

## 教師のストレスとバーン・アウトについて (2)

— 国際労働機関の報告書から —

平沢 信康\*

## OCCUPATIONAL STRESS AND BURN-OUT OF TEACHERS (2)

Nobuyasu HIRASAWA \*

### Abstract

The aim of this paper is to introduce a report of the ILO.

The report presents a review of the current literature on occupational stress and burn-out in teaching within an occupational health framework as of late 1994 in many high-income countries in Europe, North America and Asia and the Pacific. It also addresses conceptual and methodological issues, such as weaknesses in survey designs and the establishment of causality in determining the basis for stress. Additional insights concern the failure to consider fully the teachers' experience in the organizational context of the school, the impact on the school's health and the effects of stress on education provision.

The nature of the problem is defined as both psychological and physical, with different types of hazards contributing to various forms of harm, including social well-being. Based on the available evidence, teachers are particularly at risk from occupational stress, with some 25-33 per cent of teachers reporting that their work is "highly stressful". There is consensus that teachers from pre-primary through secondary levels have stress/ depression rates considerably higher than those in tertiary education. As for age and length of service, higher levels of stress seem to be experienced by student and newly qualified teachers.

The main sources of stress relate to organizational issues (career and salary, school organization and management), job design and work organizations (high workload, time pressures, lack of control over work and pupil behaviour, poor working conditions and lack of teaching resources) and the societal context (poor relationship with parents and the community and lack of support from society). Of these, the classroom situation and pupil behaviour, aggravated by negative perceptions of teachers, are especially important.

Teachers experiencing stress display a wide range of non-specific symptoms of ill health, engage in maladaptive coping behaviours (increased smoking and drinking), are at high risk of depression and related mental disorders and may suffer work-related physical disorders. Burn-out is a major problem. Consequences for the school include increased absenteeism and job turn-over; lowered performance and negative attitudes towards students. The health of the school as an organization influences stress levels and moderates its effects on teacher

---

\* 鹿屋体育大学 National Institute of Fitness and Sports in Kanoya, Kagoshima, Japan

health and work behaviour.

The authors conclude by recommending that national agencies and international bodies, such as the ILO, develop and publish guidance for teachers on the management of stress at work. The guidance should be set firmly within an occupational health framework, and deal with organizational, as well as individual, based approaches.

**KEY WORDS :** *STRESS, BURN-OUT, TEACHER*

(この資料論文は、前稿 [第19号] に続く訳文である。なお、紙数制限の関係から英語原文にある表は省くこととした。)

#### 4 ストレスの原因

教職におけるストレスの原因について論じた研究は多い。興味深いことに、これらの研究を通して、ヴァリエーションとして3つの重要な原因があるものの、十分なコンセンサスが認められる。第一は、研究がおこなわれた国と文化に関するものであり、第二は、カバーされた教職のタイプに関するもので、第三は、研究が行われた時期(時代)に関するものである。

コックスとブロックリーによって1978年に英国のノースウェールズで行なわれた一連の研究は、1970年代後半の同地域における教職のストレス原因を論じている。

ある研究では、教師の混成グループ(2つの教育当局から集められた)に対して、仕事に関して最も不満なことを10、最も満足なことを10、それぞれ列挙するよう求めた。これらのデータは、満足と不満の諸要因を対比するために、また相対的な重要度を比較するために用いられた。その当時、教師にとって、満足要因は、不満要因よりも、明らかに、より重要であることが判明した。このデータは、教職におけるストレスの主要な原因が何であるかについての予備的モデルを提供することともなった。

ストレスフルな状況あるいは「問題領域」に関して、主要な5グループが現れたのである。

- 1 教師訓練とキャリア開発
- 2 仕事の性質(教室の状況、生徒の行動、労働の負担、手段と教授方法)
- 3 物理的な労働環境
- 4 学校組織(学校規模、経営、教師の役割とコミュニケーション)
- 5 学校と地域共同体との間の関係

教室状況および生徒との関係は、その当時、「だれた」ものであった。そのことは、教職のストレスに関して、とりわけ重要なものであった(以下、参照)。これは、幾人かの研究者の知見(ギャロウェイら、1982年;ラスレットとスミス、1984年)と一致することがわかったが、しかし、完全にはではない。

同じ脈絡において、ブレンナー、ソルボン、ワリス(1985年)は、教師にとってストレスの主な原因は、生徒や他のスタッフとの個人的な人間関係の質にあると論じている。彼らの概観によれば、組織的・個人的な諸要因はあまり重要ではない(ウォリス、1982年)。しかしながら、別の所で行われた研究は、組織的な諸要因を少なくとも過小評価すべきでないとしている(例えば、カヴァデイル、1973年;ファヴレットとメラン、1983年を参照)。

その約十年後、イギリスの古参教員との一連の開拓的なワークショップから得られフィードバックにより、いくつか新しい要素が導入されたものの、いくぶん似通った結果が得られた。5つの「問題領域」が、学校組織内部のストレス原因として報告されたのである。

- 1 研修とキャリア開発から生ずるもの
- 2 教室を反映する、仕事に内在的なもの；状況、時間のプレッシャー、めちゃくちゃな生徒たち
- 3 ある教師の個人的な人格特性を反映するもの
- 4 組織としての学校、その文化と経営に関するもの
- 5 政治的・地域社会的期待や変化に関する学校外のもの

この分析のある要素は、「教師の雇用と労働条件」に関するILO報告書(1981)、およびニュージーランド教育研究所のための論文のなかでデウィ(1986)によって繰り返し強調された。ILO報告書は、教師にとっての一群の問題領域を効果的に列挙しているが、これには次のものが含まれている。すなわち、クラス規模、生徒の不品行、時間のプレッシャー、労働密度、統制の欠如、給与と職業の安全性、暴力と身体的安全への脅威である。同様な文脈のなかで、デウィは教師の問題として、生徒の行動、貧困な労働条件、時間のプレッシャー、学校の貧しいエートを挙げている。

1983年、ファヴレットとメランは、イタリアの教師によって報告された諸問題の相対的な重要度と構造に、ある洞察を与えた。彼らはチェック・リストのアプローチを、それらの困難の分析に応用し、因子分析を用いることにより、ストレスラーを12種類に分類した(ファヴレットとラパグリオン、1983年)。そうして彼らは、これらを2つの指標に関する教師の得点に関連づけた。すなわち、第1の指標は、教師の自分自身についての認知と、教師の仕事が彼らに要求したものととの相関を測定するもの(人-職業適合性)であり、第2の指標は、問題に関係する役割と地位を測定するもの(役割困難)である。重複する予告的なものの組み合わせが、2つの基準のために引き出された。人-職業適合性の尺度を予め示すために、以下のような4種類の問題が挙げられた。

- 1 当局との関係
- 2 経歴と給与

- 3 仕事における協調の欠如
- 4 仕事の組織

最初の4つは、役割困難の尺度を予告するが、5番目の組織的欠乏との関係の中においてのみである。このイタリアの研究(ファヴレットとメラン、1983年)は、教師の問題の原因論において、組織的な要因があるのではないかと、強く暗示している。

1991年、サイデマンとゼイガーは、アメリカで、教職の中のストレスについて短いレビューを提示し、ストレスラーとして次のような問題があるのではないかと提案した。

- 1 組織的緊張
- 2 行政上の支援の欠如
- 3 スチューデント・アパシーと不品行
- 4 一部の同僚の否定的な態度
- 5 親からの協力の欠如
- 6 発展的なキャリアへの機会の乏しさ
- 7 過度な労働負担

同時に、フリードマン(1991年)は、イスラエルの教師におけるバーン・アウトの決定要因を、バーン・アウトのレベルの高低と関係する学校の特徴を比較することによって調べた。バーン・アウトのレベルは、マスラッチ・バーン・アウト・インヴェントリー(マスラッチ、1976年；マスラッチとジャクソン、1985年)を用いて、学校の校長・教師・その他の関係者とのインタビューから測定された。この研究によって示されたところによれば、4つの主要な特徴が、教師のバーン・アウトに関係しているようである。

- 1 学校経営によって教師に課される計測可能な目標達成に向けた駆り立て
- 2 教師の専門性が十分であることへの信頼の欠如
- 3 周囲と一線を画した学校文化
- 4 不快な物理的環境

年齢, 性, 教育レベル, 在職年数もまた, 教師のバーン・アウトにかかわっているとされた。

さらにマコーミックとソルマン (1992年) によるオーストラリアにおける最近の研究は, 教職に関する4群のストレスを挙げている。これらは以下の問題と関係している。

- 1 外的領域 (一般社会との問題, 文部省, 両親との問題を含む)
- 2 生徒の領域 (生徒の不品行, 学習態度の悪さ, 教えることに係わる他の困難と不十分な規律を含む)
- 3 学校の領域 (支援の不足, 貧困な労働環境, 学校文化と資源の不足を含む)
- 4 個人の領域 (個人の価値の不足, 将来の展望の乏しさ, 教職に対する適性のなさ, 不十分な給与を含む)

これらの研究者たちは, 教師たちに, 可能な限り様々な諸個人や機関を提示しつつ, 「あなたの(職業的) ストレスは誰のせいか」と質問した。その結果, ストレス経験について, 約45%の教師は自分たちには, ごく「わずかに」責任があるとするか, あるいは「まったく」責任がないとみなしている。対照的に, 文部省や(一般)社会は, あらゆる他の可能性よりも, 教職のストレスに対してかなりの責任があると考えている。それから研究者たちは, 標準的な分析を用いて, 4つのストレス要因に関する教師の得点を, 教職の仕事のなかの満足度に関連づけた。教師の満足度もまた4要因から, すなわち, 監督, 収入, 学校文化, 昇進の点から測られた。これによって, 2組の関連性が明らかにされた。まず第1に, 教師の収入と昇進に関する満足は, 外的領域や個人的領域から起こるストレス経験とは負の相関にあった。第2に, 監督と学校文化への教師の満足は, 学校領域から生じするストレス経験と負の相関にあった。これら二つの知見は, 実感しうるものであり, なんら驚くべきものではないが。

最後に, 多くの研究者たちによって, 変化というものがストレスの主な原因としてみなされてき

た(たとえば, コックスら, 1988, 1989を参照)。それは, たんなる変化ではなく, 問題なのは「変化につぐ変化」, つまり次々と生じし, 一見決して終わらないようにみえる一連の変化であり, 以前に生じた変化に教師が適応するための時間をもつ前に, さらにまた新しい変化が課される事態である。ストレス原因としての変化についての教師たちの認知にとって, かなり中核的なのは, 変化のほとんどがコントロールの外にあるという感覚である。変化の過程にあつて, しばしば自分が関わっている感じが全くなく, また何が起きているかについて掌握感が全くなかった。変化が, 頻繁に「よそ」から課され, 必要とされているものを受け入れ, それに適応するよう, 建設的にうまく教師を助力するにはなされてこなかった。

#### 4.1 教室

最近のデータによれば, 自分たちの仕事に固有な問題に対する教師の関心は, 教室の状況へ集中しがちである。教室における肯定的な成果から教師が大きな満足を得ていると報告されている一方で, しかしながら同時に, やる気が全くなかったり, 意欲の乏しい生徒たちから, かなりのフラストレーションとストレスを経験しているとも報告されている。

教室の状況によって教師に課される問題に関して, 明白な仮説は, 生徒の躰の悪さが主な原因であるというものである。ほとんどの文献は, この仮説を支持しているが, それは確定的なわけではない。たとえば, リットとターク (1985年) は, 生徒の無作法と躰の問題はストレスの主な原因ではないと結論づけている。しかしながら, シヨンとコフ (1980年) は, 問題児や, 個人的な傷害の脅威, 悪態は, 教師の経験の他の側面よりも, 大きなストレスをひきおこすと報告している。カスバリは, さらに敷衍して, 次のように述べている。

「ほとんどの教師が学期の終わりに感じる疲弊感は, 彼(彼女)の仕事の他の側面よりも, 規律を維持することにおける教師の技量と人格に関してなされる要求に, より

密接に関連している。]

データに明らかな矛盾があるのは、無規律を構成していると信じられているものが何であるかについて諸研究の間に相違があることや、(そうでなければ)教師が騷問題を報告することに気が進まないことによるものであろう。さらにいえば、事件のような問題と、低レベルの無規律とその累積効果をあつかう慢性的な問題を区別することが、文献においてほとんど試みられてきていない。キリアカウ(1987年)によれば、後者は、前者よりも大きなストレスをもたらす。

生徒の無作法と無規律に加えて、生徒の側の「学習動機の欠如」と「成績不良」とが、教師の深刻なストレス要因であると言われてきた。

諸論文は、生徒集団(必ずしも学びたいと動機づけられていない生徒や、しばしば、めちゃくちゃで、ときには敵意をもった生徒)に絶えず曝されることから生起する困難や、また働き過ぎである、教室内で孤立している、めちゃくちゃな生徒のために自分たちの地位が確固たるものでないと感じることから生起する困難について、様々に論じている。コックスやブロックリ(1984年)は、広範な不満とストレス尺度を、教師自身が報告した健康へ関係づけようと試みた。彼らのデータによれば、6ヶ月の間に報告された非特異的な不健康の症状の総計は、明らかに、生徒のふるまい・無作法に関係があるのであって、他のストレス要因によるものではなかった。生徒の無作法は、おそらく教職におけるストレスのうち、最も重要な要因の一つであろう(サイドマンとゼイガー、1991年)。

教室問題は、第2の問題領域に大いに関係している。すなわち、学校文化(とエートス)の領域、および個人間の(社会的)環境の領域である。学校は、問題解決には貧困な環境となっていると、しばしば報告されている。学校内の文化は、チームの関心よりも個人的な関心として諸問題を投げかける。教師たちは、競争を、団体精神と形式的な問題解決方法の欠如を、共有された標準・価値・目的の欠如を、報告しがちである。概して学校は、支持的な労働環境としてみられていないのである。

#### 4.2 教師たちの否定的な認知

イギリスその他における最近の研究によれば、教師たちによって挙げられたストレス要因の一つは、地域社会との、とりわけ親たちとの関係の貧困であり、公的な支持の欠如にあった。幾つかの国では、教師や教職一般を否定的にみる見方は、ときおり、教育界における労働争議の間に高まった。しかしながら、この問題すべてが、政治的なものであるとか、たんに一般の認識に関するものであるわけではない。つまり、科学的な文献もあるのだが、それもまた、教師たちに「教室の悪者」と議論を投げかけ、教師について批判的であるように思われる。

研究者たちは、教師が子どもの進歩をじゃましている、子どもが彼ら自身に適切な知識を獲得することを妨げている、自律性の発達を禁じている、また絶えず生徒のコミュニケーションを誤解している、と報告してきた。他の研究者たちは、教師たちは独占的な利己主義的集団である職業組織に参加して、学校のヘゲモニーを永遠のものとするよう振る舞っていると論じてきた。教師たちはテクノロジーの進歩に反対し、効果的な変化に故意に抵抗している、と。

二つの点に注意する必要がある。まず初めに、これらの批判の幾つかは、個々の職業人としての教師に対してよりも、教育システムのエイジェントとしての教師の役割に、より焦点が当たっているのであろう。教師の労働には組織的なコンテクストがあることは、早くから指摘されてきた。このコンテクストが教師に要求し、教師がそれらの要求を実現する方途において彼らを拘束する。そうしたコンテクスト内で働く教師たちは、彼らが何を教え、どのように教えるかについて、完全な支配権をもっているわけではない。したがって教師たちの生徒との相互作用、および彼らの生徒への感化が、わずかに部分的に教師のコントロール下にあるだけである。このことは、教師自身によって認められている。研究者たちによって挙げられた問題の幾つかは、個人的な教授能力や資質と同様に、組織的な要求と拘束を反映しているのであろう。第2に、批判が正当であるかはさておき、

批判は教師たちに対して否定的な影響をもっている。ここでは、建設的な批判に対して反論するつもりはないが、批判が表明され用いられる仕方について注意を喚起しておきたい。

教職のストレス要因に関する証拠によれば、国や教師集団の双方を超えて、また時を超えて、顕著な一致がみとめられる。ほとんどの教師たちは、ストレス経験に関して、自分が悪いとは思っていない。教師たちの主要な問題は、以下の3項目に分類できる。

#### 組織的問題

- 1 経歴と給与
- 2 学校の組織と経営、とくに業績達成へと駆り立てる学校文化の側面と支援の欠如

#### 職業計画と労働組織

- 3 労働の性質、とくに高い労働負担、時間のプレッシャー、仕事や生徒のふるまいに対する統制の欠如
- 4 貧困な労働環境と教授資源の欠如

#### 社会的コンテクスト

- 5 地域社会との貧困な関係と社会からの支援の欠如

これら様々な問題のなかでも、教室状況と生徒の無作法が、教師の不健康に関して、とりわけ重要であることが明らかとなっている。これらの問題の全ての影響は、一般社会によって表明される教師や教職に対する否定的な批評によって一層悪化されよう。

## 5 教師の職業的健康

教職におけるストレスの影響は、二つのレベルで表されよう。すなわち、個人的なものと、組織的なものである。本節では、教師の心理的・身体的健康への影響に関する証拠を探索し、次の6節で、より組織的な観点から影響をみることにする。

キリアカウとスツクリッフェ (1979年) は、イギリスの教師の研究から、仕事に関するストレス経験の影響は、「生理的変化を伴う (怒りや抑鬱

のような) 否定的感情の反応症候群」として現れると述べた。彼らは、教師によって経験された最もよくある徴候を、疲弊とフラストレーションの感情、そして極度の緊張状態であるとした。何年後かに、この著者たちと同僚は、「消耗し疲弊」した感情や「不安で緊張した」感情を自己報告したものを意図的に測ったイギリスの教師の同様なサンプル調査を報告した。これら自己報告された健康に関するデータは、イギリスの労働者集団から得られた標準データと比較された。職業集団としての教師は、一般の労働者集団よりも、「不安で緊張した」点では高くも低くもなかったが、「消耗し疲弊した」とする報告の平均レベルは、利用可能なイギリス標準のそれよりも顕著に高かった。「消耗し疲弊した」という極端な感情の自己報告は、バーン・アウト症候群の一部としての「情緒的疲弊」の報告と異なるものではない、ということは他でも論じられてきた。もしそうだとすれば、これらのデータは、サンプルの33%近くが大いにバーン・アウトしたと見積もったナギとデイヴィス (1985年)、ホワイトマンら (1985年) のデータと一致する。

キンヌネン (1988年) は、フィンランドの教師のストレス経験と、その結果生ずる疲弊を、学期を通じて研究した。ストレス経験と疲弊報告に関して、4つの異なるグループが出現した。

1. ストレスのない教師と活動的でエネルギッシュな教師 (30%)
2. 学期の初めと学期の終わりに疲労と不安を感じた教師—このグループは学期の中頃では比較的低いストレス・レベルを示している (15%)
3. 学期初めは週末にストレスからの回復をするが、終わりにはそうでない教師 (35%)
4. 学期を通じて疲れきった教師 (20%)

バーン・アウトは教師にとって問題である。マスマッシュとジャクソン (1981年) によって提示されたバーン・アウトの定義と一致するかたちで、スペク (1981年) は、教師は「感情の疲弊、生徒

に対する冷笑、否定的な自己評価、必要最小限しか仕事をしない全般的傾向」に陥りがちであると述べた。フリードマン（1991年）は、以下のように論じさせた。

「バーン・アウトは、一つの現象として、何らかの職業上の活舞台のなかよりも、教師や教職に関係するものとして論じられてきた。」

彼自身の仕事や他の研究者の仕事を引用しながら、彼は教師におけるバーン・アウトの公然たる現れを、強烈な怒りの反応、不安、落ち着きのなさ、抑鬱、疲労、倦怠、皮肉、罪悪感、心身症の諸徴候とし、そして極端な場合には神経衰弱に陥ると結論づけた。これらの影響は、キリアカウトとシュトクリップ、それに上記のものによって確認された不健康症候群と重なっている。

幾つかの研究によると、ストレスを経験している教師は、短気になり、怒り、悲しみ、抑鬱的となり、落ち込み、過食し、アルコールやコーヒーあるいはお茶の摂取量が増え、処方箋なしで買える薬物や煙草の使用量が多くなる。このほとんどは、不適応なかたちで耐えているか、耐えられていない状態を表している。ブレイス（1984年）によれば、仕事のストレスに耐えられなかった教師は、耐えることができた教師よりも、頻繁な頭痛、深刻な不眠、抑鬱になりやすく、より大きなバーン・アウトに陥りやすい。

教師たちは、「疲れはてた」、「バーン・アウト」したとの感情に加えて、精神的な病いからも「危機」にある証拠がある。たとえば、「ル・モンド」の記事（1981年1月）によれば、病気を理由に「再適応」ポストを申し込んでいるフランス人教師の70%ちかくが、神経の変調に悩んだことがあるという。さらに、精神病のために入院させられた人々に関する調査によれば、他の職業集団よりも教師には神経症の、とくに抑鬱の患者数が多い。こうしたデリケートさは、若い教師（25-30歳）と女性教師のあいだで、より大きく現れた。オーストラリアの労働者の賠償請求に関する研究には、教師たちに神経症が起りやすいことを支持するデータがある。自己報告された職業病に関する近

年のイギリスの研究のデータ（ホジソン、1993年）もまた、教師における（ストレスに関係した）抑鬱の高いリスクを強調して、以上の知見を支持している。

さまざまなヨーロッパ諸国の研究が、ILOによってまとめられている（1981年）が、それによれば、教師たちは、労働が及ぼす心理学的な健康への影響の点において「危機的」グループであるばかりではなく、身体的健康の点からも危機的なのである。ILOによれば、ドイツとハンガリー両国の研究において、心臓血管系、呼吸器系、筋骨の健康の点で「危機的」である教師について、病気の類似パターンが見いだされた。教師たちの労働の性質が重い要求を背骨、足、循環系に課し、教室内のこもって汚れた空気のため大声で話す必要があるため、喉が伝染病にかかるリスクが平均以上に高い、と論じられた。ハンガリーの研究では、喉頭炎、咽頭炎、歩行器や循環器系の病気が、一般的な集団よりも教師のあいだで、より頻繁にみられた。声の摩耗に関するアメリカの研究（サピアとケイダー、1993年）によると、（女性の）教師は、相対的に高いレベルの声の摩耗の症状に苦しんでいるようである。彼らのサンプルの半数以上が、複数の症状を報告し、また顕著な数の教師が、そのような症状は有効に教授する能力に不利に影響していると報告した。こうした教師にとって、彼らの声はストレスの慢性的な原因であった。

日本における最近の研究（八田と西出、1991年）によれば、小学校の教師は私企業のホワイトカラー労働者よりも、ストレスが少ないということはないのだが、ストレスは精神的な変調として表明されやすい。ホワイトカラー労働者は、より身体的な変調に苦しむ傾向にある。

ストレスを経験している教師は、不健康の広範な非特異的の症状を呈し、同時に、喫煙量の増加のように、健康のためには不適応な、頑張っただけと耐えようとする行動にふける。一集団として、教師は、ストレスに関する抑鬱の「ハイ・リスク」グループにあると思われ、おそらく労働に関係する幾つかの身体的（心臓血管系、循環器系、筋肉骨格系

の) 変調に苦しんでいる。

## 6 組織の健康

教職におけるストレスの影響の幾つかは、教師の仕事上の有効な働きぶりに、仕事上の遂行能力に関係している。もし、十分多くの教師たちがこうした仕方で影響をうけるならば、これらの影響は、組織(学校)的な重要性を帯びる。学校の健康もまた影響を受けるであろう。本節では、まず教師の有能性と仕事上の遂行能力を考察する。それから、組織的健康度という概念を通じて、組織としての学校の性格と役割を検討する。

### 6.1 教師の仕事の遂行能力と有能性

サイドマンとザイガーによれば、教師が効果的なかたちでストレス経験をうまく処理できないときには、教師の健康が害されるばかりでなく、それに加えて以下の現象が生ずるといふ。

1. 欠勤の増加
2. 転職の増加
3. 貧困な教師のモラル(士気)と遂行能力
4. 生徒の成長の阻害

彼らはブレイスらの論文を引用している。同時に、フリードマンによれば、バーン・アウトは、教職における教師の力量の重大な低下、病気のための欠勤の増加、早期退職に結びついている。彼によれば、燃え尽きた教師たちは、授業の準備を怠りがちである。また、おおげさな厳正さや頑なな態度で生徒に向かって振る舞う傾向がある。彼らは、生徒に努力をあまり期待せず、教室内ではフラストレーションに対して忍耐強くない。教育や生徒に関する事柄に対しても、深く関わろうとはしない。

ストレス経験への反応の指標として欠勤率や教職を去る決断を考察した研究によると、男女の教師のあいだには差異がある。若い女性教師は、他のグループと比較して、高い欠勤率を有することがわかった。イギリスの教育科学局からの報告によれば、しばしば語られる理由は「結婚します」

ということであったが、若い女性教師は男性教師よりも教職を去る意向を語る傾向がある。しかしながら、キリアカウとストクリッフは、彼らのイギリスのサンプルにおいて、教職を去るつもりであると報告した者は、男性教師よりも女性教師のほうが少ないことを見出した。これは、イギリス教育科学局による研究と対立する結果となった。

### 6.2 組織としての学校の健康

組織としての学校の健康の概念を直接的に論じた研究は、これまで、ほんの僅かしかなかった。それら従来の研究は、学校の健康度を測定するために、精神測定の手段の開発に大きく焦点を当ててきた。

幾つかの初期の研究は、マイルズによってなされた。彼によると、健康な学校とは、課題、維持管理、成長発達要求を効果的に処理する学校である。彼はこれらの領域の経営を反映する10の次元を挙げた。残念なことに、これらの次元を操作可能にする試みは、とくに成功してきたわけではない(たとえば、キンプソンとソナベンド、1978年を参照)。ホイとフェルドマン(1987年)は、もう一つのモデルを提示した。

「技術的、経営的、制度的なレベルが調和している学校。すなわち、学校が分裂的な外力に耐えてうまくやっており、そのエネルギーをその使命に向ける時、学校は道具としてのニーズと、表現のニーズの双方を満足している。」

(ホイとフェルドマン、1987年)

学校の健康は、彼らによると、教師のかかわりとの相関が示されてきた7つの異なった次元で測ることができた(タータラ、1990年)。

コックスとハワース(1990年)は、組織には主観的側面と客観的側面の両方があると論じた。組織の主観的側面とは、その組織がスタッフによってどのように認知され、考えられ、記述されるかである。他方、客観的側面とは、構造と材料と人工物に代表される組織のことである。彼らによる



と、健康な組織の主観的側面は、何らかのしかたで、それらの構造、政策、手順（客観的な組織の側面）に一致していなければならない。人体の生理とのアナロジーによって、幾つかの関連しあうサブ・システムの観点から、主観的な組織がモデル化されることが提示されてきている。組織の健康さは、心理社会的サブシステムの「よさ」と、それらの結合と統合の「よさ」を反映したものである。

3つの異なるイギリスの地方教育当局内にある36の学校と500以上のスタッフに関する最近の研究により、こうしたアプローチに基づいた学校に関する詳細な健康モデルが示された。この研究は、主観的組織としての学校について明示的に扱い、それが3つの心理社会的サブシステムの観点から表されうることを示した。これらは、学校内部の職務環境、問題解決環境、発達環境と関係している。教師のストレスと欠勤、離職の意向、実際の転職に関しても、データが収集された。教師の疲弊感については、計量がなされなかった。LISREL テクニックを用いて、コックスらは、教師のストレスと疲弊感との間の関連と、この関連が組織の健康の尺度によっていかに影響されるかを考察した。

教師は、自分たちの主要な問題が何であり、仕事に関係したストレス原因が何であるかを質問され、それから、教師が関係するストレス経験の観点から挙げた諸問題のそれぞれがもつ衝撃度を見積もるよう求められた（最大評点100）。これらのデータは、全ストレス得点を計算するために用いられた。教師によって報告された問題の数においても、あるいは彼らの全ストレス得点においても、学校のタイプや場所のあいだにおける差異はまったくなかった。さらに、学校規模とストレスの間にも、ならん関連はなかった。組織の健康の3次元のそれぞれに関する教師の得点が計算された。

LISREL 分析によれば、教師のストレスは、問題解決環境と職務環境（前者にとってより強力な影響をもつ）の良さによって決定される。そして逆に、教師のストレスと、それら2つの環境の良さが、疲弊感を決定する。ここでは、最も強い影

響は、教師のストレスと問題解決環境の良さに関係する。この関係パターンを記述するモデルは、受け入れられる適合の良さの指標と関連する。

以前の諸分析（コックス、クック、ライター、1993）によると、組織の健康は教師のストレスと健康との双方に直接的な影響を有するのみならず、これら2つの尺度の間を緩和する。それらの分析は、階層的な逆行技法を用いて、（ここで報告されたように）疲弊感に対して、教師のストレスが、また問題解決環境と仕事環境の良さが、シンプル（主要）な影響をもつことを明らかにした。しかし、職務環境と発達環境の良さが、教師のストレスと健康との間の関係に対して、適度に影響しているという証拠もあった。

これらのデータによれば、良い職務環境を経験していることが、教師の健康に対する仕事上のストレスの影響を弱めるかもしれないということである。これらの知見は、感情的な疲弊-非人格化関係を和らげることにおける、仕事のなかに意味深さを認める役割に関して早期に報告された知見と幾分か似ている。両者が、雇用者の健康を守るために、労働環境に介入するための基礎を提供する。

教師によるストレス経験は、彼らの職務上の有効性を（とくに欠勤の増加を通じて）減じ、仕事の遂行能力を損ない、生徒への態度に影響することが明らかとなっている。組織としての学校の健康は、おそらくストレスのあらゆるレベルに影響し、また学校の健康はあらゆるレベルのストレスから影響される、そうした影響と関連しあっている。組織として学校が健康であることは、教師の健康と仕事上の振る舞いに対するストレスの影響を和らげる効果があろう。

## 7 介 入

教職におけるストレス問題を扱った優れた介入研究は不足している。したがって、関連文献はきわめて少ない。その結果、組織におけるストレス・マネジメントに関するより広範な知識に簡単に依拠することによって、介入を計画することが必要である。

ストレス・マネジメントに関する文献には、通常、3タイプの介入がある。

1. 第一の介入：ストレッサーを減らそうとする、ある形態の組織的ないし労働の発展（労働計画と人間工学）
2. 第二の介入：労働者の訓練（健康増進または心理的技法の形態のいずれか）
3. 第三の介入：被雇用者の援助（カウンセリング提供に大きく焦点づけた）

多くのレビューによれば、ほとんどのストレス・マネジメントの介入は、個人に焦点が当てられ、ホワイトカラー労働者のために計画され、労働ないし労働環境に対して労働者を変化させることに携わっている。これは、幾つかの国における、マネジメント観の性格と影響を反映したものである。

しかしながら、このテーマについては文献数の急増にもかかわらず、そうしたプログラムが相対的に有効であるか否かは、決定することが困難であった。それは主に、関連する研究のほとんどに内在する方法論的な欠陥と、適切な評価の欠如のためである。マーフィーら（1992年）は、そのような評価は、コスト利益分析や、職業ストレスの測定、被雇用者の満足と職務遂行能力、欠勤と健康状態を含むべきであることを示したが、彼らはめったにそうしていない。

教職において、「ストレス・マネジメント」の標語のもとに試みられてきたもののほとんどは、典型的には、個人の教育と発達を強調する教師のワークショップに関係するものであった。「ストレス」ワークショップへの参加が、ストレスとバーン・アウトの双方の経験と影響を、教師が処理することに助けとなる点で効果があるということは確かである。

少なくとも、2つの異なったタイプのワークショップがある。一つは、問題に焦点をあてたものである。たとえば、サイドマンとザイガー（1992年）は、教師のワークショップのために問題解決枠組みを記述したが、それはコックスら（1988, 1990

年）によって推奨されたものと、一般的な原則において、似ていなくもない。リットとターク（1985年）もまた、仲間や同僚と、問題解決戦略と次なる行動に焦点を当て、問題と解決を同時に議論することが、教師にとって有益であることを指摘した。

第二のタイプのワークショップは、主に情緒に焦点を当てたものである。たとえば、シャープ（1985年）は、教師の不安に対するストレスの植え付け訓練の効果について述べている。ストレスの植え付けは、学級経営の訓練にたとえられる。教師たちは、訓練群と統制群とに割り当てられ、自己報告された不安について計量がとられ、訓練の前後、それに4週間後のフォロー・アップの時にもデータが教室から集められた。ストレスの植え付けと学級経営訓練の双方は不安を減じ、学級行動を改善することが認められた。ラーソンら（1990年）はスウェーデンの6つの高校で健康チームを訓練し確立した。これらのチームは、教師のストレスとリラクゼーションに焦点を当てた自発的なディスカッション・グループを学校のなかに組織した。ディスカッション・グループは、ほぼ隔週の間隔で、5-8回、集まった。このグループの教師たちは統制群の教師たちと比較された。訓練後、ディスカッション・グループの教師たちは、ストレスとつきあうために、より健康的なふるまいと、より建設的な行動をとることが明らかとなった。また教師たちは、ストレスが少なくなり、健康が増し、仕事の満足感が増したと答えている。

組織を発達させることを通じて、教職におけるストレスを減らす幾つかの試みがある（例えば、ディア、1974年；フランら、1980年）。このアプローチの最近の例が、著者と同僚（コックス、ライデン、クク、チェイン、1993年）によって提供されている。著者らは、イギリスの文部当局のために研究し、上述したモデルを用いて、都市部の学校の健康を向上させる介入プログラムを開発・実施した。それぞれの「介入」学校は、介入を受けなかった2つの対照群の学校に対して比較された。介入の効果は、学校の健康の尺度と、教師の

健康の独立尺度に対して測定された。介入は、指定された学校へ報告された学校の健康の検査に基づき、その後、学校の健康のさまざまな局面に焦点を当てた一連の組織発達ワークショップを行った。介入は一学期にわたり、そのデータに拠れば、期間中に、発達環境としての学校、および問題解決環境としての学校に対する、教師たちの観方は改善された。同時に、彼らの自己報告によれば、健康も疲弊感に関しては改善した。同じ時期に、対比された学校における教師たちの健康は減退している。

教師や学校について試みられた介入研究の数は、そうした介入の機会と同様に少ない。適切に評価されてきた介入の数は、さらに少ない。我々が何らかの結論を引き出すことには、証拠が薄弱である。しかしながら、どこかほかで、そのような研究が試みられるべきであることは確かなようである。

## 8 要 約

教師の約25-33%が自分たちの労働を「高度にストレスフル」であると答えていることから、一つの職業グループとして、職業上のストレス経験から、教師が特に「危機的」とであるということは確かなようである。教職のなかの「リスク」グループに関するデータは、さほど強いものではないが、それによれば、新しく教職に就いた者は、他の教師たちよりも、ストレスに弱いようだ。女性教師に関する証拠はあいまいで、どちらともいえず、はっきりしない。

教職におけるストレス原因に関して確かな事柄は、国や教師集団を超えて、また時を超えて、顕著な一致を示している。ほとんどの教師は、ストレス経験に関して、みずからに責任があるとは認めない。教師たちの主要な問題は、以下の3項目で構成される。

### 組織の問題

1. 経歴と給与
2. 学校の組織と経営、とりわけ学校文化の職務遂行に駆り立てる側面や受けられる支持の欠如

### 職業計画と労働組織

3. 労働の性質、とりわけ高い労働負担、時間のプレッシャー、労働と生徒のふるまいに対する統制の欠如
4. 貧困な労働条件と教授資源の欠如

### 社会的文脈

5. コミュニティーとの貧困な関係や社会からの支持の欠如

これらの様々な問題のうち、教室状況と生徒の無作法が教師の不健康に関して特に重要であることは確かなようである。これらの問題のすべての衝撃は、一般社会によって教師や教職についての否定的な見方が表明されることにより、一層悪化させられる。

ストレスを経験している教師は、広範な非特異的な不健康の症状を示すと同時に、喫煙量の増加のような、健康に関して不適応なかたちで負けずに張り合おうとする行動にふける傾向がある。一集団として、彼らはまた、ストレスに関係する抑うつつの「ハイ・リスク」グループであるように思われる。さらに教師たちは、いくらかの、おそらくは労働に関係する身体的（心臓血管や呼吸器や筋骨に関する）不調に苦しんでいる。

教師のストレス経験は、（とくに欠勤が増えることによって）労働のための彼らの有用性をそこない、労働の遂行能力を減退させ、生徒に対する態度に影響することがある。組織として学校の健康は、おそらくは教師たちのあらゆるレベルのストレスに影響し、逆に、それによって影響されることによる、また、教師の健康と労働行為へのストレスの影響を和らげることによる、そうした影響に関係しているのであろう。

教師と学校について企てられた介入研究の数は、そうした介入の機会と同様に少ない。適切に評価されてきた研究は、さらにわずかである。はっきりとしたことは少なく、何らかの結論を引き出すことは出来ない。しかしながら、他のどこかで、そのような研究が企てられるべきであることは確かなようである。

## 9 勸 告

国家機関やILOのような国際組織の双方が、労働のストレス・マネジメントについて、教師のための指導書を開発し、出版することが重要である。この指導書は、しっかりと職業上の健康という枠組みのなかで書かれるべきであり、個人に立脚したアプローチと共に、組織に立脚したアプローチでもって執筆されるべきである。このレビューは、そうした指導書のための基礎を提供するのに資するであろう。

最近では、将来の指導書のための「青写真」が、たとえば the UK Health & Safety Executive 英国健康安全局 (ESAC, 1990) を通じて、利用可能となっている。これは、上で推奨したアプローチに合致するものであり、また、WHO や英国健康安全局 (コックス, 1993年) を通じて筆者らによって支持されたアプローチとも一致しているものである。

(平成10年12月11日 受付)  
(平成11年1月21日 受理)