

教師の学校ストレスを緩和する要因としての、 教師自身の認知の切り替え、管理職の関わり方、 学校集団内の人間関係についての考察

吉 武 久美子

The Effects of Changing a Teacher's Cognition, Management's Dealing with Them, and Relationships with Other Colleagues in School to Reduce Teachers' Stress

Kumiko YOSHITAKE

要 約

学校において教師が抱えるストレスに対して、公立小学校教師100名を対象に、教師自身は何が求められると考えているのかを調査した。その語りをKHコーダーやKJ法を参考に分類し、教師自身の認知の切り替え、高い評価懸念や低い被援助志向性をもつ教師に対する管理職の関わり方について考察を行った。さらに、教師間の日常の人間関係のあり方と問題が発生した時の人間関係のあり方の違いを指摘し、学校という集団の中での人間関係の問題について集団心理や組織心理の視点から検討を加えた。

キーワード：教師、学校ストレス、管理職、人間関係、学校集団

問 題

学校組織で精神的問題を抱え休職に至る教師は多いと言われる。一般企業よりもはるかに多くそのような問題を抱える教師が存在するとなれば、これは教師個人の問題というよりも、学校組織の問題として考えなければならない。

また、休職に至らないまでも高い精神的ストレスを抱えて働いている教師も多いと思われる。教師のストレスは教師の心をむしばむだけでなく、子どものメンタルヘルスにも影響を与え、子どもたちの健康で充実した学校生活にも影響を与える。教師のストレスを調査した伊藤（2001）によると、「イライラ」や「食欲不振」だけでなく、「児童生徒と話したくない」（9.8%）、「職員室での会話が減った」（12.4%）と回答した教師も一定程度おり、問題の深刻さを示唆するものである。教師と児童生徒のメンタルヘルスの関係は、車の両輪であり（中島、2003）教師の精神的ストレスにどう対処するかは、教師自身にとっても重要であると同時に、教師が関わる子どもたちにとっても重要な問題となると考えられる。

さて、中島（2005）は、教師の精神性疾患の発症に早期に対応するために重要なことは、一人ひとりが自覚的な心身の変調に自ら気づく事であると述べている。しかし、自分で頑張ろうとするタイプの教師は、なかなか自分を客観視できない。まだまだがんばらないといけない等と思って、自分の変調に気づかなかつたり、否定したりする場合もあると考えられる。自分でなんとかしたいという思い、使命感、責任感の高さが、自分一人のできるか否かの判断をにぶらせ、遅らせることもある。さらに、教師の被援助志向性は一般に低く（田村、2011）助けを求めるということは、自分の限界を周囲に知らせることになるのではないかという抵抗感、また、管理職からどう評価されるだろうかという評価懸念を抱えてしまうことも考えられる。

このように、さまざまな要因によって、教師は学校内での問題を一人で抱え込み、追い込まれ、深刻な精神的問題を抱える可能性がある。そのような状況の中、学校集団のリーダーや人間関係はどうあることが求められるのかという視点から検討する必要がある。

また、教師という職業自体が、精神的ストレスを抱えやすい特徴をもつと言われる。佐藤（1994）は、教師の仕事の特徴を、「再帰性」、「不確実性」、「無境界性」の3つで特徴づけている。再帰性とは、教師が教育の実践をしたことの責任や評価がブーメランのように教師自身に直接戻ってくること、すなわち、生徒が悪い、家庭が悪いと批判しても教育の責任が自らに戻ってくるという特徴である。不確実性とは、ある教室で効果的であったプログラムが別の教室では有効に機能するとは限らない、というように、対象となる児童生徒が変われば教師が同じことをしても反応が異なることである。無境界性とは、再帰性と不確実性が教師の職域を無制限に拡張し、その責任領域の境界を拡大していくことである。このような不確実性や無境界性が教師を追い込んでいくこともあると考えられる。

伊藤（2000）は、教師という職業について、①「境界性のなさ」、すなわち、教師の仕事には、ここまでやったら完成という境界がないこと。そのため、仕事が教師の日常にまで入り込みやすいこと、②「人相手であること」、そのため、教師が自分のペースで仕事ができないこと。③「成果の不透明性」、すなわち、成果がすぐに出ないだけでなく、成果を量的な変化として把握することも難しいため、達成感が得られにくいことを挙げている。竹松（2002）は、以上の性質が、教師を教職の仕事に引きつけ続けさせる最大の魅力でもあるし、教師を無定量無期限の仕事に駆り立て、バーンアウトへと至らしめる大きな要因にもなると述べている。

このような教師という仕事の特殊性がある中で、担当する児童、生徒、保護者、同僚等との間でうまくいかなさに直面すると、「こうあるべき」「こうありたい」という教師自身の中にある認知がさらに教師を苦しめることも考えられる。

そこで、本研究では、教師の学校ストレスの主たる原因を明らかにした後に、まず、教師の中にある認知、すなわち、自分や教師という仕事に対しての自分自身を追い込む認知をどう切り替えていくかについて検討を行う。さらに、ストレスを精神的に深刻な問題に発展させないためには、学校という集団の中で管理職等に何が求められるのかという点から検討する。

その際、本研究では、ストレスの対応のためにどうしたらよいと思うかについて、現場の教師

自身の考えを聞き、学校集団において実際に何が必要と教師自身が考えているのかということを出発点として、考察を行う。

そして、これら現場の教師の回答を基にしながら、1. 教師自身の認知、ものごとのとらえ方をどう変えていくか、また、2. 教師は学校内での管理職が教師にどう関わることを求めているのか、また、3. 教師のストレスを緩和し支援していく学校集団内の人間関係についてどのようなことが考えられるかの3点から考察する。

手続き

対象者：A県公立小学校教師男女100名（平均年齢46.66才）

小学校である程度の勤務経験を持ち、個人の経験も含め、学校全体の視点から、教師の精神的ストレスの要因や求められる対応について語ることでできる対象として、30代～50代の中堅小学校教師を選んだ。

質問紙調査：1. 教師が抱える精神的ストレスの原因は何だと思うか、2. そのためにどうしたらよいかと思うか、について、自由記述により回答を求めた。

結果と考察

1. 教師の学校ストレス

教師の学校ストレスの原因について、教師自身がどのように考えているか、内容を詳しく知るために、KJ法を参考に分類した。教師の学校ストレスの主な原因は、1) 保護者への対応と、2) 学校内の人間関係の二つであった。教師の語りは「語り」で示す。

1) 保護者への対応

①問題行動をした児童への指導と、それにかかわる保護者への連絡

「最も疲れる仕事は、子ども間のトラブルなどでの保護者との対応です」と、その難しさを語る教師が多かった。さらに、「発達障害によるものではないかと疑われる子どもの場合、保護者の理解を得ることが難しい」という声もあった。また、保護者自身に「発達障害があるのではと推測される場合もある」ことで、保護者への対応は複雑で困難となると語っていた。

②SNSなどによる、問題の広がり

SNSなどの普及により、「最近は一人の保護者の情報がメールによりパワーストックと広がります。とくに悪い情報が」という声もあった。

③子どもに無関心な保護者と関係を作る難しさと伝える難しさ

「よく連絡がくる親とは良くも悪くも密になるが、関係が浅いままの保護者もあり、そ

の軽重に悩むことがある。言いたいことがうまく伝わらないことがある」とあった。関係が十分にできていない保護者が学級内にいることに対するの気がかり、そのような保護者に伝えることの難しさがうかがわれた。

以上の①～③の事柄の根底には、保護者との関係づくりの問題が存在する。

心理学では、相手への対人感情によって対人行動を受けたときの情緒は異なる（斉藤、1985）と言われる。すなわち、相手との関係ができておらず相手に肯定的感情を持っていない場合と、相手との関係ができていて肯定的感情をもっている場合とでは、相手からの言葉を受け取った時の情緒が180度異なるのである。例として、父親が青年期の子どもによかれと思って助言、苦言をしたとしても、子どもとの関係ができていなければ、偉そうにとか、自分だってと、子どもは不快や怒りなどの感情を生じさせる。一方、父親との関係ができていれば、その助言、苦言を聞いて不快な感情は生じず、その言葉は子どもにそのまま受け取られる。

教師と保護者の関係においても同様のことがいえる。ポジティブな事柄については、関係ができていなくても保護者は教師からの言葉を受け取ることができるが、児童間のトラブルなどネガティブな事柄を伝える場合、それまでのその保護者と教師との関係性によって、受け取られ方に大きな違いが生じることがあると考えられる。

また、SNSなどの情報発信の広がりにより、教師に直接話すのではなく、SNSなどを用いて一瞬に多くの人へ情報発信が行われることがあり、問題が複雑化することもある。それによって、悪い情報が根拠なく広まる危険性も存在する。保護者との関係ができていれば、問題が起こった場合も、SNSを介せず、直接、保護者から話を聞くことができるかもしれないし、あるいは、SNSによる情報の広まりについても早い段階で知ることができる可能性が高い。

さて、学校では、子どもの問題行動は常におこり、保護者との対応は必須であり、それによって生じるストレスは避けようがない部分もある。しかし、そのようなストレスをかかえる教師にとって、同僚や管理職は、その大変さを共感してくれる情緒的サポートとなりうる。さらに、同じ専門職として、実際的な助言や協力を与えてくれる道具的サポートにもなりうるはずである。ところが、本調査の結果、下記のように、教員の学校ストレスの2番目に来るのは、学校内の教員間の人間関係であった。

2) 学校内の人間関係 20 / 123件

①教師間の人間関係と学校職場の雰囲気15 / 20件

「(精神的ストレスになるのは)職場の人間関係。実質的な仕事より精神的ダメージの方が疲れる」「先生方のことなどはどうしたらよいか本当に悩む」「同学年の人間関係がうまくいっていない場合」など、教師同士の人間関係の在り方に悩むことがストレスの原因

であるという声があった。

さらに、「いろいろな学校を回ったが、職員室の雰囲気が良い学校とそうでない学校がある。それが一番疲れる。」「職員室の島が違くと、よそ者扱いな感じをうけることもある」など、職員室全体の雰囲気が、教師の精神的ストレスの原因として大きいとする声もあった。

②管理職との関係 5 / 20件

「子どもを思って自分たちの意見を出しても一方的に切られてしまう」「個人的に呼び出され、校長室で意見される」などがあり、教師側の視点からは、管理職から教師への一方的なコミュニケーションが精神的ストレスの原因の一つと受け取られている。

また、精神的問題で退職した後、復帰する教師に対しての管理職の対応の不十分さを訴える声もあった。「うつ病で1年半、退職していました。現在も通院し薬を飲んでいますが、一番疲れるのは、管理職の病気への無理解です。提出物など、どうしても思うようにできず、遅れる場合があります。その時に、いちいち『体調が悪くてできませんでした。申し訳ありません。』と言わないといけない校長がいて、大変苦痛でした。」とあった。復職後の管理職と教師の対応の間にもミスコミュニケーションが生じている場合があることがうかがわれる。

他に、管理職からの「仕事の配分の不公平感を感じる」ことがストレスの原因であるという声があった。学校集団にはさまざまな能力と事情を抱えるメンバー（教師）が存在する。したがって、各教師への仕事の配分に対する軽重、すなわち、不公平な配分は集団のリーダーである管理職が責任を持って学校集団を円滑にまわしていくためには不可欠ともいえる。しかし、それに対して不公平「感」を抱くか否かは、それらの仕事をする教師たちへの管理職の関わり方やコミュニケーションが影響をしていると思われる。

小学校学級担任を対象とした調査（安藤・中島・鄭・中嶋、2013）によると、学校内で同僚や上司・管理職などに相談をしている教師の精神的健康は改善していた。職務上の守秘義務もあるため、問題が起こったときに相談する相手として、学校内の同僚や上司・管理職はもっとも適切な人材である。しかし、それらが有効に機能しないときには、上記の結果が示すとおり、効果がないだけでなく、ミスコミュニケーションにより大きなストレスの原因にもなりうるということが推察される。

2. どのような対応が必要であると現場の教師自身は考えているか

・KH コーダーによる分析

教師の学校での精神的ストレスへの対応として教師自身は何が必要と思っているのかについて、調べた。

まず、全体像を把握するため、KH コーダーにより、共起図を作り（図1 参照）、さら

・KJ法を参考にした分類(表1 参照)

次に、KJ法を参考に、教師の精神的ストレスに対してどう対応したらいいと思うか、教師自身の考えを記述してもらい、それを分類した。その語りを用いながら、対応するために

表1 精神的ストレスを緩和するために教師が必要だと思うこと

学校内の支援74/178件	トラブルの時の支援体制 40/74件	チーム体制作り 27/40件	・同学年、学校全体でしっかりとチームをくんで、頑張っていることを伝えたり誤解を解いたりする体制作りが必要だと思います。
		横のつながりと支え 13/40件	・同僚と情報を共有すること。子どもや保護者の問題については話をするだけでも気持ちが楽になる。
	管理職のあり方 21/74件	守られる安心感 11/21件	・校長が「00さんのことは全部ぼくに任せて。学校に来たら校長室に案内して」と言ってくれたので安心できた。 ・管理職に「職員を守る」と言ってもらえるだけで精神的に楽になる。
		共に抱える4/21件	・管理職と一緒に考えてくれることで精神的に楽になる。
		力の見極め2/21件	・一人一人の教師をしっかりと見極めてもらえないかと思うことがある。
		SOSの受けとめ方 2/21件	・管理職が担任のSOSを「その人の力量不足」と判断せず、一緒につなげていこうとする「意識改革」が必要だと思います。
		職場雰囲気作り 2/21件	・今、とても温かみのある校長先生の下で働かせていただいている。なので職場の雰囲気がとてもいい。
		日常の人間関係づくり13/74件	職場雰囲気7/13件
		何でも言える仲間 6/13件	・心を分かち合って話せる人をもつ事。お互いに話を聞きあい、寄り添ってくれる人がいると、それだけで次の日の活力が出てくるように思える。
	自分自身11/178件	抱え込まない 21/51件	抱え込まない 16/21件
限界の見極め 5/21件			・自分の限界を見極めることが大事なかなと思います。 ・自分ではどうしようもないという自覚を持つことが大切です。
考え方や気持ちの切り替え 15/51件		援助への意識 7/15件	・チーム援助を求める自分の意識改革。
		認知の切り替え 5/15件	・「自分はできないことはできない」とある意味、ひらきなおること。 ・見方を変えて関わるスキルを身につける。 ・保護者の相談や悩みは大きく深いものであると、初めから思っておいて、精神を大きく穏やかにしておいてから対応するように心がける。
		場の切り替え 3/15件	・電話で解決しにくいこともあるので、学校での面談にしよう。
研修8/51件		・日頃から様々なパターンを想定し、校内研修等で練習するとよいのではないかと思う。	
気分転換5/51	・休日にたのしいことにはげんでいます。		
保護者18/178件	・関係の浅い保護者とも連絡帳などを使ってその子どものよい行動などできるだけ伝える。		
他職種連携 13/178件	・専門的知識がある人(ソーシャルワーカー、相談員など)と常に一緒に対応できるように。 ・保護者との間に入るカウンセラーも必要だと思う。		
合理化と教員増 24/178件	・学級と授業のこと以外の業務が年々増えているので、それを減らす。教員が増える事。		

必要なことを次の3点から考えていく。1) 自己の意識をどう変えていくか、2) 同僚や管理職がどのように関わるか、3) 学校集団での人間関係をどう作っていくかの3点である。

1) 自己の認知の切り替え

①自分の限界を見極め、自分の意識を変えて上手なあきらめ

自分の意識を「自分ではできないことはできないと、ある意味、ひらきなおること」「自分ではどうしようもないという自覚をもつことが大切」という教師の声があった。大橋(2008)は心理臨床や精神医学の領域であきらめの意義について述べ、登日・成田(2017)は、「上手なあきらめ」を取り上げている。自分の力だけではどうにもできないということ自分を自分の中に受け入れ、上手なあきらめをすることは、自分の内面の精神的健康を保つ上で重要なことである。

しかし、自分のクラスでおこったことはできれば自分でなんとか解決したいという教師特有の意識が強い人もいられる。自分の力ではどうにもならない問題に直面した時に自分を追い詰めないためには、北山(2001)が言う、半分あきらめて半分あきらめていないという「あきらめ半分」へと切り替える意識が、教師の場合も、精神的健康のために必要ではないだろうか。

さらに、自分ではできないと自分の意識を変えることは、周囲に助けを求めることにもつながる。援助は、被援助者自身が求めなければ、その人の周囲に多くの人的環境があっても、全く活用されない。心理学では、人間は、依存対象を選び移行しながらも、精神的、物理的にずっと他者に依存しつづけると考える。最初は親や保育者、次に、恋人や配偶者、子どもなどへと依存対象は変わり、また、一方向の依存や相互依存など、その形態は変化していくけれども、人間にとって依存は一生続くものである。人の助けを借りないという生き方は孤立につながる危険をもち、自立とは、相互依存の中に存在するのである。

忙しい周囲の同僚のことを考え、周囲にめいわくをかけないようにと考えがちな教師は、「一人で止まってしまふよりも、連携しながら前に進むことこそメリットがある」と考えをきりかえていく必要がある。

②抱え込まないための視点の転換

抱え込む自分自身の発想の転換には、新任幼稚園教師の研究と同様に、自分視点から子ども視点の転換(吉武・藤原・兵動、2016)が重要である。すなわち、「自分が頑張りたい」、「自分の責任である」という考え方の起点には、「自分」がある。「(私が)責任ある教師として・・・しなければ」という発想は、逆に責任がとれる幅を「自分」の枠だけに狭めてしまい、結果として、子どものためにじゅうぶんな援助とはならないこととなる。

そこで、自分ではなく「子ども」を発想の起点に据え、「子どものためには」自分だけでなく、周囲に援助を求めたほうがより十分な援助ができることを自覚して受け入れ、「子どものためには」、周囲の援助を求めることの方が教師としてのより望ましい責任の取り

方であると視点を変えて考えることが必要である。

また、「電話でなく、できるだけ学校での対応へと変えていくようにする」という声もあった。それは対応の大変さを周囲に「見える化」することになり、また、保護者への対応を教師一人でなく、複数で対応できる体制へと転換しやすくすることにつながる。場の切り替えが援助への意識の切り替えを容易にすることも考えられる。教師自身が、このように、問題が深刻化する前に早めに、対応の場の切り替えという意識をもつことである。

③日常において、物事をプラスの方向から見る練習や認知の枠組みを変える練習

竹松(2002)は、教師にとって、ストレスコーピングとして、物事をあるがままに肯定的に認知できる能力、見方をプラスの方向にうまく変換できる柔軟さを身につけていくことが、ストレス社会を生き抜く力になるかもしれないと述べている。今回の調査において、「保護者の相談や悩みは大きく深いものであると、初めから思っておいて、精神を大きく穏やかにしておいてから対応するように心がける」という声があったが、これも、受け取り方や見方を広げる一つの考え方ともいえる。

嶋崎(2011)は、保護者からのクレームに対して、クレームはあってあたり前、クレームの陰に隠れた保護者の願いを知る絶好の機会との認識をもつことが重要と述べている。これは、クレームというネガティブに捉えがちなものに対する構えを変えようということだと考えられる。

また、「クラスの担任だから、・・・ねばならない、・・・すべきである」というように、「ねばならない」や「すべきである」という考えによる言葉は、自分自身で自分を追い詰め、心を縛る言葉であると言われる(伊藤、2007)。人は心の中で言葉で考えており、その言葉を切り替えていく必要がある。「クラスの担任として・・・できればいいが、自分一人ではできなければしかたがない。」「教師として・・・した方がいいが、できないこともある。」というように、自分の中で発する言葉を柔軟に変えていくことが大事である。昨今では、児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムなども試験的に導入されている(佐藤・今城・戸ヶ崎・石川・佐藤・佐藤、2009)。認知行動療法の手法が学校という場で児童のみならず、教師にもとりいれられていくことは今後、大変有効と考えられる。

また、「自分もうだめだ」、ではなく、「この方法ではだめだということがわかった」と変えていくことや、「保護者や同僚からこう言われた」ではなく、保護者や同僚から言ってもらったことで、「一つ学んだ」と心の中の文章を受け身ではなく自分を主語にポジティブに変換していくことで、気持ちを軽くすることも有効と思われる。

2) 学校集団における管理職の意識と関わり方

①教師の援助抑制の心理を理解する

管理職自身の意識改革の必要性を述べる教師もいた。「管理職が担任のSOSを『その

人の力量不足』と判断せず、一緒につなげていこうとする意識改革が必要だと思えます」という声があった。

教師は常に管理職から評価されているという意識がある。もしもSOSが自分の力量不足とみなされるのではないかという懸念があれば、SOSを抑制してしまうことが考えられる。小橋(2012)は、助けを求めることは自分の無力さをさらけ出すことになるのではないかという心理的葛藤が男性教師に強く、ストレスへの積極的コーピングを抑制する傾向が見られると報告している。力量不足と判断されるのではないかというのは、教師側の一方的な思い込みの場合もあると思われる。しかし、そういう評価懸念を教師が抱えがちであるということを経営側が意識しておく必要がある。

また、このような不必要な評価懸念は、日頃のコミュニケーション不足からおこっていると考えられる。コミュニケーションは、集団内の上位者である管理職がどれだけフォロアーに対して自分から降りていって対話を重ね、数字に表れないような児童生徒との関わり、すぐには成果が現われないような地道な取り組みに対して、継続的かつ十分なフィードバックを与えているかということも影響していると思われる。人はポジティブなコミュニケーションを通して互いに話のできる人間関係を形成する。それが、ネガティブな問題が起こったときにミスコミュニケーションを生じさせないために必要である。

さらに、橋本(2014)は、人には援助の要請をネガティブに見なすような心理が存在すると述べている。また、太田(2005)は、助けてと言えない心理的要因として、いくつかの理由をあげているが、その中に、自尊心が傷つく、周りの目を気にする、援助されると援助者の言い分を尊重しないといけない、援助されることに重荷を感じる、自力で解決したい気持ちがある、等がある。鬱病にかかる教師の割合は、一般企業の2.5倍になっている。今、管理職は、評価懸念と同時に上記のようなさまざまな思いを抱く可能性のある教師側の気持ちを受けとめて、関わっていく必要がある。

ひとたび、児童の大きな問題行動がおこれば、それに対して指導の連携、保護者への対応、関係機関へのつなぎなどに追われる。今回の調査の中に、「学級の子どもたちへの対応や教材研究の時間がなくなり、精神的に自分のせいかと考えるなどして、眠れなくなることもあった。」という声があった。高岸・櫻井(2015)は、教師の専門性と裁量権が保障されているだけに、多忙さに忙殺されてしまい授業が満足に行えないことはそれこそ教師にとって致命的なストレスになりうると述べている。

このように、問題を抱えた子どもたち以外にも、学級の子どもたちのこと、また、本来の仕事である授業のことなど、さまざまな「できなさ」を一人で抱える教師にとって、管理職が援助を要請する教師をどう見ていると感じるかは重要であり、管理職による援助の伝え方は、逆に強いストレスの原因ともなるのである。

また、「昔なら持ち込まれないような用件も相談を受けたり」、「ひどい時には夜中でも相談の電話が入ることがあり、プライベートな時間にリフレッシュできない」との声もあつ

た。また、「保護者の方自身が精神的に不安定で、そちらのフォローも念頭においとかなくなくてはいけないときなどは、学校でも家でも心やすまる時がなく、大変でした」と、精神的にも実際的にも問題を24時間抱えたままになるという声もあった。保護者から持ちかけられる問題については時間的にも内容的にも枠をつけにくいことが考えられ、それが教師を精神的に疲弊させていくことにつながることもある。そのような教師に援助を要請させるためには、管理職が、「(教師が)頼ること」「助けを求めること」についてどう考えているかを、日常的に伝えていく必要がある。

②保護者との二者関係へ第三者が入ることへの教師の躊躇を知る

保護者からのさまざまな相談を「むげに断ることもできないので、管理職や相談員の方にも入ってもらいたいのですが、保護者との信頼関係作りもあって、どこまで他の人に関わってくれとは言いがたい現状です」という声があった。保護者との対応に、他の人を入れる意義はわかっているが、学級内の子どものことに他の人を入れることを保護者がどう思うかという保護者への気兼ねや配慮から、援助要請を躊躇してしまう担任としての意識がうかがわれる。管理職は、このような視点から教師が抱え込んでしまう場合もあることを意識しておく必要がある。

③解決よりも共に抱えてくれることを求める教師の思いを理解する

「管理職が学級担任と一緒にその問題解決に向け考えてくれることで精神的に楽になる」とあった。自分の学級内でおこったことについて、教師は代わりに解決してくれるのではなく、「共に抱えてくれる」ことを第一に求めていることが推察される。

また、「管理職に、職員を守ると言ってもらえるだけでも精神的に楽になる」などの声もあった。このような安心感がしっかりと教師に伝わっているかについて、管理職側の振り返りが必要である。

3. 学校集団内での日常の人間関係と、問題解決時の人間関係の違いを理解する

①職場内で情報共有できる、関係の近い集団づくり

「同僚と情報を共有すること。子どもや保護者の問題については話をするだけでも気持ちが悪くなる」「お互いに話を聞きあい、寄り添ってくれる人がいると、それだけで次の日の活力が出てくるように思える。」という教員の声があった。精神的ストレスにおいて効果的なものの一つは、自己開示を行い、情報を他者と共有して持つことである。共有することで気持ちが軽くなる。そのためには「何でも言い合える職場の雰囲気作り」が必要と思われる。職場環境の要因が、バーンアウトにいたる流れの中で緩衝効果となるという報告もあり(高木・田中・淵上、2006)、ストレス対策からも、職場雰囲気は重要な要因である。

一方、文科省の「教職員のメンタルヘルス対策検討会議」(2013)の調査結果では、職場内の雰囲気、教職員同士で協力し合って仕事をする雰囲気、職場におけるコミュニケー

ションについて、肯定的回答をした比率は、校長ではそれぞれ約97%、96%、95%であったのに対し、教諭などでは90%、87%、86%と1割程度が良好ではないと回答し、両者の間には認識の違いがあることが報告されている。

集団の雰囲気づくりに大きな影響力をもつのは管理職などの集団の上位者である。そのことを上位者自身が意識し、集団の雰囲気作りに力を注ぐ必要がある。

②関係の近い集団だから陥りやすい問題を意識する

学校心理学ではチーム援助を提唱している。学校においてチームで子どもの課題解決にあたるというのは新しい考えではない(水野、2011)。しかし、日常の学校集団内の人間関係が近くチームワークがよいことと、チーム援助がスムーズにできることとは、イコールではない。

メンバーどうしが互いに関係が近く、その関係が長いからこそ、かえって相手に対して言いだしにくいことも出てくるのである。そして結果的にそれがチーム援助につながらず問題を悪化させることもあると思われる。

山口(2008)は他のチームのメンバーがミスやエラーを犯したときにそれを指摘しないということが起こる理由を、対人葛藤を回避しようとする心理から来していると説明している。つまり、教師が同僚の指導について口を挟む事で起こる対人葛藤を避けようとするために、連携する事を避ける可能性があるというのである。水野(2011)は、さまざまな場面で、「そこまで叱らなくても」「やりすぎでは」と思ったが、あの先生も一生懸命と考えると、言いにくかった、とか、「別室登校の子をそのタイミングで教室に強制的に行かせなくても」と思ったが私は担任ではないし・・・と発言する教師の言葉を聞いたことがあると述べている。日常の場面では、日常の人間関係が優先され、必要なコミュニケーションが阻害されてしまう可能性があるのである。

また、教師が学校集団の中で自分が思ったことを口に出せないことには、集団圧力が影響することも考えられる。吉田(2001)は、かつて日本のキャンプ地でおこった事件を題材にして集団圧力の影響する心理メカニズムを明らかにした。それは、夏に神奈川県玄倉川の中州で、集中豪雨で増水し、キャンプをしていた人たちがおそってきた激流に流されて幼児を含む多数の犠牲者が出てしまった事件である。当日、県職員が危険を知らせて回り、その後も、警察が避難を勧告し、特に中州にいる人にすぐに移動するよう警告がなされた。ところが結果的には18名がその場から動かず、翌朝、悲劇がおこったのである。

中州に残されたグループには小さな子どもを抱えた母親や若いカップルもいた。彼らは不安や心配を抱いたであろうし、安全な場所に移動した方がいいのではないかと内心では思った可能性もある。なのになぜ結果的にその場を誰も動かなかったのかについて、吉田(2001)は、その主要な原因は、彼らが同じ会社の社員とその家族だったためであると述べている。「心配だからひきあげましょう」「事故になったらどうするのですか」と言いたかったり、「皆さんが残られても我が家は帰らせてもらいます」と言いたかったとしても、

せっかくみんなで来たのにと考えたり、これまでの関係やこれからの関係を考えると、集団の中では本心が口に出して言えなかったのではないかと吉田（2001）は解釈している。このように関係の近い集団の中で集団圧力が作用して個々人に影響を与え、内面の気持ちや意見を表明することを抑制することは教育現場でも起こりうるのではないかと考えられる。集団の中で必要な言葉ややりとりが、日頃の人間関係の近さや、集団としてのまとまりの強さからかえって抑制される場合があるのである。

学校現場でも、教師間で感じたことや思ったことを伝えられなかったことが、後に大きな問題となり、かえって当事者の教師を窮地においやることも考えられる。そこで、このような人間関係の近さによって生じる妨害要因をどうやって減らすかが問題となる。

一つ目に、鈴木（2011）は、学年集団は仕事をするための仲間であるという意識が重要と述べている。そして、鈴木は、子どもたちの健全な成長のために働く職業集団として、問題行動を目にした時、それを指摘しあえるためには、伝える際も「私は00と思うのだけど・・・」と、I（アイ）メッセージを入れながら表現しながら伝えることを提案している。

また、日常的な場面のやりとりの中では言いづらいこともあると思われるので、水野（2011）は、フォーマルなチーム会議を、短時間でも既存の会議の一部として設定できないだろうかと提案している。フォーマルな会議なら、援助ニーズの高い子どもの援助を考えると「場の雰囲気」があるので、日常と異なるその文脈でなら、相手への、普段は言いにくい指摘もすることができるというのである。チーム学校でのチーム援助は、日常の人間関係の近さを妨害変数にせず、子どもに対する援助を教師集団でどう実行できるかが問われる。

また、日常においてささいなことを言い合える雰囲気づくりとして、瀬戸（2011）は、ある小学校では、ピンクのよかったねカードと、ブルーのちょっと心配ですカードが職員室の引き出しに常備されていて、先生がたは登下校や掃除の時間の子ども様子などで気づいた事をカードに書いて、担任の机においておくという日常的システムを作っていることを取り上げている。大きな問題にならないと互いに言いにくいという状況を、ちょっと心配ですカードで、ハードルを下げてやりとりできるように工夫されている。また、さらに言いやすい関係づくりのために心配なことの前に、ささいなよかったねをカードを使って交換しあうことで、ネガティブなことでも広く言い合えるための素地を作っているのだと考えられる。

年の若い教員は他の学級のことには口をはさみにくく、ベテランはこれくらいのことで弱音を吐けないという気持ちもある中で、そこを風通し良くするのは管理職の大きな役割であると言われる（小澤2013）。管理職は、このような年齢の影響や、日常の会話の延長では話しづらかったり、日常の関係がかえってじゃまする場面があるということ意識しておく必要がある。

まとめ

他に、教師から次のような声があった。「第三者の組織を形成し、保護者への対応をサポートしてくれると助かる。もちろんスクールボランティアとして。学校以外の第三者が相手に言ってくれる場面があるとうれしい」「(子どものことだけでなく)保護者との間に入るカウンセラーも必要だと思う」。このように、保護者の対応に教師以外の人間、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、地域の人、PTA 役員など、状況によって異なると思うが、第三者が入る必要性を語る教師は多かった。

もし、保護者や子どもたちが、教師から「苦しかったら学校に来ないという道もある」と言われたら、見捨てられたかもと感じるかもしれないが、カウンセラーが同じ言葉を使いながら「一度、病院にかかっては？」と言うことは、保護者も子どもも受け入れやすい場合もあると考えられる。役割分担と連携のメリットが大事であり、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーを利用するメリットが、今後さらに周知されることが必要である。人とつながる力、今、子どもたちに不足しているこのつながる力を、教師自身がさらに身につけることが期待される。

引用文献

- 安藤きよみ・中島望・鄭英祚・中嶋和夫 2013 小学校学級担任の学級運営等に関連するストレス・コーピングに関する研究 川崎医療福祉学会誌 Vol 22 . No .2 , Pp .148 157 .
- 橋本剛 2014 なぜ「助けて」と言えないのか？ 援助要請の社会心理学 吉田俊和・橋本剛・小川一美 編 対人関係の社会心理学 ナカニシヤ出版 Pp .145 166 .
- 伊藤順康 2007 自己変革の心理学 論理療法入門 講談社現代新書
- 伊藤美奈子 2000 燃え尽きる教師たち 教員養成セミナー 23(7), Pp .18 20 .
- 伊藤美奈子 2011 教師の燃え尽きとうつについて 子どもの心と学校臨床 第4号、遠見書房 Pp 43 50 .
- 北山修 2001 幻滅論 みすず書房
- 教職員のメンタルヘルス対策検討会議 2013 教職員のメンタルヘルス対策について(最終まとめ) 文科省
- 小橋繁男 2012 異なるストレス状況で教師が用いる対処行動とメンタルヘルスとの関連 メンタルヘルスの社会学 Vol .18 , 3 14 .
- 水野治久 2011 教師を支え、学校を変えるチーム援助 児童心理 2月号 学校におけるチーム援助の進め方 金子書房 Pp .1 10 .
- 中島一憲 2003 先生が壊れていく 精神科医からみた教育の危機 弘文堂 p .113
- 中島一憲 2005 精神性疾患の早期発見・対応と支援 特集 教師の「心の健康」再考 メンタルヘルスとストレスマネジメント 教職研修 33(7), Pp .72 75 .
- 大橋明 2009 あきらめに関する心理学的考察 自由記述による探索的検討 中部学院大学・中部学院短期大学部 研究紀要第10号、17 28 .
- 太田仁 2005 たすけを求める心と行動 援助要請の心理学 金子書房
- 斉藤勇 1985 好きと嫌いの人間関係 対人感情の心理学入門 エイデル研究所
- 小澤美代子 2013 担任と校内の他の資源をどうつなげるか 児童心理 6月号 保護者面談・親面接を深める Pp .128 132 .
- 佐藤寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二 2009 児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性 教育心理学研究57, 111 123 .
- 佐藤学 1994 教師文化の構造 教育実践研究の立場から 「日本の教師文化」 稲垣忠彦・久富善之 編 東

- 京大出版会 Pp.21-41.
- 瀬戸美奈子 2011 スクールカウンセラーはどのように援助チームに貢献できるのか - 小学校の場合 児童心理 2月号 学校におけるチーム援助の進め方 金子書房 Pp.67-72.
- 嶋崎政男 2011 新学期開始直後の保護者のクレームとその対応 児童心理 2011年4月号 NO.930スタートダッシュ「学級づくり」 金子書房 Pp.118-123.
- 鈴木律恵 2011 同学年の担任の人間関係をどのように築くか 児童心理 2011年4月号 NO.930スタートダッシュ「学級づくり」 金子書房 Pp.124-131.
- 高木亮・田中宏二・淵上克義 2006 教師の職業ストレスにおける職場環境の要因と職務自体の要因がバーンアウトに与える影響の検討 岡山大学教育学部研究集録131, 155-165.
- 高岸幸弘・櫻井興平 2015 精神疾患による休職を経験した教師のストレスプロセス 関西国際大学カウンセリング研究所紀要 3, 79-95.
- 竹松志乃 2002 教師のメンタルヘルス バーンアウトを中心に 明治大学教職課程年報 対人援助職としての特徴. 24, Pp.11-24.
- 田村修一 2011 「教師の被援助志向性とチーム援助 助けられ上手な教師になるために児童心理 2月号臨時増刊「学校におけるチーム援助の進め方」No.927, 19-26.
- 登日温子・成田健一 2017 上手なあきらめができる人 社会的認知学習理論からあきらめ現象を捉える 関西学院大学心理科学研究 Vol.43, 75-84.
- 山口裕幸 2008 チームワークの心理学 よりよい集団づくりをめざして サイエンス社
- 吉田道雄 2001 人間理解のグループダイナミクス ナカニシヤ出版
- 吉武久美子・藤原珠江・兵動友美 2016 幼稚園教師の成長プロセスとその要因に関する研究 2016年度カトリック学術奨励金「研究助成金」研究成果報告書

(2017年10月11日 受理)