

ソーシャルサポートの効果についての探索的研究(2) — 公立小・中学校教員の自由記述の分析をもとに —

森 慶輔・三浦 香苗

Differences Age and Sex in the effects of Social Support : A Study Based on the Opinions of Public School Teachers in Japan

Keisuke MORI and Kanae MIURA

The purpose of this study was 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 data were classified using the KJ method (Kawakita, 1967). The results indicated the following : (1)Positive effects of social support consisted of 6 categories. (2)Negative effects of social support consisted of 4 categories. (3)The positive and negative effects of social support varied with sex and age differences.

Key words : *teachers' mental health* (教員のメンタルヘルス), *social support for teachers* (教員へのサポート), *effects on social support* (サポートの効果), *teachers' stress* (教員のストレス)

問題と目的

ソーシャルサポートは、欧米を中心に、1970年代以降、ストレスを緩和する効果をもつものとして研究が進められてきた概念である。Cobb (1976) は、ソーシャルサポートを“自分が世話を受け、愛され、価値のあるものとして評価され、コミュニケーションと相互責任のネットワークのなかの一員であると感じることができる根拠となるような情報 (p. 300)”と定義し、House (1981) は、情緒的サポート *emotional support*、道具的サポート *instrumental support*、情動的サポート *informational support*、評価的サポート *appraisal support* のうち1つあるいは2つ以上を含む個人間の相互交渉、と定義している。浦 (1992) は、先行研究のレビューを通して、道具的サポートと社会情緒的サポートの2種類に分類できることを明らかにし、道具的サポートは問題解決に介入するという直接的なサポートと情報を提供するという間接的なサポート、社会情緒的サポートは情緒的側面への働きかけと認知的な側面への働きかけという2種類ずつがそれぞれ多くの

研究で示唆されていることを指摘している。

また、Cohen & Wills (1985) は、ソーシャルサポートのストレス・プロセスへの効果について、①ストレッサーに対するネガティブな評価を緩和する、②ストレスと疾病(ストレイン)の関連を弱める、という2段階のモデルを提唱している。このモデルに基づくと、ソーシャルサポートの効果は、ストレッサーに直面したときに効果が現れる「緩衝効果 *buffering effect*」と、ストレッサーの多少にかかわらず心身の健康に効果をもつ「直接効果 *main effect*」の2種に大別され、どちらにしろソーシャルサポートはストレス・プロセスに対してポジティブな効果をもつことになる。

しかし従来の研究では、ソーシャルサポートが心身の健康にポジティブな効果をもつことを仮定してきたが、近年ポジティブな効果が認められない研究も散見されるようになった。

例えば、周 (1994) は、在日中国系留学生においてはサポートと心身の健康にあまり関係がないことを、福岡 (1999) は、大学生の調査から依存的な人は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。また、中村・浦

(2000)は、大学生の調査から期待はずれ、期待以上のサポートが適応感や自尊心に悪影響となることを、坂本・島津・深田(2001)は、実験場面において過剰なサポート供与がストレス反応に悪影響となることを明らかにしている。

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、サポートの内容やサポート量などによっては、ポジティブな効果が認められなかったり、場合によってはネガティブな効果が認められるようなことも十分予想されることである。よって、サポートが被援助者の心身の健康にポジティブな効果をもたらす、とは一概にいえないことは明らかである。

そこで本研究では、森(2005)に引き続き、公立の小・中学校教員に焦点をあて、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第1の目的とする。その上で、年齢や性別によりサポートのポジティブな、あるいはネガティブな効果に違いがあるのかを明らかにすることを第2の目的とする。

なお、本研究で公立の小・中学校教員を対象としたのは、教員へのサポートの必要性が多くの研究で指摘されていることによる。また、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(2003)と同様に「被援助者が提供されたサポートを助けになった(助けにならなかった)と判断した主観的な体験」とする。

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名である。

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てますが、学校に勤務する上でのストレスについてもこれは当てはまるでしょうか。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の設問についてはポジティブ(ネガティブ)な出来事を最大で3つまで記入するように求めた。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20歳代男性、20歳代女性、30歳代男性、30歳代女性、40・50歳代男性、40・50歳代女性の6グループにわけ、各グループごとに森(2005)と同じ手順で分析した。40歳代と50歳代を同じカテゴリーとしたのは50歳代のデータが少なかったことと、20歳代を若手、30歳代を中堅、40歳代以上をベテランと見なすことができると考えたことによる。

回答データは、まず筆者が菊島（2003）の分類を参考に分類し、それ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、最終決定された。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。

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のとおりである。

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

文部科学省（2005）によると、小学校教員の平均年齢は44.1歳、中学校教員の平均年齢は42.9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。

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。

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。

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。

2. サポートのネガティブな効果の分類

まず、サポートのネガティブな効果に関して検討する。

サポートがネガティブな効果をもつ要因として、菊島（2003）は「援助者に関連する要因（以下、「援助者」とする）」「援助内容に関連する要因（以下、「援助内容」とする）」「被援助者に関連する要因（以下、「被援助者」とする）」「援助者と被援助者の関係性に関連する要因（以下、「関係性」とする）」の4種類をあげている（Figure 1参照）。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。なお、この4カテゴリーに分類できない回答（例えば、複数のカテゴリーの内容が併記されている、など）を「分類不能N」とした。

また、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

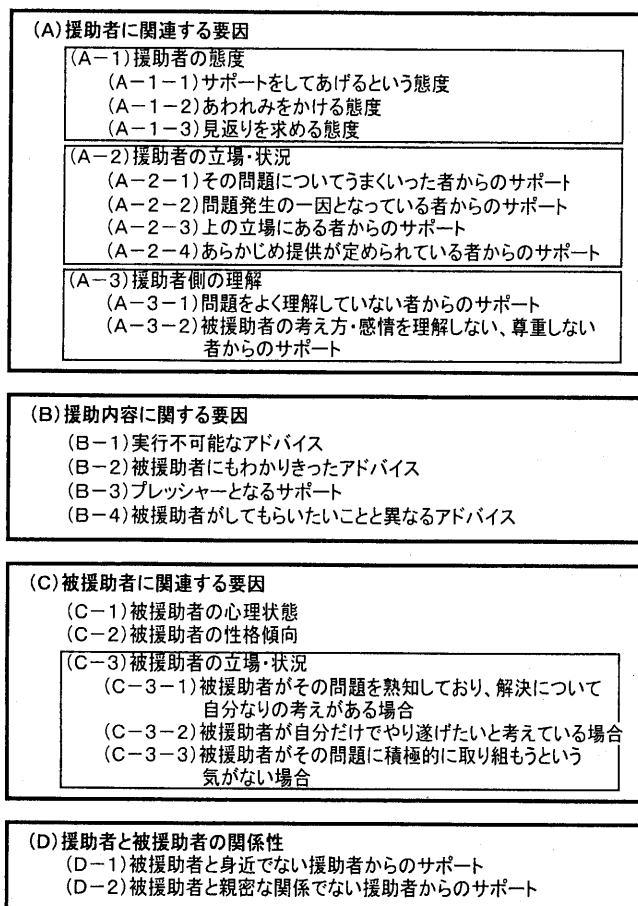


Figure 1

ソーシャルサポートがネガティブな効果をもつ要因（菊島 2003、より）

Table 2 サポートのネガティブな効果の内容分類

分類名	記述例
(A) 援助者	<ul style="list-style-type: none"> ある児童と保護者の対応に苦慮していたとき、校長が担任の頭ごしにその子どもと接触をし、自分にはその内容を知らされなかった(40歳代男性) 子どもが学校を飛び出してしまったときに、校長が子どもと保護者に話をしてくれた。しかし、子どもも保護者も本音が話せず、校長の思いこみにかき回されてしまった(30歳代女性)
(B) 援助内容	<ul style="list-style-type: none"> 前日や当日に内容について改善提案がなされ、時間のない中での提案がプレッシャーになった(20歳代男性) 不登校の子どもへの対応を生徒指導部会などで話した。聞いてもらうだけで、具体的な助言やサポートがなかった(40歳代女性)
(C) 被援助者	<ul style="list-style-type: none"> 特殊学級児童との交流で、自分なりに実態を見ながら対応しようと考えていた矢先に、特殊学級の担任から細かなアドバイスを受けた(40歳代男性) 算数の授業中にどのような指導をすればよいか困ったときに、T2の先生が自分の替わりにT1になってくれた。助けにはなったが、T2の先生への申し訳なさと、自分はダメなのではという気持ちになった(20歳代女性)
(D) 関係性	<ul style="list-style-type: none"> 学級崩壊のようになったとき、(児童養護)施設の職員が入ってくれたが、担任と子どもの関係が作れないような状況になっていったような気がした(30歳代男性) 前年度長期欠席だった児童の学習の遅れが気になったので、講師にTTのような形で授業に入ってもらった。講師だったため、講師にも子どもとの関わり方などを指導しなくてはならず、かえって大変になってしまった(40歳代女性)

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、現時点では要因であるとは必ずしもいえないと考えられることによる。

自由記述データの分類結果は Table 2 に示すとおりであり、菊島 (2003) と同様のカテゴリーに全体の81.5% (90/112) の回答が分類された。「分類不能」が全体の18.5% (22/112) を占めることになったが、これは記述内容が不完全であった回答、複数のカテゴリーの内容が併記されていた回答が多く存在したことによる。

諏訪 (2004) はサポートのネガティブな効果について公立小学校教員に調査を行い、その結果を7カテゴリーに分類しているが、そのカテゴリーの内容は菊島 (2003) のカテゴリーと類似点が多く、また教員特有のカテゴリーも抽出されなかった。

これらのことから、菊島 (2003) の大学生データによる分類は、今回の教員データでも十分妥当性をもつと判断した。

3. サポートのネガティブな効果—性差—

サポートのネガティブな効果に関するカテゴリ

一に関して、カテゴリー間の度数分布に性別による差があるかどうかを検討した。「援助者」「援助内容」「被援助者」「関係性」「分類不能 N」の5カテゴリーの度数を用いて、性別によるカイ二乗検定を行った。その結果、性別による有意な分布の差が認められた ($\chi^2(4) = 24.69, p < .01$) ため、残差分析を行った。

残差分析の結果は Table 3 に示すとおりであり、サポートのネガティブな効果に関して、男性は女性に比べて、「援助者」が有意に少なく、「被援助者」「関係性」が有意に多いことが明らかとなった。

「援助者」のカテゴリーは、援助する側の態度や立場、問題に関する理解不足、援助される側への配慮不足などがネガティブに作用したものと考えられるカテゴリーである。女性が男性よりも有意にこのカテゴリーに属する回答が多いという結果は、女性が男性よりも援助する側の態度や、援助する側が自身の抱えている問題に関して理解があるかどうかということにより敏感であるということを示していると考えられる。

Table 3 サポートのネガティブな効果 (性別)

	援助者	援助内容	被援助者	関係性	分類不能N	合計
男性	4 ▼	15	11 △	3 △	4	37
女性	26 △	27	4 ▼	0 ▼	18	75
合計	30	42	15	3	22	112

注) ▼は有意に少ない、△は有意に多いことを示す。数値は度数

また、「被援助者」のカテゴリーは、援助を受ける側の心理状態や性格傾向が、「関係性」のカテゴリーは、援助する側とされる側の関係性がネガティブに作用したものと考えられるカテゴリーである。田村・石隈（2001, 2002）は、男性教員が女性教員に比べて被援助志向性（困ったときに他者に援助を求めるとかどうかの志向）が低く、教師自尊感情が高いことを明らかにしている。男性が女性よりも有意にこれらのカテゴリーに属する回答が多いという今回の結果は、男性は教師としての自尊感情が高いゆえに、自分自身が要請しないサポートをネガティブに受け止めてしまうということを示唆していると考えられる。

4. サポートのネガティブな効果 一年齢差一

サポートのネガティブな効果に関するカテゴリーに関して、カテゴリー間の度数分布に年齢による差があるかどうかを検討した。性別による分析と同じく、5カテゴリーの度数を用いて年齢（20歳代、30歳代、40・50歳代）によるカイ二乗検定を行った。その結果、年齢による有意な分布の差が認められた ($\chi^2(8) = 30.95, p < .01$) ため、残差分析を行った。

残差分析の結果は Table 4 に示すとおりであり、サポートのネガティブな効果に関して、20歳代は「援助内容」が有意に多い、30歳代は「援助者」「援助内容」が有意に少なく、40・50歳代は「関係性」が有意に多いことが明らかとなった。

「援助内容」のカテゴリーは、実行が難しかったり、被援助者の意図とずれているアドバイスや、援助される側にもわかりきっているアドバイスなどが、ネガティブに作用したと考えられるカテゴリーである。20歳代の教員にこのカテゴリーに属する回答が多いという結果は、20歳代の教員は周囲からのアドバイスの内容があまり有益でないと認識している可能性が考えられる。20歳代の教員は経験が浅く、中堅やベテランの教員からアドバイスを受けることが多いと思われるが、アドバイ

スする側が若手に対して自分の意見を一方的に述べ、アドバイスが援助される側の状況や立場に配慮しないことが、結果としてアドバイス自体がプレッシャーとなってしまおうという状況を引き起こしているのかもしれない。

また、40・50歳代の教員の回答では、他の年齢層に比べて「関係性」のカテゴリーに属する回答が有意に多いという結果となったが、40・50歳代の教員は他の年齢層に比べて援助を積極的に求めるわけではないと考えられ、また援助を受けるとしても、援助する側は同年代かそれ以上の教員、あるいは管理職であることが想定され、援助する側とされる側の信頼関係ができていないと、サポートされることで教員としての自信を失ってしまうことが予想される。こうしたことから、身近でない人からのサポート、親密な関係でない人からのサポートは、結果的にサポートをネガティブに受け止めてしまうと考えられる。

5. サポートのポジティブな効果の分類

次に、サポートのポジティブな効果に関して検討する。

ポジティブな効果の自由記述データを、森（2005）を参考に分類したところ、解釈可能な6カテゴリーと、分類が困難な自由記述データ（例えば、複数のカテゴリーの内容が併記されている、など）のカテゴリー（以下、「分類不能P」とする）が抽出された。6カテゴリーに関して、それぞれ「具体的で、適切な指示・指導であった（以下、「具体的指示」とする）」「自分のかわりにやってくれた、手伝ってくれた（以下、「手伝い」とする）」「自分とは違う見方・考え方を教えてくれた（以下、「新しい視点」とする）」「受容・共感してくれた、とにかく話を聞いてくれた（以下、「受容・共感」とする）」「心理的支え・安心感を得ることができた（以下、「心理的支え」とする）」「自分を否定されない、尊重してもらえた（以下、「自己尊重」とする）」と命名した。自由記述デ

Table 4 サポートのネガティブな効果（年齢）

	援助者	援助内容	被援助者	関係性	分類不能N	合計
20歳代	11	16 △	2	0	0 ▼	29
30歳代	5 ▼	8 ▼	8	0	15 △	36
40・50歳代	14	18	5	3 △	7	47
合計	30	42	15	3	22	112

注) ▼は有意に少ない、△は有意に多いことを示す。数値は度数

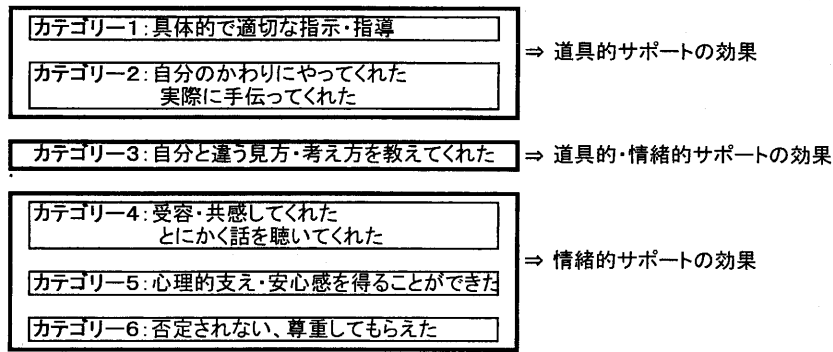


Figure 2 ソーシャルサポートがポジティブな効果をもつ要因

Table 5 サポートのポジティブな効果の内容分類

分類名	記述例
1: 具体的指示	授業の指導案作成で悩んでいたときに、教務の先生からどのように作成したらよいか助言をもらった(20歳代男性) 評価の時期に総合的学習の時間の評価の観点がわからなかったとき、指導教員に評価の観点や評価の書き方を教えてもらった(20歳代女性)
2: 手伝い	クラスにADHD(注意欠陥多動性障害)の児童がいた。同学年の先生、少人数指導の先生、用務員などがトラブルが起きたときに一緒に対応してくれた(40歳代男性) 授業の指導案の作成と教材準備で困っていたとき、低学年の先生に共同研究してもらった。一緒に悩んでくれたので、参考になったし、心強かった(40歳代女性)
3: 新しい視点	学級運営がうまくいかず、改善策も見いだせなかったとき、先輩の先生に話を聞いてもらった。客観的に学級を見つめ直すことができた(30歳代男性) 初めての担任で何をしたらよいかわからなくなってしまったとき、研修に参加した。グループ討議で自分1人が悩んでいるのではないのだと知り、共感できた(40歳代女性)
4: 受容・共感	目に見える仕事だけでなく目に見えない仕事もあり、毎日が多忙で、ストレスも多い。校長は理解していて「ごろうさま」と声をかけてくれる。仕事のやりがいを感じる(40歳代男性) クラスに問題行動の目立つ児童がいて、どう指導したらよいか悩んでいた。職場の仲間にじっくりと話を聞いてもらったので、自分自身が落ち着くことができた(30歳代女性)
5: 心理的支え	疲れがたまり、仕事もたまり、気持ちが沈み、身動きが取れなくなっていたとき、教務主任が親身になって相談に乗ってくれた。優しさを感じた(20歳代男性) 異動してストレスの日々が続いていた。同じ思いの先生方で集まって、お茶を飲んだりしたことで気持ちが収まった。みんなでがんばっていこうという気持ちになれた(40歳代女性)
6: 自己尊重	はじめて学級担任になったとき、同じ学年の先生が仕事を分担してくれたり、教えてくれたり、声をかけてくれたりした。何の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、いつも気にかけてくれた(20歳代女性)

一タの分類結果は Figure 2 および Table 5 に示すとおりであり、「具体的指示」「手伝い」は主に適切な道具的サポートの効果、「受容・共感」「心理的支え」「自己尊重」は主に適切な情緒的サポートの効果、「新しい視点」は適切な道具的サポートと情緒的サポート双方の効果であることが推測された。

6. サポートのポジティブな効果 — 性差 —

サポートのポジティブな効果に関するカテゴリーに関して、カテゴリー間の度数分布に性別によ

る差があるかどうかを検討した。「具体的指示」「手伝い」「受容・共感」「心理的支え」「自己尊重」「新しい視点」「分類不能P」の7カテゴリーの度数を用いて、性別によるカイ二乗検定を行った。その結果、性別による有意な分布の差が認められた ($\chi^2(6) = 30.02, p < .01$) ため、残差分析を行った。

残差分析の結果は Table 6 に示すとおりであり、サポートのポジティブな効果に関して、男性は、「手伝い」が有意に多く、「受容・共感」「心理的支え」「自己尊重」が有意に少ないことが明らか

Table 6 サポートのポジティブな効果 (性別)

	具体的指示	手伝い	受容・共感	心理的支え	自己尊重	新しい視点	分類不能P	合計
男性	18	30 △	7 ▼	2 ▼	0 ▼	3	6 △	66
女性	58	64 ▼	56 △	40 △	14 △	8	5 ▼	245
合計	76	94	63	42	14	11	11	311

注) ▼は有意に少ない、△は有意に多いことを示す。数値は度数

Table 7 サポートのポジティブな効果 (年齢)

	具体的指示	手伝い	受容・共感	心理的支え	自己尊重	新しい視点	分類不能P	合計
20歳代	37 ▲	16 ▼	20	19 ▲	2	2	0 ▼	96
30歳代	17	27	13	8	4	1	4	74
40・50歳代	22 ▼	51 ▲	30	15	8	8	7	151
合計	76	94	63	42	14	11	11	311

注) ▼は有意に少ない、△は有意に多いことを示す。数値は度数

となった。

「手伝い」というサポートは道具的サポート、「受容・共感」「心理的支え」「自己尊重」は情緒的サポートであると見なすことができる。つまり、男性は道具的サポートをポジティブに評価し、女性は情緒的サポートをポジティブに評価していると考えられる。また、「具体的指示」というサポートも道具的サポートと見なすことができると思われるが、性差が認められたのは「手伝い」というサポートだけであり、男性の場合は、一緒に手伝ってくれるという直接的なサポート（浦，1992）を、女性よりポジティブに評価することが想定された。

7. サポートのポジティブな効果 一年齢差

サポートのポジティブな効果に関するカテゴリーに関して、カテゴリー間の度数分布に年齢による差があるかどうかを検討した。性別による分析と同じく、7カテゴリーの度数を用いて年齢（20歳代、30歳代、40・50歳代）によるカイ二乗検定を行った。その結果、年齢による有意な分布の差が認められた ($\chi^2(12) = 35.39, p < .01$) ため、残差分析を行った。

残差分析の結果は Table 7 に示すとおりであり、サポートのポジティブな効果に関して、20歳代は「具体的指示」「心理的支え」が有意に多く、「手伝い」が有意に少ない、40・50歳代は「手伝い」が有意に多く、「具体的指示」が有意に少ないことが明らかとなった。

20歳代の回答で「具体的指示」「心理的支え」というサポートのポジティブな評価が、他の年齢

層に比べて有意に多いのは、経験が浅いため、いろいろな場面において周囲からの具体的な指示を必要としていることを反映していると考えられる。また、現在の教員の年齢構成を考えると、若手の教員は少なく、「ヨコのつながり」による助け合いはおのずと限界がある。こうした状況で、心理的支えとなり、安心感が得られるようなサポートをポジティブに評価することは十分に予想されることである。

40・50歳代の回答で「具体的指示」というサポートのポジティブな評価が、他の年齢層に比べて有意に少ないのは、この年齢層の場合はある程度自分の考えを持っており、管理職か同年齢層の教員からの指示が、自身の意見と相容れないことも多いことを示していると考えられる。また、「手伝い」というサポートのポジティブな評価が他の年齢層に比べて有意に多いのは、年齢が上がるにつれて校務分掌などが増え、実際の学習指導や生徒指導以外の事務作業が負担になっていることを示していると考えられる。

全体的考察

1. サポートのネガティブな効果

今回は菊島（2003）を参考に、ネガティブな効果に関する自由記述回答を分類したが、諏訪（2004）も中国地方の公立小学校教員1208名（有効回答571名）に同様の調査を実施し、自由記述回答の分類を試みている。

諏訪（2004）は、ネガティブサポートについて「被援助者が望まない、または自己中心的なサポ

ート(27件)」「被援助者の資質・能力の低評価および信頼感の欠如を感じるサポート(9件)」「提供者自体の資質・人間性の問題(9件)」「情報不足および具体的手立てを提示しないサポート(9件)」「細かすぎあるいは広すぎて対応に苦慮するサポート(7件)」「サポート内容の情報漏洩(5件)」「その他(26件)」の7カテゴリーに分類し、サポートの意義や効果は被援助者の認識に依存することを指摘している。

サポートのネガティブな効果について、教員の自由記述データも、菊島(2003)の大学生のデータによるカテゴリーと同じカテゴリーで分類することが可能であることが確認されたが、4カテゴリーのうち援助する側とされる側のサポートの一致に関係するのは、「A-3) 援助者側の理解」「B) 援助内容」「C) 被援助者」であると思われる。「援助内容」の自由記述内容を検討すると、援助された側はサポートをサポートと認識していないことが明らかである。また、「被援助者」の自由記述内容は、援助する側が援助される側の立場や状況を無視していると援助される側が感じていることが明らかである。

尾見(2002)は、サポートの送り手としての母親と受け手としての中学生の間のサポート知覚の一致について検討し、子どもの母親満足度にサポート知覚が影響していること、9種類のサポート場面のうち、不一致率が30%以上のものが3つ、20%以上の者が2つあったことを明らかにしている。これは、サポートが精神的健康に有益なことを示しているものの、援助する側が提供したサポートが援助される側にサポートと認識されるとは限らないことを示唆している。稲葉(1998)は、サポートへの期待が大きいほど、サポートの提供が規範化されているほど、その欠如はストレス反応を悪化させるというソーシャルサポートの文脈モデルを提起し、サポートの効果が受け手の認知によることを指摘している。岡澤(1999)、中村・浦(2000)や森(2006)は、期待したサポートと受容したサポートが一致しないことが精神的健康に悪影響を及ぼすことを指摘しており、援助する側とされる側のサポートの一致が精神的健康に影響することが推測される。

これらのことより、情緒的サポートは言うまでもなく、道具的サポートであっても、援助する側が援助される側の立場、状況や心情を十分に理解

したうえでのサポートでなければ、サポートは精神的健康にネガティブに作用することになる。援助する側が、される側に十分に配慮したサポートを提供することが望まれよう。

また、男性は援助を受ける側、つまり自分自身の、女性は援助する側の要因により、サポートをネガティブに受け止めてしまいがちであることが明らかとなった。これは、男性は自分自身の考え方にそのようなサポートでないとポジティブに評価せず、また女性は援助する側の態度や立場によりネガティブに評価してしまうということを示しているのだろう。

そして、ネガティブな効果に関する有効回答(記述)は112あったが、「特になし」や「どんなサポートでも迷惑ということはありません」などの記述も目立った。学校現場の多忙さを考えると、たとえあまり有益でないサポートを供給されたとしても「忙しい中わざわざサポートしてくれている」という意識が働き、このような記述になったことも考えられ、ネガティブとはならないものの、ポジティブな効果ももたないサポートがかなり存在することを予想させる。しかし、今回の調査からはこれ以上のことを明らかにすることは困難であり、今後調査面接などを行い、より詳しい内容を明らかにすることが必要であろう。

2. サポートのポジティブな効果

今回は、分類が困難な回答を除けば、6つのカテゴリーに分類できた。この6カテゴリーを詳細に検討すると、「具体的指示」「手伝い」は道具的サポートを、「受容・共感」「心理的支え」「自己尊重」は情緒的サポートを示していると思われる。また、「新しい視点」は、記述内容から道具的サポートと情緒的サポートのどちらをも示していると思われた。道具的サポートは、問題を解決するための機能をもつサポートであり、ストレスを直接に低減する効果をもつと考えられ、情緒的サポートは、不快感情を軽減したり、自尊感情の低下を防いだり、自己評価を促す効果をもつと考えられる(橋本, 2005)。こうしたサポートの背景からもこの分類は妥当であると思われる。

諏訪(2004)は、ソーシャルサポートとバーンアウトの関係について、脱人格化(職場でのストレス経験によって形成された職場での対人関係に対する否定的な構え)と職場の情緒的サポートと

の間に負の相関が、個人的達成感（仕事の成就による達成感）と職場・家族の情緒的サポート、家族の道具的サポートとの間に正の相関が認められることを明らかにしているが、管理職や同僚が心理的支えとなり、受容されたり共感されたりすることで、対人関係に対する否定的な構えが弱まり、仕事へのモチベーションにつながるものが自由記述からもうかがわれた。

また、男性は直接の道具的サポートを、女性は情緒的サポートをポジティブと評価しやすいことが明らかとなった。しかし、女性に比べて男性の記述は少なく、男性はサポートの受領をあまり認識していない可能性も指摘できる。実行されたサポート量や知覚されたサポート量の性差を含めた上で、サポート評価の性差を検討することが今後必要であろう。

3. 今後の課題

今回の調査では、サポートの効果について、援助する側とされる側の一致（不一致）による違いは明らかにされていない。援助される側の望んでいるサポートが供給されない場合のサポートの効果、援助する側とされる側の関係性（例えば、援助される側の心情や状況を、する側がどの程度理解しているか、など）がサポートの効果に与える影響などを明らかにしていくことが今後必要である。また、「どんなサポートでも迷惑ということはありません」という記述に象徴されると思われる教員特有の考え方がサポートの効果にどのような影響を与えるのかを明らかにすることも今後必要である。量的調査だけでなく、質的調査も織り交ぜて、今後明らかにしていきたい。

謝 辞

調査にご協力いただきました小・中・養護学校の先生方、千葉県北総教育事務所白土主任指導主事、千葉県総合教育センター菅澤研究指導主事、ならびにデータの分類にご協力いただきました昭和女子大学大学院生活機構研究科上村保子教授、狛江市立教育研究所菅沼雅子さんに深く感謝申し上げます。

引用文献

- Cobb, S. 1976 Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- 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.
- 橋本剛 2005 ストレスと対人関係 ナカニシヤ出版
- House, J. S. 1981 *Work Stress and Social Support*. Reading, MA : Addison-WesleyHouse.
- 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.153-175.
- 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.
- 文部科学省 2005 平成16年度学校教員統計調査中間報告 文部科学省 2005. 7. 28 update <http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/002/2004/index.htm> (2006. 1. 31確認)
- 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.
- 森慶輔 2006 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 昭和女子大学大学院生活機構研究科紀要, 15, 57-72.
- 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.
- 岡澤緑 1999 ソーシャル・サポートの不足・過多と精神的健康との関係—直接効果・緩衝効果の検討— 心理学年報（甲南女子大学大学院）, 18, 77-95.
- 尾見康博 2002 ソーシャル・サポートの提供者と受領者の間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.

- 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.
- 諏訪英広 2004 教員社会におけるソーシャルサポートに関する研究-ポジティブ及びネガティブな側面の分析- 日本教育経営学会紀要, 46, 78-92.
- 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.
- 浦光博 1992 支えあう人と人-ソーシャル・サポートの社会心理学- サイエンス社

(もり けいすけ 生活機構研究科生)

(みうら かなえ 生活機構研究科)