

指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究

——バーンアウトとの関連に焦点をあてて——

田村修一¹ 石隈利紀²

この研究は、指導・援助上の困難に直面した教師が、どのように他の教師に援助を求めるかについて明らかにし、加えてバーンアウトとの関連について明らかにすることを目的に実施された。日本の中学校の教師155名から質問紙を回収した。分析の結果、以下のことが明らかになった。男性教師の場合は、教師自身の指導・援助に対する同僚からの批判を感じている人と、同僚に助けってもらうことに抵抗のある人のバーンアウト得点は深刻であった。そして、同僚からのソーシャル・サポートがある人のバーンアウト得点は低かった。女性教師の場合は、生徒からの反抗の多い教師と、同僚に助けってもらうことに抵抗のある人のバーンアウト得点は深刻であった。この結果から、教師へのサポートをどのように供給したらよいかについて、考察された。

キーワード：教師、被援助志向性、バーンアウト、ソーシャル・サポート、学校心理学

問題と目的

現在、学校現場では「学業不振」「不登校」「いじめ」「非行」等の問題が山積し、学校教育の在り方が問われている。そのような中、学校心理学が注目されている。学校心理学とは、「学校教育において一人ひとりの児童生徒が学習面、心理・社会面、進路面における課題への取り組みの過程で出会う問題状況の解決を援助し、成長することを促進する心理教育的援助サービスの理論と実践を支える学問体系」(石隈, 1999)のことである。教師を学校教育におけるサービスの提供者と位置づけ、主に学習、心理・社会、進路の3つの援助領域をあげている。また、石隈(1999)は、教師のスクールカウンセラーに対するニーズ調査の結果から、とくに「学習意欲のない生徒」「不登校生徒」「友達関係のうまくいかない生徒」の指導・援助に困難を感じている教師が多く、スクールカウンセラーに対する援助ニーズも高いことを報告している。

本研究は、このような指導・援助サービス上の悩みを抱えた教師が、相互援助や心理教育的援助サービスの専門家と連携することにより、児童生徒や保護者に対し、より良い学校教育サービスを提供できるのではないかとの実践上の問いから出発している。

これまで、教師の「悩み」「ストレス」に関する研究はさかんに行われてきた(相川勝代, 1997; 荒木・小原, 1990; 秦, 1991; 兵藤, 1992; 金子・針田, 1993; 名越, 1994; 岡東・鈴木,

1992; 瀧野, 1984)。これらの報告では、「職場における人間関係」の問題が、教師の「悩み」「ストレス」の1つの要因としてあげられている。これまでの教師の「悩み」「ストレス」研究は、教師のメンタルヘルスの観点から「悩み」や「ストレス」を捉えようとしたものがほとんどであった。しかし、学校心理学の枠組みを用いて学校教育をヒューマン・サービスと捉え、教師の「悩み」を学校教育の3領域(学習面、心理・社会面、進路面)における児童生徒や保護者への指導・援助サービス上の悩みに限定し、研究されたものはこれまでない。

また、ヒューマン・サービスの提供者に起こりやすいと言われている「バーンアウト」研究も、教師を対象にこれまでさかんに行われてきた。バーンアウトは「自ら理想を求めて悩みながら努力してきたが、その結果は不満足・疲労感・失敗感だけ持つ状態」と定義されている(Freudenberger & Richelson, 1980)。Friesen, Prokop & Sarros (1988) や Burke & Greenglass (1995) は、教師のバーンアウトと職務上のストレスとの関連を指摘している。宗像(1988)は、Pines (1981)の尺度を用いて中学校教師を対象に調査を行い、若い教師ほどバーンアウトしやすいことを報告している。伊藤(2000)は、Maslach & Jackson (1981)の尺度(修正版)を用いて小中学校教師を対象に調査を行い、20・30代の若年群が40代以上のベテラン群よりバーンアウト(達成感の後退)の度合いが高いと報告している。しかし、八並・新井(1998)は、Maslach & Jackson (1981)の尺度(修正版)を用いて高校教師を対象に調査を行い、教職経験の短い教師より長い教師の方がバーンア

¹ 東京都大田区立東調布中学校 tamura@wine.plala.or.jp

² 筑波大学心理学系 ishikuma@human.tsukuba.ac.jp

ウト（脱人格化）の度合いが高いと報告している。これまでの教師の「バーンアウト」研究では、バーンアウトと職務上のストレスとの関連やバーンアウトの低減にはソーシャル・サポートが有効であることなどの共通した知見もあるが、バーンアウトの年齢・経験年数差の比較研究では、異なった調査結果も見られる。これは、調査対象者の校種や調査年代の違いが、その理由の1つと考えられる。河上(1999)は、生徒に対する指導・援助においては、若い教師に限らずベテラン教師も苦戦を強いられていると報告しており、中学校教師の「バーンアウト」については、年齢・経験年数差や性差の比較研究が必要である。

一方、これまでバーンアウトの予防・軽減策として「ソーシャル・サポート」の重要性が指摘されてきた。Sarros & Sarros (1992)は、学校内でのソーシャル・サポートシステムの充実が、教師のバーンアウトの低減に大きな効果をもたらし、とりわけ校長の教師に対するサポートの重要性を指摘している。伊藤(2000)は、クラス運営を重視する「授業指導志向タイプ」、子供との関係性を大切にする「関わり志向タイプ」の2タイプの教師を比較し、前者では「授業能力の評価」が、後者では「同僚との人間関係」がバーンアウトの防止に重要な機能を果たすと報告し、「職場における人間関係」の重要性を指摘している。しかし、菅野(1990)は近年職場における教師同士の人間関係は悪化していると報告しており、また淵上(1995)は、職務上の教師集団の特色として「疎結合システム(互いに働きかけられればそれにこたえるが、通常は個々の独立性と分離性が保たれている状況)」をあげ、教師同士の結びつきの希薄さを指摘している。教師のメンタルヘルスの向上という観点だけでなく、学校教育サービスの向上という観点からも、教師が相互に援助し合うことや心理教育的援助サービスの専門家と連携することは、今後ますます重要になると考える。効果的な教師援助のシステム構築のためには、まず職場における「ソーシャル・サポート」の現状の把握が重要である。

ところで、これまでの教師援助に関する研究では、サポートの送り手の研究が大半で、サポートの受け手である教師自身の援助要請や「援助」を受けることに対する態度・認知の研究はほとんど行われてこなかった。もし、指導・援助サービス上の困難に直面した教師が、管理職や同僚教師に援助を求めないならば、援助資源を活用できず悩みを一人で抱え込むことになる。つまり、教師の相互援助や専門家との連携は、困難に直面した教師自身の「援助要請」が鍵を握る。そして、

困難に直面したとき他者へ援助を求めるかどうかの認知的枠組みが「被援助志向性」という概念である。水野・石隈(1999)は、米国と日本における「被援助志向性」「被援助行動」に関する研究を概観し、「カウンセリング心理学・臨床心理学」と「社会心理学」の分野での研究の相違を指摘している。つまり、前者は援助者をカウンセラーやメンタルヘルスの専門家に限定し、援助内容も情緒的・行動的問題を中心に扱っている研究が多いのに対し、後者は援助者を専門家に限定せず、援助内容も情緒的・行動的問題だけではなく、日常生活場面にまで広げた研究になっていると報告している。

水野・石隈(1999)は、これまでのカウンセリング心理学・臨床心理学の立場からの研究に少し広がりを持たせ、援助者や援助内容をクライアントのコミュニティにまで広げて、被援助志向性を「個人が情緒的・行動的問題および現実生活における中心的な問題で、カウンセリングやメンタルヘルス・サービスの専門家、教師などの職業的な援助者、および友人・家族などのインフォーマルな援助者に援助を求めるかどうかについての認知的枠組み」と定義している。さらに、アジア系留学生を対象に質問紙調査を行い「被援助志向性」と社会・心理学的変数との関連について検討している(水野・石隈, 2000)。

社会心理学の分野では、援助を依頼し援助を受ける人の立場から援助過程を捉える研究(相川充, 1987; 高木, 1998)も行われており、援助要請には被援助者の「援助欲求」や「援助に対する価値観」が影響することが報告されている。また、援助要請者や被援助者の心理に関する研究(相川充, 1984; 相川・吉森, 1995; 西川・高木, 1986; 島田・高木, 1994)も行われており、援助されることに伴う「人間関係」の要因も援助要請に影響を与えることを報告している。

そこで、本研究ではこれまでの「被援助志向性」の概念を参考に、学校教育サービスの享受者である児童生徒の「被援助志向性」ではなく、学校教育サービスの専門家である教師の「被援助志向性」に焦点を当てる。つまり、教師の「被援助志向性」を「学校教育の3領域(学習面, 心理・社会面, 進路面)において、教師が児童生徒・保護者に対し指導・援助サービス上の困難に直面した場合、同僚教師や管理職あるいはスクールカウンセラー等の心理教育的援助サービスの専門家に援助を求めるかどうかの認知的枠組み」と定義し、「被援助志向性」の視点から効果的な教師援助の方法について検討することが本研究の目的である。具体的には、教師の指導・援助サービス上の「悩み」「ストレス」が

バーンアウトの基盤にあり、職場における「ソーシャル・サポート」がバーンアウトに影響を与えるとする先行研究の知見を踏まえ、①「被援助志向性」尺度の作成および信頼性と妥当性の検討を行い、②教師の「被援助志向性」に対し、「指導・援助サービス上の悩み」「職場におけるソーシャル・サポート」がどのように関連しているかを検討し、③教師の「バーンアウト」に対し、「指導・援助サービス上の悩み」「被援助志向性」「職場におけるソーシャル・サポート」がどのように関連しているかを検討する。

研究 1

<目的> 本研究の目的は、①教師の「指導・援助サービス上の悩み」尺度、②「職場におけるソーシャル・サポート」尺度、③「被援助志向性」尺度、④「バーンアウト」尺度を作成し、信頼性と妥当性を検討することである。

<方法>

(1) 予備調査

目的 教師の「指導・援助サービス上の悩み」尺度と「職場におけるソーシャル・サポート」尺度の項目作りの資料とするため。

方法 <調査対象者> 東京都内の中学校教師70名

<調査時期> 1999年7月中旬

<調査内容> ①「今までの教職生活の中で、生徒指導上困ったことは、どんなことですか」、②「その時、誰の援助が受けたかったですか」、③「その時、どのような援助が受けたかったですか」の3項目のみの質問紙調査で、回答は自由記述とした。

<調査手続き> 質問紙を直接手渡し、その場で回答してもらい回収した。有効回答数は66であった(回収率94%)。

結果と考察 すべての回答をKJ法で分類した。質問①では、「生徒との人間関係」「同僚教師との人間関係」「保護者との人間関係」「自分自身」「管理職との人間関係」、質問②では、「同僚教師」「管理職」「関連諸機関の専門家」「保護者」「誰にも援助を求めず自分自身で解決」「地域の人」「生徒」、質問③では、「情理的サポート」「具体的な行動によるサポート」「心理的情緒的サポート」の順に回答が多かった。その結果、現在の中学校教師の悩みの中心は、指導・援助サービス上の「人間関係」に関する要因が強く、これまでの先行研究の結果を支持するものとなった。

(2) 質問項目の準備

①「指導・援助サービス上の悩み」尺度の作成

はじめに中学生の悩みに焦点を当て、学校心理学の枠組みを参考に、教師が生徒や保護者に提供できると思われる学習面、心理・社会面、進路面における指導・援助サービス上の困難を想定し作成した。その際、先行研究や予備調査を踏まえ、指導・援助サービスに際し、生徒・保護者・同僚教師・管理職との人間関係で悩みそうな場面を考慮し27項目を作成した。回答は、各項目について「すごく悩むと思う：5」から「悩まないと思う：1」までの5件法で求めた。

②「職場におけるソーシャル・サポート」尺度の作成

予備調査を参考に、これまでの教職生活の中で、指導・援助サービス上の困難に直面したとき、同僚教師、管理職、養護教諭、関連諸機関の専門家に、どの程度の援助を受けたか。また、援助効果の程度を8項目の質問(例：「困ったときは、たびたび<同僚教師>が援助や助言をしてくれた」、「自分が期待した通りに、<同僚教師>は自分を援助してくれた」)でたずねた。回答は各項目について「当てはまる：5」から「当てはまらない：1」までの5件法で求めた。

③「被援助志向性」尺度の作成

社会心理学の援助要請行動の研究(相川, 1987; 高木, 1998)や援助要請者・被援助者の心理に関する研究(相川, 1984; 西川・高木, 1986; 島田・高木, 1994; 相川・吉森, 1995)を参考に、「援助に対する価値観」「援助の欲求」「援助に伴う近接的な人間関係」の3つを下位尺度に立て、11項目の質問を作成した。回答は、各項目ごとに「当てはまる：5」から「当てはまらない：1」までの5件法で求めた。

④「バーンアウト」尺度の作成

これまで信頼性および妥当性の検討が多く行われているMaslach & Jackson (1981)によるMaslach Burnout Inventoryを久保・田尾(1994)が日本人向きに改訂したものを用いた。これは、「情緒的消耗感」「個人的達成感の低下(逆転項目)」「脱人格化」の3因子からなっている。17項目の質問で構成され、高いバーンアウトの状態ほど得点が高くなる。回答は、「いつもある：5」から「全くない：1」までの5件法で求めた。

以上の4つの尺度について、中学校教師2名、カウンセラー3名、心理学専攻の大学院生1名により、尺度の項目の関連性と代表性を中心に、内容的妥当性を検討し確認した。

(3) 本調査

1) 調査対象 首都圏の公立中学校の教師465名。

(管理職・養護教諭・障害児学級担当教諭は除外)

2) 調査時期 1999年11月上旬～12月上旬

3) 実施の手続き 東京都・神奈川県・埼玉県の公立中学校30校の教師465名の自宅に、郵送法で質問紙を配布し回答を求めた(回収率34.0%)。この内、不適切と思われる3名分の回答を除外した(有効回答数155名分)。回答者の属性は、男性90名、女性65名。年齢構成は、23～35歳(37名)、36～40歳(40名)、41～45歳(34名)、46～60歳(44名)であった。

<結果と考察>

(1) 「指導・援助サービス上の悩み」尺度の信頼性・妥当性の検討

本尺度の妥当性を検討するため、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。固有値1以上で、5因子から3因子まで分析を行い、固有値の落差、因子の解釈の可能性を考慮し、3因子を抽出した(TABLE 1)。第1因子は、「管理職から、自分の進路指導について、注意や指摘を受けた」「同僚から、自分の教科指導について、注意や指摘を受けた」など、自己の指導・援助について、管理職・同僚教師・保護者・生徒から批判や苦情を受ける内容であるため、「指導・援助に対する他者からの批判や苦情」の因子と命名された。第2因子は、「一人一人の生徒に応じた、適切な進路指導ができない」「進路に関して、保護者に適切な助言ができない」など、生徒や保護者への指導・援助に対する自信の無さを表している内容なので、「指導・援助に対する自信の欠如」の因子と命名された。第3因子は、「生徒が、自分に暴力を振るおうとしたり、実際に暴力を振るった」「生徒が、自分に暴言をはいた」など、生徒の反抗的な態度に関わる内容なので、「生徒の反抗」の因子と命名された。因子の累積寄与率は、61.49%であった。今回抽出された「指導・援助サービス上の悩み」の第1因子は、指導・援助サービスに対する他者評価を、第2因子は、指導・援助サービスに対する自己評価を、さらに第3因子は、中学校教師の職務上の特徴を示していると考えられる。つまり、これらの3因子は、本研究で求めようとする教師の「指導・援助サービス上の悩み」を表す尺度の因子として、ある程度の妥当性が確認された。内部一貫性による信頼性を検討すると、因子別のクロンバックの α 係数は、第1因子「指導・援助に対する他者からの批判や苦情」(14項目.96)、第2因子「指導・援助に対する自信の欠如」(7項目.90)、第3因子「生徒の反抗」(6項目.87)であり、各因子が尺度として内的整合性の高いことが支持された。

TABLE 1 “指導・援助サービス上の悩み”因子分析結果

質問項目	因子I	因子II	因子III	共通性
I. 指導・援助に対する他者からの批判や苦情 (14項目 $\alpha=.96$)				
管理職から、自分の進路指導について、注意や指摘を受けた。	.83	.31	.18	.82
同僚から、自分の教科指導について、注意や指摘を受けた。	.82	.14	.27	.77
管理職から、自分の教科指導について、注意や指摘を受けた。	.81	.13	.24	.74
同僚から、自分の進路指導について、注意や指摘を受けた。	.80	.33	.19	.79
管理職から、自分の生活指導・適応指導について、注意や指摘を受けた。	.77	.22	.35	.77
同僚から、自分の生活指導・適応指導について、注意や指摘を受けた。	.77	.22	.38	.78
保護者から、自分の教科指導について、苦情を受けた。	.72	.14	.29	.63
保護者から、自分の生活指導・適応指導について、苦情を受けた。	.71	.31	.33	.71
保護者から、自分の進路指導について、苦情を受けた。	.65	.51	.19	.72
クラスの生徒から、自分の進路指導について苦情を受けた。	.63	.57	.18	.75
保護者が、生徒指導に関し、学校の方針に協力してくれない。	.53	.35	.24	.46
生徒から、自分の教科指導について、苦情を受けた。	.51	.26	.22	.37
クラスの生徒から、学級経営のやり方について、苦情を受けた。	.49	.41	.36	.54
部活動の指導が、うまくいかない。	.44	.39	.13	.36
II. 指導・援助に対する自信の欠如 (7項目 $\alpha=.90$)				
一人一人の生徒に応じた、適切な進路指導ができない。	.20	.81	.09	.70
進路に関して、保護者に、適切な助言ができない。	.30	.80	.06	.73
生徒が、自身の進路指導に関し、意欲的に取り組まない。	.16	.69	.22	.54
不適応の生徒に対する指導・援助が、うまくできない。	.20	.65	.35	.58
問題傾向のある生徒に対する指導・援助が、うまくできない。	.29	.60	.43	.62
生徒間のトラブルを、教師としてうまく解決できない。	.38	.51	.47	.62
一人一人の生徒に応じた、適切な授業ができない。	.21	.46	.36	.38
III. 生徒の反抗 (6項目 $\alpha=.87$)				
生徒が、自分に暴力を振るおうとしたり、実際に暴力を振るった。	.31	.71	.71	.61
生徒が、自分に暴言をはいた。	.36	.70	.70	.64
生徒指導の場面で、生徒が自分の指導に従わない。	.35	.68	.68	.64
授業中、生徒が騒いだり、勝手なことをして、授業にならない。	.17	.63	.63	.46
学級経営が、自分の思うようにうまくいかない。	.30	.60	.60	.52
授業中、教師の働きかけに、生徒が全く学習意欲や関心を示さない。	.07	.53	.53	.37
因子負荷量の2乗和	7.61	4.81	4.19	
寄与率(%)	28.17	17.81	15.51	
累積寄与率(%)	28.17	45.98	61.49	

(2) 「職場におけるソーシャル・サポート」尺度の信頼性の検討

本研究では、「職場におけるソーシャル・サポート」

は1つの概念であると考えた。IT 相関は、(.46~.60)で、クロンバックの α 係数は、(.82)であり、内的整合性が高いことが支持された。

(3) 「被援助志向性」尺度の信頼性・妥当性の検討

本尺度の妥当性を検討するため、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。その結果、固有値1以上で、2因子が抽出された (TABLE 2)。第1因子は、「困っていることを解決するために、他者からの助言や援助が欲しい」「自分が困っているときには、話を聞いてくれる人が欲しい」など、危機に際しての援助の欲求や援助を求めることに対する基本的な考え方や態度に関わる内容であることから、「援助の欲求と態度」の因子と命名された。また、第2因子は「自分は、人に相談したり援助を求める時、いつも心苦しさを感ずる (逆転項目)」「他人から助言や援助を受けることに、抵抗がある (逆転項目)」など、援助関係に対する抵抗感や否定的感情を表す内容であることから、「援助関係に対する抵抗感の低さ」の因子と命名された。2因子の累積寄与率は、40.68%であった。この結果は、尺度作成の際に想定した「援助に対する価値観」と「援助の欲求」が第1因子の「援助の欲求と態度」の因子に、また「援助に伴う近接的人間関係」が第2因子の「援助関係に対する抵抗感の低さ」の因子になったもの

TABLE 2 “被援助志向性” 因子分析結果

質問項目	因子I	因子II	共通性
I. 援助の欲求と態度 (7項目 $\alpha = .83$)			
困っていることを解決するために、他者からの助言や援助が欲しい。	.74	.17	.57
自分が困っているときには、話を聞いてくれる人が欲しい。	.71	-.15	.53
困っていることを解決するために、自分と一緒に対処してくれる人が欲しい。	.69	-.13	.49
自分は、よほどのことがない限り、人に相談することがない。(*)	.53	.47	.50
何事も他人に頼らず、自分で解決したい。(*)	.51	.42	.43
他人の援助や助言は、あまり役立たないと思っている。(*)	.49	.32	.34
今後も、自分の周りの人に助けられながら、うまくやっていきたい。	.49	.36	.36
II. 援助関係に対する抵抗感の低さ (4項目 $\alpha = .73$)			
自分は、人に相談したり援助を求めるとき、いつも心苦しさを感ずる。(*)	-.13	.64	.42
他人からの助言や援助を受けることに、抵抗がある。(*)	.31	.55	.40
人は誰でも、相談や援助を求められたら、わずらわしく感じると思う。(*)	.10	.44	.20
自分が困っているとき、周りの人には、そっとしておいて欲しい。(*)	.28	.39	.23
因子負荷量の2乗和	2.73	1.74	
寄与率(%)	24.85	15.83	
累積寄与率(%)	24.85	40.68	

(*)は、逆転項目

で、尺度の妥当性を支持するものとする。また内部一貫性による信頼性を検討すると、因子別のクロンバックの α 係数は、第1因子「援助の欲求と態度」(7項目.83)、第2因子「援助関係に対する抵抗感の低さ」(4項目.73)であった。これにより、各因子の尺度としての内的整合性がある程度確認された。

(4) 「バーンアウト」尺度の信頼性・妥当性の検討

調査は17項目で実施されたが、分析の段階でIT 相関係数が著しく低い1項目(.04)を除外した。続いて本尺度の妥当性を検討するため、16項目で主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。固有値1以上で、3因子から2因子まで分析を行い、固有値の落差、因子の解釈の可能性を考慮し、3因子を抽出した。しかし、どの因子にも負荷量が(.40)に満たない1項目を除外し、再度15項目で因子分析を行った。その結果、再び3因子が抽出された (TABLE 3)。第1因子は、「同僚や生徒の顔を見るのも、嫌になることがある」「同僚や生徒と、何も話したくなくなることもある」などの

TABLE 3 “バーンアウト” 因子分析結果

質問項目	因子I	因子II	因子III	共通性
I. 脱人格化 (7項目 $\alpha = .86$)				
同僚や生徒の顔を見るのも、嫌になることがある。	.78	.07	.10	.63
同僚や生徒と、何も話したくなくなることもある。	.73	.12	.19	.59
自分の仕事が、つまらなく思えて仕方のないことがある。	.69	.22	.23	.58
「こんな仕事、もうやめたい」と思うことがある。	.63	.36	.33	.64
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。	.52	.19	.39	.46
こまごまと気配りすることが、面倒に感じることがある。	.51	.06	.34	.37
今の仕事は、私にとって余り意味がないと思うことがある。	.50	.30	.16	.36
II. 個人的達成感の低下<逆転項目> (5項目 $\alpha = .78$)				
今の仕事に、心から喜びを感じることはない。(*)	.26	.78	.14	.69
我ながら、仕事をうまくやり終えたと思うことがある。(*)	-.02	.73	-.06	.54
仕事が好きで、知らないうちに時間が過ぎることがある。(*)	.12	.64	.10	.43
この仕事は、私の性分に合っていると思うことがある。(*)	.13	.51	.18	.32
仕事を終えて、今日は気持ちの良い日だったと思うことがある。(*)	.20	.51	.16	.32
III. 情緒的消耗感 (3項目 $\alpha = .73$)				
体も気持ちも、疲れ果てたと思うことがある。	.24	.11	.73	.60
仕事のために、心にゆとりがなくなったと感ずることがある。	.19	.24	.67	.54
一日の仕事が終わると、「やっと終わった」と感ずることがある。	.22	.04	.54	.34
因子負荷量の2乗和	3.07	2.47	1.86	
寄与率(%)	20.45	16.45	12.42	
累積寄与率(%)	20.45	36.90	49.32	

内容から、「脱人格化」の因子と考えられる。第2因子は、「今の仕事に、心から喜びを感じることもある(逆転項目)」「我ながら、仕事をうまくやり終えたと思うことがある(逆転項目)」などの内容から、「個人的達成感の低下」(逆転項目)の因子と考えられる。第3因子は、「体も気持ちも、疲れ果てたと思うことがある」「仕事のために心にゆとりがなくなったと感じることがある」などの内容から、「情緒的消耗感」の因子と考えられる。因子の累積寄与率は、49.32%であった。伊藤(2000)は、小中学校教師のバーンアウトは「消耗感」と「達成感の後退」の2因子であると報告しているが、中学校教師のみを対象とした本研究では、看護婦を対象とした久保・田尾(1994)の研究と同じく、3因子構造を示す結果となった。内部一貫性による信頼性を検討すると、因子別のクロンバックの α 係数は、第1因子「脱人格化」(7項目.86)、第2因子「個人的達成感の低下」(5項目.78)、第3因子「情緒的消耗感」(3項目.73)であった。各因子の尺度としての内的整合性がある程度支持された。

以上の結果より、「指導・援助サービス上の悩み」尺度、「職場におけるソーシャル・サポート」尺度、「被援助志向性」尺度、「バーンアウト」尺度は、ある程度の信頼性と妥当性が確認された。

研究 2

<目的> 本研究の目的は、①中学校教師の「指導・援助サービス上の悩み」「被援助志向性」「職場におけるソーシャル・サポート」「バーンアウト」の性差・年齢差の検討、②「被援助志向性」と「指導・援助サービス上の悩み」、および「被援助志向性」と「職場におけるソーシャル・サポート」との関連の検討、③中学校教師の「バーンアウト」に対し、「指導・援助サービス上の悩み」「被援助志向性」「職場におけるソーシャル・サポート」がどのように関連しているかを検討することである。

<方法> 調査対象者、調査時期、実施の手続き、回収率、回答者の属性は、研究1(本調査)と同じ。

<結果と考察>

(1) 中学校教師の「指導・援助サービス上の悩み」「被援助志向性」「職場におけるソーシャル・サポート」「バーンアウト」の性差・年齢差

各尺度(因子)得点の平均値、標準偏差を男女別に算出し、男女の平均値をt検定で比較した。さらに年齢別グループを4群(①35歳以下②36~40歳③41~45歳④46歳以上)に分け、それぞれの年齢群の平均値を1要因分

散分析で比較した。

①「指導・援助サービス上の悩み」の性差・年齢差
「指導・援助に対する自信の欠如」($t=-2.00$, $df=153$, $p<.05$)、「生徒の反抗」($t=-2.40$, $df=153$, $p<.05$)の平均得点において、女性の得点が男性に比べ有意に高く、女性の方が「指導・援助サービス上の悩み」が大きいことが示された。年齢による有意な得点差はなかった。

②「被援助志向性」の性差・年齢差
「援助の欲求と態度」($t=-3.96$, $df=153$, $p<.001$)の平均得点において、女性の得点が男性に比べ有意に高く、女性の方が「援助の欲求と態度」が高いことが示された。また、「援助の欲求と態度」($F(3,151)=3.05$, $p<.05$)の平均得点において年齢差が認められたため、Tukeyの多重比較を行ったところ、35歳以下の群の得点は46歳以上の群に比べ有意に高く、若い教師は「援助の欲求と態度」が高いことが示された。

③「職場におけるソーシャル・サポート」の性差・年齢差

「職場におけるソーシャル・サポート」の平均得点において性差は認められなかったが、年齢差が認められた($F(3,151)=5.91$, $p<.001$)。Tukeyの多重比較を行ったところ、35歳以下の群の平均尺度得点は、41~45歳の群および46歳以上の群のそれと比べ有意に高く、若い教師は「職場におけるソーシャル・サポート」が高く、41歳以上の教師は「職場におけるソーシャル・サポート」が低いことが示された。

④「バーンアウト」における性差・年齢差
「バーンアウト」においては性差も、年齢差も認められなかった。

以上の結果を考察する。第1に、女性の「指導・援助に対する自信の欠如」「生徒の反抗」「援助の欲求と態度」の平均得点が男性に比べ有意に高かった。しかし、「バーンアウト」に関しては性差は認められなかった。これは中学校で働く女性が、男性に比べ自己の指導・援助に自信が持てず援助の欲求も大きい一方で、バーンアウトの傾向については男性と変わらないことを示している。女性は指導・援助において自己評価が厳しいが、その分同僚や専門家に援助を求めるのかもしれない。第2に、35歳以下の教師は46歳以上の教師に比べ、「援助の欲求と態度」が高く、「職場におけるソーシャル・サポート」も高いことが示された。若い教師の場合は年輩教師と比べて、職場においてソーシャル・サポートが得やすく、援助の欲求を維持し表現しやすいのかもしれない。第3に、宗像(1988)や伊藤(2000)は、若い教師ほどバーンアウトしやすいと報

告しているが、本研究では性差も年齢差も認められなかった。指導・援助サービス上の悩みにおいても年齢差が認められないことと合わせて考えると、現在の中学校では、教師経験の蓄積だけでは手に負えないような新しい生徒の問題行動が次々とあられ、ベテラン教師といえども、指導・援助に苦慮しているのかもしれない。

(2) 「被援助志向性」と「指導・援助サービス上の悩み」、および「被援助志向性」と「職場におけるソーシャル・サポート」との関連

「被援助志向性」に関する先行研究の中には、性差 (Fischer & Farina, 1995) や年齢差 (Leaf et al., 1987) を報告するものがあるため、分析は男女別、年齢別に行った。「被援助志向性」の2因子(「援助の欲求と態度」「援助関係に対する抵抗感の低さ」と「指導・援助サービス上の悩み」)の3因子(「指導・援助に対する他者からの批判や苦情」「指導・援助に対する自信の欠如」「生徒の反抗」との関連、および「職場におけるソーシャル・サポート」との関連を調べるため、ピアソンの積率相関係数を算出した結果が、TABLE 4である。

① 「被援助志向性」と「指導・援助サービス上の悩み」との関連

男性の場合は、「援助の欲求と態度」に対して「指導・援助に対する他者からの批判や苦情」($r=.21, p<.05$)と「指導・援助に対する自信の欠如」($r=.26, p<.05$)が正の相関を示し、他者からの批判を強く感じ、自分の指導・援助に自信がない教師ほど、援助の欲求が高いことが示された。女性の場合は、「援助関係に対する抵抗感の低さ」に対して「指導・援助に対する他者からの批判や苦情」が負の相関($r=-.35, p<.05$)を示し、他者からの批判を強く感じている教師ほど、援助関係に対し抵抗感が強いことが示された。また、35歳以下の群では、「援助の欲求と態度」に対して「指導・援助に対する自信の欠如」が正の相関($r=.33, p<.05$)を示し、指導・援

TABLE 4 「被援助志向性」と「指導・援助サービス上の悩み」および「職場におけるソーシャル・サポート」とのピアソンの相関係数

	男		女		35以下		36-40		41-45		46以上	
	欲	抵	欲	抵	欲	抵	欲	抵	欲	抵	欲	抵
批判や苦情	.21*	-.07	-.11	-.35*	.32	-.07	-.06	-.01	.22	-.19	.06	-.37*
自信の欠如	.26*	.03	.07	-.03	.33*	.28	.24	.24	.15	-.07	.11	-.34*
生徒の反抗	.18	-.05	-.09	-.18	.21	.00	.13	.06	.23	-.13	.11	-.24
サポート	.42**	.09	.13	.25**	.33*	-.12	.28	.28	.29	.10	.14	.20
N	90		65		37		40		34		44	

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

「欲」(援助の欲求と態度)

「抵」(援助関係に対する抵抗感の低さ)

助に自信のない教師ほど、援助の欲求が高いことが示された。46歳以上の群では、「援助関係に対する抵抗感の低さ」に対して「指導・援助に対する他者からの批判や苦情」($r=-.37, p<.05$)と「指導・援助に対する自信の欠如」($r=-.34, p<.05$)がともに負の相関を示し、他者からの批判を強く感じ、自分の指導・援助に自信のない教師ほど、援助関係に対し抵抗感が強いことが示された。

② 「被援助志向性」と「職場におけるソーシャル・サポート」との関連

男性の場合は、「援助の欲求と態度」に対して「職場におけるソーシャル・サポート」が正の相関($r=.42, p<.01$)を示し、職場におけるソーシャル・サポートが高いほど、援助の欲求が高いことが示された。女性の場合は、「援助関係に対する抵抗感の低さ」に対して「職場におけるソーシャル・サポート」が正の相関($r=.25, p<.01$)を示し、職場のソーシャル・サポートが高いほど援助関係に対し抵抗感が低いことが示された。また、35歳以下の群では、「援助の欲求と態度」に対して「職場におけるソーシャル・サポート」が正の相関($r=.33, p<.05$)を示し、ソーシャル・サポートが高いほど援助の欲求も高いことが示された。

以上の結果を考察する。第1に、男性の場合は、「指導・援助に対する他者からの批判や苦情」や「指導・援助に対する自信の欠如」など、指導・援助サービス上の悩みを抱えている教師ほど、また職場での「ソーシャル・サポート」が高いほど援助の欲求が高く、援助資源の活用にも積極的であることが示された。つまり男性の場合は、被援助志向性において援助の欲求が鍵を握ると言える。一方、女性の場合は、「指導・援助に対する他者からの批判や苦情」を少なく感じるほど、また「職場でのソーシャル・サポート」が高いほど、「援助関係に対する抵抗感」が少ないことが示された。つまり、女性の被援助志向性は、援助関係に対する抵抗感が鍵になると言える。

第2に、35歳以下の若い教師の場合は、「指導・援助に対する自信」が低く、「職場におけるソーシャル・サポート」が高い教師ほど、援助の欲求も高いという相関も示された。これは、指導・援助に自信のない教師は、援助の欲求が高いので、結果として職場においてソーシャル・サポートが高くなる可能性があり、それが職場の援助資源に対する肯定的な認知を生み、「援助の欲求」と「ソーシャル・サポート」は循環的な関係である可能性が示唆された。一方、46歳以上の年輩教師の場合は、「指導・援助に対する他者からの批判や苦

情」を強く感じ、「指導・援助に対する自信」が低い教師ほど、援助関係に対し抵抗感があることが示された。石隈(1999)はスクールカウンセラーのニーズ調査で、経験年数の多い教師ほどスクールカウンセラーへの援助ニーズが低いという報告をしているが、本研究はこれを支持する結果となった。したがって、水野・石隈(1999)が、被援助志向性と自尊感情の関連を指摘するように、中学校教師の被援助志向性は自尊感情と関連している可能性がある。そして若い教師の場合は、自尊感情の低さが被援助志向性の高さにつながり Bramel(1968)の言う「認知的一貫性仮説」で説明され、逆に年輩教師の場合は、自尊感情の低さが被援助志向性の低さにつながる Tessler & Schwartz(1972)の言う「傷つきやすさ仮説」で説明されるかもしれない。今後の研究課題である。また今後、年輩教師に対する援助を考えた時、1つは援助者が被援助者である年輩教師の「抵抗感」を和らげる工夫をすること、2つめに、「自尊感情」と「援助関係に対する抵抗感」が関連している可能性が示唆されたため、年輩教師の「自尊感情」の向上を図ることが、「被援助志向性」を高めることにもつながると考える。

(3) パーンアウト(3因子)を従属変数とする重回帰分析

パーンアウトの3因子である「脱人格化」「個人的達成感の低下(逆転項目)」「情緒的消耗感」の各因子の総得点をそれぞれ従属変数にし、「指導・援助サービス上の悩み」の3因子である「①指導・援助に対する他者からの批判や苦情」「②指導・援助に対する自信の欠如」「③生徒の反抗」の各因子の総得点、また「被援助志向性」の2因子である「④援助の欲求と態度」「⑤援助関係に対する抵抗感の低さ(逆転項目)」の各因子の総得点、さらに「⑥職場におけるソーシャル・サポート」の総得点をそれぞれ独立変数にして、強制選択法で重回帰分析を行った。その際、先行研究や本研究で「被援助志向性」に性差が認められたため、分析は男女別に行った。結果は、TABLE 5の通りである。

① 「脱人格化」

男性の「脱人格化」については、重相関係数の2乗は(.170)であり、分散分析結果は $F(6,83)=2.82$ で5%水準で有意であった。標準偏回帰係数については「指導・援助に対する他者からの批判や苦情」(.405)が有意な正の影響(t=2.60, $p<.05$)、「援助関係に対する抵抗感の低さ」(-.244)が有意な負の影響(t=-2.25, $p<.05$)をもつことが示された。一方、女性の場合は重相関係数の2乗は(.309)であり、分散分析の結果は $F(6,58)=4.33$ で0.1%水準で有意であった。また、標準偏回帰係数に

TABLE 5 パーンアウト(3因子)得点を従属変数とする重回帰分析(偏回帰係数)

独立変数	男性			女性		
	脱人格	達成低	消耗感	脱人格	達成低	消耗感
他者からの批判や苦情	.405*	.134	.418**	.111	-.078	.289
自信の欠如	-.121	-.130	-.110	-.173	-.172	-.327
生徒の反抗	-.045	.065	-.097	.298*	.245	.099
援助の欲求と態度	.059	.081	.256*	.231	.255	.237
援助関係に対する抵抗感の低さ	-.244*	-.079	-.179	-.500***	-.225	-.244
ソーシャル・サポート	-.167	-.377**	-.186	.041	-.119	.096
説明率(R ²)	.170*	.153*	.160*	.309***	n.s.	n.s.

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

ついては「生徒の反抗」(.298)が正の影響力($t=.298$, $p<.05$)、「援助関係に対する抵抗感の低さ」(-.500)が負の影響力($t=-3.34$, $p<.001$)があることが示された。

したがって、男性の場合は職員間の人間関係とパーンアウトとの関連が強く、女性の場合は生徒との人間関係とパーンアウトとの関連が強いことが示唆された。また、男女共に「援助関係に対する抵抗感」が低い教師ほど、「脱人格化」しにくいことを意味している。「脱人格化」とは、人間性を欠く感情や行動のことで、生徒や同僚教師と距離をおき、なるべく接触しない態度にもつながり、教師としての適性を欠く行為であり、生徒にも悪影響を与える。教師の「脱人格化」を防ぐためには、職場における教師同士の信頼関係を向上させ、援助関係に対する抵抗感を低くする必要がある。

② 「個人的達成感の低下」

男性の「個人的達成感の低下」(逆転項目)については、重相関係数の2乗は(.153)であり、分散分析の結果は $F(6,83)=2.50$ で5%水準で有意であった。また、標準偏回帰係数については「職場におけるソーシャル・サポート」(-.377)が負の影響力($t=-2.99$, $p<.01$)を持っていることが示された。これは「職場におけるソーシャル・サポート」が高い男性ほど、「個人的達成感」も高いことを示している。男性の場合は、援助資源をうまく活用することが「個人的達成感」につながる傾向が示唆された。一方、女性の場合は重回帰式の妥当性を確認したが、有意差は認められなかった。

③ 「情緒的消耗感」

男性の「情緒的消耗感」については、重相関係数の2乗は(.160)であり、分散分析の結果は $F(6,83)=2.63$ で5%水準で有意であった。また標準偏回帰係数については「指導・援助に対する他者からの批判や苦情」(.418)が正の影響力($t=2.67$, $p<.01$)、「援助の欲求と態度」(.256)が正の影響力($t=2.13$, $p<.05$)があることが示された。男性にとっては、他者からの批判や苦情が「脱人

格化」だけでなく「精神的消耗感」もまねくことが示され、教師の指導・援助サービスの評価において考慮すべきであろう。一方、女性の場合は重回帰式の妥当性を確認したが有意差は認められなかった。

総合的考察

(1) 中学校教師の被援助志向性

「援助の欲求と態度」が高い教師は援助要請を行う可能性が高く、「ソーシャル・サポート」もそれだけ得やすくなり、結果的に「バーンアウト」も低下すると解釈するのが自然であろう。しかし本研究では、男性の場合のみ、「援助の欲求と態度」が「情緒的消耗感」に正の影響を示した。つまり「援助の欲求と態度」が高い男性ほど「情緒的消耗感」も高いという結果が示された。この点について、Spielberger(1970)らの「STAI (State Trait Anxiety Inventory ; 状態-特性不安検査)」の構造を参考に、被援助志向性の問題について考察する。STAIでは一次的・状況的な不安状態を示す「State Anxiety (状態不安)」と不安を喚起させやすい傾向を示す「Trait Anxiety (特性不安)」に分けて構成されている(菅原, 1994)。本研究で使用した「被援助志向性」尺度は「援助の欲求と態度」と「援助関係に対する抵抗感の低さ」の2因子からなる。「援助関係に対する抵抗感の低さ」(例: 自分は人に相談したり援助を求めるとき、いつも心苦しさを感ずる)の項目は、援助を受けることに対する認知傾向を示す「Trait (特性)」を測ると思われる。しかし、「援助の欲求と態度」の項目(例:「困っていることを解決するために、他者からの助言や援助が欲しい」「何事も他人に頼らず、自分で解決したい」)には、被援助志向性の「Trait(特性)」に加え、現在抱えている問題に対する援助の欲求を示す「State (状態)」の2面が含まれていたかもしれない。本調査の回答者が、現在の援助ニーズ「State (状態)」を強く意識して回答した場合、「援助の欲求」が高い教師ほど、もし十分な「サポート」が得られていない場合、「援助の欲求」が低い教師に比べ、当然失望感は強くなり、一層「情緒的消耗感」を抱いたことが考えられる。稲葉(1998)は、「サポートへの期待が大きいほど、サポートの欠如は受け手に心理的不満を生む」という命題の「文脈モデル」を提示している。「被援助志向性」の「State (状態)」が高い教師が、職場の同僚や管理職に援助要請しても、それに十分応えるだけのサポートが得られないという現在の教育現場の実態を示唆しているとも解釈できる。

(2) 被援助志向性の視点から見た教師援助システム

本研究では、男性の場合は「指導・援助に対する他

者からの批判や苦情」が、女性の場合は「生徒の反抗」がバーンアウト(「脱人格化」)に影響していること、そして、男女共に「援助関係に対する抵抗感の低さ」がバーンアウト(「脱人格化」)を防ぐ可能性があることが示唆された。学校教育サービスの向上、また教師のバーンアウトの予防という意味でも、教師が同僚やスクールカウンセラーなどと連携しながら援助を得ることは意義がある。中学校教師の被援助志向性に応じた教師援助システムはどうあることが望ましいのだろうか。本研究の結果から次のことが考えられる。

① 援助関係に対する教師の抵抗感を低くする。

石隈(2000)は、スクールカウンセラーを配置した中学・高校の教師を対象とした調査で、校内のコミュニケーションがよい学校では、教師が同僚やスクールカウンセラーに援助を求める傾向が高いことを報告している。したがって、校内のコミュニケーションの向上を図る工夫も効果が望める。

② 援助関係に対する教師の抵抗感がある程度高くても、その教師を援助できるシステムを構築する。

これについては、スクールカウンセラーによる「コンサルテーション」と「援助チームのシステム化」が考えられる。まず本研究が示すように、教師にとって、同僚や管理職は援助資源でもあるが、彼等との人間関係は悩みの源でもある。一方、スクールカウンセラーという専門性の異なる者からの援助は、現在の援助関係に対する抵抗感が高くても活用できる可能性がある。学校心理学では、児童生徒の援助者である教師(学校教育サービスの専門家)もスクールカウンセラー(心理教育的援助サービスの専門家)の援助の対象と考え、その具体策としてコンサルテーション、つまり異なった専門性や役割をもつ者同士が、お互いの役割と経験を尊重しながら、子供の問題状況について検討し、今後の援助のあり方について話し合うプロセス(作戦会議)(石隈, 1999)を重視する。次に、援助チームのシステム化である。学校心理学では、援助チーム(生徒の学級担任、保護者、養護教諭、スクールカウンセラー、学年主任などからなる)による実践を提唱する(石隈, 1999)。例えば、もし援助チームが「生徒が10日以上欠席した場合は、1回援助チーム会議を開催する」ということを学校のシステム(決まり)にすれば、教師は被援助志向性にかかわらず、他の教職員などとの相互援助関係に入ることになる。そして、教師は援助チームでの活動を通し、相互援助を行うことで、援助関係に対する抵抗感を低くする可能性もある。

(3) 本研究の限界と今後の課題

本研究で作成した「被援助志向性尺度」は、「援助の

欲求と態度」「援助関係に対する抵抗感の低さ」の2因子構造で、累積寄与率が40.68%であった。被援助志向性の構成概念をさら検討し、尺度としての信頼性と妥当性をさらに高めるため、状態 (State) と特性 (Trait) のそれぞれに焦点を当てた「被援助志向性尺度」の開発が望まれる。また、今回は被援助志向性の意義を教師のメンタルヘルスとの関連で研究したが、教職員やスクールカウンセラーの連携による学校サービスの効果との関連からも研究される必要がある。

引用文献

- 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.
- 相川 充 1984 援助者に対する被援助者の評価に及ぼす返報の効果 心理学研究, 55, 8—14.
- 相川 充 1987 被援助者の行動と援助 中村陽吉・高木 修 編 他者を助ける行動の心理学 光生館
- 相川 充・吉森 護 1995 心理的負債感尺度の作成の試み 社会心理学研究, 11, 63—72.
- 荒木紀幸・小原政秀 1990 教師ストレスに関する基礎的研究—教師ストレス検査の開発— 学校教育研究, 2, 1—18.
- Bramel, D. 1968 Disonance, expectation and the self. In R.Abelson, E.Aronson, T.M. Newcomb, W.J. McGuire, M.J. Rosenberg & P.H. Tannenbaum (Eds.), *Source book of cognitive consistency*. Rand-McNally.
- Burke, R.J., & Greenglass, E. 1995 A Longitudinal Study of Psychological Burnout in Teachers. *Human Relations*, 48, No2, 187—202.
- Fischer, E.D., & Farina, A. 1995 Attitude toward seeking professional psychological help : A shortened form and considerations for research. *Journal of College Student Development*, 36, 368—373.
- Freudenberger, H.J., & Richelson, G. 1980 *The High Cost of High Achievement*. Anchor Press, NY.
- Friesen, D., Prokop, C.M., & Sarros, J.C. 1988 Why Teachers Burnout. *Educational Research Quarterly*, 12, No2, 9—19.
- 淵上克義 1995 学校が変わる心理学—学校改善のために— ナカニシヤ出版
- 秦 政春 1991 教師のストレス 福岡教育大学紀要, 40, 79—146.
- 兵藤啓子 1992 小学校教師のストレスとカウンセリング カウンセリング研究, 25, 72—84.
- 稲葉昭英 1998 ソーシャル・サポートの理論モデル 松井 豊・浦光 博 編 人を支える心の科学 誠信書房 Pp.151—175.
- 石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス— 誠信書房
- 石隈利紀(代表) 2000 チーム援助志向性と援助サービスのコーディネーション 文部省科学研究費補助金 研究成果報告書
- 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.
- 金子劭榮・針田愛子 1993 小・中学校教師の職場ストレスに関する分析 金沢大学教育学部紀要(教育科学編), 42, 1—10.
- 菅野 純 1990 子供の見える行動・見えない行動—事例と技法 ふれあい学校カウンセリング— 瀝々社
- 河上亮一 1999 学校崩壊 草思社
- 久保真人・田尾雅夫 1994 看護婦におけるバーンアウトストレスとバーンアウトとの関係— 実験社会心理学研究, 34, 33—43.
- Leaf, P.J., Bruce, M.L., Tischler, G.L., & Holzer, III, C.E. 1987 The relationship between demographic factors and attitudes toward mental health services. *Journal of Community Psychology*, 15, 275—284.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. 1981 The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99—113.
- 水野治久・石隈利紀 1999 被援助志向性、被援助行動に関する研究の動向 教育心理学研究, 47, 530—539.
- 水野治久・石隈利紀 2000 アジア系留学生の専門的ヘルパーに対する被援助志向性と社会・心理学的変数の関連 教育心理学研究, 48, 165—173.
- 宗像恒次 1988 中学校教師の燃え尽き状態の心理社会的背景 土居健郎 監修 宗像恒次・稲岡文昭・高橋 徹・川野雅資 燃え尽き症候群—医師・看護婦・教師のメンタルヘルス— 金剛出版 Pp.96—201.

- 名越清家 1994 くじける意欲—教師の葛藤・不満・意欲など— 松本良夫・河上婦志子 編 逆風のなかの教師たち 東洋館出版社
- 西川正之・高木 修 1986 援助に対する返礼行動の研究(1)—被援助経験の有無と援助意図性の効果— 社会心理学研究, 2, 11—16.
- 岡東壽隆・鈴木邦治 1992 教師のストレスとモラール 広島大学教育学部紀要 第1部(教育学), 41, 159—166.
- Pines, A. 1981 The burnout measure. *Paper presented at the National Conference on Burnout with Human Services*. Philadelphia.
- Sarros, J.C., & Sarros, A.M. 1992 Social support and teacher burnout. *The Journal of Educational Administration*, 30, 55—69.
- 島田 泉・高木 修 1994 援助要請を抑制する要因の研究 I —状況認知要因と個人特性の効果について— 社会心理学研究, 10, 35—43.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., & Lushene, R.E. 1970 *Manual for State-Trait Anxiety Inventory (Self-Evaluation Questionnaire)*. Palo Alto, California : Consulting Psychologists Press.
- 菅原健介 1994 不安 堀 洋道・山本真理子・松井 豊 編 心理尺度ファイル 垣内出版 Pp.598—620.
- 高木 修 1998 セレクション社会心理学 7 人を助ける心—援助行動の社会心理学— サイエンス社
- 瀧野揚三 1984 教師の悩みに関係する要因—その実態の分析研究— 教育心理, 32, 308—313.
- Tessler, R.C., & Schwartz, S.H. 1972 Help-seeking, self-esteem, and achievement motivation : An attribution analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 318—326.
- 八並光俊・新井 肇 1998 高校教師のバーンアウトに関する研究 中国四国教育学会教育学研究紀要, 44, 463—472.

謝 辞

本論文の作成にあたり、ご助言頂きました一橋大学の水野治久先生、また本調査に快くご協力いただきました中学校の先生方に、心より感謝申し上げます。

(2000.9.8 受稿, '01.7.11 受理)

Help-Seeking Preferences and Burnout : Junior High School Teachers in Japan

SHUICHI TAMURA (HIGASHI CHOHU JUNIOR HIGH SCHOOL) AND TOSHINORI ISHIKUMA (INSTITUTE OF PSYCHOLOGY, TSUKUBA UNIVERSITY)
JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2001, 49, 438—448

The purposes of the present study were to clarify how junior high school teachers seek help from colleagues when they are faced with problems regarding student guidance activities, and to examine the relation between teacher's help-seeking preferences and burnout. Responses on a questionnaire survey were obtained from 155 junior high school teachers in Japan. The results were as follows: Among male teachers, those who sensed criticism from colleagues regarding their own student guidance activities, and also those who showed reluctance to be helped by colleagues tended to score high on burnout. Male teachers who had social support from colleagues tended to have low burnout scores. Among female teachers, those who sensed more rebellious attitudes from students, and also those who showed reluctance to receive any help from colleagues tended to have high burnout scores. The implications of the results were discussed in terms of how support should be provided for junior high school teachers.

Key Words : help-seeking preferences, burnout, social support, school psychology, junior high school teachers