

小学校教師におけるサポート資源の利用と 心理的ストレスとの関連

関山 徹*・園屋 高志*

(2004年10月19日 受理)

Social Support and Psychological Stress in Elementary School Teachers

SEKIYAMA Toru・SONOYA Takashi

要約：鹿児島県内（都市部と離島・僻地部を含む）の小学校に勤務する教師66名を対象にして、教育活動を支援するための資源の利用と心理的ストレスとの関連を、質問紙調査によって検討した。その結果、特に専門家への相談に関して、現実の利用と理想とは相反する傾向が見出された。また、教師のストレス反応の生起には、教師同士の関係や諦めのコーピングの影響が大きいことが明らかになった。

キーワード：教師，現職教育，心理的ストレス，ソーシャル・サポート，離島

I. 問題と目的

現在の教育現場では、社会の急激な変化を受けてさまざまな新しい問題が生じており、学校が果たす役割はますます重要となってきた。その一方で、地域社会や家庭が本来持っていたはずの子どもたちを支え育む機能は低下しており、個々の教師の負担は増大している。実際、経験年数にかかわらず多くの教師が困難を感じており、教師の心理的ないしは身体的な健康の問題は無視できない問題となっている（深谷ら，2001）。当然、これまでもバーンアウト（燃えつき）現象などを通して、多くの研究がさまざまな方面からなされてきた（たとえば、落合（2003）を参照）。しかしながら、田村・石隈（2001）によれば、従来の教師援助についての研究では、サポートの送り手に関する研究が多くを占め、サポートの受け手である教師自身の援助要請や援助を受けること自体への認識に関する研究は、ほとんどおこなわれてこなかったという。また、彼らは中学校教師を対象に

*鹿児島大学教育学部附属教育実践総合センター

調査をおこなって、援助関係に対する抵抗感が低い教師ほどバーンアウトしにくい傾向にあったと報告している。この内容は、きわめて興味深い。なぜなら、教師の活動を支援する資源を整備していくにあたっては、量的な拡大ばかりでなく、現場にとって抵抗なく利用できるものを提供する必要性が示唆されているからである。

そこで、本研究^(註1)では、まず、教師が日常の教育活動においてどのような場面でどのくらい心理的ストレスを感じ、どんなふうに対応しているのかを明らかにすることにした。すなわち、教師が体験している心理的ストレスの諸側面に関する実態調査である。また、心理的ストレスの諸側面と学校現場におけるサポート資源の利用パターンとの関連を探ることにより、効果的な教師支援のあり方について考察していく。^(註2)

II. 方法

1. 対象

鹿児島県内の公立小学校8校に勤務する教師66名（管理職を除く）を対象にした。このうちの2校30名分は都市部（以下、都市部群とする；鹿児島市と川内市）において、6校36名分は離島・僻地部（以下、離島・僻地群とする；離島3校と県本土僻地3校）において調査した。また、離島・僻地群の4校は鹿児島県教育委員会（2003）の僻地指定（1級が1校、4級が2校、5級が1校）を受けている。なお、残りの2校は僻地指定を受けていないものの過疎地区の小規模校であり、一方は学級数が6つで児童数は96名、他方は学級数が3つで児童数は27名であった。各群の年齢と性別の構成をTable. 1に示した。

Table. 1 被検者の年齢と性別

年齢	性別	都市部群	離島・僻地群
20歳代	男性	2	8
	女性	3	5
30歳代	男性	7	3
	女性	8	11
40歳代	男性	5	4
	女性	4	1
50歳代	男性	0	2
	女性	0	0
60歳代	男性	0	0
	女性	1	0
不明		0	2
合計		30	36

2. 質問紙

1) ストレス認知尺度

教師が認知している心理的ストレスの強度を測定するために、職場（学校）と職場以外の場（家族関係や友人関係など）について「この3ヶ月間のあなたは、下記の4つの場面において、どのくらいつらかったり負担を感じたりしましたか？あるいは、どのくらい楽しかったりやる気になりましたか？」と尋ねた。特に職場については、児童・生徒と接する場面、保護者や地域の人々と接する場面、教師同士で接する場面の3つに区分して回答を求めた。回答方法は、「とてもつらかった・とても負担を感じた（1点）」「つらかった・負担を感じた（2点）」「楽しかった・やる気を感じた（3点）」「とても楽しかった・とてもやる気を感じた（4点）」の4段階であり、ストレスを強く認知しているほど低得点となる。

2) ストレス・コーピング尺度

教師が心理的ストレスを感じた時にどのような対処方略をとりやすいかを調べるために、職場ストレス測定用コーピング尺度（島津・小杉，1997；小杉，2000）を用いた。但し、被検者の負担軽減のため、原法の31項目すべてを使用することはせず、5つある下位尺度からそれぞれ5項目を抜粋した。下位尺度には、「問題点を明確にしようとした」や「さまざまな解決方法を試した」などの「積極的な問題解決」コーピング、「しばらくの間、その問題から遠ざかった」や「その問題以外のことで忙しくした」などの「逃避」コーピング、「人に助けを求めた」や「自分のおかれた状況を人に話した」などの「他者からの援助を求める」コーピング、「何もせず状況が好転することを期待した」や「時の流れに身まかせた」などの「諦め」コーピング、「早まった行動をとらないようにした」や「不満を口に出さないようにした」などの「行動・感情の抑制」コーピング、の5つである。^(註3) 教示は、原法では「ここ2、3ヶ月間」について尋ねているのに対して、本研究では3ヶ月間とした。回答方式は、「しなかった（1点）」「少しした（2点）」「した（3点）」「かなりした（4点）」の4段階であり、下位尺度ごとに合計点を算出することにした。したがって、ある対処方略を多く用いるほどその下位尺度が高得点となる。また、各下位尺度の可能な得点範囲は、5点から25点である。

3) ストレス反応尺度

教師がストレス反応を実際にどのくらい示しているかを測るために、気分調査票（坂野ら，1994）を用いた。但し、被検者の負担軽減のため、原法での40項目全部を使用せずに、5つある下位尺度のうち「爽快感」を除外した上で、「緊張と興奮」「疲労感」「うつ感」「不安感」の4つの下位尺度を選択してそれぞれ5項目を抜粋した。^(註4) 教示は「この3ヶ月間のあなたの全般的な状態についてお尋ねします」とし、回答方式は「まったく当てはまらない（1点）」「当てはまらない（2点）」「当てはまる（3点）」「とても当てはまる（4点）」の4段階とした。また、本研究では20項目の得点を合計したものを結果に用いることにした。したがって、ストレス反応を強く示すほど高得点となり、可能な得点範囲は20点から80点である。

4) 教師のサポート資源の利用についての尺度

教師がその職業生活を遂行する上でなんらかの困難に直面した時、(A)どのような支援（サポート資源）を現実にご利用のか、(B)理想としてはどのような支援を利用したいと認識しているか、について調査することにした。まず、サポート資源として、「1. 関係図書を読んで調査」「2. インターネットで調査」「3. 研修会に参加」「4. 教育委員会の指導主事に相談」「5. 教育センターに相談」「6. 大学時代の恩師に相談」「7. その分野の専門家に相談」「8. 同僚に相談」「9. 管理職に相談」「10. 教員をしている友人に相談」「11. 教員でない友人に相談」「12. 研究会やサークルのメンバーに相談」「13. 家族に相談」の13項目を設定した。

(A) 現実のサポート資源の利用

現実のサポート資源の利用については、次のような教示と回答方式を用いた。教示は、「概ねこの1年間の教職生活の中で、あなたは、何か知りたいことがあった時あるいは困った時、それを解決するために、以下に列挙した手段（サポート資源）をどのくらい取りましたか。教職生活を、学習指導、生活指導、自分自身のことの3つに区分して、それぞれについてお尋ねします。なお、本調査では、生活指導とは学習指導以外のこと等を、自分自身のことは自分自身の将来や健康のこと等を意味します」であった。また、回答方式は、サポート資源および教職生活の3区分のそれぞれに対して、「まったくとらなかった（1点）」「あまりとらなかった（2点）」「時々とった（3点）」「よくとった（4点）」の4段階で回答を求めた。

なお、質問紙の実施時には教職生活を3区分して回答を求めたが、本研究の結果に用いる値としては、各サポート資源についてその3区分の合計得点をあてることにした。したがって、あるサポート資源を実際に多く利用するほど得点が高くなり、それぞれの可能な得点範囲は3点から12点となる。

(B) 理想としてのサポート資源の利用

さらに、理想としてのサポート資源の利用について、次のような教示と回答方式を用いた。教示は、「前問では、あなたが実際に利用した解決手段について答えていただきました。では、あなたは、教職生活の中で、何か知りたいことがあったとき、あるいは困ったとき、理想としては、以下の手段（サポート資源）をどのくらい利用したいですか？ 本問でも、学習指導、生活指導、自分自身のことの3つに区分して、それぞれについてお尋ねします」であった。また、回答方式は、サポート資源および教職生活の3区分のそれぞれに対して、「まったく利用したくない（1点）」「あまり利用したくない（2点）」「利用したい（3点）」「とても利用したい（4点）」の4段階で回答を求めた。

なお、先述の(A)と同様に、結果に用いる値としては、各サポート資源について教職生活の3区分の合計得点をあてることにした。したがって、あるサポート資源をより多く利用したいと認識しているほど得点が高くなり、それぞれの可能な得点範囲は3点から12点となる。

3. 手続き

実施は、2004年2月であった。調査方法は、各学校長に上述の質問紙と他の質問紙を含む調査紙を送って依頼し、個々の教師が無記名式で回答の後、一括または個別による郵送で回収するという方法をとった。

Ⅲ. 結果と考察

1. 尺度の信頼性の検討について

原法から項目数を減らしたストレス・コーピング尺度およびストレス反応尺度の信頼性を確認するために、それぞれについてCronbachの α 係数を算出した。その結果、ストレス・コーピング尺度の下位尺度では、「積極的な問題解決」が.75, 「逃避」が.44, 「他者からの援助を求める」が.71, 「諦め」が.68, 「行動・感情の抑制」が.69であり、ストレス反応尺度では.96であった。

ストレス・コーピング尺度の下位尺度においては一部に低い値を示したものもあったが、原法通り実施した島津(2000)においても.61~.86というやや低めの結果であり、各5項目に絞ったことを考えればかろうじて許容できる範囲にあると考えられる。また、ストレス反応尺度では、きわめて高い内的一貫性があることが確認できた。

2. 勤務先学校の所在地と心理的ストレスの関連について

勤務先学校の所在地と心理的ストレスとの関連を検討するために、次のような処理をした。すなわち、都市部群と離島・僻地群のストレス認知尺度、ストレス・コーピング尺度およびストレス反応尺度の平均値を算出し、それぞれについて t 検定(両側)をおこなった(詳細はTable. 2に示した)。

Table. 2 勤務先学校の所在地と心理的ストレス

心理的ストレス	都市部群 (n=30)		離島・僻地群 (n=36)		t 値
	平均値	SD	平均値	SD	
ストレス認知					
職場内 対 児童	3.13	.68	3.14	.80	.03 n.s.
対 保護者・地域	2.93	.58	2.97	.56	.28 n.s.
対 教員同士	2.93	.79	2.97	.70	.21 n.s.
職場以外	3.30	.65	3.42	.60	.75 n.s.
ストレス対処					
積極的な問題解決	13.07	2.86	12.78	3.32	.37 n.s.
逃避	8.70	2.63	8.72	2.15	.04 n.s.
他者から援助を求める	11.37	3.14	10.97	3.18	.51 n.s.
諦め	9.87	2.89	9.25	2.48	.93 n.s.
行動・感情の抑制	11.03	2.86	11.00	3.14	.05 n.s.
ストレス反応	37.27	12.87	38.31	11.83	.34 n.s.

その結果、いずれにおいても有意な差は認められなかった。

以上からは、勤務先の地域特性と心理的ストレスの諸側面との間に関連があるとはいえないことが明らかになった。都市部の学校には都市部なりの長所もある一方で短所もあり、このことは離島・僻地部の学校においても同様である。教師についても、都市部を得意とする者がいる一方で、離島・僻地部を得意とする者もいる。このように、本研究ではそれぞれの長所・短所ないしは得意・不得意が全体として相殺された可能性がある。また、公立学校の教師は数年おきに必ず異動があり、勤務先の所在地という観点ではストレスは固定されにくいのかもしれない。

3. ストレス認知, ストレス・コーピング, 性別および年齢が, ストレス反応に及ぼす影響について

ストレス認知, ストレス・コーピング, 性別および年齢がストレス反応の分散にどの程度寄与しているかを検討するために、重回帰分析をおこなった。その際、ストレス認知尺度とストレス・コーピング尺度の各下位尺度得点, ダミー変数化して代入した性別, および年齢(10歳刻み)を独立変数として投入し、ストレス反応尺度得点を従属変数として投入した。但し、性別ないしは年齢が不明だった2名分のデータについては除外し、64名分のデータを用いて計算をおこなった。分散分析により重回帰式の有意性を検討したところ、有意な結果が認められた($F(11, 52) = 5.56, p < .001$)。また、重相関係数(R)は、.74であった。さらに標準偏回帰係数(β)を検定した結果、ストレス認知の「教員同士で接する場面」で負の相関および「諦め」コーピングで正の相関が認められた。以上についての詳細な結果は、Table. 3に示した。

Table. 3 ストレス反応を従属変数とした重回帰分析

独立変数	標準偏回帰係数 (β)
ストレス認知	
職場内 対 児童	-.11
対 保護者・地域	-.14
対 教員同士	-.41 ***
職場以外	-.06
ストレス対処	
積極的な問題解決	-.13
逃避	-.13
他者から援助を求める	.01
諦め	.29 *
行動・感情の抑制	.08
性別	.07
年齢	-.01
重相関係数 (R) : .74	
調整済み R^2 : .44	

(*: $p < .05$, ***: $p < .005$)

上述の結果からは、教師同士で接する場面でストレスを感じているほど、あるいは諦めの対処行動をとるほど、多くのストレス反応が生じる可能性が高いと考えられる（ストレス認知尺度では、ストレスの認知度が高いほど低得点となっているので注意）。また、本研究では、性別や年齢がストレス反応と関連があるとは認められなかった。

4. ストレス反応とサポート資源の利用(現実)との関連について

ストレス反応とサポート資源の実際上の利用との関連を検討するために、次のような処理をおこなった。すなわち、ストレス反応尺度とサポート資源の利用（現実）との相関係数（ $n = 66$ ）を算出したところ、Table.4の結果を得た。

Table.4 ストレス反応とサポート資源利用（現実）との相関（ r ）

サポート資源の利用（現実）	心理的ストレス	ストレス反応
1. 関係図書を読んで調査		.100
2. インターネットで調査		-.268
3. 研修会に参加		.217
4. 教育委員会の指導主事に相談		.087
5. 教育センターに相談		.105
6. 大学時代の恩師に相談		.021
7. その分野の専門家に相談		.304
8. 同僚に相談		.183
9. 管理職に相談		.038
10. 教員をしている友人に相談		-.021
11. 教員でない友人に相談		.107
12. 研究会やサークルのメンバーに相談		.129
13. 家族に相談		.269
		($n = 66$)

ストレス反応と「その分野の専門家に相談」との間でのみ相関係数が.30を越えており、やや弱いながらも正の相関が認められた。すなわち、ストレス反応が多く生じている教師ほど、専門家に相談しているということの意味している。このことは、一見、当然のことのように思えるが、緊張・疲労感・抑うつ感・不安感などを多く抱えてしまうほどに行き詰まってからでないと専門家に相談できない、という教師の事情があるとも考えることも可能ではないか。専門家への相談は、可能であれば問題の根が浅いうちに、あるいは少なくとも教師が強い苦痛を感じる前に、気軽におこなわれるべきである。しかしながら、教師にとって、現実には専門家への相談は敷居が高いものだと見なされているのだろう。

5. ストレス・コーピングとサポート資源の利用との関連について

ストレス場面での一般的な対処方略とサポート資源の利用の仕方の関連を探るために、ストレス・コーピング尺度の各下位尺度とサポート資源の相関係数 ($n = 66$) を算出した。その結果、Table.5 の内容を得た。

Table.5 ストレス・コーピングとサポート資源利用との相関 (r)

サポート資源の利用	心理的ストレス	ストレス・コーピング				
		積極的な 問題解決	逃避	他者からの 援助を求める	諦め	行動・感情 の抑制
[現実]	1. 関係図書を読んで調査	.210	.092	.126	-.115	.027
	2. インターネットで調査	.275	-.116	.202	-.193	.055
	3. 研修会に参加	.128	.092	.196	.034	.144
	4. 教育委員会の指導主事に相談	.129	-.187	.061	-.132	.158
	5. 教育センターに相談	.002	-.012	.153	.086	.131
	6. 大学時代の恩師に相談	-.131	.285	-.059	.054	.197
	7. その分野の専門家に相談	-.043	.319	.115	.235	.246
	8. 同僚に相談	.210	.016	.473	.091	.107
	9. 管理職に相談	.083	.087	.209	.074	.063
	10. 教員をしている友人に相談	.216	.001	.283	-.144	.111
	11. 教員でない友人に相談	.032	.197	.239	.001	.036
	12. 研究会やサークルのメンバーに相談	.015	.167	-.055	-.011	.078
	13. 家族に相談	-.013	.067	.219	.272	-.073
[理想]	1. 関係図書を読んで調査	.311	.033	.186	-.066	.140
	2. インターネットで調査	.298	.045	.269	.120	.197
	3. 研修会に参加	.096	.200	.124	.033	.083
	4. 教育委員会の指導主事に相談	-.026	-.037	.062	.047	.103
	5. 教育センターに相談	.074	.060	.157	.129	.201
	6. 大学時代の恩師に相談	.176	.147	.358	.006	.192
	7. その分野の専門家に相談	.387	.245	.283	.048	.350
	8. 同僚に相談	.356	-.078	.356	.028	.109
	9. 管理職に相談	.238	-.201	.297	.003	.084
	10. 教員をしている友人に相談	.219	-.020	.334	.050	.070
	11. 教員でない友人に相談	.147	.095	.359	-.035	.162
	12. 研究会やサークルのメンバーに相談	.286	.124	.228	.042	.169
	13. 家族に相談	.062	.027	.290	.136	-.111

(n=66)

現実のサポート資源の利用において相関係数の値が.300以上の箇所に注目すると、「他者からの援助を求める」コーピングと「同僚に相談」との正の相関、および「逃避」コーピングと「その分野の専門家に相談」との正の相関の、2つだけが該当した。前者の相関関係についてはうなずけるが、後者については意外な結果であった。本来、専門家への相談は社会的援助の希求との関連が深いはずである。しかしながら、教師にとって専門家の知恵を借りることは、社会的援助を引き出す対処方略としては認識されにくく、むしろ逃避的な対処と同一視されやすいことがわかった。

一方、理想としてのサポート資源の利用において相関係数の値が.300以上の箇所に注目すると、「積極的な問題解決」コーピングでは「関係図書を読んで調査」「その分野の専門家に相談」「同僚に相談」とにおける正の相関が、「他者からの援助を求める」コーピングでは「大学時代の恩師に

相談」「同僚に相談」「教員をしている友人に相談」「教員でない友人に相談」とにおける正の相関が、「行動・感情の抑制」コーピングにおいては「その分野の専門家に相談」とにおける正の相関が、該当した。これらの結果からは、教師は理想としては、図書を読んで調査をしたり専門家や同僚に相談したりすることを積極的な問題解決の手段として見なしており、また、恩師や友人などの実際の利害から離れ且つ情緒的支えを期待できる人物を社会的援助として見なしていると考えられる。「行動・感情の抑制」コーピングと「その分野の専門家に相談」との相関関係についての意味については、不明である。

現実面と理想面とを併せて吟味したところ、興味深い特徴が浮かび上がってきた。現実場面での設問では専門家への相談が逃避的対処と見なされやすかったのに反して、理想としての設問では積極的対処と見なされやすくなっていたのである。また、理想面においても、社会的援助を引き出す対処と専門家への相談の関連はほとんどなかった。教師は、理想としては専門家の援助を受けたいと感じており且つそれが問題解決に役立つとわかっているものの、現実問題としてはその行動をとることは難しいと感じているのだと考えられる。

6. 総合的考察

これまでの内容を振り返ると、まず、ストレス認知、ストレス・コーピングおよびストレス反応などから構成される心理的ストレスの諸側面は、勤務先学校の所在地との間に関連があるとはいえないという結果が出た。このこと背景としては、先述した理由などがあるのではないかと考えられる。今後の研究においては、都市部と離島・僻地部のそれぞれの長所や短所を別個に測定できるような工夫が必要であろう。

しかしながらその一方で、教師同士で接する場面でストレスを認知しているほど、あるいは「諦め」コーピングを用いているほど、多くのストレス反応が生じているということが明らかになった。前者に関する別の結果では、現実のサポート資源の利用において「同僚に相談」と「他者からの援助を求める」コーピングが中程度の正の相関を示していた。職場の教師同士の関係は、実際的な相談の相手として期待できる反面、遠慮しすぎたり、時には衝突したりして心理的なわだかまりが残ることもまた多いのだろう。また、後者については、諦めて現状に甘んじるしかないくらいに実際の行動において手詰まり感を体験している可能性がある。それに類する結果として、理想としては専門家への相談は必要だと考えているが、現実問題としてはその行動をとることは難しいと感じている点などもある。田村・石隈（2002）は、中学校教師を対象とした調査をおこなって、45歳以下の男性教師は自尊感情が高いほど被援助志向性も高い傾向があり、41歳以上の女性教師は自尊感情が高いほど被援助志向性が低い傾向があったと報告している。性別と年齢の組み合わせによって傾向が異なるとはいえ、教師の自尊感情が社会的援助の求め方に影響している点は興味深い。この知見は、本研究で専門家への相談に関してストレス・コーピングが現実と理想とで相反する相関のパターンを示したことを考える際に、重要な手がかりになりそうである。教師にとって、専門家に相

談することは自らの能力の限界を自他に知らしめてしまうことになり、自尊感情を脅かす契機として認識される可能性が高いと考えられる。したがって、今後、教師を支える環境を整えていくにあたっては、個々の教師に対して困難な問題をひとりで抱え込まないように啓発してだけでなく、教師自身の自己評価や周囲からの評価を低めないような工夫が必要であろう。そのためには、問題発生の早い時期から専門家に気軽に相談しやすいシステムを用意することが肝要である。また、問題が生じる前の日常の段階から多くの人の目で子どもたちの様子を把握し、前兆のうちに教師全体の責任として対処がなされることを目指さなくてはならない。

石隈(1999)は、相互コンサルテーションという発想の導入が学校現場において有効であると提言している。相互コンサルテーションとは、コンサルタントとコンサルティという一方的で固定的な関係ではなく、場面に応じてその関係が入れ替わり、相互的で対等な立場にある援助関係を意味する。この概念は、有能なスクール・カウンセラーの活動の様子を思い起こすと、イメージしやすいかも知れない。彼らは「まず学校社会とは何かを教師や生徒から教わり、学校社会に、教師に受け入れられることが、第一歩である」(山本, 1995)と考え、一方的に教師に対して知識や技術を押しつけることはせず、チームとして協働するのである。今後の課題としては、日頃の教育活動において「普段の授業を公開しあったり、同一教科に限らず、異教科間や総合的な学習などでも、ティーム・ティーチングを実践してみること」(田村・石隈, 2002)や、日常的に専門家が学校に入り込んで「共に生活者として」(山本, 1995)参画していくことなどにヒントを得ながら、具体的な仕組みや仕掛けを用意していく必要があるだろう。^(註5)

最後に本研究の反省点について述べる。何よりも被検者数が少なかった点は問題点であり、これからの課題である。また、質問紙の項目構成では(とりわけサポート資源の利用の箇所において)、より現場の教師の実態に即した項目を設定すべきであると感じた。考察に用いた結果については、相関係数の値が低めのものが多かった点は否めず、本研究の成果はひとつの示唆として控えめに受け取った方がよいだろう。今後は、本研究で扱った内容をより精密に検討できるように研究計画を練り直すことが必要である。そして、有効なサポート資源となるような取り組みや仕掛けを提案し、その評価をすることもおこなっていききたい。

【謝辞】 調査にご協力いただいた鹿児島県内小学校8校の先生方に、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

【註】

1. 本研究は、平成15～16年度科学研究費補助金・基盤研究(C)(2)・課題番号15500630「離島の教育と大学教育を相互に支援する交流システムの構築とその評価に関する研究」(研究代表者：園屋高志)の助成を受けて行っている。
2. 本研究は、「離島の教育と大学教育を相互に支援する交流システムの構築とその評価に関する

研究」の一環としておこなっている。本研究に対して上位の位置を占める、この交流システムに関する研究は、鹿児島大学教育学部と鹿児島県内の離島や僻地をインターネットやテレビ会議システムで結び、双方にとって有用な交流を相互におこなう方法を模索することを目的としている。また、この研究では、高価で大規模な機器ではなく安価で簡易な機器を用いることにしており、ハードウェアよりも運用のノウハウの充実に留意したシステム構築を目指している点に特色がある。なお、研究全体の構成としては下記のようにになっている。

1. 交流システムの必要性の立証

(1) 離島の教育および教員のサポート資源に関する実態と意識に関する調査

A) 教師からの聞き取り調査

B) 教師における調査

C) 教師を対象とした質問紙調査

(2) 必要性の立証

2. 機器構成の検討

3. 本システムによる交流の実践

4. 本システムの評価

5. 交流のノウハウの確立

本研究は、上記の1. (1) C) の一部分に該当し、離島の教育と大学教育を相互に支援する交流システムを構築するにあたって配慮すべき点を探るためにおこなわれた。なお、必ずしも離島関連に内容を限定しているわけではなく、現代の教育問題全般について有用と思われる知見が見出されれば、当然それについても扱っていく。その他の部分については、園屋高志・関山徹 (2004a, 2004b, 2004c) を参照されたい。

3. ストレス・コーピング尺度の項目構成は、次の通り (各下位尺度と原法における項目番号との対応関係)。「積極的な問題解決」は1・5・9・14・24, 「逃避」は3・6・12・13・23, 「他者からの援助を求める」は11・15・22・27・30, 「諦め」は18・21・26・29・31, 「行動・感情の抑制」は2・7・8・19・28である。
4. ストレス反応尺度の項目構成は、次の通り (各下位尺度と原法における項目番号との対応関係)。「緊張と興奮」は1・4・6・7・8, 「疲労感」は17・19・20・22・23, 「うつ感」は25・26・28・31・32, 「不安感」は33・34・35・37・39, である。
5. 石隈 (1999) の相互コンサルテーションという着想は、離島の教育と大学教育を相互に支援する交流システムの構築においても、きわめて有効であると考えられる。大学は教員養成の拠点であると同時に、それぞれの分野の専門家集団である。学校教育の現場と大学とが日常的に交流するシステムが確立すれば、教師の側としては気兼ねなく専門的な相談を受けることが可能になり、大学の側としても教員養成や学術研究をおこなうにあたって実践的なフィードバックを受ける利点が生じるだろう。

【文献】

- 石隈利紀 (1999) 学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス。誠信書房。
- 落合美貴子 (2003) 教師バーンアウト研究の展望, 51, 351-364.
- 鹿児島県教育委員会 (2003) 鹿児島県 of 教育行政。鹿児島県教育委員会。
- 小杉正太郎 (2000) ストレススケールの一斉実施による職場メンタルヘルス活動の実際——心理学的アプローチによる職場メンタルヘルス活動。産業ストレス研究, 7, 141-150.
- 坂野雄二・福井知美・熊野宏明ら (1994) 新しい気分調査票の開発とその信頼性・妥当性の検討。心身医学, 34, 629-636.
- 島津明人 (2000) ストレス調査に基づく職場メンタルヘルス活動。産業ストレス研究, 7, 151-157.
- 島津明人・小杉正太郎 (1997) 従業員を対象としたストレス調査票作成の試み: (2) コーピング尺度の作成。早稲田心理学年報, 30, 19-28.
- 園屋高志・関山徹 (2004a) 離島の教育と大学教育を相互に支援する交流システムに関する研究 (1)。日本教育工学会研究報告集 JEST04-3, 39-46.
- 園屋高志・関山徹 (2004b) 教員の活動をサポートする環境についての実態と意識。日本教育工学会第20回全国大会抄録集, 309-310.
- 園屋高志・関山徹 (2004c) 離島の教育と大学教育を相互に支援する交流システムに関する研究 (2)。鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 14, 121-129.
- 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.
- 田村修一・石隈利紀 (2001) 援助・支援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, 49, 438-448.
- 深谷昌志・永井聖二・森永徳一ら (2001) 中学教師は訴える～中学教師の全国調査から～。モノグラフ・中学生の世界, 68, ベネッセ教育研究所。
- 山本和郎 (1995) 序にかえて。村山正治・山本和郎編, スクールカウンセラー その理論と展望, 1-10, ミネルヴァ書房。