

中学校教員における運動部活動顧問教員アイデンティティを基軸としたバーンアウト発現メカニズムの解明：ソーシャルサポートとワークモチベーションに着目して

八尋, 風太

<https://hdl.handle.net/2324/6787393>

出版情報：Kyushu University, 2022, 博士（人間環境学）, 課程博士
バージョン：
権利関係：

博士論文

中学校教員における
運動部活動顧問教員アイデンティティを
基軸としたバーンアウト発現メカニズムの解明：
ソーシャルサポートとワークモチベーションに
着目して

九州大学大学院人間環境学府
行動システム専攻健康・スポーツ科学コース
令和2年度博士後期課程編入学

八尋 風太

目次

序章	1
1. 問題の所在	2
1) 教員の労働環境	2
2) 教員のメンタルヘルス	3
3) 運動部活動顧問に関する諸問題	4
4) 教員における諸問題に対するわが国の対策	6
2. 先行研究の展望	8
1) 教員、運動部活動顧問教員のメンタルヘルスに関する研究	8
(1) ストレスに関する研究	8
(2) バーンアウトに関する研究	9
(3) 運動部活動顧問教員のメンタルヘルスに関する研究	11
2) 職業的アイデンティティに関する研究	12
(1) 職業的アイデンティティ尺度に関する研究	13
(2) 教員における職業的アイデンティティの研究	15
(3) 職業的アイデンティティとメンタルヘルスに関する研究	15
3) 職業的アイデンティティの形成要因	17
(1) 職業的アイデンティティ形成に関する社会的要因	17

(2) 職業的アイデンティティ形成に関する心理的要因	18
4) 先行研究のまとめ	20
3. 本研究の目的	22
1) 研究の目的	22
2) 研究仮説	24
3) 研究方法	25
4) 論文構成	25
5) 用語の定義	27
第1章 運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度の確立	30
研究1 運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度の確立	31
1. 目的	31
2. 方法	32
1) 調査対象者	32
2) 調査内容	32
(1) 基本的属性	32
(2) 運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度	33
(3) 教職アイデンティティ尺度	35
(4) 指導者アイデンティティ尺度	35

3) 分析方法.....	36
4) 倫理的配慮.....	37
3. 結果.....	38
1) 基本的属性.....	38
2) 運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度の作成.....	39
3) 属性間による比較の関連.....	42
4. 考察.....	45
5. まとめ.....	48
研究 2 運動部活動顧問教員アイデンティティとバーンアウトの関連性.....	49
1. 目的.....	49
2. 方法.....	51
1) 調査対象者.....	51
2) 調査内容.....	51
(1) 基本的属性.....	51
(2) 運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度.....	51
(3) バーンアウト尺度.....	51
3) 分析方法.....	52

4) 倫理的配慮.....	53
3. 結果.....	54
1) 顧問教員におけるバーンアウトの状況.....	54
2) 運動部活動顧問教員アイデンティティとバーンアウトの関連.....	55
4. 考察.....	57
5. まとめ.....	60
第2章 運動部活動顧問教員アイデンティティの形成要因.....	61
研究1 職場内におけるソーシャルサポートの受領・提供に着目して.....	62
1. 目的.....	62
2. 方法.....	64
1) 調査対象者.....	64
2) 調査内容.....	64
(1) バーンアウト尺度.....	64
(2) 運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度.....	65
(3) 職場における短縮版ソーシャルサポート尺度.....	65
3) 分析方法.....	66
4) 倫理的配慮.....	66

3. 結果.....	67
1) 使用した各尺度の基本統計量.....	67
2) 尺度の信頼性・妥当性の検討.....	67
3) 相関分析による検討.....	68
4) パス解析によるモデルの検討.....	70
5) 各パスの検討.....	71
6) 媒介プロセスの検討.....	72
4. 考察.....	75
5. まとめ.....	80
研究2 ワークモチベーションに着目して.....	81
1. 目的.....	81
2. 方法.....	82
1) 調査対象者.....	82
2) 調査内容.....	82
(1) バーンアウト尺度.....	82
(2) 運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度.....	82
(3) ワークモチベーション尺度.....	82

3) 分析方法.....	83
4) 倫理的配慮.....	84
3. 結果.....	85
1) 使用した尺度の基本統計量.....	85
2) 相関分析による検討.....	85
3) パス解析によるモデルの検討.....	87
4) 各パスの検討.....	88
5) 媒介プロセスの検討.....	88
4. 考察.....	90
5. まとめ.....	94

研究3 職場内におけるソーシャルサポートとワークモチベーションの

包括的モデル.....	95
1. 目的.....	95
2. 方法.....	96
1) 調査対象者.....	96
2) 調査内容.....	96
(1) バーンアウト尺度.....	96

(2) 運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度	96
(3) 職場における短縮版ソーシャルサポート尺度	96
(4) ワークモチベーション尺度	96
3) 分析方法	97
4) 倫理的配慮	97
3. 結果	98
1) 相関分析による検討	98
2) パス解析によるモデルの検討	99
3) 各パスの検討	101
4. 考察	103
5. まとめ	105
総括	106
1. 本研究で得られた結果	107
1) 運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度の確立について	107
2) 運動部活動顧問教員アイデンティティとバーンアウトの関連性について	108
3) 職場内におけるソーシャルサポートの受領・提供との関連性について	109
4) ワークモチベーションとの関連性について	109

5) 職場内におけるソーシャルサポートとワークモチベーションの包括的モデルについて	110
2. 総合的考察	112
1) 仮説の支持について	112
2) 仮説の支持の理由	114
3. 今後の課題と展望	118
1) 運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度について	118
2) 運動部活動顧問教員アイデンティティとバーンアウトの関連について	119
3) 職場内におけるソーシャルサポートの受領・提供について	119
4) ワークモチベーションについて	120
5) 職場内におけるソーシャルサポートとワークモチベーションの包括的モデルについて	121
文献	122
資料	138
参考論文	146
謝辞	147

序 章

1. 問題の所在

1) 教員の労働環境

わが国における教員の労働環境は劣悪になっている。2016年の文部科学省「教員勤務実態調査（文部科学省，2016）」によると，中学校教諭の持ち帰りの仕事を含まない勤務時間の平均値は，平日で11時間32分，土日で3時間22分であった。2006年に行われた同じ調査では，平日で11時間，土日で1時間33分であり，休日の勤務時間が特に増加していた。さらに，中学校教諭における1週間あたりの学内総勤務時間は2006年と比較して5時間14分増加していることが明らかとなった。また，2018年にOECD（経済協力開発機構）が世界48か国の中学校教員を対象に実施した「国際教員指導環境調査（Teaching and Learning International Survey：TALIS）（国立教育政策研究所，2018）」によると，参加国の勤務時間の平均は38.3時間であるが，日本は48か国中で最も長く56.0時間となっている。勤務時間

表 序-1. TALIS（2018）の結果をもとに筆者が作成

	仕事時間の合計	指導（授業）に使った時間	学校内外で個人で行う授業の計画や準備に使った時間	学校内での同僚との共同作業や話し合いに使った時間	生徒の課題の採点や添削に使った時間	生徒に対する教育相談に使った時間
日本	56.0時間	18.0時間(32.1%)	8.5時間(15.2%)	3.6時間(6.4%)	4.4時間(7.9%)	2.3時間(4.1%)
参加国平均	38.3時間	20.3時間(53%)	6.8時間(17.8%)	2.8時間(7.3%)	4.5時間(11.7%)	2.4時間(6.3%)
	学校運営業務への参画に使った時間	一般的な事務業務に使った時間	職能開発に使った時間	保護者との連絡や連携に使った時間	課外活動（運動・文化部活動）に使った時間	その他の業務に使った時間
日本	2.9時間(5.2%)	5.6時間(10%)	0.6時間(1.1%)	1.2時間(2.1%)	7.5時間(13.4%)	2.8時間(5%)
参加国平均	1.6時間(4.2%)	2.7時間(7.0%)	2.0時間(5.2%)	1.6時間(4.2%)	1.9時間(5.0%)	2.1時間(5.5%)

注1 かつこ内は仕事時間に対する割合

注2 仕事時間の合計と授業時間以外に費やす時間の項目は質問紙の中で別々に回答しているため合計が一致しない

の詳細は以下の通りである（表 序-1）。

2013 年に世界 34 か国を対象に実施された「国際教員指導環境調査（TALIS）（文部科学省，2013a）」においても，参加国の勤務時間の平均は 38.3 時間であるが，日本は最も勤務時間が長く 53.9 時間となっていた。過去の調査結果と比較してみても，5 年間で改善の兆しは見られず，むしろ諸外国よりも勤務時間が 10 時間以上も多い状態にある。「労働条件は，労働者が人たるに値する生活を営むための必要を充たすべきものでなければならない」（第 1 条）という原則のもと，1 日 8 時間，1 週間 40 時間を上限として労働基準法により規定されている「法定労働時間」（第 32 条）を超える勤務時間となっているのが現状である。

さらに，鈴木（2007）によれば，教員は宿題のチェック，採点業務，生徒指導などを業務と業務の間のすきま時間に行わなければ間に合わないほどの業務を抱えているため，学校で勤務している間には 10 分程度しか休憩を取っていないことが明らかにされている。このことから，上述したように教員の勤務時間の長さだけでなく，労働密度という点からも課題があることが指摘されている（新谷，2012）。

2) 教員のメンタルヘルス

上述したような教員の労働環境の劣悪さから，教員におけるメンタルヘルスの悪化が問題視されている。文部科学省が 2020 年に公立の小学校，中学校，義務教育学校，高等学校，中等教育学校，特別支援学校における教職員を対象に行った「公立学校教職員の人事行政状況調査（文部科学省，2020）」によると，2020 年度中に病気で休職した公立小・中・高

等学校の教員は 7635 人であり、そのうち約 68%にあたる 5180 人がうつ病などの精神疾患を理由に休職している。公立中学校では、1846 人の休職者のうち 1272 人が精神疾患のために休職をしている。2008 年度以降は、精神疾患による休職者が 5000 人前後で停滞しているが、2001 年度は 2503 人であったことから、最近では精神科医の医療への抵抗が減って、多くの教員が医療を受ける傾向にあることを加味しても、2001 年度の調査と比較すると高水準で推移していることは明らかである。また、2016 年の文部科学省が実施した「教員勤務実態調査（文部科学省、2016）」において、中学校の教諭に対して精神心理的ストレス反応を評価する尺度を用いて調査した結果、校長、副校長、教頭を除く一般教諭は高ストレス状態にあることが示唆された。

上述してきた統計結果では、精神疾患の詳細は示されていないが、重度の精神疾患よりも職場の人間関係や職務内容の変化、多忙さなどのストレスと関係した適応障害、心身症、うつ病、不安障害などが増加していることが示唆されている（佐野・蒲原，2013）。熟年層以上の教員にとっては、新しい職階制の導入、事務作業におけるパソコンなどの IT 化などもストレスの要因になっていることが指摘されている（佐野・蒲原，2013）。

3) 運動部活動顧問に関する諸問題

八尋ほか（2022a）は教員のメンタルヘルスを制度的な観点から検討する必要性を示しており、日本特有の制度である部活動に着目することを指摘している。わが国では、青少年がスポーツをする場合は学校の部活動が中心であり、その指導はほとんどが運動部活動顧問

教員（以下、顧問教員）によって担われている。2016年に文部科学省により実施された「教員勤務実態調査」によると、中学校教員のうち、84.4%が部活動の顧問を担当しており、その中の77.5%が運動部活動を担当していた（文部科学省、2016）。また、2018年にスポーツ庁により実施された「平成29年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果（スポーツ庁、2018a）」によると、全国の88.4%の中学校で、すべての教員が顧問に就く制度をとっていた。以上のように、多くの教員が部活動の指導を行い、部活動を成立させている。

一方、顧問教員の労働環境は劣悪になっているのが現状である。上述した2018年に実施された「国際教員指導環境調査（TALIS）（文部科学省、2018）」によると、日本は48か国中で最も部活動に費やす時間が長いことを示している。課外活動（スポーツや文化活動）の指導に使った週あたりの時間が、参加国平均が1.9時間に対して、日本は7.5時間であり、他の仕事時間と比較しても最も他国との差が大きいことが伺える（表 序-1）。また、2016年の文部科学省「教員勤務実態調査（文部科学省、2016）」によると、中学校教員が部活動に費やした時間は平日で41分、土日で2時間9分であったのに対して、2006年に行われた調査（文部科学省、2006）では、平日で34分、土日で1時間6分であったことから、中学校教員が部活動に費やす時間が増加していることが明らかである。さらに、スポーツ庁によれば（スポーツ庁、2018b）、中学校の運動部活動1週間の活動時間は、平日で2時間程度、休日で3時間前後となっている。休養日については、1週間に休養日を設けていない中学校の割合は22.4%、1か月間に土日に休養日を設けていない中学校の割合は42.6%であり、運動部活動を担当している顧問教員は休養が取れていないことが窺える。

顧問教員のメンタルヘルスについて、日本体育協会が2014年に調査した「学校運動部活

動指導者の実態に関する調査報告書」によると、運動部活動の顧問教員のうち、自身に競技経験がない部活動を担当している教員は中学校で 52.1%，高等学校で 44.9%であった。さらに、競技経験のない部活動を担当している教員は最も課題に感じている項目に「自身の専門的指導力の不足」を挙げる者が最も多く、自身の専門的指導力不足は心理的負担に繋がること示されている（安藤，2018）。また、内田ほか（2018）は全国の公立中学校に勤務する教職員 8112 名を対象に部活動に対する教員の意識を調査している。その結果、「部活動の顧問をストレスに感じる」という質問項目に対し、半数以上の約 62%の教員が「あてはまる」と示している。以上のことから教員にとって、部活動の顧問を担当することは、メンタルヘルスを悪化させている原因の一つだということがわかる。

4) 教員における諸問題に対するわが国の対策

教員の労働環境について、2017 年、中央教育審議会に「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」が諮問され、教員の長時間労働をめぐる問題が教育政策上の重要課題として取り組まれることとなった（文部科学省，2017）。

また、教員のメンタルヘルスについて、文部科学省（2013b）により報告された「教職員のメンタルヘルス対策検討会議の最終まとめについて」によると、職場内の教職員同士の普段からの相談のしやすさ、日頃のコミュニケーション、教職員同士で協力しあって仕事をする雰囲気醸成は、メンタルヘルス対策の予防的な取組としても、精神疾患により休職者

が復職する際の対応としても必要であることが指摘されている。また、同報告書（文部科学省，2013b）では，メンタルヘルス改善のためにセルフケアの促進，業務の縮減・効率化，相談体制の充実などに取り組む必要性を述べている。

部活動の運営について，2018年にスポーツ庁によって「運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン（スポーツ庁，2018b）」によると，学期中は週当たり2日以上の休養日を設けることや，活動時間の設定などに言及し，顧問教員の負担が過度にならないようにすることを明記している。

以上のように国は様々な調査を行い，労働時間などを数値化し，その結果をもとに施策を実施しているものの，現場の現状はほとんど改善されていないようである。このような状況が続く原因として，内田ほか（2018）は，国が実施した調査結果は教員の勤務実態を客観的に把握しようとするものであり，教員自身が教育活動や部活動の指導に対してどのような意識を持っているかがほとんど明らかにされていないことを指摘している。したがって，解決策として，そのような意識が見える化することの必要性が示唆されている（内田ほか，2018）。

以上のことから，部活動，特に運動部活動の顧問教員は，勤務時間の長さや，自身に競技経験のない部活動を指導している現状から，肉体的・精神的に負担を抱えながら部活動を指導していることが明らかになった。このことから，顧問教員の運動部活動をめぐる負担問題について検討することは意義のあることだといえる。

2. 先行研究の展望

1) 教員のメンタルヘルスに関する研究

上述したように、教員の負担問題に着目する必要性が示された。しかし、これまでの研究の多くは教員に着目したものがほとんどである。そこで、教員のメンタルヘルスを規定する要因に着目した研究について述べる。

(1) ストレスに関する研究

メンタルヘルスのひとつとして、教員のストレスについて注目されている。教員のストレスは「教員の仕事上で起こりうる自身の不愉快な情動」と定義されている（Kyriacou & Sutcliffe, 1987）。教員のストレスは、教員の健康だけでなく、生徒の心理面にも影響を及ぼし、人間関係を悪化させる可能性（斉藤, 2004）や、ストレスによって教員がとった不適切な態度や行動が生徒のストレスや問題行動を導くという悪循環を起こす可能性（伊藤, 2007）が指摘されていることから教員のストレスを規定する要因についての検討が進められている。教員のストレスを規定する要因は内的要因と外的要因が挙げられる。内的な要因としては個人属性や性格特性があり、それらが教員のストレスを規定するののかについて検討がされている。例えば、個人属性のひとつである年齢に関してみると、後藤・田中（2001）は、女性教員のストレスの特徴を検討した結果、小学校教員においては年代が上がるにつれてストレス度は高くなり、中学校教員においては、20代30代と高くなり40代になると低下

するといった年齢とストレスの関連を示した。そのほかにも、性別・年齢・教職経験年数などのような個人の属性（秦，1991）や，教員個人の教育観（伊藤，1995）や，職務意識（岡東・鈴木，1990）と教員のストレスとの関連性が認められている。

外的要因としては，教員のストレスのうち 9 割以上は職場内におけるもの（中島・土井，1996）という報告や，生徒との関係上発生するストレスが教員の心身の不健康の大部分を占めている（高木，2003）といった指摘がされている。竹田ほか（2010）は教員のストレスサーを検討した結果，「児童・生徒」「保護者」「同僚」「教育行政」を挙げる教員が多いことが示された。また，保護者との教育に関する考え方のずれを認知している教員は，ストレスが大きいことが明らかにされた（照井・増田，1999）。さらに，相川（1997）は，教員のストレスの原因として，休息する場所がないといった施設・設備の不備などの職場環境を挙げている。

(2) バーンアウトに関する研究

教員のような対人援助職を対象としてストレスの程度を検討する場合，対人援助職に特有の職業的ストレス反応とされるバーンアウトに焦点が当てられている（森，2007）。また，精神疾患が原因により，休職する教員が増加していることからバーンアウトに着目した研究が行われている（新井，2002；森，2007）。バーンアウトは燃え尽き症候群とも言われており，ストレスによる日常業務で疲れ果て，燃えついた状態と定義されている（Freudenberger, 1974）。教員におけるバーンアウトについて，新井（2002）は「教師が理想を抱き真面目に仕事に専心する中で，学校のさまざまなストレスにさらされた結果，自分で

も気づかぬうちに消耗し極度の疲弊をきたすにいたった状態」と定義している。教員のバーンアウト率は、他職種の2～3倍高いとされている看護師のバーンアウト率より、さらに高いことが報告されている（宗像・椎谷，1986）。

教員におけるバーンアウトの研究は多岐にわたっており、バーンアウトが行動や心情に与える影響に関する研究、バーンアウトを規定する要因に着目した研究、バーンアウトを防ぐ要因を検討した研究などが挙げられる。バーンアウトが行動や心情に与える影響に関する研究では、強い自己嫌悪や無力感に陥り、人への思いやりを捨ててしまうため、生徒への関わりが機械的で表面的なものとなり、皮肉な対応になってしまうことがあるとされている（新井，2002）。また、鈴木（1992）は、バーンアウト傾向にある教員ほど管理職や同僚との人間関係が悪化していることを明らかにした。

バーンアウトを規定する要因に関する研究では、個人差要因と状況的要因が掲示されてきた。個人差要因として、自己関与の高い人（Fredenberger, 1974）や理想主義的情熱を持っている者（Bramhall & Ezell, 1981）はバーンアウトしやすい性格特徴として示されている。また、小学校・中学校・高等学校の間に違いは見られなかったものの、男性に比べ、女性はバーンアウト度が高いことを示した（大阪教育文化センター教師の多忙化調査研究会，1996）。一方、状況的要因としては、友田・木島（2007）は、高校教員を対象に、どのような出来事に対してストレスを感じているかを検証し、その後、ストレスがバーンアウトに与える影響を検討した。その結果、「自分の意に反すること」に関する出来事を経験した教員はストレスを感じやすく、このようなストレス度が高いとバーンアウトが発生しやすいことを明らかにしている。また、貝川・鈴木（2006）は、学校組織特性である「協働性」や「職

務満足」がバーンアウトに影響を与えていることを示した。さらに、高木・田中（2003）は、共分散構造分析を用いて、教員のバーンアウトモデルの検討を行った結果、バーンアウトに直接影響を及ぼしているのは職務自体のストレッサーであり、同僚との関係などの職場環境のストレッサーは間接的な影響を及ぼすのにとどまっていたことを明らかにした。

バーンアウトを予防する要因を検討した研究について、貝川（2009）はソーシャルサポートに着目し、バーンアウトとの関連を検討した結果、困難を抱える人を励ましたり、共感したり、的確に評価したり、自尊心を支えたりするような支援である情緒的サポートを得ることで、バーンアウトを緩和できるが、金銭的、物質的な援助をしたり、情報提供やアドバイスをしたりするような直接的な支援である道具的サポートは影響しないことを明らかにした。加えて、職場の同僚からの援助を受けることが、バーンアウト対策のための方略として有効であることが報告されている（中川ほか、2000）。また、中学校教員においては、管理職からのソーシャルサポートがバーンアウト傾向の軽減に有効という結果が得られた（宮下、2008）。

（3）顧問教員のメンタルヘルスに関する研究

顧問教員のメンタルヘルス研究について、渋谷（2013）は、高等学校の顧問教員の悩みや負担の実績を定性的に明らかにしており、具体的には「部員」「活動環境」「指導力」「時間的負担」「金銭的負担」「体力的負担」「制度の不整備」「顧問間の人間関係」の8カテゴリーを顧問教員の悩みや負担として分類した。また、古川ほか（2016）は顧問教員のストレッサー尺度を作成するために、ストレッサーを明らかにした結果、「部活動の時間的負担」「部員

との意思疎通困難」「保護者の批判的態度」「他の指導者との人間関係の悪さ」「指導時間の不足」「活動意欲の低い部員」「学校内雰囲気との相違」の7因子が抽出されたことを明らかにした。以上のように、運動部活動を担当する顧問教員のストレスは明らかにされているが、顧問教員の部活動に対する態度等の心理的変数について検討する必要が指摘されており（古川ほか，2016），心理的変数を規定要因として検討する必要があるといえる。

久富（1998）は、かつて、教員は生徒のためには苦勞をいとわない「献身的教師像」を追い求め、その忙しさの中で教員としての職業的アイデンティティを見出していたが、近年は、「献身的教師像」が生徒や保護者と共有されず、生徒のために働いている実感を得ることが困難であるために、教員としての職業的アイデンティティを満たすことができなくなっていると指摘している。そして、職業的アイデンティティを見出せないことが、疲労の蓄積から疲弊へ、疲弊から燃え尽きへと追い詰められることが報告されている（久富，1998）。また、八尋（2021）は、部活動の指導者としてのアイデンティティが形成されていない教員は抑うつ傾向にあることが明らかにされている。このように、教員の中でも特に負担の大きい顧問教員のメンタルヘルスを説明する要因として、職業的アイデンティティに着目することが有用であるといえる。そこで次に、職業的アイデンティティに関する先行研究を概観していく。

2) 職業的アイデンティティに関する研究

アイデンティティは「幼児期以来形成されてきた様々な同一化や自己像が、青年期に取捨

選択され再構成されることによって成立する，斉一性・連続性を持った自我の確立の状態（Erikson, 1963）」と定義されている。しかし，Erikson（1959）は，アイデンティティの形成は青年期に終了するものではなく，それは生涯にわたって発達するものであるとしており，職業などの基本的な人生への関与の諸側面はアイデンティティ形成のひとつの重要な指標になるとされている（Erikson, 1968）。以上のことから，職業人としての自己の捉え方である職業的アイデンティティが注目され，様々な職業を対象に研究が進められている（児玉・深田，2005a；関根・奥山，2006；根岸ほか，2010）。職業的アイデンティティは「自分にとって仕事とは何か，社会の中で仕事を通じて自分はどのようなようであるか，どうありたいかなど主観的意識や感覚，あるいは職業を通しての自分らしさの確かめ，自分らしさを生かし育てていく職業的姿勢（松下・木村，1997）」と定義されている。また，児玉・深田（2005b）は，「職業人としての自分が独自で一貫しているという感覚，すなわち職業領域における自分らしさの感覚」と定義している。これらをまとめると，職業的アイデンティティは「自らの仕事の中における自分らしさ」と定義できる。

(1) 職業的アイデンティティ尺度に関する研究

以上のように定義されている職業的アイデンティティを評価するための方法として，職業的アイデンティティ尺度の開発が進められている。

教員の職業的アイデンティティ尺度については，松井・柴田（2008）は，看護師を教師，患者を生徒に変換し，教員の職業的アイデンティティ尺度を作成した。この尺度は，藤井ほか（2002）が作成した医療系学生用職業的アイデンティティ尺度をもとに，本田・落合（2006）

が修正したものである。渡邊ほか（2010）は石田ほか（2003）が作成した看護教員職業的アイデンティティ尺度を参考に修正し、家庭科教師用職業的アイデンティティ尺度を作成した。その作成した尺度を用いて、関連要因の検討を行った結果、職業生活に対して、不満や負担を感じていないことと職業アイデンティティ尺度得点の高さとの間に関連が認められことや、夫婦間でのコミュニケーションが職業的アイデンティティにおいて重要であることを明らかにしている。

一方、上述したように、今日のわが国における教員のほとんどは正課教育内での教育者という役割だけでなく、部活動の顧問という役割を担っており、正課教育内における教育活動のみに着目した尺度項目では教員の職業的アイデンティティは捉えることができないと考えられる。したがって、課外活動である部活動の指導者としてのアイデンティティを視野に入れる必要がある。すなわち、顧問教員であれば、正課教育内での教育者としてのアイデンティティと部活動の指導者としてのアイデンティティの二側面があり、様々な状況に応じて、自己のあり方が行動や考え方に関連する可能性がある。しかし、わが国において職業的アイデンティティ尺度の開発や、それに関する研究が行われているものの、顧問教員としてのアイデンティティを測定することができる尺度は開発されていない。また、顧問教員のよう二側面の役割を測定することができる職業的アイデンティティ尺度は管見の限り見受けられないことから、正課教育内での教育者としてのアイデンティティと運動部活動の指導者としてのアイデンティティの二側面を測定することができる尺度を作成する必要がある。

(2) 教員における職業的アイデンティティの研究

教員の研究において、教員の職業的アイデンティティ、つまり教職アイデンティティが着目されている（中村，2015）。教職アイデンティティは「自らがどのような教員であるかという自己意識が、教授方法や教育現場の変化への反応など、教員の意識や行為を条件付けるもの（Beijaard et al., 2004）」と定義されている。その研究内容は多岐にわたっており、松井・柴田（2008）は、教職アイデンティティと進路決定プロセスの関連性の検討を行った結果、教員以外に他の就職先に希望があった教員やなりゆきで教員の仕事に就いた教員と比較して、肯定的に教員の仕事に就いた教員は強く教職アイデンティティを形成していることを示している。また、山田・長谷川（2010）は教員の仕事は外部からは理解し難いため、内部者である同僚の教員からの評価や承認が教職アイデンティティに関連していることを明らかにした。村山（1994）は、教職アイデンティティを強く形成している者は職業的方向づけおよび、職業発達や成熟度が高いことを示している。さらに、久富（2008）は教師の専門的力の発揮には、教職アイデンティティが関連しているとしている。

以上のように、職業的アイデンティティは教員を対象として、専門職化や職業的発達などに関連があることが明らかにされている。また、職業上でのメンタルヘルスを検討する際においても、職業的アイデンティティを援用した検討がされている。

(3) 職業的アイデンティティとメンタルヘルスに関する研究

教員を対象とした研究では、教員の職務構造の問題、同僚との関係、教員や学校の文化などの要因に加えて、近年の教員は行政上の仕事が多く、生徒とのかかわりが少なくなってきた

ている傾向が教員としてのアイデンティティを揺るがし、職務継続の熱意を減退させていると指摘されている（落合，2003）。また，溝口・辻河（2009）は休職した教師を対象に，休職する前から復帰までの時間の流れと職業的アイデンティティの関連性を検討した結果，休職を決意した瞬間は職業的アイデンティティを形成しておらず，休職後期から復職にかけて，変動しながらも教師としての職業的アイデンティティの再生を果たしていることを示した。さらに，教員としての職業的アイデンティティを形成・確立する中で，それまでの教育観で対処できない事態や，生徒や同僚との関係がうまくいなくなる事態を経験することで，アイデンティティの「危機」を起し，その「危機」が時にストレスやバーンアウトに繋がることを指摘されている（川原，2003）。

以上のように，専門職である教員のメンタルヘルスを検討する際に職業的アイデンティティを用いることは有効であると示唆される。しかし，上述したように，中学校教員のうち，84.4%が部活動の顧問を担当しており，その中の77.5%が運動部活動を担当していた（文部科学省，2016）ことから，「教員」の側面だけではなく，「部活動の指導者」という側面の職業的アイデンティティにも着目して検討する必要があると考えられる。このことから，効果的な改善策が掲示されていない顧問教員の労働環境やメンタルヘルスに関する諸問題の解決策を検討する上で，教員と部活動の指導者といった二側面の職業的アイデンティティに着目した検討が有用であろう。また，上述したように，職業的アイデンティティの形成をすることで，メンタルヘルスを良好にすることが示されているため，職業的アイデンティティを形成する要因について検討する必要があるといえる。

3) 職業的アイデンティティの形成要因

職業的アイデンティティを形成する要因として、これまで様々な視点から研究が行われてきた。その中でも特に、アイデンティティは、社会的・心理的な関係性の中で形成されるものである (Erikson, 1959) ことから、社会的・心理的要因に注目した研究が数多く見受けられる。

(1) 職業的アイデンティティ形成に関する社会的要因

職業的アイデンティティの形成要因を検討する際に、ソーシャルサポートが注目されている。ソーシャルサポートは、「個人を取り巻くさまざまな他者や集団から提供される心理的・実体的な援助 (久田, 1987)」, また、「持続的な対人関係のなかで受け手の安寧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 (福岡ほか, 1998)」と定義している。南ほか (1991) は、「個人が他者から得る様々な形の援助や支持, あるいはそれらが得られる可能性を一般に指す概念」と定義している。これらをまとめると、ソーシャルサポートは「個人が周囲の他者から得る支持や援助」と定義することができる。

ソーシャルサポートの機能的側面について、Schaefer et al. (1981) は、道具的サポート、情動的サポート、情緒的サポートの 3 つに分類している。道具的サポートは、仕事を手伝ってくれたり、金銭的・物質的援助をしてくれたり、必要なサービスを提供してくれることを指し、情動的サポートは、問題になっていることを理解してくれたり、アドバイスをくれ

ることを指し、情緒的サポートは、信頼、共感、愛などが与えられることを指す(和田, 1989)。

教員を対象とした先行研究では、養護教員を対象として、職業的アイデンティティと形成要因について検討した研究では、職場におけるソーシャルサポートを受けることで職業的アイデンティティを形成することが示された(波多・笠巻, 2019)。

また、ソーシャルサポートについて、実際の対人場面においては、個人はサポートの受け手であると同時にその送り手でもある(福岡, 1997)ことが指摘されている。磯谷・岡林(2012)は、ソーシャルサポートの授受とアイデンティティの関連を検討した結果、ソーシャルサポートを受領するだけでなく、提供している者は、アイデンティティを確立していることが、対象が大学生であるものの、明らかにされている。一方、職業的アイデンティティの分野では、ソーシャルサポートの受領に着目した研究はされているものの、ソーシャルサポートの提供に着目した研究はほとんど行われていない。特に学校組織では、職場内の教職員同士の普段からの相談のしやすさ、日頃のコミュニケーション、教職員同士で協力しあって仕事をする必要があると指摘されており(文部科学省, 2013b)、ソーシャルサポートの受領・提供が教員の心情や行動に影響を与えている可能性が考えられる。これまで、ソーシャルサポートを受領することを重視していたが、ソーシャルサポートの提供に着目し検討することで、新たな知見を得ることができであろう。

(2) 職業的アイデンティティ形成に関する心理的要因

教員を対象とした研究において、教員としての理想像を持ち自尊感情を維持することが

職業的アイデンティティの形成に繋がることが報告されている(安藤, 2002)。また、吉津・乾原(2001)は、小学校の教員を対象とした調査において、職業的適合感が職業的アイデンティティの形成に影響を与えることを明らかにした。さらに、養護教員を対象に検討した波多・笠巻(2019)は、養護教員自身が独自の役割や、求められている役割の遂行により、仕事の達成感、承認、能力向上、自己成長などを実感し、養護教員の職務に充実感・満足感を感じることで職業的アイデンティティ形成につながると示している。

前田(2009)は、職業的アイデンティティを形成するためには、学ぼうとする意欲や達成動機が必要であると指摘しており、岩佐ほか(2019)は、教職を目指す大学生を対象に調査を行い、理想の教師像という目標を志向すること(目標志向性)は、職業的アイデンティティの形成に関連することを報告している。

以上のように、職業的アイデンティティの形成に影響を与えている心理的要因として、職務に対する満足感などの肯定的充実感や、自尊感情あるいは自己効力感はこれまで多く検討が行われ、形成要因となることは実証されている。しかし、達成動機や目標志向性については、職業的アイデンティティを形成するために必要性は指摘されているものの、達成するためにどのような動機を持つことが重要か、あるいは教員を対象として目標を達成するためにどのような志向性が必要かは明らかにされていない。したがって、顧問教員として働くうえでの達成動機や目標志向性に着目し、検討することが必要であると考えられる。

一般的な労働者の達成動機や目標志向性を同時に測定することができる要因として、ワークモチベーションが注目されている。ワークモチベーションは「与えられた職務を精力的に遂行する、あるいは目標を達成するために頑張り続けるなど、組織の成員が何かに向けて

行動しているダイナミックな状態 (Mitchell, 1997)」, あるいは「目標に向けて行動を方向づけ, 活性化し, そして維持する心理的プロセス (Pinder, 2008)」と定義されている。これらをまとめると, ワークモチベーションは「職務や目標達成に対しての行動を活性化し, 維持する心理的プロセス」と定義することができる。これまで, ワークモチベーションと職務満足の間には一定程度の関係性があることが示されている (Tiiu, 2009)。また, 教員を対象とした研究では, 男女差はあるものの, ワークモチベーションと職務満足は関連があることが明らかにされている (Mertler, C. A., 2002)。さらに, 磯野ほか (2008) は, ワークモチベーションが休息の希求度, バーンアウト, ならびに抑うつと関連していることを示している。以上のような要因と関連性が示されているワークモチベーションを援用し, 顧問教員の職業的アイデンティティの形成要因として検討することで, 目標を達成するためにどのような動機を持つことが重要か, あるいは目標を達成するためにどのような意味づけが必要かということをも明らかにすることができると考えられる。

4) 先行研究のまとめ

わが国における中学校の教員の多くは顧問教員として, 過酷な労働環境の中で勤務しており, メンタルヘルスの悪化が原因で休職する教員が増加していることが問題視されていることから, 教員のような対人援助職に特有の職業的ストレス反応とされるバーンアウト研究が進められている。バーンアウトとの関連要因を検討した研究は, 教員が健康的に勤務することを考えるうえで意義のあるものであった。

バーンアウトとの関連要因を検討した研究の中において、職業的アイデンティティに着目されている。職業的アイデンティティを形成することで、バーンアウトに陥る可能性を軽減できると示されているが、教員を対象とした研究では、教員としての職業的アイデンティティのみに着目したものであり、運動部活動の指導者としてのアイデンティティを含めた検討はされていないため、顧問教員のバーンアウトを本質的に捉えるために、二側面のアイデンティティとバーンアウトとの関連を検討する必要がある。

先行研究では、職業的アイデンティティを形成する要因は様々であるとされているが、その中でも社会的要因と心理的要因の側面から検討されている。社会的要因として、同じ職場で働く同僚との間のソーシャルサポートの受領・提供が職業的アイデンティティの形成に影響を与えていることが明らかにされている。また、心理的要因として、自らの職業に対する達成動機や目標志向性が必要であることが指摘されている。しかし、心理的要因において、どのような動機や志向性が必要かは明らかにされていない。さらに、上述した研究は、教員を対象としたものが主流であり、運動部活動をめぐる様々な負担を抱える顧問教員を対象とした研究はほとんど行われておらず、検討する必要が残されている。

以上のことから、バーンアウトを規定する職業的アイデンティティを援用し、検討を実施する。また、職業的アイデンティティを形成する社会的要因と心理的要因との関係を検証することで、教員のメンタルヘルスが悪化していることに関する理解を深めることに繋がると考えられる。

ここに、本研究の重要な研究課題が設定できる。

3. 本研究の目的

1) 研究の目的

心理学分野において、人々の心理過程や行動に関する認知などの可視化しにくい内部状態を評価するための手法として尺度が存在する（平田，2008）。尺度は、人々の心理状態や感情、または行動認知などを心理量として数値化し、評価する際に用いられる有効な手段であり、多くの研究で援用されている。本研究においても、顧問教員の二側面のアイデンティティを測定するために尺度を援用するが、心理量を数値化するには、使用する尺度の測定項目が適当であるか、あるいは、尺度の有用性は保証されているのかなどの水準に留意する必要がある。すなわち、尺度には、信頼性と妥当性が必要である。信頼性とは、測定したデータが信頼に足るものか否かを示すもので、妥当性とは、用いる尺度が所定の心理量を測れているのか、目的に適しているのかを示すものである（平田，2008）。

本研究において、顧問教員の二側面のアイデンティティを測定するための評価方法を確立するため、信頼性・妥当性を十分に有する評価尺度の作成および、検証を行うことを第一の目的とした。

評価尺度の確立後、近年問題視されている教員のメンタルヘルス、特に、精神疾患が原因の休職者が増加していることからバーンアウトに着目し、顧問教員の二側面のアイデンティティとバーンアウトの関連性を明らかにすることを第二の目的とする。

さらに、教員としてのアイデンティティと運動部活動の指導者としてのアイデンティ

ティを形成する要因として、社会的要因である職場でのソーシャルサポートの受領・提供、心理的要因であるワークモチベーションを援用し、どの要因がアイデンティティのいずれの側面を効果的に関連しているかを明らかにすることを第三の目的とする。

すなわち、本研究では、顧問教員の教員としてのアイデンティティおよび運動部活動の指導者としてのアイデンティティとバーンアウトの関連性を示し、また、顧問教員の二側面のアイデンティティを形成するためには、どのようなサポートの受領・提供が関連するのか、あるいは、どのような動機や目標志向性が関連するのかなど、学校運営者や教育委員会などにとって有益となり得る情報の提示を目指す。そのため、以下の検討を実施する。

第一に、本研究で援用する顧問教員の二側面のアイデンティティ、すなわち教員としてのアイデンティティ、運動部活動の指導者としてのアイデンティティを測定するための評価尺度を作成するため、これまでの先行研究での検討事項を考慮しながら、その評価方法を確立する。評価尺度に関しては、心理学の尺度作成法に則り信頼性・妥当性の検証を実施する。

第二に、わが国の顧問教員を対象に、作成した評価尺度を用い調査を実施し、顧問教員の二側面のアイデンティティとバーンアウトとの関連性を検討し、どちらのアイデンティティがよりバーンアウトと関連しているかを検討する。

第三に、顧問教員の二側面のアイデンティティを形成する要因として、職場におけるソーシャルサポートの受領・提供といった社会的要因、ワークモチベーションといった心理的要因を採用し、関連を検討する。それらのどの要因が、二側面のアイデンティティを効果的に形成するかを明らかにする。

2) 研究仮説

本研究の基本仮説は、以下のとおりである。

中学校で運動部活動を担当する顧問教員は、①所属する学校において同僚から生起するソーシャルサポートの受領、同僚に対するソーシャルサポートの提供、あるいは、達成動機や目標志向性を高く持つことで、顧問教員の教員としてのアイデンティティおよび運動部活動の指導者としてのアイデンティティに関連すること、②二側面のアイデンティティを形成することで、バーンアウトを予防できることを基本仮説とする。

また、それに伴う下位仮説は以下のとおりである。

仮説1：中学校において、教員としてのアイデンティティ、運動部活動の指導者としてのアイデンティティの2つのアイデンティティを形成している顧問教員は、バーンアウトに陥っていない。

仮説2：中学校における顧問教員は、自らが所属する学校において同僚から生起する

ソーシャルサポートの受領や同僚に対するソーシャルサポートの提供により、顧問教員の二側面のアイデンティティを形成する傾向がある。

仮説3：中学校における顧問教員は、自らが顧問教員として働くうえでの達成動機や目標志向性を高く持つことにより、顧問教員の二側面のアイデンティティを形成する傾向がある。

3) 研究方法

はじめに、本研究で着目する顧問教員の二側面のアイデンティティを測定するための信頼性・妥当性の確認された心理評価尺度を理論的背景に基づき作成する。作成した評価尺度を援用し、調査を実施する。具体的には、顧問教員がバーンアウトすることを防ぐために、顧問教員の二側面のアイデンティティおよびバーンアウトを測定する。また、二側面のアイデンティティを形成する要因を検討するために、職場におけるソーシャルサポートの受領・提供、ワークモチベーションを測定する。

4) 論文構成

本研究の目的を達成するために、論文は以下のとおりに構成される。

序章では、わが国における教員の労働環境やメンタルヘルスの現状から、メンタルヘルスに関連する先行研究、および、本研究で援用する要因に関する先行研究を概観した。

第1章研究1では、顧問教員の二側面のアイデンティティを測定する評価方法を確立する。職業的アイデンティティの尺度作成に関する先行研究を基に、運動部活動の顧問教員アイデンティティ尺度を作成し、その信頼性と妥当性を検討する。また、過去の競技経験の有無や担当科目などの基本的属性との関連について検討する。

第1章研究2では、本研究で作成した評価尺度を用い、二側面のアイデンティティとバーンアウトの関連について検討を行う。どちらのアイデンティティがバーンアウトと関連しているかを検討する。

第2章では、二側面のアイデンティティを形成する要因について検討を行う。職業的アイデンティティの形成要因に関する先行研究において、社会的要因と心理的要因に注目されている。したがって、研究1では、社会的要因として職場におけるソーシャルサポートの受領・提供、研究2では、心理的要因としてワークモチベーションを採用し、二側面のアイデンティティとの関係について検討する。研究3では、職場内におけるソーシャルサポートとワークモチベーションをまとめて、運動部活動顧問教員アイデンティティとの関連性について検討する。

最後に、総括を行う。本研究で得られた結果を整理し、それに基づいて総合的考察を実施し、今後の研究の展望について述べる。

以上のことから、本論文のフローチャートは図に示すとおりになる（図序-2）。

5) 用語の定義

本研究で使用する用語の定義を以下のように行った。

中学校：

本研究における「中学校」は公立中学校に限定する。

教員：

本研究における「教員」とは、中学校に勤務する教員であり、常勤講師、非常勤講師のどちらも含む。

顧問教員：

顧問教員とは、中学校・高等学校における部活動の指導・管理運営の担当者（西島ほか、2007）を指すものである。本研究の対象者が、中学校における顧問教員であることを踏まえ、本研究での顧問教員とは、中学校に限定した担当者を意味する。また、副顧問は含み、外部指導員は含まないこととした。

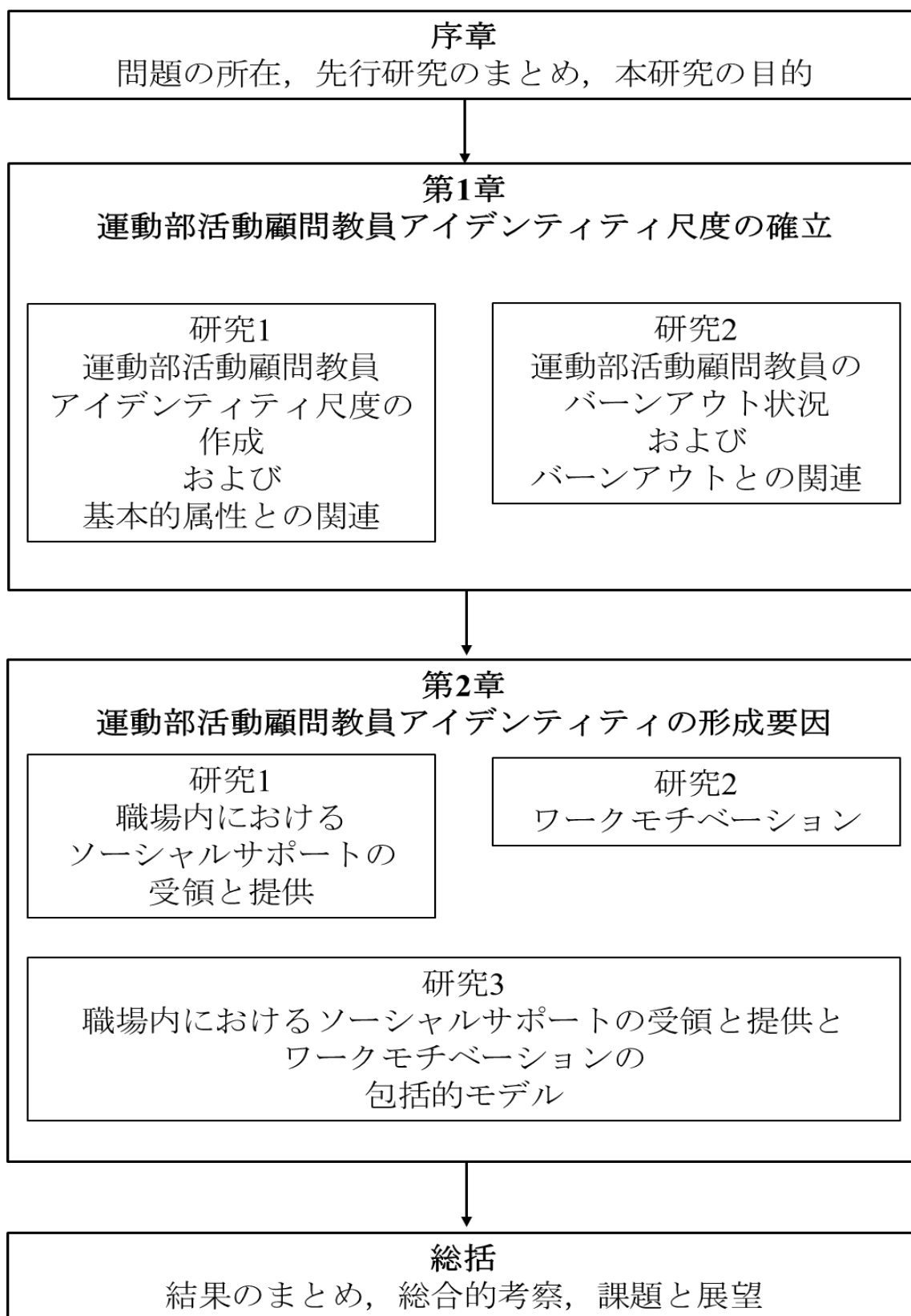
なお、高等学校はスポーツ推薦などを積極的に行い、強化指定部を設け、部活動の指導に重きを置いた顧問教員が配置されることがあり、顧問教員の意識にばらつきが生じることが考えられるため、本研究では中学校における顧問教員に限定した。加えて、公立中学校はスポーツ推薦で入学することがなく、基本的に一般的な教員が運動部活動を担当していることが推察されるため、本研究では、公立中学校の顧問教員に着目した。

運動部活動：

「運動」の一般的な定義は、「歩く」「走る」「跳ぶ」などの人間の身体活動のこと（木庭，2006）を指している。「運動部活動」はそのような身体活動を主として実施している活動という意味で使用する。

正課教育：

「正課」は、学校などで、修めるべき正規の課業と表現されている（新村，2018）ことから、「正課教育」は一般的な授業や実習を意味する。



図序-2 本論文のフローチャート

第 1 章

運動部活動顧問教員

アイデンティティ尺度の確立

研究 1

運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度の確立

1. 目的

第 1 章では、顧問教員の、正課教育内での教育者としてのアイデンティティと運動部活動の指導者としてのアイデンティティの二側面を測定するための運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度を作成することを第一の目的とした。また、顧問教員の過去の競技経験や担当科目などの属性によって、アイデンティティに認知の程度に違いが生じることが考えられるため、作成した運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度を用い、属性によるアイデンティティの程度の違いを明らかにすることを第二の目的とした。

2. 方法

1) 調査対象者

調査対象者は九州地区に所在する公立中学（30校）において運動部活動を担当する教員500名である。

調査対象者において無回答および回答に不備のある者を除く328名（有効回答率65.6%）

（男性：225名，女性：103名，平均年齢 38.08 ± 11.62 歳）を分析対象とした。対象者の担当科目の内訳は保健体育（67名），数学（63名），社会科（49名），理科（47名），英語（39名），国語（38名），技術（8名），家庭科（6名），美術（4名），未回答（2名），その他（各1名）であった。対象者が指導している競技の内訳はバスケットボール（49名），バレーボール（46名），陸上（41名），テニス（38名），野球（37名），卓球（33名），サッカー（26名），剣道（19名），水泳（11名），バドミントン（9名），柔道（8名），ソフトボール（6名），空手（2名），新体操，野外活動，未回答（各1名）であった。調査時期は2020年12月から2021年2月であった。

2) 調査内容

(1) 基本的属性

基本的属性は，性別，年齢，担当科目，教員歴，現在指導している部活動，現在指導して

いる競技の経験の有無，現在指導している競技の指導歴，雇用形態，指導している部活動の競技成績といった顧問自身や担当している部活動を設定した。

(2) 運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度

正課教育内での教育者としてのアイデンティティと部活動の指導者としてのアイデンティティの二側面を測定することができる運動部活動顧問アイデンティティ尺度を作成するために，本研究の対象と同じ専門職を対象に作成された，波多野・小野寺（1993）の職業的アイデンティティ尺度（12項目），Erikson（1959）のアイデンティティの概念に着目した佐々木・針生（2006）の尺度（PISN）（20項目）および，医療系大学生を対象に作成された尺度（本田ほか，2006）を現職教員用として変換された教職アイデンティティ尺度（松井・柴田，2008）（20項目）を参考に，スポーツ心理学を専門とする研究者1名とスポーツ心理学を専攻する大学院生3名の合計4名により項目の検討を行った。項目の検討は，以下のように行った。吉津（2001）によると，Eriksonのアイデンティティ概念に包含される職業的アイデンティティは職業自己をどのように自分の中に取り入れていくかによってその総体が作られていくと述べていることから，職業的アイデンティティは自我アイデンティティが基礎になっていると言われている（波多，2018）。そして，Eriksonの自我アイデンティティの感覚を構成する要素は「斉一性」，「連続性」，「個人的側面：自己確信」，「社会的側面：自分と他者双方の認知の一致」であることが示されている（Erikson, 1959）。したがって，「斉一性」，「連続性」，「個人的側面：自己確信」，「社会的側面：自分と他者双方の認知の一致」といった内容を含んだ項目を参考とした尺度より抽出した。そして，正課教育内での教育，運

動部活動での指導をするうえで必要だと思われる内容の検討を行った。さらに、抽出した項目を正課教育内での教育者としてのアイデンティティ項目（例：私は正課教育の中でいつも自分らしい教育をしていると思う）と、運動部活動の指導者としてのアイデンティティ項目（例：私はいつも自分らしい部活動の指導をしていると思う）に、それぞれ表現を変更した。変更後、類似したような表現項目は除き、最終的に各 20 項目（計 40 項目）を採用した。その後、中学校で運動部活動顧問を担当する教員 2 名に内容の確認を依頼し、問題ないとの回答を得たため、後の調査を実施した。

質問項目は、「生徒の教育（部活動の指導）に生きがいを感じている」「私は自分のことを教員（部活動の顧問）だと思う」といった「斉一性」に関する内容、「教員（部活動の顧問）としての自分の目標は変わらない」「私は教員（部活動の顧問）という仕事を通して人間的に成長している」といった「連続性」に関する内容、「教員（部活動の顧問）として仕事することに自信がある」「教員（部活動の顧問）という仕事に誇りを持っている」といった「個人的側面：自己確信」に関する内容、「私は教員（部活動の顧問）として保護者に必要とされていると思う」「私は教員（部活動の顧問）として生徒（部員）の役に立ちたい」といった「社会的側面：自分と他者双方の認知の一致」で構成されている。質問文では部活動と正課教育での教育活動とわけて考え答えさせる内容とした。回答は「全く当てはまらない（得点 1）」から「非常に当てはまる（得点 7）」までの 7 段階で評価を行い、得点が高いほどその質問に対するアイデンティティが高いことを意味している。

さらに、運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度の構成概念妥当性を検討するために、

以下の2つの尺度を同時に測定した。

(3) 教職アイデンティティ尺度

松井・柴田（2008）が作成した4因子20項目の教職アイデンティティ尺度を採用した。具体的には、「私は教師として、保護者からも必要とされていると思う」などの項目で構成され「教師としての自負」という因子、「私は教師として、保護者の期待にこたえていきたい」などの項目で構成され「社会貢献」という因子、「私は教師であることが自分らしい生き方だと思う」などの項目で構成され「生き方への自信」という因子、「自分がどんな教育をしたいのかはっきりしている」などの項目で構成され「教育観の確立」という因子の4因子を含む。「まったくあてはまらない（得点1）」から「非常にあてはまる（得点7）」の7段階の評定尺度であり、得点が高いほど教員としてのアイデンティティを形成しているとされる。取りうる得点範囲は、20-140点である。本尺度の信頼性および、妥当性は認められている（松井・柴田，2008）。なお、正課教育内での教育者としてのアイデンティティ項目と正の相関関係が予想される。

(4) 指導者アイデンティティ尺度

八尋・萩原（2019）が作成した1因子6項目の指導者アイデンティティ尺度を採用した。質問は、「私は、自分のことを指導者だと思う」、「私には、スポーツの指導に関する目標がいくつもある」、「スポーツの指導は、私の生活のなかで最も大事なものである」などの項目で構成される。尺度は「全く違う（得点1）」から「全くその通り（得点7）」までの7段階

評定尺度であり、得点が高いほど指導者アイデンティティを形成しているとされる。取りうる得点範囲は、6-42点である。6項目という少ない項目で、スポーツ指導者としてのアイデンティティの程度を測定することができ、本研究の調査対象と同様、運動部活動顧問を対象にして作成されたことから、本尺度を採用した。信頼性および、妥当性は確認されている。なお、運動部活動の指導者としてのアイデンティティ項目と正の相関関係が予想される。

3) 分析方法

運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度の各項目の弁別性を検討するため、Item - Total 相関分析（以下、IT 相関分析という）を行い、相関係数が $r = .40$ （徳永，2002）に満たない項目を削除項目とした。また、尺度の因子構造を確認するため、最尤法、プロマックス回転による探索的因子分析を実施し、因子負荷量が $.40$ （徳永，2002）に満たない項目を削除項目とした。そして、クロンバックの α 係数を算出し、尺度の内的一貫性の確認を行った。探索的因子分析後、尺度の因子モデル適合度を確認するため、検証的因子分析を実施した。適合度指標は、Goodness of Fit Index（GFI）、Adjusted Goodness of Fit Index（AGFI）、Compare Fit Index（CFI）、Root Mean Square Error of Approximation（RMSEA）を使用した。なお、クロンバックの α 係数は一般的に $.70$ よりも大きい場合、質問項目が妥当であるとされる（Cronbach, 1951）。GFI、AGFI、CFI はモデルが適合するには 1 に近いほどモデルの説明力があるとされ、一般的に $.90$ 以上が当てはまりの良い判断基準とされている（小塩，2017）。また、RMSEA は $.10$ 以下とした（小塩，2017）。また、構成概念妥当性を検討するため、同時に測定した尺

度との Pearson の相関係数を算出した。属性間による運動部活動顧問教員のアイデンティティの比較をするため、運動部活動顧問教員のアイデンティティ尺度の下位尺度得点を従属変数、基本的属性を独立変数として、 t 検定ならびに一元配置分散分析を行った。一元配置分散分析において有意な差が認められた場合は、Tukey 法を用いて多重比較を実施した。なお、教員歴と指導歴は、分析の際に、それぞれ 10 年未満、10～20 年、20 年以上の 3 つの群に分類した。統計分析パッケージは、IBM SPSS Statistics25.0 および AMOS25.0 を使用した。

4) 倫理的配慮

調査対象の学校責任者に対して、調査用紙配布前に本研究の意図を説明し、調査内容については統計的処理により、個人を特定できない状態にすることを書面にて説明し、承諾できる場合のみ調査を実施した。また、回答者に対して、調査用紙において承諾の可否を求め、承諾が得られた場合のみ調査を実施した。本研究は健康・スポーツ科学講座の倫理審査委員会の承認を得て行われた。

3. 結果

1) 基本的属性

調査対象者の基本的属性は、表1のとおりである。わが国において、中学校の運動部活動指導者は男性が71.5%、平均年齢は39.6歳、保健体育を担当している顧問教員は19.8%であることが報告されていることから（日本体育協会，2014）、本研究の調査対象者は概ね顧問教員の特徴を捉えていると考えられる。

表1-1 調査対象者の特徴

		n	%	M	SD
性別	男性	225	68.6		
	女性	103	31.4		
年齢	20歳代	101	30.8	38.0	11.62
	30歳代	102	31.1		
	40歳代	48	14.6		
	50歳以上	75	22.9		
	未回答	2	0.6		
担当科目	保健体育	67	20.4		
	その他	259	79.0		
	未回答	2	0.6		
競技経験	経験あり	171	52.1		
	経験なし	156	47.6		
	未回答	1	0.3		
教員歴	10年未満	162	49.4	13.25	11.30
	10～20年	65	19.8		
	20年以上	94	28.7		
	未回答	7	2.1		
指導歴	10年未満	234	71.3	7.49	8.11
	10～20年	51	15.6		
	20年以上	35	10.7		
	未回答	8	2.4		
雇用形態	正規雇用（担任有）	193	58.9		
	正規雇用（担任無）	89	27.1		
	非正規雇用	44	13.4		
	未回答	2	0.6		
競技成績	市町村	233	71.0		
	県大会	76	23.2		
	地方大会以上	16	4.9		
	未回答	3	0.9		

2) 運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度の作成

運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度の各項目の弁別性を検討するため、正課教育内での教育者としてのアイデンティティ項目、運動部活動の指導者としてのアイデンティティ項目とのそれぞれで IT 相関分析を実施した結果、すべての質問項目に関して相関係数 $r=.40$ 以上（徳永，2002）を満たし、弁別性が確認された。よって、本研究ではすべての項目を採用し、分析することとした。次に、尺度項目の弁別性が確認された全項目について、因子負荷量.40 以上を基準（徳永，2002）に探索的因子分析を（最尤法，プロマックス回転）を実施した結果、2 因子構造が確認された。ただし、1 項目で因子負荷量.40 以上を満たすことができず削除対象となった。なお、因子名は「教員アイデンティティ因子」および「指導者アイデンティティ因子」とした。さらに、尺度の内的一貫性について検討を行うために、クロンバックの α 係数を算出した結果、教員アイデンティティ因子が.93、指導者アイデンティティ因子が.96 となった（表 1-2）。

尺度の因子的妥当性を検討するため、検証的因子分析を実施した結果、GFI=.90、AGFI=.85、CFI=.98、RMSEA=.03 となった（図 1-1）。AGFI について、基準値を満たすことができなかったが、観測変数の数が多く自由度が高くなると、この指標は低下するため、AGFI の値が低くともモデルが有用でないことを意味しないとされる（豊田・真柳，2001）。観測変数が多いモデルに関しては、AGFI ではなく、RMSEA を参照すべきであるとされ（豊田・真柳，2001）、本研究のモデルにおける RMSEA は基準を満たしていることから、十分にモデルが採択可能であることを示している。また、基準関連妥当性を検討するため、同時に測定した

尺度との Pearson の相関係数を算出した結果、教員アイデンティティ因子と教職アイデンティティは正の相関関係 ($r=.86, p<.01$), 指導者アイデンティティ因子と指導者アイデンティティ尺度は正の相関関係 ($r=.71, p<.01$), が認められた.

以上のことから、教員アイデンティティ因子 19 項目、指導者アイデンティティ因子 20 項目で構成される運動部活動顧問教員アイデンティティが作成された. 本尺度は 7 段階の評定尺度であり、得点の算出方法は各項目の合計得点であるため、教員アイデンティティ因子は 19～133 点、指導者アイデンティティ因子は 20～140 点の範囲で算出される.

表1-2 探索的因子分析の結果およびクローンバックの α 係数

項目	因子負荷量		α 係数
	F1	F2	
1 私は正課教育の中でいつも自分らしい教育をしていると思う	.62	.26	.93
2 正課教育の中での生徒の教育に生きがいを感じている	.81	.31	
3 私は自分のことを教員だと思う	.60	.24	
4 私は正課教育の中で生徒を教育することで満足している	.71	.23	
6 正課教育の中で自分がどんな教育がしたいかはっきりしている	.82	.28	
7 教員としての自分の目標は変わらない	.66	.22	
8 生徒の教育について考えている時間が長い	.52	.17	
9 私は教員という仕事を通して人間的に成長している	.71	.32	
10 私は正課教育内での教育のあり方について、自分なりの考えを持っている	.78	.29	
11 正課教育の中で生徒を教育することは私の能力を活かせる	.77	.26	
12 教員として仕事することに自信がある	.67	.35	
13 教員という仕事に誇りを持っている	.75	.35	
14 私は教員として、学校内で不可欠な存在である	.56	.31	
15 正課教育内での教育において、必要な時に自分の力を発揮することができる	.70	.32	
16 私は教員として保護者に必要とされていると思う	.60	.30	
17 私は教員として生徒に必要とされていると思う	.56	.29	
18 私は教員として同僚に必要とされていると思う	.56	.33	
19 私は教員として保護者の期待に応えていきたい	.62	.36	
20 私は教員として生徒の役に立ちたい	.67	.34	
21 私はいつも自分らしい部活動の指導をしていると思う	.23	.71	.96
22 部活動の指導に生きがいを感じている	.24	.85	
23 私は自分のことを部活動の顧問だと思う	.33	.68	
24 私は部活動を指導することで満足している	.26	.85	
25 私は部活動の顧問として生き生き働いていると感じる	.26	.89	
26 自分が部活動においてどんな指導がしたいかはっきりしている	.32	.76	
27 部活動の顧問としての自分の目標は変わらない	.32	.70	
28 部活動の指導について考えている時間が長い	.18	.60	
29 私は部活動の顧問という仕事を通して人間的に成長している	.25	.77	
30 私は部活動の指導のあり方について、自分なりの考えを持っている	.39	.73	
31 部活動の指導という仕事は私の能力を活かせる	.22	.85	
32 部活動の顧問として仕事することに自信がある	.27	.84	
33 部活動の顧問という仕事に誇りを持っている	.29	.88	
34 私は部活動の顧問として、部活内で不可欠な存在である	.28	.75	
35 部活動の指導において、必要な時に自分の力を発揮することができる	.29	.81	
36 私は部活動の顧問として保護者に必要とされていると思う	.29	.72	
37 私は部活動の顧問として部員に必要とされていると思う	.34	.74	
38 私は部活動の顧問として指導者仲間に必要とされていると思う	.27	.72	
39 私は部活動の顧問として保護者の期待に応えていきたい	.26	.69	
40 私は部活動の顧問として部員の役に立ちたい	.30	.72	
	因子間相関	F1	F2
	F1	1.00	.33
	F2	.33	1.00

※「5 私は教員として生き生き働いていると感じる」は基準値を満たしていないため削除した

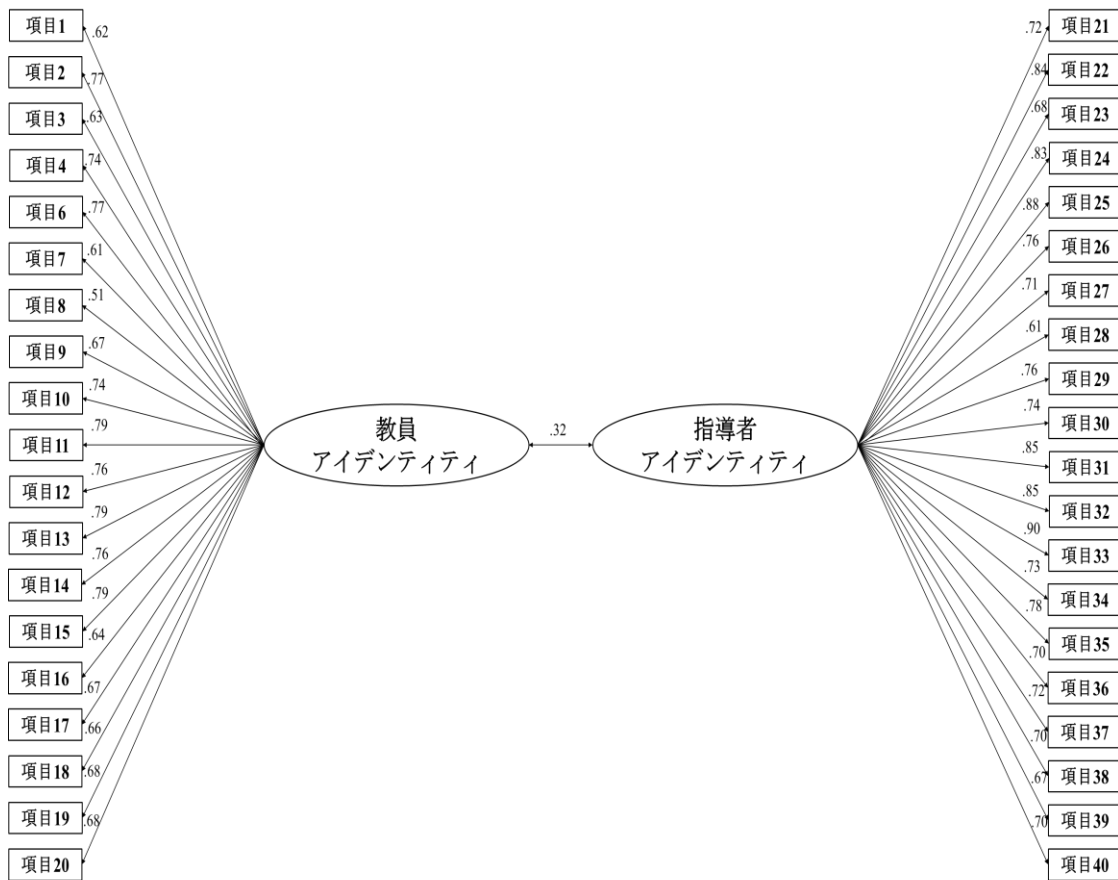


図2-1 運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度の検証的因子分析結果

3) 基本的属性間による比較の関連

基本的属性を独立変数、運動部活動顧問教員アイデンティティ（教員および指導者アイデンティティ因子）を従属変数として、 t 検定（表 1-3）、および一元配置分散分析（表 1-4）を実施した結果、性別、担当科目、過去の競技経験、教員歴、現在指導しているスポーツの指導歴、雇用形態、指導している部活動の競技成績において、有意な差がみられた。

性別において、教員アイデンティティ、指導者アイデンティティのいずれも女性に比べ男性が有意に高いことが示された（順に $t=3.33, p<.001$; $t=6.59, p<.001$ ）。担当科目では、保

健体育とそれ以外の科目に分類し分析を実施した結果、指導者アイデンティティのみ有意な差が見られた ($t=5.17, p<.001$)。現在指導している競技における過去の競技経験の有無による比較をした結果、経験がある顧問教員は経験がない教員に比べ、指導者アイデンティティが有意に高いことが明らかになった ($t=6.64, p<.001$)。教員歴による比較では、10年未満、10～20年、20年以上の3群に分類して分析をした結果、教員アイデンティティにおいて有意な差がみられた ($F=6.81, p<.001$)。多重比較の結果では、20年以上の顧問教員は、10年未満、10～20年の顧問教員と比較して有意に低いことが示された。指導歴についても教員歴と同様に3群に分類し分析を実施した。その結果、指導者アイデンティティで有意な差が認められ ($F=14.81, p<.001$)、多重比較の結果、10～20年、20年以上の顧問教員は10年未満と比べ、有意に高いことが明らかになった。雇用形態では、担任を持っている正規雇用、担任を持っていない正規雇用、非正規雇用の3群に分類し分析した結果、教員アイデンティティにおいて有意な差がみられた ($F=6.81, p<.001$)。多重比較の結果では、非正規雇用の顧問教員は、担任の有無を問わず正規雇用の顧問教員と比較して、有意に低いことが明らかにされた。競技成績による比較では、指導者アイデンティティに有意な差が認められた ($F=4.29, p<.05$)。多重比較の結果、市町村大会に出場した部活動を指導している顧問教より、県大会に出場した部活動の顧問教員の方が高い値を示した。

表1-3 基本的属性間によるアイデンティティの比較 (t検定)

		教員アイデンティティ			指導者アイデンティティ		
		M	SD	t値	M	SD	t値
性別	男性 (n=225)	101.96	15.60	3.33***	94.46	25.35	6.59***
	女性 (n=103)	95.75	15.81		74.97	23.79	
担当科目	保健体育 (n=67)	103.05	17.94	1.70	102.63	23.57	5.17***
	その他 (n=259)	99.39	15.18		84.65	25.99	
競技経験	経験あり (n=171)	100.23	15.42	.16	97.10	23.59	6.64***
	経験なし (n=156)	99.94	16.37		78.79	26.20	

*** p<.001

表1-4 基本的属性間によるアイデンティティの比較 (一元配置分散分析)

		教員アイデンティティ				指導者アイデンティティ			
		M	SD	F値	多重比較 (Tukey法)	M	SD	F値	多重比較 (Tukey法)
教員歴	①10年未満 (n=162)	100.47	16.64	6.81***	③<①**, ③<②***	88.59	26.87	.25	
	②10~20年 (n=65)	103.03	14.71			89.25	25.86		
	③20年以上 (n=94)	92.52	12.25			85.89	26.63		
指導歴	①10年未満 (n=234)	99.27	16.08	1.67		84.23	25.87	14.81***	①<②***, ①<③***
	②10~20年 (n=51)	103.04	15.35			99.98	23.84		
	③20年以上 (n=35)	102.74	14.84			103.57	22.98		
雇用形態	①正規 (担任有) (n=193)	100.47	16.64	6.81***	③<①**, ③<②***	88.59	26.87	.25	
	②正規 (担任無) (n=89)	103.03	14.71			89.25	25.86		
	③非正規 (n=44)	92.52	12.25			85.89	26.63		
競技成績	①市町村大会 (n=233)	100.17	15.34	.17		86.53	25.17	4.29*	①<②*
	②県大会 (n=76)	99.98	17.87			95.78	28.54		
	③地方大会以上 (n=16)	102.44	12.03			80.63	30.66		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

4. 考察

本研究の目的は、顧問教員の正課教育内での教育者としてのアイデンティティと運動部活動の指導者としてのアイデンティティの二側面を測定するための運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度を作成すること、および基本的属性間によるアイデンティティの程度の違いを明らかにすることであった。

まず、運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度を作成するために、職業的アイデンティティ尺度の先行研究を参考に、各 20 項目（計 40 項目）を採用し、IT 相関分析を実施した結果、すべての質問項目において、相関係数が基準を満たしたことが確認されたことから、採用した尺度項目の弁別性が示されたと考えられる。また、弁別性が確認された全 40 項目の運動部活動顧問アイデンティティ尺度について、探索的因子分析（最尤法、プロマックス回転）を実施した結果、因子負荷量の基準を満たすことができなかった「私は教員として生き生き働いていると感じる」という項目を削除し、2 因子 39 項目が確認された。尺度の内的一貫性について、クロンバックの α 係数が基準値（Cronbach, 1951）を満たしており、内的一貫性を確認できたことから、本研究で作成した尺度は、弁別性、内的一貫性を有する尺度であることが示された。また、尺度の因子的妥当性を確認するため、検証的因子分析を実施した結果、モデル適合度の基準値（小塩, 2017）を概ね満たすことができ、運動部活動顧問アイデンティティ尺度の因子的妥当性が確認できた。さらに、基準関連妥当性を検討するため、同時に測定した尺度との Pearson の相関係数を算出した結果、教員アイデンティティ因子と教職アイデンティティ尺度は正の相関関係が認められ、指導者アイデンティティ因

子と指導者アイデンティティ尺度は正の相関関係が示されたことから、運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度の基準関連妥当性が確認された。

以上のことから、本研究では、信頼性・妥当性が十分に認められ、顧問教員における役割の二側面のアイデンティティを測定することができる「運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度」を作成できたと考えられる。

また、基本的属性間による運動部活動顧問教員アイデンティティの程度の比較について検討した結果、担当科目では、保健体育の顧問教員が保健体育以外の顧問教員に比べ、指導者アイデンティティが高いことを示した。保健体育の顧問教員は、専門的指導をしたいという思いや、部活動での指導の経験が授業に直結することから、部活動に積極的に関与する顧問教員が多いという報告（石村・山西，2007）があるため、指導者としてのアイデンティティを形成していることが考えられる。また、過去に競技経験がある競技を指導している顧問教員は、経験がない競技を指導している顧問教員より指導者アイデンティティを形成していることが明らかになった。競技経験がある競技を指導している顧問教員は、部員の育成や情報の管理を積極的に行っていることが示されている（藤田・吉田，2010）ことから、そのような行動が指導者としての役割を認知することに繋がると示唆される。教員歴について、20年以上のキャリアを積んだ顧問教員は教員としてのアイデンティティを喪失している傾向にあり、一方、指導歴についてはキャリアを積むほど、指導者としてのアイデンティティを形成していることが明らかになった。ベテラン教員は教員生活をまとめ、退職を目前にして教員の仕事以外の準備にかかるため、教育活動への低下が指摘されている（古川，2018）ことから、若手の教員に比べ、ベテラン教員は教員としての役割の認知が弱くなっているこ

とが考えられる。また、年齢と部活動の指導に対する自信は正の相関関係にあること（和井田・藤田，2020）が明らかにされており，指導者としてのキャリアを重ねることで競技への指導法などが確立し，指導者としてのアイデンティティ形成に繋がると示唆される。雇用形態において，正規雇用の顧問教員は非正規雇用の顧問教員と比較して教員としてのアイデンティティを形成していることが示されており，非正規雇用の顧問教員は学校運営に関わる機会が少ないことが報告されている（和井田・藤田，2020）ことから，勤務している学校の一員という認識をすることが難しい環境にあり，教員としてのアイデンティティを形成しづらいことが考えられる。また，市町村大会に出場した部活動を指導している顧問教員より，県大会に出場した顧問教員の方が指導者としてのアイデンティティを形成していることが明らかになった。すなわち，指導者としての役割を強く認識することが指導している部活動の競技成績に関連することが推察される。

本研究では，基本的属性間による運動部活動顧問教員アイデンティティの程度の違いを明らかにすることができたが，これまで職業的アイデンティティは精神的健康状態（福永ほか，2019）の関連性が示されていることから，第1章研究2では，メンタルヘルスとの検討をする必要があるといえる。顧問教員のような対人援助職を対象としてストレスの程度を検討する場合，対人援助職に特有の職業的ストレス反応とされるバーンアウトに焦点が当てられている（森，2007）。したがって，メンタルヘルスのうちのバーンアウトに着目することとした。

5. まとめ

本研究では、運動部活動顧問教員のアイデンティティ尺度の作成と信頼性および、妥当性の検討を行った結果、正課教育内での教育者としてのアイデンティティ項目は19項目1因子構造が確認され、運動部活動の指導者としてのアイデンティティ項目は20項目1因子構造が確認された。また、信頼性、因子的妥当性、および構成概念妥当性について認められたことから、信頼性・妥当性を十分に有する運動部活動顧問アイデンティティ尺度を作成することができたといえる。さらに、様々な基本的属性間で運動部活動顧問アイデンティティの程度の違いを明らかにした。

研究 2

運動部活動顧問教員アイデンティティとバーンアウトの関連性

1. 目的

序章で述べたように、アイデンティティとバーンアウトの間には関連性があることが認められている。しかし、2016年に文部科学省により実施された「教員勤務実態調査（文部科学省，2016）」によると、中学校教員のうち、84.4%が部活動の顧問を担当しており、その中の77.5%が運動部活動を担当していることが明らかにされていることから、教員としての職業的アイデンティティだけに着目した検討ではなく、運動部活動の指導者としてのアイデンティティに注目する必要があると考えられる。久保（1998）によると、部活動における指導者は「指導者」あるいは「教員」として明確に位置づけることはできないとしていることから、運動部活動の指導者と教員の二側面のアイデンティティから検討する必要があると推察される。

以上のことから、本研究では、二側面のアイデンティティとバーンアウトの関連性を検討することとした。また、先行研究において、教員の担当科目によって運動部活動に対する没頭度が違う（徳永・山下，2000）ことや、過去の競技経験によって負担の感じ方に差がある（角谷，2020）ことから、実態を明らかにするために担当する科目と過去の競技経験による差の検討を行った。

今日の運動部活動の指導の充実や、顧問教員の働き方の改善に向けた取り組み（スポーツ

序, 2018b) が進められているように, 顧問教員に着目した研究の蓄積は重要であるといえる. 顧問教員のアイデンティティとバーンアウトの関連性を明らかにする本研究は, 顧問教員の働き方を解決するための基礎資料となる可能性を含んでおり, 一定の意義を見出すことができるであろう.

2. 方法

1) 調査対象者

第1章研究1の調査対象者と同様.

2) 調査内容

(1) 基本的属性

属性は、性別、年齢、担当科目、教員歴、現在指導しているスポーツ、指導しているスポーツの競技経験、現在指導しているスポーツの指導歴、雇用形態、指導している部活動の競技レベルといった顧問自身や担当している部活動の基本的属性を設定した.

(2) 運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度

第1章研究1で作成した運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度を用いた.

(3) バーンアウト尺度

Maslach & Jackson (1981) による MBI (Maslach Burnout Inventory) を翻訳・修正した「脱人格化」「個人的達成感」「情緒的消耗」の3因子17項目からなるバーンアウト尺度(田尾・久保, 1996)を使用した. 脱人格化は、人格を無視した思いやりのない対応であり、個人的

達成感は、職務における達成感であり、情緒的消耗は、仕事を通じて、情緒的に力を出し尽くして消耗してしまった状態である（貝川，2009）。質問項目は「身体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある」「自分の仕事がつまらなく思えて仕方のないことがある」「仕事楽しくて、知らないうちに時間が過ぎることがある（逆転項目）」などで構成される。この尺度は看護師用に作成されたものであるため、教員を対象とした先行研究（伊藤，2000）と同様に、項目中の「患者」を「生徒」と修正して用いた。質問への回答は「1：全くない」から「4：大いにある」の4段階で評価する。そして、各下位尺度得点の和が高いほど、バーンアウト状態にあることを意味している。取りうる得点範囲は、17-68点である。なお、信頼性・妥当性は十分に認められている（田尾・久保，1996）。

3) 分析方法

本研究の調査対象者における基本的属性間でのバーンアウト、運動部活動顧問アイデンティティの状況を明らかにするため、 t 検定および一元配置分散分析を実施した。一元配置分散分析において有意な差が認められた場合は、Tukey法を用いて多重比較を実施した。

また、顧問教員のアイデンティティとバーンアウトの関連を検討するため、運動部活動顧問教員アイデンティティの2つの因子を独立変数、バーンアウトを目的変数とし、基本的属性を統制し、階層的重回帰分析を実施した。統計分析パッケージはIBM SPSS Statistics25.0を使用した。

4) 倫理的配慮

調査対象の学校責任者に対して、調査用紙配布前に本研究の意図を説明し、調査内容については統計的処理により、個人を特定できない状態にすることを書面にて説明し、承諾できる場合のみ調査を実施した。また、回答者に対して、調査用紙において承諾の可否を求め、承諾が得られた場合のみ調査を実施した。本研究は健康・スポーツ科学講座の倫理審査委員会の承認を得て行われた。

3. 結果

1) 顧問教員におけるバーンアウトの状況

また、顧問教員におけるバーンアウト状況の特徴を検討するために、基本的属性間による t 検定を実施した結果、性差において、女性が男性より有意にバーンアウト得点が高いことが明らかになった ($t=2.05$, $p<.05$)。担当科目について、保健体育を担当する顧問教員とそれ以外の科目を担当する顧問教員に分類し検定した結果、保健体育を担当する顧問教員は、それ以外の科目を担当する顧問教員より、有意にバーンアウト得点が低かった ($t=2.90$, $p<.01$) さらに、過去の競技経験の有無別で検証した結果、経験がある顧問教員と経験がない顧問教員は有意な差が認められなかった ($t=.01$, n.s.) (表 1-5)。年齢を 20 歳代, 30 歳代, 40 歳代, 50 歳以上に分類し、一元配置分散分析を用いてバーンアウトの程度を比較した結果、有意な差は認められなかった ($F=1.08$, n.s.) (表 1-6)。

表1-5. 基本的属性間によるバーンアウトの比較 (t検定)

		バーンアウト		
		M	SD	t値
性別	男性 (n=225)	36.73	9.10	2.05*
	女性 (n=103)	38.96	9.22	
担当科目	保健体育 (n=69)	34.56	9.43	2.90**
	その他 (n=259)	38.15	9.01	
競技経験	経験あり (n=172)	37.42	9.20	.01
	経験なし (n=156)	37.41	9.21	

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

表1-6. 基本的属性間によるバーンアウトの比較（一元配置分散分析）

		バーンアウト			
		M	SD	F値	多重比較
年齢	①20歳代 (n=101)	38.59	9.06	1.08	
	②30歳代 (n=102)	37.41	10.09		
	③40歳代 (n=50)	35.99	8.65		
	④50歳以上 (n=75)	36.70	8.41		

2) 運動部活動顧問教員アイデンティティとバーンアウトの関連

運動部活動顧問教員アイデンティティとバーンアウトの関連性を検討するため、教員アイデンティティ因子、指導者アイデンティティ因子を独立変数とし、バーンアウトを目的変数として階層的重回帰分析を実施した。第一ステップに調整因子として性別、年齢、担当科目、過去の競技経験、第二ステップに教員アイデンティティ因子、指導者アイデンティティ因子を投入した（表 1-7）。第一ステップから第二ステップにかけて決定係数が有意に増加し（ $\Delta R^2 = .30, p < .001$ ）、教員アイデンティティ因子、指導者アイデンティティ因子はともにバーンアウトと関連を示した（順に $\beta = -.38, p < .001$; $\beta = -.33, p < .001$ ）。

また、多重共線性を検討するため、すべての独立変数において Variance Inflation factor (VIF) を算出した結果、 $VIF < 2$ であった。Zuur et al. (2010) は多重共線性の基準値を $VIF < 3$ としていることから、多重共線性の問題は生じていないものと判断した。

表1-7. 階層的重回帰分析の結果

	Step 1		Step 2	
	β	t	β	t
性別	-.10	-1.81	-.02	-.50
年齢	.11	1.91	-.61	-1.27
科目	.17	3.11**	.05	.99
経験	-.03	-.45	-.12	-2.37*
教員アイデンティティ			-.38	-.73***
指導者アイデンティティ			-.33	-.56***
R ²		.05		.35
Δ R ²		.05**		.30***

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

4. 考察

本研究の目的は、まず顧問教員のバーンアウトと運動部活動顧問アイデンティティの実態を明らかにすること、また、顧問教員の正課教育内での教員としての役割と運動部活動内での指導者としての役割である二側面のアイデンティティとバーンアウトの関連性を検討することであった。

基本的属性間による t 検定を実施した結果、男性より女性がバーンアウトの得点が高いことが明らかになった。バーンアウトの性差について、女性がバーンアウトに陥りやすいという報告 (Lachman & Diamant, 1987) や、男性がバーンアウトしやすいという研究結果 (Russell et al., 1987)、あるいは性差がないという報告 (Lemkau et al., 1987) があり、一貫した結果は得ることができていないが、顧問教員においては、女性の方が負担に感じていることが明らかになった。内田ほか (2018) は、男性は部活動顧問に対して、やりがいや楽しさをもたらす仕事という認識をしている傾向にある一方で、女性は部活動顧問をストレスフルな仕事と感じている傾向にあることを示している。したがって、本研究は先行研究の結果 (内田ほか, 2018) を支持するものであった。担当科目別にバーンアウト得点を検討した結果、保健体育を担当している顧問教員の方がバーンアウトに陥っていないことが示された。保健体育を担当している顧問教員は保健体育以外を担当する顧問教員と比較して、運動部活動に対して割く時間が長く、没頭度が高いという報告 (徳永・山下, 2000) や、自らの希望で運動部活動を担当している者が多いという先行研究 (杉本, 1988)、保健体育を担当する顧問教員にとって一日の活動の中で最も重要なのが「運動部活動」であり、指導を熱心に

行っていることを明らかにした研究結果（小泉，1996）があることから，保健体育を担当する顧問教員は運動部活動の指導を負担に感じにくい傾向があることが示唆される．過去の競技経験の有無別で検討した結果，心理的な負担であるバーンアウトの得点において有意な差は認められなかった．一方，角谷（2020）は，経験がない顧問教員は経験がある顧問教員と比較して，部活動への時間的負担を感じていることを明らかにしている．本研究の結果と角谷（2020）の知見を総合して考えると，過去の競技経験の有無は，部活動への時間的負担と関連する一方で，心理的な負担とは関連が認められず，過去の競技経験のない顧問教員に対しては時間的負担の軽減を考慮することが重要となる可能性が推察された．

運動部活動顧問教員としてのアイデンティティとバーンアウトの関連性を検討した結果，性別，年齢，担当科目，過去の競技経験といった調整因子を統制した状態でも，教員アイデンティティ因子，指導者アイデンティティ因子のいずれもバーンアウトと関連していることが示された．これまで，教員としてのアイデンティティを形成できないことでバーンアウトに陥る可能性が示されていたが（川原，2003；久富，1998），指導者アイデンティティ因子とバーンアウト間で関連性があったことから，運動部活動の指導者としてのアイデンティティを形成することもバーンアウトに陥らないために必要である可能性が明らかになった．したがって，本研究の結果から，バーンアウトに陥らないためには，2つのアイデンティティをそれぞれ形成する必要性があることが示唆された．

本研究の結果，顧問教員のバーンアウトの状況，および，バーンアウトと運動部活動顧問教員アイデンティティの関連性を説明したが，今後，顧問教員のバーンアウトなどのメンタルヘルスを検討する際の一因として，運動部活動顧問教員アイデンティティを組み込む

ことが期待される。また、顧問教員の二側面のアイデンティティを強く形成している者がバーンアウトに陥っていないことから、「私は正課教育内での教育のあり方について、自分なりの考えを持っている」や「自分が部活動においてどんな指導がしたいかはっきりしている」などの考えを持つことが必要である。具体的には、保健体育を担当する顧問教員や競技経験がある顧問教員は指導者アイデンティティを形成している傾向にあることから、保健体育以外を担当する顧問教員や競技経験がない顧問教員に対して部活動に関するサポートをすることが挙げられる。また、教員アイデンティティについては、20歳代の経験の浅い顧問教員に対して一定程度の経験を持つ顧問教員が正課教育についてのフォローをすることが考えられる。そうすることで、教員としてのアイデンティティ、あるいは運動部活動の指導者としてのアイデンティティを形成し、バーンアウトを予防することにつながる可能性が示唆される。したがって、第2章では、運動部活動顧問教員アイデンティティの形成要因として、序章で述べたソーシャルサポートの受領・提供、ならびに達成動機や目標志向性に着目して検討を進める。

5. まとめ

本研究では、これまで明らかにされていなかった顧問教員におけるバーンアウトの状況を検討し、性別や担当科目によってバーンアウトの程度に差があることが明らかになった。また、年齢などの基本的属性を統制した状態において、教員アイデンティティと指導者アイデンティティはバーンアウトと関連していることが示された。今後、顧問教員の働き方を解決するための新たな知見となったといえよう。

第2章

運動部活動顧問教員

アイデンティティの形成要因

研究 1

職場におけるソーシャルサポートの受領・提供に着目して

1. 目的

第 1 章でアイデンティティとバーンアウトの間で関連性があることが明らかにされた。しかし、より包括的な顧問教員におけるバーンアウトのプロセスモデルを構築するため、顧問教員のアイデンティティを形成する要因を検討する必要性が指摘されている（第 1 章研究 2）。

序章で述べたように、アイデンティティは、社会的な関係性の中で形成されるものであることから（Erikson, 1959）、社会的な要因としてソーシャルサポートに注目されている。また、ソーシャルサポートについて、実際の対人場面においては、個人はサポートの受け手であると同時にその送り手でもある（福岡, 1997）ことが指摘されている。

以上のことから、バーンアウトの抑制に繋がるアイデンティティの確立には職場内におけるソーシャルサポートの受領・提供が重要な役割を担うと考えられる。したがって、本研究では顧問教員におけるバーンアウトを抑制するプロセスを明らかにするために、顧問教員としてのアイデンティティおよび職場内におけるソーシャルサポートの受領・提供との関連性から説明する仮説モデル（図 3-1）を検討することを目的とした。

顧問教員を対象に、バーンアウトを抑制するプロセスを説明するモデルを構築することで、顧問教員の働き方に関する新たな知見を付加することができると考えられる。すなわ

ち、バーンアウトを抑制するうえで重要なアイデンティティの形成のためには具体的にどのようなサポートをする必要があるのかなど、学校組織運営者や顧問教員自身などによって有益な情報となり得ると考えられる。

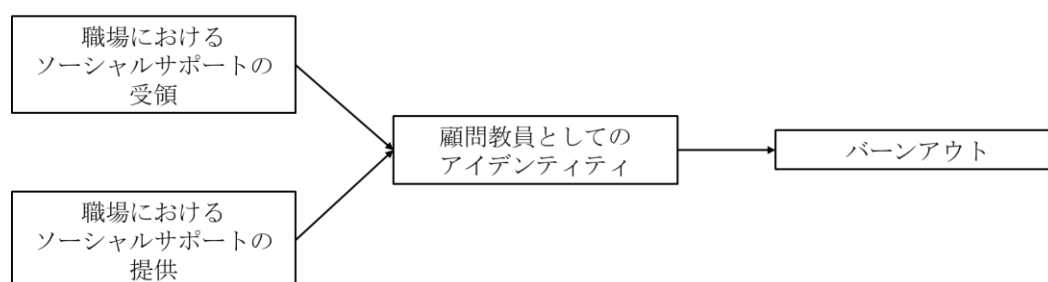


図2-1 仮説モデル

2. 方法

1) 調査対象者

調査対象者は九州地区に所在する無作為に選出した公立中学校（30校）において運動部活動を担当する教員 350 名を対象とした。

調査対象者において無回答であった者 19 名（5.4%）および、回答に不備のある者 21 名（6.0%）を除く 310 名（有効回答率 88.6%）（男性：193 名，女性：117 名，平均年齢 38.33 ± 12.04 歳）を分析対象とした。対象者の担当科目の内訳は数学（55 名），保健体育（51 名），社会科（48 名），英語（43 名），理科（42 名），国語（38 名），技術（11 名），家庭科（11 名），美術（2 名），未回答（5 名），養護（1 名）であった。対象者が指導している競技の内訳はテニス（45 名），バスケットボール（43 名），バレーボール（39 名），陸上競技（34 名），野球（33 名），卓球（37 名），サッカー（23 名），剣道（15 名），バドミントン（12 名），柔道（12 名），水泳（10 名），ソフトボール（5 名），未回答（5 名）であった。調査時期は 2021 年 10 月から 2021 年 12 月であった。

2) 調査内容

(1) バーンアウト尺度

第 1 章研究 2 で使用したバーアウト尺度（田尾・久保，1996）を用いた。

(2) 運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度

第1章研究1で作成した運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度を用いた。

(3) 職場における短縮版ソーシャルサポート尺度

職場内でのソーシャルサポートを測定するために、森・三浦（2006）が作成した3つの下位尺度6項目で構成される職場における短縮版ソーシャルサポート尺度を使用した。発問文は「学校内でどの程度サポートを受けましたか」とした。「いろいろと相談にのってくれる」「問題解決のためにアドバイスをくれる」で構成される情動的サポート、「自分のフォローをしてくれる」「一緒に対処してくれる」で構成される道具的サポート、「あなたの行動や考えを支持してくれる」「あなたのことを理解し、認めてくれる」で構成される情緒的サポートの3つの下位尺度で構成されている（合計6項目）。本尺度は、「ほとんどなかった（1点）」から「とてもあった（5点）」までの5段階評価である（得点可能範囲：情動的サポート2-10点、道具的サポート2-10点、情緒的サポート2-10点、合計6-30点）。また、本尺度は、教員を対象にして作成されたものであり、信頼性・妥当性が認められている（森・三浦，2006）。さらに、本尺度をソーシャルサポートの提供の程度を測定するために書き換えた。具体的には、発問文は「学校内でどの程度サポートをしていますか」に変更した。質問は「いろいろと相談にのってくれる」を「いろいろと相談にのっている」や、「あなたの行動や考えを支持してくれる」を「同僚の行動や考えを支持している」というように、サポートを提供するような内容に書き換えた。

3) 分析方法

分析方法について、はじめに、運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度、職場内におけるソーシャルサポート提供尺度の内的整合性を確認するため、クロンバックの α 係数を算出した。加えて、検証的因子分析を行い、使用した尺度の構成概念妥当性の確認を行った。また、職場内におけるソーシャルサポートの受領・提供、顧問教員としてのアイデンティティ、バーンアウトの関連性を検討するため、相関分析を実施した。顧問教員としてのアイデンティティを媒介要因とした顧問教員におけるバーンアウトを抑制するプロセスを説明する仮説モデルを検討するため、パス解析を実施した。統計解析パッケージは IBM SPSS Statistics25.0 および、AMOS25.0 を使用した。

4) 倫理的配慮

調査対象の学校責任者（校長や教頭）に対して、調査用紙配布前に本研究の意図を説明し、調査内容については統計的処理により、個人を特定できない状態にすることを書面にて説明し、承諾できる場合のみ調査を実施した。また、回答者に対して、調査用紙において承諾の可否を求め、承諾が得られた場合のみ調査を実施した。本研究は健康・スポーツ科学講座の倫理審査委員会の承認を得て行われた。

3. 結果

1) 使用した各尺度の基本統計量

研究2第1章において、使用した各尺度の基本統計量（平均，標準偏差）は以下の通りである。バーンアウト尺度の平均得点は 37.33 ± 9.08 ，運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度の指導者アイデンティティ因子の平均得点は 89.61 ± 22.82 ，教員アイデンティティ因子の平均得点は 99.92 ± 13.46 ，職場におけるソーシャルサポート尺度の情動的サポート受領の平均得点は 8.49 ± 1.63 ，道具的サポート受領の平均得点は 8.56 ± 1.54 ，情緒的サポート受領の平均得点は 8.36 ± 1.48 ，情動的サポート提供の平均得点は 7.45 ± 1.69 ，道具的サポート提供の平均得点は 7.82 ± 1.43 ，情緒的サポート提供の平均得点は 8.43 ± 1.38 であった。

2) 尺度の信頼性・妥当性の検討

はじめに、第1章で作成した運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度および職場における短縮版ソーシャルサポート提供尺度（従来の尺度を提供用書き換えて使用）の信頼性・妥当性の検討を実施した。尺度の内的整合性を確認するためにクロンバックの α 係数を算出した結果、運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度の指導者アイデンティティ因子は.96，教員アイデンティティ因子は.94，職場における短縮版ソーシャルサポート尺度の情

報的支持は.89, 道具的支持は.85, 情緒的支持は.93であった。クロンバックの α 係数は.70 よりも大きい場合, 質問項目が妥当であると判断されること (Cronbach, 1951) から, 基準値を上回る良好な値を得ることができ, 尺度の内的整合性は確認された。さらに, 構成概念妥当性を確認するため, 検証的因子分析を実施した。適合度指標は, GFI, AGFI, CFI, RMSEA を使用した。GFI, AGFI, CFI は, モデルが適合するためには 1 に近いほどモデルの説明力があるとされ, 一般的に.90 以上が当てはまりの良い判断基準とされている(小塩, 2017)。また, RMSEA は.10 以下とした(小塩, 2017)。検証的因子分析の結果, 運動部活動顧問教員アイデンティティは GFI=.89, AGFI=.84, CFI=.98, RMSEA=.04 となった。GFI, AGFI について, 基準値を満たすことができなかったが, 観測変数の数が多いことによって自由度が大きなモデルに関しては, この指標ではなく, RMSEA を参照すべきであるとされている(豊田・真柳, 2001)。本研究のモデルにおける RMSEA は基準を満たしていることから, 十分にモデルが採択可能であることを示している。職場における短縮版ソーシャルサポート尺度は概ね良好な適合度 (GFI=.97, AGFI=.91, CFI=.99, RMSEA=.09) を得ることができ, 構成概念妥当性が示された。以上のことから, 2つの尺度の信頼性・妥当性が確認され, その後の分析を行った。

3) 相関分析による検討

職場内におけるソーシャルサポートの受領・提供の各 3 つの下位尺度, 顧問教員としてのアイデンティティの 2 つの下位尺度, バーンアウトの関連性の検証を行うため, Pearson

の相関係数を算出した結果、情動的サポート受領は、道具的サポート受領 ($r=.79, p<.001$), 情緒的サポート受領 ($r=.68, p<.001$), 情動的サポート提供 ($r=.21, p<.001$), 道具的サポート提供 ($r=.24, p<.001$), 情緒的サポート提供 ($r=.40, p<.001$), 教員アイデンティティ ($r=.14, p<.05$) との間に正の相関関係が認められた。道具的サポート受領は、情緒的サポート受領 ($r=.61, p<.001$), 情動的サポート提供 ($r=.17, p<.01$), 道具的サポート提供 ($r=.24, p<.001$), 情緒的サポート提供 ($r=.44, p<.001$) との間で正の相関関係が示された。情緒的サポート受領は、情動的サポート提供 ($r=.37, p<.001$), 道具的サポート提供 ($r=.39, p<.001$), 情緒的サポート提供 ($r=.54, p<.001$), 指導者アイデンティティ ($r=.14, p<.05$), 教員アイデンティティ ($r=.28, p<.001$) との間で正の相関関係が確認され、バーンアウト ($r=-.25, p<.001$) との間で負の相関関係が明らかにされた。情動的サポート提供は、道具的サポート提供 ($r=.70, p<.001$), 情緒的サポート提供 ($r=.33, p<.01$), 指導者アイデンティティ ($r=.28, p<.001$), 教員アイデンティティ ($r=.39, p<.001$) との間で正の相関関係が認められ、バーンアウト ($r=-.24, p<.001$) との間で負の相関関係が確認された。道具的サポート提供は、情緒的サポート提供 ($r=.42, p<.001$), 指導者アイデンティティ ($r=.28, p<.001$), 教員アイデンティティ ($r=.36, p<.001$) との間で正の相関関係が示され、バーンアウト ($r=-.23, p<.001$) との間で負の相関関係が明らかにされた。情緒的サポート提供は、指導者アイデンティティ ($r=.12, p<.05$), 教員アイデンティティ ($r=.16, p<.01$) との間で正の相関関係が確認され、バーンアウト ($r=-.17, p<.01$) との間で負の相関関係が示された。指導者アイデンティティは、教員アイデンティティ ($r=.47, p<.001$) との間で正の相関関係が明らかにされ、バーンアウト ($r=-.43, p<.001$) との間で負の相関関係が認められた。教員アイデンティティは、

バーンアウト ($r=-.52, p<.001$) との間で負の相関関係が示された (表 2-1)。

表2-1 相関分析の結果

	情報のサポート 受領	道具的サポート 受領	情緒的サポート 受領	情報のサポート 提供	道具的サポート 提供	情緒的サポート 提供	指導者 アイデンティティ	教員 アイデンティティ	バーンアウト
情報のサポート 受領	1.00								
道具的サポート 受領	.79***	1.00							
情緒的サポート 受領	.68***	.61***	1.00						
情報のサポート 提供	.21***	.17**	.37***	1.00					
道具的サポート 提供	.24***	.24***	.39***	.70***	1.00				
情緒的サポート 提供	.40***	.44***	.54***	.33**	.42***	1.00			
指導者 アイデンティティ	.04	-.01	.14*	.28***	.28***	.12*	1.00		
教員 アイデンティティ	.14*	.04	.28***	.39***	.36***	.16**	.47***	1.00	
バーンアウト	-.10	-.09	-.25***	-.24***	-.23***	-.17**	-.43***	-.52***	1.00

* p<.05 **p<.01 ***p<.001

4) パス解析によるモデルの検討

本研究では、顧問教員におけるバーンアウトを抑制するプロセスを明らかにするため、顧問教員としてのアイデンティティおよび職場内におけるソーシャルサポートの受領・提供との因果的關係から説明する仮説モデルのパス解析を実施した。独立変数として職場内におけるソーシャルサポートの受領・提供における各3つの下位尺度、媒介変数として指導者アイデンティティ、教員アイデンティティ、従属変数としてバーンアウトを位置づけて、

パス解析を行った。また、有意な相関関係が認められた独立変数にのみ、共変量を設定した。

適合度指標は、GFI, AGFI, CFI, RMSEA を使用した。本研究で仮定したモデルに対して適合度を検討した結果、GFI=.99, AGFI=.96, CFI=.99, RMSEA=.04 であった(図 2-2)。

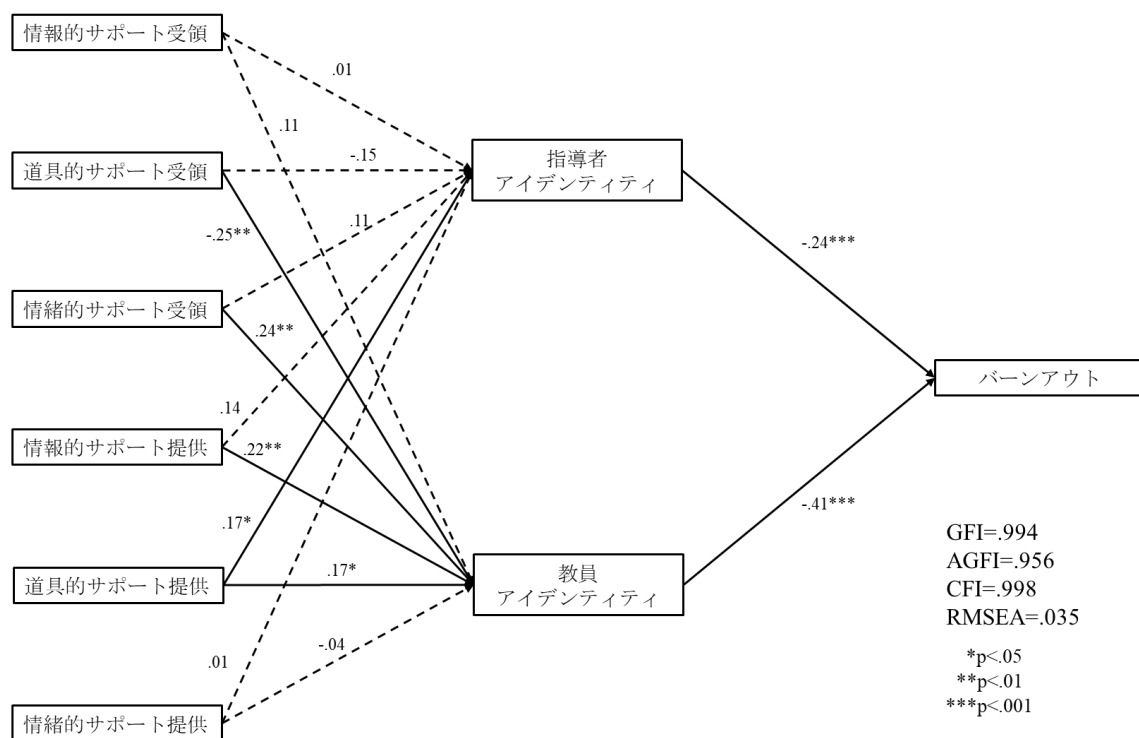


図2-2 パス解析の結果

5) 各パスの検討

職場内におけるソーシャルサポートの受領・提供から指導者アイデンティティと教員アイデンティティへのパスを検討したところ、有意であったパスは、道具的サポート受領から教員アイデンティティへのパス ($\beta=-.25, t=2.97, p<.01$), 情緒的サポート受領から教員

アイデンティティへのパス ($\beta=.24, t=3.15, p<.01$), 情報のサポート提供から教員アイデンティティへのパス ($\beta=.22, t=3.00, p<.01$), 道具的サポート提供から指導者アイデンティティへのパス ($\beta=.17, t=2.21, p<.05$), 道具的サポート提供から教員アイデンティティへのパス ($\beta=.17, t=2.33, p<.05$) であった。有意ではなかったパスは, 情報のサポート受領から指導者アイデンティティへのパス ($\beta=.01, t=0.94, n.s.$), 情報のサポート受領から教員アイデンティティへのパス ($\beta=.11, t=1.17, n.s.$), 道具的サポート受領から指導者アイデンティティ ($\beta=-.15, t=1.65, n.s.$), 情緒的サポート受領から指導者アイデンティティへのパス ($\beta=.11, t=1.29, n.s.$), 情報のサポート提供から教員アイデンティティへのパス ($\beta=.14, t=1.84, n.s.$), 情緒的サポート提供から指導者アイデンティティへのパス ($\beta=.01, t=0.11, n.s.$), 情緒的サポート提供から教員アイデンティティへのパス ($\beta=-.04, t=0.09, n.s.$) となった。

運動部活動顧問教員アイデンティティからバーンアウトへのパスの検討そして, 指導者アイデンティティと教員アイデンティティからバーンアウトへのパスが有意であることが示された (順に $\beta=-.24, t=4.44, p<.001$; $\beta=-.41, t=7.75, p<.001$)。

6) 媒介プロセスの検討

ソーシャルサポートの受領・提供が, 運動部活動顧問教員アイデンティティを媒介してバーンアウトに寄与するのかについて検討した。分析モデルは, 独立変数にすべての要

因を投入し、相関関係が認められた要因間には共変量を設定した。分析モデルはひとつであるが、前項で明らかにされた有意であったパスごとに提示する。最初に、道具的サポート受領を独立変数、教員アイデンティティを媒介変数、バーンアウトを従属変数とした媒介モデルについて検討した。その結果、直接効果が $b = -.49$ ($\beta = -.08$, n.s.), 間接効果が $b = .79$ ($\beta = .14$) であった。間接効果の有意性についてはブートストラップ法 (バイアス修正法, リサンプリング回数 5000 回) によって間接効果の 95%信頼区間を算出して確認した。その結果、間接効果の 95%信頼区間にゼロが含まれていなかった (95%CI [.202, 1.095])。したがって、教員アイデンティティの媒介プロセスが認められた。次いで、情緒的サポート受領を独立変数、教員アイデンティティを媒介変数、バーンアウトを従属変数とした媒介モデルについて検討した。その結果、直接効果が $b = -.89$ ($\beta = -.15$, $p < .05$), 間接効果が $b = -.75$ ($\beta = -.12$) であった。間接効果の有意性について、間接効果の 95%信頼区間にゼロが含まれていなかった (95%CI [-1.061, -.268])。したがって、間接効果は認められたものの直接効果の方が大きいことが明らかになった。また、情動的サポート提供を独立変数、教員アイデンティティを媒介変数、バーンアウトを従属変数とした媒介モデルについて検討した。その結果、直接効果が $b = .06$ ($\beta = .01$, n.s.), 間接効果が $b = -.63$ ($\beta = -.12$) であった。間接効果の有意性について、間接効果の 95%信頼区間にゼロが含まれていなかった (95%CI [-.894, -.127]) ため、教員アイデンティティの媒介プロセスが示された。さらに、道具的サポート提供を独立変数、指導者アイデンティティを媒介変数、バーンアウトを従属変数とした媒介モデルについて検討した。その結果、直接効果が $b = .17$ ($\beta = .03$, n.s.), 間接効果が $b = -.69$ ($\beta = -.11$) であった。間接効果の有意性につ

いて、間接効果の95%信頼区間にゼロが含まれていなかった(95%CI [-.600, -.024])。したがって、指導者アイデンティティの間接効果は有意であった。最後に、道具的サポート提供を独立変数、教員アイデンティティを媒介変数、バーンアウトを従属変数として同様の分析を実行したところ、95%信頼区間にゼロが含まれており(95%CI [-1.018, .031])、媒介プロセスは認められなかった。

4. 考察

本研究では、運動部活動顧問教員アイデンティティの形成要因として職場内におけるソーシャルサポートの受領・提供に着目し、顧問教員におけるバーンアウトを抑制するプロセスを明らかにするために、顧問教員としてのアイデンティティおよび職場内におけるソーシャルサポートの受領・提供との因果関係から説明する仮説モデルを検討することを目的としていた。

まず、本研究で使用した職場における短縮版ソーシャルサポート提供尺度は、従来の尺度を提供用書き換えたため、信頼性・妥当性の検討を実施した。クロンバックの α 係数の算出と検証的因子分析の結果、概ね良好な数値であったことから尺度の信頼性・妥当性が確認された。

職場内におけるソーシャルサポートの受領・提供、運動部活動顧問教員アイデンティティ、バーンアウトの間で相関分析を実施した結果、指導者アイデンティティ、教員アイデンティティを形成していれば、バーンアウトに陥っていないという関係性が明らかになった。この結果は第1章研究2と同様の結果を得ることができた。ソーシャルサポートの受領から運動部活動顧問教員アイデンティティ、ソーシャルサポートの提供から運動部活動顧問教員アイデンティティの関連性が認められた。すなわち、ソーシャルサポートとアイデンティティ形成の関係性を先行研究（山田・長谷川，2010；萩原・磯貝，2014；波多・笠巻，2019）と同様に示すことができたと考えられる。職業人としてのアイデンティティ形成に、ソーシャルサポートが深いかわりを持つことが示されているが、顧問教員においては、同じ職場

で働く同僚との関係性に限定はしているもののアイデンティティ形成に関連していることが本研究の結果から示唆される。また、これまでの先行研究では教員や競技者を対象としたソーシャルサポートの受領・提供とアイデンティティの関連性が明らかにされてきたが、本研究において、顧問教員でも同様な結果を示すことができた。このことは、課題とされている顧問教員の働き方に関して、ソーシャルサポートの受領・提供が顧問教員としてのアイデンティティ形成に関連しているといった新たな知見を見出せたと考えられる。

以上の結果を踏まえ、職場内におけるソーシャルサポートの受領・提供と運動部活動顧問教員アイデンティティ形成の関連および、運動部活動顧問教員アイデンティティとバーンアウトの関連を体系的に説明するモデルの検討をした結果、モデルの妥当性が示された。職場内におけるソーシャルサポートの受領・提供を基軸とし、運動部活動顧問教員アイデンティティを媒介するバーンアウトを抑制するモデルの妥当性を示すことができたことから、今後、運動部活動顧問教員のメンタルヘルス対策として活用できる可能性が示唆できる。

職場内におけるソーシャルサポートの受領・提供から運動部活動顧問教員アイデンティティへのパスを検討したところ、指導者アイデンティティにおいて、道具的サポート提供からのパスが有意であることが示された。すなわち、同僚にソーシャルサポートを提供することが、自己の指導者アイデンティティ形成に関連があることが示されたと考えられる。同僚に対し、仕事を手伝うことやフォローすることで、尺度項目にある「必要とされている」や「自信がある」という意識に繋がり、指導者としてのアイデンティティに関連したと示唆される。指導者アイデンティティに関してはサポートを同僚から受領する場合は、尺度項目にある「自分の力が発揮できる」という意識になりにくいと考えられ、指導者アイデンティティ形

成の促進には繋がらなかったと示唆される。

教員アイデンティティにおいて、情緒的サポート受領からのパスが有意であることが示された。この結果はソーシャルサポートとアイデンティティ形成の関連を明らかにした先行研究（竹澤・小玉，2004；磯谷・岡林，2012）と同様であった。すなわち、教育方針などに対して支持してもらうことで教員としてのアイデンティティを確立していることが明らかにされた。また、情理的サポートや道具的サポート提供からのパスが有意であることが確認された。同僚に対して、授業などに関する相談にのることやアドバイスをすることあるいは、クラス運営や学校行事などの課題に対して一緒に対処することで教員としての自己を形成するということが考えられる。学校組織では、教員同士で協力しあって仕事をする必要があるという文部科学省（2013b）による指摘からも、情理的サポートや道具的サポートを提供することは重要であると示唆される。しかし、道具的サポート受領している教員は教員アイデンティティが低い傾向にあることが示された。同僚の教員に、実際に仕事を手伝ってもらうことで、その教員への申し訳なさを感じると同時に、教員としての自信を失ってしまう可能性があることが指摘されている（森・三浦，2005）。このような心理的プロセスから導かれる教員としての自信の喪失が、教員としてのアイデンティティの低さに繋がっていると考えられる。

また、運動部活動顧問教員アイデンティティからバーンアウトへのパスを検討した結果、いずれも有意であった、この結果は第1章研究2と同様の結果であった。

一方で、バーンアウトに対してソーシャルサポートの受領・提供が運動部活動顧問教員アイデンティティ経由して関連しているかという間接効果を検討したところ、指導者アイ

デンティティを介して道具的サポート提供はバーンアウトに関連していることが示唆された。つまり、仕事を手伝うことやフォローをすることで指導者としてのアイデンティティとの関連に繋がり、ひいてはバーンアウトを抑制するといった因果関係が示された。

また、教員アイデンティティを媒介して、情動的サポート提供、道具的サポート提供あるいは、情動的サポート受領がバーンアウトに関連しているかを検討した結果、情動的サポート提供と情動的サポート受領のみ間接効果が認められた。つまり、顧問教員として働くうえでの方針や課題に対してアドバイスをしたり、自らの考えを支持してもらったりすることで、教員としてのアイデンティティが形成され、それによってバーンアウトに陥る可能性が低くなるといった因果関係が明らかにされた。情動的サポート受領について、これまで、教員を対象とした研究では情動的サポートはバーンアウトに対して直接的に効果があることが明らかにされてきた（貝川，2009；川瀬，2014；加藤ほか，2020）が、間接効果も見られることが示唆された。しかしながら、本研究において、バーンアウトへの直接効果も認められており、情動的サポートが教員のバーンアウトに対して緩和作用があることを示した先行研究の結果（貝川，2009；川瀬，2014；加藤ほか，2020）も支持するものとなった。

また、道具的サポート提供においては指導者アイデンティティを媒介した時のみ間接効果が認められ、道具的サポート提供は教員アイデンティティではなく指導者アイデンティティを経由するメカニズムであることが明らかにされた。道具的サポート提供は、バーンアウトに直接関連しているというよりは、指導者アイデンティティを介してバーンアウトに関連していることが示唆された。したがって、他の顧問教員に対して直接的な支援をすることで、指導者としての自信や誇りを持つことに繋がり、バーンアウトに陥らない可能性が示

された。直接的なサポートを提供するだけでは、バーンアウトは改善されず、自己の指導者としてのアイデンティティを形成することに繋がる直接的なサポートが必要であることが示唆された。

一方、道具的サポート受領がバーンアウトに対して教員アイデンティティを介して関連していることが示唆され、授業方針やクラス運営に関する課題に対して手伝ってもらっている顧問教員は教員アイデンティティが確立できておらず、バーンアウトに陥りやすいといった因果的關係が存在する可能性が確認された。上述したように、同僚の教員に、実際に仕事を手伝ってもらうことで、その教員への申し訳なさを感じると同時に、教員としての自信を失ってしまう可能性があることが指摘されている（森・三浦，2005）。したがって、教員としての自信喪失からバーンアウトに陥る可能性が示唆された。

岡澤（1999）や中村・浦（2000）は、期待したサポートと受領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いることから、サポートを提供する側は、受領する側の立場、状況や心情を理解したうえでのサポートをしなければ、逆効果になる可能性が考えられる。提供する顧問教員が、受領する顧問教員が自信を喪失しないような配慮をしたサポートを提供することが望まれる。

5. まとめ

顧問教員を対象として職場内におけるソーシャルサポートの受領・提供と運動部活動顧問教員アイデンティティ形成の関連および、バーンアウト抑制するプロセスを明らかにするために検討した結果、十分な適合度を得ることができ、妥当性が示された。本研究では、顧問教員がバーンアウトを抑制するためには、信頼や共感といったサポートを受けたり、顧問教員としての仕事に関するアドバイスをしたり、実際に仕事を手伝うことが顧問教員としてのアイデンティティを形成しバーンアウトの抑制に繋がる可能性が示唆された。しかし、実際に仕事を手伝ってもらっている顧問教員は教員としてのアイデンティティが低い傾向にあり、バーンアウトに陥りやすい可能性が明らかにされた。これまで健康的に学校組織を運営するためには、サポートをし合う環境が望まれていたが（文部科学省，2013b），サポートを提供する側は、受領する側の立場、状況や心情を理解したうえでのサポートをしなければ、逆効果になる可能性が考えられるため、サポートを受領する顧問教員に十分に配慮したサポートを提供することが望まれる。

研究 2

ワークモチベーションに着目して

1. 目的

第 2 章研究 2 では，顧問教員におけるバーンアウトを抑制するプロセスを明らかにするために，顧問教員としてのアイデンティティおよびワークモチベーションの関連性から説明する仮説モデル（図 2-3）を構築し，検討することを目的とした．

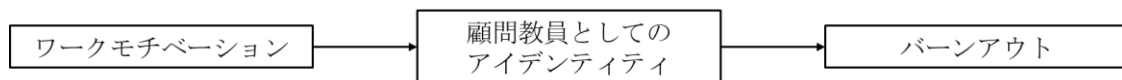


図2-3 仮説モデル

2. 方法

1) 調査対象者

第2章研究1の調査対象者と同様.

2) 調査内容

(1) バーアウト尺度

第1章研究2で使用したバーアウト尺度(田尾・久保, 1996)を用いた.

(2) 運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度

第1章研究1で作成した運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度を用いた.

(3) ワークモチベーション尺度

Barrick et al. (2002) のワークモチベーション尺度をもとに池田・森永 (2017) によって作成された多側面ワークモチベーション尺度を使用した. この尺度は「競争志向モチベーション(他者よりも優れていたい, 他者に勝ちたいという競争的達成動機)(以下, 競争志向)」「協力志向モチベーション(職場の同僚との関りや交流などの対人関係における積極性や協調性を意味する協力的達成動機)(以下, 協力志向)」「学習志向モチベーション(新しい

出来事への知的好奇心，勤勉性，自分の能力を高めることを志向する学習的達成動機）（以下，学習志向）」「達成志向モチベーション（自ら取り組むべき課題達成に対して意欲的，自己の達成や自分なりの基準への到達を 目指す達成志向的動機）（以下，達成志向）」4 因子 36 項目（各側面 9 項目）から構成される．質問への回答は「1：全くあてはまらない」から「5：非常に当てはまる」の 5 段階で評価する．そして，各因子得点の和が高いほど，それぞれのモチベーションが高いことを示している．取りうる得点範囲は，競争志向：9-45 点，協力志向：9-45 点，学習志向：9-45 点，達成志向：9-45 点，合計：36-180 点である．なお，池田・森永（2017）により信頼性・妥当性が認められている．また，美濃（2020）により教員を対象とした研究においても信頼性・妥当性が確認されている．

3) 分析方法

はじめに，職場内におけるソーシャルサポート，顧問教員としてのアイデンティティ，バーンアウトの関連性を検討するため，相関分析を実施した．顧問教員としてのアイデンティティを媒介要因とした顧問教員におけるバーンアウトを抑制するプロセスを説明する仮説モデルを検討するため，パス解析を実施した．統計解析パッケージは IBM SPSS Statistics25.0 および，AMOS25.0 を使用した．

4) 倫理的配慮

調査対象の学校責任者に対して、調査用紙配布前に本研究の意図を説明し、調査内容については統計的処理により、個人を特定できない状態にすることを書面にて説明し、承諾できる場合のみ調査を実施した。また、回答者に対して、調査用紙において承諾の可否を求め、承諾が得られた場合のみ調査を実施した。本研究は健康・スポーツ科学講座の倫理審査委員会の承認を得て行われた。

3. 結果

1) 使用した尺度の基本統計量

研究2第2章において、使用した各尺度の基本統計量（平均，標準偏差）は以下の通りである。バーンアウト尺度と運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度については第1章で述べたため省略する。ワークモチベーションの競争志向の平均得点は 23.54 ± 8.38 ，協力志向の平均得点は 35.04 ± 5.57 ，学習志向の平均得点は 35.48 ± 5.16 ，達成志向の平均得点は 37.33 ± 9.08 であった。

2) 相関分析による検討

ワークモチベーションの4つの下位尺度，顧問教員としてのアイデンティティの2つの下位尺度，バーンアウトの関連性の検証を行うため，Pearsonの相関係数を算出した結果，競争志向は，協力志向 ($r=.32, p<.001$)，学習志向 ($r=.36, p<.001$)，達成志向 ($r=.35, p<.001$)，指導者アイデンティティ ($r=.18, p<.01$)，教員アイデンティティ ($r=.20, p<.01$) との間に正の相関関係が認められた。協力志向は，学習志向 ($r=.61, p<.001$)，達成志向 ($r=.54, p<.01$)，指導者アイデンティティ ($r=.19, p<.01$)，教員アイデンティティ ($r=.35, p<.001$) との間で正の相関関係が示され，バーンアウト ($r=-.23, p<.001$) との間で負の相関関係が明らかにされた。学習志向は，達成志向 ($r=.71, p<.001$)，指導者アイデンティティ ($r=.24, p<.001$)，

教員アイデンティティ ($r=.39, p<.001$) との間で正の相関関係が確認され、バーンアウト ($r=-.29, p<.001$) との間で負の相関関係が明らかにされた。達成志向は、指導者アイデンティティ ($r=.26, p<.001$)、教員アイデンティティ ($r=.41, p<.001$) との間で正の相関関係が認められ、バーンアウト ($r=-.32, p<.001$) との間で負の相関関係が確認された。指導者アイデンティティは、教員アイデンティティ ($r=.47, p<.001$) との間で正の相関関係が明らかにされ、バーンアウト ($r=-.43, p<.001$) との間で負の相関関係が認められた。教員アイデンティティは、バーンアウト ($r=-.52, p<.001$) との間で負の相関関係が示された (表 2-2)。

表2-2 相関分析の結果

	競争志向	協力志向	学習志向	達成志向	指導者 アイデンティティ	教員 アイデンティティ	バーンアウト
競争志向	1.00						
協力志向	.32***	1.00					
学習志向	.36***	.61***	1.00				
達成志向	.35***	.54**	.71***	1.00			
指導者 アイデンティティ	.18**	.19**	.24***	.26***	1.00		
教員 アイデンティティ	.20**	.35***	.39***	.41***	.47***	1.00	
バーンアウト	-.33	-.23***	-.29***	-.32***	-.43***	-.52***	1.00

** $p<.01$; *** $p<.001$

3) パス解析によるモデルの検討

本研究では、顧問教員におけるバーンアウトを抑制するプロセスを明らかにするため、顧問教員としてのアイデンティティおよびワークモチベーションとの因果的關係から説明する仮説モデルのパス解析を実施した。独立変数としてワークモチベーションの4つの下位尺度、媒介変数として指導者アイデンティティ、教員アイデンティティ、従属変数としてバーンアウトを位置づけて、パス解析を行った。また、有意な相関關係が認められた独立変数にのみ、共変量を設定した。

適合度指標は、GFI, AGFI, CFI, RMSEA を使用した。本研究で仮定したモデルに対して適合度を検討した結果、GFI=.988, AGFI=.922, CFI=.988, RMSEA=.083 であった (図 2-4)。

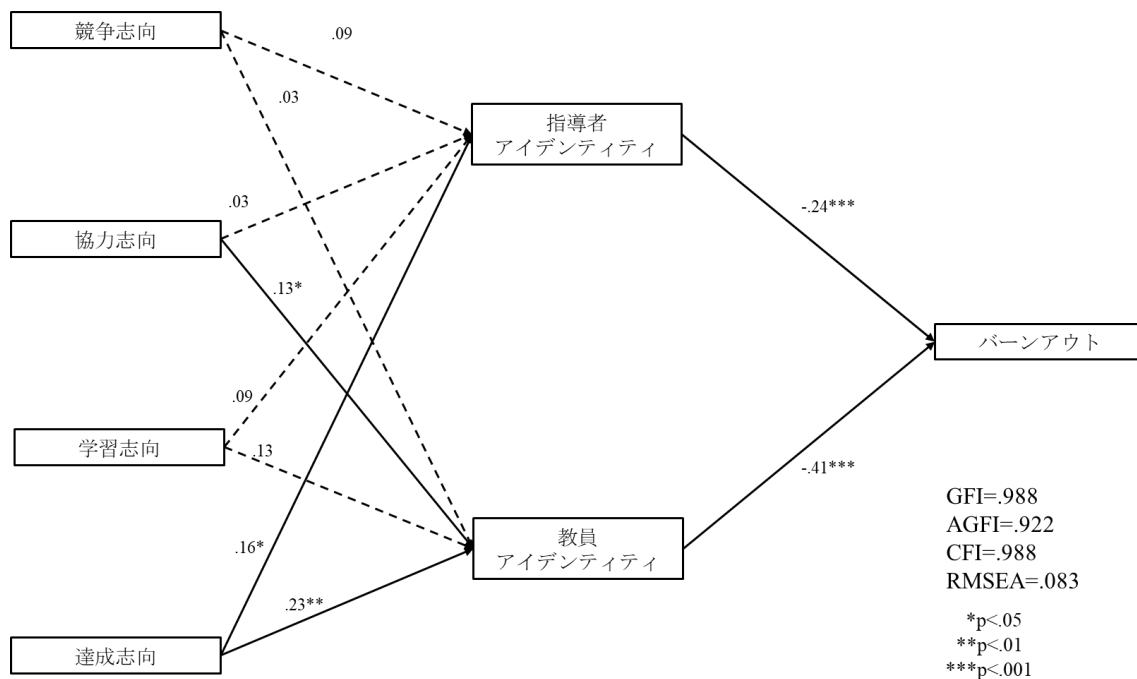


図2-4 パス解析の結果

4) 各パスの検討

ワークモチベーションから指導者アイデンティティと教員アイデンティティへのパスを検討したところ、有意であったパスは、協力志向から教員アイデンティティへのパス ($\beta = .13, t = 1.96, p < .05$), 達成志向から指導者アイデンティティへのパス ($\beta = .16, t = 1.97, p < .05$), 達成志向から教員アイデンティティへのパス ($\beta = .23, t = 3.09, p < .01$), であった。有意ではなかったパスは、競争志向から指導者アイデンティティへのパス ($\beta = .09, t = 1.43, n.s.$), 競争志向から教員アイデンティティへのパス ($\beta = .03, t = .50, n.s.$), 協力志向から指導者アイデンティティ ($\beta = .03, t = .39, n.s.$), 学習志向から指導者アイデンティティへのパス ($\beta = .09, t = 1.00, n.s.$), 学習志向から教員アイデンティティへのパス ($\beta = .13, t = 1.68, n.s.$) となっ

た。運動部活動顧問教員アイデンティティからバーンアウトへのパスを検討した結果、指導者アイデンティティと教員アイデンティティからバーンアウトへのパスが有意であることが示された（順に $\beta = -.24$, $t = 4.44$, $p < .001$; $\beta = -.41$, $t = 7.75$, $p < .001$ ）。

5) 媒介プロセスの検討

ワークモチベーションが運動部活動顧問教員アイデンティティを媒介して、バーンアウトに寄与するのかを検討した。分析モデルは、独立変数にすべての要因を投入し、相関関係が認められた要因間には共変量を設定した。分析モデルはひとつであるが、前項で明らかにされた有意であったパスごとに記載する。最初に、協力志向を独立変数、教員アイデンティティを媒介変数、バーンアウトを従属変数とした媒介モデルについて検討した。その結果、直接効果が $b = -.01$ ($\beta = -.01$, n.s.)、間接効果が $b = -.09$ ($\beta = -.06$) であった。間接効果の有意性についてはブートストラップ法（バイアス修正法、リサンプリング回数 5000 回）によって間接効果の 95%信頼区間を算出して確認した。その結果、間接効果の 95%信頼区間にゼロが含まれていなかった（95%CI [-.182, -.003]）。したがって、教員アイデンティティの媒介プロセスが認められた。次いで、達成志向を独立変数、指導者アイデンティティを媒介変数、バーンアウトを従属変数とした媒介モデルについて検討したところ、95%信頼区間にゼロが含まれており（95%CI [-.173, .007]）、媒介プロセスは認められなかった。また、達成志向を独立変数、教員アイデンティティを媒介変数、バーンアウトを従属変数として同様の分析を実行したところ、その結果、直接効果が $b = -.20$ ($\beta = -.11$, n.s.)、間接効果が $b =$

-.23 ($\beta = -.12$) であった。間接効果の有意性について、間接効果の 95%信頼区間にゼロが含まれていなかった (95%CI[-.337, -.029]) ため、教員アイデンティティの間接効果は有意であった。

4. 考察

本研究は、運動部活動顧問教員のアイデンティティの形成要因としてワークモチベーションに着目し、運動部活動顧問教員アイデンティティ形成との関連を基軸としたバーンアウト抑制モデルを構築し、検討することを目的とした。

顧問教員におけるバーンアウトを抑制するプロセスを明らかにするため、顧問教員としてのアイデンティティおよびワークモチベーションとの因果的關係から説明する仮説モデルの共分散構造分析を実施した。仮定したモデルに対して適合度を検討した結果、GFI=.988, AGFI=.922, CFI=.988, RMSEA=.083であった。GFI, AGFI, CFIは、モデルが適合するためには1に近いほどモデルの説明力があるとされ、一般的に.90以上が当てはまりの良い判断基準とされている(小塩, 2017)。また、RMSEAは.10以下で当てはまりがいいとされている(小塩, 2017)。以上のことから、概ね良好な値が得られ、モデルの妥当性が認められた。ワークモチベーションを基軸とし、運動部活動顧問教員アイデンティティを媒介するバーンアウトを抑制するモデルの妥当性を示すことができたことから、今後、運動部活動顧問教員のメンタルヘルス対策として活用できる可能性が示唆できる。

ワークモチベーションから運動部活動顧問教員アイデンティティへのパスの検討をしたところ、協力志向から教員アイデンティティへのパスが有意であることが示された。すなわち、同僚とよい関係を築こうとすることや協力する必要性を考えることが、教員としての自己認識に繋がることが明らかになった。永井(1977)は、教員文化の根底をなして

いるのは学年同僚との調和であることを指摘している。また、中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」では、「チームとしての学校が求められている」と述べられている（文部科学省，2015）。以上のような文化や方策により，協力志向を持って勤務することが当然という考えになり，教員としての役割を形成することに繋がっていると考えられる。

また，達成志向から教員アイデンティティと指導者アイデンティティへのパスが有意であることが明らかになった。すなわち，顧問教員としての仕事に関する職務を全うするために仕事に取り組み続けることが，教員としての役割をより形成しているということが明らかになった。働くために資格を必要とする専門家を対象に，達成動機を持って勤務することで職業的アイデンティティが形成されることは示されていたが（前田，2009），本研究において，顧問教員に対しても同様の結果が得られた。教員は子どものために自己犠牲も厭わず献身的に職務を果たす存在といった文化やイメージがあると指摘されており，そのような働くことが教員としてのアイデンティティを確保するための手段であると示されている（久富，1998）。そのような文化から，職務を全うするまで決して諦めないといった達成志向を持つ教員が，教員としての役割を形成していることが示唆される。また，優れたスポーツ指導者になるためには，目標を設定し，目標を達成するための手段を準備するといったプロセスを実践する必要性が指摘されている（會田，2014）。このことから，自らの職務上にある目標達成のために挑戦することで，指導者としてのアイデンティティが形成される可能性が考えられる。

中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について

(答申)」では「教職生活全体を通じて、実践的指導力等高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である。」と示されている(文部科学省, 2012)。また、一人一人の教員が教職へのモチベーションを持ち続け、専門職としてふさわしい活躍ができるよう、「教員同士が学び合う環境づくり」の重要性も示されている。しかしながら、学習志向から運動部活動顧問教員の2つのアイデンティティへのパスは有意ではなく、運動部活動顧問教員アイデンティティの形成には、自らの知識やスキルを伸ばすことは関連しないことが示された。

また、運動部活動顧問教員アイデンティティからバーンアウトへのパスを検討した結果、いずれも有意であった。この結果は第1章研究2と同様の結果であった。

一方で、バーンアウトに対して、ワークモチベーションが運動部活動顧問教員アイデンティティを介して関連しているかといった間接効果を検討したところ、協力志向、達成志向は教員アイデンティティを媒介してバーンアウトに関連していることが明らかになった。達成志向が指導者アイデンティティを経由してバーンアウトに関連する間接効果は認められなかった。

協力志向について、考察する。日ごろからコミュニケーションを交わすことで、教員のメンタルヘルス向上の一助になることが指摘されている(永田・赤坂, 2021)。しかし、本研究の結果から、コミュニケーションを交わすことが直接的にバーンアウトに関連するのではなく、「職場内でよい関係を築く」こと、あるいは「仲良くしようとする」ことで、教員としての自己の役割を理解し、仕事を続けたいと思うようになることが明らかに

された。

達成志向については、教員アイデンティティを媒介してバーンアウトに関連していることが明らかになった。顧問教員としての職務に対してひたむきに取り組むことで、直接的にバーンアウトを抑制するのではないことが確認された。したがって、職務に従事し、教育のあり方についての考えを確立することがバーンアウトの抑制に繋がる可能性が示唆された。

したがって、本研究の結果から協力志向や達成志向を持つことで教員アイデンティティの形成に繋がり、ひいてはバーンアウトの抑制に繋がるといった因果的なメカニズムが示された。よって、学校組織管理者や講習会・セミナーなどで、教員としてのアイデンティティを確立するための協力志向や達成志向を育てることが重要であることが推察される。学校組織という中で、同僚と協力し合い、職務を達成するために挑戦し続けることが、教員としての自我を形成し、自身のメンタルヘルスの維持に繋がるであろう。

5. まとめ

顧問教員を対象としてワークモチベーションと運動部活動顧問教員アイデンティティ形成の関連および、バーンアウトを抑制するプロセスを明らかにするために検討した結果、構築した仮説モデルは十分な適合度を得ることができ、妥当性が示された。本研究では、顧問教員がバーンアウトを抑制するためには、同僚と良い関係を築くための取り組みを継続的に行ったりする協力志向や、職務を全うするまで気を抜かずに取り組み続ける達成志向を持つことが、運動部活動顧問教員としてのアイデンティティを形成する可能性が示唆された。また、アイデンティティを形成している顧問教員はバーンアウトに陥っていないことが示された。今後、学校組織管理者からの指導や講習会・セミナーなどで、教員の協力志向や達成志向を育てることが重要であることが推察される。

研究3

職場におけるソーシャルサポートとワークモチベーションの包括的モデル

1. 目的

第2章研究1, 研究2において, 運動部活動顧問教員アイデンティティの形成要因として社会的要因, 心理的要因に着目して検討した. その結果, それぞれの要因の中で運動部活動顧問教員アイデンティティを形成する要因が明らかになった. しかし, それぞれで検討したため, どの要因が運動部活動顧問教員アイデンティティの形成に有用であるかは明らかにすることができていない. そこで, 第2章研究3では, 顧問教員におけるバーンアウトを抑制するプロセスを明らかにするために, 顧問教員としてのアイデンティティ, 職場内におけるソーシャルサポートおよび, ワークモチベーションの関連性から説明する仮説モデル(図2-5)を構築し, 運動部活動顧問教員アイデンティティへの影響力の比較を試みることを目的とした.



図2-5 仮説モデル

2. 方法

1) 調査対象者

第2章研究1の調査対象者と同様.

2) 調査内容

(1) バーンアウト尺度

第1章研究2で使用したバーンアウト尺度(田尾・久保, 1996)を用いた.

(2) 運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度

第1章研究1で作成した運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度を用いた.

(3) 職場における短縮版ソーシャルサポート尺度

第2章研究1で使用した職場における短縮版ソーシャルサポート尺度(森・三浦, 2006)を用いた.

(4) ワークモチベーション尺度

第2章研究2で使用したワークモチベーション尺度(池田・森永, 2017)を用いた.

3) 分析方法

はじめに、職場内におけるソーシャルサポート、ワークモチベーションの関連性を検討するため、相関分析を実施した。顧問教員としてのアイデンティティを媒介要因とした顧問教員におけるバーンアウトを抑制するプロセスを説明する仮説モデルを検討するため、パス解析を実施した。統計解析パッケージは IBM SPSS Statistics25.0 および、AMOS25.0 を使用した。

4) 倫理的配慮

調査対象の学校責任者に対して、調査用紙配布前に本研究の意図を説明し、調査内容については統計的処理により、個人を特定できない状態にすることを書面にて説明し、承諾できる場合のみ調査を実施した。また、回答者に対して、調査用紙において承諾の可否を求め、承諾が得られた場合のみ調査を実施した。本研究は健康・スポーツ科学講座の倫理審査委員会の承認を得て行われた。

3. 結果

1) 相関分析による検討

職場におけるソーシャルサポートの受領・提供の各3つの下位尺度，ワークモチベーションの4つの下位尺度の関連性の検証を行うため，Pearsonの相関係数を算出した．職場内におけるソーシャルサポート内，ワークモチベーション内の相関分析の結果は，第2章研究1，研究2で記述しているため，ここでは省略する．以下に結果を述べる．

情報的サポート受領は，競争志向 ($r=.09$, n.s.)，協力志向 ($r=.34$, $p<.001$)，学習志向 ($r=.34$, $p<.001$)，達成志向 ($r=.19$, $p<.001$) という結果が示された．道具的サポート受領は，競争志向 ($r=.01$, n.s.)，協力志向 ($r=.25$, $p<.001$)，学習志向 ($r=.23$, $p<.001$)，達成志向 ($r=.12$, $p<.05$) という結果が明らかになった．情緒的サポート受領については，競争志向 ($r=.03$, n.s.)，協力志向 ($r=.35$, $p<.001$)，学習志向 ($r=.29$, $p<.001$)，達成志向 ($r=.24$, $p<.001$) という結果が認められた．

情報的サポート提供は，競争志向 ($r=.05$, n.s.)，協力志向 ($r=.31$, $p<.001$)，学習志向 ($r=.21$, $p<.001$)，達成志向 ($r=.21$, $p<.001$) という結果が明らかになった．道具的サポート提供は，競争志向 ($r=.10$, n.s.)，協力志向 ($r=.37$, $p<.001$)，学習志向 ($r=.26$, $p<.001$)，達成志向 ($r=.28$, $p<.001$) という結果が示された．情緒的サポート提供は，競争志向 ($r=.02$, n.s.)，協力志向 ($r=.35$, $p<.001$)，学習志向 ($r=.25$, $p<.001$)，達成志向 ($r=.21$, $p<.001$) という結果が認められた (表 2-3)．

表2-3 相関分析の結果

	情報のサポート 受領	道具的サポート 受領	情緒的サポート 受領	情報のサポート 提供	道具的サポート 提供	情緒的サポート 提供	競争志向	協力志向	学習志向	達成志向
情報のサポート 受領	1.00									
道具的サポート 受領	.79***	1.00								
情緒的サポート 受領	.68***	.61***	1.00							
情報のサポート 提供	.21***	.17**	.37***	1.00						
道具的サポート 提供	.24***	.24***	.39***	.70***	1.00					
情緒的サポート 提供	.40***	.44***	.54***	.33**	.42***	1.00				
競争志向	.09	.01	.03	.05	.10	.02	1.00			
協力志向	.34***	.25***	.35***	.31***	.37***	.35***	.32***	1.00		
学習志向	.34***	.23***	.29***	.21***	.26***	.25***	.36***	.61***	1.00	
達成志向	.19***	.12*	.24***	.21***	.28***	.21***	.35***	.54***	.71***	1.00

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

(2) パス解析によるモデルの検討

本研究では、顧問教員におけるバーンアウトを抑制するプロセスを明らかにするため、顧問教員としてのアイデンティティ、職場内におけるソーシャルサポート、およびワークモチベーションとの関連性から説明する仮説モデルのパス解析を実施した。仮説モデル 1 として独立変数に職場内におけるソーシャルサポートならびにワークモチベーションのすべでの下位尺度、媒介変数として運動部活動顧問教員アイデンティティ、従属変数にバーンア

ウトを位置づけた。仮説モデル 2 として第 2 章研究 1 および研究 2 において、運動部活動顧問教員アイデンティティに対して有意であった要因のみ（道具的サポート受領、情緒的サポート受領、情動的サポート提供、道具的サポート提供、協力志向、達成志向）を独立変数に設定した。また、有意な相関関係が認められた独立変数にのみ、共変量を設定した。以上の 2 つのモデルを設定し、パス解析を実行した。

適合度指標は、GFI、AGFI、CFI、RMSEA、2 つのモデルを比較するため AIC (Akaike's Information Criterion) を採用した。仮説モデル 1 に対して適合度を検討した結果、GFI=.97, AGFI=.84, CFI=.97, RMSEA=.10, AIC=176.85 であった。仮説モデル 2 に対して適合度を検討した結果、GFI=.99, AGFI=.95, CFI=.99, RMSEA=.04, AIC=86.83 であった。GFI, AGFI, CFI は、モデルが適合するためには 1 に近いほどモデルの説明力があるとされ、一般的に .90 以上が当てはまりの良い判断基準とされている (小塩, 2017)。また、RMSEA は .10 以下で当てはまりがいいとされている (小塩, 2017)。AIC は数値が小さいほど当てはまりが良いとされている (朝野ほか, 2005)。したがって、仮説モデル 1 より仮説モデル 2 の方が当てはまりがいいため、今後の分析において、仮説モデル 2 (図 2-6) を採用することとした。

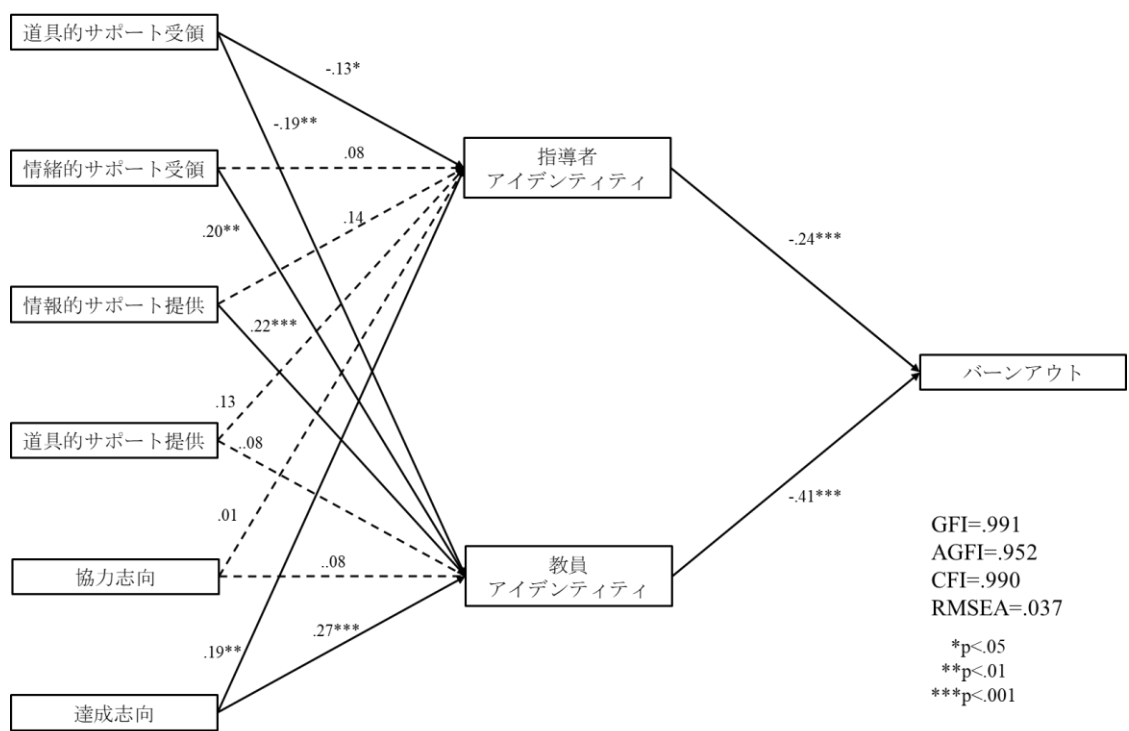


図2-6 パス解析の結果

(3) 各パスの検討

独立変数から運動部活動顧問教員アイデンティティへのパスを検討したところ、指導者アイデンティティに対して、正の関連を示したのはワークモチベーションの達成志向 ($\beta = .19, p < .01$) のみ有意であった。ソーシャルサポートは正の関連を示さず、道具的サポート受領は負の関連 ($\beta = -.13, p < .05$) が明らかにされた。教員アイデンティティに対して、正の関連を示した要因の中で、ワークモチベーションの達成志向 ($\beta = .27, p < .001$) が最も強い影響を及ぼしており、次いで、ソーシャルサポートの情動的サポート提供 ($\beta = .22, p < .001$) が影響していた。3番目は、情緒的サポート受領 ($\beta = .20, p < .01$) が影響を及ぼしていた。

また、教員アイデンティティに対しても、道具的サポート受領は負の関連 ($\beta=-.19, p<.01$) を示していた。

運動部活動顧問教員アイデンティティからバーンアウトへのパスを検討した結果、指導者アイデンティティと教員アイデンティティからバーンアウトへのパスが有意であることが示された (順に $\beta=-.24, t=4.44, p<.001$; $\beta=-.41, t=7.75, p<.001$) (図 2-6)。

4. 考察

顧問教員におけるバーンアウトを抑制するプロセスを明らかにするために、顧問教員としてのアイデンティティ、職場内におけるソーシャルサポート、およびワークモチベーションの関連性から説明する仮説モデルを構築し、影響力の比較を試みることを目的とした。

独立変数から運動部活動顧問教員アイデンティティへのパスを検討した結果、有意な正のパスは情緒的サポート受領、情動的サポート提供、達成志向からのパスであった。指導者アイデンティティに対して、研究1では有意であった道具的サポート提供が有意ではなくなり、有意なパスは研究2と同様に達成志向のみであった。つまり、社会的・心理的要因のうち、顧問教員としての職務を全うするまで、諦めることなく取り組むといった達成志向を高めることが、自らが指導者だという自己を形成するために必要なことであることが示唆された。

一方、教員アイデンティティについては、情緒的サポート受領、情動的サポート提供、達成志向からのパスが有意であり、達成志向が最も強い影響を示していた。研究1, 2で有意であった道具的サポート提供、協力志向は有意ではなくなった。したがって、顧問教員としての職務を全うするまで、諦めることなく取り組みながら、情緒的なサポートを受ける、あるいはアドバイスといったサポートをすることで教員としての役割を自覚することに繋がると考えられる。

また、道具的サポート受領は指導者アイデンティティ、教員アイデンティティに対し

て、いずれも有意な負のパスが認められた。上述したように、同僚の教員に、実際に仕事を手伝ってもらうことで、その教員への申し訳なさを感じると同時に、教員としての自信を失ってしまう可能性があることが指摘されている（森・三浦，2005）。したがって、顧問教員としての業務を負担してもらうことで、指導者や教員としての自覚を失ってしまい、バーンアウトになる可能性が示唆される。学校組織を運営するためには、サポートを申し合う環境が望まれている（文部科学省，2013b）が、同僚教員間での道具的サポートに関しては、受け手側の心理的負債感への配慮が必要と考えられる。

以上の結果を踏まえ、包括的に検討すると、顧問教員としてのアイデンティティを形成するためには、自らの職務に対してひたむきに取り組む姿勢である達成志向を重視することが必要であると考えられる。しかし、ひたむきに取り組む中で、同僚から直接的なサポートを受けることで顧問教員としてのアイデンティティが形成されない可能性が示唆された。したがって、ひたむきに取り組みつつ、同僚から考えを支持や理解してもらうといった情緒的なサポートを受けた方が顧問教員としてのアイデンティティを形成すると考えられる。また、職務を遂行する中で培ったことをもとに、問題解決のためのアドバイスをすることの必要性が示唆された。

学校現場では、自らの職務を全うするという志向が必要であることを共有し、そのために行うサポートは、実際に仕事を負担してあげることよりも、相談にのったり、アドバイスをしたりすることで情緒的な面をサポートの方が望ましいと推察される。

5. まとめ

顧問教員におけるバーンアウトを抑制するプロセスを明らかにするために、顧問教員としてのアイデンティティ、職場内におけるソーシャルサポートおよび、ワークモチベーションの関連性から説明する仮説モデル（図 2-5）を構築し、運動部活動顧問教員アイデンティティへの影響力の比較を試みることを目的とした。その結果、構築した仮説モデルは十分な適合度を得ることができ、妥当性が示された。本研究の結果から、顧問教員としての職務を全うするまで、諦めることなく取り組むといった達成志向を持つことは指導者、ならびに教員としての役割を自覚することに最も繋がることが明らかにされた。また、自身の考えを理解してもらうこと、あるいは同僚の相談に乗ることで教員としてのアイデンティティが形成される可能性が示された。一方、仕事を実際に手伝ってもらうことで、顧問教員としてのアイデンティティが形成されず、バーンアウトに陥る可能性が本研究の結果から示唆された。したがって、自分の職務の完了を目指しながら働くことを最も重視し、サポートを受ける際は、仕事を直接手伝ってもらうのではなく、同僚に考えを支持してもらい、情緒的なアドバイスをすることがバーンアウトに陥らないために必要であろう。

総括

1. 本研究で得られた結果

本研究では、顧問教員の教員としてのアイデンティティ、運動部活動の指導者としてのアイデンティティとバーンアウトの関連性を示し、また、顧問教員の二側面のアイデンティティを形成するためには、どのようなサポートの受領・提供が関連するのか、あるいは、どのような動機や志向性が関連するかを明らかにし、顧問教員におけるバーンアウトの抑制モデルを構築することを目的として行われた。また、モデル構築に伴い、顧問教員の二側面のアイデンティティを測定するための評価方法を確立することを目的としていた。

本研究で得られた結果は以下のとおりである。

1) 運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度の確立について

運動部活動顧問教員アイデンティティの評価方法を確立するため、Erikson (1959) の自己アイデンティティの感覚を構成する要素である「斉一性」、「連続性」、「個人的側面：自己確信」、「社会的側面：自分と他者双方の認知の一致」といった内容を含んだ項目を選定した。調査対象者は運動部活動顧問を担当している中学校教員 328 名（男性：225 名，女性：103 名）であった。運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度の信頼性（内的一貫性）・妥当性（基準関連妥当性・構成概念妥当性）を検討した結果、2 因子 39 項目の評価尺度として十分な信頼性・妥当性を確認した。基本的属性間での比較について検討した結果、保健体育教員や過去に経験がある競技を指導している顧問教員において、指導者アイデンティティが

有意に高いことが明らかになった。また、教員歴が長い顧問教員は教員アイデンティティが低い傾向にあるが、指導歴が長い顧問教員は指導者アイデンティティが高いことが示された。以上のことから、信頼性・妥当性を十分に有する運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度を作成し、その特徴を示した。

2) 運動部活動顧問教員アイデンティティとバーンアウトの関連性について

第1章研究1で作成した評価尺度を用いて、運動部活動顧問教員アイデンティティとバーンアウトの関連性を検討した結果、性別、年齢、担当科目、過去の競技経験といった調整因子を統制した状態でも、教員アイデンティティ因子、指導者アイデンティティ因子のいずれもバーンアウトと関連していることが示された。バーンアウト状態に陥らないためには、2つのアイデンティティをそれぞれ形成する必要性があることが示唆された。また、顧問教員のバーンアウト状況について、女性が男性より有意にバーンアウト得点が高いこと、保健体育を担当する顧問教員は、それ以外の科目を担当する顧問教員より、有意にバーンアウト得点が高いことが明らかになった。さらに、過去に競技経験がある顧問教員と経験がない顧問教員はバーンアウト得点に有意な差が認められなかった。以上のことから、顧問教員におけるバーンアウトの状況が明らかになり、アイデンティティとバーンアウトの関連性が示された。

3) 職場内におけるソーシャルサポートの受領・提供との関連性について

運動部活動顧問教員アイデンティティの形成要因として、社会的要因である職場内におけるソーシャルサポートの受領・提供に着目し、そして、運動部活動顧問教員アイデンティティとバーンアウトが関連していることを体系的に示すことができるバーンアウト抑制モデルの構築を試みた結果、道具的サポートを提供することで、指導者アイデンティティが形成されることが明らかになった。また、情緒的サポート受領、情動的サポート提供、道具的サポート提供をすることで教員アイデンティティを形成し、2つのアイデンティティがバーンアウトの規定要因となっていることが体系的に示された。

4) ワークモチベーションとの関連性について

運動部活動顧問教員アイデンティティの形成要因として、心理的要因であるワークモチベーションに着目し、そして、運動部活動顧問教員アイデンティティとバーンアウトが関連していることを体系的に示すことができるバーンアウト抑制モデルの構築を試みた結果、達成志向を持つことが指導者アイデンティティを形成することが示された。また、協力志向ならびに達成志向を持つことは教員としてのアイデンティティを形成し、2つのアイデンティティがバーンアウトの規定要因となっていることが示された。

5) 職場内におけるソーシャルサポートとワークモチベーションの包括的モデルについて

職場内におけるソーシャルサポートの受領・提供とワークモチベーションを独立変数、運動部活動顧問教員アイデンティティを媒介変数として、バーンアウト抑制モデルの構築を試みた結果、指導者アイデンティティの形成に寄与しているのは達成志向であった。また、教員アイデンティティの形成と関連しているのは、情緒的サポート受領、情理的サポート提供、ならびに達成志向であり、最も影響を与えているのは達成志向であった。さらに、道具的サポートを受けている顧問教員は運動部活動顧問教員アイデンティティを形成していないことが明らかにされた。

以上のことから、本研究の結果は次のように要約される。

顧問教員におけるアイデンティティを測定するための評価方法が確立された。また、その評価方法は、心理学分野で主に採用されている手法に則り、信頼性および妥当性を検討し、十分な有用性を有していることが確認された。この評価方法を用いて、バーンアウトとの関連性を検討し、アイデンティティを形成している顧問教員はバーンアウトに陥っていないことが示された。さらに、アイデンティティの形成要因として社会的要因である職場におけるソーシャルサポートの受領・提供に着目し検討した。その結果、情緒的サポート受領、情理的サポート提供、道具的サポート提供がアイデンティティの形成要因となっていることが明らかになった。また、心理的要因であるワークモチベーションに着目して検討した結果、協力志向や達成志向を持つ顧問教員はアイデンティティを形成していることが確認された。

関連性が認められた社会的要因, 心理的要因をまとめて検討した結果, 達成志向を持つことが最も効果的であり, 情緒的サポートを受けたり, 情報的サポートを提供したりすることがアイデンティティの形成に寄与しており, 道具的サポート受領がアイデンティティの形成の阻害要因となっていることが示された.

2. 総合的考察

顧問教員がメンタルヘルスの問題に直面していることが問題視されており，対人援助職のストレス度合いを検討するためにはバーンアウトに着目する必要性が指摘されている（森，2007）．また，教員のバーンアウトは生徒の教育にも支障をきたすことが明らかにされていること（斉藤，2004；伊藤，2007）から，それを規定する要因の検討をすることは，わが国の学校組織を運営するうえで意義のあることであるといえる．

そこで本研究では，バーンアウトを抑制するモデルの検討を実施した．バーンアウトの規定要因として個人的要因を検討する必要性（Richardson & Burke, 1995）が指摘されていることから，アイデンティティに焦点をあて，さらに，アイデンティティの形成要因を検討した．これらを体系的に捉えたモデルの検討を実施した．

本研究で得られた結果と研究仮説を中心として，総合的に考察を行う．

1) 仮説の支持について

仮説 1 に対して，第 1 章研究 2 において階層的重回帰分析を実施し，基本的属性を統制したうえで運動部活動顧問教員アイデンティティとバーンアウトの関連性を検証した結果，指導者アイデンティティを形成している顧問教員，教員アイデンティティを形成している顧問教員はバーンアウトに陥っていないことが明らかになった．したがって，仮説 1 は支持されたこととなる．

仮説 2 について、第 2 章研究 1 において、職場におけるソーシャルサポートの受領・提供が運動部活動顧問教員アイデンティティと関連しているかを明らかにするため、職場におけるソーシャルサポートの受領・提供を独立変数、バーンアウトを従属変数、運動部活動顧問教員アイデンティティを媒介変数として共分散構造分析を実施した結果、道具的サポートを提供している顧問教員は、指導者アイデンティティを形成していることが明らかになった。また、情緒的サポート受領、情動的サポート提供、道具的サポート提供をすることで教員アイデンティティを形成することが示された。しかし、道具的サポート受領は教員アイデンティティの形成を阻害する可能性が確認された。

一方、第 2 章研究 3 において、ソーシャルサポートとワークモチベーションを包括的に検討した結果、情緒的サポート受領、情動的サポート提供は教員アイデンティティと有意な関連が認められ、形成要因となる可能性が明らかにされた。また、道具的サポート受領は教員アイデンティティだけでなく、指導者アイデンティティにおいても形成を阻害する可能性が確認された。

この結果から、バーンアウトへの一連の流れを踏まえたモデルを構築した場合、教員アイデンティティを形成するためには、情緒的サポート受領、情動的サポート提供が必要であることが示された。しかし、道具的サポートを受けることは顧問教員としてのアイデンティティの形成を阻害する可能性が明らかになった。したがって、部分的に仮説 2 を支持したものの新たな視点が追加された。

仮説 3 に対して、第 2 章研究 2 において、ワークモチベーションを独立変数、バーンアウトを従属変数、運動部活動顧問教員アイデンティティを媒介変数としてパス解析を実施

した結果、達成志向と指導者アイデンティティ、協力志向ならびに達成志向と教員アイデンティティが関連していることが明らかになった。

一方、第2章研究3において、ソーシャルサポートとワークモチベーションを包括的に検討した結果、達成志向のみ指導者アイデンティティ、あるいは教員アイデンティティの形成要因となっていることが示された。

この結果から、ワークモチベーションの中でも、主に達成志向が顧問教員としてのアイデンティティの形成には必要であり、競争志向や学習志向はアイデンティティの形成に関連しないという仮説3を一部支持するものの、さらに新たな知見が得られた。

2) 仮説の支持の理由

仮説1、仮説2および、仮説3が支持された理由について考察すると、職場内において人間関係から生起するソーシャルサポートやワークモチベーションが顧問教員としてのアイデンティティを形成し、その役割がバーンアウトを抑制していることが考えられる。また、ソーシャルサポートと運動部活動顧問教員アイデンティティの関連を検討すると、指導者アイデンティティにおいて、ソーシャルサポートを受領することは、関連しないことを示した。このことについて、ソーシャルサポートを同僚から受領する場合は、「自分の力を発揮できる」意識になりにくいと考えられ、指導者アイデンティティ形成の促進には繋がらなかったと示唆される。道具的サポートの提供と関連があったことは、同僚に対し、顧問教員としての仕事を手伝うことやフォローすることで、「必要とされている」や「自信がある」と

いう意識に繋がり、指導者としてのアイデンティティ形成に繋がったと考えられる。教員アイデンティティにおいて、情緒的サポートを受領することと関連があったことについて、顧問教員として働くうえでの方針などに対して支持してもらうことで教員としてのアイデンティティを確立しているのであろう。情動的サポートや道具的サポートの提供と関連があったことについて、学校組織では教員同士で協力しあって仕事をする必要があるという指摘（文部科学省，2013）があるように、同僚に対して、相談にのることやアドバイスをすること、あるいは顧問教員として働くうえでの課題に対して一緒に対処することで教員としての自己を形成するということが考えられる。しかし、道具的サポートを受領することで教員アイデンティティの形成を阻害することが示されている。道具的サポートを提供することで教員アイデンティティの形成が促進され、道具的サポートを受領することで教員アイデンティティの形成が阻害されるパラドックス的關係が生じている。この関係性を解消するためには、道具的サポートを受領することで感じる他の教員への申し訳なさといった心理的負債感への配慮が必要であると考えられる。

また、ワークモチベーションと運動部活動顧問教員アイデンティティの関連を検討すると、指導者アイデンティティにおいて、達成志向と関連があることが示された。このことについて、目標を設定し、その目標に向かって挑戦することで指導者としてのアイデンティティが形成される可能性が考えられる。教員アイデンティティにおいて、協力志向や達成志向と関連があることが示された。このことについて、学校組織はチームとして活動することが求められており、同僚と協力して勤務している教員は、教員としてのアイデンティティ形成をしていると考えられる。また、教員は子どものために自己犠牲も厭わず献身的に職務を

果たす存在といった文化があると指摘されており、そのように働くことが教員としてのアイデンティティを確保するための手段であると示されている（久富，1998）．そのような文化から、職務を全うするまで決して諦めないといった達成志向を持つ教員が、教員としての役割を形成していることが示唆される．

ソーシャルサポート，ならびにワークモチベーションと運動部活動顧問教員アイデンティティとの関連性を包括的に検討した結果，達成志向が検討した要因の中で指導者アイデンティティ，教員アイデンティティに最も強い影響を及ぼしていた．また，情緒的サポート受領，情動的サポート提供は教員アイデンティティとの関連が明らかにされ，道具的サポート受領は指導者アイデンティティ，教員アイデンティティのいずれも負の関連性が確認された．このことから，自らの職務に対して効率的に取り組むことを重視して働く中で，同僚から直接的なサポートを受けてしまうと顧問教員としてのアイデンティティが形成されない可能性が示唆された．したがって，仕事に対してひたむきに取り組むことに最も注力し，同僚から考えを支持や理解してもらおうといった情緒的なサポートを受けた方が顧問教員としてのアイデンティティを形成すると考えられる．また，職務を遂行する中で培ったことをもとに，問題解決のためのアドバイスをすることが必要である可能性が示された．学校現場では，自らの職務を全うするという志向が必要であることを共有し，そのために行うサポートは，実際に仕事を負担してあげることよりも，相談にのったり，アドバイスをしたりすることで情緒的な面をサポートする方が望ましいと推察される．

一方で，運動部活動顧問教員アイデンティティとバーンアウトの関連について検討すると，指導者や教員としての自己の役割を見出せなくなり，その心理状態で勤務することで

バーンアウトに繋がることが示された。すなわち、顧問教員として自分らしく働いている者や顧問教員として働くうえでの自分なりの考えを持っている顧問教員は、仕事に熱中していたり、仕事に対して心から喜びを感じている傾向にあることが明らかになった。

3. 今後の課題と展望

本研究において、顧問教員を対象としたバーンアウトの抑制モデルを構築し、今後の顧問教員のメンタルヘルス研究を実施していくうえで、新たな知見が示されたと示唆される。しかしながら、本研究には、研究上の限界と今後の課題も見受けられる。

1) 運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度について

本研究では、信頼性・妥当性を十分に有する運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度を作成し、基本的属性間での比較をすることで特徴を示すことができたと考えられる。しかしながら、項目が39項目と多く、多忙な教員に回答してもらうにはより簡易的な尺度にする必要があるであろう。また、モデルの適合度が一部満たされなかったことや、クロンバッチの α 係数が過度に高いことは、尺度の中に同意の項目が多数含まれているという指摘(小塩, 2009)がされていることから、調査対象者を増やして検証すること、および質問項目の再検討など、今後、本尺度を援用したさらなる検討が期待される。地方大会に出場した部活動を指導している顧問教員の人数が少なく、データが不十分であったため指導者アイデンティティに関して有意な差が認められなかった。したがって、指導者としての役割を強く認識することが指導している部活動の競技成績に関連するといった結果においてさらなる検討が必要である。さらに、これまで職業的アイデンティティは専門的力量的の発揮(久富,

2008) や精神的健康状態 (福永ほか, 2019) の関連性が示されていることから, 今後, 様々な関連要因との検討をする必要があるといえる.

2) 運動部活動顧問教員アイデンティティとバーンアウトの関連について

本研究では, 横断的に運動部活動顧問教員アイデンティティとバーンアウトの関連性を示すことができた. しかし, バーンアウトは中長期的なストレス反応であるといわれている (森, 2007). また, バーンアウトに陥ることで, 運動部活動顧問教員アイデンティティが低下するといった逆因果の可能性が考えられるが, 本研究の結果は横断調査に基づく結果であり, 変数間の因果の向きについては, 横断研究で検討することは困難である (太田ほか, 2014) ことが指摘されている. したがって, これらの指摘を解決するために今後縦断研究を用いて検討していく必要があるだろう. また, 顧問教員の役割 (主顧問と副顧問) や外部指導員の有無は, 部活動の運営における負担が異なり, バーンアウトに関連する可能性が考えられるため, 今後部活動の運営形態に着目する必要があるであろう.

3) 職場内におけるソーシャルサポートの受領・提供について

本研究では, 職場内の同僚との関係性に焦点を置いたソーシャルサポートに着目したが, 教員には家族や学校外の友人などを含む様々な関係性が想定され, 今後包括的に検討されることが期待される.

教員を対象とした研究において、ソーシャルサポートの提供の研究は十分されておらず、第2章研究1で信頼性・妥当性が認められた尺度を使用し、今後さらなる発展をすることが期待される。

ソーシャルサポートの受領と指導者アイデンティティの関連性について、指導者アイデンティティにのみ着目した先行研究（八尋ほか，2022b）と異なる結果となった。今後、インタビュー調査などを実施し、さらに詳細なサポート内容を質的に検討する必要がある。

4) ワークモチベーションについて

本研究では、公立中学校を対象として調査を行い、競争、協力、学習、達成志向を持って勤務している教員がいることが考えられた。しかし、学校の種類によっては教員のワークモチベーションが異なる可能性があるため、今後は小学校、高等学校、大学などで調査を行い、学校種別にワークモチベーションの特徴を捉える必要がある。

山田・長谷川（2010）によると、教員のアイデンティティは生徒に対する献身的な姿勢や他者からの承認によって形成されると指摘されていることから、知識やスキルを身につけ、それを活用し、生徒に献身的に教育・指導することや、他の教員から承認されることでアイデンティティが形成されると考えられる。したがって、学習志向が間接的にアイデンティティの形成に繋がる可能性があるため、今後さらなる検証が必要である。

5) 職場内におけるソーシャルサポートとワークモチベーションの包括的モデルについて

本研究では、運動部活動顧問教員アイデンティティの形成に最も寄与しているのは達成志向であったが、他の要因と大きな差は見られなかったため、今後、データを蓄積し、分析することで違う結果が得られる可能性があるため、調査対象者を増やす必要があるだろう。

ソーシャルサポートとワークモチベーションを同時に投入することで、第2章の研究1、研究2で有意であったパスが有意ではなくなったことから、これらの要因は並列関係ではなく、媒介関係となりうる可能性が考えられる。今後、質的な調査を実施し、顧問教員の人間関係や支援のあり方に着目することが検討課題として挙げられる。

文 献

- 會田宏 (2014) コーチの学びに役立つ実践報告と事例研究のまとめ方. コーチング学研究, 27 (2), 163-167.
- 相川勝代 (1997) 教師のストレス. 長崎大学教育学部教育科学研究報告, 52, : 1-13.
- 安藤美華代 (2018) 学校運動部活動指導者の心理的負担感と対処に関する検討. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 8 : 45-57.
- 安藤知子 (2002) 教職アイデンティティ組み替えの課題 (特集 教職像の再構築). 学校経営研究, 27 : 9-17.
- 新井肇 (2002) 教師バーンアウトの「なぜ」と「どうする」. 労働の科学, 57 (4) : 14-17.
- 朝野熙彦・鈴木督久・小島隆矢 (2005) 入門 共分散構造分析の実際. 講談社 : 東京.
- Barrick, M. R., Stewart, G. L., & Piotrowski, M. (2002) Personality and job performance: Test of the mediating effects of motivation among sales representatives. *Journal of Applied Psychology*, 87: 43-51.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., and Verloop, N. (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20 (2) : 107-128.
- Bramhall, M., & Ezell, S. (1981) How burned out are you?. *Public Welfare*, 39: 23-27.
- Cronbach, L.J. (1951) Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3) : 297-334.
- Erikson, E. H. (1959) *Identity and the Life Cycle*. W. W. Norton.
- Erikson, E. H. (1963) *Childhood and society* (2nd ed.) . W. W. Norton.

Erikson, E. H. (1968) *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton.

福永ひとみ・吉田浩子・島田涼子 (2019) 職業性ストレスと職業的アイデンティティの関連—看護教員を対象とした質問紙調査結果から—. *心身健康科学*, 15 (2) : 82-93.

福岡欣治 (1997) 友人関係におけるソーシャル・サポートの入手提供—認知レベルと実行レベルの両面からみた互恵性とその男女差について—. *対人行動学研究*, 15 : 1-14.

福岡欣治・内山伊知郎・中村健壽・安田英理佳・加藤宏美 (1998) 企業秘書におけるストレスとソーシャル・サポート—予備的検討—. *静岡県立大学短期大学部研究紀要*, 12 (1) : 139-152.

Freudenberger, H. J. (1974) Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30: 159-165.

藤井恭子・野々村典子・鈴木純恵他 (2002) 医療系学生における職業的アイデンティティの分析. *茨城県立医療大学紀要*, 7 : 131-142.

藤田雅文・吉田哲也 (2010) 中学校運動部顧問の管理行動に関する研究—競技経験との関連性—. *鳴門教育大学紀要*, 25 : 347-353.

古川治 (2018) 普通科高校から養護学校へ転勤した教師のライフヒストリー研究 : ベテラン教師の教職アイデンティティのゆらぎと再構築. *甲南大学教職教育センター年報・研究報告書* : 1-24.

古川拓也・舟橋弘晃・横田匡俊・間野義之 (2016) 中学校運動部活動の顧問教師のストレスに関する研究—運動部活動顧問教師用ストレス尺度の作成及び属性間による比較検討—. *スポーツ産業学研究*, 26 (1) : 29-44.

後藤靖宏・田中妙 (2001) 女性教師のストレスの特徴—小学校・中学校の場合—. *大分大学*

教育福祉科学部研究紀要, 23 (1) : 127-136.

萩原悟一・磯貝浩久 (2014) ソーシャルサポートの授受と競技者アイデンティティの関連に着目したスポーツ・コミットメント形成モデルの検討. 運動とスポーツの科学, 20 (1) : 67-75.

秦正春 (1991) 教師のストレス. 福岡教育大学紀要, 40 (4) : 79-146.

波多野梗子・小野寺杜紀 (1993) 看護学生および看護婦の職業的アイデンティティの変化. 日本看護研究学会雑誌, 16 (4) : 21-28.

波多幸江 (2018) 養護教諭の職業的アイデンティティ尺度の開発—関連要因の解明による養護教諭の職業的アイデンティティの発達に向けて—. 新潟大学大学院現代社会文化研究科博士論文.

波多幸江・笠巻純一 (2019) 養護教諭の職業的アイデンティティに関する要因. 学校保健研究, 61 : 258-275.

久田満 (1987) ソーシャル・サポート研究の動向と今後の課題. 看護研究, 20 (2) : 170-179.

平田智秋 (2008) 心理測定分析. スポーツ心理学会 (編), スポーツ心理学事典. 大修館書店 : 東京.

久富善之 (1998) 教師の生活・文化・意識—献身的教師像の組み換えに寄せて—教師像の再構築. 岩波書店 : 東京. 76-77.

久富善之 (2008) 教師の専門性とアイデンティティ, 勁草書房 : 東京.

本田陽子・落合幸子 (2006) 医療系大学生の進路決定のプロセス尺度の試み—進路決定プロ

- セス類型と職業的アイデンティティからの検討一. 茨城県立医療大学紀要, 11 : 45-54.
- 池田浩・森永雄太 (2017) 我が国における多側面ワークモチベーション尺度の開発. 産業・心理学研究, 30 (2) : 171-186.
- 石村雅雄・山西哲也 (2007) 体育課教員の役割意識について. 鳴門教育大学紀要, 22 : 51-60.
- 石田貞代・塚本浩子・望月好子・関根龍子 (2003) 看護教員の職業アイデンティティに関する研究. 日本看護学教育学会誌, 12 (3) : 1-9.
- 磯野富美子・鈴木みゆき・山崎喜比古 (2008) 保育所で働く保育士のワークモチベーションおよびメンタルヘルスとそれらの関連要因. 小児保健研究, 67 (2) : 367-374.
- 磯谷俊仁・岡林秀樹 (2012) 大学生の友人関係におけるソーシャルサポートの授受と自我同一性との関連. 明星大学心理学年報, 30 : 7-16.
- 伊藤美奈子 (1995) 教師の生徒観・教師観に関する考察—考察—理想の教師像による6タイプ間比較—. 神戸国際大学紀要, 49 : 26-34.
- 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.
- 伊藤美奈子 (2007) 教師のうつ病の理解と援助. 広島大学心理臨床教育センター紀要, 6 : 18-22.
- 岩佐康弘・杉村和美・田爪宏二 (2019) 教員養成課程の大学生における教職を目指す過程での再考及び理想の教師像への志向性とアイデンティティ発達との関連. 青年心理学研究, 31 : 19-33.

- 貝川直子 (2009) 学校組織特性とソーシャルサポートが教師バーンアウトに与える影響. パーソナリティ研究, 17 (3) : 270-279.
- 貝川直子・鈴木眞雄 (2006) 教師バーンアウトと関連する学校組織特性, 教師自己効力感. 愛知教育大学研究報告, 55 : 61-69.
- 加藤麻由子・石津憲一郎・本村雅宏 (2020) 小中学校教師のバーンアウトに自己決定の感覚とソーシャルサポートが与える影響. 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究, 15 : 23-28.
- 川原茂雄 (2003) 教師アイデンティティの「危機」と教師教育の課題. 日本教育学会大会研究発表要項, 62 : 295-298.
- 川瀬隆千 (2014) 宮崎市における教師バーンアウトの実態. 宮崎公立大学人文学部紀要, 21 (1) : 35-52.
- 北神正行 (2018) 教員の労働環境と働き方をめぐる教育政策論的検討 (特集 学校の労働環境と教員の働き方). 学校経営研究, (43) : 1-10.
- 木庭康樹 (2006) 身体運動, (社) 日本体育協会 (監修), 最新スポーツ科学辞典 (pp.409-410). 平凡社 : 東京.
- 児玉真樹子・深田博己 (2005a) 企業就業者用職業的アイデンティティ尺度の作成. 産業ストレス研究, 12 (2) : 145-155.
- 児玉真樹子・深田博己 (2005b) 企業就業者の職業的アイデンティティの危機に関する研究. 広島大学教育研究科紀要第三部, 54 : 265-263.
- 小泉綾 (1996) 保健体育教師の人間関係と職務観に関する研究. 東海大学紀要体育学部, 2

6 : 93-101.

国立教育政策研究所 (2018) TALIS2018 報告書—学び続ける教員と校長—の要約. https://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/pdf/talis2018_summary.pdf, 参照日 2021 年 12 月 2 日.

公益財団法人日本体育協会 (2014) 学校運動部活動指導者の実態に関する調査報告書. <http://www.japan-sports.or.jp/Portals/0/data/katsudousuishin/doc/houkokusho.pdf>, 参照日 2021 年 1 月 7 日.

久保正秋 (1998) コーチング論序説—運動部活動における「指導」概念の研究—. 不昧堂出版 : 東京.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1987) Teacher Stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29: 146-152.

Lachman, R., & Diamant, E. (1987) Withdrawal and restraining factors in teacher' turnover intentions. *Journal of Occupational Behavior*, 8: 219-232.

Lemkau, J. P., Rafferty, J. P., Purdy, R. R., & Rudisill, J. R. (1987) Sex role stress and job burnout among family practice physicians. *Journal of Vocational Behavior*, 31: 81-90.

前田智香子 (2009) 専門家の職業的アイデンティティ形成の研究に必要な視点. 関西大学文学部心理学論集, 3 : 5-14.

Maslach, C., and Jackson, S.E. (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2: 99-113.

松井賢二・柴田雅子 (2008) 教師の進路決定プロセスと職業的アイデンティティとの関連.

新潟大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 教育実践総合研究, 7 : 141-159.

- 松下由美子・木村周（1997）看護学生の進路決定と職業的同一性との関連．進路指導研究，
17（2）：12-18.
- Mertler, C. A.（2002）Job Satisfaction and Perception of Motivation Among Middle and High School Teachers. *American Secondary Education*, 31（1）：43-53.
- 南隆男・稲葉昭英・浦光博（1991）「ソーシャル・サポート」研究の活性化に向けて．哲学，
（85）：151-184.
- 美濃陽介（2020）学校教員のワークモチベーションに関する指標とその活用．青森中央短期
大学研究紀要，33：15-17.
- Mitchell, T. R.（1997）Matching motivational strategies with organizational contexts. *Research in Organizational Behavior*, 19: 57-149.
- 宮下敏恵（2008）小・中学校教師におけるバーンアウト傾向とソーシャル・サポートとの関連．上越教育大学研究紀要，27：97-105.
- 溝上慎一（2008）自己形成の心理学—他者の森をかけ抜けて自己になる—．世界思想社.
- 溝口禎之・辻河昌登（2009）学校教師の職業アイデンティティの危機としての「バーンアウト」と再生に関する研究．学校教育学研究，21：41-47.
- 文部科学省（2006）平成18年度文部科学省委託調査「教員勤務実態調査（小・中学校）」報告書．https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/kyouinjittai/2006/pdf/sc/houkoku_data13.pdf，参照日 2021年11月7日.
- 文部科学省（2012）中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」．https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFile

s/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf, 参照日 2022 年 2 月 24 日.

文部科学省 (2013a) OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS2013) のポイント. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2014/06/30/1349189_2.pdf, 参照日 2021 年 8 月 18 日.

文部科学省 (2013b) 教職員のメンタルヘルス対策検討会議の最終まとめについて. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655_03.pdf, 参照日 2022 年 1 月 8 日.

文部科学省 (2015) 中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)」。 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf, 参照日 2022 年 2 月 16 日.

文部科学省 (2016) 教員勤務実態調査 (平成 28 年度) の集計 (速報値) について (概要). http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/04/_icsFiles/afieldfile/2017/04/28/1385174_002.pdf, 参照日 2020 年 11 月 24 日.

文部科学省 (2017) 新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について (中間まとめ). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/01/26/1400723_01.pdf, 参照日 2021 年 10 月 18 日.

文部科学省 (2020) 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, 参照日 2022 年 7 月 11 日.

森慶輔・三浦香苗 (2005) 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一. 昭和女子大学生生活心理研究所紀要, 8 : 58-67.
- 森慶輔・三浦香苗 (2006) 職場における短縮版ソーシャルサポート尺度の開発と信頼性・妥当性の検討—公立中学校教員への調査を基に—. 昭和女子大学生生活心理研究所紀要, 9 : 74-88.
- 森慶輔 (2007) 公立中学校教員のバーンアウト・プロセスモデルの検討. 昭和女子大学大学院生活機構研究科紀要, 16 (2) : 61-72.
- 宗像恒次・椎谷淳二 (1986) 中学校教師の燃え尽き状態の心理社会的背景. 精神衛生研究, 33 : 129-153.
- 村山満明 (1994) 外国 (ことに米国) におけるアイデンティティ研究の展望—職業的アイデンティティに関する研究 鑪幹八郎・宮下一博・岡本祐子 (共著). アイデンティティ研究の展望Ⅱ. ナカニシヤ出版 : 京都.
- 永井盛二 (1977) 日本の教員文化—教員の職業的社会的化研究 (I) —, 教育社会学研究, 32, 93-103.
- 永田佳奈子・赤坂信二 (2021) 中学校教職員間のインフォーマル・コミュニケーションに関する事例研究—教職員の職場風土認知と被援助志向性に着目して—. 日本学級経営学会誌, 3 : 23-33.
- 中川剛太・小谷英文・西村馨・井上直子・西川昌弘・能幸夫 (2000) 教師の対人ストレス方略の臨床心理学的研究 (1) —実態調査にもとづく基礎研究—. 国際基督教大学学報教育研究, 42 : 101-123.
- 中島一憲 (1996) 教職員のメンタルヘルス 中島一憲・土井健郎 (監)・児玉隆治・高塚雄

介（編）．学校メンタルヘルス実践事典，日本図書センター：695-704.

中村瑛仁（2015）教員集団内における教職アイデンティティの確保戦略—アイデンティティ・ワークの視点から—．教育心理学研究第，96：263-282.

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.

根岸薫・麻原きよみ・柳井晴夫（2010）「行政保健師の職業的アイデンティティ尺度」の開発と関連要因の検討．日本公衆衛生雑誌，57（1）：27-38.

西垣完彦（1984）高等学校運動部顧問教師の部活動指導意識タイプ別にみた生活と意識の特性—部活動指導意識と関連する要因の分析から—．愛知県立芸術大学紀要，14：17-34.

新谷康子（2012）教員の多忙と労働の特質：観察調査を通じて．公教育システム，11：1-3

6.

西島央・矢野博之・中澤篤史（2007）中学校部活動の指導・運営に関する教育社会学的研究—東京都・静岡県・新潟県の運動部活動顧問教師への質問紙調査をもとに—．東京大学大学院教育学研究科紀要，47：101-130.

小塩真司（2017）第5章因果関係の連鎖 重回帰分析の繰り返し 第2版 はじめての共分散構造分析．東京図書：東京.

岡東壽隆・鈴木邦治（1990）教師のバーンアウトに関する研究（I）．中国四国教育学会教育学研究紀要：349-359.

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.

- 大阪教育文化センター教師の多忙化調査研究会（編）（1996）教師の多忙化とバーンアウト—子ども・親との新しい関係づくりをめざして—，法政出版：京都。
- 太田啓示，高野慶輔，工藤和俊，小谷恭子，河鱒一彦（2014）高校生の体組成に及ぼす運動習慣と運動有能感の共分散構造分析．体力科学，63（1）：197-204.
- 落合美貴子（2003）教師バーンアウトのメカニズム—ある公立中学校職員室のエスノグラフィ—．コミュニティ心理学研究，6：72-89.
- Pinder, C. C. (2008) Work motivation in organizational behavior (2nd ed.) . Psychology Press: New York.
- Richardson, A. M. & Burke, R. T. (1995) Models of burnout: Implications for interventions. International Journal of Stress Management, 2: 31-43
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Velzen, D. V. (1987) Job related stress, social support, and burnout among classroom teachers. Journal of Applied Psychology, 72: 269-274.
- 斉藤浩一（2004）中学校教師ストレスの構造的循環に関する実証的研究．東京情報大学研究論集，8（1）：21-28.
- 佐野秀樹・蒲原千尋（2013）教員ストレスに影響する要因の検討—学校教員の労働環境と意識—．東京学芸大学紀要総合教育科学系，64（1）：189-193.
- 佐々木真紀子・針生亨（2006）看護師の職業的アイデンティティ尺度（PISN）の開発．日本看護科学学会誌，26（1）：34-41.
- Schaefer, C, Coyne, J. C., Lazarus, R. S. (1981) The Health-Related Functions of Social Support. Journal of Behavioral Medicine, 4（4）：381-406.

- 関根正・奥山貴弘 (2006) 看護師のアイデンティティに関する文献研究. 埼玉県立大学紀要, 8 : 145-150.
- 渋谷崇行 (2013) 高校運動部活動顧問の悩み事や負担の実態 : ストレッサー尺度開発に向けた予備的研究. 人間生活学研究, 4 : 91-99.
- 新村出 (2018) 広辞苑第七版. 岩波書店 : 東京.
- 杉本厚夫 (1988) 体育教師の社会的アンビバランス. 京都体育学研究 4 : 5-10.
- 角谷詩織 (2020) 中学校教師の部活動に対する意識と心理的諸要因. 上越教育大学研究紀要, 40 (1) : 87-96.
- スポーツ庁 (2018a) 平成 29 年度全国体力・運動能力, 運動習慣等調査結果. http://www.mext.go.jp/prev_sports/comp/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2018/02/13/1401296_6.pdf, 参照日 2020 年 12 月 7 日.
- スポーツ庁 (2018b) 運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン. http://www.mext.go.jp/sports/b_menu/shingi/013_index/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/03/19/1402624_1.pdf, 参照日 2020 年 12 月 19 日.
- 鈴木邦治 (1992) 教師のバーンアウトに関する研究 (Ⅲ) -バーンアウト症候の構造的要因をめぐって-. 広島大学教育学部研究紀要, 41 : 183-190.
- 鈴木尚子 (2007) 教員勤務実態調査の報告～教員給与改革に向けて明らかになったこと～. BERD (9) : 48-52.
- 高木亮 (2003) 教師のストレス過程メカニズムに関する比較研究—小・中学校教師のストレス過程モデルの比較を中心に—. 日本教育経営学会紀要, 45 : 50-62.

- 高木亮・田中宏二（2003）教師の職業ストレスに関する研究—教師の職業ストレスとバーンアウトの関係を中心に—. 教育心理学研究, 51 : 165-174.
- 竹田真理子・坂田真穂・菅千索・菅眞佐子・山本岳・菅佐和子（2010）教師のストレスについて（1）—質問紙調査の分析から—. 和歌山大学教育学部紀要教育科学, 61 : 119-126.
- 竹澤みどり・小玉正博（2004）青年期後期における依存性の適応的観点からの検討. 教育心理学研究, 52 : 310-319.
- 田尾雅夫・久保真人（1996）バーンアウトの理論と実際. 誠信書房：東京.
- 照井康幸・増田真也（1999）保護者を要因とする教師のストレスに関する研究. 茨城大学教育実践研究（18）：29-41.
- Tiuu, Kamrdron. (2009) Work Motivation and Job Satisfaction -Theories and Research Experience from Estonia. LAMBERT Academic Publishing.
- 徳永幹雄（2002）第52回大会キーノートレクチャー：体育心理学「体育・スポーツにおける心理尺度開発の動向と展望」. 体育学研究, 47 : 479-484.
- 徳永敏文・山下立次（2000）中学校運動部活動に関する調査—運動部活動顧問における体育教師とその他の教師との比較—. 岡山大学教育学研究集録, 115 : 98-99.
- 友田貴子・木島伸彦（2007）高校教員のストレスと精神的健康に関する研究. 埼玉工業大学人間社会学部紀要, (6) : 17-24.
- 豊田秀樹・真柳麻誉美（2001）繰り返し測定を伴う実験のための因子分析モデル—アイスクリームに関する官能評価—. 行動計量学, 28 : 1-7.
- 内田良・上地香杜・加藤一晃・野村駿・太田知彩（2018）調査報告 学校の部活動と働き方

改革—教師の意識と実態から考える, 岩波書店: 東京.

和井田節子・藤田英典 (2020) 非正規雇用教員の現状と資質・力量育成に関する総合的研究
—「教師の生活・意識・誇り・専門性と教育改善の可能性に関する調査」から—, 日本教
育学会大会研究発表要項: 170-171.

和田実 (1989) ソーシャル・サポート (Social Support) に関する一研究, 東京学芸大学紀要
第1部門 教育科学, 40: 23-38.

渡邊照美・諸岡浩子・山本奈美・橋本香織 (2010) 家庭科教師のキャリア発達—職業アイデ
ンティティに関連する要因の検討—, 日本家政学会誌, 61 (3): 155-167.

八尋風太・萩原悟一 (2019) スポーツ指導者のアイデンティティに関する研究: 尺度の信
頼性と妥当性の検討, 運動とスポーツの科学, 25 (1): 35-41.

八尋風太・萩原悟一 (2021) 運動部活動顧問のアイデンティティと抑うつとの関連性, 運動と
スポーツの科学, 27 (1): 47-53.

八尋風太・杉山佳生・萩原悟一 (2022a) 教員のメンタルヘルスに関する研究の展望, 健康
科学, 44: 11-17.

八尋風太・杉山佳生・内田若希・萩原悟一 (2022b) 運動部活動の顧問教員における
スポーツ指導のコミットメント向上モデル—職場でのソーシャルサポートと指導者として
のアイデンティティに着目して—, スポーツ産業学研究, 32 (1): 29-38.

山田哲也・長谷川裕 (2010) 教員文化とその変容, 教育心理学研究, 86: 39-58.

吉津紀久子 (2001) 職業的アイデンティティの発達の研究 II, 教育科学研究年報, 27, : 23-
29.

吉津紀久子・乾原正（2001）職業的アイデンティティについての一考察：小学校教師対象
の調査結果から．日本教育心理学会総会発表論文集，43：119.

Zuur F. Alain, Ieno N. Elena and Elphick S. Chris（2010）A protocol for data exploration to avoid
common statistical problems. *Methods in Ecology and Evolution*, 1：3-14.

資 料

設問1

運動部活動顧問を担当している教員として、あなたはどのように思っていますか？
部活動と正課教育（部活動は含まない）での教育活動とわけてお考えください。
 1 から 7 までの数字のうち当てはまるものを選んでください。

1	2	3	4	5	6	7
全く 当てはまらない	当てはまらない	あまり 当てはまらない	どちらとも いえない	やや 当てはまる	当てはまる	非常に 当てはまる

	数字 記入箇所
01. 私はいつも自分らしい部活動の指導をしていると思う	01.
02. 部活動の指導に生きがいを感じている	02.
03. 私は自分のことを部活動の顧問だと思う	03.
04. 私は部活動を指導することで満足している	04.
05. 私は部活動の顧問として生き生き働いていると感じる	05.
06. 自分がどんな部活動の指導がしたいかはっきりしている	06.
07. 部活動の顧問としての自分の目標は変わらない	07.
08. 部活動の指導について考えている時間が長い	08.
09. 私は部活動の顧問という仕事を通して人間的に成長している	09.
10. 私は部活動の指導のあり方について、自分なりの考えを持っている	10.
11. 部活動の指導という仕事は私の能力を活かせる	11.
12. 部活動の顧問として仕事することに自信がある	12.
13. 部活動の顧問という仕事に誇りを持っている	13.
14. 私は部活動の顧問として、部活内で不可欠な存在である	14.
15. 部活動の指導において、必要な時に自分の力を発揮することができる	15.
16. 私は部活動の顧問として保護者に必要とされていると思う	16.
17. 私は部活動の顧問として部員に必要とされていると思う	17.
18. 私は部活動の顧問として指導者仲間に必要とされていると思う	18.
19. 私は部活動の顧問として保護者の期待に応えていきたい	19.
20. 私は部活動の顧問として部員の役に立ちたい	20.

裏面にも質問がございます。
ご回答の程、よろしくお願いいたします。

設問1の続きです。

	1	2	3	4	5	6	7	
	全く 当てはまらない	当てはまらない	あまり 当てはまらない	どちらとも いえない	やや 当てはまる	当てはまる	非常に 当てはまる	
								数字 記入箇所
21.私は正課教育の中でいつも自分らしい教育をしていると思う								21.
22.正課教育の中での生徒の教育に生きがいを感じている								22.
23.私は自分のことを教員だと思う								23.
24.私は正課教育の中で生徒を教育することで満足している								24.
25.正課教育の中で自分がどんな教育がしたいかはっきりしている								26.
26.教員としての自分の目標は変わらない								27.
27.生徒の教育について考えている時間が長い								28.
28.私は教員という仕事を通して人間的に成長している								29.
29.私は正課教育内での教育のあり方について、自分なりの考えを持っている								30.
30.正課教育の中で生徒を教育することは私の能力を活かせる								31.
31.教員として仕事することに自信がある								32.
32.教員という仕事に誇りを持っている								33.
33.私は教員として、学校内で不可欠な存在である								34.
34.正課教育内での教育において、必要な時に自分の力を発揮することができる								35.
35.私は教員として保護者に必要とされていると思う								36.
36.私は教員として生徒に必要とされていると思う								37.
37.私は教員として同僚に必要とされていると思う								38.
38.私は教員として保護者の期待に応えていきたい								39.
39.私は教員として生徒の役に立ちたい								40.

設問2

あなたの所属する学校の同僚からあなたはどの程度サポートを受けましたか？
最もあてはまる1～5の数字をひとつ選び、数字記入箇所に記入してください。

1	2	3	4	5
ほとんど なかった	あまり なかった	どちらとも いえない	やや あった	非常に あった

	数字記入箇所
01.いろいろと相談にのってくれる	01.
02.問題解決のためにアドバイスをくれる	02.
03.自分のフォローをしてくれる	03.
04.一緒に対処してくれる	04.
05.あなたとの行動や考えを支持してくれる	05.
06.あなたとのことを理解し、認めてくれる	06.

設問3

あなたの所属する学校の同僚に対してあなたはどの程度サポートをしましたか？
最もあてはまる1～5の数字をひとつ選び、数字記入箇所に記入してください。

1	2	3	4	5
ほとんど していない	あまり していない	どちらとも いえない	少し している	非常に している

	数字記入箇所
01.いろいろと相談にのっている	01.
02.問題解決のためにアドバイスをしている	02.
03.同僚のフォローをしている	03.
04.一緒に対処している	04.
05.同僚の行動や考えを支持している	05.
06.同僚のことを理解し、認めている	06.

次のページにも質問がございます。
ご回答の程、よろしくお願いいたします。

設問4

あなたは働くうえでどのような考えを持っていますか？

最もあてはまる1～5の数字をひとつ選び、数字記入箇所に記入してください。

1	2	3	4	5
全く 当てはまらない	あまり 当てはまらない	どちらとも いえない	やや 当てはまる	非常に 当てはまる

	数字 記入箇所
01.同僚よりも優れた成果（業績、評価）をあげることは、今の私にとって大きな喜びである	01.
02.私は、同僚よりも優れた成果（業績、評価）を得るまで、決して諦めずに職務に取り組み続けている	02.
03.私は、同僚に負けないために、一所懸命仕事をしている	03.
04.私は、現在の仕事で同僚に負けたくないと思っている	04.
05.私は、どうすれば同僚以上に成果（業績や評価）を挙げることができるかを理解している	05.
06.私は、職場で最も優れた従業員になるまで、決して諦めることなく取り組み続けている	06.
07.私は、同僚よりも優れた成果を挙げることが職場にどのように貢献するかを理解している	07.
08.私は、現在の職場で最も優れた従業員になるために、勤務時間以外でも継続的に努力している	08.
09.私にとって、現在の職場で優れた存在になることは重要である	09.
10.私は、継続して皆と仲良くしようとしている	10.
11.私は、職場の同僚とよい関係を築くための取り組みを継続的に行っている	11.
12.私は、同僚や上司と協力的に関わることができるよう、非常に気を配っている	12.
13.私は、同僚や上司と今以上に互いに協力し合えるように継続的に取り組んでいる	13.
14.私は、同僚と良い関係を築く見通しがつくと、ワクワクした気持ちになる	14.
15.私は、どうすれば同僚や上司とこれまで以上に質の高い協力ができるかについて考えている	15.
16.私は、この職場の一員になりたいという願望を持って仕事に取り組んでいる	16.
17.私は、職場のなかでなぜ同僚と協力する必要があるか自覚して、仕事に取り組んでいる	17.
18.私は、同僚や上司と協力して仕事を行うことで、どのような結果が生まれるかを理解している	18.

設問4の続きです。

	1 全く 当てはまらない	2 あまり 当てはまらない	3 どちらとも いえない	4 やや 当てはまる	5 非常に 当てはまる	数字 記入箇所
19.私は、どうすれば今以上に自分を成長させることができるかを考えている						19.
20.私は、今以上に高度な知識や技能を習得すべきと考え、仕事に取り組んでいる						20.
21.私は、今以上に成長することにエネルギーを注いでいる						21.
22.私は、仕事でうまくいかないときにも、学ぶ姿勢を持ち続けている						22.
23.私は、仕事で新しい知識や技能を身につけることが大好きだ						23.
24.私は、仕事で優れた成果を挙げるために、今以上に成長しようと努力し続けている						24.
25.私は、知識やスキル、能力をなぜ伸ばす必要があるかを理解している						25.
26.私は、自分の仕事を通して継続的に学習している						26.
27.私は、難しいことを行わなければならない時には、全力で取り組んでいる						27.
28.私は、自分の職務を完了させるまで粘り強く取り組んでいる						28.
29.私は、自分に与えられた職務を完了することに大きな意義を感じて、職務に従事している						29.
30.私は、自分の職務を全うするまで、決して諦めることはなく取り組んでいる						30.
31.私は、自分の職務を全うするまで、決して気を抜かずに仕事に取り組み続けている						31.
32.私は、自分の職務を果たすことが、同僚や職場にどのように貢献するかを理解している						32.
33.私は、仕事を達成するために業務の優先順位を自分なりに掲げている						33.
34.私は、少しでも多くの職務を果たしたいという願望を持って挑戦している						34.
35.私は、職務を全うするために、ひたむきな気持ちで取り組んでいる						35.
36.私は、自分の職務をこれまでよりもさらに効率的に行う方法を考えている						36.

裏面にも質問がございます。
ご回答の程、よろしくお願いいたします。

設問5

あなたは最近6ヵ月のあいだに次のようなことをどの程度経験しましたか。

1「全くない」から4「大いにある」までの数字のうちどの程度当てはまりますか？
最もあてはまる数字を以下から選び数字記入箇所に記入してください。

1 全くない 2 あまりない 3 まあまあある 4 大いにある

01.自分の仕事がつまらなく思えて仕方のないことがある	01.
02.こんな仕事もう辞めたいと思うことがある	02.
03.出勤前、職場に出るのが嫌になって家にいたいと思うことがある	03.
04.同僚や生徒の顔を見るのも嫌になることがある	04.
05.同僚や生徒と何も話したくないと思うことがある	05.
06.今の仕事は私にとってあまり意味がないと思うことがある	06.
07.仕事の結果はどうでもいいと思うことがある	07.
08.身体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある	08.
09.こまごまと気配りすることが面倒に感じることもある	09.
10.仕事のために心に余裕がなくなったと感じることがある	10.
11.一日の仕事が終わるとやっと終わったと感じることがある	11.
12.今の仕事に心から喜びを感じることもある	12.
13.仕事が楽しくて知らないうちに時間が過ぎることがある	13.
14.仕事を終えて今日は気持ちのいい日だったと思うことがある	14.
15.我を忘れるほど仕事に熱中することがある	15.
16.この仕事は私の性分にあっていると思うことがある	16.
17.我ながら仕事をうまくやり終えたと思うことがある	17.

お忙しいところご協力ありがとうございました。
以上ですべての質問項目は終わりです。
最後までご回答いただき、お礼申し上げます。

参考論文

1. 八尋風太・杉山佳生・久保昂大・當山貴弘・萩原悟一（2021）運動部活動顧問教員アイデンティティ尺度の作成—基本的属性間による比較検討—. スポーツ産業学研究, 31 (3) : 327-339. (査読あり, 第1章研究1)
2. 八尋風太・萩原悟一（2022）運動部活動顧問教員におけるバーンアウトとアイデンティティの関連性の検討, 運動とスポーツの科学, 27 (2) : 95-102. (査読あり, 第1章研究2)
3. 八尋風太・杉山佳生・萩原悟一（2022）運動部活動顧問教員におけるワークモチベーションとアイデンティティの関連を基軸としたバーンアウト抑制モデルの検討. 教育医学, 68 (2) : 137-147. (査読あり, 第2章研究2)

謝辞

本研究の作成にあたり、ご支援を多くの方々から賜りましたこと、心より感謝申し上げます。特に、常に優しく、どのような質問をしても的確なご指導をしていただいた主指導教員である杉山佳生教授に深く感謝しております。コロナ禍での博士後期課程への進学で、研究の進め方などに不安要素が多く残る中、丁寧なご指導、ご支援を頂きました。杉山先生のおかげで、研究の奥深さや難しさを学ぶことができました。多大なご迷惑をおかけしたこともありましたが、最後までご指導いただき、本当にありがとうございました。

副指導教員を快くお引き受けいただきました九州大学大学院の斉藤篤司教授、内田若希准教授に深く感謝申し上げます。時に厳しいご指導、時に優しいお声がけをしていただきましたこと心より感謝いたしております。先生方にご指導いただいた研究者として、学んだことを活かし、今後も精進して参ります。

研究者としての道を切り拓いていただいた九州産業大学の萩原悟一准教授に心より感謝申し上げます。一般企業を退職して、大学院に進学するという変わった経歴の私を受け入れてくださり、研究を一からご指導くださいました。萩原先生のご助言のおかげで研究者としてのアイデンティティが形成されました。ありがとうございました。

そして、日頃からご相談やご支援を賜りました九州大学大学院の同期の2人にも感謝申し上げます。公私関わらず励まし合い、支え合ったおかげで、何とか博士論文を完成させることができたと思います。

また、本研究の調査に協力していただきました中学校の教員の皆様に心より御礼申し上げます。

最後に、今まで私の好きなことを自由にさせていただき、どんな時も優しく、温かく見
守り応援し続けてくれた両親に最大の敬意と感謝を表して謝辞と致します。

令和5年1月吉日

八尋風太