

教師のメンタルヘルス研修会で扱うことが求められるストレスの諸側面 — 「自分の問題」としての理解と「知識」としての理解—

山本 奨*, 大谷 哲弘**

(令和5年2月6日受付)

(令和5年2月6日受理)

YAMAMOTO Susumu*, OHTANI Tetsuhiro**

Aspects of Stress Necessary to Handle in Teachers' Mental Health Workshops:
Understanding Problems as "One's Own" and as "Knowledge"

要 約

本研究の目的は、メンタルヘルス研修会において、その目的を達するためには、「自分」の問題としての理解が必要であるのか、「知識」としての理解で足りるのかを、ストレス、ストレス反応、認知的評価、対処行動のストレスモデルの諸側面を考慮しながら検証することであった。263名の研修会参加者から調査協力が得られ、2群について同一の研修会を行った上で、独立変数として「『自分』の問題としての理解」の質問をする群と「『知識』としての理解」の質問をする群に分け、その回答のストレス対処の自信への影響を比較した。その結果、教師のメンタルヘルス研修会においては、「『自分』の問題としての理解」が必須であることが分かった。併せて、ストレス対処の自信が高い参加者にストレスを吟味させるのは禁忌であることが分かった。

1. 問題と目的

労働安全衛生法が改正され（平成26年法律第82号）、2015の施行以降、一定規模以上の事業場でストレスチェック制度の実施が義務づけられた。従業員全員に対するストレスチェックは、メンタルヘルス上の課題の未然防止である1次予防と同時に、早期発見・早期対応である2次予防にあたる。その1次予防の個人向けアプローチでは、主に「セルフケア教育」と呼ばれる教育研修を通じてセルフケア能力の向上を図ることが多いと島津（2017）は指摘する。そして、その教育研修に関し、「労働者のメンタルヘルス不調の第一次予

防の浸透手法に関する調査研究」研究班：平成22年度厚生労働科学研究費労働安全総合研究事業（2010）は、「労働者個人向けストレス対策（セルフケア）のガイドライン」を作成した。同研究班（2011）は、「労働者個人向けストレス対策（セルフケア）のマニュアル」を公開している。そこでは、研修プログラムの内容は、認知・行動的アプローチに基づくものであることが示され、その知識を定着させる必要性が指摘されている。

メンタルヘルスにおいて、知識は有益にはたらく。2011年発災の東日本大震災発災時に津波被害のあった地域で活動した心理臨床家は、この「知識は身を守る」を実感することがあったという。

* 岩手大学大学院教育学研究科, ** 立命館大学産業社会学部

例えば、地震の揺れの長さは、被災者がこれまで経験したことがないもので、急性期のストレス反応の原因になっていた。しかしストレス反応を呈する被災者が意外なことをきっかけに適応を回復させるのである。「本当に長くて怖かった」と恐怖を語る被災者に対して、他の被災者が「そうだよ、3回も立て続けに大きな地震があって、合計6分だったんだって」と声をかける。続けて「2時46分にプレートが破壊されて1分半揺れて、その1分後にもう少し南で破壊が発生してこれも1分半だった。そしてさらに南に震源が移って地震が起こって、合計3回、同じぐらいの規模って言うんだから、揺れが長くても当然だよ。」と説明する。恐怖を語る側の被災者は、この話を聞いて「なるほどねぇ」と納得し、反応を軽快させる。回復は知識によってもたらされたのである。この地震の3連続は観測に裏付けられた事実であり、早い時期に新聞でも報道された（朝日新聞、2011など）。

そして認知・行動的アプローチそのものの知識も有益にはたらいだ。自らの様子を調べ、検索する被災者も少なくなかった。自分の反応が異常なものではなく通常の現れ方だと知る。ストレス反応だけでなく、ストレスや対処行動、認知的評価という用語やストレスモデルを理解することで、落ち着きを取り戻し、反応は消去される。筋弛緩トレーニングのようなりラクセッションの方法を学ぶのではなく、理解するだけで改善されたのである。「知識は身を守る」のである。その機序は、認知・行動的アプローチにおける認知の再構成という介入技法で説明される。

その一方で、先述の「労働者個人向けストレス対策（セルフケア）のマニュアル」は、知識の理解だけでなく、それを自分の問題に当てはめる必要があるとして、「教育内容を知的に理解しても、その内容が日常生活に適用されなければ、メンタルヘルス不調の未然防止や健康の保持・増進には結びつきません。そのため、セッション内でワークを行ったり、ホームワークを設定したりするなど、学んだ知識を自己の問題や状況に適用できる

ような工夫を行います。」と解説する。

しかし、ホームワークやセッション内でこれを扱うことには難しさも伴う。研修プログラムには、1次予防の範囲を越えて2次予防の対象となる参加者が含まれることも少なくない。参加者相互にはたらしかけがあるワークや多くの参加者がいる場面で参加者自ら深く省みることは、一定の危険を伴う。また、自宅において一人だけで行うホームワークも安全とはいえない。当該参加者にとっても、他の参加者にとっても安全な研修プログラムとなるよう心がけたいところである。

この参加者に自分の問題として理解してもらうという試みは、その安全性やコストを考慮しても有益といえるのか、実証的な根拠は十分ではない。そこで本研究では、メンタルヘルス研修会において、その目的を達するためには、「自分」の問題としての理解が必要であるのか、「知識」としての理解で足りるのかを、ストレス、ストレス反応、認知的評価、対処行動のストレスモデルの諸側面を考慮しながら検証することを目的とする。

2. 方法

時期：2017年7～8月及び2019年7～8月

調査協力者：メンタルヘルス研修会に参加した現職教師271名

材料

(1) ストレス反応：「あなたは今、どの程度ストレスを感じていますか」及び「研修会が終わった今、どの程度ストレスを感じていますか」の問いに関し、「とても感じている」から「全く感じていない」までの10段階で、研修会前と研修会後に回答を求めた。

(2) ストレス対処の自信：「あなたは日頃、上手にストレスに対処する自信がどの程度ありますか」及び「研修会が終わった今、上手にストレスに対処する自信がどの程度ありますか」の問いに関し、「とても自信がある」から「全く自信がない」までの10段階で、研修会前と研修会後に回答を求めた。

(3) 研修会の取組や理解に関する問：

ア 「自分」の問題としての理解

「自分」で始まる「自分がどのようなストレスを経験しているのか理解できた」、「自分が課題をどのように受け止めたらよいか理解できた」、「自分のストレス反応がどんなところに出やすいのか理解できた」、「自分にはどのような対処行動ができるのか理解できた」の4つの質問を2017年の研修会で用いた。

イ 「知識」としての理解

知識の習得に関する「ストレス反応が『身体』『感情』だけでなく『思考』や『行動』にも現れることが理解できた」、「ストレスには、人を苦しめる『我慢』するものだけでなく、『挑戦』しようとする意欲につながるものがあることが理解できた」、「課題の『意義』を知ることや、上手な『妥協』をすることなど、『納得』につながる認知的評価のことが理解できた」、「『人に話を聞いてもらう』『気分を換える』『解決の見通しをもつ』など、対処行動のコツが理解できた」の4つの質問を2019年の研修会で用いた。

手続き：研修会に参加した現職教員に、研修時間外の休み時間に質問紙を配付し協力を求め回収した。

倫理的配慮：回答は職務ではなく、任意であり、白紙で、または途中で回答を止め提出しても構わないこと、提出しなくても構わないことを、主催者から口頭で説明するとともに、質問紙に記載し講師がこれを読み上げた。

3. 研修会の概要

1 研修会の趣旨と概要

研修会は、当該県教育委員会及び公立学校共済組合の当該県支部が教職員を対象に開催したもので、「ストレスの原因となる要因に対するストレス反応や心の健康について理解すると共に、自らのストレスや心の健康状態について正しく認識するために必要な知識及び技能を習得し、自らのストレスを予防、軽減あるいはこれに対処するセルフ

ケアの実施に資すること」が目的とされた。

単年度あたり管轄内の3箇所において同一の内容で開催され、受講は異動の直後の教職員に勧奨されたが原則として希望によるもので、受講者は2時間の研修会を1回受けるものであった。2017年実施と2019年実施の研修会は同一の趣旨と内容であった。第1著者はこの研修会の講師を務めた。

2 研修プログラム

研修プログラムは、「労働者個人向けストレス対策（セルフケア）のガイドライン」（2010）に沿い、認知・行動アプローチに基づき、ストレス、認知的評価、ストレス反応、対処行動について解説した。また、そのマニュアル（2011）に沿い、「その知識等の習得とともに、学んだ知識を自己の問題や状況に適用できるような工夫」として、研修プログラムの途中で、ストレス反応を鈴木・嶋田・三浦・片柳・右馬埜・坂野（1997）の尺度から、ストレスを「教師のストレス尺度」（山本・大谷，2023a）から、対処行動を「対処行動尺度」（山本・大谷，2023a）から、認知的評価相当概念を「ストレスに対する納得方略尺度」（山本・大谷，2023b）から項目を抜粋して参加者自身に点検してもらう時間を設けた。その上で、それぞれの点検の直後に図1に示したワークシートに自らの気づきを記入してもらう時間を設けた。図2に研修プログラムで提示した記入例を示した。

4. 結果と考察

263名（2017年161名，2019年102名）から協力が得られた。研修参加者の97.048%から回答が回収され分析に用いられた。

1 研修プログラムの有効性

まず、この研修プログラムがねらいに沿ったものであったのかを下により検討した。

(1) 2017年の「自分」で始まる質問の群の分散分析

事前のストレス反応について、[平均±（標準偏差×.43）]の値を手がかりに、高群、中群、低

ワークシート

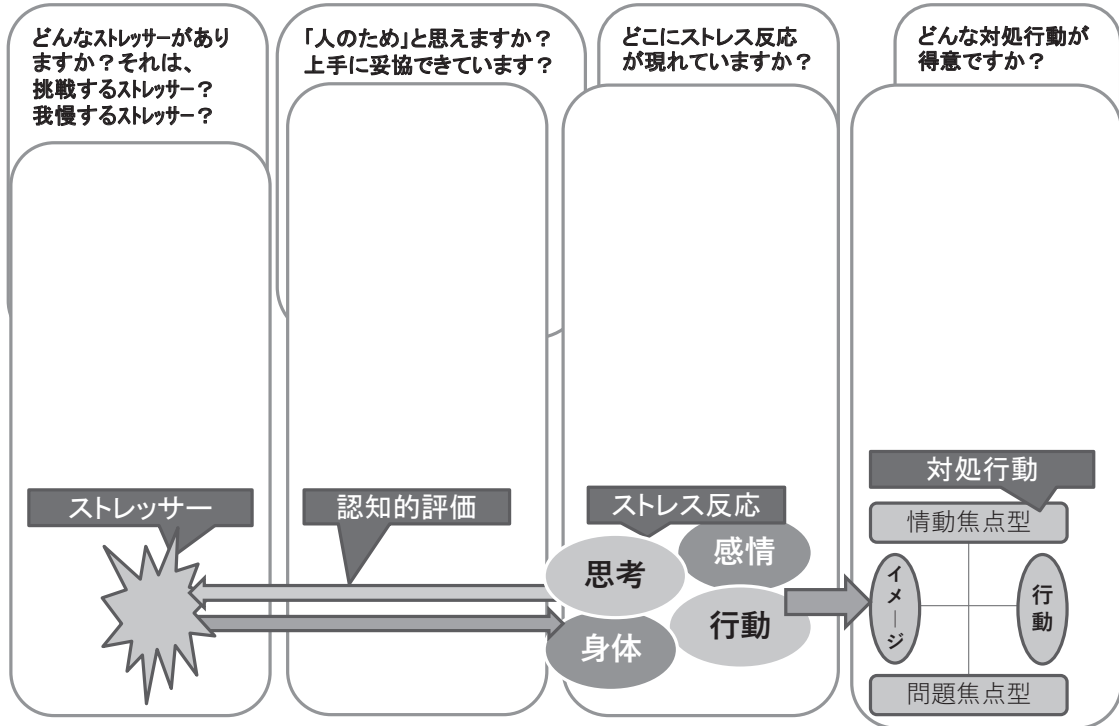


図1 研修会で配付したワークシート

ワークシート

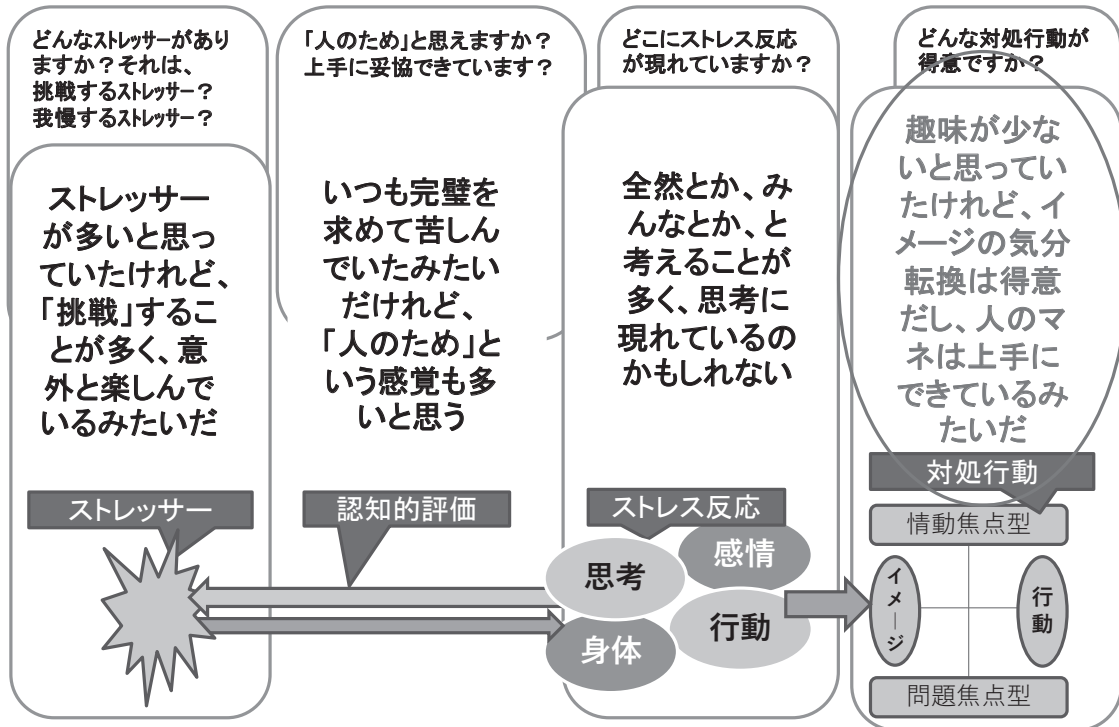


図2 研修会で提示した記入例

群の3群を設け、ストレス対処の自信の研修会の事前・事後における変化を、2要因混合計画の分散分析によって検討した。43は各群がほぼ等分となることを目的に標準正規分布表より導いた。各条件の平均と標準偏差を表1に示した。

表1 「自分」質問におけるストレス対処の自信の変化

群	N	事前		事後		
		M	SD	M	SD	
ストレス	高群	45	4.044	1.988	5.667	1.739
	中群	67	4.896	1.738	6.060	1.629
	低群	49	5.735	2.183	7.041	1.884

分析の結果、群要因は有意で ($F(2,158)=11.02$, $p<.01$, $\eta^2=0.12$)で、Holm法による多重比較の結果、ストレス反応高群ほどストレス対処の自信は小さく3群間の全てに有意な差があった ($MSe=5.62$, $p<.05$)。事前・事後要因も有意で ($F(1,158)=107.38$, $p<.01$, $\eta^2=0.40$)、事後の方が高かった。交互作用は有意でなかった ($F(2,158)=1.06$, ns, $\eta^2=0.01$)。

また、事前のストレス対処の自信について、上と同じ手続きで高群、中群、低群の3群を設け、ストレス反応の研修会の事前・事後における変化を、2要因混合計画の分散分析によって検討した。各条件の平均と標準偏差を表2に示した。

表2 「自分」質問におけるストレス反応の変化

群	N	事前		事後		
		M	SD	M	SD	
ストレス対処の自信	高群	43	5.256	2.179	3.930	1.835
	中群	68	6.235	1.655	4.691	1.768
	低群	50	7.000	2.079	4.740	2.348

分析の結果、交互作用が有意であり ($F(2,158)=3.29$, $p<.05$, $\eta^2=0.04$)、水準毎の単純主効果を検討したところ、事後における群要因が有意傾向であった他は全て有意であり、多重比較の結果、事前における群要因の各水準間は全て有意で ($MSe=3.84$, $p<.05$)、事後におけるそれではいずれも有意差はなかった ($MSe=4.01$, $p<.05$)。ストレス

反応の差は事後では解消されていることが示されたが、交互作用の効果量が小さいことを考慮し、続けて群要因と事前・事後要因のそれぞれの主効果を検討することとした。群要因は有意で ($F(2,158)=7.39$, $p<.01$, $\eta^2=0.09$)で、Holm法による多重比較の結果、ストレス対処の自信高群ほどストレス反応は小さく3群間の全てに有意な差があった ($MSe=5.96$, $p<.05$)。事前・事後要因も有意で ($F(1,158)=120.77$, $p<.01$, $\eta^2=0.43$)、事後の方が低かった。

これらのことから、本研修会は、受講者のストレス反応の状況やストレス対処の自信の水準に関わらず有効にはたらくものであったと判断された。

(2) 2019年の「知識」に関する質問の群の分散分析

事前のストレス反応について、上と同じ手続きで高群、中群、低群の3群を設け、ストレス対処の自信の研修会の事前・事後における変化を、2要因混合計画の分散分析によって検討した。各条件の平均と標準偏差を表3に示した。

表3 「知識」質問におけるストレス対処の自信の変化

群	N	事前		事後		
		M	SD	M	SD	
ストレス	高群	31	4.419	2.196	5.807	1.821
	中群	39	5.180	1.906	6.769	1.761
	低群	32	6.750	1.803	7.469	1.620

分析の結果、交互作用が有意傾向であり ($F(2,99)=4.48$, $p<.10$, $\eta^2=0.05$)、水準毎の単純主効果を検討したところ、全て有意であり、多重比較の結果、事前における群要因の水準間は高群と中群間は差がなく、これらと低群間は有意であった ($MSe=3.99$, $p<.05$)。事後におけるそれは高群と低群間に有意な差があり、他はなかった ($MSe=3.11$, $p<.05$)。ここでは交互作用の効果量が小さいことを考慮し、続けて群要因と事前・事後要因のそれぞれの主効果を検討することとした。群要因は有意で ($F(2,99)=11.86$, $p<.01$, $\eta^2=0.49$)、Holm法による多重比較の結果、ストレス

反応高群ほどストレス対処の自信は高く3群間の全てに有意な差があった ($MSe=5.69, p<.05$)。事前・事後要因も有意で ($F(1,99)=54.31, p<.01, \eta^2=0.74$)、事後の方が高かった。

また、事前のストレス対処の自信について、上と同じ手続きで高群、中群、低群の3群を設け、ストレス反応の研修会の事前・事後における変化を、2要因混合計画の分散分析によって検討した。各条件の平均と標準偏差を表4に示した。

表4 「知識」質問におけるストレス反応の変化

群	N	事前		事後		
		M	SD	M	SD	
ストレス対処の自信	高群	37	5.189	2.228	3.730	2.101
	中群	31	6.161	1.833	4.129	1.947
	低群	34	7.382	1.476	4.177	1.740

分析の結果、交互作用が有意であり ($F(2,99)=5.17, p<.01, \eta^2=0.09$)、水準毎の単純主効果を検討したところ、事後における群要因は有意でなく、他は全て有意であった。多重比較の結果、事前における全ての群間に有意な差があった ($MSe=3.66, p<.05$)。研修プログラムの効果の検討という目的に沿い、続けて群要因と事前・事後要因を検討することとした。群要因は有意で ($F(2,99)=5.97, p<.01, \eta^2=0.35$)、Holm法による多重比較の結果、ストレス対処の自信高群ほどストレス反応は小さく3群間の全てに有意な差があった ($MSe=4.94, p<.05$)。事前・事後要因も有意で ($F(1,99)=97.46, p<.01, \eta^2=0.99$)、事後の方が低かった。

これらのことから、本研修会は、2017年・2019年の受講者共に、そのストレス反応の状況やスト

レス対処の自信の水準に関わらず、有効にはたらいたものと判断された。

2 研修プログラムの成果の要因

「自分」の問題としての理解が必要であるのか、「知識」としての理解で足りるのかを検討することとした。

(1) 「自分」で始まる質問

「自分」で始まる質問で、自らのストレスの4側面（ストレスラー、認知的評価、ストレス反応、対処行動）の諸課題を各参加者に点検してもらい、これを独立変数、研修会の目的であるストレス対処の自信を従属変数とする重回帰分析を行うことで、「『自分』の問題としての理解」の効果を検討することとした。その際、各参加者のストレス対処の自信の高低が、その効果に影響している可能性を考慮し、ストレス対処の自信に関し高群、中群、低群に分け、別々に分析することとした。その結果を表5に示した。

高群では有意な回帰式が得られ、「自分にはどのような対処行動ができるのか理解できた」が大きな正の影響であり、「自分がどのようなストレスラーを経験しているのか理解できた」は負の影響であった。中群では対処行動だけが有意な独立変数であった。低群では有意な回帰式が得られなかった。

高群の参加者に、研修会でストレスラーを意識させると、ストレス対処の自信が低下したことは、研修会プログラム改善に有益な情報だと考えられた。高群の参加者は、たとえば「上手く行っていると思い込んでいる」状態にあり、どんなストレッ

表5 「自分」で始まる質問を独立変数、ストレス対処の自信を従属変数とする重回帰分析結果

独立変数	ストレス対処の自信			
	高群	中群	低群	
R	0.615 **	0.462 **	0.280	
β	3 自分がどのようなストレスラーを経験しているのか理解できた	-0.369 *	0.059	0.109
	4 自分が課題をどのように受け止めたらいのか理解できた	-0.024	0.039	-0.064
	5 自分のストレス反応がどんなところに出やすいのか理解できた	0.027	0.038	0.116
	6 自分にはどのような対処行動ができるのか理解できた	0.732 **	0.403 **	0.193

+<.10 *<.05 **<.01

サーを経験しているのか、自らはそれを挑戦のストレスラーと理解しているのか、それとも耐えているのかを、吟味することになるのであろう。

認知的評価とストレス反応の理解は、いずれの群においても有効にはたらいていなかった。これらが有効にはたらくよう改善する必要があると考えられるが、その一方で、これらは参加者に吟味させる必要はなく、有効であった対処行動に特化した研修会にすることがよいのか、それ以上の検討ができる情報はここでは得られなかった。同様に、低群の参加者への支援の在り方も課題として残された。

(2) 「知識」の習得に関する質問

ストレスに関する知識の習得に関し、ストレスの4側面（ストレスラー、認知的評価、ストレス反応、対処行動）の理解を各参加者に点検してもらい、これを独立変数、研修会の目的であるストレス対処の自信を従属変数とする重回帰分析を行うことで、「『知識』としての理解」の効果を検討することとした。その際、各参加者のストレス対処の自信の高低が、その効果に影響している可能性を考慮し、ストレス対処の自信に関し高群、中群、低群に分け、別々に分析することとした。その結果を表6に示した。

分析の結果、有意な独立変数はなかった。メン

タルヘルス研修会では、知識を習得することでは、ストレス対処の自信が向上することはなく、上の(1)にある「『自分』の問題としての理解」が必要であることが示唆される結果であった。

5. 結論

本研究の目的は、メンタルヘルス研修会において、その目的を達するためには、「自分」の問題としての理解が必要であるのか、「知識」としての理解で足りるのかを、ストレスラー、ストレス反応、認知的評価、対処行動のストレスモデルの諸側面を考慮しながら検証することであった。検討の結果、単に「『知識』としての理解」を得ただけではストレス対処の自信は向上せず、「『自分』の問題としての理解」が必要であることが示唆された。ただし、それはストレス対処の自信の高群と中群に対して、対処行動を取り上げた場合のみにいえることであった。低群に対しては有効なストレスモデルの部面は見出すことができなかった。また、高群にはストレスラーの吟味は禁忌であることが示された。

附記：本研究は、科学研究費補助金基盤研究（C）課題番号：17K01778を得て行われた。

表6 知識の習得に関する質問を独立変数、ストレス対処の自信を従属変数とする重回帰分析結果

独立変数	ストレス対処の自信		
	高群	中群	低群
<i>R</i>	0.449	0.529 †	0.541 *
<i>β</i>			
3 ストレス反応が「身体」「感情」だけでなく「思考」や「行動」にも現れることが理解できた	-0.036	0.236	0.174
4 ストレスラーには、人を苦しめる「我慢」するものだけではなく、「挑戦」しようとする意欲につながるものがあることが理解できた	0.115	-0.041	0.270
5 課題の「意義」を知ることや、上手な「妥協」をすることなど、『納得』につながる認知的評価のことが理解できた	0.178	0.096	0.139
6 「人に話を聞いてもらう」「気分を換える」「解決の見通しをもつ」など、対処行動のコツが理解できた	0.294	0.285	0.128

†<.10 *<.05 **<.01

引用文献

- 朝日新聞 DIGITAL (2011). 地殻破壊3連鎖, 計6分.
2011年4月13日23時25分, <https://www.asahi.com/special/10005/TKY201103130302.html> (2022年6月28日取得).
- 「労働者のメンタルヘルス不調の第一次予防の浸透手法に関する調査研究」研究班：平成23年度厚生労働科学研究費労働安全総合研究事業(2011). 労働者個人向けストレス対策（セルフケア）のマニュアル. (<https://kokoro.mhlw.go.jp/wp-content/uploads/2017/12/tool-self01.pdf> (2022年6月28日取得)).
- 「労働者のメンタルヘルス不調の第一次予防の浸透手法に関する調査研究」研究班：平成22年度厚生労働科学研究費労働安全総合研究事業(2010). 労働者個人向けストレス対策（セルフケア）のガイドライン. (<https://mental.m.u-tokyo.ac.jp/a/71> (2022年6月28日閲覧)).
- 島津明人 (2017). 産業領域におけるセルフケア教育—科学的根拠にもとづくガイドラインと実施マニュアル—. *Journal of Health Psychology Research*, 29, 131-137.
- 鈴木伸一・嶋田洋徳・三浦正江・片柳弘司・右馬埜力也・坂野雄二 (1997). 新しい心理的ストレス反応尺度 (SRS-18) の開発と信頼性・妥当性の検討. *行動医学研究*, 4, 22-29.
- 田中輝美・杉江征・勝倉孝治 (2003). 教師用ストレスラー尺度の開発. *筑波大学心理学研究*, 25, 141-148.
- 山本奨・大谷哲弘 (2023a). 教師のストレスラーが対処行動とストレス反応に与える影響—ストレスラーの経験, 挑戦, 忍耐の3側面の検討—. *岩手大学教育学部研究年報*, 82, 97-108
- 山本奨・大谷哲弘 (2023b). 教師のストレスラーに対する納得方略. *岩手大学大学院教育学研究科研究年報*, 7, 189-197