

教師の対人ストレス方略の臨床心理学的研究 (2)

—上司のリーダーシップの機能不全から生じるストレスの分析—

A Clinical Psychological Study on the Interpersonal Stress Coping Strategies of Teachers (2):

An analysis of teachers' interpersonal stress caused by malfunctioning leadership of superiors

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

Hidefumi Kotani International Christian University, Yukio Nou Shonan Hospital, Gota Nakagawa The Graduate School Division of Education, Educational Psychology, International Christian University, Kaoru Nishimura Tokyo University, Naoko Inoue Obirin University, Masahiro Nishikawa Institute of Psychoanalytic-Systems Psychotherapy



リーダーシップスタイル、権威、怒り、応答構成法

LEADERSHIP STYLE, AUTHORITY, FEELINGS OF ANGER, RESPONSE CONSTRUCTION METHOD

Abstract

It is meaningful to systematize a “response construction method as a coping strategy in teachers' stress management”, by applying the response construction method, as a training method for teachers to

facilitate effective management of interpersonal stress. This study attempts to present an analysis of the content of teachers' interpersonal stress with their superiors, to provide basic data for this systematization. As a result, interpersonal stress with their superior involving what is perceived by teachers as the leadership style of the superior: malfunctioning leadership. Moreover, it is suggested that feelings of anger toward the authority figure in a stress situation can be differentiated into more specific feelings, if analyzed further. This demonstrates the significance of the response construction method. Based on such considerations, the basic data of situations that provoke teacher inter-personal stress with a superior are presented.

1. 問題の背景と所在

教師が感じるストレスの中で、対人関係に起因するストレスの存在が指摘され、対人ストレスに対する教師自身のマネジメント能力を高めることを目的とした訓練方法の確立が急がれている（中川ら, 2000）。対人関係に起因するストレスは、ピニーモデル（Pinney, 1987、小谷, 1993、1996）によって説明するなら、対処法や問題解決技術、および葛藤表現技術の不全によって、問題や葛藤が解消されない結果生じるものと理解される。

小谷（1981）によってカウンセラーの訓練のために開発された応答構成法は、カウンセリングにおけるクリティカルな場面をとりだし、そこでの状況の認知的分析能力、對他者の感情の分析能力および自己の感情の分析能力を深化させ、それらの能力に基づいた自己表現としての応答を形成し構成していくことを目的とした訓練法である。われわれは、この訓練法を応用した「教師のストレス対処のための応答構成法」の体系化が、対人ストレスに対する教師自身のマネジメント能力の開発を高める訓練方法を提供できることになると考えた。その体系化のためには、現場の教師がマネジメントに困難を覚えるストレス場面を抽出することが必要となる。

本研究では、教師が対人ストレスを感じやすい対象のうち、特に、上司（校長／教頭）との関係に起因する対人ストレスに着目してみた。

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」の体系化のために、教師の対人ストレスの実態調査（中川ら, 2000）に基づいて、上司との関係に起因するストレス場面を再構成し応答構成の場面素材の基礎資料を提示していくことを目的とする。

3. 方法と手続き

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上司（校長／教頭）を挙げた 34 部のデータを基礎資料とする。

その資料に基づいて、1) ストレスを感じた上司の性格傾向の認知、ストレスを感じた場面、具体的な出来事の特徴、ストレス場面の認知的理解、ストレス場面での自己感情の各項目の内容について検討し、上司の人格特性について、最も優勢なパーソナリティスタイルを軸に類型化する。パーソナリティスタイルの査定は、ストレスを感じた「上司の性格傾向の認知」と「具体的な出来事の特徴」に現われる行動レベルの特徴に基づいて、臨床心理学的な査定手続き（小谷ら, 1998）に準じて査定する。2) 最も優勢なパーソナリティスタイルに基づいて類型化した基礎資料の各項目を提示し、その内容を精神分析的システムズ理論（小谷, 1993）を用いて検討する。3) 「教師のストレス対処のための応答構成法」の素材としての典型的なストレス場面状況の基礎資料を内容分析に基づいて再構成する。

4. 結果

4.1 ストレスを感じた上司の性格傾向の認知とパーソナリティスタイルの類型化

ストレスを感じた上司の人格特性は、評定した教師による上司の性格認知と具体的な出来事の特徴に基づいて査定したため、上司自身の全体的な性格像を反映しているとは限らない。その限界を前提にした上で、最も優勢なパーソナリティスタイルの査定から、上司の性格傾向の認知は、大きく3タイプに類型化された。それを表1から表4としてまとめた。末尾註1)

一つは、自己中心的で、権力を用いて独断的、攻撃的にふるまい、共感性に乏しい自己愛スタイル型で、13資料がこの型と査定された(表1)。

二つ目は、頑固で、管理的、および教育委員会などの権威に追従し、部下には高圧的で、自己保身的傾向が強い強迫スタイル型である。強迫スタイルはその特性から、「目上には服従し、目下には尊大である」という特徴があり、「具体的な出来事の特徴」に現われる特徴も吟味し、ストレスの質の違いから、本研究ではさらに二つのサブタイプに類型化してみた。決断力に乏しく、受け身的で、責任回避傾向が強いと査定された強迫スタイルー責任回避型の10資料(表2)と、強迫サディズムの影響で部下である教師を非難したり批判する傾向が強いと査定された強迫スタイルー他者批判型の7資料である(表3)。

また、他のスタイルが優勢と査定されたり、今回の資料の範囲ではスタイルが特定化できなかった資料が4資料あった(表4)。

以下、各類型の特徴も含めて、基礎資料を分析していく。

<表1から表4を参照>

4.2 ストレスを感じた場面

教師が上司(校長/教頭)に対してストレスを感じた場面としては、どの類型にも共通して、会議や年中行事をめぐるやり取りといったフォーマ

ルな場面が描き出された。他に事務作業でのことや校長室での直接的なやり取りもみられた。自己愛スタイル型では、「日常的」という場面もみられ、ストレス状況が慢性化している可能性も認められた。

4.3 具体的な出来事の特徴

具体的な出来事の特徴としては、総じて、教師自身の要求や意見が上司と合わずに、無視されたり、拒絶されたり、あるいは、人格的な側面も含めて不当に攻撃されたりする出来事が描き出された。自己愛スタイル型の上司との出来事としては、上司の共感性の乏しさと教師の人格的側面も含めた不当な攻撃によって、要求や意見を封じ込められた体験が描き出された。強迫スタイルー責任回避型の上司との出来事は、上司の決断力のなさや責任回避の姿勢によって、要求や意見を無視されたり、問題解決がいたずらに長引くといった体験が描き出された。強迫スタイルー他者批判型の上司との出来事は、いわゆる建て前論によって、要求や意見を拒絶されたり、攻撃されたりした体験や、過度に細部にこだわる要求を求められたりした体験が描き出された。

4.4 ストレス場面の認知的理解

ストレス場面の認知的理解の特徴は、状況の認知的理解の記述も見られるものの、各類型ともに多くが、上司の人間性の問題や、性格傾向が管理職として適切でない、あるいは管理職とは往々にしてそういった問題を持っているものだという一般化された説明も含めて、上司の性格的問題としての理解が描き出された。また、このような上司の性格傾向によって、学校全体や職場の雰囲気が悪くなっているという思いも描き出された。

なお、ストレス場面で生じる自己感情（例えば、怒り、許せない気持ち、辛い気持ち、無力感など）や状況への対処（耐えるしかない、あきらめるしかないなど）が、認知的理解のこの項目で記述されていた。

4.5 ストレス場面での自己の感情

ストレス場面での自己感情の特徴は、各類型共通して、怒り／腹立ちが

表 1. 自己愛スタイル型と分類された基礎資料の内容

No.	性格傾向の認知	場面
6	自己顕示欲が強く、部下の意見を聞かず、思い通りにいかないと当たり散らす。	日常的
7	その日の気分に左右される、すぐカッとなる。 自分の考えはしっかり持っている。	校長室
8	ワンマン、自分が中心に地球が回っている。 現場を知らない。	日常的
9	ワンマン	日常的
10	自己中心的、自分だけが正しいと思っている人。	会議中
12	独断的、高圧的な面がありやさしさが不足している。	校長室
13	攻撃的で自分の意見と同じ職員はかばうが、異なる意見をいうと徹底的にいじわるする。	会議中 事務作業
20	自己顕示欲の強い、権力志向タイプ、理論より感情や面子が優先する。	会議中 事務作業
21	短気で感情的に怒る、好き嫌いがあからさま、自尊心が高く能力があると思っている、完璧を人にも求める。	事務作業
22	命令的にいう、思いや気持ちをわかってくれない。	会議中
24	自信過剰、自分の考えを押し付ける。	会議中
26	自分勝手に自分の意見を通す、暖かい思いやりがない。	勤務中
30	ワンマンなタイプの人、自分の思うようにしたい。 自分のイメージがベストだと思って譲らない、思い込みの激しい人。	会議中 年中行事

具体的出来事	認知的理解	自己感情
自分の意見を通すため、職員室など皆の前で罵詈雑言を浴びせ従うことを強要する。	だれもが辛いと思うことをする。皆が建設的でなくなる。	怒り あきれ
成績評価の件で担任の指導力のせいといわれ、評価の基準を下げる様にいわれた。	家庭の問題まで担任の指導力の問題にされる。	抑圧される 辛い
教職員がビクビクしている。 教頭、主任は機嫌をとる。 毎日トラブルが起こる。	裸の王様と誰もいえない、職場の雰囲気が悪い。	嫌悪感 無力感
職員親睦会の幹事の際、旅行や送別会の運営で執拗に叱責され「俺はいかない」などいやがらせをいわれた。	仕事の本務以外での叱責は腹が立つ。	腹が立つ
予備会議で諒承したような顔をして本会議で文句のいいたい放題だった。	他の教師も経験。 人格欠如の教師がなぜ校長に。	怒り 裏切られた 気持ち
仕事の分担で、希望を無視されストレス、若い者に道を譲れといわれた。	校長の独断は職場の民主化に反し怒りを覚える。	怒り
人権教育の職員研修を打診したら、みんな忙しいとはねつけられ、「おまえの指図は受けない」と言われた。	校長としてみんなを指導してほしい、人格も優れてほしい。	怒り
入試業務中、教育委員会からの指導にいらつき、別の相談に対し怒鳴って、ウサ晴らしをした。	あんな人間だから教壇に立って管理職になった。	腹立ち
転勤直後の不安な時期に、自分の担当でない仕事について問い詰められ、心当たりがないと答えると、長時間黙ったままにらみ続けられた。	その仕事は管理職の仕事だ、部下に仕事をさせる態度としても疑問。	驚き 恐れ
記述なし	自分の力量不足もあるが思いや気持ちを受け入れてほしい。	情けない
自分の取り巻きを作る、気にいらぬ教師に個別攻撃をかける。	よくあることだが許せない。	激しい怒り
病気の手術に絡めてひどいセクハラを受けた。	絶対許せないがその人の人間性が欠けている。	怒り
授業研究のとき、指導案を自分の言うように書けという態度でせまられ、その案でやったが、うまくいかず、あとで散々批判された。	自分の考えでやるべきだった、主張できる力をつけようと思った。	自信喪失 落ち込み

表 2. 強迫スタイルー責任回避型と分類された基礎資料の内容

No.	性格傾向の認知	場面
1	権力志向が強く、上にへつらい下にはというタイプ、力量もない。	会議中 年中行事
2	権威を誇示する。 清潔好き。 考えを押し付ける。	会議中 事務作業
5	能力が乏しい。 不要な情報で混乱させる。 説得に時間がかかる。	その他
14	無責任、教育者としての信念がない人、理解し難いタイプ。	会議中
16	建て前と本音を使い分ける、信念を貫かない。	会議中 放課後
17	自分のことだけしか考えず、教育委員会への対応だけに頭が働くタイプ。	会議中
18	教育委員会に指導力を問われないかと気につけ、保身に窮々としているタイプ。	会議中
19	障害児学級の生徒、障害児教育に偏見、管理的。	校長室
27	管理的	休み時間
32	全然学校の清掃活動などに参加しない。	年中行事

具体的出来事	認知的理解	感情
ボヤ騒ぎの際生徒の前に出ない重要な会議や行事をすっばかす挨拶を頼まれ生徒に文句を言う。	管理職にはろくな人間がいない。	怒り
問題になりそうな仕事の回避。 自ら指導せず代弁させられる。 行動しない。	権威を誇示する。 耐えるしかない。	怒り
出張の扱いに対し、不必要に教育委員会に相談の上、自己負担を求め、従うように脅した。	上司が他校の状況を調べるなどの処置を怠った。	情けない
会議の場で、子供の大事な話をしているのに寝てしまう、反面「大事な話は報告してほしい」という。	何でこんな人が管理職になれたのか、この学校にいるのか。	許せない 気持ち あきらめ
学習指導にあったからと君が代を歌う直接命令を教頭にいわせ確認すると自分の命令だという。	信念がなく、管理職としての資質に欠ける。	怒り いら立ち
話し合いをしているとき、途中で話を中断して、席を立ってしまった。	一方的に自分の意見が取り上げられず反発。	腹が立つ
問題行動を起し、警察沙汰になった生徒の処分について、主任会議で結論が出たにも関わらず最終決断を下さない。	教育委員会への体面を考えた、校長としての指導力の欠如。	怒り
担任依頼のとき「障害児学級の担任で悪いな。適当にお守しておいて」と言われた。	許せない、理解を促したが効果なく、辛かった。	悲しい 憤りを覚える
自分の思いをしっかりと聞いてもらえなかった、考え方の違い。	もう少し話してほしい。	欲求不満
運動会の準備中に口ばかりで、全然自ら動こうとしない。	全く話にならない。	怒り

表 3. 強迫スタイルー他者批判型と分類された基礎資料の内容

No.	性格傾向の認知	場面
4	高圧的で押し付けがましい、部下の意見を聞かず体裁や自己保身が大事。	会議中
11	短絡的、思い込みが強い。	会議中
15	肩書きで人を評価する。 自己中心的	会議中
23	教師の自主性を頭からくじくような、一つ一つ細かいことをいう、下のものにはしなさいというのに、自分では動かない。	事務作業
25	一度言ったことを、誤っていても曲げない、それ以上いっても無理。	事務作業
31	管理色が強い。	休み時間
34	生徒への教え方／接し方に自分のものがあり、真面目に考え、同僚にもそれを主張する。	事務作業

表 4. 他のスタイル型／特定不能群と分類された基礎資料の内容

3	暗い雰囲気 自分の好きな人と嫌いな人で態度が違う。	年中行事
28	管理職同士の不仲	休み時間 会議中
29	管理職としての立場を理解認識してない言動	会議中 事務作業
33	プランのない人	会議中

具体的出来事	認知的理解	感情
校長の原案を異なる視点で問題を指摘したら、原案に固執し、自分をやる気がないと評価した。	よくあること。 校長が責任を取り勝手にやれば。	あきらめ
一般教員を出身校などの理由でたびたび馬鹿にする。	価値観の違い、 どう仕様もない。	いらいら 不快
何か意見を言うと「今何分校長になった」「いつから校長になったのか」という、思い通りに動かない部下を怒鳴る。	職場の雰囲気が悪くなる、人間性に問題がある。	怒り いらいら やる気をなくす
「朝の清掃は職員室にいる先生で」「休憩のお茶も職員室にいる先生で、他の先生のも準備して」。	私たちにも仕事がある、人間性の問題、差別がある。	情けない
失敗した、児童の口腔写真を、「気分悪いから捨てなさい」、「燃やしなさい」と言われた。	自分の技量不足	悔しさ 涙が出た
細かいミスへの執拗な注意、他の人と自分への対応が明らかに違う。	ミスの指摘はありがたいが、他の面でも指導してほしい。	腹立たしい 注目しない
指導のことなどで話していると正論だが、杓子定規なことを押しつけ、時になじる。	見方を広くしてほしいが、変わらないので我慢してつきあう。	怒り
旅行中に病気になった生徒のつきそいの際、非人間的なことを言われた。	なぜねぎらいの言葉がないのか。	情けない
不仲のため仕事がしにくい。 精神的苦痛	不仲を外に出してほしくない。	不快
私的立場を全面に出したとき。	公務員としての立場の認識不足。	情けない
相談しても明確な答えが返ってこない。	学校の最高責任者であるから、ビジョンをもってほしい。	頼りに ならない

圧倒的で、他に、無力感、情けなさなどが描き出された。

5. 考察

5.1 上司のリーダーシップの機能不全と認知される対人ストレス

結果の分析から、ストレスを感じた場面で会議や年中行事といったフォーマルな場面が抽出されたことから、教師は上司に対して、組織を運営していく上での正当なリーダーシップを求めていると仮定される。

具体的出来事の記述で抽出された自己愛スタイル型の共感性の乏しさと人格的な側面も含めた不当な攻撃や、強迫スタイルー責任回避型の責任回避による要求の無視や不決断といった状況や、強迫スタイルー他者批判型の建て前論による批判や拒絶と過度に細部にこだわる要求は、教師が上司に正当なリーダーシップを求めている場面で、意見や要求が合わずに、期待とは異なるリーダーとしてはふさわしくない対応をされた体験として再構成できよう。ストレス場面の認知的理解で、上司の性格傾向が管理職として不適切であるといった説明が抽出されたことから、正当なリーダーシップを求めつつも満たされず、リーダーシップの機能不全が起こっていると認知されていることが認められる。その結果、欲求不満と自己愛の傷つきとしての怒りが自己感情で喚起されストレスが生じたと理解される。

以上の結果の分析から、教師が上司との間で感じる対人ストレスは、上司に対する正当なリーダーシップの求めと、上司の人格特性にともなうリーダーシップスタイルに起因するリーダーとしての機能不全から生じ、欲求不満と自己愛の傷つきとしての怒りの感情が喚起されるものと仮定される。

5.2 権威対象との葛藤をめぐる圧縮作用と応答構成の可能性

集団におけるリーダーには、その地位に相当する権威と責任が与えられているし、求められてもいる。リーダーシップの機能不全とは、権威と責任が必要以上に行使されるか、必要以上に回避されるかということで、ス

トレス場面での認知的理解で記述されたようにリーダーの性格傾向の問題性を反映しやすい。

Kernberg (1980) によれば、自己愛スタイルも強迫スタイルもそのもっている特性から、リーダーとして機能する位置につきやすいといわれるが、病的特性も集団の場に現われやすいとされている。しかし、その一方で、大集団の中にいるメンバーには、権威や権威対象めぐる葛藤は普遍的なものとして存在するので、その葛藤に関連した刺激がリーダーとしての上司を前にする教師の個人システム内に賦活されやすいという事実もある。権威対象はそのような普遍的な権威葛藤を圧縮した形で担う機能も持つ。ストレス場面の認知的理解が上司の性格傾向の問題にまとめられた事に、この圧縮作用が関与している可能性は大きい。同様に、怒りの感情は強い情緒でもあるので他の感情を圧縮して表現されやすい傾向にある。自己感情が怒り／腹立ちにまとめられた事にも、感情の圧縮作用が働いている可能性がある。

このように、教師の上司との対人ストレス場面の認知的理解と自己感情に圧縮作用が働いている可能性が認められる事は、圧縮されているものを分析し、検討する意味があることを示唆する。ストレス状況の認知的分析能力、對他者感情の分析能力および自己の感情の分析能力を深化させ、それらの能力に基づいた自己表現としての応答を構成していく応答構成法は、圧縮作用が働いているストレス場面の自己マネジメント能力を高める訓練法として、意義あるものである可能性を保証するものと考えられる。

5.3 教師の上司との対人ストレス場面の構成要素と応答構成の留意点

「教師のストレス対処の応答構成法」の体系化のために、上司との関係に起因するストレス場面を再構成するための基本要素として、1) ストレス場面は、上司のリーダーシップが問われるフォーマルな場面である事、2) 上司のリーダーシップスタイルとして、自己愛スタイル型／強迫スタイルー責任回避型／強迫スタイルー他者批判型の3スタイル各々で場面構成してみることが意味あることとして明らかになった。具体的な出来事は、基礎資料として提示したので、その中からリーダーシップの機能不全が明確

なものを中心に再構成し、典型例を提示していくことが必要と思われる。

応答構成における実際の訓練に当たっては、留意点として、ストレス場面の認知的理解と自己感情の圧縮作用を分化させていくことの必要性も示唆された。

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、上司との関係に起因するストレス場面を再構成するために、上司のリーダーシップスタイルの観点から分析し、基本要素を提示した。また、応答構成法の意義も検討され、実施に向けての留意点も考察した。

7. 今後の課題

今後は、提示された基本要素に基づいたストレス場面を再構成し、上司以外の対象とのストレス場面とも合わせて、「教師のストレス対処の応答構成法」を体系化していくことと、それを実際に運用し、ストレスに対する教師自身のマネジメント能力を高める訓練法としての有用性を実証していくことが課題である。

応答構成法は、シュミレーション事態における被訓練者の反応を構成するものであり、いわば実験室的状況設定をするものでもある。実態調査に基づく本研究のような分析と実験状況的枠組みを与えた事例研究による交互の検討が、本研究で提案したストレスに関わる力動理論を徐々に精緻化していくものとする。

(末尾註 1)

表中の 1 から 34 の番号は、類型化するに先立って、基礎資料にランダムにつけた番号である。基礎資料は表にするに当たって、内容分析の質を

損ねないことを念頭に、要約した部分もある。明らかに異なった項目に書かれていたものは、妥当な項目に移した（場面の認知的理解と自己感情が逆の項目に書かれていたなど）。また、資料の内密性の保証のため、あまりにも個人的な内容に関しては修正を加えた。

別記：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。

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。

8. 引用文献

- Kernberg, O.F. (1980) *Internal World and External Reality*. Jason Aronson Inc.
- (山口監訳 内的世界と外的現実 文化書房博文社)
- 小谷英文 (1981) カウンセラーの応答構成 — 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 (1996) 教師のストレスと精神衛生 西山啓監修 教師のための教育実践心理学 ナカニシヤ出版 pp. 191-211
- 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査定法 — パーソナリティスタイル査定 — 季刊 精神診断学 9 (4) pp. 501-511
- 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 — (印刷中)
- Pinney, E. L. (1987) ストレス／症候発達図式 第 2 回国際集団精神療学会環太平洋国際会議 発表原稿 (未公刊)