

—論文—

期待するサポートと実行されたサポートのずれが 公立中学校教員の精神的健康と職務満足感に及ぼす効果

森 慶輔

The effect of the disparity between the support expectation and receipt by public junior high school teachers in Japan on their mental health and job satisfaction

Mori Keisuke

The purpose of this research was to clarify the effect of the disparity between the support expected and the support received by public junior high school teachers in Japan, on their mental health and job satisfaction. Data was gathered, by means of a questionnaire survey, from 55 public junior high school teachers. The results were as follows: (1) The disparity between the expected emotional support and the received emotional support had positive effect on their anger and depression. (2) The disparity between the expected instrumental support and the received instrumental support had positive effect on their depression and apathy. (3) The disparity between the expected support and the received support did not relate to the job satisfaction.

Key words: teacher's mental health, effects of social support, job satisfaction, a disparity between the support expectation and receipt

問題と目的

近年、教育現場でのストレスが高まってきている。文部科学省の統計でも、休職者に占める精神性疾患の割合が年々増加し（文部科学省、2004）、ストレス障害により休職に追い込まれる教員が増加していることをうかがわせている。

中島（2000）は、精神神経科外来を受診した教員に調査を行い、一般の勤労者と比べ、教員では職場内ストレスの占める割合が大きく、生徒指導、職場内の人間関係や保護者対応など、人間関係による仕事関連ストレスが70%近くを占めていることを指摘している。また、ストレ

ス状況について、若手教員は教職そのものへの適応不足ストレス、中堅教員は異動に伴う学校間格差などに由来する環境変化ストレス、ベテラン教員では柔軟性の低下に伴う生徒指導上のストレスや管理職への昇格に伴うストレスなどをあげ、これらは教職にまつわるストレスの特徴であると結論づけている。

ところで、Lazarus & Folkman（1984）は、日常的に起こりうるイライラするような出来事 daily hassles をストレッサー-stressor と見なし、ストレッサーをストレスと認知してしまう過程には、認知的評価 stress appraisal と対処方略 stress coping が介在していることを示した。つ

まり、ストレッサーを自分にとって脅威であると認知することでストレス反応が誘発されるのであり、ストレッサーにうまく対処できれば、あるいはストレッサーを脅威であると認知しなければ、ストレス反応には結びつかないのである。

では、なぜ教育現場のストレスが年々高まってきたのだろうか。河上(1999)は、生徒指導に関して若手だけでなくベテランも苦勞していることを指摘し、ベネッセ教育研究所の調査レポート(2001)や河村(2003a; 2003b)では、不登校やいじめといった問題行動への対応に苦慮している教師の実態が明らかになっている。つまり、個人の教員がもっているノウハウだけではうまく対応できないような出来事が学校の中で頻発し、そうした出来事に対してネガティブな認知的評価がなされることで高ストレス状態に陥っていると考えられるのである。

このような教育現場の状況を改善する可能性のある要因の1つとして、ソーシャルサポートがあげられる。

ソーシャルサポートは各研究者によってさまざまに定義されているが、「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・内山・中村・安田・加藤, 1999)」という定義が一般的になりつつある。

浦(1992)によると、ソーシャルサポートは、機能的側面からとらえた場合、情緒的サポートと道具的サポートの2つに大別できることで研究者間の見解は一致している。橋本(2005)は、情緒的サポートを「個人の心理的な不快感を軽減したり、自尊心の維持・回復を促すような機能をもつサポート」、道具的サポートを「個人が抱えている問題そのものを、直接的/間接的に解決するための機能をもつサポート」と説明

している。

嶋(1996)は、こうしたソーシャルサポートにはストレス反応を軽減したり、ストレスに起因する疾患の発症を抑える効果があることを指摘している。また、Cohen & Wills(1985)や小杉・種市(2002)は、ソーシャルサポートがストレッサーに対するネガティブな評価を緩和したり、ストレスと疾患の関連を弱めるといった「緩衝効果 buffering effect」や、ストレッサーやストレス反応を直接低減させる「直接効果 main effect」をもつことを指摘している。

しかし現実場面では、サポートを受けてもストレスが軽減しない、あるいは逆にストレスが亢進したという経験も存在するのではないだろうか。先行研究でも、サポートを受けてもストレスが軽減しない、あるいは逆にストレスが増悪されると指摘する研究が散見され(例えば、周・深田, 1996; 中村・浦, 2000; 坂本・島津・深田, 2001など)、「ソーシャルサポートがストレスに対してポジティブな効果をもつ」とか「サポートを受けさえすればストレスは軽減される」といった命題は正しいとは言い切れないという意見が研究者間でも大勢を占めるようになってきている。こうした現状をふまえ、今後サポートのネガティブな効果を含め、サポートの多様な効果を検証していくことが必要であると思われる。

学校という職場は、管理職とのタテの関係と同僚教員とのヨコの関係が存在するものの、圧倒的にヨコの関係が重視される職場であり、このことから、学校は周囲からのサポートが得やすい職場であるということもできる。つまり、学校は、個人の教員がもっているノウハウだけではうまく対応できないような出来事が生じた場合、周囲からの手助けを得やすい職場であるといえる。サポートが常にポジティブな効果を発揮するのであればよいが、かえって無自覚に

サポートが供給されることでネガティブに作用してしまうことも十分に考えられる。

そこで本研究では、教員の受けるサポートについて、サポートへの欲求と実際に受けたサポートに着目し、期待するサポートと実際に受けたサポートとのずれと教職への満足感や精神的健康の関係を明らかにすることを目的とする。

具体的には、学校勤務上での対人関係に関する1人では解決が難しい問題について、期待するサポートと実際に受けたサポートを情緒的サポートと道具的サポートの2側面から測定し、これらのずれが職務満足感や心理的ストレス反応、バーンアウトとどのような関係にあるのかということ明らかにすることを目的とする。

精神的健康だけでなく、教職への満足感への影響を明らかにしようとするのは、先行研究により職業満足感が心理的ストレス低減効果をもつことが明らかにされていることによる（例えば、Fisher & Locke, 1992; McLean, 1979; 田中, 1998など）。サポートがストレス反応を軽減するだけでなく、教職への満足感を高めることが明らかとなれば、教員の精神的健康を向上させる方策を考える上でもより有益であると思われる。

方法

1. 調査対象

関東圏の公立中学校3校に勤務する教員（管理職および事務職員などを除く）69名を調査対象とした。3校の内訳は、都市部の中規模校1校、農村部の中規模校1校および農村部の小規模校1校である。

2. 調査の実施時期と手続き

各中学校に質問紙調査を依頼し、管理職の許可を得た上で教員に質問紙を配布し、回答を求

めた。調査は2005年8月中旬から下旬にかけて行われ、55名から回答が寄せられた。回収率は79.7%であった。回答者属性は、平均年齢が40.87歳（SD=9.28歳）、男女比が29:26、平均教職歴が17.49年（SD=9.78年）、平均現任校勤務年数は3.96年（SD=2.70年）である。なお、1校は教師のストレスに関する校内研修の際に実施され、2校は留置法で実施された。

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ることはないこと、研究においても個人が特定されない配慮をすること、後日データの分析結果をフィードバックすること、の3点を明記した上で、調査を実施した。

質問紙は年齢や性別、教職歴などを尋ねる項目と以下にあげる尺度から構成され、この順序で提示された。

1) 認知的評価測定尺度（鈴木・坂野, 1998）

ストレッサーをどのようにとらえるかという個人の認知的な過程を測定する尺度であり、8項目全てを使用した。

2) 被援助志向性尺度（田村・石隈, 2001）

教師が指導・援助サービス上の困難に直面した場合、同僚教師や管理職、あるいはスクールカウンセラーなどの専門家に援助を求めるかどうかの認知的枠組みを測定する尺度であり、11項目全てを使用した。

3) ストレス対処方略尺度（神村・海老原・佐藤・戸ヶ崎・坂野, 1995）

ストレス対処方略採用頻度の個人差を測定する尺度であるTAC-24（神村ら, 1995）の24項目全てを使用した。場面設定は、学校での対人関係に関する、1人では解決の難しい問題を想起するように求めた。

4) バーンアウト尺度（久保・田尾, 1994; 久

保, 2004)

Maslach & Jackson (1981) による Maslach Burnout Inventory を日本人向きに改訂した尺度であり、バーンアウト状態を測定する尺度である。情緒的消耗感、個人的達成感の低下、脱人格化の 3 因子から成り、17 項目全てを使用した。回答は「ほとんどなかった：1 点」から「とてもあった：5 点」までの 5 件法で求めた。

5) 教員へのサポート尺度

勝倉 (1996) を参考に、教員のサポートへの欲求と実際の受容量を測定する 12 項目を作成した。その際、情緒的サポートと道具的サポートの 2 つを下位尺度と想定した。場面設定は、学校での対人関係に関する、1 人では解決の難しい問題を想起するように求めた。それぞれの項目について「どのくらい受けたのか」「それはどのくらいしてほしかったのか」という点について、「なかった (してほしくなかった)：1 点」から「あった (してほしかった)：4 点」までの 4 件法で回答を求めた。

6) 中学校教員の学校ストレス尺度 (森, 2004a ; 2004b)

中学校教員の対人関係を中心とした学校ストレスを測定する尺度であり、生徒・保護者との関係、管理職との関係、教員としての資質、同僚教員との関係の 4 因子から成る。27 項目全てを使用した。回答は「ほとんどなかった：1 点」から「とてもあった：5 点」までの 5 件法で求めた。

7) 心理的ストレス反応尺度 (鈴木・嶋田・三浦・片柳・右馬埜・坂野, 1997)

心理的ストレス反応を測定する尺度である Stress Response Scale-18 (SRS-18) (鈴木ら, 1997) を使用した。怒り・不機嫌、抑うつ・不安、無気力の 3 因子から成る。18 項目全てを使用した。「まったくちがう：1 点」から「そのとおりだ：4 点」までの 4 件法で回答を求めた。

8) 職場雰囲気尺度 (淵上・小早川・下津, 2004)

学校を対象とした、職場風土を測定する尺度であり、協働的職場風土、同調的職場風土の 2 因子から成る。8 項目全てを使用した。

9) 職務満足感尺度

田中・林・大淵 (1998) を参考に、教職に対する満足感を測定する項目を作成した。項目は「自分は責任ある重要な仕事をしていると思う」「全体として今の仕事に満足している」「仕事を通じて、自分の成長や進歩を感じている」「教師になってよかったと思う」の 4 項目である。回答は「ほとんどそう思わない：1 点」から「とてもそう思う：5 点」までの 5 件法で求めた。

これらのうち、本研究では 4、5、6、7 および 9 を分析に利用した。

結果

1. バーンアウト尺度、心理的ストレス反応尺度と、職務満足感尺度の構成

サポートのずれが影響を与えるものとして想定した精神的健康の測度として用いるバーンアウト尺度、心理的ストレス反応尺度と、職務満足感尺度について、尺度の検討を行った。

各尺度得点を算出するために逆転項目について得点を反転させた後、バーンアウト尺度について探索的因子分析を、心理的ストレス反応尺度と職務満足感尺度について信頼性分析を行った。バーンアウト尺度について探索的因子分析を行ったのは、教師を対象とした先行研究において、バーンアウトの因子分析結果が 3 因子構造でなく 2 因子構造となった研究 (例えば、伊藤, 2000) が存在しているためである。また、職務満足感尺度は項目数が少ないため因子分析を行わず、本調査データでの内的整合性を確認する

にとどめ、心理的ストレス反応尺度は既存の尺度であるため、内的整合性のみを確認することとした。

バーンアウト尺度の因子分析（最尤法、プロマックス回転による）の結果および各因子の信頼性分析の結果はTable 1 に示すとおりである。一部に共通性の低い項目が見られるものの、久保・田尾（1994）と同様の因子構造となった。クロンバックの α 係数は $\alpha = .76 \sim .83$ であり、内的整合性は問題ないと判断した。これらの結果より、本研究ではバーンアウトを3因子でとらえ尺度得点を算出することにした。

心理的ストレス反応尺度3因子について、それぞれクロンバックの α 係数を算出したところ、怒り・不機嫌因子が $\alpha = .90$ 、抑うつ・不安因子が $\alpha = .91$ 、無気力因子が $\alpha = .82$ となった。これより、内的整合性は問題ないと判断し、この因子構造で尺度得点を算出することにした。

職務満足感尺度4項目について、クロンバックの α 係数を算出したところ、 $\alpha = .82$ となった。

これより、内的整合性は問題ないと判断し、この4項目の得点を職務満足感尺度得点として使用することとした。

バーンアウト尺度と心理的ストレス反応尺度の下位尺度、および職務満足感尺度の性差および年齢差の有無を確認するため、性差についてt検定を、年齢差について一要因の分散分析を行ったが有意差は認められなかった（Table 6 参照）。

2. 中学校教員の学校ストレス尺度の構成

分析において、被験者の群分けや偏相関係数を算出するための制御変数に用いる中学校教員の学校ストレス尺度4因子について、それぞれクロンバックの α 係数を算出したところ、生徒・保護者との関係因子が $\alpha = .78$ 、管理職との関係因子が $\alpha = .80$ 、教員としての資質因子が $\alpha = .51$ 、同僚教員との関係因子が $\alpha = .70$ であった。教員としての資質因子の α 係数がかなり低いため、修正済み項目合計相関を算出したとこ

Table 1 バーンアウト尺度因子分析結果（最尤法・プロマックス回転）

| | F1 | F2 | F3 | 共通性 |
|---|------|------|------|-----|
| F1:個人的達成感の低下 ($\alpha = .76$) | | | | |
| 仕事が楽しくて、時間が過ぎるのに気づかなかったこと* | .86 | -.05 | -.07 | .68 |
| 今の仕事に心から喜びを感じたこと* | .70 | .18 | -.22 | .58 |
| 我を忘れるほど仕事に熱中したこと* | .70 | -.02 | -.47 | .54 |
| 教師という仕事は私の性格にあっていると感じたこと* | .65 | -.19 | .33 | .49 |
| われながら仕事がうまくいったと思ったこと* | .58 | -.04 | .30 | .48 |
| 仕事を終えて、今日はいいい日だったと思ったこと* | .53 | .02 | -.04 | .28 |
| F2:脱人格化 ($\alpha = .83$) | | | | |
| 今の仕事は自分にとってあまり意味がないと思ったこと | -.07 | .97 | -.23 | .73 |
| 同僚や生徒、保護者と何も話したくないと思ったこと | -.21 | .70 | .20 | .56 |
| 仕事の結果なんてどうでもいいと思ったこと | .00 | .70 | -.11 | .42 |
| 同僚や生徒、保護者の顔を見るのがイヤになったこと | .08 | .68 | .05 | .56 |
| 仕事がつまらなく思えて仕方がなかったこと | .24 | .52 | .17 | .57 |
| F3:情緒的消耗感 ($\alpha = .76$) | | | | |
| 身体的にも、精神的にも疲れはてたと思ったこと | -.12 | -.06 | .75 | .50 |
| 仕事のために心に余裕がなくなると感じたこと | -.10 | .00 | .69 | .45 |
| こまごまとした気配りをするのが面倒に感じられたこと | .20 | .14 | .55 | .52 |
| 出勤時、学校に行くのが嫌になって、家にいたいと思ったこと | .08 | .23 | .52 | .48 |
| 1日の仕事を終え、「やっと終わった」と感じたこと | -.05 | -.15 | .45 | .15 |
| こんな仕事、もう辞めたいと思ったこと | .19 | .21 | .40 | .40 |

注) *は逆転項目

| 因子間相関 | F1 | F2 |
|-------|-----|-----|
| F2 | .54 | |
| F3 | .22 | .38 |

Table 2 教員へのサポート項目の平均得点

| | 全体 | 20歳代 (N=9) | 30歳代 (N=12) | 40歳代 (N=25) | 50歳代 (N=9) |
|---------------------------|------------|---------------|----------------|----------------|---------------|
| | M(SD) | M(SD) | M(SD) | M(SD) | M(SD) |
| <サポート欲求> | | | | | |
| 1 あなたの行動や考えに賛成し、支持してくれる | 3.37(0.52) | 3.33(0.50) | 3.50(0.52) | 3.40(0.50) | 3.13(0.64) |
| 2 お互いの考えや将来のことなどを話し合える | 3.07(0.74) | 2.89(0.93) | 3.17(0.94) | 3.08(0.64) | 3.11(0.60) |
| 3 自分でどうにもならないときにフォローしてくれる | 3.26(0.71) | 3.67(0.50) | 3.33(0.78) | 3.16(0.69) | 3.00(0.76) |
| 4 問題解決の方法についてアドバイスをくれる | 3.33(0.67) | 3.89(0.33) | 3.42(0.51) | 3.20(0.71) | 3.00(0.76) |
| 5 迷っているときにアドバイスしてくれる | 3.33(0.67) | 3.78(0.44) | 3.50(0.67) | 3.20(0.71) | 3.00(0.53) |
| 6 あなたが成長し、成功することを喜んでくれる | 3.30(0.66) | 3.56(0.73) | 3.67(0.49) | 3.12(0.67) | 3.00(0.53) |
| 7 わからないことがあると、教えてくれる | 3.42(0.63) | 3.78(0.44) | 3.58(0.51) | 3.32(0.69) | 3.11(0.60) |
| 8 必要な情報を与えてくれる | 3.45(0.63) | 3.89(0.33) | 3.50(0.67) | 3.40(0.65) | 3.11(0.60) |
| 9 あなたを信じて、あなたの思うようにさせてくれる | 3.29(0.60) | 3.33(0.71) | 3.50(0.67) | 3.28(0.54) | 3.00(0.50) |
| 10 あなたの仕事を日頃から評価し、認めてくれる | 3.38(0.56) | 3.67(0.50) | 3.58(0.51) | 3.28(0.54) | 3.11(0.60) |
| 11 手が回らないときに、いろいろ手伝ってくれる | 3.35(0.62) | 3.56(0.53) | 3.42(0.67) | 3.32(0.63) | 3.11(0.60) |
| 12 いろいろと相談にのってくれる | 3.31(0.69) | 3.67(0.50) | 3.50(0.67) | 3.16(0.75) | 3.11(0.60) |
| <実行されたサポート> | | | | | |
| 1 あなたの行動や考えに賛成し、支持してくれる | 3.11(0.66) | 2.67(0.71) | 3.08(0.67) | 3.32(0.56) | 3.00(0.76) |
| 2 お互いの考えや将来のことなどを話し合える | 2.76(0.77) | 2.56(0.88) | 2.58(0.90) | 2.88(0.73) | 2.89(0.60) |
| 3 自分でどうにもならないときにフォローしてくれる | 2.96(0.77) | 3.22(0.97) | 2.92(0.67) | 3.00(0.76) | 2.67(0.71) |
| 4 問題解決の方法についてアドバイスをくれる | 2.98(0.73) | 3.33(0.71) | 3.25(0.45) | 2.92(0.81) | 2.44(0.53) |
| 5 迷っているときにアドバイスしてくれる | 2.91(0.78) | 3.22(0.83) | 3.00(0.60) | 2.84(0.90) | 2.67(0.50) |
| 6 あなたが成長し、成功することを喜んでくれる | 2.59(0.81) | 2.67(0.71) | 2.75(0.97) | 2.48(0.87) | 2.63(0.52) |
| 7 わからないことがあると、教えてくれる | 3.07(0.72) | 3.11(0.78) | 3.08(0.67) | 3.16(0.75) | 2.78(0.67) |
| 8 必要な情報を与えてくれる | 2.96(0.79) | 2.89(0.93) | 2.75(0.75) | 3.12(0.78) | 2.89(0.78) |
| 9 あなたを信じて、あなたの思うようにさせてくれる | 2.89(0.74) | 2.67(1.00) | 2.92(0.67) | 3.00(0.71) | 2.78(0.67) |
| 10 あなたの仕事を日頃から評価し、認めてくれる | 3.00(0.69) | 3.00(1.00) | 2.92(0.67) | 3.04(0.61) | 3.00(0.71) |
| 11 手が回らないときに、いろいろ手伝ってくれる | 3.00(0.79) | 2.89(1.05) | 2.83(0.94) | 3.16(0.69) | 2.89(0.60) |
| 12 いろいろと相談にのってくれる | 2.96(0.79) | 3.00(1.00) | 2.92(0.79) | 3.04(0.79) | 2.78(0.67) |
| <サポートのずれ> | | | | | |
| 6 あなたが成長し、成功することを喜んでくれる | 0.70(0.77) | 0.89(0.78) | 0.92(0.90) | 0.64(0.76) | 0.38(0.52) |
| 8 必要な情報を与えてくれる | 0.49(0.77) | 1.00(1.00) | 0.75(0.75) | 0.28(0.61) | 0.22(0.67) |
| 5 迷っているときにアドバイスしてくれる | 0.43(0.60) | 0.56(0.73) | 0.50(0.67) | 0.36(0.57) | 0.38(0.52) |
| 9 あなたを信じて、あなたの思うようにさせてくれる | 0.40(0.68) | 0.67(1.00) | 0.58(0.67) | 0.28(0.54) | 0.22(0.67) |
| 10 あなたの仕事を日頃から評価し、認めてくれる | 0.38(0.68) | 0.67(1.00) | 0.67(0.78) | 0.24(0.44) | 0.11(0.60) |
| 4 問題解決の方法についてアドバイスをくれる | 0.35(0.48) | 0.56(0.53) | 0.17(0.39) | 0.28(0.46) | 0.63(0.52) |
| 7 わからないことがあると、教えてくれる | 0.35(0.62) | 0.67(0.87) | 0.50(0.52) | 0.16(0.55) | 0.33(0.50) |
| 11 手が回らないときに、いろいろ手伝ってくれる | 0.35(0.75) | 0.67(1.00) | 0.58(0.90) | 0.16(0.62) | 0.22(0.44) |
| 12 いろいろと相談にのってくれる | 0.35(0.67) | 0.67(1.00) | 0.58(0.67) | 0.12(0.53) | 0.33(0.50) |
| 2 お互いの考えや将来のことなどを話し合える | 0.31(0.61) | 0.33(0.50) | 0.58(0.79) | 0.20(0.58) | 0.22(0.44) |
| 3 自分でどうにもならないときにフォローしてくれる | 0.31(0.61) | 0.44(1.01) | 0.42(0.51) | 0.16(0.47) | 0.50(0.53) |
| 1 あなたの行動や考えに賛成し、支持してくれる | 0.26(0.65) | 0.67(0.71) | 0.42(0.79) | 0.08(0.57) | 0.13(0.35) |

注) サポートのずれ: サポート欲求M - 実行されたサポートM (range: -3~3)

ろ、「生徒は自分に対して心を開いていると思う(逆転項目) ($r = -.53$)」の相関係数が負であり、「自分は生徒から信頼されていないと思う ($r = .13$)」の相関係数は低かった。このため、この2項目を除外して再度 α 係数を算出したところ、 $\alpha = .73$ となった。これより、生徒・保護者との関係因子、管理職との関係因子、同僚教員との関係因子はそのまま、教員としての資質因子は2項目を除外したものを因子として採用することとした。その上で、4因子間の相

関係数を算出したところ、生徒・保護者との関係因子と教員としての資質因子との相関係数が $r = .64$ 、管理職との関係因子と同僚教員との関係因子との相関係数が $r = .50$ となり、下位尺度の類似性が示唆されたため、生徒・保護者との関係因子と教員としての資質因子をまとめて生徒関係ストレス因子とし、管理職との関係因子と同僚教員との関係因子をまとめて教員関係ストレス因子とし、尺度得点を算出することにした。

これらの結果をもとに、各因子ごとに尺度得点を算出した。因子により項目数が異なるため、合計得点を項目数で除したものをその因子の尺度得点とし、以下、この得点を用いて分析を行った。なお、生徒関係ストレスの平均値は5.77 (SD=0.95) であり、教員関係ストレスの平均値は5.64 (SD=1.13) であった。

3. 教員のサポート尺度の構成

(1) サポート欲求の項目別分析結果

教員へのサポート尺度について、全12項目のサポート欲求得点の平均値と標準偏差を算出した (Table 2 参照)。

サポート欲求の性差および年齢差の有無を確認するため、性差についてt検定を、年齢差について一要因の分散分析を行い (Table 2 参照)、ストレスの高低による差の有無を確認するため、生徒関係ストレスと教員関係ストレスについて平均値で2分し、t検定を行った (Table 4 参照)。その結果、性差はすべての項目で有意差が認められなかったが、年齢差は項目4 ($F(3,50) = 3.53, p < .05$) と項目6 ($F(3,50) = 3.18, p < .05$) で有意差が認められた。その後、

Bonferroni法による多重比較を行った結果、項目4のサポート欲求について20歳代群が40歳代群、50歳代群に比べ有意に得点が高いことが明らかとなったが、項目6では多重比較での群間の有意差は認められなかった。また、生徒関係ストレスの高低による有意な差は認められず、教員関係ストレスの高低による差は、項目1 ($t(52) = -2.52, p < .05$) で有意差が認められ、教員関係ストレスが高い教員は低い教員より自分の行動や考えを支持してほしいと感じていることが明らかとなった。

(2) 実行されたサポートの項目別分析結果

教員へのサポート尺度について、全12項目の実行されたサポート得点の平均値と標準偏差を算出した (Table 2 参照)。

実行されたサポートの性差および年齢差の有無を確認するため、性差についてt検定を、年齢差について一要因の分散分析を行い (Table 2 参照)、ストレスの高低による差の有無を確認するため、生徒関係ストレスと教員関係ストレスについて平均値で2分し、t検定を行った (Table 4 参照)。その結果、性差はすべての項目で有意差が認められなかったが、

Table 3 サポート欲求と実行されたサポートのずれの分布

| | 項目1 | 項目2 | 項目3 | 項目4 | 項目5 | 項目6 | 項目7 | 項目8 | 項目9 | 項目10 | 項目11 | 項目12 |
|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|
| 期待以上 | 3 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 |
| 一致 | 37 | 36 | 35 | 35 | 34 | 25 | 34 | 28 | 32 | 36 | 35 | 35 |
| 期待はずれ | 14 | 17 | 17 | 19 | 20 | 29 | 19 | 24 | 21 | 18 | 17 | 18 |
| 欠損 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

注) 項目の番号はTable2の項目番号と対応する。期待以上: 欲求-実行<0, 一致: 欲求-実行=0, 期待はずれ: 欲求-実行>0
数値は度数(人数)を示す/**p<.01

Table 4 サポート項目のストレス高低群別平均値と標準偏差 (有意差のある項目のみ)

| | 実行されたサポート | | | | | | サポート欲求 | | | | サポートのずれ | | | | | | | | |
|-----|-----------|------|--------|----------|------|--------|----------|------|----------|-------|----------|--------|----------|------|--------|---------|------|--------|---------|
| | 生徒関係ストレス | | | 教員関係ストレス | | | 生徒関係ストレス | | 教員関係ストレス | | 生徒関係ストレス | | 教員関係ストレス | | | | | | |
| | M | (SD) | t | M | (SD) | t | M | (SD) | t | M | (SD) | t | M | (SD) | t | | | | |
| 項目1 | L | 3.12 | (0.71) | | 3.15 | (0.73) | | 3.19 | (0.49) | | 3.23 | (0.51) | | 0.08 | (0.48) | | 0.08 | (0.48) | |
| | H | 3.11 | (0.63) | 0.45 | 3.07 | (0.60) | 0.05 | 3.54 | (0.51) | -1.93 | 3.50 | (0.51) | -2.52* | 0.43 | (0.74) | -2.05* | 0.43 | (0.74) | -2.05* |
| 項目2 | L | 2.85 | (0.92) | | 2.85 | (0.93) | | 2.92 | (0.85) | | 2.92 | (0.84) | | 0.08 | (0.39) | | 0.08 | (0.39) | |
| | H | 2.69 | (0.60) | 0.75 | 2.69 | (0.60) | 0.75 | 3.21 | (0.62) | -1.43 | 3.21 | (0.62) | -1.43 | 0.52 | (0.69) | -2.87** | 0.52 | (0.69) | -2.87** |
| 項目5 | L | 2.69 | (0.84) | | 2.69 | (0.84) | | 3.19 | (0.69) | | 3.23 | (0.71) | | 0.50 | (0.71) | | 0.54 | (0.71) | |
| | H | 3.10 | (0.67) | -2.02* | 3.10 | (0.67) | -2.02* | 3.46 | (0.64) | -1.08 | 3.43 | (0.63) | -1.50 | 0.36 | (0.49) | 1.33 | 0.32 | (0.48) | 0.87 |

注) 項目の番号はTable2の項目番号と対応する/** p<.01* p<.05

Table 5 サポート欲求因子分析結果 (最尤法・プロマックス回転)

| | F1 | F2 | 共通性 |
|------------------------------|------|------|-----|
| F1:道具的サポート欲求($\alpha=.95$) | | | |
| 12 いろいろと相談にのってくれる | .97 | -.14 | .76 |
| 3 自分でどうにもならないときにフォローしてくれる | .92 | -.12 | .70 |
| 8 必要な情報を与えてくれる | .83 | .04 | .74 |
| 7 わからないことがあると、教えてくれる | .77 | .15 | .79 |
| 5 迷っているときにアドバイスしてくれる | .72 | .01 | .53 |
| 4 問題解決の方法についてアドバイスをくれる | .60 | .34 | .79 |
| 6 あなたが成長し、成功することを喜んでくれる | .59 | .37 | .80 |
| 11 手が回らないときに、いろいろ手伝ってくれる | .52 | .36 | .68 |
| F2:情緒的サポート欲求($\alpha=.86$) | | | |
| 9 あなたを信じて、あなたの思うようにさせてくれる | -.20 | .99 | .72 |
| 2 お互いの考えや将来のことなどを話し合える | .00 | .88 | .76 |
| 10 あなたの仕事を日頃から評価し、認めてくれる | .26 | .62 | .69 |
| 1 あなたの行動や考えに賛成し、支持してくれる | .12 | .58 | .45 |

注) F1とF2の相関: $r=.77$

年齢差は項目4 ($F(3,51) = 3.27, p < .05$) で有意差が認められた。その後、Bonferroni法による多重比較を行ったが、群間の有意差は認められなかった。また、生徒関係ストレスの高さによる差、教員関係ストレスの高さによる差は、項目5 (生徒: $t(53) = -2.02, p < .05$ / 教員: $t(53) = -2.02, p < .05$) で有意差が認められ、生徒関係ストレスや教員関係ストレスが高い教員は、低い教員より困ったときにアドバイスを受けていることが明らかとなった。

(3) サポートのずれの項目別分析結果

教員へのサポート尺度について、全12項目の欲求と実行の差であるサポートのずれ得点を算出し (Table 2 参照)、サポートのずれ得点について、負の値の場合を期待以上、0の場合を一致、正の値の場合を期待はずれとし、それぞれの項目で期待以上、一致、期待はずれの分布を求めた (Table 3 参照)。

サポートのずれの性差および年齢差の有無を確認するため、性差についてt検定を、年齢差について一要因の分散分析を行った (Table 2 参照)。その結果、性差はすべての項目で有意差が認められなかったが、年齢差は項目8で有意差が認められた ($F(3,51) = 3.10, p < .05$)。その後、Bonferroni法による多重比較を行ったが、

群間の有意差は認められなかった。また、生徒関係ストレスの高さによる差、教員関係ストレスの高さによる差は、項目1 (生徒: $t(52) = -2.05, p < .05$ / 教員: $t(52) = -2.05, p < .05$) と項目2 (生徒: $t(53) = -2.87, p < .01$ / 教員: $t(53) = -2.87, p < .01$) で有意差が認められた。

そして、項目間にサポートの一致と期待はずれの分布の差があるかどうかを明らかにするため、カイ二乗検定を行った (Table 3 参照)。その結果、有意な分布のばらつきは認められなかったが ($\chi^2 = 22.61, df = 22, n.s.$)、項目6については一致した教員よりも期待はずれであった教員のほうが多かった。

これらの結果より、①生徒関係ストレスが高い教員は低い教員より、自分の行動や考えを支持してくれる、お互いの考えなどを話し合えるというサポートについて期待はずれだと感じていること、②教員関係ストレスが高い教員は低い教員より、自分の行動や考えを支持してくれる、お互いの考えなどを話し合えるというサポートについて期待はずれだと感じていること、が明らかとなった。

(4) 因子分析結果

項目別の分析を行った後、サポート欲求の得点を用いて教員へのサポート尺度の因子分析を

Table 6 各測定項目の平均値・標準偏差

| | 全体平均値 (N=55) | 性別別平均値 | | t値 (df=53) | 年代別平均値 | | | | F値 (df=3,51) |
|--------------|-----------------|-----------------------|-----------------------|---------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|-----------------|
| | | 男性 (N=29) M(SD) | 女性 (N=26) M(SD) | | 20歳代 (N=9) M(SD) | 30歳代 (N=12) M(SD) | 40歳代 (N=25) M(SD) | 50歳代 (N=9) M(SD) | |
| 実行された情緒的サポート | 2.94(0.58) | 2.89(0.54) | 2.98(0.62) | -0.55 | 2.72(0.69) | 2.88(0.60) | 3.06(0.52) | 2.88(0.63) | 0.86 |
| 実行された道具的サポート | 2.92(0.60) | 2.86(0.61) | 2.99(0.59) | -0.79 | 3.04(0.70) | 2.94(0.55) | 2.97(0.63) | 2.61(0.39) | 0.89 |
| 情緒的サポート欲求 | 3.28(0.52) | 3.29(0.48) | 3.27(0.56) | 0.12 | 3.31(0.51) | 3.44(0.57) | 3.26(0.48) | 3.06(0.56) | 0.86 |
| 道具的サポート欲求 | 3.34(0.57) | 3.30(0.62) | 3.40(0.52) | -0.61 | 3.72(0.29) | 3.49(0.50) | 3.24(0.61) | 3.00(0.60) | 3.04* |
| 情緒的サポートのずれ | 0.34(0.52) | 0.50(0.09) | 0.55(0.11) | 0.73 | 0.58(0.64) | 0.56(0.62) | 0.20(0.41) | 0.19(0.40) | 2.36 |
| 道具的サポートのずれ | 0.42(0.48) | 0.46(0.09) | 0.51(0.10) | 0.39 | 0.68(0.66) | 0.55(0.46) | 0.27(0.40) | 0.38(0.41) | 2.16 |
| 生徒関係ストレス | 5.77(0.95) | 5.93(0.89) | 5.59(1.00) | 1.36 | 5.66(0.60) | 5.69(1.12) | 5.72(0.99) | 6.13(0.97) | 0.50 |
| 教員関係ストレス | 5.64(1.13) | 5.88(1.05) | 5.38(1.18) | 1.66 | 5.46(0.71) | 5.54(1.37) | 5.62(1.16) | 6.00(1.16) | 0.40 |
| 心理的ストレス反応尺度 | | | | | | | | | |
| 怒り・不機嫌 | 2.07(0.72) | 2.15(0.66) | 1.99(0.79) | 0.83 | 2.20(0.79) | 1.97(0.89) | 2.11(0.67) | 1.98(0.65) | 0.23 |
| 抑うつ・不安 | 1.73(0.68) | 1.74(0.53) | 1.71(0.82) | 0.14 | 2.04(0.89) | 1.71(0.64) | 1.61(0.63) | 1.77(0.64) | 0.90 |
| 無気力 | 1.80(0.57) | 1.86(0.54) | 1.72(0.60) | 0.92 | 1.98(0.62) | 1.68(0.59) | 1.83(0.52) | 1.63(0.65) | 0.74 |
| バーンアウト尺度 | | | | | | | | | |
| 情緒的消耗感 | 3.22(0.80) | 3.13(0.68) | 3.32(0.91) | -0.87 | 3.59(0.70) | 2.94(0.87) | 3.12(0.77) | 3.50(0.75) | 1.70 |
| 脱人格化 | 2.20(0.78) | 2.39(0.77) | 1.98(0.75) | 1.96 | 2.02(0.80) | 2.18(0.84) | 2.14(0.73) | 2.53(0.84) | 0.74 |
| 個人的達成感の低下 | 2.77(0.70) | 2.83(0.77) | 2.71(0.63) | 0.67 | 2.46(0.60) | 2.51(0.68) | 3.03(0.70) | 2.72(0.66) | 2.41 |
| 職務満足感 | 3.64(0.77) | 3.56(0.88) | 3.72(0.63) | -0.77 | 3.83(0.57) | 3.58(0.84) | 3.59(0.81) | 3.64(0.81) | 0.24 |

注)* $p < .05$

行った。これは、本研究の目的が、自分が望んでいるサポートと実際に受けたサポートのずれの精神的健康や教職への満足感に対する影響を明らかにすることであり、そのためにはサポート欲求の因子構造を実際のサポート受容に当てはめた方がよいと判断したことによる。

因子分析（最尤法、プロマックス回転による）の結果および各因子の信頼性分析の結果はTable 5に示すとおりである。第1因子は道具的サポートと思われる項目に負荷量が高く、第2因子は情緒的サポートと思われる項目に負荷量が高かった。よって、第1因子を「道具的サポート欲求」、第2因子を「情緒的サポート欲求」と解釈した。それぞれの因子についてクロンバックの α 係数を算出したところ、第1因子で $\alpha = .95$ 、第2因子で $\alpha = .86$ であり、内的整合性は問題ないと判断した。

(5) 下位尺度の分析結果

道具的サポート因子、情緒的サポート因子について、サポート欲求、実行されたサポート、サポートのずれの性差および年齢差の有無を確認するため、性差についてt検定を、年齢差に

ついて一要因の分散分析を行ったところ、道具的サポート欲求の年齢差が有意となった（Table 6参照）。しかし、Bonferroni法による多重比較では、群間の有意差は認められなかった。

4. サポートのずれと職務満足感、心理的ストレス反応、バーンアウトとの関係

教員へのサポートのずれと職務満足感、心理的ストレス反応、バーンアウトの関係を明らかにするため、情緒的サポートのずれ得点と道具的サポートのずれ得点と職務満足感得点、心理的ストレス反応得点、バーンアウト得点との間で制御変数を生徒ストレス、教員ストレスとした偏相関係数を算出した（Table 7参照）。

その結果、①情緒的／道具的サポートのずれと職務満足感の間には有意な相関は認められず、②情緒的サポートのずれと怒り・不機嫌反応、抑うつ・不安反応との間に有意な弱い正の相関が認められ、③道具的サポートのずれと抑うつ・不安反応、無気力反応との間に有意な弱い正の相関（傾向）が認められ、④情緒的サポートのずれとバーンアウトの間には有意な相関

Table 7 実行されたサポート・サポートのずれと各変数間の偏相関係数

| | 心理的ストレス反応 | | | バーンアウト | | | 職務満足感 |
|----------------------------|-----------|-------|-------|--------|-------|-----------|--------|
| | 怒り | 抑うつ | 無気力 | 情緒的消耗感 | 脱人格化 | 個人的達成感の低下 | |
| <制御変数:生徒ストレス> | | | | | | | |
| 実行された情緒的サポート | -.21 | -.27+ | -.25+ | -.31* | -.22 | -.28* | .49*** |
| 実行された道具的サポート | -.12 | -.08 | -.14 | -.18 | -.29* | -.31* | .46*** |
| 情緒的サポートのずれ | .29* | .29* | .17 | .16 | -.10 | .04 | -.20 |
| 道具的サポートのずれ | .20 | .29* | .24+ | .24+ | -.01 | .05 | -.16 |
| <制御変数:教員ストレス> | | | | | | | |
| 実行された情緒的サポート | -.19 | -.25+ | -.22 | -.29* | -.20 | -.27+ | .48*** |
| 実行された道具的サポート | -.11 | -.07 | -.13 | -.17 | -.27+ | -.30* | .47** |
| 情緒的サポートのずれ | .28* | .28* | .15 | .15 | -.11 | .03 | -.19 |
| 道具的サポートのずれ | .21 | .30* | .25+ | .24+ | -.01 | .05 | -.16 |

注)*** $p<.001$ ** $p<.01$ * $p<.05$ + $p<.10$

は認められず、⑤道具的サポートのずれと情緒的消耗感との間に弱い正の相関傾向が認められた。

これらの結果より、①情緒的サポートのずれが怒り・不機嫌反応、抑うつ・不安反応を悪化させる可能性があること、②道具的サポートのずれが抑うつ・不安反応、無気力反応を悪化させる可能性があること、③道具的サポートのずれが情緒的消耗感を悪化させる可能性があること、が明らかとなった。

5. 実行されたサポートと職務満足感、心理的ストレス反応、バーンアウトとの関係

教員へのサポートと職務満足感、心理的ストレス反応、バーンアウトとの関係を明らかにするため、実行された情緒的サポート得点、実行された道具的サポート得点と職務満足感得点、心理的ストレス反応得点、バーンアウト得点との間で制御変数を生徒ストレス、教員ストレスとした偏相関係数を算出した (Table 7 参照)。

その結果、①実行された情緒的/道具的サポートと職務満足感との間には中程度の正の相関が認められ、②実行された情緒的サポートと抑うつ・不安反応との間には弱い負の相関傾向が認められ、③実行された道具的サポートと心理的ストレス反応との間には有意な相関関係は認められず、④実行された情緒的サポートと情緒的消耗感、個人的達成感の低下との間に弱い負の相関(傾向)が認められ、⑤実行された道具的サポートと脱人格化、個人的達成感の低下との間に弱い負の相関(傾向)が認められた。

これらの結果より、①サポートの供与が職務満足感を高める可能性があること、②情緒的サポートの供与が抑うつ・不安反応を低減する可能性があること、③情緒的サポートの供与が情緒的消耗感を緩和し、個人的達成感の低下に歯止めをかける可能性があること、⑤道具的サポートの供与が脱人格化を防ぎ、個人的達成感の低下に歯止めをかける可能性があることが明らかとなった。

考察

1. サポートのずれ

サポートのずれが一番大きい項目は「あなたが成長し、成功することを喜んでくれる」というサポートであり、この項目だけは一致よりも期待はずれのほうが多かった。これは、言い換えると「職業上の成長や成功をもっと評価してほしい」と思っている教員が、性別や年齢を問わず多いことを示していると考えられる。学習指導や生徒指導などの成功や成長を評価される機会は若い世代に多いと思われるが、こうした評価への欲求は年代を問わず、高いといえる。中堅・ベテラン教員にもこうした評価がなされることが今後必要であろう。

また、「必要な情報を与えてくれる」というサポートのずれは、年齢が若いほど大きいことが明らかとなった。これは年齢が若い教員ほどいろいろな情報を必要としているのに得られないことを示していると考えられる。20歳代の教員の、このサポートへの欲求はきわめて高いが、実行されたサポートは他世代とそう変わりはない。森(2005)は、若手教員がこうしたサポートについてポジティブな評価をしていることを報告しており、初任者をはじめとした経験年数の浅い教員にとって、中堅・ベテラン教員、管理職やスクールカウンセラーからの情報は職務を遂行する上で必要不可欠なものと考えられる。今後、さらなる若手教員への情報提供的サポートが必要であろう。

また、学校内の対人関係で高いストレスを感じている教員は、「あなたの行動や考えに賛成し、支持してくれる」「お互いの考えや将来のことなどを話し合える」という項目のずれが大きく、これらのサポートを期待はずれであると感じている。これは、生徒や保護者との関係、管理職や同僚との関係で悩んでいるときに、自

分の意見を聞いてくれる、受け入れてくれる体験をなかなか持てないことを意味していると思われる。ストレッサーに対して、具体的に、どう対応していくかという道具的サポートには「ずれ」が認められないことから、ストレスフルな状態の教員に、いかに適切な情緒的サポートを供与していくかということを考える必要があるだろう。

2. 職務満足感とサポートのずれ

サポートが供与されることで職務満足感が高まる可能性があること、サポートのずれは職務満足感に影響しないことが明らかとなった。つまり、サポートが期待はずれであったとしても、職務満足感はそれほど低下しないということである。

今回の調査ではサポートに対する満足感を測定していないが、片受・庄司(2003)はサポート欲求とサポート受容の高低群による比較において、サポートへの満足感はHH群が最も高く、ついでLH群、HL群、LL群となったことを報告しており、このことからサポート受容とサポート受容の一致、サポート欲求以上のサポート受容である期待以上、サポート欲求に満たないサポート受容である期待はずれで、サポートへの満足感は異なることが予想される。

また、本研究での職務満足感とは、職務全体に対する満足感であり、個別の満足感を測定していない。教師の職務は広範囲にわたっているため、職務全体の満足感ではサポートとの関係は不明確であるといわざるを得ず、このことが今回の結果に影響を及ぼしている可能性もある。

今回の結果では、サポートのずれと職務満足感の関係は明らかにならなかったが、職務満足感をより具体的に定義した上で、サポートのずれ、サポートへの満足感、職務満足感の3者関係を明らかにし、サポートの職務満足感への効

果を明らかにすることが今後必要であろう。

3. 心理的ストレス反応とサポートのずれ

実行された情緒的サポートが抑うつ・不安反応を緩和する可能性があること、情緒的サポートのずれが怒り・不機嫌反応、抑うつ・不安反応を悪化させる可能性があること、道具的サポートのずれが抑うつ・不安反応、無気力反応を悪化させる可能性があることが明らかとなった。

一般に、情緒的サポートのほうが道具的サポートに比べ、精神的健康と関係がある（例えば、Cohen & Hoberman, 1983）といわれるが、Wills (1985) は、過重な雑務負担下など、状況によっては道具的サポートのほうが有用であると指摘し、また、Cutrona & Russell (1990) は、統制不可能な出来事に対しては道具的サポートより情緒的サポートのほうが、統制可能だと考えられる出来事には情緒的サポートより道具的サポートのほうがより効果的であることを示唆している。今回の結果では、情緒的サポートの供与が抑うつ・不安反応を低減する傾向があること、が明らかとなり、Cohen & Hoberman (1983) の指摘を支持することとなった。

河村 (2003a ; 2003b) は、年齢を問わず、教員の多くは生徒指導などに苦慮していることを指摘し、また田村・石隈 (2001) は、現状の学校現場では援助要請を行ってもそれに応えるだけのサポートが得られないことを指摘している。これらのことから、道具的サポートを供与するのが難しい状況が想定され、せめて情緒的サポートが供与されることで、周囲から自分は理解されている、みんなも同じように悩んでいるといった安心感のようなものが醸し出されるため、抑うつや不安感が低減される、ということを示していると考えられる。

また、情緒的サポートのずれが怒り・不機嫌反応や抑うつ・不安反応を、道具的サポートの

ずれが抑うつ・不安反応や無気力反応を悪化させることが明らかとなった。

大学生におけるサポートの期待はずれがサポートの受け手に及ぼす影響を検討した中村・浦 (2000) では、ストレスの経験頻度が高い場合に旧友からのサポートが期待はずれのものであれば、適応や自尊心に悪影響を、ストレス頻度が低い場合には、逆にサポートが期待以上のものであることが適応や自尊心に悪影響をもたらすことが指摘されている。大学生と教員という違いはあるが、今回の結果もおおむねこの指摘を支持するものと考えられる。また、稲葉 (1998) は、「サポートへの期待が大きいほど、その欠如は受け手に心理的不満を生む」というソーシャルサポートの文脈モデルを提起しているが、今回の結果もそれをおおむね支持するものといえるだろう。

しかし、偏相関係数の値を考えると、サポートのずれと心理的ストレス反応の関係はそれほど強いものではない。この2者の関係には、個人の性格特性や組織風土などが影響を及ぼしている可能性も十分に考えられる。こうした要因の影響を明らかにしていくことが今後必要であろう。

4. バーンアウトとサポートのずれ

Maslach (1993) は、バーンアウトを極度の心身疲労を示す症候群としてとらえ、その主な症状は情緒的消耗感（仕事による情緒的疲労感）であり、ストレス反応との関連が強いことを、脱人格化（他人と人間らしい関わりを持とうとしなくなる）と個人的達成感（仕事に対するやりがい感）の概念が一般的なストレス反応とバーンアウトを区別する特徴であることを指摘している。

今回の結果では、道具的サポートのずれが情緒的消耗感を悪化させること、また脱人格化や

個人的達成感の低下とサポートのずれとはほとんど関係がないことが明らかとなった。この結果より、道具的サポートは具体的な、問題解決志向のサポートであり、問題を抱えたとき、具体的なアドバイスなどをほしいと思いながら、なかなか充分には受けられず、情緒的消耗感が高まるということが想定される。また、情緒的サポートのずれはバーンアウトと有意な関係が認められなかったが、これは情緒的サポートのずれが道具的サポートのずれより小さかったことによる可能性もある。今後、情緒的サポートのずれの影響について再度検討する必要があるだろう。

そして、実行された情緒的サポートは情緒的消耗感や個人的達成感の低下に負の影響を、実行された道具的サポートは脱人格化や個人的達成感の低下に負の影響を及ぼす可能性があることが明らかとなった。

Leiter (1993) は、バーンアウトに関して、はじめに情緒的消耗感が生じ、それによって脱人格化が引き起こされ、最終的に個人的達成感が低下するというモデルを提示している。このモデルでは、情緒的消耗感をストレスにより直接引き起こされるストレス反応と位置づけ、さらなる情緒的消耗を防ぐための対処手段として脱人格化をとらえている。また、個人的達成感の低下を、日々経験される情緒的消耗感と、対人関係に対する否定的な態度から生じる自己評価の低下により生じるものとしている。

これらのことを総合すると、本人理解を中心としたサポートが情緒的消耗感を緩和し、具体的なアドバイスを中心としたサポートが脱人格化に歯止めをかけ、情緒的消耗感と脱人格化から影響を受けると考えられる個人的達成感の低下を両者が防ぐモデルが想定される。しかし、調査サンプル数が少ないため、このモデルを検証することは困難である。教師支援を考える上で

このモデルの検証は重要であると考えられるので、モデルの検証を今後の課題としたい。

今後の課題

本研究では、中学校教員のサポートへの欲求と実際の受容のずれが職務満足感や精神的健康とどのような関係にあるかということ明らかにすることを目指した。具体的には、学校での対人関係に関する1人では解決の難しい問題に直面したときの情緒的／道具的サポートへの欲求と、実際のサポート受容のずれが職務満足感、心理的ストレス反応やバーンアウトとどのような関係にあるかということ、主に相関分析によって明らかにしようとした。その結果、サポートのずれは心理的ストレス反応と正の関連があること、バーンアウトや職務満足感とはあまり関係がないことが明らかとなった。

しかしながら、本研究ではサポート過程を受け手側の欲求と受容という2側面からのみとらえ、受け手のサポートへの主観的な満足感やサポートを受けるという行為そのものへの認知的枠組みについては測定、分析していない。受け手が積極的にサポートを求めて行動した場合とそうでない場合とではサポートの評価が異なるであろうし、受け手のサポートへの満足感が何らかの影響を及ぼすことは容易に想像されることである。また、サポートを受けることへの認知的枠組みがサポート過程に影響を及ぼすことはいうまでもないだろう。

サポート過程におけるサポートのずれが、受け手の情緒的反応にどのような影響を及ぼすか、また逆に、これらがサポートのずれの認知にどのように関与しているのか、サポートを受けるということに関する認知はサポートのずれにどのような影響を及ぼすか、といったことは、教員へのサポート尺度に実行されたサポートへの

満足感の評定項目を追加し、今回分析に含めなかった被援助志向性(田村・石隈, 2001)を分析に含めることで明らかにすることができると考えられる。今後、この点について詳細な検討を行いたい。

また、本研究のサンプルは55名と少なく、また調査対象校も3校と少ない。こうした調査上の問題が結果に影響していることは十分に予想されるため、本研究の結果をそのまま一般化することは危険であると思われる。

また、例えば年齢や性別の影響を含めた分析や各指標間の因果関係を明らかにする分析、サポート欲求以上のサポートが供与された場合のサポートのずれについての分析や望んでいないサポートの供与(例えば、情緒的サポートを期待しているときに道具的サポートが供与される)に関する分析は行うことができなかった。

今後、調査サンプル数、調査対象校とも増やし、ストレスとサポートのずれに関して、以上にあげた課題を明らかにするとともに、ストレスとサポートのずれに関するモデル構築に取り組みたい。

謝辞

本論文執筆に際し、細かなご指導をいただいた昭和女子大学三浦香苗教授、教員研修の貴重な時間を本調査のために提供して下さったA中学校の相澤校長先生、中島研究主任、また質問紙調査にご協力いただいた中学校の先生方に深く感謝申し上げます。

引用文献

ベネッセ教育研究所(2001). モノグラフ中学生の世界「中学教師は訴える」～中学教師の全国調査から～

Cohen, S., & Hoberman, H.M. (1983). Positive events and social supports as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13, 99-125.

Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). *Stress, social support, and the buffering hypothesis*. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.

Cutrona, C. E. and Russell, D. W. (1990). Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, and G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view*. New York: John Wiley and Sons. pp. 319-366.

Fisher, C. D. & Locke, E. A. (1992). The new look in job satisfaction research and theory. In C. Cranny, P. Smith, & E. Stone (Eds.), *Job satisfaction*. New York: Lexington Books. pp. 165-194.

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.

淵上克義・小早川祐子・下津雅美(2004). 学校組織における意思決定の構造と機能に関する実証的研究(1) 職場風土, コミュニケーション, 管理職の影響力 岡山大学教育学部研究集録, 126, 43-51.

橋本剛(2005). ストレスと対人関係 ナカニシヤ出版

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.

伊藤美奈子(2000). 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究: 経験年数・教育観タイプに注目して 教育心理学研究, 48, 12-20.

神村栄一・海老原由香・佐藤健二・戸ヶ崎泰子・坂野雄二(1995). 対処の三次元モデルの検証と新しい対処方略尺度(TAC-24)の作成 教育相談研究(筑波大学学校教育部紀要), 33, 41-47.

片受靖・庄司一子(2003). ソーシャルサポートにおける欲求及び実行と満足感との関係—ある製造メーカー従業員を対象にして—産業カウンセ

- リング研究, 6, 1-10.
- 勝倉孝治 (1996). 教員の学校ストレスと心身の健康に関する実証的研究 平成6・7年度科学研究補助金 [一般研究 (C)] 研究成果報告書
- 河上亮一 (1999). 学級崩壊— "新しい子ども" たちの登場 刑政, 110, 66-73.
- 河村茂雄 (2003a). 教師力—教師として今を生きるヒント〈上〉 誠信書房
- 河村茂雄 (2003b). 教師力—教師として今を生きるヒント〈下〉 誠信書房
- 小杉正太郎・種市康太郎 (2002). ソーシャルサポート 小杉正太郎 (編著) ストレス心理学 川島書店 Pp.74-84.
- 久保真人 (2004). バーンアウトの心理学—燃え尽き症候群とは— サイエンス社
- 久保真人・田尾雅夫 (1994). 看護婦におけるバーンアウト—ストレスとバーンアウトとの関係 実験社会心理学研究, 34, 33-43.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. New York. Springer. (本明寛・春木豊・織田正美 (監訳) 1991 ストレスの心理学 実務教育出版)
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: considerations of models. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor & Francis. pp.237-249.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor & Francis. pp.19-32.
- Maslach & Jackson (1981). *The measurement of experienced burnout*. Journal of Occupational Behavior, 2, 99-113.
- McLean, A.A. (1979). *Work Stress*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- 文部科学省 (2004). 平成15年度教育職員に係る懲戒処分等の状況について 文部科学省 2004.12.10 <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/12/04121003.htm> (2005.9.29)
- 森慶輔 (2004a). 中学校教員の学校ストレスサー
- 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サー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.
- 森慶輔 (2005). 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— 昭和女子大学大学院生活機構研究科紀要, 14, 77-89.
- 中島一憲 (2000). 教師のメンタルヘルス 中島一憲 (編著) 教師のストレス総チェック ぎょうせい Pp.2-24.
- 中村佳子・浦光博 (2000). 適応およ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.
- 坂本光美・島津明人・深田博己 (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.
- 鈴木伸一・坂野雄二 (1998). 認知的評価測定尺度 (CARS) 作成の試み ヒューマンサイエンスリサーチ, 7, 113-124.
- 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.
- 周玉慧・深田博己 (1996). 青年の心身の健康に及ぼすソーシャル・サポートのネガティブな効果 広島大学教育学部紀要 第一部 心理学, 44, 45-52.
- 嶋信宏 (1996). ソーシャルサポート. 日本児童研究所 (編) 児童心理学の進歩1996年版 金子書房 Pp.193-218.
- 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当てて— 教育心理学研究, 49, 438-448.
- 田中堅一郎・林洋一郎・大淵憲一 (1998). 組織シチズンシップ行動とその規定要因についての研究 経営行動科学, 12, 125-144.
- 田中美由紀 (1998). 職務満足感とストレス反応との関連の検討 産業ストレス研究, 5, 72-81.
- 浦光博 (1992). 支え合う人と人—ソーシャルサポートの社会心理学— サイエンス社

Wills, T.A. (1985). Supportive functions of interpersonal relationships. In S. Cohen and L.

Syme, eds. *Social support and health*. New York: Academic Press. pp.61-82.

(もり けいすけ 生活機構学専攻2年)

受理年月日 平成17年9月29日

審査終了日 平成17年12月15日