

教師のメンタルヘルス改善プログラムの開発研究-- ビリーフとバーンアウトに着目して

著者	三沢 元彦
出版者	法政大学大学院
雑誌名	大学院紀要 = Bulletin of graduate studies
巻	66
ページ	199-209
発行年	2011-03-31
URL	http://doi.org/10.15002/00007594

教師のメンタルヘルス改善プログラムの開発研究 —ビリーフとバーンアウトに着目して—

A Developmental Study on the Improvement Method of Teachers' Mental Health
Attention to Belief and Burnout

人間社会研究科 人間福祉専攻

博士後期課程2年 三 沢 元 彦

本研究は認知療法を応用したもので、教師が様々な困難に直面したときに用いる複数の見方を1枚にまとめた「教師の心をより豊かにするリスト」によるメンタルヘルス改善研究である。教師ビリーフ尺度簡易版の作成と、リストの有効な提示方法の検討をビリーフとバーンアウト尺度を用い行った。また、ビリーフとバーンアウトとの関連も考察した。結果は、尺度では12項目5因子のものが作成された。提示方法を変えることによる違いは見られなかった。しかし、リストによる認知の変容が示唆され、特に支配的なビリーフが低下する反面、学習支援への意欲向上が窺えた。さらに、一般にはビリーフが高すぎることはイラショナルビリーフとなるが、低すぎることもメンタルヘルスの悪化をきたす恐れがあるという結果を得た。

キーワード：メンタルヘルス改善 認知療法 コーピングリスト 教師ビリーフ バーンアウト

1. 問題と目的

現在、学校には不登校やいじめ、学級崩壊、さらには個人主義を盾に権利ばかり主張する保護者への対応など多くの問題が山積し、教師はその対応に苦慮している。また、教育改革などの新しい試みは多忙に拍車をかけ、人事考課などの評価システムは教師の仲間意識を弱体化させているとの指摘もある。そのため教師は心身の健康を保つのも難しい状況にあり、精神疾患で休職する者が増加するなど、メンタルヘルスの悪化は明らかであり、「教師受難の時代」と言われている(園田,2002)。また、教師がストレスにさらされ続けると、自身が平常の業務を行うことに支障をきたすのみならず、成長過程にある児童生徒への援助支援をすることができないばかりか、精神的な悪影響を及ぼしてしまうなどの危険性もはらんでいるとの警告もある(石井・福永,1988)。そして、対人援助職特有のストレス反応であるバーンアウト(燃え尽き症候群、Burnout Syndrome)を用いた教師バーンアウトという概念も提唱されているが、その研究は少なく(落合,2003)、現在でも教師のメンタルヘルスを改善する支援策は進んでいない。

そのような中、三沢・犬塚(2007)は認知療法を応用し、教師が様々な困難に直面したときに用いる複数の見方(認知)を1枚の紙にまとめた「教師の心を豊かにするリスト」を作成し、バーンアウトの軽減に効果があることを検証した。

なお、認知療法とはBeck,A.が考案したもので、ものの考え方や受け取り方によって気分が変化することに注目して、幅の広い柔軟な考え方ができるようにして抑うつ気分を改善していく方法である。また、バーンアウトはうつ病の一種であると言われている(大野,2000)。

そして、本研究はそれを発展させたものである。リストを改訂すると共に、リストをただ渡すだけでなく、認知の仕組みを理解したり、実際に活用したりする提示方法とで比較し、どの様な渡し方がメンタルヘルスの改善に有効であるかを検討する。

さらに、河村・國分(1996)は、「ねばならない型」の強い管理傾向のイラショナルビリーフを持つ教師は自身の信念や教育方針に児童を従わせようという強迫的な面があり、指導の困難さを招く場合があると指摘している。この指導の困難さはメンタルヘルスの悪化にも関係してくると考えられる。そこで、教師ビリーフ尺度の活用と利便性の向上を目指す。また、リストのバーンアウトや教師ビリーフへの影響と共に、教師ビリーフとバーンアウトとの関連も明らかにする。

2. 方法

(1) リストの改良

三沢・犬塚(2007)は教師32名の協力を得て調査を行った。認知療法(5つのコラム法、大野,2000)の理論を応用し、個々の教師が実際の教育現場でストレスを感じたときに、どのような考えが思い浮かぶか、また、どのような考え方・別の見方を持って対処し、乗り越えているのかを調べ、それをKJ法で分類した。また、うつ病の先行研究としてFreeman,A.(1989)の自動思考・認知の歪み11のパターン及び、教師のストレスとして斉藤(1999)の「中学校教師のストレス研究」や、河村・國分(1996)の「教師特有の指導行動を生むイラショナル・ピリーフ尺度」などを参考に「教師の心を豊かにするリスト」を作成した。そして、バーンアウト傾向の軽減に有効であることを立証した。

この研究をさらに発展させるために、実施上の反省点や協力者の意見などを踏まえリストに加筆修正や項目の整理などを行い、改良版の「教師の心をより豊かにするリスト」を作成した。(図1)

(2) 提示方法

提示方法の違いによって、効果に差が出るかを検証するために、以下の3方法を用いた。

1) 実施群1「リストを読み上げる」

リストを渡し、リストの表紙で使い方を説明し、他のいくつかの項目についても読み合わせ、依頼した。

2) 実施群2「認知を変えるワーク」

認知を変えることによって気分や感情が変わることを実感するグループワークを行った上で、リストを渡し、使い方を説明し依頼した。

なお、ワークは2つ行った。1つ目は「感情と行動のブレインストーミング『嘘を言う』」(福山,1992)で、一般に悪い印象の浮かぶ「嘘を言う」という言葉でも時には人を守る時に使われるなど様々な面のあることを実感するものである。2つ目は「『気になる私』見方を変える」(竹内,2002)で、隣の人の挙げた短所を長所にリフレーミングする、例えば「落ち着きがない」を「活動的である」などに言い替えるものであった。

3) 実施群3「学校で困った場面を聞き、リストを見ながら対処法を探る」

学校現場での困った場面を思い出してもらい、リストを用いたロールプレイで問題への対処法を検討し、使い方・有効性を理解してもらった上で依頼した。

(3) 使用尺度

マスラック・バーンアウト尺度(Maslach Burnout Inventory:以下 MBI)と河村・國分(1996)の「教師特有の指導行動を生むイラショナル・ピリーフ尺度」(以下、教師ピリーフ尺度)の2つを使用した。

MBIはヒューマンサービス従事者の特異な状況を扱っており<情緒的消耗感>という疲弊をはじめ、<脱人格化>、<個人的達成感の後退>などを多面的に測定でき、しかも簡単に使え、多くの先行研究での使用実績もある(田尾・久保,1996)ため採用した。なお、本研究では三沢・犬塚(2007)が教師対象の調査で作成した質問紙を使用した。

また、教師ピリーフ尺度は教師の教育実践の中でとる傾向のある態度や指導行動や思考をまとめたものであるため、教師特有の認知の変容を見るために有効であると判断し使用した。

(4) 実施時期と対象

2004年9月から10月にかけて行った。知人教師に職場の同僚を交えたグループをつくり、学校ごとに提示方法を変えたやり方で行った。その結果、「リストを読み上げる」には2班11名(小学校4名、中学校7名)、「認知を変えるワーク」には2班8名(小学校3名・5名)、「学校で困った場面を聞き、リストを見ながら対処法を探る」には2班8名(小学校3名・5名)計6班27名の協力が得られ実施した。

教師の心をより豊かにするリスト

この研究はアメリカの精神科医アローン・ベックによって開発された認知療法を応用したものです。ものの考え方や受け取り方を少し変えるだけで、気分が改善されるという考え方です。昨年、配布したところ、多くの先生方から「読んで笑ってしまっただけ」というお話を伺いました。「笑う門には福来る」といいます。職場で仲間の先生とこのリストを見て一息ついて、次の仕事に取り掛かってみてください。きっとよりよい指導支援に結びつくことと思います。

このリストはこのような使い方をします。
 例えは、① 学校で生徒・児童が喧嘩をしている場面を思い浮かべて見ましょう。

② そのときの気持ちはどの様なものでしょうか？

以下のものに○をつけて見ましょう。

いらいら・憂うつ・憂うつ・悲しい・不安・大丈夫かな・怒り・幸福感・興奮・恥・困惑
 罪悪感・無我夢中・心配・誇り・パニック・不満・神経質・うんざり・傷ついたり
 快い・失望・激怒・怖い・愛情・屈辱・楽しい・()・()

③ そして、どのような考えが浮んでいようか？

例えは「いつも喧嘩ばかりしている」という考えが浮ぶかもしれませんが

④ このとき、別の考え方はできないでしょうか？

以下の見方も参考にしてみてください。

元気で良い。こうやって人間関係を学んでいくのだ。自分もよくやったな。心の成長に伴う不安や悩みがあるのかな、話しかけてみよう。

⑤ では、先ほどの気持ちはどうなったでしょうか？

さて、いかががでしょうか。ものの見方や考え方の幅を広げれば、心に少し余裕(豊かさ)が生まれます。裏面に様々な発想パターンを上げてみました。お読みください。

教師の心をより豊かにするリスト

日頃、教師が出会う様々な場面での対応をまとめてあります。

児童・生徒へ：

2. なかなか学習したことが身に付かない。別な見方：その子なりのペースがある。勉強が苦手なのかな。勉強だけがすべてではない。他の場面では素晴らしいものを持っているよね。何か悩みがあるのかな。そのうち分かるようになるかもしれない。今度話しかけてみよう。体調が悪いのかな。生活の中に緊張感が無くなっている。他にどうしてもしたいことがあるのかな。笑ってみよう。自分はどんなのかな。

3. わがままで、反抗的な態度をとる。別な見方：本人が気にしていることだったのかな。自分の気持ちを表現できるようになった。私に心を許してきたことの表れかもしれない。他の先生にもしている。次は別の言い方をしてみよう。冷静に観察し、成長を長い目で見守っていいこう。子どもの様子を保護者にも伝えともに育てていこう。

4. どうしてあんな乱暴な言葉遣いをするのだろうか？ 別な見方：子供はそういうものだ。悪に憧れる年頃だからだろう。私が良き見本となろう。自分が子供の頃はもっと悪かった。言葉の使い方を知らないだけ。兄弟も使っているから仕方ない。そういう家庭で育っているのだ。大人(世間)がそうになっている。社会に出るまでにつかり身につけさせよう。

5. 話が合わない。気持ちがわからない。別な見方：人の気持ちは本来わからないもの。当たり前。挨拶だけはしよう。何かひとつ一緒にやる楽しさを感じられればよい。何が悪い、こういう時代だからこそ頑固さが必要なんだ。自分の考え方、接し方を変えていこう。

6. 自分が叱られているのに、他人のことを言う。別な見方：心の中では反省している。自分だけ悪いのではないと思いたい。自分もそうだった。他の先生に相談してみよう。一人だけはいや、他の人も仲間になりたい。SOSのサイン。何もかも嫌という気持ちなのかな。誰かに話を聞いてもらいたい。

保護者へ：

7. 子供の喧嘩に口をはさんでくる(うるさい)。別な見方：教育に関心がある。自分の子供のことが気になって仕方がないだろう。子供が親に「ほめられた」と話すように心掛けてみよう。陰で言われるより子供のためには良いかもしれない。学校全体、社会全体で子供たちのことを考えていけるよう親と協力し合おう。いろいろ言うてくるので多面的に見ることが出来るようになった。

8. 自分の子供だけ特別扱いしてくれと言ってくる。別な見方：親も焦っているのだ。親も困っているのではないか。「親バカ」という言葉があるように子供のことは平静は無理。こういう親が増えているが実際は常識的な親がほとんどである。子供の数が減り、親の期待が大きいのでは当然。子供も大変だ。

保護者への締さ:

9, 面談でお互い無口になってしまう。別な見方:よく考えているのだな。お互いを思いやっている。いいアイデアや関係を作り出すための時間。

10, 教育はうまくやって当たり前、少しでも困ったことがあると騒ぐ。別な見方:人間の生活はいろいろなるものがある。親もストレスがたまってヒステリックになっている。親は先生の大変さを知らないで、今度説明してあげよう。困難が人を大きくする。

同僚へ:

11, 自分だけが正しいと思っている。別な見方:他人の苦労は分からないもの。経験や立場、育ってきた環境が違うのだから当然だ。話し合っよってよよい案を出しましょう。自分に注目を集めたいのかな。責任感が強いのかな。早く仕事を進めよう。言葉の遣い方に気づいてないだけかな。いるんだよね。

12, 挨拶をしても返さない。別な見方:きつと、聞こえなかったのでしょう。恥ずかしいのだろう。考えることがいっぱいあるのでしょう。家でもしていないのだろう。合わない人がいるのは当然だ。挨拶をすると気持ちがよくなるのを知らないのだろう。可哀想な人だ。欲求不満なのだろう。気にしないでおこよう。児童生徒が不利な扱いを受けるなら我慢しない。

13, 意志の疎通が出来ない。別な見方:仕事量が多すぎず余裕がない。仲間を増やそう。日常会話の機会が少ない。通勤時間が合えばそこで会話をしよう。児童生徒のことで、一生懸命なのだね。無理を言っているのかな。もう一度、整理してから伝えてみよう。相手が年上でも言うべきことはきちんと言わなくてはならないときもある。コミュニケーションの取れない大人が増えている。お菓子を持っていこう。

14, よく愚痴りにくる。別な見方:頼りにされている。そういうときが自分にもある。余裕があったらいい。これが精神安定法。大いに盛り上がる。生徒ばかりか先生方にだけって頼りにされている。

管理職へ:

15, 締め付けが厳しい。別な見方:学校に関する問題が多いので仕方がない。自分たちを信用して任せてくれない。企業と同じで、向上するには必要なのかもしれない。学校の責任者は大変かな。親の話を聞くのも大変でしょう。もっと分かってもらう必要があるのかな。責任者は大変ですね。頑張れ。自分も信用されなかつたのかな。私たちを上手く導いてこそその管理職でしょう。

16, 現場の状況を知らず、無理なことを言う。別な見方:時間が解決してくれる。出来ることからやってみよう。学校を良くしたいと思っっているのだ。俺が管理職になったら・・・私の能力を高く評価している。

管理職への締さ:

17, 自分は正しいと考え、周りの者を分かつろうとしない。上には丁寧、下には横柄。別な見方:立場が違うので仕方がない。管理職も板挟みでストレスが多くきついでらう。学校の顔として接客にはそつがない。改革意欲が無いのは自信がないからかな。自身に追われ、かわいそう。

自分へ:

18, 怒ったあとと自分が落ち込む。別な見方:何かあれば言ってくるはずだ。熱心な証拠。しっかり指導したのだから、子供は分かってくれる。落ち込んでいる場合じゃない。一生懸命やっっているからこそ摩擦が起きることもある。みんな同じように悩んでいる。高い目標を持っている。上手く行かないからこそ生徒も私も得るものがある。今日は凹もう。大人になれば分かる。

19, 子供の興味を引きつけられるような授業が出来ない。別な見方:はじめから出来る人はいない。楽しいと言ってくれる児童生徒もいる。どうしたらいいか児童に聞いてみよう。少し小さな子に向けて話すような授業にしてみよう。この向上心が未来の素敵な私を作る。横国で勉強してみよう?

20, 子供と遊びを通してふれ合う時間がない。別な見方:授業を通してふれ合おう。教室内だけでも積極的になれ合おう。もう少しゆとりができれば子供と遊ぶ時間も作っていけるだろう。仕事が忙しいから仕方ない。他の先生と話し合ってみよう。何かいい方法は?

21, 自分だけが仕事が多い。別な見方:あの人はもっと多い。みんなも同じように多い。手順を工夫しよう。休日は〇〇をしよう。期待されている。私が学校を支えている。生きがいを持ってやっっている。仕事をやり終えたときの達成感がいい。でも、たまには休もう。

22, 私はダメ。実力が伴っっていない。別な見方:勉強したい、向上したいという心の表れ。なんて謙虚なのだろう。こんな成果もあったよ。少しずつ出来るものが増えている。出来るときに出来るものをやればよい。他のクラスでも問題を起こす生徒がいる。同僚やパートナーにして欲しいことをちゃんと伝えよう。本当かな?

自分だけのオリジナルをどうぞ

23, _____: _____。

別な見方: _____

* 研究へのご協力有り難うございます。

横浜国大大学院 (夜間)・三沢

(5) 手続き

はじめにストレス調査（事前）を行い、その後3つの提示方法別にリストを提示し、約3週間見続けてもらいストレス調査（中間）を行った。次に、リストを見ずに3週間ほど過ごしてもらいストレス調査（事後）を実施した。これは、Greenberger, D. & Padesky, C.A. (2001)の「新しい思考を見つけ、強化していくにつれて、間違っただけは薄れていく」、また「信念の変化はゆっくりとしていて、時間がかかることが多いが、次第に強くなって安定し、考え方や行動、感じ方に大きな影響を及ぼす」という考えに沿ったものである。そして、提示方法の違いによる効果を明らかにするとともに、ピリーフの変化と定着を検証するために行った。

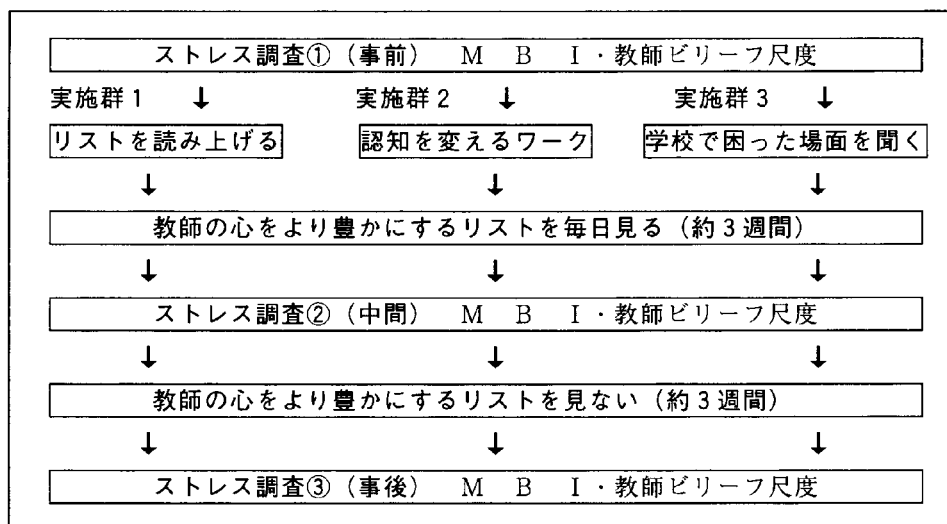


図2 プログラム実施フローチャート

3. 研究1：教師ピリーフ尺度簡易版の作成

(1) 目的

教師ピリーフ尺度は河村・國分(1996)が現場の教師の経験を基に作成したものである。現場に即した内容で表現も教師の実感に近く、しかも多面的であり大変有効な尺度であると考えられる。しかし、項目数が多く、河村らも64項目あったものを39項目5因子構造にした。しかし、今後さらなる必要性や利便性の向上が求められるので、簡易版の作成を試みる。

(2) 方法と結果

データ数はやや少ないが、27名が3時期に行ったものを合わせた81名分とし、因子分析(主因子法)を行った。後述するが、教師ピリーフおよびパーンアウト尺度の値はともに分散分析の結果、測定時期(主効果)によって異なっていた。そこで、3時期を独立したデータとして扱うことができると判断した。

因子負荷量の低さ(0.40未満)と複数因子にまたがるものを順次除外しpromax解を求め、<教師の理想・意義>(3項目)、<児童生徒の管理>(3項目)、<児童生徒への期待>(2項目)、<教師の熱意・使命感>(2項目)、<教師の権威・役割志向的な対応>(2項目)の12項目、5因子が妥当であると判断するに至った。さらに、各尺度についてCronbachの係数を算出したところ、それぞれ0.83、0.71、0.65、0.69、0.61となった。これは決して高い値とは言えないものも含まれているが、意味内容および先行研究を考慮して採用することにした。(表1)

表1 教師ピリーフ尺度簡易版の因子分析 (Promax回転)

項目番号/項目内容	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
1 教師の理想・意義(3項目, $\alpha = 0.83$)					
問 68 教職は,児童に接する喜びのある仕事である	0.891	-0.036	0.004	-0.031	0.062
問 67 教職は,やりがいのある職業である	0.800	0.048	-0.072	0.148	0.052
問 65 教職は,社会的に価値のある仕事である	0.573	-0.001	-0.059	0.024	-0.004
2 児童生徒の管理(3項目, $\alpha = 0.71$)					
問 8 教師はその指示によって,学級の児童に規律ある行動をさせる必要がある	-0.223	0.880	-0.091	0.057	0.076
問 2 学級のきまりがゆるむと,学級全体の規律がなくなるので,教師は毅然とした指導が必要である	0.085	0.570	0.004	0.104	-0.103
問 23 児童は学校生活を通して,集団のきまり・社会のきまりを身につけなければならない	0.271	0.561	0.197	-0.116	-0.069
3 児童生徒への期待(2項目, $\alpha = 0.65$)					
問 36 児童は授業中に,挙手の仕方・発言の仕方など,規律ある態度が必要である	-0.032	0.050	0.964	-0.088	-0.033
問 37 児童は授業中のノートの取り方など,教師の指示どおりに行うことが必要である	-0.135	-0.060	0.510	0.329	0.182
4 教師の熱意・使命感(2項目, $\alpha = 0.69$)					
問 54 教育に対する教師の熱意は,必ず児童に伝わるものである	0.123	-0.046	0.100	0.811	-0.163
問 53 担任する学級に対する教師の責任は,とても大きい	-0.014	0.162	-0.090	0.627	0.121
5 教師の権威・役割志向的な対応(2項目, $\alpha = 0.61$)					
問 13 教師は授業中に,勉強に関係のない,自分の個人的な興味・体験などを,児童に話すべきではない	0.031	-0.175	0.018	0.025	0.776
問 9 教師は授業において,自分の知識が不確かな場合に,それを児童に知られることは,教育上好ましいことではない	0.090	0.158	0.040	-0.129	0.701
因子間相関		因子1	因子2	因子3	因子4
		因子2	0.274		
		因子3	-0.118	0.226	
		因子4	0.385	0.197	0.015
		因子5	0.319	0.257	0.125
				0.125	0.390
					75.85%

回転前の累積寄与率

75.85%

(3) 考察

第1因子の<教師の理想・意義>と第4因子<教師の熱意・使命感>は河村・國分(1996)のものでは同じ因子に含まれていたが、実感として感じられるものとであるが、モラルや価値を含むものと現実的な対応や責任を表すものとに分かれた。また、第2因子の<児童生徒の管理>は支配的な内容で河村らの第1因子に対応し、第5因子の<教師の権威・役割志向的な対応>も河村らの第5因子のものであった。これらは河村らの分析でも負荷量が高めの代表的なものであり集約できていると考えられる。

そして第3因子は、どちらも児童に期待するのであるから<児童生徒への期待>と命名した。なお、河村らの「児童は学校で、自分から進んで授業・活動に、参加する態度が望ましい」などが含まれている第3因子<期待する児童の行動および態度>は全て削除されたが、意味内容より第3因子に含まれると考えた。

結果、河村らのものと比較すると項目数は減っているが、以上のように必要とされる因子は抽出できたと考えられるので、簡易版として有効であると判断した。

表2 教師ピリーフ尺度の比較

三沢、簡易版、12項目		河村・国分(1996)、39項目	
番号	因子名	番号	因子名
1.	教師の理想・意義	2.	教師の熱意・使命感
2.	児童生徒の管理	1.	児童管理・生活指導
		1.	児童管理・生活指導
3.	児童生徒への期待	4.	児童に期待する教師への信頼感
		3.	期待する児童の行動および態度
4.	教師の熱意・使命感	2.	教師の熱意・使命感
5.	教師の権威・役割志向的な対応	5.	権威・役割志向的な対応

4. 研究2：提示方法の違いとリストの効果

(1) 目的

「教師の心をより豊かにするリスト」の提示する際、どのような提示方法が動機付けを高め有効であるかを検討する。なお、検証ははじめと、一定期間リストを見続けることによって新しい考え方が身に付いたか、またその後、見なくなってもその考え方が定着しているかとの3回行う。さらに、教師ビリーフとバーンアウトとの関連も明らかにする。

(2) 教師ビリーフとの関連

教師ビリーフ尺度は4件法（1全くあてはまらない～2あまりあてはまらない～3少しあてはまる～4とてもあてはまる）であり、その値が大きいほど「ねばならない型」の思考であり強迫的な行動や感情に結びつくと考えられるものである。

5つの下位尺度ごとに3提示方法×3時期（事前・中間・事後）の2要因分散分析を行った。結果は全ての下位尺度とも、交互作用は見られなかった。しかし、＜児童生徒の管理＞および＜児童生徒への期待＞で時期の主効果が有意であった。＜児童生徒の管理＞では事前と事後の間で値の減少があり軽減効果が見られ（ $F(2,48)=4.24, p<.05$ ）、＜児童生徒への期待＞では事前と中間の間で値の上昇が見られた（ $F(2,48)=5.66, p<.01$ ）。

(表3)

なお、この主効果の結果より、3時期のデータには差があると判断し、研究1及び次のバーンアウトとの比較を行った。

表3 提示方法の違いと教師ビリーフとの関連

教師ビリーフ	提示方法	人数	事前		中間		事後		主効果 時期	交互作用
			平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
教師の理想・意義	見るだけ	11	10.91	(1.04)	11.18	(1.17)	10.82	(1.08)	1.75	0.27
	認知のワーク	8	10.13	(1.55)	10.38	(1.60)	10.00	(1.69)		
	困った場面のロールプレイ	8	9.50	(1.93)	10.13	(2.30)	9.88	(2.10)		
児童生徒の管理	見るだけ	11	10.09	(1.14)	10.09	(1.22)	9.73	(1.35)	4.24 *	1.03
	認知のワーク	8	10.25	(1.28)	9.13	(0.83)	9.13	(1.46)		
	困った場面のロールプレイ	8	10.50	(0.93)	9.88	(1.36)	10.00	(1.31)		
児童生徒への期待	見るだけ	11	5.45	(0.82)	5.64	(0.50)	5.73	(0.90)	5.66 **	1.32
	認知のワーク	8	4.88	(1.55)	5.88	(1.13)	5.88	(0.99)		
	困った場面のロールプレイ	8	5.88	(1.25)	6.25	(1.16)	6.13	(0.99)		
教師の熱意・使命感	見るだけ	11	6.36	(1.12)	6.18	(1.40)	6.91	(0.94)	1.25	0.84
	認知のワーク	8	6.63	(0.92)	6.00	(1.41)	6.50	(1.20)		
	困った場面のロールプレイ	8	6.63	(1.06)	6.50	(1.51)	6.38	(1.06)		
教師の権威・役割	見るだけ	11	3.64	(1.12)	4.00	(1.55)	3.64	(1.29)	0.79	2.16
	認知のワーク	8	2.75	(1.04)	3.88	(1.25)	3.63	(0.92)		
	困った場面のロールプレイ	8	4.00	(1.51)	3.38	(1.41)	3.88	(1.46)		

*: $p<0.05$, **: $p<0.01$

(3) バーンアウトとの関連

バーンアウト尺度は5件法（1いつもある～2しばしばある～3時々ある～4ほとんどない～5全くない）で、逆転項目は、その値が大きいほどバーンアウト傾向は高くなるように修正を加えた。

3つの下位尺度ごとに3提示方法×3時期（事前・中間・事後）の2要因分散分析を行った。結果は3下位尺度とも、交互作用は見られなかったが、＜情緒的消耗＞にて時期の主効果が有意であり、事前と事後との間で値の上昇が見られた（ $F(2,48)=3.20, p<.05$ ）。（表4）

表4 提示方法の違いとバーンアウトとの関連

バーンアウト	提示方法	人数	事前		中間		事後		主効果 時期	交互作用
			平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
脱人格	見るだけ	11	32.82	(4.24)	33.00	(4.77)	34.09	(5.07)	0.53	1.31
	認知のワーク	8	31.38	(3.11)	30.25	(2.49)	30.00	(4.00)		
	困った場面のロールプレイ	8	30.00	(4.81)	30.25	(5.52)	31.00	(4.60)		
達成感の後退	見るだけ	11	9.91	(2.02)	10.00	(2.05)	10.45	(1.97)	0.50	0.46
	認知のワーク	8	12.25	(1.16)	11.63	(2.26)	12.25	(1.75)		
	困った場面のロールプレイ	8	12.38	(2.56)	12.50	(2.56)	12.38	(2.39)		
情緒的消耗	見るだけ	11	7.73	(2.41)	8.73	(2.83)	8.73	(3.04)	3.20 *	0.41
	認知のワーク	8	8.38	(2.67)	8.63	(1.85)	8.75	(2.19)	前<後	
	困った場面のロールプレイ	8	7.50	(2.20)	8.00	(2.14)	8.63	(2.56)		

(4) 教師ビリーフとバーンアウトとの関連

研究1と同様に27名が3時期に行ったデータ81名分について、教師ビリーフ尺度を独立変数、MBIの下位尺度を従属変数として1要因の分散分析を行った。なお、教師ビリーフ尺度の値が高いものから1:2:1の人数比の3群に分けた。

結果は<全ビリーフ>の尺度合計得点で見ると、<脱人格化>では中群より低群の得点が高い傾向が見られ ($F(2,78) = 2.60, p < .10$)、<個人的達成感の後退>では低群の得点が高い傾向が見られ ($F(2,78) = 4.06, p < .05$)。教師ビリーフ尺度の下位尺度で見ると、<教師の理想・意義>の<個人的達成感の後退>では低群の得点が高い傾向が見られ ($F(2,78) = 4.98, p < .01$)。また、<教師の熱意・使命感>では<脱人格化>で低群の得点が高い傾向が見られ ($F(2,78) = 2.89, p < .10$)、<個人的達成感の後退>で低群の得点が高い傾向が見られ ($F(2,78) = 5.72, p < .001$)。<教師の権威・役割>では<脱人格化>で高群より低群の得点に高い傾向が見られた ($F(2,78) = 2.73, p < .10$) (表5)

表5 ビリーフとバーンアウトとの関連

	人数	脱人格化			個人達成の後退			情緒的消耗			
		平均値	標準偏差	F値	平均値	標準偏差	F値	平均値	標準偏差	F値	
全ビリーフ	低群	19	18.37	(5.18)	2.60 †	12.58	(2.48)	4.06 *	9.37	(2.87)	0.16
	中群	42	15.81	(3.73)	中<低	11.14	(1.89)	高・中<低	9.66	(1.85)	
	高群	20	15.65	(4.80)		10.70	(2.47)		9.80	(3.02)	
教師の理想・意義	低群	25	17.84	(4.90)	2.20	12.48	(2.18)	4.98 **	9.76	(2.55)	1.25
	中群	29	15.38	(4.11)		11.07	(2.14)	高・中<低	9.07	(2.21)	
	高群	27	16.07	(4.20)		10.67	(2.18)		10.07	(2.46)	
児童生徒の管理	低群	9	17.00	(4.30)	1.54	11.56	(1.81)	0.40	9.22	(1.99)	0.30
	中群	46	16.96	(4.84)		11.52	(2.27)		9.80	(2.43)	
	高群	26	15.12	(3.61)		11.04	(2.46)		9.46	(2.58)	
児童生徒への期待	低群	28	15.82	(3.20)	0.37	11.11	(2.02)	0.39	9.18	(1.74)	1.03
	中群	40	16.78	(4.85)		11.43	(2.21)		9.72	(2.76)	
	高群	13	16.31	(5.63)		11.77	(3.00)		10.31	(2.53)	
教師の熱意・使命感	低群	19	19.00	(5.77)	2.89 †	13.00	(2.65)	5.72 ***	9.92	(2.93)	0.45
	中群	42	15.98	(3.75)	高・中<低	11.29	(1.96)	高・中<低	9.43	(2.01)	
	高群	20	15.50	(4.93)		10.31	(2.30)		10.00	(3.16)	
教師の権威・役割	低群	20	18.25	(4.92)	2.73 †	12.10	(2.73)	1.39	9.65	(2.81)	0.02
	中群	40	16.05	(4.14)	高<低	11.15	(1.82)		9.67	(2.16)	
	高群	21	15.19	(4.23)		11.10	(2.53)		9.52	(2.58)	

†: $p < 0.10$, *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$

なお、人数を単純に3等分しても、また、1:3:1の比に分けてもほぼ同様な結果が得られた。

(5) 考察

提示方法の違いによる差はみられなかった。今回のワークやロールプレイは1回でしかも短時間であったため動機付けに差をもたらすまでには至らなかったと考えられる。時間をとり、しっかりと心理教育をしたり、じっくりと話し合い、工夫を凝らした活用法を自らが見つけたり、現実の場面での有効性を強く実感するなどしないかぎり効果に差が出ないものと思われる。

しかし、時間経過で見ると変化があった。教師ピリフ尺度では、支配的である<児童生徒の管理>の意識は低下し、押さえつける指導が緩やかになったと考えられる。一方で、<児童生徒への期待>は上昇している。一般にイラショナルピリフの上昇は困難を招くとされているが、ピリフ自体は必要なものであり、極端なものが、問題と考えられる。今回はリストを見ることにより啓発され、しっかりと学習支援を行なおうとする意欲に結びついたのではないかと捉えることができる。そして、この2つの因子はともに児童生徒へのものであるから、リストは児童生徒への対応に効果を発揮すると思われる。

バーンアウト尺度では、<情緒的消耗>で上昇が見られた。しかし、値の平均値はバーンアウトの安全圏に十分に収まっていた。そのため、学校行事などの時期的な問題もあるかもしれないが、リストによって弱音を吐露する、自分の正直な状態を認めるなどの習慣がついたため数値が上がったとも考えられる。なお、三沢・犬塚(2007)では<脱人格化>で効果を挙げたが、今回は知人教師とその同僚数名であったので人間関係が安定しているため変化が見られなかったのではないかとと思われる。

さらに、「このような発想法(別な見方)についてどのように思われますか、お書きください」との自由記述には、「必要だと思う」、「教師はリストの項目のように、幅広い視野、考え方で子供を見る必要がある。しかし、いつもそのような客観的な目で子供を見るのは難しい」、「私の場合、一番ストレスを感じるのは同僚などで、同僚の項目が一番役立った」などリストの有効性を評価する回答を得られた。

よって、リストは教師のメンタルヘルスの改善に有効であると考えられる。

また、ピリフとバーンアウトとの関連では、<教師の理想・意義>や<教師の熱意・使命感><教師の権威・役割>という教師の姿勢のいくつかの項目でピリフ低群のバーンアウトが有意に高かった。これは意欲や熱意が生来的に低く何事においても活動的ではない場合や、自己効力感が乏しい場合、既にバーンアウト傾向であるために達成感が得られていないことを表している可能性がある。また、同僚や児童生徒との関係においても、仕事に対する姿勢に違いがあるために、軋轢を生み<脱人格化>に結びついているとも考えられる。

そして、これはイラショナルピリフと言っても多くの項目は教師にとって理想であり、不可欠な考え方であることを示していると思われる。また、Michael, P.L & Maslach, C(2005)は「組織の中心目標をはっきりさせようとしたり、それを達成するよう人々を奮起させようとしたりするといった、使命や価値が明確になるプロセスのおかげでバーンアウトを防ぐことができる」と述べているが、ピリフは活力を生み、バーンアウトを抑制する効果があると考えられる。つまり、ピリフが低すぎるとメンタルヘルスの保持が難しくなり、ピリフの高まりは自信を持った指導に結びつくとも言える。

なお、ピリフ高得点群と中得点群のバーンアウト得点差は、今回は知人教師と同僚であったため、バーンアウトしている者が少なかったため差が出なかったと思われる。

5. 総合考察と今後の課題

まず、今回の被験者は少数の上に、知人教師とその同僚であったことに触れなければならない。自主的に参加協力してくれた方々なので、仕事に遣り甲斐を感じており意欲的な者が多いなどの偏りが大きかったことが考えられる。そのため、結果の一般化はしにくい面があると思われるが、教師メンタルヘルスの改善を目指すにあたっては目標にすべき健全な集団であり、有効な示唆を与えることができるとも考えられる。

教師ピリフ尺度については、5因子12項目とまとめることができ、河村・國分(1996)のものとはほぼ同じ分かれ方となった。そして、第1因子が教師の神髄ともいべき仕事に遣り甲斐や価値を見いだす<教師の理想・意義>がであったことは、良き尺度であるとともに、協力者が目標とすべき集団であったことを示している

と思われる。しかし、これも高すぎると独り善がりになりやすくバーンアウト、特に 情緒的消耗 に結びつく可能性がある。第2・第3因子の<児童生徒の管理>と<児童生徒への期待>は児童生徒には有益な指導であるが、過剰なまでに要求しがちになり易く、児童生徒との対立やお互いの自己効力感の低下を招くことが考えられる。そして、第4・第5因子の<教師の熱意・使命感>と<教師の権威・役割志向的な対応>は自分自身への規範意識と結びつき、他者不信や失敗恐怖などを生む可能性があるものであった。以上のように、自分自身と児童生徒に望むものが含まれておりバランスよく構成されているので、簡易版として有効と思われる。

そして、河村・國分(1996)は、強いイラショナルピリーフは指導の困難さを招きバーンアウトに結びつく場合があると指摘し、伊藤(2000)も「教師という仕事に対して達成感を持つためには強さや冷静さは必要であるが、その強さを備えているほど努力主義や頑張りすぎにつながり、それが消耗感を引き起こす可能性もある」と述べている。今回のピリーフとバーンアウトとの関連ではピリーフが低(弱)すぎるのもメンタルヘルスの悪化をきたす恐れがあった。よって、高すぎるのも低すぎるのも要注意であり、中庸を保つことが大切であると考えられる。しかし、この中庸も教師という職業の醍醐味から考えると時には外れる必要があるのではないかとも思われる。

加えて、ピリーフ尺度はこれらを判定できる可能性が高いので、生徒を指導する際の有効な自己チェックリストとなるであろう。さらに、ピリーフとバーンアウトの両尺度を用いたが、自己の見方考え方の歪みや精神状態の安定を多面的に捉えることが出来るので、この2つの組み合わせは教師のメンタルヘルスの改善に役立つと思われる。

そして、「教師の心をより豊かにするリスト」の提示方法の違いによる効果は見られなかったが、リストを見ることによって認知の変化が起り、メンタルヘルスの改善に有効であることが示唆された。今回の被験者はリストを見ることによって自己観照することができ、行動を修正できた可能性が考えられる。また、限られた少人数の中でも差異を見いだせたのであるから、学校全体などで行えばお互いにリストを活用する機会が増えさらなる効果が期待できる。加えて、リストによりピリーフの変容が起れば児童生徒への対応も変わりメンタルヘルスの改善につながるであろうし、変容がヒントになりさらなる改善効果を生むことができると考えるので、リストの利用促進されることが望まれる。

今後の課題としては、教師ピリーフ尺度およびバーンアウト尺度の活用と共に高低の危険値などの目安の確定や、性別や経験年数による検討も重要である。

また、「教師の心をより豊かにするリスト」の改良と共に、利用の際に気づきや新しい見方を書き留める工夫を加えるなどの使用法の改善などと普及をすることが挙げられる。特に、今回は被験者の人数と偏りに問題があったことは否めないで学校全体で行う検証や、複数の学校での実施が求められる。また、調査項目を増やし、日頃の生活習慣や職場環境などとの関連を調べ、生活全般から見たメンタルヘルス改善策を提案する必要がある。

<謝辞>

本研究を進めるにあたりご指導を頂いた横浜国立大学大学院の犬塚文雄先生、また快くご協力をして下さった研究室の皆様とその同僚の先生方に心より感謝申し上げます。

<文献>

- 福山清蔵 1992 独習実践カウンセリング・ワークブック 金子書房
 Freeman,A. 遊佐安一郎監訳 1989 認知療法入門 星和書店
 Greenberger,D./Padesky,C.A. 大野裕監訳 岩坂彰訳 2001 うつと不安の認知療法練習帳 創元社
 石井一平・福水保郎 1988 教職員と心身の病 柏瀬宏隆・児玉隆治・飯塚清博編 メンタルヘルス実践大系9・教職員のメンタルヘルス 50-62 日本図書センター
 伊藤美奈子 2000 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究 教育心理学研究 48,12 - 20
 河村茂雄・國分康孝 1996 小学校における教師特有のピリーフについての調査研究 カウンセリング研究 29,44 - 54

- Michael P.Leiter/Christina Maslach 2005 バーンアウト - 仕事とうまくつきあうための6つの戦略 増田真也・北岡和代・荻野佳代子訳 2008 金子書房
- 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, 165 - 185
- 大野 裕 2000 「うつ」を治す PHP研究所
- 落合美貴子 2003 教師バーンアウト研究の展望 教育心理学研究 51, 351 - 364
- 斉藤浩一 1999 中学校教師の心理社会的ストレス尺度の開発 カウンセリング研究 32, 254 - 263
- 園田雅代 2002 教師のためのアサーション 園田雅代・中釜洋子・沢崎俊之編 教師のためのアサーション 金子書房
- 竹内牧子 2002 「気になる私」見方を変える 河村茂雄編 ワークシートによる教室復帰エクササイズ 図書文化
- 田尾雅夫・久保真人 1996 バーンアウトの理論と実際 誠信書房