

## 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—

紺野 祐<sup>(1)</sup>・丹藤 進<sup>(2)</sup>

### I 問題と目的

昨今の教師教育は主として、授業や指導におけるスキルの熟達を中心とした具体的・直接的な方略の獲得を目指してきたといえよう。これは、教師の資質能力として、いわゆる「実践力の形成」への志向が強まっていることに起因すると考えられる(教育職員養成審議会「第1次答申」1997)。本研究はもとより、そうした教師教育(研究)の有効性を否定するものではない。しかし本研究は、教師の資質能力を、教師の人間的・職業的な発達というより基底的な側面からとらえ、その発達・向上の可能性を見きわめたい。それは、以下のような理由による。

今日、教師を取り巻く諸状況は根底から揺さぶられているかのようである。たとえば教師・学校教育にたいする一般国民の満足度は、高いとはいえないどころか、大きく疑問視されている状況すらうかがえる(内閣府「学校制度に関する保護者アンケート」2005)。教師を取り巻く問題状況がこのように複雑さを増すなか、危機的な場面を乗り越えられずに挫折し「犠牲者」として職場を去っていく教師も現実的に少なくない(文部科学省「平成15年度教育職員に係る懲戒処分等の状況について」2004)。

こうした教師たちにとって、「職務」の遂行上具体的なスキルの獲得がきわめて重要であることは論をまたない。しかし、そのスキルだけで困難な逆境を乗り越えることができる、あるいは

は教師教育の視点から、そのスキルをいつでもいかなる状況でも獲得させることができると想定することにも無理がある。人間もまた複雑な生態に生活する存在であるかぎり(Bronfenbrenner 1981)、たとえひとつのスキルであっても、それは個人の生態の全面的な生活経験において意味づけを獲得し、あるいはそれにたいしてあらたな展開を示唆するものとして意味をもつと考えられるからである。そしてここには、いわば“*Homo sapiens*”としての一定の生物学的な根拠も指摘できるはずである(紺野 2005)。

教師という存在についてこのような見方をとるとき、私たちは教師の人間的・職業的な構えとその発達という包括的な主題に取り組みざるをえない。そしてそこで要求される視点は、資源として人間関係とそれを営む能力、個人の認知的・実践的な(職業上の)問題解決能力、あるいは未来にたいする主観的な態度などであろう。本研究はこのような想定から、教師教育研究のひとつの切り口として、困難な状況に直面した人間存在において示される「レジリエンス(resilience; 弾力性・回復力・復元力)」に注目した。

詳細は以下に譲るが、これまでの先行研究が指摘するように、レジリエンスは非常に多様な——場合によっては対立/矛盾する——要因により、しかも複雑な構成を伴って発現する現象である。ひとつのスキル・ひとつの人間関係が全体の文脈のなかで意味をもち、あるいは逆にそれにたいして影響を与えうるのである。とすれば、教師もまた、教師という生態=職業生活

(1) 秋田県立大学 総合科学教育研究センター

(2) 青森中央学院大学 経営法学部

において、職業人としてかつ人間としてレジリエントでありうるし、またレジリエントになりうるはずである。かくして本研究は、教師のレジリエンス＝「教師レジリエンス」にかんする基礎研究として、まずは教師レジリエンスの諸要因とその構成を探ることを目的とする。

### 1. レジリエンス研究のはじまり

幼児期トラウマ理論、剥奪経験や被虐経験をもつ児童と少年犯罪との関係、ACと機能不全家族、あるいはいわゆる「3歳児神話」や「野生児の記録」による初期経験の重要性ないしは初期学習の不可逆性（臨界期）等の言説……。現代でも通用するこれらの諸言説・諸思想が生みだしている子どもの発達ないしは人間形成に関するイメージはどのようなものであろうか。簡単にまとめれば以下ようになるであろう。——未熟で無力だが生まれながらに無垢にして善である子どもの養育は、母親だけが、臨界期を逃さずに、すべてにわたって間違いのない仕方、責任をもっておこなわなければならない。そうでなければ、子どもにはかならず取り返しのつかない問題が発生する——（Nuber 1995; 紺野 2004）。

もちろん、おそらくはそのとおりに“犠牲者”となった子どもたちも少なくない。心理学や精神医学等の臨床的な分野では、こうした子どもたちにたいするケアのプログラムを積極的に作りあげてきた。だが他方、この領域には別の注目も集まった。すなわち、見たところ同じような危機的状況に直面している場合でも、子どもたちの反応は実にさまざまである、という事実である。「ある子どもたちは完全に打ちのめされる（bowled over）が、他の子どもたちは相対的に無傷で抜け出す。」（Schaffer 1996, 375）

つまり、同じ危機的状況に直面した場合でも、子どもたちの反応は実は非常に多様である。先の言説の素朴な予想どおりに“犠牲者”になる子どももいれば、同一の危機的状況からなんとか生還してくる“生存者（survivor）”も少なからず認められるのである。

この事実は1950年代後半以降、世界中の複数の学問領域で気づかれはじめた。すなわち、発

達と病理に関する素朴な因果論に支配された、過度に単純な仮定から距離をおくことができた研究者たちによってである。そしてその結果、着実な実証研究がなされてきた（一例として、Clarke & Clarke 1968/2003; Elder 1974; Garmezy 1971; Masten 1994; Rutter 1979; Werner 1989; Werner & Smith 1982; 1992; Wolin & Wolin 1993）。その過程で、同一の危機において一方では犠牲者を生み、他方で生存者として生還させる違いを説明する原理が必要とされた。それが「レジリエンス」（およびその対概念としての「傷つきやすさ（vulnerability）」）である。

### 2. レジリエンス研究の展開

レジリエンスとは、適応不全を予見させるような危機・困難・逆境にあるにもかかわらず、「首尾よい（successful）適応を生み出すプロセス、ないしはその能力」（Masten et al. 1990, 426）、あるいはそうした適応を示す「現象」（Luthar & Zelazo 2003, 510）をいう。つまりレジリエンスは、本来の語義どおり「困難な経験から“はね戻ってくる”こと」（APA Help Center 2004）を意味する。

その実証研究として筆頭に挙げられるのが、ウェルナーとスミスによる、ハワイのカウアイ島における縦断調査（Werner 1989; Werner 1993; Werner & Smith 1982; 1992）であろう。ウェルナーらは、カウアイ島で1955年に生まれた698人の子どもをコーホートとして、以後30年以上にわたり、5回（1歳、2歳、10歳、18歳、32歳）の縦断的な調査を行った（最終的には505名のデータが残っている）。時代や世界情勢の不安定さもあり、このコーホートのかなりの子どもたちが明らかにハイ・リスクな状況で育たなければならなかった。ウェルナーはその数を201名と見ていた（Werner 1989, 75）。そして結果的に、彼らの約2/3が、やはり深刻な行動上ないしは精神保健上の問題を抱え込むことになったのもやむをえないであろう。だが、そうしたハイ・リスクな状況で育ちながら、実際には予測を裏切る事態も起こっていた。実に1/3以上の72人、つまり30人の男子と42人の女子にはなんら特別な問題も見いだされること

なく、自信に満ちた有能な成人に成長していたのである (Werner & Smith 1992, 55-81)。この調査報告は、レジリエンスという現象の現実的な有効性と妥当性を証する、重要な先行研究として認められる。

このように、従来 (発達) 精神病理学的な視点から子どもの適応不全のみを扱う研究は、子どもの成長・発達における適応を左右する諸要因の分析と構造化をはかるレジリエンス研究へと変容してきた。そして現在、研究はレジリエンス研究自体における方法論的・理論的な枠組みの確定と精緻化を伴って進展している (Luthar et al. 2000; Yates et al. 2003)。

その中で、レジリエンス研究はさらに、次の2点をより具体的な傾向としていることが注目される。すなわち、①研究対象として従来の子ども期・青年期にとどまらないという対象領域の点での拡がり (Grotberg 2003; Wolin & Wolin 1993)、②様々なかたちでのサポートによるレジリエンスの促進可能性の重視、およびそのための具体的なプログラムへの示唆 (Fraser & Galinsky 2004; 石毛・無藤 2005; Masten & Powell 2003)、である。というのも、レジリエンスという現象が認められる場面はあらゆる危機・困難にわたっており、そのかぎりレジリエンスはあらゆる人々にとって、どんな年齢においても促進されうる有効な構えであるはずだからである。「レジリエンスとは、危機やトラウマ、悲劇、恐怖、さらには重大なストレス因——たとえば家族や人間関係の問題、深刻な健康上の問題、あるいは職場や経済上のストレスなど——に直面しても、うまく適応してゆくプロセスである。」 (APA Help Center 2004) そしてそのことによってまた、レジリエンスは誰にとっても、どんな年齢においても促進されうる心の構えとみなされうるからである (Grotberg 2003, 1-5)。かくしてレジリエンスの研究は、教師という生活/職業にも妥当することになる。

### 3. レジリエンス研究と教師教育

実際、教師という仕事にまつわるストレスは、年々増加の一途をたどっているかのようなのである (日本教師教育学会編 2004)。学習指導要領の

大幅な改訂による新たな負担の増加 (荻谷 2002)、学校を見る親の視線の変化 (諸富 2002)、そしてなにより子どもたちと学級の変容 (高橋 2002) 等、教師の職務は多様にして重層的な危機と困難に取り巻かれているといっても過言ではない。ただ、そのストレスフルな日常をできるだけうまく送る、またそれだけではなく困難な状況に積極的に立ち向かおうとする教師たちに、「レジリエンス」を見てとることは容易であろう。つまり彼らには、職業に携わる人々の「キャリア・レジリエンス (career resilience)」 (Grotberg 2003) の一典型として、「教師レジリエンス (teacher resilience)」が認められるのである。

とすれば、教師レジリエンスを示す教師たちには、レジリエンス現象に必須の protective な因子が共通特性として見いだされるのではないか。その因子が、いわば「教師レジリエンス」を何らかのかたちで構成し、生みだしているのではないか。そして、protective な諸因子が獲得され、成長させられうるものであるかぎり、教師レジリエンスの因子と構成を探ることができれば、教師の資質能力の向上に一定の示唆を与えうるのではないか。本研究の問題意識と仮定は、こうした点にある。

これまでも、教師という職務におけるバーンアウト等の問題現象を取り扱った研究は少ない。ただしこれらの諸研究は、レジリエンス研究の発展史からのアナロジーでとらえれば、いわば教師における発達精神病理学として、相対的にネガティブな見方に支えられてきたといえよう。他方、教師の日常生活における効力感 (efficacy) に注目した研究も注目されてきた。これらはたしかに、困難な状況や課題にたいするポジティブな機能を浮かびあがらせるものであったが、結果的に人間にとっての「陰」となる部分のはたらきを捨象する傾向にあったといえる (丹藤 2005)。

だがこうした諸研究と比べて、教師をレジリエンスの枠組みでとらえようとする研究は以下の特徴をもつ。すなわち、①レジリエンスは傷つくことを前提として、その危機からの回復を呈する現実的かつ日常的な現象であること (Bonanno 2004; Fraser et al. 2004)、そして、

②その構成因子は適切な介入ないしはサポートによって強化され、伸展される可能性をもつこと（得津2002; Joseph 1993）、である。教師レジリエンスを扱う本研究もまた、こうした視点をもつレジリエンス研究のひとつとして、人間の自然な適応可能性および発達可能性にたいするポジティブな信頼（Masten 2001）をベースとしている。

## II 方法

### 1. 調査対象者

A県の小学校・中学校・高等学校の現職教師（管理職を除く）1004人に質問紙を送付した。このうち、すべての項目に回答した313名を対象者とした。性別では、男157名、女155名、不明1名である。また、学校種別に見ると、小学校151人、中学校67人、高校93人、不明2人である。

### 2. 調査期間

2005年3月に実施した。

### 3. 質問紙

- (1)「教師レジリエンス尺度」：先行研究のなかから、Grotberg（2003）による「I have (External Supports)」、「I am (Inner Strengths)」、「I can (Interpersonal and Problem-Solving Skills)」の要因、および本研究に先立って実施した私たちの「魅力ある教師に関する面接調査」（丹藤・紺野 2006）を参考にして、41項目を自作した。
- (2)「バーンアウト尺度」：「Maslach Burnout Inventory」の田尾・久保（1996）による改訂版（17項目・3因子）を採用した。
- (3)「教師効力感尺度」：丹藤の研究（2004; 2005）における教科指導領域から3項目を選択し、またあらたに作成した学校運営的-管理的領域の3項目を加えた。
- (4)「教職充実感尺度」：丹藤（2004）を参考に、3項目を作成した。

### 4. 分析

分析にはSPSS12.0およびAmos5を使用した。

## III 結果と考察

### 1. 尺度の検討

#### (1)教師レジリエンス尺度

##### ①レジリエンス7因子

教師レジリエンスに関する因子構造を調べることを目的として、教師レジリエンス尺度の41項目を対象に、探索的因子分析を行った。その結果、固有値の減少傾向と解釈の可能性から判断し、31項目・7因子を抽出した。その結果を表1に示す。

これら7因子について、関与する各質問項目との関係からその意味を考察すると、それぞれ次のような概念をもった因子であると理解することができる。

**第1因子**：第1因子は、相談相手や友達、支持してくれる人の存在など、いわゆる「同僚性」を強く意識させる因子である。

**第2因子**：「いやなことはすぐ忘れる」「心配事は後まで引きずらない」など、現状や未来に対する「楽観性」を指し示すと考えられる。

**第3因子**：項目から判断すると、出来事に対する、あるいは他者との関係における「ユーモア」を意味すると考えられる。

**第4因子**：困難な課題に対する積極的・前向きな姿勢がうかがわれる。これは「挑戦心」と命名できるはずである。

**第5因子**：項目から判断すると、自分にとっての「モデル」となる存在の有無をあらわす因子であると考えられる。

**第6因子**：自律的な行動の特性をあらわす因子であると考えられる。これは「自律性」と名づけられる。

**第7因子**：教室の内外での課題・問題に対して有効なスキルをもっているかどうか問われており、これは「課題解決」と命名できる。

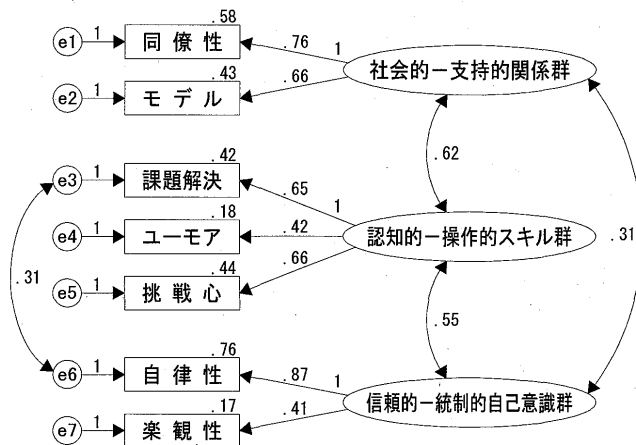
以上の7つの因子のうち、第5因子＝「モデル」を除く6因子については、これまでの先行諸研究において様々なかたちで、様々なカテゴリーライズされて指摘されてきたレジリエンス要因とほぼ同様のものが検出されたと考えることができる（Grotberg 2003; Masten et al. 1990; 小花和 2004; Wolin & Wolin 1993）。ただ今回の調査と分析において、「モデル」という因

表1 レジリエンス項目の因子パターン行列および因子間相関（プロマックス回転後）

項目	因子						
	同僚性	楽観性	ユーモア	挑戦心	モデル	自律性	課題解決
悩みなどの相談相手がいる	.755	-.010	-.125	-.003	.086	-.049	-.057
同僚に援助を求めることが可能	.691	-.014	-.056	.037	-.074	.003	-.056
頼りになる友達がいる	.676	.062	-.030	.089	.018	-.221	.067
愛想がよい	.500	.020	.128	-.053	-.015	-.094	.188
同僚に自分をうまく表現できる	.495	-.016	.204	-.146	.006	.195	.092
自分を支持してくれる人がいる	.479	-.026	.063	.019	.101	.200	-.112
仕事のいやなことはすぐ忘れる	.053	.816	-.124	.010	.061	-.003	.014
心配事は後まで引きずらない	.138	.799	-.062	.022	-.013	.043	-.040
問題にもあまり深刻にならない	-.097	.757	.045	-.115	-.016	.003	-.007
失敗を心配することが少ない	-.045	.671	.008	.078	-.099	-.093	.079
話がおもしろい	.002	-.037	.956	.054	-.006	-.110	-.015
人を笑わせるのが得意である	-.021	-.045	.849	-.038	.011	-.070	-.021
困難な問題にも進んで挑戦する	-.057	.110	.151	.666	.025	.025	-.201
教育に一生懸命取り組める	.077	.040	-.013	.503	.067	.047	.079
目標に向かって努力する	.148	-.142	-.087	.493	-.116	.218	.057
新しい指導法に積極的である	-.038	-.005	-.070	.455	.091	-.171	.051
よいと思うことは率先してやる	.037	-.111	.015	.405	-.004	.192	.029
モデルになる教師が周りにいる	.156	-.021	-.050	-.007	.701	-.064	-.060
「いい先生」の姿が思い浮かぶ	-.106	-.012	.061	-.011	.675	.078	.057
大好きな憧れの教師がいる	.103	-.018	-.027	.106	.617	-.117	-.115
共感的に関わり合える	.187	-.057	.053	.025	.378	.105	.145
自分で判断し、自分で取り組む	-.062	.154	-.038	.114	-.131	.651	-.035
物事を具体的・現実的に考える	.029	-.052	-.130	.034	-.073	.575	.027
自分の力でやり遂げようとする	-.140	-.214	-.085	.021	.092	.496	.178
他人に制約されずに行動する	-.049	.276	.192	-.050	.162	.453	-.096
自分の行動・感情を制御できる	.008	.087	-.020	-.102	.046	.353	.124
教室の環境を自分なりにつくる	.004	-.066	-.111	-.086	-.020	.068	.611
学校のトラブルは解決してきた	.061	.113	-.038	-.096	.056	.153	.567
子どもの変化に敏感に気づく	.084	-.033	.131	.106	-.114	.005	.514
新しいアイデアが次々に浮かぶ	.004	.133	.122	.173	-.110	-.010	.482
周りには活用できる資源がある	-.245	.066	-.038	.222	.293	-.062	.360

因子	(α係数)	因子						
		同僚性	楽観性	ユーモア	挑戦心	モデル	自律性	課題解決
同僚性	.788	1.000						
楽観性	.832	.304	1.000					
ユーモア	.858	.313	.208	1.000				
挑戦心	.665	.296	.137	.353	1.000			
モデル	.728	.537	.183	.196	.323	1.000		
自律性	.650	.247	.418	.368	.408	.206	1.000	
課題解決	.693	.312	.105	.380	.505	.243	.486	1.000



$\chi^2 = 19.73$ ,  $df = 10$ ,  $p = 0.32$ ,  $GFI = .982$ ,  $AGFI = .951$ ,  $CFI = .973$ ,  $RMSEA = .056$

図1 教師レジリエンス尺度の共分散構造分析の結果

子を独立的にとりだすことができたことには注目してもよい。これまでの研究でも、危機的状況において情緒的に安定感をもたらすような人間関係の重要性は認められてきた。しかし、自分にとっての具体的な未来像ないしは目標ともなりうる存在（とその存在との関係）の意義について記述している研究は、筆者が参照した範囲では見つからない。「モデル」因子がレジリエンス現象に普遍的に認められうるものか、キャリア・レジリエンスに特有のものか、それとも教師レジリエンスだけに有効な因子であるのかについては、今後より詳細な検討が必要であろう。

②レジリエンス3群

レジリエンス7因子について再度探索的因子分析を行ったところ、3因子群が得られた。Amos5による検証的因子分析の結果を図1に示す。これらの3因子群について、関与する因子との関係からその意味を考察すると、それぞれ以下のような構成概念をもった因子群と考えられる。

A因子：人間関係を中軸とした「同僚性」と

「モデル」という2因子を構成し、社会的感受性を意味するので、「社会的一支持的関係群」と命名した。

B因子：これに関連する因子は、直面するトラブルや課題に対する有効な認知と積極的かつ柔軟な取り組みを示唆する。そこで、「認知的一操作的スキル群」と命名した。

C因子：自律的であり、かつみずからの未来をポジティブに描くことができるという意味で「信頼的一統制的自己意識群」と命名した。

③レジリエンス7因子・3群のモデル

これらについて、Amos5による検証的因子分析を試み、図1に示したモデルを構成した。図中のパス係数は、標準化解で、すべて統計的に有意である。いずれの適合度指標の値からも、想定したモデルがデータをよく説明していると判断され、モデルとデータの適合性はよいと考えられる。教師レジリエンスの諸因子を構造化するという本研究の目標のひとつは、ある程度検証されたといえる。

④バーンアウト尺度

因子分析（主因子法、プロマックス回転）の

表2 バーンアウト項目の因子パターン行列および因子間相関（プロマックス回転後）

項目	因子		
	脱人格化	達成感後退	消耗感
顔を見るのも嫌になることがある	.835	-.084	-.013
何も話したくなくなることがある	.747	-.065	.034
仕事の結果はどうでもよいと思う	.661	-.141	-.184
仕事をつまらなく思うことがある	.576	.150	-.003
*仕事を辞めたいと思うことがある	.493	.089	.275
今の仕事は無意味だと思う	.487	.193	-.088
*出勤が嫌になることがある	.380	.038	.355
気配りを面倒に感じるがある	.300	.038	.227
仕事楽しく時間を忘れてしまう	-.174	.805	.015
今の仕事に心から喜びを感じる	.097	.659	-.005
我を忘れるほど仕事に熱中する	.037	.605	-.160
気持ちよい1日を過ごしたと思う	-.017	.599	-.009
この仕事は私に合っている	.032	.500	.166
仕事をうまくやり終えたと思う	-.052	.408	.001
心身ともに疲れ果てたと感じる	-.011	-.079	.828
仕事でゆとりを失ったと感じる	-.116	-.072	.801
1日がやっと終わったと思う	-.096	.065	.553
因子 (α係数)	因子		
脱人格化	1.000	.534	.688
達成感後退	.756	1.000	.426
消耗感	.697	.688	1.000

\*2項目は、先行研究によれば第3因子に入るべきである。以後の計算では、この項目は含めていない。

表3 教師効力感および充実感項目の因子パターン行列（プロマックス回転後）

項目	因子	
	効力感	充実感
子どもの理解度が推測できる	.723	-.112
つまづく箇所を予想できる	.678	-.018
学校の重要な決定に参加する	.568	-.014
求められた任務を遂行できる	.510	.096
子どもにあった授業ができる	.502	.025
自分はプロジェクトに欠かせない	.469	.157
教育に情熱を燃やしている	.014	.837
教育は私の生き甲斐である	-.055	.806
子どもの成長が喜びである	.077	.518
因子間相関		.346
α係数	.751	.765

表4 教師効力感項目の因子パターン行列（プロマックス回転後）

項目	因子	
	効力感	充実感
子どもの理解度が推測できる	.723	-.112
つまづく箇所を予想できる	.678	-.018
学校の重要な決定に参加する	.568	-.014
求められた任務を遂行できる	.510	.096
子どもにあった授業ができる	.502	.025
自分はプロジェクトに欠かせない	.469	.157
教育に情熱を燃やしている	.014	.837
教育は私の生き甲斐である	-.055	.806
子どもの成長が喜びである	.077	.518
因子間相関		.346
α係数	.751	.765

結果、「脱人格化」「個人的達成感の後退」「情緒的消耗感」の3因子を得た。(表2)

⑤教師効力感尺度

因子分析(主因子法、プロマックス回転)の結果、教科指導領域と管理的(学校運営的)領域の2因子パターンとなった。(表3・4)

⑥教職充実感尺度

先行研究から予測された尺度の一次元性について、表3のとおり確認された。

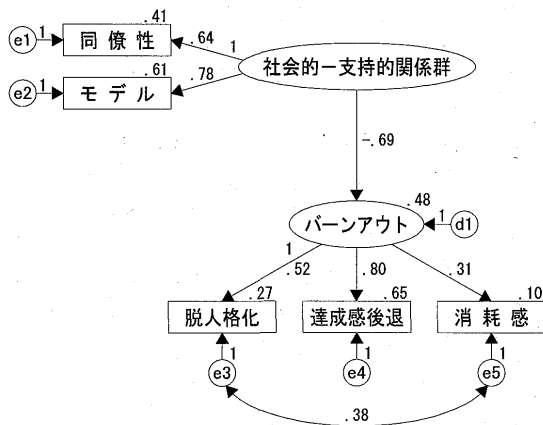


図2 社会的-支持的関係群とバーンアウトのモデル

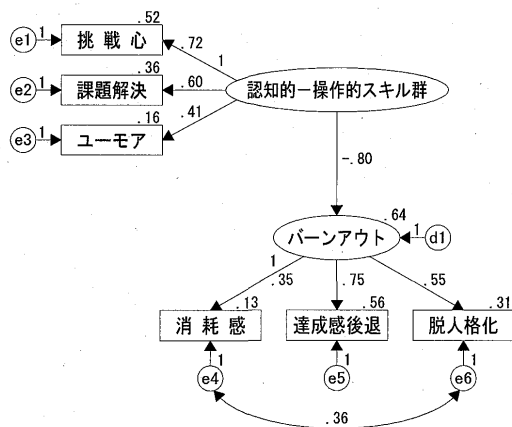


図3 認知的-操作的スキル群とバーンアウトのモデル

2. 教師レジリエンス尺度の基準関連性の妥当性の検討

教師レジリエンスが、ネガティブな現象に対してどのように作用しているかを確認するため、以下のような手続きで検討を行った。

(1)レジリエンス各因子群とバーンアウト、およびバーンアウト各因子のモデル

①レジリエンス各因子群とバーンアウトのモデル

レジリエンス各因子群とバーンアウトのモデルを構成し、共分散構造分析を試みた。図中のパス係数は、標準化解で、すべて統計的に有意である。モデルは図2、3、4に、又、それぞれの適合指標の値は表5に示した。なお、ここで使用した観測変数としてのバーンアウト下位尺度は、前出の因子分析の結果得られた因子負荷量の大きさを考慮し、一部の項目を選択したものである。

図4のモデルでは、 $\chi^2$ 乗値とRMSEA値からみた適合性はやや劣るものの、全体的にはいずれのモデルにおいても、レジリエンス因子群とバーンアウトおよびバーンアウト因子群とのあいだに仮定した因果的關係が支持されたといえる。

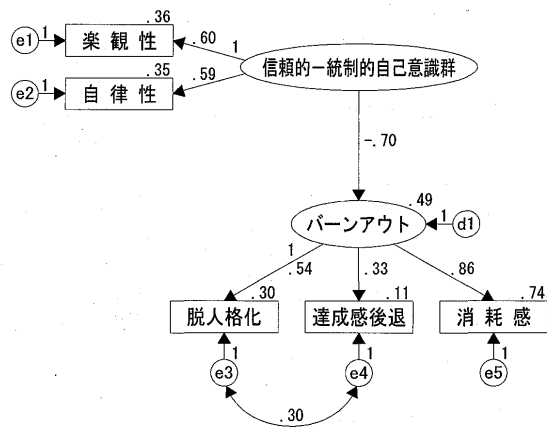


図4 信頼的-統制的自己意識群とバーンアウトのモデル

表5 各モデルの適合指標一覧(1)

	パス係数	$\chi^2$	df	p	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
社会的-支持的関係群 → バーンアウト	-.69	3.619	3	.306	.995	.977	.998	.026
認知的-操作的スキル群 → バーンアウト	-.80	10.356	7	.169	.989	.967	.990	.039
信頼的-統制的自己意識群 → バーンアウト	-.70	10.830	3	.013	.986	.932	.969	.091

②レジリエンス各因子群とバーンアウト各因子のモデル

レジリエンス各因子群とバーンアウト各因子のモデルを構成し、共分散構造分析を試みた。表中のパス係数は、標準化解で、すべて統計的に有意である。適合指標（表6）を含め、数値にバラツキはあるものの、いずれのモデルにもレジリエンス因子群とバーンアウトおよびバーンアウト因子群とのあいだに、仮定した因果的方向性が検証されたといえる。

③レジリエンス各因子群とバーンアウトおよびその各因子との関係

レジリエンス各因子群は、バーンアウトおよびその各因子を低減ないしは protect させることができる有効な要因であると解釈できる。

(2)教師レジリエンス要因とバーンアウトのモデル

教師レジリエンスの3因子・7因子群とバーンアウトおよびバーンアウト3因子とのモデルを構成し、共分散構造分析を試みた（図5）。

表6 各モデルの適合指標一覧(2)

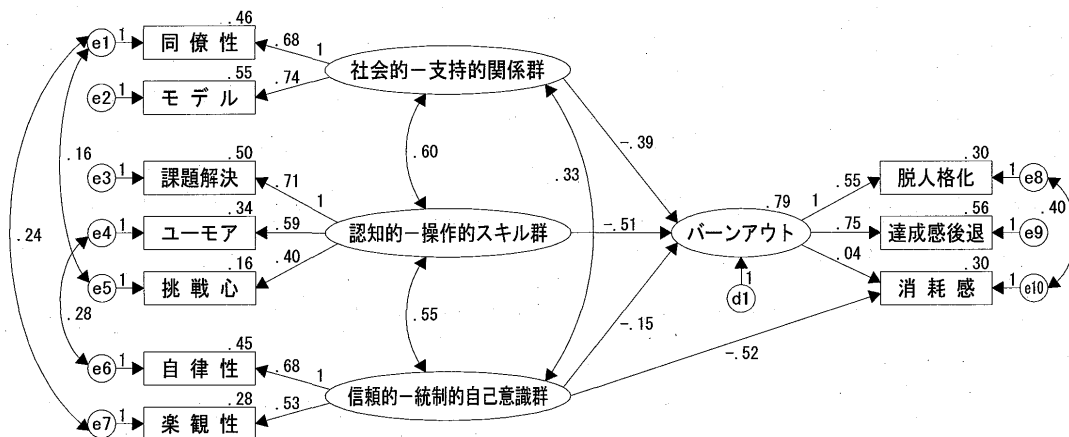
		パス係数	$\chi^2$	df	p	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
社会的-支持的関係群	→ 脱人格	-0.42	15.910	8	.044	.984	.959	.982	.056
	→ 達成感後退	-.72	3.975	4	.409	.979	.919	1.000	.000
	→ 消耗感	-.24	5.458	4	.243	.993	.974	.995	.034
認知的-操作的スキル群	→ 脱人格	-.43	19.505	13	.108	.984	.965	.985	.040
	→ 達成感後退	-.52	14.525	8	.069	.985	.960	.980	.051
	→ 消耗感	-.33	7.608	8	.473	.992	.979	1.000	.000
信頼的-統制的自己意識群	→ 脱人格	-.45	23.705	8	.003	.977	.938	.959	.079
	→ 達成感後退	-.32	.865	4	.930	.999	.996	1.000	.000
	→ 消耗感	-.68	6.860	4	.144	.991	.967	.990	.048

表7 レジリエンス7尺度とバーンアウト尺度、教師効力感尺度および教職充実感尺度との相関

因子	因子						
	同僚性	楽観性	ユーモア	挑戦心	モデル	自律性	課題解決
脱人格化	-.280**	-.193**	-.193**	-.313**	-.264**	-.228**	-.271**
達成感後退	-.345**	-.151**	-.256**	-.459**	-.443**	-.276**	-.317**
消耗感	-.152**	-.371**	-.142*	-.158**	-.120*	-.350**	-.245**
効力感1	.139*	.192**	.214**	.272**	-.014	.375**	.523**
効力感2	.223**	.206**	.289**	.374**	.118*	.321**	.433**
充実感	.367**	.129*	.289**	.568**	.498**	.249**	.320**

\*\* 1%の有意水準

\* 5%の有意水準



$\chi^2 = 33.350$ ,  $df = 24$ ,  $p = .097$ ,  $GFI = .979$ ,  $AGFI = .952$ ,  $CFI = .986$ ,  $RMSEA = .035$

図5 教師レジリエンス要因とバーンアウトのモデル



図中のパス係数は、標準化解で、「バーンアウト→情緒的消耗感」のパス(.04)を除き、統計的に有意である。

いずれの適合度指標の値からも、想定したモデルがデータをよく説明していると判断され、モデルとデータの適合性は悪くないと考えられる。

このモデルの全体的な傾向としては、1) レジリエンスの各因子群がバーンアウト傾向に対して protective な方向に働いていること、2) レジリエンス要因が教師効力感や教職充実感ともきわめて近縁な関係にあること(表7)、が読み取られる。以上より、今回の調査研究では、7因子・3因子群からなる「教師レジリエンス」モデルの妥当性が、ある程度検証されたといえよう。

※

ただ、本研究においてとくに興味深いのは、バーンアウト傾向に protective に対応する、レジリエンス7因子とレジリエンス3因子群との因果的な構造関係である。つまり今回の調査研究からうかがえるのは、先行諸研究でも認められてきたレジリエンスの各因子が、「レジリエンス」現象を一元的に構成しているわけではなさそうである、ということである。

これまでの研究でも、レジリエンス諸要因はいくつかのカテゴリー(およびサブカテゴリー)に分類されてきたし(Grotberg 2003; Schaffer 1996)、またレジリエンス現象は、レジリエンス諸要因のうちいくつかを組み合わされることで十分に発現しうるとも説かれてきた(Grotberg 2003; Wolin & Wolin 1993)。ただそれらの研究においては、経験的にも対立する概念とみられる諸要因(たとえば本研究における「モデル」と「自律性」等)をめぐって、その構造化が十全になされてきたとはいえない。

今回の研究でも、レジリエンスを各因子により構成することの困難さに直面した。教師レジリエンスの各因子は、明らかに一元的な扱いを受けつけないのである。しかし本研究では、教師レジリエンス7因子から「社会的-支持的関係群」「認知的-操作的スキル群」「信頼的-統制的自己意識群」の3因子群が仮定され、1) バーンアウト傾向に対しては各因子群内の因子

がある程度まとまりをもって、しかも2) 因子群としては相互に独立的に作用しうるモデルが成立した。すなわち本研究で検証したモデルは、レジリエンス現象の、いわば立体的な構造を示唆しているとも考えられるはずである。とくに教師という職業生活において、レジリエンスが複雑な生態に対応して、様々なかたちで/その時々で多様な意味づけをもって発現しうる現象であることが推測されるのである。その理論的な根拠を探ることは稿を改めて取り組むべき課題であるが、「はじめに」でも指摘したように、ここには、いわば“*Homo sapiens*”としての生物学的-人間学的な理解も可能であることを付言しておきたい。

#### IV 今後の課題

今回の研究はもっぱら、教師レジリエンスの構造を分析・検討するという基礎的な課題への取り組みに終始した。それゆえ、本研究だけで「教師レジリエンス」の構造とその機能全体をとらえたとはとてもいえない。

根本的には、レジリエンスがひとつのプロセスであるとみなされているかぎり、なんらかのネガティブなイベントを経験したさいに、そのイベントにたいするポジティブな作用の具体像を描くことが要求されるであろう。つまり、レジリエンスの諸要因がネガティブなイベントに付随する危機にたいしてのみ(選択的に)抑制的に働くこともありうるし、あるいはレジリエンス諸要因間でも、基礎的要因-発展的要因といった重層的な関係が——とくに人間学的な視点から——指摘される可能性もあるからである。また、これまでの心理学上の先行研究との関連から、たとえば「効力感」や「自尊感情」「幸福感」等との関連をより広範に検討することも必要であろうし、あるいはとくに教師という職業に特徴的なレジリエンス現象が認められるのか否か、対人関係を主たる活動とする他の職業との異同を探ることも課題である。もちろん、これらと併せて、教師教育にとって有効でありうるプログラムを構築・提示することも、考慮すべき重要なテーマであることはいうまでもない。

私たちの教師レジリエンス研究は、まだ緒に  
ついたばかりである。今後も教師教育への寄与  
を中心的な目標として据えつつ、教師レジリエ  
ンスのより正確なモデルを構築したい。

〈了〉

### 【引用参考文献】

- APA Help Center (2004) The Road To Resilience: What Is Resilience? in: <http://helping.apa.org/featuredtopics/feature.php?id=6&ch=2>
- Bonanno, G. A. (2004) Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive after Extremely Aversive Events? in: *American Psychologist*. Vol.59, No.1, pp.20-28
- Bronfenbrenner, U. (1981) *Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. New York
- Clarke, A. D. B. & Clarke, A. M. (1968/2003) Learning and Human Development: The 42nd Maudsley Lecture. in: Clarke & Clarke, *Human Resilience: A Fifty Year Quest*. London & New York. pp.341-367
- Elder, G. H. (1974) =エルダー『大恐慌の子どもたち——社会変動と人間発達』明石書店, 本田時雄他訳, 新装版1997年
- 得津慎子 (2002) 「家族レジリエンスの家族支援の臨床的応用に向けて」(『関西福祉科学大学紀要』第6号, pp.39-50)
- Fraser, M. W & Galinsky, M. J. (2004) Risk and Resilience in Childhood: Toward an Evidence-Based Model of Practice. in: Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Perspective*. 2nd ed. Washington DC. pp.281-313
- Fraser, M. W., Kirby, L. D., & Smokowski, P. R. (2004) Risk and Resilience in Childhood. in: Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Perspective*. 2nd ed. Washington DC. pp.13-66
- Garmezy, N. (1971) Vulnerability Research and the Issue of Primary Prevention. in: *American Journal of Orthopathology*, 41. pp.101-116
- Grotberg, E. H. (2003) What Is Resilience? How Do You Promote It? How Do You Use It? in: Grotberg (Ed.) *Resilience for Today: Gaining Strength from Adversity*. Westport (CT). pp. 1-29
- 石毛みどり・無藤隆 (2005) 「中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連——受験期の学業場面に着目して」(『教育心理学研究』第53巻第3号, pp.356-367)
- Joseph, J.M. (1993) *The Resilient Child: Preparing Today's Youth for Tomorrow's World*. New York
- 苅谷剛彦 (2002) 『教育改革の幻想』筑摩書房
- 紺野祐 (2005) 「進化と人間形成——《人間の本性》としての学びと社会化」(『プロテウス』第8号, pp.1-28)
- 田尾雅夫・久保真人 (1996) 『バーンアウトの理論と実際——心理学的アプローチ』誠信書房
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000) The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. in: *Child Development*. Vol.71, No.3, pp.543-562
- Luthar, S. S. & Zelazo, L. B. (2003) Research on Resilience: An Integrative Review. in: Luthar (Ed.) *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge. pp.510-549
- Masten, A. S. (1994) Resilience in Individual Development: Successful Adaptation despite Risk and Adversity. in: Wang, M. & Gordon, E. (Eds.) *Risk and Resilience in Inner City America: Challenges and Prospects*. Hillsdale (NJ), pp.3-25
- Masten, A. S. (2001) Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. in: *American Psychologist*. Vol.56, No.3, pp.227-238
- Masten, A., Best, K., & Garmezy, N. (1990) Resilience and Development: Contributions from the Study of Children who Overcome Adversity. in: *Development and Psychopathology*. 2, pp.425-444;
- Masten, A. S. & Powell, J. L. (2001) A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. in: Luthar, S. S. (Ed.) *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge. pp.1-25
- 諸富祥彦 (2002) 『子どもより親が怖い——カウンセラーが聞いた教師の本音』青春出版社
- 日本教師教育学会編 (2002) 『教師教育学Ⅲ 教師として生きる』学文社

- Nuber, U. (1995) =ヌーバー『く傷つきやすい子ども』という神話』岩波書店, 丘沢静也訳, 1997年
- 小花和Wright尚子 (2004)『幼児期のレジリエンス』ナカニシヤ出版
- Rutter, M. (1979) Protective Factors in Children's Responses to Stress and Disadvantage. in: Kent, M. W. & Rolf, J. E. (Eds.) *Primary Prevention of Psychopathology: vol.3, Social Competence in Children*. Hanover (NH), pp.49-74
- Schaffer, H. R. (1996) *Social Development*. Oxford
- 高橋勝 (2002)『文化変容のなかの子ども——経験・他者・関係性』東信堂
- 丹藤進 (2004)「教師効力感の形成に関わる要因分析——循環モデル試案」(『青森中央学院大学研究紀要』第6号, pp.49-69)
- 丹藤進 (2005)「教師効力感の研究——循環モデルに向けて」(『青森中央学院大学研究紀要』第7号, pp.21-44)
- Werner, E. E. (1989) Children of the Garden Island. in: *Scientific American*. 260(4), pp.106-111
- Werner, E. E. (1993) Risk, Resilience, and Recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. in: *Development and Psychopathology*. 5, pp.505-513
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982) *Vulnerable but Invincible: A Study of Resilient Children*. New York.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992) *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca (NY)
- Wolin, S. J. & Wolin, S. (1993) *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise above Adversity*. New York & Toronto
- Yates, T. M., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (2003) Rethinking Resilience: A Developmental Process Perspective. in: Luthar (Ed.) *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge. pp.243-266