

# 教師の精神的健康を維持・促進するプログラムについて

森下左知子 葛西真記子

## 要約

日本の教師の精神的健康はここ数年の間に急速に悪化している。文部科学省の発表では、2007年度における教職員の病気求職者数は8000人を超え、そのうち、精神疾患による休職者数は5000人を数える(文部科学省,2009)。また、この発表の開始年度より10年の間で病気休職者数は約2倍、精神疾患による休職者は約3倍に増えている。本研究では教師の精神的健康の悪化という事態を改善するために、教師の精神的健康を維持・促進するためのプログラムの考案を目的とした。考案にあたっては、精神的健康に関連するとされるレジリエンス(森ら,2002)に注目し、教師がその職業上、困難な状況をどのように乗り越えるのかというインタビュー調査(森下,2011)の知見を元に構成した。また、効果を検証するためにプログラムの実施前後に質問紙調査を行った。結果、調査協力者の感想記述からは概ね効果が得られ、質問紙調査による効果においては、一部の群の教師に効果が示された。

キーワード：教師，精神的健康，レジリエンス

## I 問題と目的

日本の教師の精神的健康はここ数年の間に急速に悪化している。文部科学省(2009)の発表では、2008年度における教職員の病気休職者数は8,500人を超え、そのうち精神疾患による休職者数は5,400人である。また、この発表の開始年度より10年の間で病気休職者数は約2倍、精神疾患による休職者は約3倍に増えている。

この現状を踏まえ、後藤・田中(1999)は、「教師と社会の間で、教師・学校に対する認識がずれており、Maslow(1954)のいう所属・愛の欲求や自尊・承認欲求が得にくい状況であることがあきらかになった。教師の自己実現は困難を極め、この状況が続くことは、精神保健上極めて危険な状況にあると考えられる」と述べている。

また、教師という職業について、長尾(1992)が教師が一個人として成長、発達の過程と教師としての資質、力量とは、切り離して論ずることはできないとしていることから、教師が精神的健康の悪化を来した場合、教師としての成長過程にも何らかの影響を及ぼすということが考えられる。併せて、教師の精神的健康の悪化は、教師のフィールドが公的実践の場であるということを鑑みれば、学校周辺社会や子どもたちへの影響が懸念され、我が国社会の健全な発展という観点からも重要な課題となるのではないかと考える。

このような背景を踏まえ、教師のストレス状況やバーンアウトなどの視点からの教師の精神

的健康の状況に対する先行研究がある（中島, 2000；阪邊・立元, 2007；渕上・太田, 2004；高木ら, 2008；落合, 2003；土居, 1988；伊藤, 2007；岡東・鈴木, 1997；山崎・川原, 1995；柿田ら, 1992）。

しかし、これらの研究は、教師個人の特質とソーシャルスキルの在り方やストレス対処との関係性、教師を取り巻く現状認識とその影響、病理現象の実態に終始し、具体的に現状を改善するために実際的な示唆となるものは少ないと思われる。教師の精神的健康の現状改善のための具体案や介入については、新井(2005)、三沢ら(2007)、岩田(2007)の研究があるものの、予防や対策の研究は少なく、対策による効果測定も含めた研究も少ない(落合, 2003)。

また、山本(2007)は、「かならずしもカウンセリング(心理療法)を利用する教員は多くない。相談したいという人は少なからずいるが、実際にカウンセラーを訪れる人は半分以下であろう」と述べていることから、先行研究の知見を生かした土壌や現状打破のための手立ては、教師の需要に応えられていないのではないかと考える。

以上を踏まえ、本研究の目的を、教師の精神的健康の悪化という事態を改善するための実際的な示唆を含め、教師が精神的健康を維持・促進するためのプログラムの考案と、その効果を検討することとした。

研究に際し、森下(2011)のインタビュー調査より得られた知見を元に、教師が精神的健康を維持・促進するためのプログラムを考案する。森下(2011)は、精神的健康に関連するとされるレジリエンス(森ら, 2002)に注目しその定義を「首尾よい適応を生み出すプロセス、ないしはその能力」(Masten et al. 1990)として教師がその職業上、困難な状況をどのように乗り越えるのかというインタビュー調査を行った。結果、教師のレジリエンスを高める要因を以下の7点とした。

- (a) 周囲とのかかわりにより、あるいは自身への肯定的な評価をおこない、自己肯定感を高める。
- (b) 困難な状況における周囲の環境や自身の在り方を外在化し、自身の状況を認識し、自己を洞察するきっかけを得る。
- (c) 自身の思いを開示する。
- (d) 自身の状況や能力を受容する。
- (e) 困難な状況を乗り越えるための気づきの作業を自律的におこなう。
- (f) のぞましい経過で困難な状況を乗り越えた後、教師は効力感をもっている。
- (g) (a)～(f)は個人の特性と関連しながら、困難な状況を乗り越える過程を構成する。

また、教師が困難な状況を乗り越え、自己の変容をきたす過程、周囲(同僚や保護者等)との関係性の変容過程には心理療法におけるカウンセリング過程に類似している点があるとした。

これらを踏まえ、本研究では、教師が精神的健康を維持しつつ、困難な状況を乗り越える能力を培うことができると考えられるプログラムの開発とその効果を検討する。

プログラムの目的は、「周囲とのかかわりにより自己肯定感を高めつつ、自己開示することで、

自身の在り方を外在化できる機会を有することにより、自身の状況や能力を受容、あるいは自己洞察を行い、困難な状況を乗り越えるための気づきを得て、効力感を高める」とした。

プログラムの効果の仮説は「外在化できる機会を得て、効力感が高まり、精神的健康を維持するための能力(認知的統制力)が高められる。」とした。

## II 方法

### 1. 対象・期間・場所

本研究の対象は X 大学院に在籍する教師 12 名(小学校勤務 5 名, 中学校勤務 3 名, 高校勤務 3 名, 専門学校勤務 1 名)と, Y 県公立中学校の教員 6 名の計 18 名に実施した。

性別での内訳は, 男性が 9 名, 女性が 9 名であった。年代の内訳は, 20 代から 30 代が 7 名, 40 代が 3 名, 50 代が 8 名であった。

期間は, X 大学院に在籍する教師には 7 月週 1 回(毎週水曜日), 約 1 時間を予定し, 全 3 回おこなった。Y 県の教員は, 全日程を 2010 年 8 月に実施した。

場所は, X 大学院に在籍する教師には, X 大学の講義室で実施した。Y 県の教師には, 公的施設で実施した。

### 2. プログラムについて

#### (1) プログラムの枠組み

プログラムの枠組みは, 本プログラムの実施による効果を生み出すため, また今後, 学校現場において実用可能である内容とするために, グループでの実践, 少ないセッション回数の設定(3 回, 各 1 時間), 体験的活動の導入という 3 つの条件を設定した。

#### (2) プログラムの構成について

##### 1) 協力者個人の変容過程について

本プログラムの目的を達成するため, 協力者個人の変容過程については金井・内田(2005)が, レジリエンスの視点を教育に導入するために構成的エンカウンターが効果的であると述べていることを踏まえ, 國分(1981)のエンカウンターの原理を参考にした。協力者が 1 対 1 のリレーションから協力者全員へのリレーションへと対象が拡大していくよう構成した。

##### 2) 協力者間の相互的なかかわりの変容過程について

本プログラムにおける協力者同志の相互的なかかわりについては, 精神分析的カウンセリングにおける初期段階での治療者と来談者の関係性(葛西, 1997)に着目した。

精神分析的カウンセリングの過程における第一段階では, まず, カウンセラーに来談者が心身の健康状態や自身の状況の情報をカウンセラーに伝えるため来談者には自己開示が求められる。次に, カウンセラーの技術的介入(共感, 抑制, 認知的訴え, 支持, 激励, 対決, 明確化, 解釈)を通して来談者にカウンセラーからの明確な介入が行われるため, 来談者にはカウンセラーの価値との同一化が求められる。そして次の段階では, 来談者にはカウンセラーと共有され

た知識でもってのカウンセラーとの共同作業が始まる。

以上のことから、本プログラムにおけるグループ内での協力者の相互的なかかわりについては、「他者への自己開示」「自己と他者の価値の同一化」「同一化された価値による自己と他者の共同作業」という過程となるよう構成した。

### 3) 教師が精神的健康を維持するための具体的な教示

教師が精神的健康を維持する過程には、精神的健康を害することを予防することも含まれると考え、具体的に教師がどのような状態になれば精神的健康を害するのか、また精神的健康を維持するためにどのような知識が必要かということセッション内容と関連させて教示した。各セッションにおける教示内容を以下に示す。なお、内容に関しては、管野(2009)の「教師の心のスイッチ」を参考にした。

#### 【セッション1】

自己開示が精神的健康維持に及ぼす影響について

#### 【セッション2】

他者とのかかわりが心のエネルギー補給へとつながる過程について

#### 【セッション3】

行動と感情の一致（自己一致）の精神的健康への影響について

#### (4)プログラム考案にあたり参考にした形態や技法

本プログラムの内容全般に関しては、Tグループにおける体験学習、構成的グループ・エンカウンターを参考にし、また、活動には絵画表現(徳田, 1998), ロールプレイ(下山, 2003), 表現(言葉, 記述)による自身の状況の外在化を取り入れた。

#### (5)プログラムの内容

以下にプログラムのセッション名と目的, 内容を示す。セッション名については, 協力者がリラックスして参加できるよう配慮し, 設定した。

### 第1セッション「自分の心に出会う」

「ジョハリの窓」を通じて自己洞察を深め, 各協力者同士がわかちあい, 共感することにより, 自己開示を促すことを目的とした。

「ジョハリの窓」を引用し, 津村・星野(1996)がTグループトレーニングで実践として「少し深い次元での自己開示をし, 自己洞察を深めるきっかけをつくる」をねらいとした「オープン・ウィンドウ」というプログラムを考案している。これは, 体験者にそれぞれの窓に適した答えとなるような質問をおこない, 体験者同士でその感想を述べ合うセッションである。

本セッションでは, この「オープン・ウィンドウ」を参考に, 協力者の自己に対する気づきを気軽に促進し, 外在化するため, 森下(2011)のインタビュー調査の内容を踏まえて質問項目を設定した(図1参照)。

①今一番ほしいもの ②もうすぐ地球が減びるとしたら最後に何を食べたいか	①みなさんが、これまでに生徒から、保護者から、あるいは同僚からかけられて嬉しかった言葉。 ②みなさんが、これまでに生徒から、保護者から、あるいは同僚からかけられて何か気づかされた言葉。
①そこにいると、心からやすまる場所 ②教師としてのあなたを心から大切にしてくれる（もしくはしてくれた）仲間のお名前を一人書いてください。（フルネームで書きにくい場合はイニシャルでも結構です。）	①今後、あなたが教師として、こうありたいと思っている、あるいは、願っていること。 ②あなたを一番喜ばせてくれるだろうなあとと思うこと。（現在でも未来でもよいです）

図1 セッション1での質問

## 第2セッション「過去の自分と出会う」

「ライフ・ハーフ・サイクル」を通して協力者が過去の経験を外在化し、これまでの教師生活を振り返る。そして、教師としての成長過程を協力者同士で肯定的に認めあうと共に、自己と他者との価値を同一化する作業を通じて、協力者が相互的に他者受容できることをねらいとした。

これは、まず、各協力者が二人組になり、各協力者が作成した「ハーフサイクル」(図2)をもとに、過去の教師としての経験や気持ちを振り返り、これまで培ってきた考え方や信念をシェアリングする。そして、ペアとなった相手の協力者に自身の思ったことを用意された用紙にメッセージとして筆記し、その用紙を交換する。そして、交換した際の気持ちをシェアリングする。

この際、筆記することで各協力者が自身の思いを外在化し、自身の気持ちや考えを他者に述べる自己主張を体験するというねらいがある。またメッセージを交換することで各協力者が相互的に受容する体験をし、受容した際の気持ち、受容された際の気持ちをシェアリングすることで価値の同一化を図る。

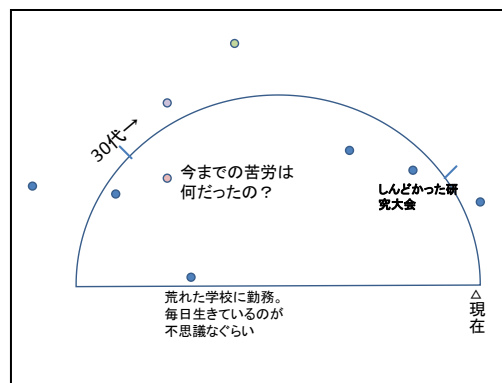


図2 ハーフサイクルの例

### 第3セッション「今の自分と出会う」

ロールプレイを行い、その内容を記述することで日常の教師としての主観的な価値を外在化する。続いて、外在化された価値を協力者同士でシェアリングすることで、新たな気づきを促すことを目的とした。

方法は、各協力者が二人組になり、教師としてこれまでに困ったことや悩んだ場面を設定し、続いて、登場人物を設定する。そして5分間のロールプレイを行い、ロールプレイ終了後、ロールプレイ中の会話を想起して用紙に記入する。その後、記入された会話文を振り返りながら、シェアリングする。

また、ロールプレイの内容を記述することで、各協力者自身が語った言葉と自身の気持ちが一致しているかということに気づくというねらいがある。そして、各協力者の気持ちはペアとなった協力者にどのように通じているかということシェアリングすることで、自身の気持ちがどのように他者に伝わっているかということに気づくというねらいもある。このシェアリングの際には、セッション1、セッション2で培われたであろう、協力者個々の自己肯定感、他者への信頼感を基底とし、他者に自身の気持ちを主張しつつ、他の協力者と相互的に気持ちを交流することで、困難な状況を乗り越えるための気づきの作業を自律的におこなうことをねらいとした。

### 3. 質問紙調査について（短くしています）

仮説の検証のため、プログラム実施前と実施後に質問紙調査を行った。質問紙は教師個々のレジリエンスの能力を検討できると考えられる教師レジリエンス尺度（紺野・丹藤，2006）、教師個々の効力感を測定するための学校に特化した構成的グループ・エンカウンターリーダー効果尺度（以下SSLE尺度；岩田，2007）、認知療法的なスキルを日常生活の中で用いる傾向の度合いを測る認知的統制尺度（杉浦，2007）を用いた。

教師レジリエンス尺度は、「同僚性」「楽観性」「ユーモア」「挑戦心」「モデル」「自律性」「問題解決」の7つの因子で構成されている。SSLE尺度とは、「教育に対する情熱」「学級を経営する自信」「職場での適応」という3つの因子で構成されている。認知的統制尺度は、「破局的思考の緩和」と「論理的分析」という2つの因子で構成されている。全尺度の回答法に関しては、回答を統一するため、「非常によくあてはまる(6点)」、「かなりあてはまる(5点)」、「ある程度あてはまる(4点)」、「あまりあてはまらない(3点)」、「ほとんどあてはまらない(2点)」、「全くあてはまらない(1点)」とした。

以上、質問紙調査における質問項目は合計、68項目であった。

また、本プログラムが学校現場で実用可能となるためには、年代や性別、勤務経験年数によってどのような影響があるのか検討することが重要であると考え、フェイスシートには、無記名により、年代、性別、勤務年数の記入を協力者に依頼した。

### III 結果

#### 1. 質問紙から

##### (1)基本属性によるプログラム実施前と実施後の比較

プログラム実施前と実施後の年代, 性差, 勤務年数, 実施形態別の各尺度の平均点を Wilcoxon 検定によって検討すると, 性差, 勤務年数別での検討であるが, プログラムを体験することによる有意な差がなかった。実施形態別の得点のみで, 院内での実施における認知的統制尺度の結果のうち, post が pre と比較して, 5%水準で有意に高い傾向が見られた。

また, 実施形態別での院外での実施で, 教師レジリエンス尺度の結果のうち, post が pre と比較して 5%水準で有意に高い傾向が見られた(表 1 参照)。

下位尺度を比較した結果, 実施形態別での院内での実施における認知的統制尺度の下位尺度のうち, 破局的思考の緩和の結果が post が pre と比較して, 5%水準で優位に高い傾向が見られた。

表 1 実施形態による平均と標準偏差

尺度	N	Pre		Post		Z値		
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差			
教師レジリエンス	院内	12	121.58	8.533	122.08	12.852	-.118	
	院外	6	122.5	5.822	128.17	9.239	-2.214	**
SSLE	院内	12	106.25	10.010	107.42	10.681	-.818	
	院外	6	107.17	7.885	107.33	10.558	-.272	
認知的統制	院内	12	41.50	4.338	44.33	5.614	-1.968	**
	院外	6	44.50	5.244	43.83	3.817	-.816	

\* $p < .01$ , \*\* $p < .05$ , \*\*\* $p < .01$

##### (2)プログラム実施前後の教師レジリエンス高群・低群と各尺度の下位尺度の相関

教師レジリエンス尺度の得点について高群, 低群に分け, 他の尺度の下位尺度との相関を検討した。

結果, プログラム実施前の教師レジリエンス高群では, 「破局的思考の緩和」が「職場での対応」に $-.670$ の負の相関, プログラム実施後には, 「学級を経営する自信」と「教育に対する情熱」に $.827$ , 「破局的思考の緩和」と「論理的分析」に $.741$ の相関があり, 「破局的思考の緩和」と「職場での対応」に $-.693$ の負の相関があった。

プログラム実施前の教師レジリエンス低群では, 「論理的分析」と「学級を経営する自信」に $-.706$ の負の相関, プログラム実施後には, 「論理的分析」と「教育に対する情熱」に $.737$ の相関があった。

### IV 考察

## 1. 質問紙調査からの考察

本プログラムを体験することにより、年代別では「教師レジリエンス尺度」では、50歳代に優位な差がみられた。これは、本プログラムの内容が、経歴が長いほど効果があるということである。経歴が長いということは、経験値が高いということである。本プログラムにおいて過去の経験を想起することで自己肯定感を高める内容であったことを鑑みれば、高い経験値を生かすことができる50歳代に効果的であるということが考えられる。

一方、20歳代～30歳では、「認知的統制尺度」では、有意な差が見られた。年代別で最も若い群になることを鑑みれば、本プログラムを経験することにより、教師としての経験が短いほど、効果があるということが言える。したがって、レジリエンス能力が高まることなくとも、本プログラムを経験することで抑うつを軽減する、すなわち各協力者が心理的に健康な状況になるために不安な状況を軽減することが可能であるということが考えられるが、困難な状況を乗り越えるための能力が培われる可能性は低いとも言える。

本プログラムの内容と年代別の結果を包括的に考察すれば、教師のレジリエンス能力とは、教師がその職業を通して長年かけて培われる能力であるのに対し、認知的統制力は、教師としての経験が短期間でも培うことが可能な能力であるということが考えられる。

また、最も高年齢群である50歳代の教師がレジリエンスが高まっても、認知的統制力に変化が見受けられなかったのは、本プログラムの内容が、レジリエンスを高めることと認知的統制力が高まることに関連していなかったということが言える。これは、「認知的統制尺度」に含まれる「破局的思考の緩和」と「論理的分析」といった不安な状況を軽減するためのスキルが高年齢群での変化を促すことが難しくなるということではないかと考える。

実施形態別での考察であるが、本プログラムを体験することにより、院内での実施分のみ認知的統制尺度に有意な差が見られたことから、プログラムを経験して認知統制能力を高めるためには、ある一定の期間が必要であることがわかった。しかし、教師の多忙化な状況を考慮すれば、院内で実施したような3週間にわたるプログラムの実施は困難である。院外で実施したような一日で全日程を終えられるような内容にすることを今後の課題としたい。

SSLE尺度では、プログラム実施前後に有意な差が見られなかったことに関しては、以下のような考察を行った。

本プログラムを通じて各協力者が他者と相互的に自己開示を行うことで自己洞察を行えば、國分(1981)のいう「自分のホンネと対決せねばならぬ」状況に至ることになる。この状況が自己受容に至るまでには十分な自己開示、自己主張が必要であるのではないかと考える。

本プログラムの各セッションの設定時間は1時間前後であり、これは各協力者に自己開示、自己主張に必要な時間が十分に行えない時間であったことが推察される。このことはセッション終了後に協力者各自が記した感想記述に他の協力者全員に声に出して言いたかったのではないかと推察できる内容が含まれていたことから見てとれる。

## 2. セッション中の経過及び感想記述からの考察

## (1)セッション 1

感想記述によれば、「自分のほしいものすら振り返ることがなかった」「自分でもあまり考えたことのない言葉が出てきて驚いた」「楽しい質問項目で回答しやすかった」「自分に向き合える、ほっとできる時間って大切だなあと思った」というものがあつたことから、無理なく自己洞察を行えた協力者がいたようである。

一方で、「質問項目がすぐには書けること、よく思い出して書くこと、そして思い出すことに少し抵抗を感じるものがあつたが、日常の中でなんとなくですませていることを文章化することで整理できた」というものがあつたことから、協力者の特性により自己洞察することに負担を感じる場合があつたものの、外在化する作業を通じて自身の気持ちを俯瞰する機会を得て、自己洞察の意味を捉えようとした協力者がいたというように捉えたい。

また、シェアリングすることで持ち得た感想としては、「自然と A から B, C への気づきが広がり、またそれを共有して開示することで無理矢理ではなく、自分がオープンになった」「コミュニケーションが大切であることが再確認できた。こちらがオープンに打ち明けられる人を持ち、相談できれば相乗効果でどんどんうまく解決していける」とあることから、他者への自己開示は周囲とのかかわりにより促進され、自己肯定感を高められたのではないかと考える。

ファシリテーターの説明からは、「フィードバックをもらうことと、そのために自分自身から積極的にかかわる必要性を感じた」というものがあつたことから、プログラム内容と関連した説明であつたと捉えた協力者がいたが、一方で、「最後の“窓を広げる”ところの話をもう少ししてもらいたかった」という感想もあつたことから、協力者が行った自己洞察、自己開示の作業とファシリテーターの説明内容が関連づけることができなかつた協力者もいたと捉えたい。

したがって、本セッションの目的である「自己の洞察を含めた他者への自己開示」は、協力者それぞれの受け取り方はあつたものの、周囲とのかかわりを肯定的に捉えつつ自己開示することの意義を感じとつた協力者が存在したのではないかと考察する。

## (2)セッション 2

感想記述によれば、「なんとかやってきた」「良い機会だった」「悪い思いでもその後のある時期に役立っている」「思い出に対するイメージをマイナスからプラスへ変換するワークだった」「今後のがんばりに通じる」「よく頑張ってきた」といった、自身のこれまでの教師としての経験を肯定的に捉え、今後、教師としての効力感を期待できるのではないかと考えられる意見があつたと捉えたい。

また、他者とのかかわりから、「同じようなしんどさを味わってきている」「みんな同じなんだ」「シェアリングで自己開示したからか、共通の悩みや思い出を共有して、自分の成長を確認できた」「ほっとする活動だった」といった内容があつたことから、価値の同一化を行う作業の意義を確認した協力者がいたと捉えたい。

自身の過去における他者とのかかわりとして「過去にねぎらってくれた人がいた」「尊敬できる先輩、支え合つた仲間、成長して巣立っていった生徒の存在が毎年必ずあつたからここまで

続けてこられた」という内容もあった。これは、本セッションにおける他者との価値の同一化を通じて自己肯定感を高める体験を通じて、過去にあった同じような経験を想起し、自身のこれまでの状況や経験を受容し、気づきの機会を得たと捉えたい。

したがって、本セッションの目的である「自己と他者との価値の同一化」は、他者と価値の同一化が図られる過程には、他者とのかかわりに意義を見出し、協力者自身の自己肯定感が高められることで可能となったのではないかと考える。

### (3)セッション3

ロールプレイをする他者との作業を通じて、価値の同一化が図られ、協力者が本当の気持ち表現できる他者とのかかわりを構築することで可能になったのではないかと考える。また、のぞましい他者とのかかわりがあれば、自身の状況や能力に直面できるということではないだろうか。

「自律的に気づきを起こす」という点については、「改めて自分の方針、自分の保護者への思いに気がついた」「話し方や声の大きさ、速さにはコツがあり、自分も相手をイライラさせてしまうことがあるのではないと思う」等の感想記述から、比較的多くの協力者が自身の作業を通じた気づきを持ち得たのではないかと考える。

ロールプレイの終了後、会話を逐語としてまとめたことに関しては、「自分の言ったことを後で文章で振り返るのは大切なんだなあと思った」「今まで経験したロールプレイ（他の人が見ている前で演じ、感想を言い合う）は好きではないのだけど、今回は嫌ではなかった」「違う視点から出来事を見るとおもしろいことや新しい発見があった」等の感想記述から、ロールプレイを媒体とした外在化の過程は、気づきを得るための動機付けになったのではないかと考える。

### (4)全体として

協力者の感想記述によれば、院内、院外問わず、気づきの作業を有していたことが注目すべき点ではないかと考える。これは、同じプログラムを経験する他者と日常的にかかわりがあるか否かで、気づきの作業の有無が左右されるものではないということではないだろうか。

また、本プログラムにより、協力者の多くが自身のこれまでの教師としての在り方、今、現在の教師としての在り方に気づきを得るということは、教師の日常において外在化を有する機会が少ないのではないかと考えられた。

この要因は、教師という職業特性、あるいは教師個人の特性によるものなのか等、今後、考察すべき点であると思われる。

## V 今後の課題

セッション中の協力者の様子や感想記述からは、筆者が想定した目的を達成したかのように考察したが、その結果と質問紙による分析結果が関連したとは言えなかった。特に SSLE 尺度では、いずれの分析においても効果が現れなかった。

SSLE 尺度は効力感を図るための尺度であった。効力感とは、教師が困難な状況を克服する

過程において持ち得た気持ちや気づきが、周囲からの自身に対する望ましい評価や、教育的効果があった現象を認識することと関連して形成されるものであったと考える。

したがって、本プログラムを体験した後、フォローアップ調査を試みれば、本プログラムに効果が現れるかもしれない。しかしながら、多忙である教師の日常を考慮し、短期間で効力感を実感できるような内容にするためには、河村(2003)が述べるように「学校ストレス」をうまく処理して低下させるための実際的なスキルの修得を目指したプログラムが必要であると考え

る。また、本研究における各尺度の内部相関の考察より、教職に従事する者の特性とレジリエンス能力、効力感、認知的統制力が複雑に関連しているように考えられたことから、これらの関連性に一定の定義を据えるために、多くの教師を対象とした量的研究を行うことが大切であると考える。

#### 《参考・引用文献》

- 新井肇 2005 インシデント・プロセス法の教師バーンアウト予防効果に関する研究  
生徒指導研究 第17号 pp26-38.
- 土居健郎(監修) 宗像恒次・稲岡文昭・高橋徹・川野雅資 1988 燃え尽き症候群  
—医師・看護婦・教師のメンタルヘルス— 金剛出版
- 澁上克義・太田弘子 2004 学校組織における教師の対人葛藤の認知構造に関する  
実証的研究 岡山大学教育学部研究収録第125号 pp89-100.
- 後藤靖宏・田中妙 1999 教師のストレスと健康管理に関する研究(その2)  
大分大学教育福祉科紀要 21(2), pp369-382.
- 伊藤美奈子 2007 教師のうつ病の理解と援助  
広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要第6巻 pp18-22.
- 岩田将秀 2007 構成的グループ・エンカウターの実施経験が若手教師に与える影響  
について—「学校に特化した構成的グループ・エンカウターのリーダー効果尺度」  
作成の試みをとおして— 鳴門教育大学大学院修士論文
- 柿田恵子・渡辺実由紀・根本橋夫 1992 教師の危機とその克服  
千葉大学教育学部研究紀要 第40巻 第1部 pp25-44.
- 金井幸光・内田一成 2005 思春期におけるレジリエンス構成要因の因果関係についての  
臨床的研究 上越教育大学心理教育相談研究 vol.4, pp1-14.
- 管野純 2009 教師の心のスイッチ 本の森出版
- 葛西真記子 1997 精神分析的カウンセリングの展開 精神分析的カウンセリング  
—精神分析とカウンセリングの基礎— 中西信夫・葛西真記子・松山公一 著  
ナカニシヤ出版
- 河村茂雄 2003 教師力(上) 誠信書房

- 国分康孝 1981 エンカウンター 心とこころのふれあい 誠信書房
- 紺野祐・丹藤進 2006 教師の資質能力に関する調査研究  
－「教師レジリエンス」の視点から－ 秋田県立大学総合科学研究彙報  
第7号 pp73-83.
- Maslow, Abraham H. 1954 Motivation and Personality 小口忠彦 (訳) 1987  
人間性の心理学 モチベーションとパーソナリティ 産業能率大学出版部  
pp55-72.
- Masten, A., Best, K., & Garmezy, N. 1990 Resilience and development: Contribution  
from the study of children who overcome adversity. In: Development and  
Psychology, 2, pp425-444.
- 三沢元彦・犬塚文雄 2007 教師のバーンアウト傾向軽減プログラムの開発研究  
－認知療法(5つのコラム法)を手がかりとして－  
横浜国立大学教育相談・支援総合センター研究論集(7) pp163-185.
- 文部科学省 2009 「平成20年度教育職員に係る懲戒処分等の状況について」より  
「病気休職者数の推移(平成11年度～平成20年度)」初等中等教育局初等中等教育  
企画課
- 森敏昭・清水益治・石田潤・富永美穂子・Cook C. Hiew 2002  
大学生の自己教育力とレジリエンスの関係 学校教育実践学研究 第8巻  
pp179-187.
- 森下左知子 2011 教師が精神的健康を維持・促進する過程について  
－インタビュー調査とプログラムの実践から－ 鳴門教育大学大学院修士論文
- 長尾十三二 1992 教師教育に関する研究委員会 教育学研究第59巻第3号  
pp331-335.
- 中島一憲 2000 教師のストレス総チェック ぎょうせい
- 岡東壽隆・鈴木邦治 1997 教師の勤務構造とメンタルヘルス 多賀出版
- 落合美貴子 2003 教師バーンアウト研究の展望 教育心理研究 51, pp351-364.
- 阪邊夕子・立元 真 2007 中学校教師のストレス  
ストレス対処ストレスの個人差に起因するストレスサーとストレス反応の関連  
心理臨床学研究 第25巻 第2号 pp129-140.
- 下山晴彦 2003 第4章 臨床心理基礎実習 臨床心理学全集第4巻  
臨床心理実習論 誠信書房
- 杉浦知子 2007 ストレスを低減する認知的スキルの研究 風間書房
- 高木亮, 淵上克義, 田中宏二 2006 教師の職務葛藤とキャリア適応力が教師のストレ  
ス反応に与える影響の検討 教育心理学研究 56, pp230-242.
- 徳田良仁 1981 第14章 絵画療法の各種技法の理論と展開 芸術療法 1

理論編 岩崎学術出版社 pp175-176.

津村俊充・星野欣生 1996 Creative Human Relations Vol VII プレスタイム pp27-42.

山本力 2007 教師のメンタルヘルスの現状と課題 ―私の経験した事例から考える―

広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要 第6号 pp14-17.

山崎美香子・川原誠司 1995 同僚教師に対する教師の認知構造

東京大学大学院教育学研究科 第35巻 pp213-238.