

教員に生起する怒り感情への対人関係の影響 —児童生徒・保護者・同僚との関係性からの省察—

福田 裕子*・秋光 恵子**・松本 剛**

本研究の目的は、教員の職務に起因する否定的な影響のうち「怒り」の感情に着目し、「児童生徒との人間関係」「保護者との人間関係」「同僚との人間関係」という3つの異なる対人関係における怒りの感情の特徴について調査し、その課題を整理することであった。小学校教員・中学校教員・特別支援学校教員113名に対する質問紙調査の結果から、教員に生起する「児童生徒との関係」「保護者との関係」「同僚との関係」の3つの異なる対人関係における怒りの感情の「強さ」については「同僚との関係」が最も高かったが、何らかの出来事を記述した教員は「児童生徒との関係」が最も多いことが確認された。さらに、「怒りを感じた状況」は『被攻撃的状況』『自尊心に対する脅威』『徒労感』『社会的正義による怒り』『組織的機能不全』の5つのカテゴリーでまとめられた。これら5つのカテゴリーに分類された出来事にも3つの異なる対人関係における記述の割合に差が見られ、「児童生徒との関係」「保護者との関係」「同僚との関係」での怒り経験はそれぞれ同質ではないことが示唆された。

キーワード：怒りの強さ、怒り経験、児童生徒との関係、保護者との関係、同僚との関係

問題と目的

(1) 教員ストレスの増大

学校における体罰が社会問題視されるようになり、体罰禁止の周知やガイドラインの策定など様々な取り組みが進められている。例えば、文部科学省（2013a）は体罰の禁止及び児童生徒理解に基づく指導の徹底に加え、教員が生徒指導上の問題を抱え込まないよう促すとともに、体罰に関する自己認識を再確認するよう求めている。しかし、教員による体罰事案は後を絶たず、令和元年度に体罰等により懲戒処分等を受けた公立学校の教職員は550名、被害を受けた児童生徒は948名に上っている（文部科学省，2020a）。体罰は許されないものであるということが教員に周知されているにも関わらず、児童生徒への体罰行為が根絶されていないのが現状であるといえよう。

その一方で、令和元年度における教職員の精神疾患による病気休職者数は5,478名に上る（文部

科学省，2020a）。教職員全体に占める割合としては平成21年度に次いで過去2番目の多さであり、実数では過去最多である。これら体罰等による懲戒処分等を受けた教員や精神疾患による病気休職者の増加は、教員のストレスの増大の一端を示すものであろう。

令和元年度の全国の小・中学校における暴力行為発生件数は72,132件、いじめの認知件数は591,069件、不登校児童生徒数は181,272人であり、いずれも前年度と比べ増加傾向にあった（文部科学省，2020b）。学校現場ではこれらの生徒指導上の諸課題への対応に苦慮している教員も少なくない。このような生徒指導上の諸課題の増加は、それだけで教員のストレスを増加させる要因になり得る。

また、教員の職務には個別に取り組む業務が多く、学習指導や生徒指導、学級担任、担当分掌等の業務を個人が抱え込みやすいという特徴を有することが指摘されている（文部科学省，2013b）。生徒指導や保護者対応等では、内容的にも教員個人だけでは十分に対応できないケースが増えてい

* 兵庫教育大学発達心理臨床研究センター

** 兵庫教育大学

るにも関わらず、職務の特徴から個人で問題を抱え込んだり、一人で対応せざるを得ない状況に陥ったりすることも少なくないと思われる。このような職務への取り組みの現状は、教員のストレスをより増大させる要因となり得る。

(2) 教員ストレスのストレスナー

教員のストレスは、教員の職務に起因する否定的な影響の反応 (Kyriacou&Sutcliffe, 1978) であるという見方がある。教員のストレスが増大した場合、うつ傾向や身体的不調、疲労、怒り感情が生じる (藤井, 2005b) ことも知られている。文部科学省 (2020a) は、病気休職者が増加している原因として、業務量の増加や煩雑化の他に、職場の人間関係を挙げている。また、杉若・伊藤 (2004) も、教員の職務上のストレスナーには教員としての力量不足や多忙性、労働条件とともに、児童生徒・保護者・同僚等といった職務上の人間関係があることを指摘している。

これらが示すように、教員にとってのストレスナーは多種多様であるが、その中でも対人援助職である教員の、「職務上の人間関係」については、児童生徒との関係、保護者との関係、同僚との関係という3つの人間関係に関する業務に携わることが多い。それらの人間関係そのものが教員にとってのストレスナーとなり得るものであり、そのような人間関係は教員のバーンアウトを促進する要因であるという指摘がある (新井, 2007)。教員特有のストレスナーとなり得る人間関係と、そこから生起するストレスに着目することは、教員にとって円滑な業務を遂行する上で重要であると考えられる。

(3) 教員ストレスと怒りの感情

ストレスの蓄積は、ストレス反応として身体・感情・行動の諸反応が生起することにつながるが、対人関係上の課題に日常的にさらされている教員にとっては、ストレス反応として苛立ちが生じたり、怒りの感情につながったりすることが多いため、それらへの対処が課題となる。特に怒りの感情は、ストレス状態との関連が深く、怒りの感情を抑圧することはストレスの増加につながり得る

(富永・清水・森・佐藤, 2000)。一方で、怒りの感情が対人関係場面において、直接外へ表出されると対人関係の悪化や精神的健康につながりにくいという指摘もある (富永ら, 2000)。教員の怒りの感情を生起させる出来事やそれに伴う言動・態度について整理することは、教員自身が自らのストレスを自覚し、ストレスが生じる早期の段階でそれらへのコーピングの取り組みを進めることに貢献できるものと考えられる。

近年、怒りの感情のコントロールとしてアンガーマネジメントが注目されている。怒りの感情を必要以上に自分自身に向けてことがないよう、また、児童生徒を必要以上に怒ってしまったり、突発的な怒りで体罰行為に及んだりしないよう、自分自身の怒りの感情を客観視して対処することが教員にとって必要なスキルになっているともいえる。

(4) 怒り感情の生起と教員の対人関係

怒りを生起させる教員の対人関係に関する藤井 (2005a, 2005b) の研究では、教員が職務上で経験する対人関係の対象として「児童生徒」「保護者・同僚」が取り上げられている。これらは教員が日常的に関わることが多い関係性であり、取り上げる対人関係の対象として適切であると思われるものの、「児童生徒」及び「同僚・保護者」という対子どもと対大人の2つの人間関係から教員の怒り経験が捉えられている部分は一考を要する。

「保護者との関係」及び「同僚との関係」は、教員にとって大人同士の関係という点においては共通しているといえる。一方で、教員にとって「保護者」は児童生徒と同様に被援助者であるという意識がある。それに対して、「同僚」は価値観や方向性の共通理解や相互調整を日常的に行う協働的な関係にある。また、児童生徒や保護者との関係がこじれた場合であっても「教員間の人間関係が良好であれば、協働的に問題解決にあたり組織的に対応したりすることで児童生徒や保護者との人間関係による教員のストレスナーは軽減される」といった指摘 (新井, 2007) があるように、教員にとって「保護者との関係」と「同僚との関係」

を同質の関係として捉えるのではなく、異なる対象として捉えて議論することが適当であるとする。

(5) 本研究の目的

そこで、本研究では、教員の職務に起因する否定的な影響のうち「怒り」の感情に着目し、「児童生徒との関係」「保護者との関係」「同僚との関係」という3つの異なる対人関係における怒りの感情の特徴はどのようなものかを調査し、その課題を整理することを目的とした。

方法

(1) 調査時期及び協力者

令和3年8月に主に中堅教員を対象としたA県の研修講座に参加した小学校教員、中学校教員、小学部・中学部を担当する特別支援学校教員127名に調査用紙を配布し、全員から回答を得た。そのうち、無回答及び著しく回答の不備のあるものを除いた113名の回答を分析対象とした。分析対象者の内訳は小学校教員64名（男性25名、女性39名）、中学校教員45名（男性26名、女性18名、回答しない1名）、特別支援学校教員4名（女性4名）であった（表1）。

表1 分析対象者の内訳

校種	校種別人数	性別	性別別人数	経験年数	年数別人数
小学校	64	女性	39	5年以下	1
				10年以下	4
				15年以下	33
				20年以下	1
		男性	25	5年以下	0
				10年以下	2
				15年以下	21
				20年以下	2
中学校	45	女性	18	5年以下	5
				10年以下	3
				15年以下	10
		男性	26	5年以下	4
				10年以下	3
				15年以下	18
		回答しない	1	10年以下	1
特別支援学校	4	女性	4	10年以下	1
				15年以下	2
		男性	0	---	0
合計	113		113		113

(2) 調査内容

調査用紙では以下の事柄について回答を求めた。

i) 基本属性 校種、性別、教職経験年数を問うた。校種については、[小学校、中学校、特別支援学校]、性別については、[女性、男性、回答しない]の3項目から選択するよう依頼した。教職経験年数については5年刻みで尋ね、[5年以下、10年以下、15年以下、20年以下、それ以外]の5項目で回答を求めた。

ii) 教員が経験する怒り出来事 これまでの教職経験の中で「児童生徒との関係」「保護者との関係」「同僚との関係」において怒りを感じた出来事について想起させ、下に挙げた①から⑨までの9項目に沿って、それぞれの関係での出来事別に回答を求めた。また、回答においては、①でその出来事を感じた「怒り」の感情を表す言葉（例えば、カッとする、イライラする等）の同定を行い、②でその怒りの強さについて10段階で回答を求めた。③以降は怒りの出来事について詳細に問うために、項目ごとに枠を設けて自由記述で回答を求めた。

①その時に感じた怒りを表現する言葉

②その時に感じた怒りの強さ

(10段階評価：10最大～1最小)

③出来事の状態

④相手の言動や態度

⑤相手に対して表出した言動や態度

⑥心の中で思ったり考えたりしたこと

⑦第三者に対して表出した言動や態度

⑧出来事の顛末

⑨相手に対する気持ちや態度の変容

なお、本稿では紙幅の関係上、②怒りの強さ、

③出来事の状態の2項目に関する結果の報告を行うものとする。

(3) 倫理的配慮

本調査は、倫理的配慮として、以下の i) から v) を回答者に示し、同意を得た上で実施した。i) 調査は無記名で実施し、所属や個人が特定されることはない。ii) 回答は任意であり、回答によって不利益を被ることはない。iii) 回答の途中で中

断しても構わない。iv)調査に参加しなくても不利益を被ることはない。v)本研究の終了後は情報の取り扱いに留意し、調査用紙を速やかに処分する。i)からv)をフェイスシートに明記し、同意の上で回答するよう依頼した。また、性別を問う設問において「回答しない」の項目を設け、調査用紙は冊子形式にし、回収時等に回答が見えないようにした。

結果

(1) 怒りの強さ

質問項目②において10段階で尋ねたそれぞれとの関係(対児童生徒、対保護者、対同僚)における出来事の「怒りの強さ」を従属変数として、

対象とした3つの関係性、及び分析対象者の所属校種と性別を独立変数とする3要因分散分析を行った(表2)。但し校種については、特別支援学校に所属する協力者は非常に少数であり男性回答者もいなかったため、この分析においては小学校教員、中学校教員間で比較するものとした。

分散分析の結果、有意差が認められたのは対象の主効果のみであった($F(2,178)=9.597, p<.001$)。多重比較の結果、「児童生徒との関係」及び「保護者との関係」を対象として想起した出来事における「怒りの強さ」には有意差がなく、「同僚との関係」を対象として想起した出来事における「怒りの強さ」は、児童生徒・保護者対象の出来事よりも有意に高かった($p<.001$)。

表2 3つの関係性別の怒りの強さ

		児童生徒との関係		保護者との関係		同僚との関係	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
小学校	女性	5.857	2.060	5.514	2.863	6.657	2.351
	男性	6.190	2.064	5.857	2.373	7.190	1.991
中学校	女性	6.000	2.309	6.846	2.512	8.077	1.754
	男性	5.375	2.516	6.333	2.649	6.333	2.444
援特 学別 校支	女性	5.000	4.243	4.500	2.121	3.000	1.414
	男性	---	---	---	---	---	---

分散分析結果

対象の主効果	$F(2, 178)=9.597, p<.001$; 児童生徒=保護者<同僚
校種の主効果	$F(1, 89)=0.507, n. s.$
性別の主効果	$F(1, 89)=0.492, n. s.$
対象×校種	$F(2, 178)=2.307, n. s.$
対象×性別	$F(2, 178)=0.485, n. s.$
校種×性別	$F(1, 89)=2.945, n. s.$
校種×対象×性別	$F(2, 178)=0.942, n. s.$

表3 怒りの出来事の記述の有無

	児童生徒との関係		保護者との関係		同僚との関係	
	実測値	残差分析の結果	実測値	残差分析の結果	実測値	残差分析の結果
記述あり	94	▲	67	▽	68	▽
記述なし	19	▽	46	▲	45	▲

※表中の残差分析の結果は、 $p<.05$ 基準で有意に多い場合▲、有意に少ない場合を▽と表示

(2) 怒りの出来事の記述の有無

質問項目③における「怒りの出来事の状態」の記述は「児童生徒との関係」が94名、「保護者との関係」が67名、「同僚との関係」が68名から収集された。怒りの出来事の対象によって記述の有無に差があるかについてカイ二乗検定を実施したところ、有意な差があることが確認された ($\chi^2(2) = 18.922, p < .01$)。残差分析の結果、「児童生徒との関係」に対する怒りの出来事について記述した教員が多く、「保護者との関係」「同僚との関係」に対する怒りの出来事について記述しなかった教員が多いことが確認された (表3)。

(3) 怒りの出来事の記述分類

3つの関係性に関して収集された延べ229個の「怒りの出来事の状態」の記述について、臨床心理学及び学校心理学を専門とする大学教員2名、中学校教員歴のある発達心理臨床研究センター客員教員1名でKJ法により分類を試みた。その結果、「その他」を含む35の小カテゴリーが生成され、それらは「その他」を除く5つの大カテゴリー(『被攻撃的状況』、『自尊心に対する脅威』、『徒労感』、『社会的正義による怒り』、『組織的機能不全』)にまとめられた(表4)。それぞれの大カテゴリーの定義は以下の通りである。

表4 怒りの出来事の記述分類と記述量

大カテゴリー	定義	小カテゴリー	小カテゴリー定義	児童生徒との関係	保護者との関係	同僚との関係			
				実測値	残差分析の結果	実測値	残差分析の結果	実測値	残差分析の結果
被攻撃的状況	自分を否定されたり攻撃されたりする状況	人格否定	大勢の前で恥をかかせられるような行為	11	▽	40	▲		
		ハラスメント	自分より上の立場あるいは集団による一方的な影響力の行使						
		教員への暴力行為	教員に対する暴力による攻撃						
		教員への暴言	教員に対する言葉による攻撃						
	周囲からの理不尽な対応	批判・苦情	教員または学校の対応への不満						
		理不尽な叱責	非を棚に上げた相手からの叱責						
		理不尽な要求	相手からの筋の通らない要求						
		過度の要求	一般的に考えられる職務を超えた過度の要求						
	自己中心的態度	自分の思いのまま行動する自分本位な言動							
自尊心に脅威に	自尊心を脅かされる状況	馬鹿にした態度	教員に対する軽視や無礼な態度	94	▲	3	▽		
		授業妨害	授業を妨害する意図で教員の主導権を奪う行為						
		指導不服従	教員の指導を意図的に受容しない態度						
		忌避	意図的に教員を避ける行為						
徒労感	相手にかけた時間や労力に対する徒労感	周囲の無理解	対応の趣旨や意図を把握しない様子	16		8			
		指示を聞かない	相手の能力的な要因による実施困難の状況						
		思うように動かない	相手に対する期待や労力への裏切り行為						
		伝わりにくさ	教員の思いや働きかけが理解されない状況						
		不穏当な相談・要望	不適切な要望感						
	不可抗力による状況	突発的に起きた防ぐことができない状況							
社会的正義による怒り	不正や悪事を憎む正義感に触れる行為	他者への暴力行為	他者に対する暴力による攻撃	35	▲	13			
		他者へのいじめ	他者に対するいじめ行為						
		継続的な迷惑行為	他者に対する継続的な迷惑行為						
		他者への迷惑行為	他者に対する迷惑行為						
	社会的に許されないと感じる行為	持論の押し付け	他者に対し自分の考えを押し付ける言動						
		ごまかし・嘘	自分の行動の責から逃れようとする言動						
		約束破り	他者との約束を破る行為						
		無責任	責任ある立場の相手が責任を負わない言動						
		責任転嫁	責任を負う立場の相手が他者へ責任を押し付ける言動						
		陰口	本人がいない場所で他者の悪口を言う行為						
	周りに同調	批判的な意見に同調し自分の考えなく行動							
機能不全	業務量の過多による個人負担の増大	仕事量の多さ	個人で請け負う業務量の多さ	1	▽	1	▽		
		不公平感	業務量の偏りによる不公平感						
	同じ目的を達成する意思のない非協力的チーム	チームで動けない	チーム内における非協力的な態度						
		方向性の不一致	めざすべき方針や物事の進め方が相手に受容されない様子						
その他	その他	その他	5		2		3		
合計				94		67		68	

※表中の残差分析の結果は、p<.05基準で▲を有意に多い、▽を有意に少ないで示している

i) 『被攻撃的状况』 『被攻撃的状况』は、「人格否定」「批判・苦情」「理不尽な叱責」「過度の要求」などの9つの小カテゴリーから成り、相手が自分の目的を達成するために教員に発する暴言や暴力、理不尽さを感じるような叱責や要求など、直接的・心理的に攻撃を受けたと教員が感じる記述を含んでいた。『被攻撃的状况』は「自分を否定されたり攻撃されたりする状況」及び「周囲からの理不尽な対応」を示すものであると考えられた。

ii) 『自尊心に対する脅威』 「馬鹿にした態度」「指導不服従」「忌避」などの4つの小カテゴリーは、教員に対して教員を軽視するような態度や無礼な態度、意図的に教員の指導を受け入れなかったり、避けたりする行為などに関する記述であると考えられたため、『自尊心に対する脅威』という大カテゴリーとしてまとめた。

iii) 『徒労感』 「周囲の無理解」「思うように動かない」「伝わりにくさ」といった6つの小カテゴリーは、教員が期待したり労力をかけたりして相手に接したにも関わらず現状が改善しない等の記述であり、これらが大カテゴリー『徒労感』として「相手にかけた時間や労力に対する徒労感」を示すものであると考えた。

iv) 『社会的正義による怒り』 『社会的正義による怒り』は、「不正や悪事を憎む正義感に触れる行為」、「社会的に許されないと感じる行為」に関する内容を示すものである。この大カテゴリーには「他者への暴力行為」「他者へのいじめ」「ごまかし・嘘」「約束破り」といった、他者に対して攻撃をしたり迷惑をかけたりする行為やごまかしや嘘といった社会的に許されないと感じる行為など11の小カテゴリーを含むものとした。

v) 『組織的機能不全』 「仕事量の多さ」「不公平感」「チームで動けない」「方向性の不一致」といった個々の教員の業務負担や非協力的なチームへの不満から生じる怒りをまとめた大カテゴリーを『組織的機能不全』と命名した。「業務量の過多による個人負担の増大」「同じ目的を達成する意思のない非協力的チーム」を示す内容が含まれ

ていた。

(4) 怒りの出来事の対象とカテゴリー分類

「児童生徒との関係」「保護者との関係」「同僚との関係」の3つの関係性によって、大カテゴリーの記述数に偏りがあるのかを検討するために、カイ二乗検定を実施したところ有意差が認められ ($\chi^2(10)=114.204, p<.01$), 残差分析の結果、「児童生徒との関係」に対する出来事については、『自尊心に対する脅威』『社会的正義による怒り』が有意に多く、『被攻撃的状况』『組織的機能不全』については有意に少ないことが確認された。また、「保護者との関係」においては『被攻撃的状况』が有意に多く、『自尊心に対する脅威』『組織的機能不全』が有意に少ないことが分かった。さらに、「同僚との関係」においては『組織的機能不全』が有意に多く、『自尊心に対する脅威』が有意に少ないことが示された(表4)。

考 察

本研究の目的は、教員の職務に起因する否定的な影響のうち「怒り」の感情に着目し、「児童生徒との関係」「保護者との関係」「同僚との関係」という3つの異なる対人関係における怒りの感情の特徴を明らかにすることであった。

(1) 出来事の対象における怒りの強さ

小学校教員と中学校教員の「児童生徒との関係」「保護者との関係」「同僚との関係」に対して想起した出来事の「怒りの強さ」について、「出来事の対象(対児童生徒、対保護者、対同僚)」、分析対象者の「校種」及び「性別」を独立変数として比較した結果、怒りの「出来事の対象」の主効果のみに有意な結果が得られ、「校種」や「性別」の主効果、及び交互作用は有意ではなく、「校種」や「性別」による違いは見出されなかった。

藤井(2005b)は、身体的不調を訴える傾向のある教員は「『同僚や保護者との人間関係』において怒りをより強く感じている」と述べているが、本調査では、「同僚との関係」を想起した出来事の「怒りの強さ」が他よりも大きいという結果が示されたことから、教員が同僚と保護者を同じよう

な対象であるとは認識していないことが確認された。また、保護者に対してよりも日常的に接している同僚に対してより強い怒りを感じる人が多いことが示された。

この結果は、「児童生徒との関係」「保護者との関係」については、担任と児童生徒・保護者との関係が一般的には単年での関係性に留まるものであるのに対して、「同僚との関係」については基本的には複数年の関係になることが多いということが影響しているのではないかと考える。児童生徒や保護者との関係がこじれた場合には、児童生徒が卒業したり、次年度以降に対象の児童生徒を担任として受け持たなかったりすることで直接的なつながりから逃れることができる。また、保護者とは基本的には職場で毎日顔を合わせることは少ない。一方、同僚とは日々の職務の中で否応にも顔を合わせることになり、協働して業務を進めたり職員会議等で方向性を決めたりすることが求められる。教員個人の業務に大きな影響を与えている可能性がある。「同僚との関係」における出来事に対する「怒りの強さ」が有意に高かったという結果から、協働性が求められる学校現場において、長期間に及ぶ職場での直接的な同僚との関係性の構築のありかたが問われているといえよう。

(2) 怒りの出来事の記述の有無

「怒りの出来事」の状況の記述の有無では、「児童生徒との関係」に対する怒りの出来事についての記述が有意に多かった。これは、調査用紙で質問した順が「児童生徒との関係」「保護者との関係」「同僚との関係」であったため、最初に提示された「児童生徒との関係」に対しては記述が増えた可能性も考えられる。しかし、「保護者との関係」や「同僚との関係」における設問で「特にありません」と記述した教員も一定数存在していた。この結果から、「児童生徒との関係」における怒り経験の出来事については、「保護者との関係」「同僚との関係」の怒り経験の出来事よりも想起しやすかったのではないかと考える。

つまり、「児童生徒との関係」においては、教員の職務上、日々の教育活動の中で注意をしたり

叱ったりする経験が豊富にあり、その指導した出来事を怒り経験の出来事として想起した教員が多かったため、3つの関係性で記述に差が生じたのではないかと推察される。但し、この結果については先述したような順序効果も否定しきれないため、今後さらなる検討が必要であろう。

(3) 出来事の対象による怒りの内容の差異

怒り経験の出来事は、『被攻撃的状況』、『自尊心に対する脅威』、『徒労感』、『社会的正義による怒り』、『組織的機能不全』の5カテゴリーにまとめられたが、「児童生徒との関係」「保護者との関係」「同僚との関係」のそれぞれにおいて出現の傾向に差が見られた。

「児童生徒との関係」に対する出来事については、『自尊心に対する脅威』『社会的正義による怒り』が有意に多く、『被攻撃的状況』『組織的機能不全』については有意に少ないことが確認された。また、「保護者との関係」においては『被攻撃的状況』が有意に多く、『自尊心に対する脅威』『組織的機能不全』が有意に少なかった。さらに、「同僚との関係」においては『組織的機能不全』が有意に多く、『自尊心に対する脅威』が有意に少ないことが確認された。

i) 「児童生徒との関係」に対する出来事 「児童生徒との関係」において『自尊心に対する脅威』が有意に多かったことは、このカテゴリーの定義が「自尊心を脅かされる状況」であることを勘案すると、教員の言動を軽視したり指導に対し不服従な態度を示したりする児童生徒に対し、教員自身が児童生徒に教員としての職務や誇りを否定されたと感じたために生じた怒りであると考えられる。同様に有意に高かった『社会的正義による怒り』も「不正や悪事を憎む正義感に触れる行為」、「社会的に許されないと感じる行為」と定義され、教員が職務に対し忠実であろうとする責任感や使命感を否定されたと感じるために生じた怒りであると考えられる。

教員の職務への否定や軽視は教員に不快感を伴い、生徒指導において児童生徒理解が不十分なまま対応してしまうという指摘もある（河村・鈴木・

岩井, 2004)。児童生徒を望ましい姿へ導くことは教員にとっての職務の一つである。但し、今回の結果からはいじめや暴力といった他者へのマイナス行為や嘘やごまかしといった社会的に許されないとされる行為等、児童生徒の望ましい姿と相反する行動や態度に対して、その職責のために怒りの感情を伴いながら指導を行ってしまう危険性が示されたといえる。冷静な生徒指導を心がけることへの警鐘とすることが望まれる。

ii) 「保護者との関係」に対する出来事 「保護者との関係」については『被攻撃的状況』が有意に多かった。教員への罵詈雑言や威圧的な態度を伴った保護者と向き合った際に、心理的な負担や理不尽さを感じない教員はほとんどいないであろう。これらの負担感や理不尽感が「攻撃を受けた」という『被攻撃的状況』として意識されていると考えられる。

また、『被攻撃的状況』が有意に多いことは、「怒り経験の出来事」の起点の多くが保護者にあると教員が考えている結果であると思われる。「児童生徒との関係」では、児童生徒の行為や態度について教員から注意をしたり指導をしたりと教員が起点となって出来事が生じるが、「保護者との関係」の場合、保護者から電話がかかってきたり、保護者が来校したりと、出来事の起点の多くは保護者にある。

教員にとって、これらへの対応は突発的に批判や非難にさらされることにつながる。あるいは、理不尽さを伴う要求の場合には、事前に教員と協議した上で保護者の思いや要求を教員に伝えるといった段取りを経ることなく、教員の立場からすれば唐突に保護者の要求を突き付けられたような思いを抱く過程を経ることになる。さらに、予測していない状況に対して教員が混乱を感じながら対応にあたることで、さらに保護者の怒りを喚起することにつながるといった悪循環に陥ることも考えられる。そのような保護者への対応における混乱が、結果として教員の『被攻撃的状況』感を招く場合もあるのではないかと考える。

iii) 「同僚との関係」に対する出来事 「同僚との関係」では、『組織的機能不全』が有意に多かった。同僚との関係においてはチームで仕事をしたり、業務の分担をしたりするなど協働的に業務を進めることが求められる。しかし、校務分掌等で担当が明確に示されることがない業務が存在していたり、他の分掌がどのような業務を分担しているのかが分からなかったりしつつ、学校が運営されていることは珍しいことではない。さらに、対人援助職である教員にとって生徒指導や保護者対応等が突発的に発生し、それに向き合わざるを得ないことも日常的にある。

学校においては、これらの突発的な出来事に対して教員個人の力量で乗り切らなければならない状況が多分に見られる。そのため、日常的に教員個々における業務の偏りが生じやすく、その偏りに対する不公平感や個人の業務量の増大が教員の怒りを強めることにつながり得る。業務量の多寡による不公平感からくる怒りや非協力的な同僚に対する怒りといった「同僚との関係」における怒りに関わる出来事が想起され、記述された結果ではないかと考える。

(4) まとめと今後の展望

本研究では、教員に生起する「児童生徒との関係」「保護者との関係」「同僚との関係」の3つの異なる対人関係における怒りの感情について検証・考察された。「怒りの強さ」については「同僚との関係」が最も高く、想起された出来事の記述量は「児童生徒との関係」が最も多かった。さらに、「怒り経験の出来事」については、3つの異なる対人関係それぞれにおいて大カテゴリーでの記述に差が見られ、「児童生徒との関係」「保護者との関係」「同僚との関係」での怒り経験の強さや出来事の質は同質ではないことが示唆された。

本研究では3つの異なる対人関係における怒りの感情を生起させる状況の特徴を明らかにすることに焦点化したため、怒り経験の出来事と表出方法、怒り感情への対処方法や怒り経験による変容等、3つの異なる対人関係における怒りの感情との関連については具体的に検討するに至っていない

い。今後、教員の怒り感情に対する表出方法や対処方法等について研究を継続することにより、教員が体験しやすい怒りの感情に対する望ましい対処の方法を提案できるよう研究を進めていきたい。

謝 辞

本研究における調査の実施にあたり、研修講座参加時に快く回答に応じていただいた小学校教員・中学校教員・特別支援学校教員の皆様、調査の機会を与えてくださった兵庫県立教育研修所長様に心より感謝申し上げます。

引用文献

新井 肇 2007 教師のバーンアウトの理解と援助
広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀
要, 6, pp23-26.

藤井 義久 2005a 小学校教師の怒り経験に関する
探索的研究 岩手県立大学看護学部紀要, 7,
pp31-41.

藤井 義久 2005b 中学校教師の怒り経験とメンタ
ルヘルスに関する調査研究：尺度開発の試み
学校メンタルヘルス, 8, pp93-102.

河村 夏代・鈴木 啓嗣・岩井圭司 2004 教師に生
ずる感情と指導の関係についての研究：中学
校教師を対象として 教育心理学研究,
52(1),pp1-11.

Kyriacou,C.・Sutcliffe,J. 1978 A Model of
Teacher Stress Educational Studies, 4, pp1-
6.

文部科学省 2013a 体罰の禁止及び児童生徒理解
に基づく指導の徹底について（通知）
[https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/
seitoshidou/1331907.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1331907.htm)

文部科学省・教職員のメンタルヘルス対策検討会
議 2013b 教職員のメンタルヘルス対策に
ついて（最終まとめ）
[https://www.mext.go.jp/component/b_
menu/shin-gi/toushin/_icsFiles/afieldfi
le/2013/03/29/1332655_03.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shin-gi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655_03.pdf)

文部科学省 2020a令和元年度公立学校教職員の

人事行政状況調査について

[https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/
jinji/1411820_00002.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00002.htm)

文部科学省 2020b児童生徒の問題行動・不登校
等生徒指導上の諸課題に関する調査結果につ
いて

[https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/
seitoshidou/1302902.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm)

杉若 弘子・伊藤 佳代子 2004 小・中学校教員の
ストレス経験：尺度の開発と現状分析 奈良
教育大学紀要 人文・社会科学, 53(1),
pp55-62.

富永 美穂子・清水 益治・森 敏昭・佐藤 一精
2000 中学生，高校生，大学生の食生活を中
心とする生活リズムと怒りの表出との関係
広島大学教育学部紀要 第一部 教育学, 49,
pp15-22.

Influence of interpersonal relationships on anger in teachers : Reflections on relationships with students, parents, and colleagues at school

FUKUDA Hiroko*, AKIMITSU Keiko**, MATSUMOTO Tsuyoshi**

*Center for Research on Human Development and Clinical Psychology, Hyogo University of Teacher Education

**Hyogo University of Teacher Education

Abstract

The purpose of this study is to focus on the emotion of "anger" among the negative effects caused by teachers' duties to investigate the characteristics of the emotion of anger in three different interpersonal relationships with: students, parents and colleagues, and to organize the issues involved. From the results of the questionnaire survey of 113 elementary school teachers, junior high school teachers, and special needs school teachers, it was confirmed that the "intensity" of anger in three different interpersonal relationships occurring in teachers, was highest in "relationships with colleagues. And in terms of "frequency", there teachers who described some kind of event had the highest in the "relationships with students". Furthermore, the "angered situations" were summarized in five categories: "Under attack", "Threats to self-esteem", "Sense of futility", "Social justice anger", and "Organizational dysfunction". These five categories of events also showed differences in the proportion of descriptions in three different interpersonal relationships, suggesting that anger experiences in "relationships with students", "relationships with parents", and "relationships with colleagues" were not homogeneous.

Key Words : intensity of anger, experience of anger, relationships with students, relationships with parents, relationships with colleagues