

教員ストレスと教員間連携

今津孝次郎（名古屋大学）

田川隆博（名古屋大学大学院）

1. 教員のストレスとバーンアウト

「教員ストレス teacher stress」は、1980年代に入る頃から先進諸国に共通して広く見られる問題となった。1970年代後半の早い時期から「教員ストレス」について論じてきたイギリスのキリアコウとサトクリフ（Kyriacou & Sutcliffe, 1978）によれば、「教員ストレス」は、教師が仕事のなかで抱く、怒り、緊張、葛藤、不安、抑鬱、といった不愉快な感情である。

教師の仕事に向けられた要求がストレス源（刺激）としての「ストレッサー stressor」であり、それへの自分の能力に対する知覚がかけはなれて、能力がついていかないと感じたり、自分の願望と対立すると感じたとき、教師はその要求が自己を脅かすと感じる。自己への脅威は、教職に関するストレッサーだけでなく、教職以外の刺激を伴うこともある（たとえば家庭内のトラブルなど）。そして、こうした脅威を軽減するための対処をおこなうなかで抱く不快な感情やそれに伴う身体症状などのネガティブな反応が「ストレス反応 stress response」であり、個々の反応の総体を「ストレス stress」という。同じ要求でも、個人によってストレスになったりならなかったりするのは、刺激に対する自分の能力や願望に関する各教師の知覚や評価が異なっているからである。

ところで、ストレスへの対処の結果、脅威を軽減させることに成功する場合もある。つ

まり、ストレスは教職活動を低下させることもあれば、逆に活性化の契機となることもある。これに対して、脅威が一方向的に大きくなり、自尊の感情が崩壊して幻滅感が増大し、深刻な身体症状を呈するようになった状態がバーンアウトである。

「バーンアウト burnout syndrome」（「燃え尽き症候群」）は、もともと1970年代のアメリカで、医師や看護婦といった保健医療専門職のメンタルヘルス（精神健康 mental health）に関わる問題として注目されたものである。1980年代に入ると、教師やソーシャルワーカーも含めた「対人関係専門職」が、職場で受ける強いストレスのために陥った、極度の心身疲労や感情枯渇といった擦り切れの状態を一般的に指すようになり、専門職の健康（professional health）に関わる問題として、また専門的職業人のキャリア危機として、先進各国で大きく取り上げられるようになった。「教員バーンアウト」の場合も、心身疲労や感情枯渇をはじめとして、教職意欲の減退、学校での対人関係的引き籠もり、欠勤、さらには離職といった諸行動を伴う。

日本でも、たとえば東京都の場合には、教職員の休職理由の第1位が1967年には結核に代わって精神疾患となり、1969年には精神疾患による休職が全休職者の2割に達し、1970年代以降増加の傾向にある（蓮見、1994）。こうした傾向は東京都だけでなく全国的に共通している。文部省統計によると、病気休職

者のうち精神性疾患による休職者は、1990年代に入ってから増加傾向にあり、1993年には3割を越して、1998年度には4割近くにまで至っている（『教育委員会月報』599号、1999年12月号）。しかもこの数値は休職者数であるから、休職してはいないが、精神的ないし心身的にある程度不健康である者を加えれば、その数はさらに多くなるだろう。

そうした状況に対応して、日本でも教員ストレスに関するさまざまな先行研究がなされてきた（堀内、1985、宗像・他、1988、柏瀬・他、1988、武藤、1994、など）。それらは精神医学的ないし臨床心理学的な性格が強いが、1990年代に入ると、教育科学の立場からの実証的研究が次々と出されるようになってきた。教師のバーンアウトの構造について詳細に検討した研究や（鈴木、1992、小島・中村・篠原、1999）、教師の「多忙化」の状況について解明した研究（長谷川、1994、油布、1995、大阪教育文化センター・教師の多忙化調査研究会、1996、酒井、1998、など）などである。

2. 教員間連携と教員ストレス・モデル

そうした先行研究では、主要には、教員のストレスないしバーンアウトの実態解明やストレスの検討、さらにはストレス克服の提案などが論議されてきた。教師がさまざまなストレスにさらされていること、そしてストレスとしての教育行政管理や社会環境の急激な変化、教室や職員室の種々の出来事などについては、すでに詳しく報告され論じられている通りである。

むしろここで注目したいのは、各学校や各教員のストレス反応がなぜ異なるのかというストレスの多様性であり、「ストレス」と「ストレス反応」以外に考えるべき「媒介変数」の問題である。すなわち、ストレス反応

を増幅したり、緩衝したりする諸要因への着目である。この媒介変数については従来あまり検討されてはこなかったが、教員のサポート体制とストレスの軽減について注目したいいくつかの研究がある（Gold and Roth, 1993, 宗像・他、1988）。そこで、それらをふまえながら、ストレス緩衝変数としての「(同僚) 教員間連携 collegiality, colleagueship」を取り上げたい。

「教員間連携」は、個人主義文化が優勢な欧米の学校組織において、1980年代から90年代を通じて、学校改善をはかるためのマネジメントの方法として確立した原理である（Bush, 1997）。一方、集団主義文化が優勢な日本では、この「教員間連携」はいわゆる「教師集団」という言葉で表現されるように、伝統的にも身近な行動様式である。学校が困難な状況に直面しても、教師集団が作られている学校では、教員は力を合わせてその問題を乗り越えていくが、教員の連携が弱い場合は荒れる学校となり、同時に各教員はストレスを受けやすく、しかもそれがバーンアウトにまでエスカレートするという点については、これまで学校の経験からしばしば報告されてきた。もちろん、教員が職場の人間関係そのものに悩み、それがストレスになる場合もある。ただ、その場合は「教員間連携」が成立していないと理解すべきであろう。

そこで、現代教員ストレスの増大については、ストレスの問題だけでなく、緩衝要因の弱体化すなわち「教員間連携」の弱体化の側面から追究してみる必要がある（今津、1996、2000）。なお、「教員間連携」には、教員相互のサポートという側面と、教員同士の協働という二つの側面があると考えられる。今回の調査では主として前者のサポートの側

面に着目した。

3. 調査の目的と方法

(1) 目的：小・中学校教員の教職生活に関する実態や意識をさまざまな側面から探りつつ、教員ストレスの問題に接近することにより、ストレスの概況を把握すると同時に、同僚教員間連携を中心にして、学校の教員集団組織とストレスがどのように関わっているのかについて分析するための基礎資料を得る。

(2) 対象：愛知県の教員組織の協力を得て、愛知県下の小・中学校教員（校長・教頭を除く）を対象にサンプリングをおこなった。県下を三つのブロックに分け、それぞれについてさらに小さな地域組織別に小・中学校教員を無作為に抽出した。調査票の配付数は、名古屋ブロック [380] 尾張ブロック [300] 三河ブロック [300] 合計 [980] である。

(3) 有効回答数：合計 916 で、回収率は 93.5%。

(4) 実施時期と調査方法：1999 年 7～8 月。留め置き法による。

(5) 内容：以下の五点を柱にして、全 26 項目の質問を設定した。1) 教職生活に対する態度と満足度、2) 学校内人間関係、3) 教職生活に関する相談体制、4) 学校と外部の諸機関の連携、5) ストレスの程度。

(6) 分析方法

ストレス反応について特にバーンアウトに関係していると考えられる 5 項目（「怒りっぽい」「なにごとにも自信がない」「むなしい感じがする」「ひとりぼっちという感じがする」「人の欠点ばかり気になる」）について「バーンアウト傾向」尺度を構成した。そしてその尺度得点について高得点群、中間得点群、低得点群の 3 群に分け、それぞれ high 群（以下 H 群と記述）、middle 群（以下 M 群）、low

群（以下 L 群）とした。本調査では、一般に注目されやすい H・L 群よりもむしろ M 群に着目し、M 群を「バーンアウト傾向」のグレーゾーンとして位置づけた。

4. 主要な調査結果と考察

(1) H 群と L 群の教員

30 人に一人の割合で H 群教員が見られる。学校では、そうした教員が気軽に専門家の助言を受けられるような体制づくりが要請されているが、教員のメンタルヘルスに対する理解と取り組みはまだ不十分である。他方、L 群の教員は 5 割を越している。彼らの力量がいかに発揮され、その活動がより広く職場全体に及ぶように、校長と教頭を中心とした学校経営上の工夫が求められる。

(2) M 群の教員

その特徴は、自己抑制するが同僚教師のサポートはあるというものである。したがって、この自己抑制がはたらき過ぎると、「バーンアウト傾向」は強まるだろう。中間派がもっとのびやかに自己発現ができるような雰囲気を作られれば、M 群は L 群へと転換できるかもしれない。たとえば、会議では自由に発言でき、よい意見やアイデアが実際に生かされるような会議の再検討など。

(3) 「バーンアウト傾向」とサポート

「学校内に相談場所」があるという項目と「家族が相談にのってくれる」という項目では H 群・M 群・L 群について均等な差異が見られた。「バーンアウト傾向」が高くなるほど学校に相談場所が少なく、家族が相談にのってくれない傾向が見られる。「学校に相談にのってくれる同僚や教師仲間がいる」という項目については、H 群(66.7%)、M 群(88.4%)、L 群(94.8%)と M 群は L 群に近い値を示した。つまり、学校内で相談にのってくれる同僚や

教師仲間がいると、「バーンアウト傾向」は和らぐということになる。

(4) 同僚教員間連携の重要性

同僚教員間連携は、バーンアウトの緩衝装置となりうる。勤務する学校外部の教員仲間ではなく、やはり同じ職場の同僚関係が重要である。同僚教員間連携を確立させる学校内外の諸条件は何であるか、学校を統制する何らかのストレスがその確立を阻んでいることはないか、など、検討すべき点が多い。

【文献】

- Bush, T. (1997) Collegial models, in Harris, A., Bennett, N. & Preedy, M. (eds) *Organizational Effectiveness and Improvement in Education*, Open University Press.
- Gold, Y. and Roth, R. A. (1993) *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout*, Falmer Press.
- 堀内敏夫(1985)「教師のストレスと精神衛生」安藤延男編『学校社会のストレス』[講座生活ストレスを考える・5] 垣内出版。
- 長谷川裕(1994)「教師たちの多忙とバーンアウト」久富善之編著『日本の教員文化』多賀出版。
- 蓮見将敏(1994)「教師のメンタルヘルスの歩み」武藤清栄編(1994)『教師のメンタルヘルス』[現代のエスプリ 323号] 至文堂。
- 今津孝次郎(1996)『変動社会の教師教育教師』名古屋大学出版会。
- 今津孝次郎(2000)「学校の協働文化—日本と欧米の比較—」藤田英典・志水宏吉編『教育社会学のパラダイムとフロンティア』新曜社(近刊)。
- 柏瀬宏隆・他(1988)『教職員のメンタルヘルス』[メンタルヘルス実践大系 9] 日本図書センター。
- 小島秀夫・中村朋子・篠原清夫(1999)「教師のバーンアウトの測定」『茨城大学教育実践研究』第18号。
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978) A Model of Teacher Stress, *Educational Studies*, 4
- 宗像恒次・他(1988)『燃えつき症候群—医師・看護婦・教師のメンタルヘルス—』金剛出版。
- 武藤清栄編(1994)『教師のメンタルヘルス』[現代のエスプリ 323号] 至文堂。
- 大阪教育文化センター・教師の多忙化調査研究会(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。
- 酒井朗(1999)「多忙問題をめぐる教師文化の今日的様相」志水宏吉編著『教育のエスノグラフィー』嵯峨野書院。
- 鈴木邦治(1992)「教師のバーンアウトに関する研究(三)」『広島大学教育学部紀要』第1部(教育学)第41号。
- 油布佐和子(1995)「教師の多忙化に関する一考察」『福岡教育大学紀要』第44巻、第4分冊。