

学位論文要約

教員養成課程における関係性レジリエンス涵養に向けた

当事者研究の有効性の検討：

外国語科教職課程履修者を対象に

広島大学大学院教育学研究科

教育学習科学専攻 教科教育学分野

英語教育学領域

D164603

中川 篤

【論文要約】

1. 研究背景

かねてより、教員の離職が世界的な問題となっており (Acton & Glasgow, 2015; Ávalos & Valenzuela, 2016; Ewing & Smith, 2003), 日本の学校現場もまたその例外ではない (文部科学省, 2023)。久富 (2017) は, 新任教員の誰もが経験し, なおかつ深刻な事態に発展しがちなものとして, 教え子や保護者, 同僚との関係性作りの困難を挙げている。関係性構築の困難の根本的な解決は望むべくもないが, 教員として職業生活を送る上で避けては通れず, うまく付き合い続けていかなければならない問題でもある。

こうした背景から, 近年では国内外を問わず, 教員養成課程において教員のレジリエンスを高める必要性が指摘されている (e.g., Day & Gu, 2013; Tait, 2005)。本研究は, 教員のレジリエンスを高める取り組みとして, 教員養成過程に当事者研究という精神保健福祉分野の手法を取り入れることを提案するものである。

2. 先行研究

2.1. レジリエンス

レジリエンスはもともと外力 (ストレス) による歪みを跳ね返す力を意味する物理学用語で, 1970 年ごろから発達心理学や精神医学の分野で用いられるようになり, 1980 年代以降は精神疾患に対する抵抗力を表す概念へと発展した。Luthar et al. (2000) は, 臨機応変に対応できる, 人格が安定している, 様々な環境状況において柔軟に機能できるなど, 逆境を前提としない個人特性としてのエゴ・レジリエンシー (Block & Block, 1982) と, 深刻な逆境に前向きに適応していく力動的な過程としてのレジリエンスを区別することを提案している。レジリエンスは適切な支援さえあれば後天的に獲得可能であるとされるため (Egeland et al., 1993; Higgins, 1994; Neenan, 2009), 本研究の射程に収められるべきは, エゴ・レジリエンシーではなく, レジリエンスである。

2.2. 教員のレジリエンス

教員のレジリエンスにも様々な定義が存在しているが, Gu and Day (2013) は「教師が教鞭をとる日常的な世界において精神の均衡を保ち, コミットメントと主体性の感覚を維持する能力」と定義し, 「教員の置かれた状況的文脈に影響を受ける」, 「教員としての役割に特化している」, 「日々の職業生活において常に発揮され続ける」という 3 つの特徴があるとしている (Gu & Day, 2007, 2013; Gu & Li, 2013)。

また, 上述の特徴に加え, Day and Gu (2013) は, 教員の職務は児童・生徒や保護者, 同僚といった他者との関係性を中心に展開される (Bryk & Schneider, 2002) ため, 教員のレジリエンスは関係性レジリエンス (Jordan, 2004) の側面を有していると主張している。

2.3. 関係性レジリエンス

関係性レジリエンスは「断絶を経験した後に他者とのつながりを再構築し, 他者に支援を求める能力」 (Jordan, 2018, p. 37) と定義される。関係性レジリエンスは, 他者の成長に積極的に参加することで自身も成長する関係性である「成長を促す関係性」の中で生まれ, そうした関係性を

得られない場合には失われてしまう (Hartling, 2005; Jordan, 2012)。つまり、個人の特性ではなく、関係性の性質としてレジリエンスを捉えるところにその特徴があることから、「レジリエンスの関係性モデル」とも呼ばれている。

2.4. 援助要請の困難

問題は、久富 (2017) が指摘している通り、教え子や保護者、同僚との関係性を築くことも困難なら、そもそも他者に援助を求めることも困難な点である。援助要請は、問題解決のコストを他者に肩代わりさせることであり、本質的にリスクを伴う対人行動である (高木, 1998)。また、特に東アジア圏は、社会文化的規範の影響で他の諸地域と比べて援助要請を行う傾向が低い可能性があることが示唆されている (Ito et al., 2014; Kim et al., 2008; Taylor et al., 2004)。

永井・新井 (2013) は、援助要請の利益の予期を増大させることによって、援助要請を促進できる可能性を指摘している。したがって、(特に日本の) 教員養成課程において教員のレジリエンスを高めようとするならば、教員志望者が他者と関係性を築き、その関係性において援助要請・援助行動を行うことで、援助要請の利益の予期、ひいては関係性レジリエンスを増大させるようなプログラムを開発する必要がある。

2.5. 教員養成課程におけるレジリエンスの涵養

関係性レジリエンスを高める既存の教員養成プログラムの例としては、Le Cornu (2009) による教育実習の学習共同体モデルと Mansfield et al. (2016) による BRiTE が挙げられる。しかし、これらはあくまで自分ではない誰かの状況を想定した訓練であったり、具体的なコミュニケーションの指導法に関する言及を行っておらず、実際に他者と関係性構築を行ったり、その関係性の中で自身の問題について援助要請を行う際に生じる困難を十分に実感できない可能性がある。教員養成課程において関係性レジリエンスを高めようとするならば、援助要請を行う際に必要な具体的なコミュニケーションの方法について、実践を伴った指導を行う必要がある。

2.6. 当事者研究

そこで本研究では、援助要請を行う際に必要な具体的なコミュニケーションの方法という観点から、自身が抱える解決困難な問題を共同体で語り合う「当事者研究」という精神保健福祉分野の手法に注目した。当事者研究は、統合失調症やアルコール依存症などを持つ人たちの社会進出の拠点として設立された浦河べてるの家で 2002 年から始まった「“互いの生きやすさ” の創出を目的とした自助の実践的な研究活動」(向谷地, 2016, p. 183) である。

当事者研究という営みの持つ優れた点は様々だが (e.g., 石原, 2016; 熊谷, 2017)、本研究との関連では次の 2 点に集約できる。すなわち、根本的な解決を望むべくもない関係性づくりの困難といった「問題の解消を即座には求めない『研究』という態度」を持つことで「問題に長く付き合うこと」と「行き詰まり状況に可能性を見ること」を可能にしている点 (石原, 2016, p.20)、そして共同体を形成し、問題や困難を共有することで、関係性作りや援助要請を実際に経験することができる点である。

2.6.1. 当事者研究の理念

当事者研究には、「『弱さ』の情報公開」等の短いキーフレーズで表される重要な理念が15個存在する（べてるしあわせ研究所, 2018）。中川ほか（2019b）は、15の理念を「問題の外在化」(White & Epston, 1990), 「経験の再解釈」(Lazarus & Folkman, 1984), 「当事者主権」(上野, 2011) に大別してまとめている。

2.6.2. 当事者研究の一般的な展開例

当事者研究は当意即妙に行われるわけであるが、あえてその過程を一般化するなら、当事者研究は一般に「研究テーマの設定」、「経験の分かち合い」、「問題の分析と対処法の考案」、「対処法の実践」、「結果の共有・発表」の5つのステップに沿って行われる(浦河べてるの家, 2005; べてるしあわせ研究所, 2018)。

2.6.3. 当事者の定義: 教員は当事者になりえるか

当事者研究における「当事者」には様々な定義があるが、最大公約数的に要約するなら、当事者とは「その度合いにかかわらず、なんらかの苦労や困難を抱えており、かつそれらを自覚している人」と広く定義できる。この定義に従うならば、近年問題となっている教員の燃え尽き、精神性疾患、離職などの多さ（文部科学省, 2022, 2023）を鑑みると、教員や教員志望者が当事者となりうるかという問いに対する答えは、自身の苦労や困難を自覚してさえいれば、当事者になりうるということになる。

2.6.4. なぜ当事者研究が適当か

教師教育などの分野にはグループリフレクションとしてのフォーカス・グループ・ディスカッションという手法が存在しており、また精神保健福祉の分野にはオープンダイアログといった類似する手法が存在する。それらを比較し、本実践で当事者研究を選ぶ理由は、援助要請・援助行動の経験と実用性である。1点目は、擬似的にはあるが、本人が抱える問題や困難を共有することで、援助要請・援助行動を実際に経験することができる点である。

2点目は、当事者研究は必ずしも専門家を必要とせず、日常的に実践可能であるという点である。当事者（教員）自らが主体的に状況の意味を解釈し、その対処法を探りだす存在に転換する手法である当事者研究は、教員のレジリエンスの涵養に適していると考えられる。

2.7. 研究課題

以上から、本研究では外国語科の教職課程履修者を対象に、教員養成課程において、当事者研究を通じて関係性の構築と援助要請・援助行動を行う機会を提供することで、研究協力者がどのような学びを得るかを観察・記述することを目的とする。より具体的には、以下の通りである。

- (1) 教員養成課程における当事者研究は、教員志望者にどのような学びをもたらすか
- (2) 当事者研究による学びは、既存の人間関係に基づくか
- (3) 教員養成過程において経験した当事者研究は、その後の教員生活に活かされているか

3. 研究方法

本研究は、平成 28・29 年度の 2 年間にわたり、地方国立大学にて、外国語科教員免許を取得予定の計 78 名の大学 4 年生と大学院生を対象に、全 15 回の「教職実践演習」のうちの 4 回から 5 回分の授業（各 90 分）の中で当事者研究を実践した結果を分析する。

受講者は第 1 回授業において、当事者研究の概要の解説を受け、匿名化されたデータの研究利用・公開に同意して研究協力者となった。データ収集に際しては、いずれの年度も研究協力者は性別や専攻の偏りがないようにこちらが予め指定した 5 名程度の固定された小グループに分かれて講義に参加し、課題として講義終了後 1 週間以内に電子掲示板へ記述式の振り返りを提出した。

データ分析の手順は以下の通りである。

- (1) 電子掲示板から記述式の振り返りを抽出し、テキストファイル化する
- (2) データを文ごとに切片化し、1 文が 1 行になるようにデータを成形する
- (3) それぞれの切片に実施年度、学生番号、授業回、振り返りの通番を設定する
- (4) NVivo for Mac (13.23.0) を用いて定性的コーディングを行う

なお、H.28 年度と H.29 年度のデータの分析結果については、それぞれ檜葉ほか（2018）と中川ほか（2019a）にまとめている。

4. 教員養成課程における当事者研究は、教員志望者にどのような学びをもたらすか

第 4 章では、H.28 年度に実施した当事者研究実践の計 4 回の振り返りを分析した結果と考察を、各回の振り返りの代表的な発言を引用することで示した。分析の結果、当事者研究を通じて、研究協力者「『文化』の重要性」、「援助要請の互惠性」、「問題の外在化と再解釈におけるユーモアの重要性」について学んだことがわかった。

「文化」の重要性とは、授業という形で適切な時間と空間が確保され、当事者研究の明文化された理念に則った対等なコミュニケーションを行う文化を共有することで、互いの考えや感情を共有しやすくなり、対話を促進するのに役立つことを学んだことを指す。

また、研究協力者は、「弱さの情報公開」を通じて擬似的に援助要請・援助行動を経験することで、関係性を深め、「援助要請の互惠性」を経験した。特に、「仲間に対するアドバイスが、自分を助けるアドバイスにもなり、自分の弱さと付き合うための助けになることを、実際に当事者研究をすることで実感することが出来ました」という振り返りは、本実践において関係性文化理論における「成長を促す関係性」が構築されていたことの証であると考えられる。このように、教員養成課程における当事者研究を通じて、研究協力者は、関係性レジリエンスへとつながる援助要請の互惠性に対する学びを得た。

また、振り返りには当事者研究に特徴的なユーモアの使用に関する言及が多く見られた。研究協力者は、自己分析の際に、自己の否定的な感情を和らげるためにユーモアを用いることの重要性を認識した。また、ユーモアを交えて話し合うことで、暗くなりがちな「弱さ」に関する会話の雰囲気明るくなり、より活発な議論が行われた。ユーモアを用いて自己の弱さを外在化し、それを再解釈することが、教員のレジリエンスの向上につながる方法であることを示した。

しかし、第 4 章での学びは、研究協力者が大学生活を共にしてきた関係性だからこそ起こった可能性がある。次章では、特に研究協力者の所属する学部に着目し、1 年目の実践で見られた学び

は、おなじ学部で大学生活を共にしてきた学生たち以外にも観察できるのかについて検討した。

5. 当事者研究による学びは、既存の人間関係に基づくか

第5章では、H.29年度に実施した当事者研究実践の計5回の振り返りを、研究協力者の所属する学部を考慮に入れて分析した。具体的には、32名の研究協力者のうち24名が所属する講座に属し、既存の人間関係を有しているものを「内部生」、それ以外のものを「外部生」と呼称し、内部生と外部生で当事者研究を通じた学びに差があるのかを確認した。

分析の結果、内部生と外部生で学んだ内容に差はなかった。また、振り返りの記述から、これまで親しく付き合っている間柄であっても、悩みを相談したことが少ないことがわかった。また、逆に「全くの赤の他人の方がむしろ（悩みを）言いやすかったりする」という振り返りも見られた。これは関係性文化理論で「関係性の中心的矛盾（相手の期待や欲求に沿うように自分の行動や性格を変えることによって、関係の真正性と相互性を損なってしまうこと）」と呼ばれるものである。研究協力者たちはこれまで、相手が自分に対して持っているイメージを損なわせないために、親しくなっても弱みは隠してきたのかもしれない。

しかし、当事者研究を通じて、弱さを言語化し仲間と共有することの重要性に言及している者が見られた。また、ユーモアを用いて自身の「弱さ」を外在化することで、「自分の弱みも強みになる」という弱さの再解釈へとつながる記述が見られた。これらはいずれも「断絶を経験した後に他者とのつながりを再構築し、他者に支援を求める能力」である関係性レジリエンスと、「教師が教鞭をとる日常的な世界において精神の均衡を保ち、コミットメントと主体性の感覚を維持する能力」である教員のレジリエンスに寄与する学びである。

6. 教員養成課程において経験した当事者研究は、その後の教員生活にいかにか活かされているか

第6章では、教員養成課程において当事者研究を経験し、現在教員として勤務する研究協力者への追跡調査を行った。調査協力を依頼したのは、第2回当事者研究実践の参加者の1名である（以下A氏）。A氏は初年度の教員生活で精神的に追い詰められていたが、それでも教職にとどまり続けている。逆境を経験しながらも教職にとどまり続けることを選んだA氏の選択に、当事者研究の経験から得た学びが関わっているならば、それが活かされていると言っているだろう。

データ収集は、約90分の半構造化インタビューを通じて実施した。A氏はインタビュー前に匿名化されたデータの研究目的の利用・公開について同意し、研究協力者となった。分析は収集された音声データを書き起こし、NVivo for Mac (14.23.0)を用いて定性的コーディングを行った。

分析の結果、研究協力者は担当する科目（外国語科）の指導内容よりも、むしろ職場の人間関係や、勤務校全体・外国語科・他の外国語科教員の指導方針が一致していないことに困難を感じていることがわかった。また、自身で他の教員と共に当事者研究そのものを行うことはないが、当事者研究で学んだ「ユーモアを使って状況を俯瞰し、他者に援助要請を行う」ということは実践していることがわかった。

こうした実践は、A氏の「断絶を経験した後に他者とのつながりを再構築し、他者に支援を求める能力」である関係性レジリエンスの発露であり、その結果として「教師が教鞭をとる日常的な世界において精神の均衡を保ち、コミットメントと主体性の感覚を維持する能力」である教員

のレジリエンスが発揮されていることを表している。

7. 考察

関係性文化理論の見地から当事者研究を再考してみると、当事者研究は「成長を志向する関係性」を生み出すコミュニケーションとして機能し、参加者は「成長を志向する関係性」から「関係性レジリエンス」を得て、個々人が抱える問題によりよく対処することに取り組んでいるように思われる。

当事者研究では、明文化された理念によって、「成長を志向する関係性」の核となる「相互共感」と「相互賦活」に必要な「安心して弱さを開示できる環境」を担保している。具体的には、問題の外在化は当事者に対する個人攻撃を避け、当事者は仲間とともに対等かつ協働的に問題へ取り組みつつも、問題によりよく対応するという責任を引き受ける、といったものである。こうした理念は、参加者にある種の安心感をもたらしている。

理念と併せて「成長を志向する関係性」の形成に重要な役割を果たしているのは、当事者研究の典型例に見られる5つのステップである。研究テーマの設定と経験の分かち合いを通じ、当事者の抱える問題は当事者個人のものではなく、参加者全員で取り組むべき問題として公共化される。すなわち、その問題の解決は個人のためではなく参加者全員のためとなり、問題を開示する当事者は「成長を志向する関係性」の核となる「相互共感」の構成要件である他者の成長への寄与を行うことができる。続く問題の分析と対処法の考案では、当事者研究に参加している仲間も抑圧されてきた経験を活用することで、公共化された問題に対するより良い対処法を考案し、他者へ貢献する。このように、当事者研究のステップにはお互いがお互いの成長の役に立っている実感を育む仕組みが埋め込まれている。

ここまでで見てきたように、明示された理念によって安心して弱さを開示できる環境を担保し、5つのステップによって構造的に相互共感を育む機会を確保することで、成長を志向する関係性を生み出しているのが当事者研究というコミュニケーションである。この関係性から得られるのは、従来の「個人の問題は個人で」を可能にするレジリエンスではなく、個人の問題を「私たちの物語」へと変化させ、仲間の力を借りて問題を乗り越えるという関係性レジリエンスである。当事者研究はまさしく弱さを力に変えるコミュニケーションであると言えるだろう。今後、ますます複雑化する社会において、個人で解決困難な問題が増えていくことが想定されるのであれば、個人ではなく「私たち」で問題を再解釈し、より良い対処法を探っていくようなコミュニケーションのあり方も学ばれていくべきではないだろうか。

8. 教育的示唆

本研究は、教員養成課程に精神保健福祉分野の当事者研究というアプローチを導入し、教員志望者にどのような学びをもたらすかに焦点を当てた。具体的な問いは、(1) 教員養成課程における当事者研究は、教員志望者にどのような学びをもたらすか、(2) 当事者研究による学びは、既存の人間関係に基づくか、(3) 教員養成過程において経験した当事者研究は、その後の教員生活に活かされているかの3つである。研究の結果、(1) 当事者研究を通じて教員志望者は、援助要請の有益性に気づき、関係性レジリエンスおよび教員のレジリエンスを形成しつつあることが示

された。また、(2) 既存の人間関係に依存せず、当事者研究を通じた学びが可能であることが示された。最後に、(3) 当事者研究を経験した教員志望者が新任教員として教員生活をスタートした後も、当事者研究で得た学びが関係性レジリエンスと教員のレジリエンスを維持するのに役立つことを示した。当事者研究の学びの中でも、特にユーモアを用いて問題を外在化することは、精神的な均衡を保つのに貢献していることがわかった。本研究は、当事者研究を通じて教員志望者がレジリエンスを向上させ、教職においてより効果的に振る舞う手助けをする可能性を示唆している。また、既存の人間関係に依存しない学びの可能性を強調し、教員養成課程に当事者研究を取り入れる価値を提唱する。

参考文献 (英文)

- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(8), 99-114.
- Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49(C), 279-290. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:eee:injoed:v:49:y:2016:i:c:p:279-290>
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Bernshausen, D., & Cunningham, C. (2001). The Role of Resiliency in Teacher Preparation and Retention.
- Block, J. H., & Block, J. (1982). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In *Development of cognition, affect, and social relations* (pp. 39-101). Psychology Press.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-20
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation. <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610440967>
- Clarà, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education*, 63, 82-91. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.010>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depress Anxiety*, 18(2), 76-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Day, C., & Gu, Q. (2013). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Doney, P. A. (2013). Fostering Resilience: A Necessary Skill for Teacher Retention. *Journal of Science Teacher Education*, 24(4), 645-664. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9324-x>
- Egeland, B. R., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5(4), 517-528. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006131>
- Ewing, R., & Smith, D. (2003). Retaining quality beginning teachers in the profession. *English teaching: Practice and critique*, 2(1), 15-32.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience. *European psychologist*.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44. <https://doi.org/doi:10.1080/01411926.2011.623152>
- Gu, Q., & Li, Q. (2013). Sustaining resilience in times of change: Stories from Chinese teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 288-303.
- Higgins, G. O. C. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. Jossey-Bass.
- Hoglund, W. L., Klinge, K. E., & Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout,

- classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of school psychology, 53*(5), 337-357.
- Howard, S., Dryden, J., & Johnson, B. (1999). Childhood resilience: review and critique of literature. *Oxford review of education, 25*(3), 307-323. <https://doi.org/10.1080/030549899104008>
- Ito, K., Masuda, T., Komiya, A., & Hioki, K. (2014). Seeking help from close, same-sex friends: Relational costs for Japanese and personal costs for European Canadians. *Journal of Social and Personal Relationships, 32*(4), 529-554. <https://doi.org/10.1177/0265407514539780>
- Jordan, J. V. (2004). Relational resilience. In J. Jordan, M. Walker, & L. M. Hartling (Eds.), *The Complexity of Connection: Writings from the Stone Center's Jean Baker Miller Training Institute* (pp. 28-46). Guildford Press.
- Jordan, J. V. (2012). Relational resilience in girls. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (2nd ed., pp. 73-86). Springer.
- Jordan, J. V. (2018). *Relational-cultural therapy* (2nd ed.). Sage.
- Kim, H., Sherman, D. K., & Taylor, S. (2008). *Culture and social support* (Vol. 63). <https://doi.org/10.1037/0003-066X>
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping. *Journal of Personality, 74*(1), 9-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education, 25*(5), 717-723. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016>
- Liebenberg, L., Ungar, M., & Vijver, F. V. d. (2012). Validation of the Child and Youth Resilience Measure-28 (CYRM-28) Among Canadian Youth. *Research on Social Work Practice, 22*(2), 219-226. <https://doi.org/10.1177/1049731511428619>
- Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (2010). *Career architect development planner* (5th ed.). Lominger.
- Lua, V. Y. Q., Majeed, N. M., Hartanto, A., & Leung, A. K.-y. (2022). Help-Seeking Tendencies and Subjective Well-Being: A Cross-Cultural Comparison of the United States and Japan. *Social Psychology Quarterly, 85*(2), 164-186. <https://doi.org/10.1177/01902725221077075>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543-562. <http://www.jstor.org/stable/1132374>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education, 54*, 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological review, 98*(2), 224-253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Roseman, I. J., & Smith, C. A. (2001). Appraisal theory: Overview, assumptions, varieties, controversies. In *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. (pp. 3-19). Oxford University

Press.

- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Tait, M. (2005). Resilience and new teacher success. *Education Today*, 17(3), 12-13.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-75. <http://www.jstor.org/stable/23479174>
- Taylor, S. E., Sherman, D. K., Kim, H. S., Jarcho, J., Takagi, K., & Dunagan, M. S. (2004). Culture and social support: Who seeks it and why? *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(3), 354-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.3.354>
- Verduyn, P., Van Mechelen, I., & Tuerlinckx, F. (2011). The relation between event processing and the duration of emotional experience. *Emotion*, 11(1), 20-28. <https://doi.org/10.1037/a0021239>
- Vogel, D. L., Wade, N. G., & Haake, S. (2006). Measuring the self-stigma associated with seeking psychological help. *Journal of counseling psychology*, 53(3), 325.
- Waller, M. A. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American journal of orthopsychiatry*, 71(3), 290-297. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.71.3.290>
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. WW Norton & Company.

参考文献（和文）

- 綾屋紗月・熊谷晋一郎（2010）.『つながりの作法 同じでもなく違うでもなく』生活人新書.
- 池淵恵美（2015）.「陰性症状再考—統合失調症のリカバリーにむけて」『精神神経雑誌』, 117 (3), 179-194.
- 石隈利紀（2000）.「チーム援助志向性と援助サービスのコーディネーション」文部省科学研究費補助金成果報告書.
- 石原孝二.（2016）.「総論:精神医学と当事者」石原孝二・河野哲也・向谷地生良(編)『精神医学と当事者』東京大学出版会, pp.3-30.
- 上野千鶴子（2008）.『ニーズ中心の福祉社会—当事者主権の次世代福祉戦略』医学書院.
- 上野千鶴子（2011）.『ケアの社会学—当事者主権の福祉社会へ』太田出版.
- 浦河べてるの家（2005）.『べてるの家の「当事者研究」』医学書院.
- 久富義之（2017）.『日本の教師, その12章—困難から希望への途を求めて』新日本出版.
- 久保田真功（2013）.「保護者や子どもの問題行動の増加は教師バーンアウトにどのような影響を及ぼしているのか?」『日本教育経営学会紀要』, 55: 82-97.
- 熊谷晋一郎（編）（2017）.『みんなの当事者研究』臨床心理学増刊第9号. 金剛出版.
- 熊谷晋一郎（編）（2018）.『当事者研究と専門知 生き延びるための知の再配置』臨床心理学増刊第10号. 金剛出版.
- 熊谷晋一郎（2020）.『当事者研究：等身大の〈わたし〉の発見と回復』岩波書店.
- 妹尾香織・高木修（2003）.「援助行動経験が援助者自身に与える効果—地域で活動するボランティアに見られる援助効果」『社会心理学研究』第18巻, 106-118.
- 高木修・妹尾香織（2006）.「援助授与行動と援助要請・受容行動の関連性—行動経験が援助者および被援助者に及ぼす内的・心理的影響の研究」『関西大学社会学部紀要』第38巻, 25-38.
- 田村修一・石隈利紀（2001）.「指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究—バーンアウトとの関連に焦点をあてて—」『教育心理学研究』第49巻, 38-48.
- 中川篤・榎葉みつ子・柳瀬陽介（2019a）.「当事者研究が拓く、弱さを語るコミュニケーション—校内のコミュニケーションリーダーとなる英語教師を目指して—」, *Annual Review of English Language Education in Japan*. 271-286.
- 中川篤・柳瀬陽介・榎葉みつ子（2019b）.「弱さを力に変えるコミュニケーション 関係性文化理論の観点から検討する当事者研究」『言語文化教育研究』第17巻, 110-125.
- 中島一憲（編著）（2000）.『教師のストレス総チェック』ぎょうせい, 12-17.
- 永井智・新井邦二郎（2007）.「利益とコストの予期が中学生における友人への相談行動に与える影響の検討」『教育心理学研究』第55巻, 197-207.
- 永井智・新井邦二郎（2013）.「ピア・サポートトレーニングが中学生における友人への援助要請に与える影響の検討」『学校心理学研究』, 13, 65-76.
[https:// doi.org/10.24583/jjspedit.13.1_65](https://doi.org/10.24583/jjspedit.13.1_65)
- 永井智・小池春妙（2013）.「心理的援助の専門家への援助要請における諸変数間の関連の検討」

『立正大学心理学年報』, 4, 45-52.

野口裕二 (2002). 『物語としてのケア—ナラティブ・アプローチの世界』 医学書院.

野口裕二 (2018). 『ナラティブと共同性—自助グループ・当事者研究・オープンダイアローグ』 青土社.

深見俊崇・木原俊行・小柳和喜雄・島田希 (2019). 「教師のレジリエンス形成を促す研修プログラムの開発と試行」『日本教育工学会論文誌』 43(Suppl.), 177-180.

深見俊崇・廣瀬真琴 (2021). 「教員志望学生向けレジリエンス形成プログラムの開発と評価」『日本教育工学会研究報告集』 第3巻, 56-63.

べてるしあわせ研究所 (監) (2018). 『苦勞を希望に変える当事者研究—理念編』 MC MEDIAN.

向谷地生良 (2016). 「当事者研究と精神医学のこれから」石原孝二・河野哲也・向谷地生良 (編) 『精神医学と当事者』 (pp.180-205) 東京大学出版会.

文部科学省 (2017). 「第40回教育再生実行会議 資料3-1」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2017/07/11/1388011_09_1.pdf

文部科学省 (2019). 「条件附採用期間を経て正式採用とならなかった教諭等の推移」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1346432.htm

文部科学省 (2023). 【R4 学校教員統計】 中間報告公表について

https://www.mext.go.jp/content/20230724-mxt_chousa01-000030586_1.pdf