

原著

ソーシャル・サポートが教師のバーンアウトと 離職願望に及ぼす影響

塚本 伸一¹⁾

The Effects of Social Support on Burnout and the Intention
of Resigning among Teachers

Shinichi Tsukamoto

要約

本研究では、サポートの送り手として、職務、関係性の異なる8種類を設定し、これらが情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感から成るバーンアウト・プロセスと離職願望に及ぼす影響を検討した。研究協力者は小学校及び中学校の教師200名。共分散構造分析の結果、①バーンアウト・プロセスに影響を与えるのは、家族サポート、同僚サポート、管理職サポート、保護者サポートである、②家族サポートは個人的達成感を促進する、③同僚サポートは、個人的達成感の向上に加えて脱人格化を低減する、④管理職サポートには、脱人格化の低減効果のみが存在する、⑤保護者サポートは情緒的消耗感の緩和効果と脱人格化を助長する効果をともに持つことが明らかになった。なお、離職願望には、いずれの送り手からも直接的な影響は見られなかったが、バーンアウト・プロセスの発生を抑制することにより、離職願望を低減する効果が存在することが明らかになった。

キーワード：ソーシャル・サポート、バーンアウト、離職願望、小・中学校教師

問題

文部科学省（2021）によると、2020年度に精神疾患によって休職した教師は、5,180名である。2019年度より298名減少しているものの、精神疾患の在職者に占める割合は、2011年度以来大きく変化していない。また、5,180名のうち、2021年4月時点で復職した者は2,075名40.1%に過ぎず、引き続き休職の者が2,085名40.3%、離職した者は1,020名19.7%である。実に全体の6割が職場に復帰できておらず、こ

のうち3割強が離職していることになる。精神疾患による教師の休職、離職問題は依然深刻である。

文部科学省の報告書における「精神疾患」とは、メンタルヘルスの不調、精神的な不健康状態のことである（文部科学省、2013）。教師を含む対人援助職のメンタルヘルスと離職との関係については、従来、バーンアウト現象の観点から多くの研究が行われてきた。塚本（2021）は、小中学校教師を対象としてバーンアウトと教師ストレス、離職願望との関係を検討し、バーンアウトの因子として情緒的消耗

1) 塚本 伸一 東京未来大学こども心理学部 (Tokyo Future University) tsukamoto-shinichi@tokyomirai.jp

感、脱人格化、個人的達成感の3因子を抽出するとともに、これらがいずれも、指導ストレッサー、教職員関係ストレッサー、多忙ストレッサーの媒介要因として教師の離職願望を昂進しており、特に情緒的消耗感は最も強く離職願望を導くことを報告している。こうした知見から、教師のメンタルヘルスの不調による深刻な休職、離職問題への対策としては、ストレッサーとともに教師のバーンアウトへの対処が重要であることが理解できる。

バーンアウトを防ぐ方略としては、ソーシャル・サポートの有効性が指摘されている。貝川(2009)は、小中学校の教師456名を対象にソーシャル・サポートの「内容」を道具的サポートと情緒的サポートの2側面からとらえ、バーンアウトに及ぼす影響を検討している。その結果、情緒的サポートが直接バーンアウトを軽減すること、道具的サポートはバーンアウトには影響を与えないことを明らかにしている。

ところで、ソーシャル・サポートの影響を分析するにあたっては、貝川が取り上げているサポートの「内容」と共に、誰がサポートを提供するかというサポートの「送り手」の問題が重要であろう。わが国の教師を対象とした従来のソーシャル・サポート研究は、ソーシャル・サポートの送り手を校長など特定の少数の対象に限定したり(迫田・田中・湖上, 2004)、「職場のサポート」と一般化したりした研究が中心であり、多様な送り手間の影響の違いは未だ明らかではなく、検討の必要がある(貝川, 2009)。教師のバーンアウトを防ぐために、教育現場における具体的施策を検討するにあたっては、この観点が特に重要であろう。

小中学校教師のバーンアウトを検討した塚本(2021)によると、バーンアウトを構成する情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感の3因子は、一連のプロセスとして機能しており、情緒的消耗感の高まりが脱人格化の昂進、個人的達成感の低下をもたらし、さらに、脱人格化は個人的達成感を低減する働きをする。従って、バーンアウトに対するソーシャル・サポートの影響を検討するにあたっては、このよう

なバーンアウト・プロセスのどこに、どのようなサポートが影響しているのかとの視点も重要であろう。そこで、本研究では、サポートの送り手として「同僚教師」、「先輩教師」、「管理職」、「教育委員会」、「児童生徒の保護者」、「職場以外の友人」、「配偶者または恋人」、「家族」の8種類を設定し相互の関係を検討するとともに、それらが教師のバーンアウト・プロセス、さらに離職願望に至る過程のどこに、どのような影響を及ぼすのかについて、モデルを設定して検討を行う。

方 法

調査協力者

A県の公立小学校、中学校に所属する教師200名(小学校:男性33名,女性109名,中学校:男性29名,女性29名 平均勤務年数18.1年(小学校:19.1年,中学校:15.5年))を対象として、質問紙による調査を実施した。実施にあたっては、質問項目への回答は任意であること、結果は研究目的のみに使用すること、データは統計的に処理し、厳重に管理することにより、個人にかかわる情報が外部に伝わることはないことを伝達した。質問紙の配布、回収は各校の学校長に依頼した。

調査内容

教師バーンアウト尺度 塚本(2021)の教師バーンアウト尺度を用いた。尺度は、「教職は自分の性分に向いており、仕事をしていると心が満たされると感じることもある」、「一日の仕事を終えた後、心地よい疲れと充実感を感じることもある」、「私は児童生徒をあたかも彼らが人格を持たない物体であるかのように扱いたくなる時がある」、「同僚や児童生徒の顔を見るのが嫌になると思うことがある」、「仕事のために、心にゆとりがなくなったと思うことがある」、「一日の仕事を終えた後、充実感のない疲れだけが残ることがある」等、16項目から構成される。この尺度は、因子分析の結果、Maslach, & Jackson (1981)から予想される「情緒的消耗感」、「脱人格化」、「個

人的達成感」の3因子が抽出されていること、また各下位尺度で $\alpha = .86, .76, .82$ の高い内的整合性が認められていることから、構成概念妥当性、信頼性が確認されている。

評定は、「全くない」～「いつもある」の4件法を用いた。分析にあたっては、順に1～4点を付与した。**離職願望尺度** 塚本(2021)の離職願望尺度を用いた。この尺度は、「教職なんて、もうやめてしまいたいと思うことがある」、「仕事を何もかも途中で投げ出したい気持ちになることがある」、「教職という仕事に力を使い果たし、精根尽き果てたと思うことがある」の3項目からなり、教師が教職をやめたい願望の程度を測定することを目的としたものである。

因子分析及び内的整合性の検証から、構成概念妥当性、信頼性が確認されている。

各項目は、「全くない」～「いつもある」の4件法で評定され、分析にあたっては、順に1～4点を付与した。

教師ソーシャル・サポート尺度 久田・千田・箕口(1989)を参考に、教師のソーシャル・サポート認知を測定するための項目、10項目を作成した。サポートの送り手としては、「同僚教師」、「先輩教師」、「管理職」、「教育委員会」、「児童生徒の保護者」、「職場以外の友人」、「配偶者または恋人」、「家族」の8種類を設定し、送り手別に10項目について「絶対ないと思う」～「絶対あると思う」の4件法により評

定を求めた。分析にあたっては、順に1～4点を付与した。

結 果

教師バーンアウト尺度の検討

各下位尺度の内的整合性 (α)、平均評定値 (M)、標準偏差 (SD) を検討すると、情緒的消耗感は $\alpha = .90$, $M = 2.65$, $SD = 0.63$, 脱人格化は $\alpha = .80$, $M = 2.33$, $SD = 0.62$, 個人的達成感は $\alpha = .80$, $M = 2.40$, $SD = 0.59$ であった。

離職願望尺度の検討

尺度の内的整合性 (α)、平均評定値 (M)、標準偏差 (SD) を検討すると、 $\alpha = .70$, $M = 2.49$, $SD = 0.69$ であった。

教師ソーシャル・サポート尺度の分析

サポートの送り手毎に、最尤法による因子分析を行った結果、全て1因子構造であることが明らかになった(表1)。Cronbachの α 係数により内的整合性を検討したところ、 $\alpha = .90 \sim .95$ であった。

次に、サポートの送り手間の関連を検討するために、Pearsonの積率相関係数を算出した(表2)ところ、同僚サポートと先輩サポート ($r = .70$ $p < .01$)、先輩サポートと管理職サポート ($r = .32$ $p < .01$)、及び教育委員会サポート ($r = .35$ $p < .01$)、管理職サポートと教育委員会サポート ($r = .50$ $p < .01$) に.30以上の正の相関が見られ、また、友人サポートと配偶者

表1 教師ソーシャル・サポート尺度(同僚)の因子分析

| | |
|---|-----|
| この方は、あなたが悩んでいるときにアドバイスをくれますか | .83 |
| この方は、あなたが学校で何か嫌なことがあって落ち込んでいるとき、慰めてくれますか | .82 |
| この方は、あなたの悩みや不安を嫌な顔をしないで聞いてくれますか | .80 |
| この方は、あなたが頑張ったことを正当に評価し認めてくれますか | .75 |
| この方は、あなたが学校で何かを失敗した時に、助けてくれますか | .75 |
| この方は、あなたが相談すると親身になって相談にのってくれますか | .75 |
| この方は、あなたの教育観や教育方針に賛同し、支持してくれますか | .74 |
| この方は、あなたが急に誰かの手助けがいる時、あなたを助けてくれますか | .74 |
| この方は、普段からあなたの気持ちをよくわかっていると思いますか | .74 |
| この方は、あなたに何か嬉しいことがあった時に、それを自分のことのように喜んでくれますか | .71 |

表2 ソーシャル・サポート送り手間の相関

| | 先輩 | 管理職 | 教委 | 保護者 | 友人 | 配偶者 | 家族 |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 同僚 | .70** | .29** | .24** | .28** | .26** | .17* | .14* |
| 先輩 | | .32** | .35** | .26** | .21** | .12 | .11 |
| 管理職 | | | .50** | .34** | .16* | .06 | -.05 |
| 教委 | | | | .36** | .14 | -.02 | .06 |
| 保護者 | | | | | .36** | .19** | .24** |
| 友人 | | | | | | .30** | .36** |
| 配偶者 | | | | | | | .63** |

* $p<.05$, ** $p<.01$

表3 校種・経験年数別サポート認知

| 校種 | 経験年数 | 同僚 | 先輩 | 管理職 | 教委 | 保護者 | 友人 | 配偶者 | 家族 |
|-----|--------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 小学校 | 1～9年 | 2.98 (0.53) | 3.07 (0.56) | 2.55 (0.60) | 1.89 (0.78) | 2.19 (0.56) | 3.19 (0.60) | 3.31 (0.64) | 3.36 (0.56) |
| | 10～19年 | 2.95 (0.49) | 2.89 (0.48) | 2.23 (0.57) | 1.74 (0.56) | 2.48 (0.47) | 3.14 (0.51) | 3.48 (0.45) | 3.38 (0.56) |
| | 20年～ | 2.88 (0.53) | 2.74 (0.53) | 2.32 (0.55) | 1.77 (0.54) | 2.41 (0.44) | 3.13 (0.51) | 3.36 (0.49) | 3.29 (0.47) |
| 中学校 | 1～9年 | 2.87 (0.62) | 2.81 (0.46) | 2.20 (0.63) | 2.02 (0.69) | 2.14 (0.56) | 3.11 (0.74) | 3.40 (0.26) | 3.47 (0.64) |
| | 10～19年 | 2.83 (0.59) | 2.71 (0.53) | 2.45 (0.56) | 1.94 (0.62) | 2.09 (0.50) | 2.89 (0.47) | 3.00 (0.59) | 2.96 (0.65) |
| | 20年～ | 2.87 (0.48) | 2.65 (0.60) | 2.49 (0.55) | 1.98 (0.75) | 2.14 (0.49) | 2.99 (0.40) | 3.33 (0.53) | 3.23 (0.54) |

(SD)

サポート ($r=.30$ $p<.01$) 及び家族サポート ($r=.36$ $p<.01$)、配偶者サポートと家族サポート ($r=.63$ $p<.01$) にも、同様の正の相関が認められた。前者は、公的關係性、後者は私的關係性によるサポートと考えられる。他方、保護者サポートは、公的關係性である管理職サポート ($r=.34$ $p<.01$)、教育委員会サポート ($r=.36$ $p<.01$) とともに、私的關係性である友人サポート ($r=.36$ $p<.01$) とともに同様の正の相関を示しており、他のサポートとは質的に異なる可能性が示唆された。

サポートの送り手、校種、勤務年数とソーシャル・サポート認知

サポートの送り手、所属校の校種、勤務年数の違いによるソーシャル・サポート認知の違いを検討するために、サポートの送り手別に2 (校種) × 3 (勤務年数分類) の2要因分散分析を行った (表3)。なお、勤務年数は1年～9年、10年～19年、20年以上の3群に分類し、分析に用いた。

分析の結果、保護者サポートで校種の主効果 (F

(1,194) = 7.62, $p<.01$) が有意であった。小学校教師の方が中学校教師より、児童生徒の保護者が教師自身の教育方針に賛同し、情緒的に共感し、支援してくれると考えることを示唆している。配偶者サポートでは、校種と勤務年数の交互作用 (F (2,194) = 4.50, $p<.05$) が有意であった。単純主効果を検討すると、中学校教師において、経験年数の単純主効果が有意 (F (2,194) = 3.44, $p<.05$) であり、また、経験年数が10～19年の場合に校種の単純主効果も有意 (F (1,194) = 16.72, $p<.01$) であった。すなわち、経験年数10～19年の中堅の中学校教師は、若手や年配の中学校教師、同年代の小学校教師に比較して、配偶者にサポートを期待しないということである。

管理職サポートでは、校種と勤務年数の交互作用 (F (2,194) = 2.35, $p<.1$) が有意傾向であった。単純主効果を検討すると、経験年数が1～9年の場合は、小学校教師の方が中学校教師より管理職からのサポートを強く期待する傾向 (F (1,194) = 2.24, $p<.1$) があるのに対して、経験年数が10～19年の

表4 ソーシャル・サポート、バーンアウト、離職願望の相関

| | 同僚 | 先輩 | 管理職 | 教委 | 保護者 | 友人 | 配偶者 | 家族 |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|
| 個人的達成感 | .17* | .17* | .12 | .09 | .24** | .19** | .19** | .20** |
| 脱人格化 | -.20** | -.24** | -.23** | -.20** | -.10 | -.15* | -.13 | -.12 |
| 情緒的消耗感 | -.04 | -.12 | -.14* | -.17* | -.35** | -.14* | -.15* | -.13 |
| 離職願望 | -.09 | -.17* | -.21** | -.20** | -.22** | -.14* | -.08 | -.07 |

* $p<.05$, ** $p<.01$

場合には、逆に中学校教師の方が小学校教師より、管理職からのサポートを期待する傾向 ($F(1,194)=2.75, p<.1$) が大きかった。

ソーシャル・サポートとバーンアウト、離職願望の関連

サポートとバーンアウト、離職願望の関連を検討するために、Pearsonの積率相関係数を算出した(表4)ところ、個人的達成感と同僚サポート($r=.17, p<.05$)、先輩サポート($r=.17, p<.05$)、保護者サポート($r=.24, p<.01$)、友人サポート($r=.19, p<.01$)、配偶者サポート($r=.19, p<.01$)、家族サポート($r=.20, p<.01$)に有意な正の相関、脱人格化と同僚サポート($r=-.20, p<.01$)、先輩サポート($r=-.24, p<.01$)、管理職サポート($r=-.23, p<.01$)、教育委員会サポート($r=-.20, p<.01$)、友人サポート($r=-.15, p<.05$)に有意な負の相関、情緒的消耗感と管理職サポート($r=-.14, p<.05$)、教育委員会サポート($r=-.17, p<.05$)、保護者サポート($r=-.35, p<.01$)、友人サポート($r=-.14, p<.05$)、配偶者サポート($r=-.15, p<.05$)に有意な負の相関、離職願望と先輩サポート($r=-.17, p<.05$)、管理職サポート($r=-.21, p<.01$)、教育委員会サポート($r=-.20, p<.01$)、保護者サポート($r=-.22, p<.01$)、友人サポート($r=-.14, p<.05$)に有意な負の相関が認められた。その他の相関係数は有意ではなかったが、いずれのサポートも個人的達成感とは正の、脱人格化、情緒的消耗感、離職願望とは負の関連が認められた。

次に、ソーシャル・サポートはバーンアウトの発生に直接影響を与え、このバーンアウトの状況が離職願望の生起を左右するとの仮説モデルを設定し、検証を行った。まず、潜在変数として「ソーシャル・

サポート」、「バーンアウト」を仮定し、「ソーシャル・サポート」は「バーンアウト」を媒介して観測変数である教師の「離職願望」に影響を与えると想定し、共分散構造分析によって分析を行った(図1)。潜在変数「ソーシャル・サポート」の観測変数として8種類の送り手に対するサポート認知得点を、潜在変数「バーンアウト」の観測変数としては、脱人格化、情緒的消耗感、個人的達成感の各因子得点を用いた。

分析の結果、モデル全体の適合度は、 $\chi^2=76.14, df=41, p<.01$, GFI=.940, AGFI=.886, NFI=.912, CFI=.956, RMSEA=.066であった。「ソーシャル・サポート」から「バーンアウト」へ有意な負のパス($-.40, p<.01$)が見られ、さらに、「バーンアウト」から「離職願望」へは有意な正のパス($.93, p<.01$)が認められた。

続いて、情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感から成るバーンアウト・プロセスのどこに、どのような送り手のソーシャル・サポートが影響するのか、さらにこれらがどのように離職願望に影響するのかを、より詳細に検討するために、各観測変数を対象として、共分散構造分析による検討を行った。

分析にあたっては、まず、各送り手のサポートはバーンアウト・プロセス、離職願望のすべての要素に影響すると仮定し、分析を行った後、係数が有意とならなかったパスを順次削除し、分析を繰り返した。最終的なモデルを図2に示す。

モデルの適合度は、 $\chi^2=16.89, df=11, p=.11$, GFI=.980, AGFI=.934, CFI=.987, RMSEA=.052であった。分析の結果、家族サポートから個人的達成感へ有意な正のパス($.13, p<.05$)が、保護者サポートからは、情緒的消耗感へ有意な負のパス($-.35$

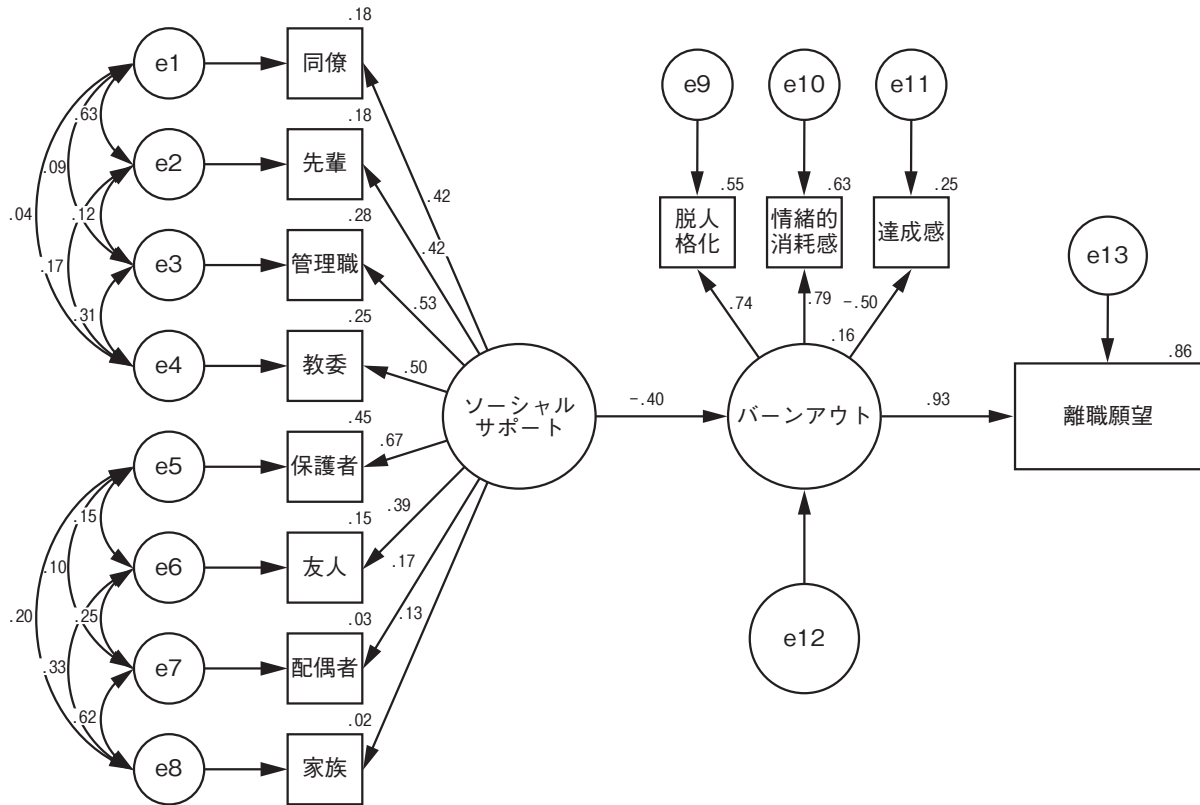


図1 ソーシャル・サポート，バーンアウト，離職願望の関連

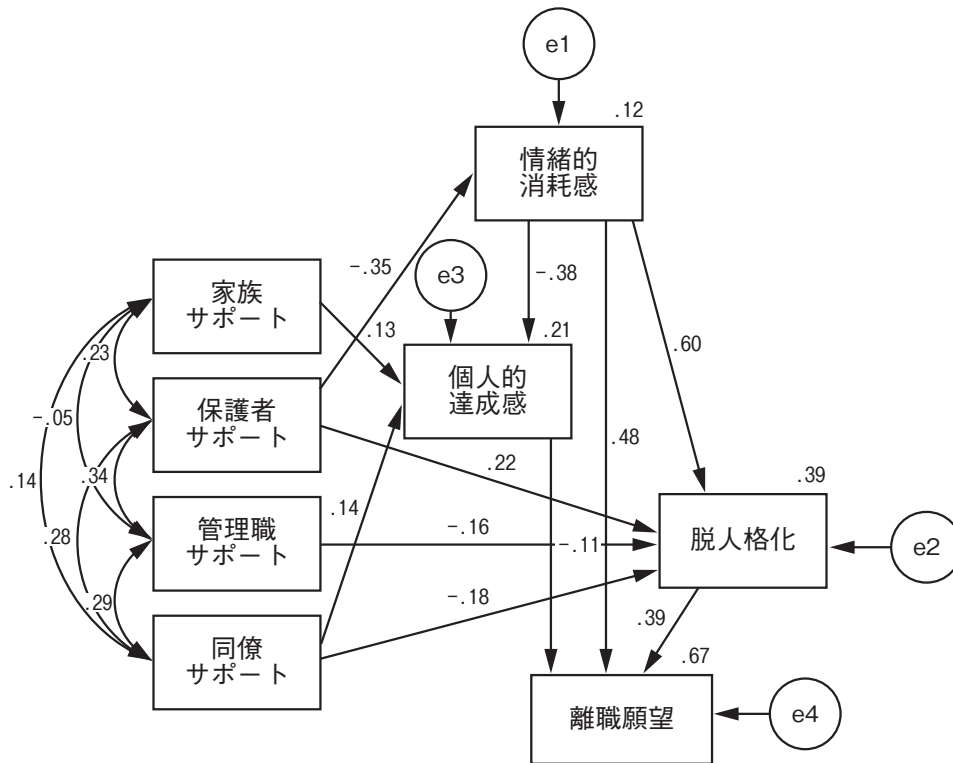


図2 ソーシャル・サポートの送り手，バーンアウト・プロセス，離職願望の関連

$p<.01$), 脱人格化へ有意な正のパス (.22 $p<.01$) が見られた。さらに、管理職サポートから脱人格化へ有意な負のパス (-.16 $p<.01$) が、同僚サポートからは、個人的達成感へ有意な正のパス (.14 $p<.05$), 脱人格化へは有意な負のパス (-.18 $p<.01$) が認められた。離職願望には、いずれの送り手からも、直接有意なパスは見られなかった。

さらに、情緒的消耗感から個人的達成感へ有意な負のパス (-.38 $p<.01$), 脱人格化へは有意な正のパス (.60 $p<.01$), 離職願望へは有意な正のパス (.48 $p<.01$) が認められた。また、個人的達成感から離職願望へ有意な負のパス (-.11 $p<.05$) が、脱人格化からは離職願望へ有意な正のパス (.39 $p<.01$) が見られた。

考 察

本研究では、職務や関係性の異なる8種類のソーシャル・サポートの送り手を設定し、これらのサポートが教師のバーンアウトと離職願望に及ぼす影響を、小中学校教師200名を対象に検討した。ソーシャル・サポートの送り手の違いと所属校の校種、経験年数の関連を検討したところ、管理職のサポートについては、1～9年と経験年数の浅い若手教師の場合に、小学校教師が中学校教師よりもサポート期待が強く、他方、経験年数10～19年の中堅教師の場合には、逆に中学校教師の方が小学校教師よりも、管理職サポートを強く期待する傾向が認められた。経験年数の浅い若手教師は、授業準備や教材研究等に、より多くの時間を要することから、学級経営、個別指導、保護者対応といった業務が負担となり(鈴木, 2019)、支援を必要とすること、学級担任制である小学校では、教師の業務は学級ごとの教育活動が中心であるため、教科担任制で同一教科の同僚教員との関係が形成しやすい中学校に比べ、学級や学年を超えた教師間の関係性の形成が容易ではない(安原, 2018) ことから、若手小学校教師の管理職のサポートへの期待が、相対的に大きくなるものと推測される。これに対して、中堅教師は、若手教師に対する

相談・支援に加え、校務分掌、教科研究等でも校内の中心となる必要があり、業務が集中しやすい(川崎市教育委員会, 2019) ことに加え、中学校では、小学校よりも深刻な不登校、いじめといった問題行動(塚本, 2021) についても、中堅教師が中心となり管理職と連携をとりながら対応する必要があることから、中学校では中堅教師の管理職へのサポート期待が強くなるものと推測される。

次に、ソーシャル・サポート、バーンアウト、離職願望の関連を検討するために、ソーシャル・サポートがバーンアウトの発生を媒介して離職願望の生起に影響するとのモデルを設定して検討したところ、ソーシャル・サポートは、脱人格化、情緒的消耗感、個人的達成感から構成されるバーンアウトを顕著に減少させること、さらに、このバーンアウトの状況が離職願望に大きく影響することが明らかになった。

さらに、どのような送り手のソーシャル・サポートがバーンアウト・プロセスのどこに影響し、どのように離職願望の生起を左右するのかを検討したところ、バーンアウト・プロセスに影響を与えるのは、児童生徒の保護者のサポート、家族のサポート、同僚教師のサポート、管理職のサポートであることが明らかになった。

児童生徒の保護者のサポートは「仕事のために心にゆとりがなくなったと思うことがある」、「一日の仕事を終えた後、充実感のない疲れだけが残ることがある」といった情緒的消耗感を緩和する一方、「児童生徒をあたかも人格を持たない物体であるかのように扱いたい時がある」、「児童生徒の顔を見るのが嫌になると思うことがある」といった脱人格化を昂進することが示唆された。さらに、家族のサポートには「教職という仕事に心から喜びを感じている」、「一日の仕事を終えた後、心地よい疲れとともに充実感を感じる」といった個人的達成感を促進する影響が見られ、同僚のサポートには、個人的達成感の向上に加えて、脱人格化を低減する効果が認められた。

他方、管理職のサポートには、脱人格化の低減効果のみが存在した。ソーシャル・サポートには他者

に依存すること、すなわち自律性の放棄によって安寧を得るといった側面が存在する(浦, 2012)。教科の指導、学級経営といった日々の教育活動において、強い自律性が求められる教師にとって、管理職に依存して問題解決を図ることには、管理職からのネガティブな評価が懸念されるとともに自尊感情の低下を招く可能性があり、達成感の向上には繋がらないものと解釈できる。

サポートから離職願望への直接的な効果は、いずれの送り手から見られなかったが、家族のサポートと同僚教師のサポートは個人的達成感を向上させることにより、また、児童生徒の保護者のサポートは情緒的消耗感を低減することにより、さらに、管理職のサポートと同僚教師のサポートは脱人格化を緩和することによって、すなわち、バーンアウト・プロセスを構成する各要素の発生を抑制することにより、離職願望を低減する効果が存在することが明らかになった。

ところで、上述のように、管理職のサポート、同僚教師のサポート、家族のサポートが、個人的達成感の促進、脱人格化の低減という、バーンアウトを抑制する効果を一貫して持つものに対して、児童生徒の保護者のサポートは情緒的消耗感を緩和してバーンアウトを抑制する一方、脱人格化を助長することにより、バーンアウトを促進する効果も同時に持つことが明らかになった。なお、パス係数からは、前者の抑制効果が後者の促進効果より相対的に大きいことが示唆される。

近年、学校と保護者の関係構築の難しさがしばしば指摘され、両者が深く対立する場合も少なくないとされる(小野田, 2009)。文部科学省は2008年から開始した「教員の勤務負担軽減に関する調査研究事業」(文部科学省, 2007)で、学校事務の外部委託、校務分掌の適正化、教員のメンタルヘルス対策と共に、保護者への対応を研究課題としていることから、その深刻さが理解できる。対立的な関係となることもある保護者からのサポートは、家族、同僚教師、管理職といった基本的に受容的な存在からのサポー

トとは異なり、時に教師に感情的な葛藤を引き起こす両価的なものであり、その結果、バーンアウトを促進する側面と抑制する側面がともに存在すると解釈できるかもしれない。しかしながら、仮に両価的であるとしても、なぜ脱人格化のみ助長することになるのかは、本研究からは明らかにならない。保護者との関係性の質やその状況について、より詳細な検討が必要であろう。今後の課題である。

引用文献

- 久田満・千田茂博・箕口雅博(1989). 学生用ソーシャル・サポート尺度作成の試み(1) 日本社会心理学会第30回大会発表論文集, 143-144.
- 貝川直子(2019). 学校組織特性とソーシャル・サポートが教師のバーンアウトに与える影響 パーソナリティ研究, 17, 270-279.
- 川崎市教育委員会(2019). 教職員の勤務実態調査(最終報告).
<https://www.city.kawasaki.jp/880/cmsfiles/contents/000106/106892/03jittaityousasaisyuuhoukoku.pdf> (2021年8月18日)
- Maslach C, & Jackson S.E. (1981). The measurement of experienced burnout Journal of Occupational Behavior, 2, 99-113.
- 浦光博(2012). 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
- 文部科学省(2007). 教員の勤務負担軽減に関する調査研究事業.
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2015/04/14/1356818_040_1.pdf (2021年8月18日)
- 文部科学省(2013). 教職員のメンタルヘルス対策について(最終まとめ)
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655_03.pdf (2021年8月18日)
- 文部科学省(2021). 令和2年度公立学校教職員の人事行政状況調査について
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00005.htm (2021年8月18日)
- 小野田正利(2009). 保護者と教師のコンフリクト — 対等にモノが言える時代の中で — 日本教育行政学会

年報, 35, 77-93.

迫田裕子・田中宏二・淵上克義 (2004). 教師が認知する校長からのソーシャル・サポートに関する研究 教育心理学研究, 52, 448-457.

鈴木教夫 (2019). 若手教師の学級づくりをチーム援助で支える実践的研究－小学校の事例を中心に－ 教育学部紀要, 52, 111 - 118.

塚本伸一 (2021). 小中学校教師のバーンアウトと教師ストレスサー, 離職願望の関連 産業ストレス研究, 28, 263-274.

安原輝彦 (2018). 教員養成支援の手がかりを求めて－平成29年度埼玉県小・中学校初任者へのアンケート調査から－ 埼玉大学紀要, 67, 189 - 210.

(つかもと しんいち)

【受理日 2022年12月7日】