

教職ストレス対処としての リスク予測ストーリー作成の意義

川原 誠司

宇都宮大学共同教育学部研究紀要 第72号 別刷

2022年3月

教職ストレス対処としての リスク予測ストーリー作成の意義

The significance of making a risk-prediction story for coping with
teaching profession stress

川原 誠司
KAWAHARA, Seishi

1. 問題と目的

1.1 教職ストレスと教員養成における過度の理想やあるべき姿の強調の問題

学校教員のメンタルヘルスの問題については、教育現場の大きな課題の1つと言ってよい。毎年報告される教員の休職状況は教育現場での仕事の過酷さの象徴として取り上げられ、令和元年度の病気休職者数は全教育職員数の0.59%であるが（文部科学省，2020）、休職までになっていない予備群を考慮すると実際の不調はこの程度では収まらないだろう。また、若い教員の問題で言えば、新任教員時に依願退職する事例も一定割合あり（西日本新聞，2020）、このような状況はルポルタージュともなっている（朝日新聞教育チーム，2011）。この問題については、多忙化する職務状況など労働環境からの改善も必要なことは言うまでもないが、本稿では教師の心理的ありようの点から検討する。

閉塞感が増し、精神的な問題を生じる大きな要因として、過度に理想的なことを求められるという点がある。教職課程の最後の段階として行われる「教職実践演習」においては、その中に「教師としての使命感」（文部科学省，2006）という点が取り上げられている。そのことが心の奥底に芯となって存在することは非常に重要だが、そのことを強調するあまりに、養成段階で現実と乖離した「あるべき姿」が「突出」することが危惧される。村上・鈴木・島田・久保田・小川（2013）では、教職志望の教育学部生にグループ・インタビューを行い、「抑制的教師像」などの5つの不合理な信念を抽出している。あるべき姿を強調しすぎると、「そうはなれない」という減点式見方が先立ち、「生身の人間としての徐々の改善」に向きにくく、教員志向が萎縮さえする危険性がある。

若手教員時の問題として「リアリティ・ショック」という過度の理想のイメージと現実の現場との乖離がある。原田・中村（2007）の新任教員を対象とした研究では、就職前と就職後を比較して「自分の考えで仕事を進められる」という教師イメージ得点が有意に低下し、一方で「あらかじめ定められた規則に従って仕事をする」「体が丈夫でないと勤まらない」「生徒の面倒を見るサービス精神が要る」などのイメージが有意に上がっているといった結果が見られる。

1.2 リアリティ・ショックへの現実的対応としてのリスク予測

リアリティ・ショックに対して、どのような困難や躓きが生じやすいかを予測し、一定の心構えや現時点の改善方向など可能な「補強」を考えることは重要であろう。例えば、児玉（2016）では、教育実習でのリアリティ・ショックがあり、かつメンタリング行動（実習先教員からのサポート）が低い群で、「教職への興味」の得点が下がっている。このことは適切な支えが必要であることを如実に示すが、そのことと同時にリアリティから起きうる問題点について、当の実習生が事前に心的構えとし

て知っておく必要があると思える。サポートが揃わない状態では特に、まず自分の心的予防が重要な鍵となる。

心的構えという点においては、「マインドセット」という概念で進められている研究もある (Kim, Shin, Tsukayama, & Park, 2020; 竹橋・豊沢・大久保・島井, 2018; Crum, Akinola, Martin, & Fath, 2017)。この概念は、ストレスがあってもそれが自分の成長を促すといったようにその心的状態をポジティブにすることによって結果が変わるという視点を持っており、現状のポジティブな面に着目することでの切り替えという点では重要であろう。岩本 (大久保)・竹橋・高 (2020) ではストレスが悪影響を及ぼすという方向での4項目から成る「回避的コーピング」とストレスが成長や健康に資するという方向での4項目から成る「肯定的コーピング」の2因子でマインドセットを検討している。

ただ、マインドセットという点で考えたときに、ネガティブな面を冷静に見つめるということが十分でない恐れもある。例えば肯定的に思考変換するといった点は重要でもあるが、それが実際の職務の中で他者から過剰に激励されたり、否定的感情の中和化が過剰になされたりすると、その人本人のありようを冷静に見つめることが困難になる。

無理に中和しようとする動きでなく、自分の弱い部分ということが分かり、それに対してどのようなストレスが特に影響してくるかを予想し、その際に十分な支援なく対処しようとするなどどのような無理がなされるかを適切に見つめるためには、リスク予測ができることが大事である。まず自らのリスクが分からないと、心の準備もできないし、補強もできないし、好転させることも難しいだろう。そういうこともなく「大丈夫だから」「良い経験だから」とするだけでは、現実的な苦悩に晒された状態に具体的に対応することができず、疲弊や苦悩は一層深まると懸念される。

1.3 自分らしいリスク予測を考える上での「ストーリー」作成の意味

リスク予測をするとしても、一般的な教職上の問題を箇条書きのように呈示するだけでは不十分であると思われる。意識涵養として項目を列挙するようなことはあり得るが、リスクというのであれば、「その人なりの」リスクを考えることが現実的・具体的なストレス対処になる。どのような困難や置きが「自分に生じやすい」かを予測し、その予測から自分のどのような面を育てたり補強したりしなければならぬかを見通し、少しずつ身につけていく姿勢が必要といえる。

そのようなリスク予測にあたり、「自分らしさ」を有機的に把握する手立てとして、ストーリーとして文章化して表現する手段が有効ではないかと考える。ストレスマネジメントとして、ストレッサーやストレス反応を分解して別個に測定・検討することがある。それはそれで個々を丁寧に検討していることになるのだが、「流れ」としての構図が弱くなるおそれがある。時田 (2011) では初任者の失敗の語りとして検討されているが、そのような語りは養成段階でのストーリー性のある失敗予測をおこなうことでも有意義ではないだろうか。ストーリー形式にすることで、ストレッサーに対してどのような処理・対処をし、その結果として一定のストレス反応が生じるといった流れを明瞭にする。そのストーリーは否定的な展開を予想させるネガティブ・ストーリーの作成となるが、それはそのような問題が起きやすいことを意識し、そのようにならないようにする手立てを意識してもらうためである。自分なりのストーリーを考えることで、因果的な様相を生き生きと表現し、それを基にした悪循環の歯止めについて考えやすくなる。

1.4 本研究の目的

以上のことを踏まえ、本研究の目的は教員養成の学生を主たる対象に、自らの教職に生じるストレス状況についてそのリスクを予測するネガティブ・ストーリーを作成してもらい、その様子について検討することである。別途実施した教職ストレスの質問項目への回答結果と対応させて、その記述内容を確認することによって、ストーリー作成の意義を検討する。

2. 方法

2.1 対象

X大学の学校臨床心理に関する一般教養科目を受講した学生(受講者数44名)の中で、次の1)2)の両方とも実施し、研究利用の同意も得られた38名分を本研究の分析に用いた。一般教養科目であるが、約9割は教員養成学部 of 学生であり、また2名を除き1年生であった。本テーマでの授業は授業構成の中の最後の2回分で行っており、臨床的な視点や受講生同士の関係も一定のものを形成した上で実施した。

2.2 調査内容

授業中に1)を実施し、授業の宿題として2)を課した。

1)教職ストレス不安の質問紙回答

「教師ストレス」を学習する際のセルフチェックとして、松永他(2017)なども参考にしつつ、将来の教職において不安を感じることを7項目簡便に作成し(5段階)、回答してもらった。

2)リスク予測ストーリー作成

授業中に資料講読として課した高橋(1994)の若手教師の失敗事例のストーリーを参照してもらい、「もし、自分が若手教師になってうまくいかなる部分が生じるとしたらどのようなようになるか、教職に就く前後を踏まえて仮想でストーリーを作成してください」とA4判1枚で作成してもらった。

Table1 教職ストレス不安項目の因子分析結果, 平均値, 標準偏差

	F1	F2	F3	M	SD
<第1因子: 教師業務>					
2. 教科(授業)以外の仕事をうまくやれるか。	.98	.06	-.19	3.79	1.17
1. 様々な質や多くの量の仕事をうまくこなしきれるか。	.64	.20	.10	4.24	0.82
<第2因子: 同僚の視線>					
3. 教科(授業)をうまくやれるか。	.11	.99	.11	3.74	1.11
6. 同僚との関係がうまくとれるか。	.22	.55	.33	2.97	1.13
<第3因子: 関係づくりと心身>					
4. 児童生徒とのやりとりや指導相談をうまくできるか。	.33	-.05	.59	3.74	1.13
5. 保護者とのやりとりや要望・要求への対応をうまくできるか。	-.07	.21	.56	4.37	0.71
7. 自分の心と身体の調子をうまくチェックすることができるか。	-.18	.19	.50	3.08	1.19
因子寄与	1.57	1.40	1.09	(寄与率 58.0%)	

3. 結果と考察

3.1 教職ストレス不安項目の分析

Table1 に各項目の平均と標準偏差，そして授業内の比較的少人数で使用する 7 項目程度の簡便なものではあったが，因子分析(主因子法，バリマックス回転)もおこなったのでその結果も示した。

項目で見ると，「仕事の質・量」や「保護者とのやりとり」といった項目が平均 4.00 を超え，SD も相対的に小さく，特に高い不安であることがうかがえる。回答者はほぼ 1 年生であるので本格的な教育実習には至っていないが，多忙と評される教師業務や自己愛性の強い保護者の要求といったものについてはしばしば新聞等の記事にもなっており，このような報道に対する不安が相応に反映しているのだろう。

因子分析によって 3 因子を抽出した。第 1 因子は「仕事をうまく」という表現がある項目がまとまったので「教師業務」と命名した。第 2 因子は共通の表現の難しい 2 項目であるが，項目 6 の「同僚との関係がうまくとれるか」という点から見ると「教科(授業)をうまくやれるか」という点も他の同僚との比較といった要素が入っていると言えるので「同僚の視線」と命名した。第 3 因子は「児童生徒」や「保護者」という仕事上の対象者の表記があり，また「自分の心と身体」という点も入っているので，「関係づくりと心身」と命名した。

Table1 の各因子の尺度得点を利用して，次のストーリー記述の分析に用いる。

3.2 各因子の得点が高い人のストーリー記述

Table1 の各因子の尺度得点(1 項目当りに換算する)を利用して，各回答者の 3 因子間の得点差を検討し，いずれかの因子得点が相対的に高い回答者のストーリー記述を抜粋する。なお，特定の因子得点が高いという基準については因子ごとに多少異なり，Table2~Table4 の注の部分に掲載してある。

Table2 F1「教師業務」の得点が相対的に高い人のストーリー記述

F1-1「若い男で，新人ということもあり，さまざまな仕事を頼まれる。仕事を頼まれるということは，信用されているのだと思い，何でも受け入れてしまう。しかし，やることが多くなりすぎてしまい，仕事が回らなくなっていく。自分で受けた仕事だからと，人に相談することもできず，どんどんため込んでしまい，さまざまな人に迷惑をかけていく。」(F1 : 4.00, F2 : 3.00, F3 : 3.00)

F1-2「1 年目 2 年目は慣れない事務作業に追われ，十分な指導ができない，気力が続かないとなり，忙しすぎて何を教えようか，どういう風に組み立てようかなどの授業計画が後回しになる。……この激務，多忙な毎日を誰かに相談したいが，親には迷惑をかけたくないし，同僚の先生もみな忙しそうで声をかけることができない。」(F1 : 5.00, F2 : 3.50, F3 : 2.33)

F1-3「まじめな性格であったため，たとえ忙しくても授業の準備は手を抜かなかった。さらに，人を頼ることが苦手で全てを一人でこなそうとしてしまった。しかし，それでは無理があり，どんどん仕事がたまっていった。それでも，途中からやり方を変えたりすることができず……」(F1 : 5.00, F2 : 3.50, F3 : 2.33)

注) F1「教師業務」の 1 項目平均得点が 4.00 以上，F2 と F3 の得点が F1 のそれよりも 0.6 以上低くなった結果の回答者(9 名)の記述の中から主たるものを抜粋。記述の最後に各因子の得点を()内に示してある。

3.2.1 第1因子の「教師業務」について

Table2は回答者が記述したストーリーの一部を抜粋したものであるが、F1「教師業務」の内容に関連した記述がみられた。「何でも受け入れてしまう」「やることが多くなりすぎてしまい、仕事が回らなく」(F1-1)といった自分の性格による抱え込みからくる負荷の問題であったり、「慣れない事務作業に追われ」(F1-2)というように初任者であるがための慣れなさからくる負荷の問題であったりすることがうかがえる。さらに、「まじめな性格……人を頼ることが苦手で……どんどん仕事がたまっていった」(F1-3)というように自らの性格に加えて、他者へのサポート要請ができないという性格傾向が仕事を処理しきれない傾向になるという負荷の問題が述べられていた。

仕事の量や質については、教師の多忙化といったことを考えるときに非常に大きな問題だが、単に量が多いということだけでなく、慣れない(これまでやったことの無い)という側面で不安になったり、期待に応えようと抱えこみすぎたり、他者にサポートを求めにくかったりといった、回答者個人の性格や姿勢からくるリスク予測ができていていることが分かる。

3.2.2 第2因子の「同僚の視線」について

Table3に回答者が記述したストーリーの一部を抜粋したが、F2「同僚の視線」の内容に関連した記述がみられた。「同僚からの圧力」「私の仕事の内容に対して嫌味を言うてくる同僚」(F2-1)といった自分に対して値踏みするような同僚の態度であったり、「その考えを同僚……に話す勇気がなかった」(F2-1)といったように相談相手として成立しにくかったりする様子が記述されていた。これらの記述には同じ部分に「保護者」という言葉が並列されており、自分に対して厳しい評価を下す「一種の敵」のような状態を想像したリスク予測であった。

また、「自分が気づいていない穴があった……同僚からの信頼は落ちてしまった」(F2-2)といったように自分の失敗によって評判を下げてしまうといったリスク予測もあった。この記述には同じ部分に「生徒からの信頼」という言葉も並列されており、自分が高評価・好印象を得たいと思う対象に「株が下がった」ような印象を持たれる状態を懸念したリスク予測であった。

Table3 F2「同僚の視線」の得点が相対的に高い人のストーリー記述

F2-1「教師として働きはじめると、子どもたちの保護者や同僚からの圧力に圧倒された。私の仕事の内容に対して嫌味を言うてくる同僚、私の指導法に対してクレームをつける保護者。一方的に圧力をかけられ、私は何も言えなかった。私には私なりの考えがあった。でもその考えを同僚や保護者に話す勇気がなかった」(F1: 2.50, F2: 4.50, F3: 3.67)

F2-2「私は昔から負けず嫌いで完璧主義的な部分があり、プライドも高かった。……突然1人の生徒が学校に来なくなった。自分のクラスは仲がいいと感じていたため、いじめではないだろうと思っていた。……クラスの子にいじめをされていたらしい。そしてその生徒は「先生が気づいてくれなかった」と言っている。ショックだった。完璧に行われていると思った学級経営には、自分が気づいていない穴があった。なんとかいじめの問題は解決したものの、クラスの生徒からの信頼と同僚からの信頼は落ちてしまった。その事がきっかけで私の中で何かが崩れた。」(F1: 3.50, F2: 4.00, F3: 3.33)

注) F2「同僚の視線」の1項目平均得点が4.00以上、F1とF3の得点がF2のそれよりも0.5以上低くなった結果の回答者(3名)の記述の中から主たるものを抜粋。記述の最後に各因子の得点を()内に示してある。

未来の教師の卵である学生にとって、はるかに年齢が上の存在と同僚として仕事をするということとはこれまでほとんど経験したことがないであろう。アルバイトなどの仕事の経験をしたとしても雇用される側といった立場で留まることが多いので、特定の学級や授業をほぼ一人で任せられる仕事については「うまくいかなかったときの評価」というものがかなり懸念材料となることがうかがえる。

3.2.3 第3因子の「関係づくりと心身」について

Table4に回答者が記述したストーリーの一部を抜粋したが、F3「関係づくりと心身」の内容に関連した記述がみられた。「もっと頑張るしかない、甘えている、と自分を責める」「体がだるい、何もできない、そんな自分を責める」(F3-1)といった自分を過剰に攻めてしまうような心理的傾向についての記述があった。この点は「自責の念が合わさって」(F3-3)という記述もあり、自責的傾向を過剰に持つといったリスク予測がある。

そのことと関連して、「追い詰められ、鬱になってしまい」(F3-2)や「自責の念が合わさって、睡眠障害にかかり」(F3-3)といったように症状名を挙げて記述したものもあった。具体的な精神状態まで自己認識しようとして、そこまで陥る危険性を予測している記述である。

真面目な学生であるほど、上手くいけない場合に自責の念を持ちやすい。そしてそれが周囲の関わりへの遠慮につながったり、「子どもたちや同僚の教師の前では笑顔でいなければと思った」(F3-1)といったような抑圧につながったりすることでますます悪化しかねないことをリスク予測している。このような精神的なありかたの認識や修正については大学時代からできることなので、適切な支援介入プログラムを行って、自責傾向を程よく調整するメンタルバランスを獲得していくことも重要だろう。

3.3 クラスター分析による探索的グルーピング

3.2においては操作的にいずれかの因子のみが高い群を選抜したが、多変量解析を利用して回答者をグルーピングするとどのようになるか検討した。2.2で示した教職ストレス不安の質問紙の3つの因子得点を利用して、クラスター分析(Ward法)によるグルーピングを行った。

Table4 F3「関係づくりと心身」の得点が相対的に高い人のストーリー記述

F3-1「現実とは違っていた。想像していた以上に忙しかった。……もっと頑張るしかない、甘えている、と自分を責める毎日だった。それでも子どもたちや同僚の教師の前では笑顔でいなければと思った。……そうして無理を重ねていくうちに、何もやる気が起きなくなってしまった。体がだるい、何もできない、そんな自分を責める。そういった悪循環に……」(F1: 3.00, F2: 3.50, F3: 4.00)

F3-2「自分は性格上、怒ることが苦手だ。そのためフワフワした態度しかとれない……これが、生徒になめられるきっかけとなった。次第にクラス全体が荒れていく。……クラスに改善は見られず、追い詰められ、鬱になってしまい、ついに欠勤してしまった」(F1: 2.50, F2: 2.00, F3: 5.00)

F3-3「幸い同僚に恵まれ、たくさんのフォローをしよう大切な仲間も出来た。しかし、……自分の仕事の出来なさに情けなさを感じ、落ち込むことも多かった……。思うように生徒との関係を築くことが出来ない上に、上司からの課題の多さや同僚への自責の念が合わさって、睡眠障害にかかり学校に行けなくなってしまった」(F1: 2.50, F2: 2.50, F3: 4.33)

注) F3「関係づくりと心身」の1項目平均得点が4.00以上、F1とF2の得点がF3のそれよりも0.5以上低くなった結果の回答者(5名)の記述の中から主たるものを抜粋。

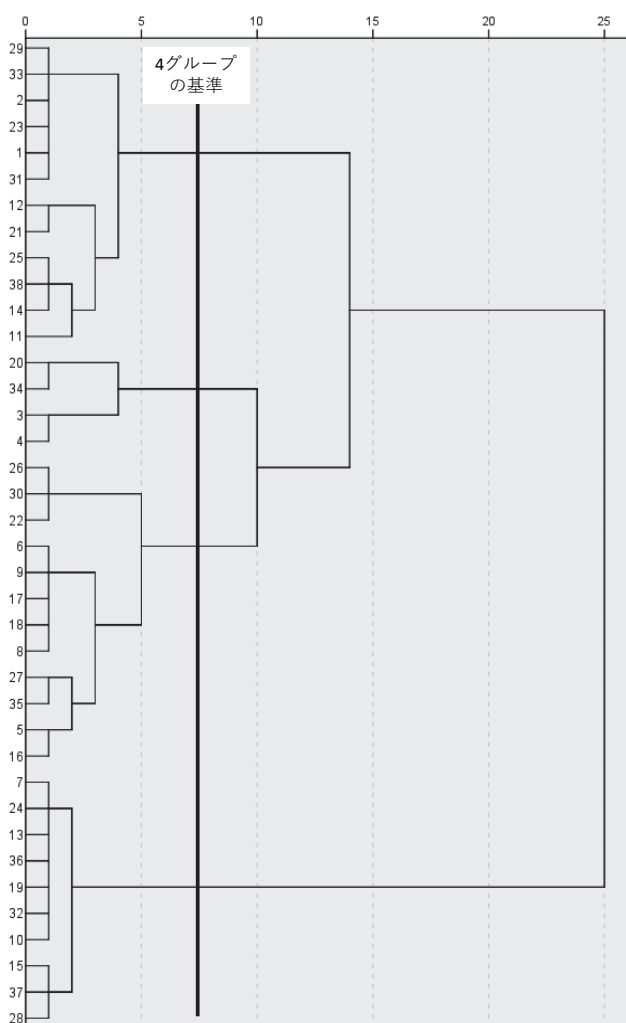


Figure1 クラスター分析のデンドログラム (Ward法)

Table5 各クラスターの特徴 (各因子の得点と標準偏差)

クラスターの 人数と特徴	F1の平均値 (標準偏差)	F2の平均値 (標準偏差)	F3の平均値 (標準偏差)
CL1 (n=12) F1突出型	4.38 (0.61)	2.67 (0.62)	3.11 (0.46)
CL2 (n=4) F1低・F2低型 (相対的F3高)	2.75 (0.29)	1.88 (0.48)	3.83 (1.14)
CL3 (n=12) F2高型	3.33 (0.58)	3.67 (0.58)	3.89 (0.67)
CL4 (n=10) 全突出型	4.90 (0.21)	4.40 (0.46)	4.23 (0.42)
対象者全体 (n=38)	4.01 (0.90)	3.36 (1.00)	3.73 (0.74)

デンドログラムの結果をFigure 1に示した。この図中に引いた線で4群という基準で結果を求めたところ、各クラスターの各因子の平均値と標準偏差はTable5のようになった。CL1のように3.2で実施したようなF1のみが明瞭に突出した群も見られたが、他はCL2のようにF1とF2が低くなっている(相対的にF3の値が高いが全体平均程度である)ものや、CL3のようにF2が高くなっている(F1は明瞭に低い、F3は全体平均程度)といったように、F3やF2が高いというように言い表してもよいだろうが、他因子の得点との差が必ずしも明瞭にはなっていないものもあり、現実的な分類の実情をうかがわせる。

さらに、CL4のように全ての因子得点が高いものがある。CL4は10名もの回答者がその群の中に含まれ、全ての因子について高い不安を持っていることが分かる。このCL4に含まれた回答者のストーリー記述を見ると、「同期のAさんは着々と仕事…焦る一方…Aさんを見て僻んで…自分を責める…マイナス思考に陥って…パンクし…」といった同僚の視線(同期の比較)やそれによる自責傾向が見られるものがあったり、「怒ることができない性格…中学校での仕事はとても多かった。その上、…△△部の顧問を任された。…経験はない。…問題行動…対応で仕事増え…声が出なく…」といった教師業務の多さや身体への反応が見られるものがあったりと、Table 1の因子分析で示した3つの要素が網羅的に表記されている。

教職課程の中でこのような全般的な不安を抱えているような学生には、特に重点的な支援が必要であろう。不安に感じるのは当然なことで、過度に理想的にならずに現実的なところから取り組むことが大事であることを伝える必要がある。そして、様々な支援を考えてもらうことで、過度の不安や過度の自責をコントロールしていく姿勢を作る必要がある。

4. 総合的考察

4.1 リスク予測ストーリーを作成することの意義

本研究で、対象となる学生たちが作成したリスク予測ストーリーは、自らの教職不安状態を反映していることがうかがえた。特定の因子の高さに対応する記述が見られ、「同僚の視線」や「心身(うつに関する面)」については、それにふさわしい具体的(細かな)記述が見られた。その点では、学生たちは自分の陥りやすいリスクというものを通常から漠然と頭の中に浮かべているのではないかと感じる。

ただ、クラスター分析の結果を見ても複数(または全て)に高い得点がまたがるものも多く、1対1対応といった厳密な記述にはなにくかった。当然のことではあるが、各自がどれか1つの因子のみ高くなるということは考えにくく、複合的なもの、人によっては全てが低い得点になるものもあるだろう。したがって記述についても重なり等が見られるのは当然と言える。今回の方法は質問紙実施とストーリー作成は全く独立に実施したが、もし、その人の不安や弱い点を特に考えるというのであれば、質問紙調査の結果と併用して、まず数値化したものを客観視してから、その点に注目しつつ個人内ストーリーをしっかりと深めていくというような流れも考えられる。

作成されたストーリーは、「その人らしさ」として他者からも認識されていた。ストーリーは授業でのグループワークで活用し(授業ではジグソー学習やロールプレイなど班活動を積極的に行い、班内メンバーの相互認識を高めてある)、氏名や個別状況を隠し、ダミーも混ぜて、その人のものはどれかを選んでもらうワークを実施したが、ほとんどのメンバーは自分の作成したストーリーを選ばれていた。授業での関係性というそこまでの深さがなくても「その人らしさ」が他者からも見えるとい

うことが分かった。「らしさ」が共有されていたということは、その部分をどのようにしていくかについても共有でき、変えていく支えが得られる可能性が高いのではないか。

リスク予測のストーリーの中に自分の認知する性格が盛り込まれており、そのことがストレス対処に影響することも自覚していた記述が多かった。つまり、どこが補強点であるかは当の学生がよくわかっている部分がある。自らの頭の中にあるイメージをこのようなストーリーにすることで明瞭化でき、具体化することもできるだろう。

4.2 教員養成課程や若手教員時代にさらに活かす工夫

教職のリアリティ・ショック予防のために、養成段階や新人・若手の段階だからこそ抱える不安に対して具体的に働きかける必要がある。教師の自己教育力の経年的推移の研究で、自己教育力得点の分散が大きい時期の1つとして新任期(入職時～6年目)を指摘している研究がある(小山・河野・赤木・加藤・別惣, 1994)。若い時期に右往左往することは当然起こるわけで、そのような場合にその人らしい変化や改善の力を備えるという自己教育力については今以上に適切に働きかけることが底上げにつながると考えられる。

この小山他(1994)の研究では、大学期がマンネリズムともされていた。近年の教員養成改革はこのマンネリズムを払拭するために行っているともいえるが、そのやり方として理想論的な話や使命感の強調だけでは、現実状況での不安の抑圧を生んだり、過剰な自己否定を生み出したりするおそれがある。リスク予測している不安の状態を「(無条件の)肯定的配慮」する必要があり、「大丈夫だ」とか「気にしない」とかといった物言いでは支える側が対応してしまうことは、若い当事者が本来抱える感情から逸れていくことになる。今回の研究で実施したようなリスク予測のストーリーのような生々しい不安の感情を掴むことが、その人に沿った対応の一步となるだろう。

リスク予測のストーリーはネガティブなため、そのような記述によってかえってストレスとなるのではという批判もあるかもしれない。3.3で「全突出群」というような全てにわたって不安が高くなっている学生もいるからである。しかし、今回行ったストーリー作成はあくまで「想像上」のものであり、現実には起きるものではない。喩えて言えば、「免疫力」のためにワクチン接種をするようなものであり、「副反応」には十分気をつけながら(状況によっては十分にケアしながら)適切な抗体(抵抗力)を生み出すようにしていくようなものである。リスクマネジメントとして、現実のストレスに対する自分の性格を内省し、弱い部分を補強することを理解し促す教育することで、ストレス事象に対する適切な心理的構えを持つことができるだろう。

そのようなリスクへの具体的な対応が図られることによって、「大変なことがあっても、それらはストレスだが何とかなることを工夫できるし、それらの経験を十分活かすことができる」といったマインドセットにもつながるだろう。

引用文献

朝日新聞教育チーム(2011). いま、先生は 岩波書店

Crum, A.J., Akinola, M., Martin, A. & Fath, S. (2017). The role of stress mindset in shaping cognitive, emotional, and physiological responses to challenging and threatening stress. *Anxiety, Stress, & Coping*, 30, 379-395.

原田 ゆきの・中村 菜々子(2007). 新任教員のリアリティ・ショックに関する予備的検討 比治山大

- 学大学院現代文化研究科附属心理相談センター年報, 3, 9-13.
- 岩本 (大久保) 慧悟・竹橋 洋毅・高 史明 (2020). ストレスマインドセット尺度の邦訳および信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 90, 592-602.
- Kim, J., Shin, Y., Tsukayama, E., & Park, D. (2020). Stress mindset predicts job turnover among preschool teachers. *Journal of School Psychology*, 78, 13-22.
- 児玉 真樹子 (2016). 教育実習でのリアリティショックにおけるメンタリングのキャリア発達促進効果 キャリア教育研究, 34, 31-40.
- 小山 悦司・河野 昌晴・赤木 恒雄・加藤 研治・別惣 淳二 (1994). 教師の自己教育力に関する調査研究——自己教育力の構造的把握と経年的推移—— 岡山理科大学紀要 (B 人文・社会科学), 30, 151-162.
- 松永 美希・中村 菜々子・三浦 正江・原田 ゆきの (2017). 新任教師のリアリティ・ショック要因尺度の作成 心理学研究, 88, 337-347.
- 文部科学省 (2020). 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 Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00002.htm
- 文部科学省 (2006). 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申) Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm
- 村上 千恵子・鈴木 俊太郎・島田 英昭・久保田 佳折・小川 文 (2013). 教職志望学生における教職に関する不合理な信念の検討 日本心理学会第77回大会発表論文集, 325 (IEV-062).
- 西日本新聞 (2020). 心病むケースも…新任教諭の退職相次ぐ 1年以内に全国で431人 (2020年1月8日記事) Retrieved from <https://www.nishinippon.co.jp/item/n/573988/>
- 高橋 規子 (1994). M教師をめぐる問題 現代のエスプリ, 323, 94-103.
- 竹橋 洋毅・豊沢 純子・大久保 慧悟・島井 哲志 (2018). ストレスマインドセットはなぜ健康を改善するのか?——ポジティブ事象への注意バイアス仮説の検証—— 日本心理学会第82回大会発表論文集, 185 (3AM-018).
- 時田 詠子 (2011). 初任者が捉える自己の成長——自由記述法による成長や失敗の省察より—— 早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊, 18, 131-142.

付記

本研究の利用にご協力いただいた受講生の皆様に感謝いたします。なお、本研究の骨子については日本心理学会第84回大会にて発表した。その際の発表内容について、結果の表記を一部修正した上で論文として加筆構成した。

令和3年10月1日受理

The significance of making a risk-prediction story for coping with teaching profession stress

KAWAHARA, Seishi