考えると、それぞれの学校における教員集団の特質を踏まえた方法の開発が必要と思われる。

## (2) 学校運営の改善

一方、学校運営の改善という視点から、管理職に対するマネジメント教育の必要性も提起されている(児玉, 1996)。現在では、管理職による教員評定制度が導入され、さらに主任あるいは主幹職の新設などにより、従来の横のつながりから「縦社会」へと学校運営組織は変革されつつある。しかし、上意下達の組織が有機的に機能せず、職員の意思が反映されないために不満が増えており(関根, 2002)、教師評価制度が実施されている地域のほうが、実施されていない地域よりも教師のストレスが高いという報告もある(品田・河村, 2002)。学校現場で管理職のリーダーシップが求められていることも事実であるが(兵藤, 2000)、活動目的やその方法に関する意思決定に参加できないことがストレスになることを考えると(Troman & Woods, 2001)、管理強化だけが結果として残るような改革では、教師のメンタルヘルスがますます脅かされることになる。今後は、いったいどのような管理職が学校という特殊な組織を改善できるのか、そのリーダーシップの質について検討する必要があるだろう。

また荻野(1999)は、企業において、人間性の重視といった直接は利益につながらない形での組織変革に経営側から乗り出すことは非常に難しいと指摘し、バーンアウトが生産性に与える影響を具体的に示す必要があると論じている。教師のストレスについても同様であり、一方的に組織運営や教師支援体制の改善を求めるだけでなく、教師のメンタルヘルスが損なわれることによってもたらされる損失の大きさを、積極的に提示していく必要がある。

## 3. 組織・個人の双方向からのアプローチ

以上、教師のメンタルヘルスを支えるための様々な研究を概観してきたが、教師個人の意識改革やスキル向上、そして学校の組織運営や職場としての環境の改善という、双方向からのアプローチが重要であることが分かる。

Cherniss (1980) は個人と環境の交互作用要因を含めたバーンアウトモデルを提示し、さらに Maslach & Leiter (1997) と Maslach & Goldberg (1998) は、個人と組織が相互に介入していくモデルを提案している。たとえば、

組織を運営する側の管理職が、組織を構成する成員に何が問題であるのかを問う形で課題を把握し、そこから改善のための方策をたてるのが、組織から個人へのアプローチである。こうした介入は、組織全体を対象とするだけに時間がかかり、評価も難しいが、大きな効果が期待できるとされている(荻野, 1999)。

学校現場において、教師一人の力で解決できることには限界がある。だが、そうした現実とは裏腹に、その限界を超えて求められることが多いのも事実である。また、献身的な理想に殉じる姿勢があってこそサービスの向上があるという職業的側面のあることは否定できない(久保, 1999)。したがって教師が自分のできる範囲を越えて徹底的に関わっているために、メンタルヘルスが損なわれている場合が少なくない(河村, 2003)。これが教師のメンタルヘルスに関わる本質的な問題でもあり、それを解決しようとするならば、組織的介入やシステム作りがまず求められなくてはならない。また、現場を動かす教師がシステムを評価し、さらに個人の意志を反映しながら組織の機能を高めていく過程が必要となる。今後は、学校組織全体を対象とした効果的な双方向アプローチについてさらに検討することが求められる。

## IV まとめ

本論では、まず教師のストレスに影響を及ぼす内的・外的要因について概観し、今後の課題について検討を行った。多くの研究で共通の要因が扱われているが、従属変数となる尺度やその因子構造が様々であるために、共通の見解が得られない場合も少なくない。また、研究を概観することによって、教師の属性の多様性・複雑性が改めて示された。問題の全体像を把握することも重要であるが、教育現場の実態を把握するためには、ある面に焦点をあて掘り下げた研究も必要であり、そのことは学校現場へのより具体的フィードバックを可能にすると思われる。さらに、各要因がストレス反応に影響を及ぼすことは明らかであっても、なぜそれがストレス反応につながるのかの吟味が不足していると思われた。教師のストレスをプロセスとして把握することが、適切な介入・支援を行うために必要である。

また、メンタルヘルス改善に関わる方法や取り組みについて、本論では主に学校現場における研究をとりあげてきたが、地域や関連機関の連携による教師支援についても検討されなければならない。日本教育経営学会・学校改善研究委員会(1990)は、「学校外の機関からの支援や情報収集については、校長・教員ともにそれほど必要であるとは考えていない」という調査結果を提示し、それについて「学校の消極性も示唆されるが、学校を取り巻

く研究機関や団体、教育委員会などが、学校に対して十分な支援機能を有するに至っていないことを反映しているのではないかと述べている。教師のメンタルヘルスに関する問題は、まさに教育現場の内実を反映した問題であると言えるが、その複雑性や多様性のなかに、非常に繊細な要素が内包されていると思われる。教師が専門家への相談をほとんど行わないことは(石川・中野, 2001), そうした特殊な側面に配慮する必要性を示していないだろうか。現在では多くの中学校にスクール・カウンセラーが配置され、児童・生徒の支援や教師に対するコンサルテーションを中心としたサービスを展開しているが(松原, 2002), その活動が教師のメンタルヘルスにどのような影響を及ぼすのかは明らかでない。

地域や学外関連機関等の支援を教師が有用であると評価するようになることによって、学外機関や専門家がさらに充実したサービスを教師に提供することができるであろう。

### 引用文献

- 新井 肇 1999 「教師」崩壊 バーンアウト症候群克服のために すずさわ書店
- 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**, 218-221.
- 朝日新聞社会部 1999 学級崩壊 朝日新聞社
- Burke, R. J., Shearer, J., & Deszca, G. 1984 Burnout among men and women in police work: An examination of the Cherniss model. *Journal of Health and Human Resource Administration*, **7**, 162-188.
- Cherniss, C. 1980 *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Constable, J. F., & Russell, D. W. 1986 The effects of social support and the work environment upon burnout among nurses. *Journal of Human Stress*, **12**, 20-26.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. 1993 A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, **18**, 621-656.
- 土井一博・橋口英俊 2000 中学校教師におけるイラショナル・ビリーフと精神的健康との関係 健康心理学研究, **13**, 23-30.
- Fimian, M. J., & Blanton, L. P. 1987 Stress, burnout, and role problems among teacher trainees and first-year teachers. *Journal Occupational Behaviour*, **8**, 157-165.
- Freudenberger, H. J. 1974 Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, **30**, 159-165.
- Freudenberger, H. J. 1977 The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, **12**, 73-82.
- 後藤靖宏・田中 妙 1999 教師のストレスと健康管理に関する研究(その2) 大分大学教育福祉科学部研究紀要, **21**, 369-382.
- 後藤靖宏・田中 妙 2001 女性教師のストレスの特徴 大分大学教育福祉科学部研究紀要, **23**, 127-135.
- 秦 政春 1991 教師のストレス―「教育ストレス」に関する調査研究(1) 福岡教育大学紀要第4部, **40**, 79-146.
- 羽鳥健司・小玉正博 2003 教師のイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの関連 教育心理学研究, **41**, 13-20.
- 兵藤啓子 1992 小学校教師のストレスとカウンセリング カウンセリング研究, **25**, 72-84.
- 兵藤啓子 2000 教師のストレスとソーシャル・サポート(III) 日本カウンセリング学会第33回大会発表論文集, 206-207.
- 稲岡文昭 1988 解説 Burnout 現象と Burnout スケールについて 看護研究, **21**, 22-35.
- 石井佐千代 2002 教員研修における包括的ストレスマネジメント教育の試み 日本カウンセリング学会第35回大会発表論文集 161.
- 石川正典・中野明德 2001 教師のストレスとサポート体制に関する研究 福島大学教育実践研究紀要, **40**, 17-24.
- 伊藤美奈子 2002 教師のバーンアウトとそれを取り巻く学校状況 教育と医学, **50**, 39-45.
- Jackson, S. E., Turner, J. A., & Brief, A. P. 1987 Correlates of burnout among public service lawyers. *Journal of Occupational Behaviour*, **8**, 339-349.
- 河村茂雄 2003 教師力―教師として今を生きるヒント(上) 誠信書房
- 河村茂雄 2003 学級クライシス 國分康孝・國分久子(監) 河村茂雄・大友秀人・藤村一夫(編) 図書文化
- 小林正洋 1995 高校教師のストレスに関する研究 その2 日本カウンセリング学会第28回大会発表論文集 148-149.
- 児玉隆治・土井健郎(監)・児玉隆治・高塚雄介(編) 1996 学校メンタルヘルスの構造的な理解のために 学校メンタルヘルス実践事典 日本図書センター, 11-31.
- 近藤邦夫 1995 子どもと教師のもつれ 岩波書店
- 久富善之 1995 教師のバーンアウトと自己犠牲的教師像の今日的転換 一橋大学研究年報社会学研究, **34**,

- 3-42.
- 久保真人 1999 ヒューマン・サービス従事者におけるバーンアウトと個人属性との関係 大阪教育大学紀要 4 教育科学, **47**, 435-447.
- 久保真人・田尾雅夫 1991 バーンアウト—概念と症状, 因果関係について 心理学評論, **21**, 412-431.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. 1978 Teacher stress : Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, **48**, 159-167.
- Lazarus, R. S. 1966 *Psychological stress and the coping process*. New York : McGraw Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. 1984 *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer Publishing Company, Inc. 本宮 寛・春木 豊・織田正美 (監訳) 1991 ストレスの心理学—認知的評価と対処の研究 実務教育出版
- Leiter, M. P., & Maslach, C. 1988 The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behaviour*, **9**, 297-308.
- Maslach, C., & Goldberg, J. 1998 Prevention of burnout : New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, **7**, 63-74.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. 1981 The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, **2**, 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. 1997 *The truth about burnout : How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA : Jossey-Bass. 高城恭子訳 1998 燃え尽き症候群の真実—組織が個人に及ぼすストレスを解決するにはトッパン
- 増田真也 1997 日本語版 Maslach Burnout Inventory の妥当性の検討 健康心理学研究, **10**, 44-53.
- 松原達哉 (編) スクールカウンセラーと連携した指導教職研修 スクールカウンセリングの実践技術 No. 6 教育開発研究所
- 松本良夫・河上婦志子 1986 中学校教員の役割パターンと不適應 東京学芸大学紀要 1 部門, **37**, 135-148.
- 松浦善満 1997 私たちの求める教育改革—多忙化の克服と学校改革の課題—バーンアウト研究から 教育, **47**, 45-52.
- 宮本幸雄 1998 教師たちの悩み—学校の常識は社会の非常識? 同朋舎
- 文部科学省 2002 平成13年度教育職員に係る懲戒処分等の状況について 文部科学省
- 文部省 1999 学級経営の充実に関する調査研究—中間報告 学級経営をめぐる問題の現状とその対応 文部省
- 諸富祥彦・大竹直子 2002 教師の人間関係の悩みとその対応策 教育と医学, **50**, 23-30.
- 永井聖二 2000 「学校文化」に埋め込まれる教師〈教師〉という仕事=ワーク 永井聖二・古賀正義 (編) 学文社 167-184.
- 中川剛太・小谷英文・西村 馨・井上直子・西川昌弘・能 幸夫 2000 教師の対人ストレス方略の臨床心理学的研究(1)—実態調査にもとづく基礎研究 教育研究 国際基督教大学学報, **42**, 101-123.
- 中島一憲・土井健郎 (監)・児玉隆治・高塚雄介 (編) 1996 教職員のメンタルヘルス 学校メンタルヘルス実践事典 日本図書センター, 695-704.
- 中島一憲 2002 緊急報告教師の燃え尽き症候群(1)いま, バーンアウトする教師が増えている 児童心理, **56**, 550-555.
- 日本教育経営学会・学校改善研究委員会 (編) 1990 学校改善に関する理論的・実証的研究 ぎょうせい
- 荻野佳代子 1999 バーンアウト研究の課題と展望—その概念を中心に 学術研究教育心理学編, **47**, 57-72.
- 岡東壽隆・鈴木邦治 1997 教師の勤務構造とメンタル・ヘルス 多賀出版
- 大阪教育文化センター 教師の多忙化調査研究会 (編) 1996 教師の多忙化とバーンアウト—子ども・親との新しい関係づくりをめざして— 法政出版
- Pines, A., & Kafry, D. 1978 Occupational tedium in the social services. *Social Work*, **23**, 499-507.
- 佐藤 学 1994 教師文化の構造 日本の教師文化 稲垣忠彦・久富善之 (編) 東京大学出版会 21-41.
- Schwab, R. L., & Iwanicki, F. F. 1982 Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, **18**, 60-74.
- 関根荒正 2002 公立学校・私立学校と教諭-1 公立学校の立場で 日本教師教育学会 (編) 教師とは—教師の役割と専門性を深める 学文社 109-117.
- Selye, H. 1974 *Stress without distress*. Philadelphia, PA: J. B. Lippincott.
- 品田笑子・河村茂雄 2002 教師ストレスの一考察—地域差の視点から— 日本カウンセリング学会第35回大会発表論文集 282.
- 庄司和子 1998 学年共通の取り組みで 月刊学校教育相談, **12**(12), 6-9.
- 高木 亮 2001 教師の職務ストレスから見た学校改善に関する研究 日本教育経営学会紀要, **43**, 66-78.

- 高旗正人・北神正行・平井安久 1992 教師の「多忙」に関する調査研究 岡山大学教育学部附属教育実習センター 教育実習研究年報, **3**, 1-29.
- 田村修一・石隈利紀 2001 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究—バーンアウトとの関連に焦点をあてて 教育心理学研究, **49**, 438-448.
- 田中輝美・杉江 征・勝倉孝治 2003 教師用ストレスサー尺度の開発 筑波大学心理学研究, **25**, 141-148.
- 田尾雅夫 1987 ヒューマン・サービスにおけるバーンアウトの理論と測定 京都府立大学学術報告, **39**, 99-112.
- 田尾雅夫 1989 バーンアウト—ヒューマン・サービス従事者における組織ストレス 社会心理学研究, **4**, 91-97.
- 田尾雅夫・久保真人 1996 バーンアウトの理論と実際—心理学的アプローチ 誠信書房
- 照井康幸・増田真也 1999 保護者を要因とする教師のストレスに関する研究 茨城大学教育実践研究, **18**, 29-41.
- Troman, G. & Woods, P. 2001 *Primary Teachers' Stress*. London: Routledge Falmer.
- 山中 寛 2000 教師のためのストレスマネジメント教育 動作とイメージによるストレスマネジメント教育(基礎編)—子どもの生きる力と教師の自信回復のために— 山中 寛・富永良喜(編) 北大路書房 181-192.
- 山内久美・小林芳郎 2000 小・中・高校教員の教職に対する自己認識—教師に対する有効な学校コンサルテーションのために— 大阪教育大学紀要第IV部門, **48**, 215-232.
- 山崎美香子・川原誠司 1995 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紀要, **35**, 213-238.
- 八並光俊・新井 肇 1998 燃え尽きを防止する協働体制について 月刊学校教育相談, **12**(12), 23-29.
- 八並光俊・新井 肇 2001 教師バーンアウトの規定要因と軽減方法に関する研究 カウンセリング研究 **34**, 249-260.
- 横山敬子 2001 職務バーンアウト—因果関係の解明および人的資源管理への示唆— 産業・組織心理学研究, **14**, 31-44.
- 吉田道雄 2002 教師の対人関係トレーニングと学校組織の活性化 教育と医学, **50**, 270-276.
- 吉澤克彦 1998 学級共同経営体制で担任を支える 月刊学校教育相談, **12**(12), 10-13.