

教師の対人ストレス対処方略に関する 臨床心理学的研究 (4)

A Clinical Psychological Study on the Interpersonal Stress Coping Strategies of Teachers (4)

—児童・生徒との関係におけるストレスと対処方略の類型化の試み—

Trial classification of teachers' interpersonal stress
caused by students and coping strategies

西村 馨

NISHIMURA, Kaoru

● 国際基督教大学
International Christian University

小谷 英文

KOTANI, Hidehumi

● 国際基督教大学
International Christian University

井上 直子

INOUE, Naoko

● 桜美林大学
Obirin University

西川 昌弘

NISHIKAWA, Masahiro

● 国際基督教大学教育研究所
Institute for Educational Research and Service
International Christian University

石黒 裕美子

ISHIGURO, Yumiko

● 国際基督教大学大学院教育学研究科
The Graduate School of Education,
Educational Psychology
International Christian University

中川 剛太

NAKAGAWA, Gota

● 国際基督教大学大学院教育学研究科
The Graduate School of Education,
Educational Psychology
International Christian University

能 幸夫

NO, Yukio

● 湘南病院
Shonan Hospital



教師ストレス, 対人ストレス, ストレス対処方略, 権威, 規範維持の要請

Teacher Stress, Interpersonal Stress, Stress Coping Strategy,
Authority, Demand for Maintenance of Norm

ABSTRACT

This study examined teachers' cognitive framework for interpersonal stress caused by students and their coping strategies by using free-writing questionnaire method. Students whom teachers felt to be stressful were classified into four types. It showed that the more aggressive students were the more anger and depressive feeling teachers felt. It is suggested that each type is deeply connected with teachers' "demand for maintenance of the norm" and that the viewpoint "whether students obey the norm or not" works strongly as the teachers' cognitive framework. Furthermore, the inner and outer demand for maintenance of norms may make teachers more nervous and could be a background factor for their stress. Coping strategies are classified into four categories, among them "consultation" strategy was most frequently used and consultation for emotional support indicated high effectiveness. Establishing collaborative relationship among teachers, separating cognition of student's misbehavior from teacher's feelings, and flexibly reconstructing the cognitive framework into a new one on the basis of understanding student behavior was found to be very effective in the process for relating to students and decreasing stress. Further research from this standpoint can explore the collegial relationship as a support resource and method for augmenting teachers' ability.

I. 問題

教師が職業上経験するストレスは「教師ストレス (teacher stress)」と呼ばれ、「教師の仕事から生じ、教師に向けられた要求が、教師の自尊心や幸福感を脅かしているという知覚を媒介として、知覚された脅威を低減しようとする対処メカニズムを活性化させるものである」(Kyriacou & Sutcliffe, 1978)と考えられている。さまざまな研究からそれが大変大きいものであることが明らかになり、昨今大きな注目を集めている (Kyriacou, 1987; Borg, Riding & Falzon, 1991; Dessault et al., 1999)。

われわれ (中川・小谷ら, 2000; 小谷・能ら, 2000; 小谷・西川ら, 2000) は教師の対人ストレスに関する一連の研究を行ってきたが、そこでは対人的ストレスに臨床心理学的視点から焦点を当て、教師が自ら対処していくことができる能力を高めることを念頭においている (小谷, 2000)。すなわち、対人ストレスを単に相手の問題として終わらせるのではなく、自己対処可能な関係的事態とみなすことによって、相互成長の萌芽にもなると考えるのである。その視点はストレスマネー

ジメントに役立つだけでなく、より教育的な関わりを作り出す過程とも直結している。

児童・生徒との関係で教師が感じるストレスは、教師ストレスの中でも上位に挙げられるものである (Boyle et al., 1995; 中川・小谷ら, 2000)。教師が児童・生徒の何にストレスを感じ、どのように反応しているのか、そして教師が児童・生徒との間で体験するストレスに実際どのように対処し、どのような方略が効果的となるのかといったその具体像を明確にし、教師の内的ダイナミクスと対人関係ダイナミクスを検討していくことで、今後のより詳細な検討の基盤となる枠組みを得、ストレスマネジメントや児童・生徒への有効な教育的介入へのひとつの示唆になると思われる。

II. 目的

上記の問題意識から、本研究では次の2つを目的とした。

- 1) 児童・生徒がストレッサーとなるときの、教師の認知的枠組みを検討する。

- 2) 児童・生徒による対人ストレスに教師はどのような対処方略を行っているのかを検討する。

Ⅲ. 方法

1. 対象；中川ら（2000）が実施したアンケート調査において、児童・生徒をストレス対象として挙げたものの中から著しい欠損のない49名（小学校18名、中学校4名、高校27名；男性31名、女性18名）の資料を選定した。（アンケート実施方法は、中川ら（2000）を参照していただきたい）。
2. 調査内容；フェイスシート（性別・年齢・担当教科・担当学年・職歴・校務分掌などを聞く）の後、「最もストレスを感じたこと」について、
 - ① それは誰か？具体的にはどのようなタイプか？
 - ② いつ・どこで？
 - ③ 出来事・経緯・具体的なやりとり
 - ④ 教師の意見、考え、説明
 - ⑤ 気持ち
 - ⑥ 実際にその時行った対処方法とそれへの評価（○か×かの2件法）
 - ⑦ 理想的な対処方法
 - ⑧ 記述に対する感想、を記述するよう求めた。ここでは、①、③、④、⑤、⑥を分析の素材とした。
3. 分析手続き；サンプル数が少なく、また高校教師にやや偏っているため、厳密な手法による検証的研究にはなり得ない。しかし、実態をつかみ、心理的過程の大枠を仮説化していく基礎としては、記述内容を分析していく作業は適切であり、またそうすることに意義があると考えられた。中川ら（2000）の手順に則りながら、児童・生徒との関係で現れるものを詳細に見ていくため、再度分類を試み、再構成した。著者のうち2人（西村・石黒）の協議によって以下の作業が行われた。なお、本稿ではプライバシー保護の理由から、個人を特定化しうる内容の記述は適宜修正して記載した。

- ① ストレッサーに関する認知的枠組み；ストレッサーとなる児童・生徒の特徴を記述するために用いられたキーワードとなることばを「児童・生

徒のタイプ」、「出来事」、「説明」の記述から抽出し、整理し、さらにそこでの教師体験を特徴づけるキーワードを元に下位分類を行った。さらに、「説明」、「気持ち」から教師の反応を抽出した。それらを小学校、中学校、高校ごとに集計した。

- ② ストレス対処方略；「実際に行った対処方法」として挙げている個々の具体的方略（複数回答）を、それを特徴付けるキーワードを元に分類した。そして、分類ごとに有効性への評価について集計した。

Ⅳ. 結果

1. ストレッサーとなる児童・生徒タイプの認知枠

児童・生徒の態度や性格を形容するために用いられた言葉として抽出されたものは、「自己中心的」、「聞こうとしない」、「わがまま」、「無視する」、「～する気がない」、「反発」、「攻撃」、「真面目」の8個である。なお、複数のキーワードで形容されている児童・生徒に関しては中心的と思われるものの方に入れた。それらは、意味のつながりから(1)不服従、(2)反逆、(3)無気力、(4)病的傾向の4タイプにまとめられると考えた（表1参照）。また、そのような児童・生徒に対して教師が頻繁に使うキーワードとして「指導」、「注意」、「技量不足」が見出された。以下、タイプの特徴と例、および「説明」や「気持ち」の項目に見られた教師の反応をあげていく。

(1) 不服従タイプ

- a. 自己中心的；自分の指導力不足と体験したり（5例）、子どもの問題にしたり（4例）、親の問題にしたり（1例）と、問題をどこかに求める反応が顕著に出る。反応としての感情には「イライラ」（4例）、「怒り」（2例）、「情けない」（2例）などが出ていた。
- b. 聞こうとしない；上述の自己中心的タイプと類似しているが、「横柄な態度と言葉のあげ足取

表1 ストレッサーの認知枠

タイプ名	定義	小	中	高	合計
不服従タイプ	教師が求める規範の遵守を無視し、それへの呵責を感じないかに見えるタイプ	9	1	14	24
キーワード	同類語				
自己中心的	自分中心，勝手にいい加減，ウソが多い	5	0	5	10
聞こうとしない	指導に従おうとしない，指示に従わない，指導を受け入れようとしていない，聞き入れない	1	1	4	6
わがまま	愛情の求め方がとても幼い	3	0	2	5
無視する	(なし)	0	0	3	3
反逆タイプ	規範を積極的に乱し，攻撃的態度を示すタイプ	8	1	6	15
キーワード	同類語				
反発	反感	2	1	1	4
攻撃	反抗，腕力の強さ，威圧的な言動，問題行動，非行傾向，反社会的行動，ルールを守らない	6	0	5	11
無気力タイプ	規範への適応や活動に対して意欲を感じさせないタイプ	0	1	4	5
キーワード	同類語				
～する気がない	取り組もうという感じがしない，やる気を感じられない，参加しようとしていない，学ぶ意識がない	0	1	4	5
病的傾向タイプ	精神障害・発達障害を有する，あるいは不適応状態にあるタイプ	1	1	3	5
キーワード	同類語				
真面目	神経質，被害妄想的傾向	1	1	3	5

り」，「(生徒の) 気持ちが高ぶっている」，「(生徒が) 逆上して乱闘になる」など攻撃的要素が若干強い。教師の反応は，やはり「技量不足」(2例) や「力量不足」(2例) が中心で，親や学校の問題(2例) が次に挙げられるが，「教室に行くのがいや。憂うつ」，「つらい」，「自己不信」など，自己中心的タイプよりもやや重い反応が見うけられた。

- c. わがまま；指導力の不足を感じたり(2例)，それに由来する自己不信感や傷つきを感じたり(2例) しやすい。反応としての感情には「つらい」(2例)，「悲しい」(2例) などが出ているが，「人格を否定されたような」とか「学校に行きたくなくなった」といった深い傷つきの体験も見出された。
- d. 無視する；教師の受け止めは「今から考えれば，よくあることだ」，「規範意識がない」，「どうしてこんな反応が起こるのかわからなかった」と

さまざまだが，感情は「怒り」，「腹立ち」のみであった。

(2) 反逆タイプ

- a. 反発；「極端な性格」，「中学生の攻撃性はすさまじい」という受け止めがある一方で，小学校教師2名は「何か心の中が満たされていない」，「よい面を見ていく」といった心理的理解を示していた。感情は，「イライラし怒りを感じた」，「無力感，脱力感」，「つらく悲しい」と，さまざまであった。
- b. 攻撃；特徴的なのは，教師がまず「指導」しようとしていた，ということであった。「指導」という言葉を使っているのは11例中7例にも及ぶが，それ以外に，「問題のある行動には厳しく対処する」，「迷惑をかける行為を許さない」といった，断固とした態度を示そうとするものが見られた。だが，その最初のやり方ではうま

くいかないということがすべてのケースにおいて見られた。約半分（6例）では、児童・生徒が抱えている苦しみと規範の板挟みになっていた。例えば、「生徒達を信用しなければという一方で、本当に信用できるのかという迷い」、
「心の不安定もわかるが、だからといってそのままではよくない」といったものが挙げられる。また、自分の指導力不足やその能力への懷疑（5例）を体験するもの、上述の断固とした態度を維持するもの（2例）があった。感情としては、「イライラ」（6例）、「怒り」（3例）、「つらい」（4例）、情けない（2例）などがあった。特徴としては、「つらくて悲しくて（中略）イライラしてくる（中略）情けない」、「つらい、怒り、イライラ」、「つらい（中略）一段落してからは怒り」といった、諸々の強烈な情緒の複合と重々しい変動が見られたことである。

(3) 無気力タイプ

生徒の問題や自分の指導力不足に言及するものもあるが、「せめて人数が半分なら一人一人に声をかけて人間関係を作って（後略）」、「雰囲気づくりに失敗した」、「ゆっくり対応するゆとりが必要」のように、人間的接触を求めていたところが特徴的である。それと対応するように、生徒に対する感情は無力感の体験が大勢であった（4例）。

(4) 病的傾向タイプ

意味あるコンタクトが取れず、理解力不足や力不足を体験したり（2例）、焦りや困惑を体験したりしていた（2例）。感情は、「どうすればよいかわからなかった」ことに全員が触れている。

2. ストレス対処方略

ストレスに対処していくための方略は、「関わり方の変化」、「体制作り」、「相談」、「一時退却」の4種類に分類され、それぞれに2～5種類の下位カテゴリーが設定された（表2参照）。主分類の中では「相談」方略が最も多く35例、次いで「関わり方の変化」が32例、「一時退却」、「体制作り」

はそれぞれ16例、8例だった。なお、すべての教師がその時のストレス対処方法を回答したわけではなく、「特になし」（2例）、「考えたこともない」（1例）と答えたケースがあった。

「関わり方の変化」の下位カテゴリーでは「接近・回避」が最も多く用いられていたものの、無効と回答した教師も多く、逆に「率直さ」や「理解」はほとんど全ての教師が有効と見なした。「体制作り」には「保護者」、「教師」の方向性が見られたが、「保護者」は全て無効と回答された。「相談」方略においては、他教師および家族からの「情緒的支持」では全て有効と回答されたが、他では相談が失敗した場面も見られた。「一時退却」方略は、まずまずの有効性を示したが、無効もおおよそ3割あった。

V. 考察

1. ストレッサーとなる児童・生徒タイプの認知枠

1) 類型化されたタイプ（主分類）について

類型化したタイプは大きく見て、規範を乱す行為を行うもの（(1) 不服従タイプ、(2) 反逆タイプ、(3) 無気力タイプ）と精神的問題から教師に困惑を生じさせるもの（(4) 病的傾向タイプ）に2分されるであろう。そして、前者の方が圧倒的に教師のストレスとして認知されることが多かった。そのことから児童・生徒に対するストレスの特有性が推測される。すなわち、問題と感ずる視点あるいは照合枠で一番重要なものは、「児童・生徒が教師の提示する規範にどれくらい適応するか、あるいはその姿勢を示すか」であると考えられる。これを「規範維持への要請」と呼んでおく。

この照合枠が比較的すっきりと浮かび上がるのが不服従タイプである。このタイプの児童・生徒は意識的な教師への悪意や攻撃性が存在していない場合がしばしばある。このことは、明瞭に教師への敵意や悪意を示す反逆タイプや、意欲を見せないことで陰性の敵意を表現する無気力タイプとは異なっている。「聞こうとしない」タイプを不服

表2 ストレス対処方略とその有効性

(1) 関わり方の変化；児童・生徒との間での認知的・体験的・関係的变化 (32)		
率直さ	教師自身の率直さ、非防衛的態度を生徒に示すこと (4) ○(4)「ありのままを話して、カッコを付けていた部分が捨てられた」「謝った」「心ゆくまで話し合い、聞き取り、いいことを伝える」など	
理解	児童・生徒の行動に関する理解を持つこと (7)	
	事例分析の試み	○(2)「～と自分なりの分析を試みた」「よくよく考えた」
	事例記録の作成	○(2)「同僚と事件の記録を作成した」「記録を作った」
見方の変容	学習活動	○(2)「心理学のサークルに参加し、接し方を考え、見方が広がった」「教育書などを読んだ」 - (1)「勉強会に参加した」
	これまで見えなかったよい部分を発見すること (7)	
発見・強化	○(4)「級友の評価などから、異なる角度で生徒のことをとらえなおし、いいところを発見した」「態度がよいつきにほめる」など	
	自己保証	- (3)「わかった、という生徒の顔を見る」「やっている子を見てホッとする」など
接近・回避		
接近	児童・生徒との距離を変えようとする (14)	
	○(4)「部活動指導で本人との信頼関係を作った」「手紙を書き、思いを伝えたら少し安心した」など - (1)「投げかけてみる」 ×(6)「本人に注意をした」「話し合うようにしたが知らぬ顔」など	
回避	○(2)「その場を離れる」「可能な限り遠ざかっておくことにした」 ×(1)「無視、胸の中にしまう」	
方針改善		
授業や指導のやり方を見直し、改善を企てること (5)		
授業改善	○(2)「授業方法の見直し」「精一杯の授業準備をすること」	
指導改善	○(1)「ベターだと感じたことを決断して実行する」 ×(2)「課題を変えて指導」「指導力改善に努力」	
(2) 体制作り；児童・生徒指導のネットワークを作ること (8)		
保護者	問題について保護者と話しをすること (4) ×(4)「母親と話し合った」「保護者と話しをした」「家庭に電話した」「保護者と本人を交えて話し合った」	
教師	他の教師（集団）と協体制を作る (4)	
	○(2)「担任と話し合った」「職員力を結集して今後の対策を考えた」 - (2)「一人で抱え込まないで多くの先生と協体制を作る」「全職員で関わる」	
(3) 相談；問題の解決や情緒支持のために人を求め相談すること (35)		
教師	同僚・上司など他教師に相談すること (31)	
	相談（相談、話す、とのみ書かれているもの）	○(9)「同僚と相談する」「同僚と話す」「管理職に相談した」など - (2)「同僚と話しをする」 ×(3)「同僚に相談したが、結局何でも自分に戻ってくる」「上司と相談したがあまりわかってくれない」など
	対処方法の相談（対処のことにふれているもの）	○(2)「先輩教師に相談して具体的な指導プログラムをたててもらった」「同僚と相談し、その生徒に対応していった」 - (1)「係で話し合っって対処する」
	情緒的支持（気持ちの鎮静や「聞いてもらった」体験に言及するもの）	○(14)「同僚・上司と話して気持ちが落ち着いた」「話を聞いてもらい慰められた」「同じような悩みを抱えている同僚に相談した」「先輩の女性教師に思いを吐露した」など
家族	家族からの情緒的支持 (2) ○(2)「夫に気持ちを語り、それを受け入れてもらった」「パートナーと酒を飲む、話しをする」	
社交	情緒的支持には至らない社会的交流 (2) ○(1)×(1)「同僚と酒を飲む」	
(4) 一時退却；問題から一時的に距離を取る (16)		
趣味	自分の趣味を行う (7)	
	○(5)「趣味を行う」「暇な時間にいろいろ考えるので、少し体を動かすように努力した」など - (1)「映画を見る」 ×(1)「釣りをする」	
気分転換	情緒を安定させるための活動 (6) ○(4)「コーヒーを飲む」「その問題について考える時間と別のことをする時間を明確に区別した」など ×(2)「酒を飲む」「遠出をして気晴らしをする」	
弛緩	休息、心身のリラックス (3)	
	○(2)「深呼吸」「趣味のことを考える」 ×(1)「休みを取る」	

(括弧内は方略を用いた人数。○は有効、×は無効、-は無記入を表す。)

従タイプの下位分類としてあげているが、自己中心的タイプにも、無視タイプ、わがままタイプにも「聞こうとしない」に類する言葉はしばしば見うけられた。裏返して言えば、「教師の指導に子どもは従うべきだ」という、権威者としてのごく当然の前提がそこにはある。それゆえに「言うことを聞かない」ことが、教師には理解困難な権威の冒涇として感じられ (cf. 近藤, 1994), いらだちが喚起されると考えられる。

反逆タイプと無気力タイプは攻撃性の表出方法に関してうらおもての関係にあると考えてよいだろう。反逆タイプは、単に規範を乱すだけではなく、教師や級友に接近し、攻撃していくために、教師がかかる労力はきわめて大きく、かつ持続性が求められる。そのため単純な「怒り」を越えて、「つらい」、「悲しい」、「情けない」などの抑うつ的な感情に至らせうるものである。これらの児童・生徒は、規範維持の要請から言えば最も目立つタイプである。彼らの問題行動が教師の権威を著しく侵害し、傷つけるものであることは、しばしば個人としての自分までも否定されたように感じられることや抑うつ的な感情からも容易に理解できる。まさに「力量が試される」体験であり、権威を守るためにある種の「教師性」の発動、指導という具体的行為が一層求められるようになるのかもしれない。

無気力タイプは教師から遠ざかることで怒りを伝えるものであるが、このタイプは小学校では現れず、中学校以降で顕著に現れてくる点で、権威者との関わり方の思春期的特徴を示していると言えよう。距離が遠くなり、匿名的で陰湿になってくる分、教師に与えるダメージは大きくなる。これを体験した教師がみな無力感を体験していることがストレスの大きさを物語っている。おそらく反逆タイプにも当てはまるだろうが、そこには確かに権威者に対する不信感や攻撃的な意味が強く込められているのだが、それだけではなく、同一視できる権威対象の求めや生の人間との接触の求めなどの表現が潜在している可能性もある。このことへの理解が展開への重要な起点となることは次節で述べる。

ところで、「真面目」な児童・生徒の心理的問題が大きな困惑を生じさせることには注意を要する。それは、先の「規範維持への要請」と基底の部分で結びついていると考えられる。すなわち、学級集団あるいは学校集団全体の規範を維持していく際に、この真面目なタイプの子どもは問題のない規範維持の協力者・追従者としてとらえられやすく、そのため彼らの問題は通常の照合枠では通用しない事態となるのではないだろうか。精神分析的集団力動の視点 (Scheidlinger, 1980) で言えば、「よいもの」として遠ざける“white scapegoat”のプロセスが生じやすいと言えよう。また、通常これらは無自覚なプロセスであるだけに、難しい問題を含んでいると考えられる。

学校において、子ども達が規範を体験し、学ぶことを進めるのは、言うまでもなく教師にとってきわめて重要な役割である。そもそも児童期や思春期の権威像との闘争は、発達心理学的に見て健康なプロセスをも内包している。それゆえにそこに教育的な価値があり、それを受ける生の人間としての教師にとって多大なストレスになることは明らかである。言い換えれば、権威者であることの内的および外的な要請がストレスの大きな源となっていると考えられるのである。しかし、それが過重なものとなっていく過程には、個人レベルの問題だけでなく、背景にある日本の教師集団およびその上位システムが持つ構造的な特徴と、それがもたらす結果の視点から論じられる必要があるだろう。具体的な出来事に対して学校の体制を問題視するコメントがしばしば見られたが、それが個々のストレス対処にどう寄与するかは別として、現場でも確かにこの問題は実感されているようである。この点の詳細な考察は他 (久富, 1988 など) に譲るが、ここでは、規範維持の要請がとりわけ強く、統率の取れた行動ができることが教師の「指導力」・「力量」・「技量」であるという価値観が非常に強く、そのことが教師自身の自己評価を厳しいものにする可能性の大きいことを指摘しておきたい。それは子ども達との縦関係で見られるだけでなく、横関係においても教師間の能力尺度として価値を持ち、顕在的、潜在的な競争刺激

として教師集団を圧迫し、同僚関係における葛藤として根底に横たわっていると考えられるのである。

2) 下位分類について

下位分類を設定した不服従タイプと反逆タイプについて、いままし検討を加えておきたい。

a. 不服従タイプ；下位分類の中でも、「聞こうとしない」と「無視する」は比較的年齢の高いところで多く見られる、関わりを遠ざけるやり方であるのに対し、「自己中心的」と「わがまま」は関係の中での事柄であるところに発達差が見られる。一方、教師が重い情緒的反応をするのは「聞こうとしない」や「わがまま」の攻撃的な部分に対してであるように思われる。攻撃性を受けることそのもののストレスもあるだろうが、規範維持の要請から言って、より統制すべき問題に思われつつも統制できないという葛藤が大きくなる点でのストレスも看過できないのではないと思われる。「わがまま」での「愛情の求め方が幼い」という回答は興味深い。単なる表面的な行動への着目ではなく、満たされなさや求めが潜在しているという理解はおそらく妥当なものであろうが、規範維持への要請から、求めに応えることは、甘えさせてしまっはつけあがるという不安を喚起するのかもしれない。

b. 反逆タイプ；「反発」には依存のニュアンスが比較的強いのに比べて、「攻撃」では一見それが見えにくく、悪意や敵意があらわになる分だけ、挑発－報復の悪循環が起こる危険性が高く、教師の側の怒りと抑うつ感が高くなるようである。これも上と同様、攻撃に対する受け方の問題が関わっていると思われるが、子どもにとってはますます問題児とみなされることで、むしろますます攻撃的にならざるをえないといったエスカレーションのプロセスもあるだろう。

2. ストレス対処方略について

類型化された方略ごとにそれらの意義を考察する。

1) 関わり方の変化

ストレス対処として子どもとの間でできることであり、教育的過程とも関わる部分である。

a. 率直さ；数は多くないが非常に重要な方略であり、全ての教師が有効であったと指摘していた。ポイントは、教師が何かを伝えようとするときに「指導や注意をしていないと権威が損なわれる」とほとんど習慣的に思う不安を克服し、生の人間として関わったところにある。それは形式的に謝罪することなどは異なる。「心ゆくまで話し合い、聞き取り」（下線は引用者による）とあるように、それは子ども達に対する理解と自己感覚への肯定感を伴った相互的過程である。

b. 理解；ほとんどの場合有効であると思なされていた。この方略の意義は、「規範維持の枠組みから見て問題」という視点から離れ、教師自身の否定的感情反応から距離を取り、より客観的に問題を対象化することで理解を再構築し、子どもに対するイメージを変容させ、さらに場合によっては集団活動によって教師の孤立を防ぐ、というところにある。実際に理解が展開しなければこの方略が奏功したとは言えず、独力での遂行が困難な場合にはさまざまな資源を活用することが必要である。逆に、他の方略の中にも、この理解の過程が生じるときに初めて意味を成すであろうと思われるものもある。

c. 見方の変容；「発見・強化」は全てが有効と思なされていた。理解と同じ原理であるが、一歩進んで子どもへの働きかけが含まれ、そこから理解が展開するということもある。「自己保証」はやや消極的であるが、問題の客観視と否定的感情から距離を取ることに意味があるだろう。

d. 接近・回避；子どもの理解を深めることなく、発見の試みもなく闇雲に子どもに接近していくことは関係を悪化させ、教師の（そして子どもの）ストレスを高めるようである。子どもから遠ざかることは、「指導や注意をしなければ」という思い

から事態を悪化させることは防げるという消極的な対処であろう。

e. 方針改善；具体的にどのように試みられたのかは語られていないため、その有効性・無効性を判断することはできない。授業改善はストレスが学級集団で生じるときには一定の効果を持つようであるが、しかし対人交流をいかに持つか、豊かにするかという視点がなければ展開は生じず、徒労を増す危険がある。指導改善も同様であり、妥当な理解に裏打ちされず、漠然として無方向なものでは焦燥がつるのである。

2) 体制作り

子どもと教師の間をつなぐために他の資源を活用していく方略であり、報告された以上に教育実践では重要な部分であり、実際にはさまざまな試みがなされていると思われる。

a. 保護者との接触；全て無効と見なされた。しかしその試みの中身は報告されていないため、内容を検討する必要がある。協力体制を作りにくい保護者であったとも推測されるし、子どもへの理解のないまま親までも問題と見なされた可能性がある。

b. 他の教師（集団）との協力体制；有効性が認められたと思われるが、この方略の意義は、具体的な解決を探す知恵が増え、子どもの援助資源が増えるだけでなく、教師の孤立を防ぎ情緒的支持を与えるということが挙げられる。次の「相談」の中にもこの要因が含まれていると思われる。

3) 相談

非常に多くの教師がこの方略を用いていることを報告した点で、最も主要で重要なものであると言えよう。

a. 他の教師への相談；ほとんどの場合有効であると報告されている。逆に言えば、教師間の葛藤が強い集団は、教師にとってひどく厳しいものになることが容易に推測される（われわれの一連の研究における同僚との間のストレスの研究を参照）。ここでも回答のごく一部に、相談したことによる傷つきの報告があるが、それはこの方略の間

題というよりも、相談を受けた側の問題（あるいは双方の関係性）であることは明らかである。このように情緒的支持に寄与する部分が大半だが、先輩教師からの支持、悩みを持ったもの同士の支持にはそれぞれの意義がある。また、具体的な指導方法を教示されることには技能向上の意義があるだろう。

b. 家族からの情緒的支持；数は少ないが重要な役割を持っていると思われる。いまだ十分探求されていない領域であり、今後の研究が期待される。

c. 社交；数が少なく内容が不明のため判断できないが、情緒的支持の要素は明らかに他の種類の相談よりも少なく、有効性には限界があるだろう。

4) 一時退却

事態の解決に直接役立つものではないが、一時的な建て直しのためには多くの教師が有効と認めている。それらの意義には、教師のアイデンティティを硬直させず個人性を回復させる、ストレスの身体的側面に直接働きかける、悩みに塗り込められないで健康な部分を活性化させる、などがあると考えられる。それは、悩む時間と自分の時間を明瞭に分けるという境界付けの重要性を示唆している。散見された無効の報告について、活動の問題よりもこの境界付け過程の失敗の問題ではないかと推測される。

報告された諸々の対処方略を概観すると、ストレスとなる事態が「子どもの問題」としてとらえられ事態の解決行動に至る方向と、「教師自身の情緒的問題」と見なされ情緒コントロール行動に至る方向が見出された。無効な方略も多く報告されたが、教師自身のストレス対処を越えて子どものストレスをも軽減し、教育的営為となるような有効な方略がそれらと違うのは、大まかに言って子どもの問題の意味をいかに深く読みとり、すでに述べた「規範維持への要請」の認知枠によってとらえられた子ども像をいかに柔軟に再構築するかという点であると考えられた。

VI. 結論

教師が児童・生徒との対人ストレスを体験する児童・生徒のタイプには大きく4種類あり、子どもの攻撃性が強くなるほど、教師は強い怒りや抑鬱感を感じる傾向にあることが見出された。また、それぞれが「規範維持への要請」と深く結びついた反応であり、「規範を維持するかいなか」という点が教師の認知枠として強く働いていることが示唆された。また、内的小および外的な規範維持の要請が権威を保持することへの敏感さを生じさせ、教師の児童・生徒への対人ストレスを高める背景要因となることが示唆された。そのような対人ストレスへの対処方略は4種類に分類された。その中で、相談方略が最も用いられるものであり、と

りわけ情緒的支持は高い有効性を示した。児童・生徒と関わっていく過程は、ストレス対処のためだけでなく教育活動としても本質的な過程であると思われるが、教員間の協力関係を築くことが有効であり、問題と自己過程とを適切に境界付け、児童・生徒の行動の理解に基づいて新たな認知枠を柔軟に再構成し、率直な表現を行えることが有効な方略であることが明らかになった。このような視点を基に、教師のサポート資源としての同僚関係と教師の能力を高めていくための方略が詳細に探求されていくことが期待される。

引用文献

- Borg, M. G., Riding, R. J. & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-74.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M. & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Dessault, M., Deaudelin, C., Royer, N. and Loiselle, J. (1999). Professional isolation and occupational stress in teachers. *Psychological Reports*, 84, 943-945.
- Griffith, J., Steptoe, A. and Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517-531.
- 久富善之 (編) (1988). 教員文化の社会学的研究 多賀出版
- 近藤邦夫 (1994). 教師と子どもの関係作り 学校の臨床心理学 東京大学出版会
- 小谷英文 (2000). 心理教育プログラム 教育的対話力 ―応答構成による挑戦― (1998-1999 年度文部省科学研究費 (課題番号: 10610139) 成果報告)
- 小谷英文・能幸夫ほか (2000). 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― 教育研究, 42, 125-139.
- 小谷英文・西川昌弘ほか (2000). 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― 教育研究, 42, 141-154.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Kyriacou, C. and Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- 中川剛太・小谷英文ほか (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, 42, 101-123.

Scheidlinger, S. (1980). *Focus on Group Psychotherapy*. New York, International Universities Press.

附記：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。
また、苦しみを振り返って、困難な体験を記述してくださった先生方に敬意を表し、篤く感謝いたします。