

— 論文 —

# ソーシャルサポートの効果についての探索的研究 —— 公立小・中学校教員の自由記述の分析をもとに ——

森 慶輔

Effects of social support : Based on opinions of public elementary  
and junior high school teachers in Japan

Mori Keisuke

The purpose of this research is to clarify the positive and negative effects of social support among teachers. A questionnaire survey was completed by 190 public elementary and junior high school teachers in Japan. The results were as follows : (1) Positive effects of social support were found to consist of: "instrumental support" and "socio-emotional support". (2) Negative effects of social support were found to consist of: "a supporter's unsuitable behavior", "an unsuitable support", and "a mismatch between the supportee's needs and the supporter's behavior". These results were discussed in relation to a theoretical model. In addition, investigations were conducted as to how teachers should be supported by others.

Key words: effects of social support; support being expected by teachers; teacher's mental health

## 問題と目的

ソーシャルサポートという概念については、これまでもさまざまな定義がなされてきたが、いまだ統一された見解は示されていない。しかし、現状では「持続的な対人関係の中で受け手の安寧 (well-being) を意図しておこなわれる、あるいは受け手がそのように認知しうる支持的・援助的な行動」(福岡ら, 1999) をサポートとしてとらえることが多い。

また従来のソーシャルサポート研究は、ソーシャルサポートを生活の中で生じるストレスが心身の健康にネガティブな影響を及ぼすのを緩和する対人的な要因としてとらえ、進められ

てきた。

しかし、日常生活でのさまざまな被援助体験をソーシャルサポートとして一括りにし、ソーシャルサポートは心身の健康にポジティブな影響を及ぼすと仮定した上で研究を進めることには問題があると思われる。

例えば、周 (1994) は在日中国系留学生への調査において、サポートと心身の健康状態とはあまり関係がないことを、また福岡 (1999) は大学生の調査から、依存的な人はサポートがあっても心理的苦痛へのサポートの効果がみられないことを明らかにしている。

日常の我々の感覚から考えても、個人が何ら

かの困難を抱えたときに他者からサポートを受けるということは、複雑かつ繊細な過程であり、サポートがポジティブな効果をもつこともあればネガティブな効果をもつこともあるのは誰もが認めるところであろう。この点に関連して、尾身 (2002) は援助者と被援助者のサポート知覚の一致/不一致の研究はかなり少ないことを指摘しており、菊島 (2003) はソーシャルサポートのもつネガティブな効果の問題は従来ほとんど取り上げられてこなかったことを指摘している。

そこで本研究では、現実のサポート場面における被援助者のポジティブな体験とネガティブな体験の両方を取り上げ、どのような状況下でのサポートがポジティブな、あるいはネガティブな効果を生み出すかを自由記述を分類することで探索的に明らかにすることを目的とする。なお、本研究でのサポートのポジティブな効果、ネガティブな効果の定義は菊島 (前掲) と同様に、「被援助者が提供されたサポートを助けた (助けにならなかった) と判断した主観的な体験」とする。これは菊島のデータの被験者は大学生、本研究のデータの被験者は公立学校教員であり、定義を同じにすることで比較が可能になるためである。

また、本研究では20歳代の若手教員を被援助者とし、分析の対象とした。

これは、1つに教職は一般にストレス過剰な職業であると考えられていることによる。文部科学省学校教員統計調査 (2003) によると、2001年度に病気休職をした教員は5303人で、そのうち2687人が精神性疾患によるものであり、精神性疾患による病気休職者の数及び病気休職者に占める精神性疾患を理由とする者の割合は、調査開始以降最も多くなっている。また、在職者に占める病気休職者の割合及び在職者に占める精神性疾患による病気休職者の割合も増加の

一途をたどっている。森 (2004a; 2004b) では、中学校教員の学校ストレスについて「生徒・保護者との関係」「管理職との関係」「教員としての自信喪失」「同僚教員との関係」の4つをあげ、これらが心理的ストレスに影響を及ぼしていることを明らかにしている。

また、もう1つには若手教員は被援助者となりやすいこと、そのためサポートの効果がはっきり現れやすいと考えられることにもよる。

学校という職場がストレスフルであり、教員が教職を続けていくことが難しくなりつつある現状をふまえ、学校教員のメンタルヘルスを考える上でも、教員へのサポートの効果を明らかにすることは意味のあることと思われる。

## 方法

### 1. 調査対象

関東圏在住の公立小中学校および養護学校に勤務する教員190名。但し、本研究ではそのうち20歳代の教員 (男性15名、女性37名) のデータのみを抽出し、使用した。

20歳代の教員のデータのみを抽出し、使用したのは、20歳代の教員はいわゆる「若手」であり、他者からサポートの必要性を十分認識している上、実際にサポートを受ける機会も多いと考えられたからである。今後、今回の分析を基に、他の年齢層のデータも分類し、比較検討を通して教員集団全体のサポートの効果について明らかにすることを想定している。そのための布石として、最近のサポート経験が多いと考えられる20歳代のデータのみを抽出し、分析することとした。

### 2. 調査の実施時期と手続き

A県B地区で行われた初任者研修、教育相談担当研修、A県C地区で行われた教育相談担当研修、A県で行われた教育職員免許法認定講習

などに参加した教員に質問紙を配布し、回答を求めた。調査は2004年7月から8月にかけて行われた。回収率は100%（190名全員より回収）であった。

### 3. 調査内容

回答データは研究にのみ使用され、回答データが勤務校や教育委員会に公表されないこと、研究においても個人が特定されない配慮をすることを明記した上で、調査を実施した。

質問紙は以下の3つの内容から構成され、この順序で提示された。

#### 1) サポートのポジティブな効果

「学校での勤務の上で今までとても役に立ったと思う他者からの援助体験はどのようなものであったか、そのときの状況や援助方法、援助内容などについて教えてください。またどんな点がよかったと思うのかも書いてください」

#### 2) サポートのネガティブな効果

「学校での勤務の上で今まであまり助けにならなかった、逆に迷惑だったり、嫌な思いをした他者からの援助体験があれば、それがどのようなものであったか、そのときの状況や援助方法、援助内容などについて教えてください。またどんな点が助けにならなかった（迷惑だった、いやだった）のかも書いてください」

#### 3) 教員へのサポートについての意見

「一般に、サポートがストレスの緩和に効果があると言われますが、学校に勤務する上でこのストレスについてもこれは当てはまるのでしょうか。率直なご意見をお聞かせください」

なお、一部の回答者が多数の記入をすることによるデータの偏りを防ぐことを目的とし、1、2の設問については最大3つの出来事の記入に制限した。また、ポジティブな効果に関する項

目を先に、ネガティブな効果の項目を後にすることで、ネガティブな効果に関する項目にも被験者が回答しやすくなるよう配慮した。

### 結果と考察

得られた自由記述データを以下のような手順で分析した。

まず、サポートのネガティブな効果に関する質問への自由記述データを菊島（前掲）を参考に20歳代男性（以下、男性）、20歳代女性（以下、女性）にわけて分類した。そして、ネガティブな効果の分類結果を参考にして、サポートのポジティブな効果に関する質問への自由記述データを分類した。

この順序で分類を行ったのは、ネガティブな効果に関する自由記述はポジティブな効果の自由記述に比べ記述内容が簡略であり、分類が容易であると判断したことによる。また、ポジティブな効果に関する自由記述の反応数がネガティブな効果に関する反応数に比べ極端に多かったため、ネガティブな効果の分類を行った上でポジティブな効果の分類を行ったほうが分類しやすいと考えたためでもある。男女別に分析を行ったのは、サポートの効果に性差による違いが見られるかどうかを明らかにするためである。

分類は、筆者が分類したデータを心理学系大学教員2名と心理学系大学院生1名がさらに検討し、ポジティブな効果、ネガティブな効果のデータはFigure 1～4のように分類された。

なお、教員へのサポートについての意見は分類は行わず、考察の際に利用することとした。これは、大部分が「サポートはストレスの緩和に役立つ」と回答したためである。

以下、分析手順に従って結果を考察することにする。

1 被験者の特性

本調査の被験者の特性（年齢、経験年数、性別、勤務校種）は Table 1 の通りである。なお、前述のとおり、本研究ではこのうち20歳代のデータのみを分析対象としている。

文部科学省（前掲）によると、小学校教員の平均年齢は43.4歳、中学校教員の平均年齢は41.8歳であるが、本研究における被験者の平均年齢37.8歳であった。これは初任者研修、教育職員免許法認定講習で実施したデータが相当数含まれていることによるものと考えられる。また、平均経験年数は15.5年であった。

男女比は、男性46名、女性144名と偏りが生じた。この偏りは大部分のデータが小学校教員であること、教育職員免許法認定講習受講者に女性が多かったことによると思われる。

勤務校種については、小学校168名（88.4%）、中学校13名（6.8%）、その他（養護学校など）8名（4.2%）、不明1名（0.6%）であった。

大部分のデータが小学校教員であることから、今回は校種別の分析は行わないこととした。今後中学校教員のデータを増やし、校種別の比較をすることも必要であると思われる。

Table 1 被験者の構成

	男性	女性	合計
○年齢（平均37.8歳，標準偏差8.8）			
20歳代	15	37	52
30歳代	8	26	34
40歳代以上	23	81	104
○勤務年数（平均15.5年，標準偏差9.1）			
10年未満	19	42	61
10～19年	11	29	40
20年以上	16	73	89
○勤務校種			
小学校	39	128	168
中学校	4	9	13
その他	3	6	9
不明	0	1	1

注) 数値は度数

2 サポートのネガティブな効果

サポートがネガティブな効果をもつ要因として菊島（前掲）は「援助者に関連する要因」「援助内容」「被援助者に関連する要因」「援助者と被援助者の関係性」の4種類をあげている。本研究においてもこの分類に従い、自由記述データを分類した。その結果、女性のデータは Figure 1 のように、男性のデータは Figure 2 のように分類された。

菊島（前掲）の分類と本データの分類を比較し、検討する。なお、菊島の分類では「要因」となっているが、本研究では「カテゴリー」と

A) 援助者に関する要因

- 援助者の立場・状況によるもの(4)
- 援助者側の理解不足によるもの(6)

C) 被援助者に関する要因

- 被援助者が独力でやりたいと考えている(2)

B) 援助内容に関する要因

- 実行不可能なアドバイス(3)
- 被援助者にもわかりきったアドバイス(2)
- 被援助者の期待と異なるアドバイス(3)

注) ( )は自由記述での反応度数

Figure 1 受け取ったサポートのネガティブ評価の記述の分類 (20歳代女性)

A) 援助者に関する要因

- 援助者側の理解不足によるもの(1)

B) 援助内容に関する要因

- 実行不可能なアドバイス(3)
- 被援助者にもわかりきったアドバイス(2)
- 被援助者の期待と異なるアドバイス(3)

注) ( )は自由記述での反応度数

Figure 2 受け取ったサポートのネガティブ評価の記述の分類 (20歳代男性)

呼ぶこととする。これは、本研究がサポートがポジティブな効果、ネガティブな効果を生み出す要因を自由記述を分類することで探索的に明らかにすることを目的としており、現時点では要因とは必ずしも言えないと考えられるからである。

女性においては、「援助者に関連するカテゴリー」「援助内容に関するカテゴリー」「被援助者に関連するカテゴリー」に該当するデータは存在したが、「援助者と被援助者の関係性のカテゴリー」に該当するデータは存在しなかった。また、男性においては、「援助者に関連するカテゴリー」「援助内容に関するカテゴリー」に該当するデータは存在したが、「被援助者に関連するカテゴリー」「援助者と被援助者の関係性のカテゴリー」に該当するデータは存在しなかった。

「援助者と被援助者の関係性」というカテゴリーは、身近でない、親密でない援助者からの援助はネガティブな効果を示す、というものである。学校という組織の特性を考えると、教員が身近でない人間に援助を求めるといことはほとんどないと思われる。そのために「援助者と被援助者の関係性」というカテゴリーが抽出されなかったと考えられる。

そして、女性には「被援助者に関連するカテゴリー」が散見されたが、男性には見られなかった。

田村・石隈(2001)は、男性教員はあまり援助を求めようとしないことを、田村・石隈(2002)は、自尊感情が低い45歳以下の男性の教員は援助を受けることで傷つく可能性があることをそれぞれ指摘している。これは、男性は自分自身がサポートを受けることで傷つくことをおそれ、自分の手に負えないと判断しない限り、独力で対処しようとする傾向があることを示唆するものである。このことは、男性におい

て「被援助者に関連するカテゴリー」が抽出されなかった原因の1つとして考えることもできよう。

また、単純に、今回の調査における男性のデータ数が少なかったために「被援助者に関連するカテゴリー」が抽出されなかったという可能性も考えられる。性差によるものであるのか、他の要因が影響しているのか、この点は本調査からでは明らかにできないため、今後他の方法により明らかにしていきたい。

以下、サポートのネガティブな効果についての分類について考察する。

#### 1) 援助者に関するカテゴリー

援助者に関するカテゴリーにあげられたのは「援助者の立場・状況によるもの」と「援助者側の理解不足によるもの」である。

「援助者の立場・状況によるもの」の例は以下のようなものである。

「校外的な行事があり、その連絡をすることになってしたが、管理職が「まかせて」と言うので一任したら、結局上司は連絡を忘れ、自分でもっと忙しい状況になってしまった(女性)」

「授業参観の準備をがんばっていたとき、教務主任が「手伝うよ」と言ってくれたが、結局口だけで、自分の仕事が増えるばかりだった(女性)」

これは、管理職やベテラン教員からのアドバイスなどはどのようなものであっても立場上受け入れざるを得ず、それがネガティブな効果を生み出していることを示している。

「援助者側の理解不足によるもの」の例は以下のようなものである。

「同じ学年の教師との考えの違いに悩んでいたとき、他の教師から「もっとみんなにグチを言え」と言われ続けた。それを言ったとこ

ろでなにか解決策を見いだせることは少なく、逆にグチばかり言っている自分に嫌気がさすと思った(女性)」

「クラスでの教科指導法に迷っていたとき、指導員の先生(初任者指導の非常勤教員を指すと思われる)がその効果についてとつとつと語りはじめた。同じことをくりかえしただらと言われ、状況を憂えるだけで解決につながらなかった(女性)」

これは、援助者が被援助者の考え方や感情を正確に理解していない状況でサポートを行うことがネガティブな効果を生み出すことを示している。

学校にいる人間間でのサポートが教員のサポートの大部分を占めると考えられる。若手教員の場合、管理職はもとより、同僚教員も年長者であることが多く、サポートを得やすい環境にあると同時にサポートを提供されれば受け入れなければならない環境にあるともいえる。サポートを受けることがかえってストレスになる、ということも十分考えられよう。

## 2) 援助内容のカテゴリー

次に、援助内容のカテゴリーにあげられたのは「実行不可能なアドバイス」、「被援助者にもわかりきったアドバイス」と「被援助者の期待と異なるアドバイス」である。

「実行不可能なアドバイス」の例は以下のようである。

「学級経営があまりうまくいかず困っていたときに、A先生には「子どもの目線になって話をしなさい」と言われ、B先生には「子どもより上になって話しなさい」と言われた。どちらの話も納得できたが、実際にどちらの指導をしていいのか悩んでしまった(女性)」

「行事計画を立案し、その文書の提出が明日に迫っているとき、行事内容についての改善

を提案された。計画書を直す時間がないときでの提案で、逆にプレッシャーになった(男性)」

「被援助者にもわかりきったアドバイス」の例は以下のようなものである。

「家族に不幸があって仕事のことを全く考えられなかったとき、校長から呼び出され「そんなんじゃ子どもも暗くなる。しっかりやれ」と声をかけられ続けた。自分でも言われることはわかっている、余計に傷ついた。時間しか解決する方法はないということを知ってほしかった(女性)」

「多忙で1秒でも無駄にしたくないときに、わかりきったアドバイスを受けた。時間の無駄だった(男性)」

「実行不可能なアドバイス」、「被援助者にもわかりきったアドバイス」を援助者からされることが被援助者にとって役に立たないサポートになることは容易に理解できる。

また、被援助者に関するカテゴリーにあげられたのは「被援助者が独力でやり遂げたいと考えている」である。例には以下のようなものがある。

「子どもへの対応がうまくいかなかったとき、学年主任の先生から悪いところばかり言われ、どうすればいいのかわからなかった。学年主任が問題を解決してしまい、自分の力のなさがわかりすぎるほどわかってしまい、辛かった(女性)」

「初めて学級担任をしたとき、クラスをまとめるのが大変だった。初任者担当の先生が子どもをしかる場面で私のかわりにしかってしまった。その先生にとってはしかり方を私に見せたかったのかもしれないが、そのとき私の居場所はなかった。学級経営は新米でも学級担任がするもの。子どもと私の関係をつくるチャンスをもっていかれたと思った(女性)」

例にあげた記述から考えると、経験が浅い教員の場合、学級運営や校務などをうまくこなせないことが多いと思われるが、自分で苦勞しながらやっていきたいと思っている教員は多いのではないかと考えることができる。つまり、自分自身の至らなさのようなものは感じているが、自分で乗り越えられるように援助してほしいという意図が自由記述に読み取れるのである。そして、このことを援助者が理解しない状況で援助をしたために、サポートがネガティブな効果を生んだことが想定される。

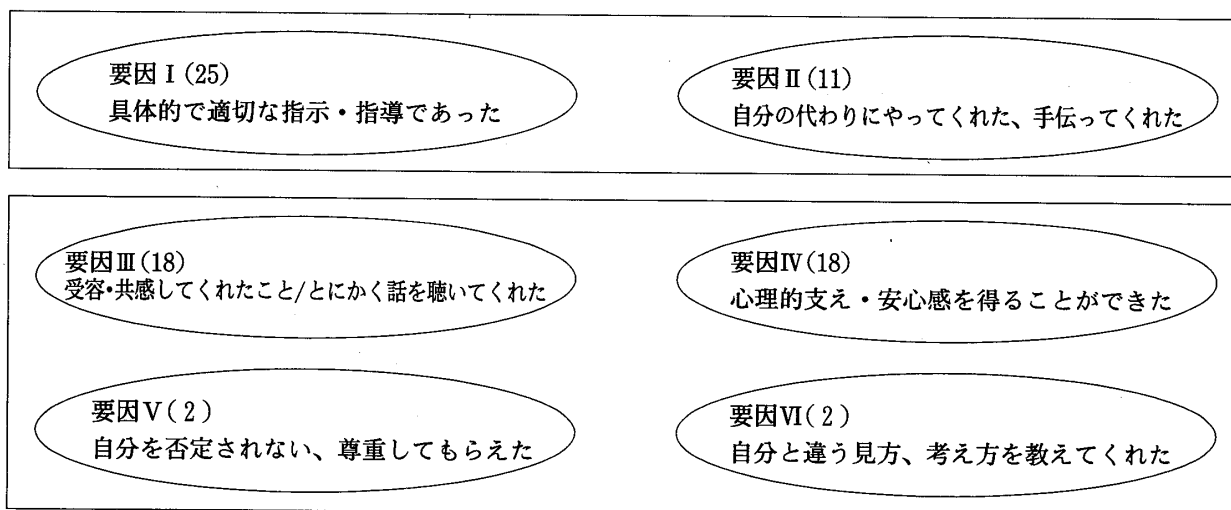
Tessler & Schwartz (1972) は、自尊感情が低い人は自分が傷つく可能性のある情報に対し過敏に反応し、防衛する、という「(自尊感

情の) 傷つきやすさ仮説」を提示しているが、これらの記述はこの仮説を支持するものであるといえよう。

### 3 サポートのポジティブな効果

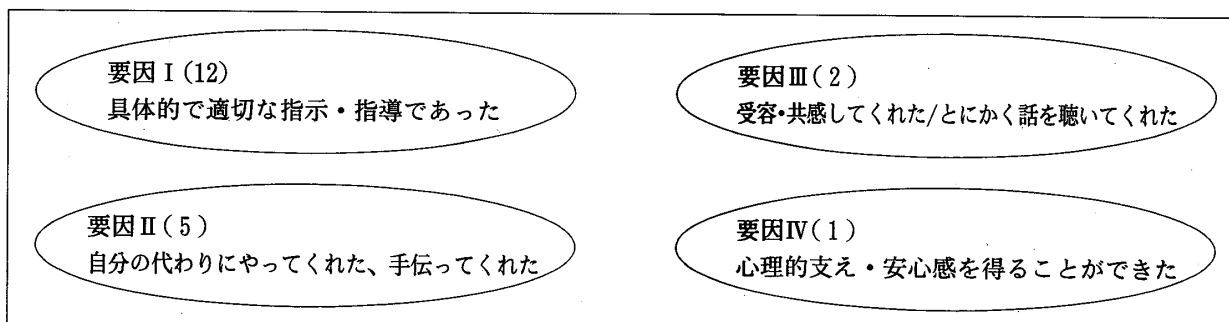
サポートのポジティブな効果について考察する。サポートのネガティブな効果をもつ分類を参考に、女性のデータは Figure 3 のように、男性のデータは Figure 4 のように分類された。

サポートのポジティブな効果として、男性は4つの、女性は6つのカテゴリーが抽出された。ネガティブな効果をもつ要因と比較すると、カテゴリーⅠ・Ⅱが「援助内容に関するカテゴリー」に、カテゴリーⅢ・Ⅳ・Ⅴ・Ⅵが「援助者に関



注) ( )は自由記述での反応度数

Figure 3 受け取ったサポートのポジティブ評価の記述の分類 (20歳代女性)



注) ( )は自由記述での反応度数

Figure 4 受け取ったサポートのポジティブ評価の記述の分類 (20歳代男性)

するカテゴリー」および「被援助者に関するカテゴリー」に対応すると考えられる。

男性においてカテゴリーV「自分を否定されない、尊重してもらえた」、カテゴリーVI「自分と違う見方や考え方を教えてくれた」が抽出されなかったのは、Tessler&Schwartz（前掲）の「傷つきやすさ仮説」が男性に当てはまることを示唆しているように思える。しかし、データ数が少ないことも影響している可能性もある。この点を明らかにすることは今後の課題である。

そして、ネガティブな効果の分類以上に自由記述の内容が複数のカテゴリーにまたがっており、1つの自由記述を1つのカテゴリーのみ分類するのは難しく、複数のカテゴリーにまたがって分類された自由記述が多く存在した。これより、ポジティブな効果は複数のカテゴリーの内容が同時に満たされることで生じる可能性が考えられた。

また、自由記述の多くに「信頼感」や「信用」「仲間」といった言葉がみられた。これはサポートがポジティブな効果をもつための必須の条件であるといえよう。

以下、サポートのポジティブな効果について検討する。

#### 1) 「具体的で適切な指示・指導」「自分の代わりにやってくれた、手伝ってくれた」

カテゴリーIとしてあげられたのは「具体的で適切な指示・指導」である。例には以下のようなものがある。

「ADHD（注意欠陥多動性障害）の児童がクラスにいてどう対応していいかわからなかったとき、サポートセンターの先生にどうかかわったらいいか聞いたり、悩みを話したりした。具体的な関わり方を教えてくれたり、保護者との橋渡しになってくれた（女性）」

「子どもが恐喝事件を起こし、被害者の親ど

おしの話し合いで加害者の子どもを登校させないということになってしまった。校長に状況を話すと、こう行動するといい、こう言うといい、など具体的にするといいことをアドバイスしてくれた（女性）」

「はじめて部活動の顧問になったが、心を聞いてくれない生徒がいた。同じ経験をしたことがある先生が相談に乗ってくれた。考え方が変わり、生徒との接し方も変わった。生徒との関係もよくなった（女性）」

「初任の頃、養護教諭は学校に1人しかいないので、養護教諭の仕事内容でどうしたらよいかわからないとき困った。先輩の養護教諭に電話で相談し、具体的に教えてもらったり、アドバイスをもらった。同じ立場からの助言、援助はわかりやすく、とても心強かった（女性）」

「不登校児童が発生し、どのように対応していいかわからなかった。教育相談の先生に対策を教えてもらった。他校での経験などが反映されていて、自分一人ではわからないこともあって助かった（男性）」

「新年度当初、児童の落ち着きがなくなり、授業を中断することが多くあった。学年主任に相談すると、具体的な対策をいろいろ教えてもらえた。すぐに実践できて、だんだんとクラスがまとまってきた（男性）」

カテゴリーIIとしてあげられたのは「自分の代わりにやってくれた、手伝ってくれた」である。例には以下のようなものがある。

「指導案が終わっていなくてタイムリミットが迫っていたとき、周りにいた先生方が誤字脱字のチェックや印刷製本を手伝ってくれた。時間がなかったので、協力していただいて助かった。一緒に心配して、気にかけてくれたので恥ずかしかったが、うれしかった（女性）」

「6年生のクラスで授業が成立しない状況に



近くなり、対処しきれないようになっていた。校長が授業を見に来てくれたり、個別に指導してくれた。学校全体でも話し合われるようになった。学年外の先生にも見てもらえるようになった（女性）」

「タバコを吸う生徒への対応。他の子への影響や本人の説得に困った。（学年）主任が個別指導をしてくれた。教頭や主任が親への話し方を教えてくれた。子どもや親に話すタイミングがわからなかった私をいつも見ていて（見守っていて？）くれたのでありがたかった（女性）」

「複数の行事が重なり、印刷や製本といった雑務から行事の計画準備までやらなければならないとき、他の職員が雑務を手伝ってくれて助かった（男性）」

「クラスの女子を叱ったとき、その子が泣き出して反抗的な態度をとったとき。学年主任が私を含め、その子を交えて話し合いをもち、フォローしてくれた。自分ではどうしようもなくなりましたが、なんとか落ち着いたのでよかった（男性）」

これら2つのカテゴリーは、まとめれば「具体的なサポート」であり、初任者を含む若手の教員には、この種のサポートがポジティブな効果をもつことは当然のことであると考えられる。

授業の組み立ては言うに及ばず、事務的な仕事でもどのようにやってよいかわからないことも多く、段取りもよくないことが多いため、若手教員はサポートを希求することが必然的に多くなる。また、突発的な事件事故、生徒指導上の問題などに瞬時に的確に対応することはベテラン教員でも至難の業であり、周囲からのサポートなしには対応できないことは明らかであろう。そうした時に、具体的な指示・指導が、場合によっては一緒に手伝うといった直接のサポートが提供されることが、ポジティブな効果

を発揮するということにつながるであろう。もちろん、サポートのネガティブな効果の際にも指摘したとおり、被援助者の思惑に合致するサポートであることがポジティブな効果を発揮する最低条件であることは言うまでもないだろう。

## 2) 「受容・共感してくれた／とにかく話を聴いてくれた」

カテゴリーⅢとしてあげられたのは「受容・共感してくれた／とにかく話を聴いてくれた」である。例には以下のようなものがある。

「クラスで友人関係にトラブルが起き、その対応に追われていたとき、初任者の指導教諭から励ましの言葉をもらったり、クラスの状況についていろいろな話を聞いてくれて共感してくれた。自分の悩んでいる気持ちをうち明けることができスッキリした（女性）」

「問題のある先生と学年を組むことになり、とても困っていたとき、他の先生に話を聞いてもらったり、校長先生が話を聞いてくれたりした。気分がとても楽になった。私が苦勞していることをみんながわかっていることを知って心強く思えた（女性）」

「他の先生と意見が合わず、気まずくなった。先輩に話を聞いてもらったら、「人それぞれ考えがあるのだから…」と言われた。話を聞いてくれたことでかなり楽になったし、その先輩も同じ意見だという共感的な態度がよかった（男性）」

## 3) 「心理的支え・安心感を得ることができた」

カテゴリーⅣとしてあげられたのは「心理的支え・安心感を得ることができた」である。例には以下のようなものがある。

「自分のクラスの児童が問題を起こしたとき、学校のほぼ全員の先生からサポートを受けた。

子どもの指導を一緒にしてくれたり、励ましの手紙やメールをくれたり、仕事（日直など）をかわりにやってくれたり。自分一人で抱え込まず、一番いい方向で解決できた。皆さんの心遣いがありがたかった（女性）」

「クラスの子が一時不登校になった。何かと手を打ったが学年が終了するまで来られなかった。教頭や教務主任が保護者との話と一緒に入ってくれたり、相談に乗ってくれたり、話を聞いてくれたりした。話に行くと必ずよく聞いてくれ、私のやり方を肯定してくれた。時折アドバイスをもらい役立てた。一緒に親身になって考えてくれた。先生のせいじゃないよという言葉や態度に救われたのかもしれない（女性）」

「初任のとき、システムがわからず、同年代の人もいなかったの、小さなこと（紙の位置や湯飲みの持ち主など）が聞けず、悩んでいたら、指導教官が「落ち着いていこう。すぐにできたら楽しみがなくなるよ」と優しく声をかけてくれた。スーっと力が抜けた。やらなくてはという気持ちが強かったので、肩の力が抜けた（女性）」

「疲労がたまり、仕事もたまり、気持ちが沈み、身動きがとれなくなっていたとき、教務主任に相談に乗ってもらい、自分の体験に基づいた具体的な解決策を教えてもらった。親身になってくれ、優しさが感じられた（男性）」

#### 4) 「否定されない／尊重してくれた」

カテゴリーVとしてあげられたのは「否定されない／尊重してくれた」である。例には以下のようなものがある。

「はじめて学級担任をもって、やることばかりで困ったときに、同じ学年の先生が「今〇〇やるから、今だったら一緒に教えるから持っておいで！」とか「あなたは△△お願いね」

とか分担してくれたり、「適当にすともなきゃ大変だよ」と言ってくれたりした。何も役に立たないけれど、ちゃんと仕事を分担してやらせてくれました。仕事の速い先生だったのに、自分だけ進めるのではなく、気にかけてくれて、それが押しつけがましくなく、私の状況も遠くからしっかり見ていてくれた。本当に助かった（女性）」

カテゴリーⅢ、Ⅳ、Ⅴ、Ⅵは細かい内容は異なるものの、実際に具体的なアドバイスを受けたかどうかということではなく、被援助者が学校という職場集団に肯定的に受け止められたかどうかということで共通している。つまり「気持ちの面でのサポート」と見なすことができる。

#### 5) サポートのポジティブな効果に関する考察

何気ない話のとき、きちんと聞いてもらえたという受容・共感された感じを被援助者がもてたかどうか、困ったときに「自分一人ではない」「みんなに支えられている」という感じ、安心感をもてるかどうか、ということがサポートにポジティブな効果を生むかどうかの分かれ目であるといえるだろう。つまり、いわゆる「カウンセリングマインド（國分，1980など）」をもって行われたサポートでなければサポートはポジティブな効果をもたないと考えることができよう。

カテゴリーⅢ、Ⅳ、Ⅴ、Ⅵの「気持ちの面でのサポート」の反応数は43（男性＋女性）であり、カテゴリーⅠ、Ⅱの「具体的なサポート」の反応数53（同）より少ない反応数であった。しかし、男性が「具体的なサポート」の反応数がかなり多い反面、女性は両者がほぼ同じ反応数であった。また、男性、女性とも「具体的なサポート」と「気持ちの面でのサポート」の両方に属すると思われる記述もかなりの数存在した。

これらより、男性の場合は「具体的なサポート」をポジティブな効果をもつと評価する傾向のあることが、女性の場合は両者をポジティブな効果をもつと評価する傾向のあることが示唆された。また、「具体的なサポート」と「気持ちの面でのサポート」が同時に行われるサポートがポジティブな効果を発揮しやすいと考えられる。

### 全体的考察

サポートのポジティブな効果、ネガティブな効果について20歳代の教員の自由記述データの分類をもとに、その内容をカテゴリーに分類した。その結果、アドバイスや直接の介入などの「具体的なサポート」と共感や受容といった「気持ちの面でのサポート」がサポートにポジティブな効果をもたらすことが明らかとなった。同時に、援助者の理解不足のもとでのサポートや援助内容が被援助者の望むものとずれたサポートがネガティブな効果をもたらすことも明らかとなった。

Cohen & McKay (1984) は、個人のもつ関係によって提供されるサポートのタイプと、ストレスラーによって引き起こされたコーピングの要求が一致するときのみ、その対人関係はストレスを緩衝するように作用するというマッチング・モデル (matching model) を提唱している。そして、Cohen & Wills (1985) は、特定のストレスラーによって引き起こされるコーピング反応と、提供されるサポートが一致したときのみサポートのストレス緩衝効果が生じると指摘している。

また、稲葉 (1998) や中村・浦 (2000)、坂本・島津・深田 (2001) は、援助者によって提供されるサポートの量と被援助者が期待するサポートの量とが一致することがサポートのポジティブな効果を生むのに重要な要因となること

を明らかにしている。

これらは本研究の結果と合致するものであり、提供されるサポートと被援助者の求めるサポートの質、量とも的一致がサポートのポジティブな効果を生む重要な要因の1つであることを改めて示したと言えよう。つまり、サポートをたくさん供与することは、必ずしも被援助者にポジティブな影響を及ぼさず、ニーズを正確に理解したサポートでないとポジティブな効果は期待できないのである。

菅沼・浦 (1997) は文献研究を基に、ソーシャルサポートは道具的行動 (目標達成ないし問題解決を志向した対人行動) と社会情緒的行動 (個々人の情緒安定を促進し、円滑な対人関係を志向した対人行動) の2種類に大別できることを示し、正当性<sup>1)</sup>の高い友人からの道具的行動は課題遂行を促進する効果をもち、正当性の低い友人からの社会情緒的行動は生理的ストレス反応を緩和する効果をもつことを明らかにしている。

このことは、アドバイスや直接の介入などの「具体的なサポート」が正当性の高い他者から供与されれば仕事の遂行にポジティブな影響を与えることを示している。学校現場に当てはめるならば、若手教員に対して管理職やベテラン教員から「具体的なサポート」がなされることで若手教員が仕事を遂行するのにポジティブな効果を得るということになる。

実際、本調査での「具体的なサポート」におけるサポート役の記述は管理職や教務主任、学年主任などが多かった。つまり、若手教員は管理職などを正当性の高い援助者と見ていると考えられよう。

音山 (1995) は教育実習生へ調査を行い、教員からのサポートが教育実習生にポジティブな効果をもたらす可能性を指摘しているが、若手教員の場合も同様に、管理職などからの「具体

的なサポート」が仕事を遂行する上でポジティブに作用すると見なすことができると思われる。

また、共感や受容といった「気持ちの面でのサポート」は正当性が低い他者から供与されても（むしろ正当性が高い他者から供与されるより）、ストレス反応にポジティブな影響があることを示している。つまり、問題や状況をよく理解していない他者の場合は、「具体的なサポート」ではなく「気持ちの面でのサポート」を心がけることで被援助者のストレス反応を軽減することができるということになる。

本調査における「気持ちの面でのサポート」におけるサポート役の記述は同僚や同期の教員、家族、恋人などが多く、これらは「具体的なサポート」の記述に比べて正当性が低い援助者と見なせなくもない。よって、これらからの「気持ちの面でのサポート」はストレスの緩和にポジティブに作用するということになる。

本研究において、サポートのポジティブな効果、ネガティブな効果をもたらす要因がある程度明らかとなった。

しかし、本調査データより示唆された「具体的なサポート」と「気持ちの面でのサポート」のポジティブな効果について、援助者による効果の現れ方の違い、被援助者の期待するサポートと援助者の行ったサポートがミスマッチである場合の効果の現れ方、などは本調査データからは明らかにできないことであり、今後明らかにする必要がある。具体的には、以下の2点があげられる。

つまり、1つは、情緒面へのサポートが効果をあげると考えられる場面において具体的なサポートがなされるなど、サポートの内容のミスマッチが教員のストレス反応にどのような効果を生むのかを明らかにすること、もう1つは管理職からのサポート、同僚からのサポート、スクールカウンセラーからのサポートなど、援助

者と被援助者の学校現場での人間関係を考慮したサポートのストレス反応への効果の違いを明らかにすること、である。

これらの点を明らかにすることで、教員のメンタルヘルスを悪化させない適切な援助方策を検討することが可能になると考えられる。また、今回は20歳代の教員という限られたデータのみでの分析であり、データ数も多いとは言えない。今後データ数を増やすとともに、年齢間、性別間の比較も行うことが今後の課題であろう。

#### 註

- 1) ここでの「正当性 (legitimacy)」とは、援助者が被援助者に影響力を行使することが正当であると被援助者が認知すること、である。

#### 謝辞

本調査にご協力いただいた小・中学校、養護学校の先生方に感謝申し上げます。

#### 引用文献

- Cohen, S., & McKay, G., 1984 Social support, stress and the buffering hypothesis: An empirical review and theoretical analysis. In A. Baum, J. Singer, & S. Taylor (Eds.), *Handbook of psychology and health*. 4 Erlbaum 253-267.
- Cohen, S., & Wills, T. A., 1985 Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin.*, 98, 310-357.
- 福岡欣治 1999 依存的な人にとってのソーシャル・サポートの限界—他者依存性と知覚されたサポートの効果に関する基礎的研究—静岡県立大学短期大学部研究紀要, 12-3, 1-11.
- 福岡欣治・内山伊知郎・中村健壽・安田英理佳・加藤宏美 1999 企業秘書におけるストレスとソーシャル・サポート 静岡県立大学短期大学部研究紀要, 12-1, 139-151.
- 稲葉昭英 1998 ソーシャル・サポートの理論モデル 松井豊・浦光博編 人を支える心の科学 誠信書房 Pp.151-175.

- 菊島勝也 2003 ソーシャル・サポートのネガティブな効果に関する研究 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 6, 239-245.
- 國分康隆 1981 カウンセリングマインド 誠信書房
- 文部科学省 2003 学校教員統計調査
- 森慶輔 2004a 中学校教員の学校ストレス尺度作成の試み 日本カウンセリング学会 第37回大会発表論文集 190-191.
- 森慶輔 2004b 公立中学校教員の学校ストレスとストレス反応の関係 日本教育心理学会第46回総会発表論文集 107.
- 中村佳子・浦光博 2000 適応及び自尊心に及ぼすサポートの期待と受容の交互作用効果 実験社会心理学研究, 39, 121-134.
- 尾身康博 2002 ソーシャル・サポートの提供者と受領者の知覚の一致に関する研究—受領者が中学生で提供者が母親の場合— 教育心理学研究, 50, 73-80.
- 音山若穂 1995 心理的ストレス反応に対するソーシャル・サポートの緩衝効果—教育実習生のストレスに関する一研究— 早稲田大学大学院文学研究科紀要第1分冊, 41, 29-41.
- 坂本光美・島津明人・深田博巳 2001 過剰なソーシャル・サポートの供与がストレス反応に及ぼす効果 広島大学心理学研究, 1, 151-160.
- 周玉慧 1994 ソーシャル・サポートの効果に関する拡張マッチング仮説による検討—在日中国系留学生を対象として— 社会心理学研究, 10, 196-207.
- 菅沼崇・浦光博 1997 道具的行動と社会情緒的行動がストレス反応と課題遂行に及ぼす効果—ソーシャル・サポートの統合的アプローチ— 実験社会心理学研究, 37, 138-149.
- 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, 49, 438-448.
- 田村修一・石隈利紀 2002 中学校教師の被援助志向性と自尊感情の関連 教育心理学研究, 50, 291-300.
- Tessler, R. C., & Schwartz, S. H. 1972 Helpseeking, self-esteem, and achievement motivation: An attributional analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 318-326.

(もり けいすけ 昭和女子大学大学院生活機構研究科生活機構学専攻 院生)

受理年月日 平成16年9月30日

審査終了日 平成16年11月30日