

# 高等学校教員の 援助要請スタイルに関する諸検討

三重大学大学院 教育学研究科  
教育科学専攻 学校教育領域  
217M001 千賀智穂子

2020 年 2 月 12 日

## 目次

### 第1章 問題と目的

|                 |   |
|-----------------|---|
| 第1節 教員のメンタルヘルス  | 1 |
| 第2節 援助要請行動      | 2 |
| 第3節 教員の援助要請行動   | 3 |
| 第4節 先行研究から見える課題 | 4 |
| 第5節 本研究の目的      | 5 |

### 第2章 研究Ⅰ —援助要請スタイルの規定因の検討—

|        |    |
|--------|----|
| 第1節 目的 | 7  |
| 第2節 方法 | 7  |
| 第3節 結果 | 9  |
| 第4節 考察 | 22 |

### 第3章 研究Ⅱ —援助要請スタイルがバーンアウト及び生徒との関係性に及ぼす影響の検討—

|        |    |
|--------|----|
| 第1節 目的 | 26 |
| 第2節 仮説 | 26 |
| 第3節 方法 | 28 |
| 第4節 結果 | 29 |
| 第5節 考察 | 47 |

### 第4章 研究Ⅲ —高等学校教員の職場における援助要請の現状の検討—

|        |    |
|--------|----|
| 第1節 目的 | 52 |
| 第2節 方法 | 52 |
| 第3節 結果 | 57 |
| 第4節 考察 | 80 |

### 第5章 総合考察

|          |    |
|----------|----|
| 第5章 総合考察 | 82 |
|----------|----|

|                  |    |
|------------------|----|
| 第6章 本研究の限界と今後の課題 | 84 |
|------------------|----|

|      |   |
|------|---|
| 引用文献 | i |
|------|---|

|    |   |
|----|---|
| 謝辞 | v |
|----|---|

|      |     |
|------|-----|
| 付属資料 | vii |
|------|-----|

## 第1章 問題と目的

### 第1節 教員のメンタルヘルス

今日の教育現場では、精神を患ったことを理由に休職に追い込まれる教員が増加している。文部科学省(2017)によれば、平成28年度の学校教員全体における病気休職者は7,758人で、そのうち精神疾患による病気休職者は4,891人と病気休職者全体の約63%を占め、平成19年度以降5,000人前後で推移している。その要因として、社会の変化に伴い教育現場でも様々な問題が発生し、教員がその対応に追われているという背景が考えられる。

また、OECD(2014)の学校の学習環境と教員の勤務環境に焦点を当てた国際調査(TALIS)では、参加国の教員の1週間当たりの勤務時間の平均が38.3時間であったのに対し、日本の教員の1週間当たりの勤務時間は参加国の中で最長の53.9時間であったことが示されている。勤務時間の内訳として、授業等の生徒への指導に使った時間が国際平均とほぼ同程度であったのに対し、スポーツ・文化活動といった課外活動の指導や学校内外で個人が行う授業の計画や準備、一般事務業務に使った時間が国際平均よりも長いことも明らかにされている(OECD, 2014)。

よって、日本の教員は生徒へ授業をする以外にも教員としての業務をたくさん抱えているために労働時間が長くなることに加え、過去に経験したことのない問題への対処が望まれることにより、精神的に疲弊してしまい、休職や退職にまで追い込まれてしまう状況や、休職や退職に追い込まれる前の状態としてバーンアウト(燃えつき症候群)してしまうという状況があると考えられる。バーンアウトとは、Freudenberger & Richelson(1980)により「自らの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」と定義される概念である。教員のバーンアウトに関する研究は数多く存在し、勤務時間の長さや職務内容の困難がバーンアウト、すなわち教員のメンタルヘルスに影響を及ぼすことが示唆されている。田村(2017)は、教員のバーンアウトは教員自身のメンタルヘルスの悪化だけでなく、児童生徒や保護者への指導・援助といった学校教育サービスの質が低下する恐れがあると述べており、教員のバーンアウト問題は本人のみならず学校教育全体に影響を及ぼすことが考えられる。

したがって、負担が増大し過大なストレスを抱える教員たちが自身で問題を抱えきれな

くなった時に誰かに助けを求めること、すなわち教員の援助要請について考えることは、今後の教育現場において必要不可欠ではないだろうか。

## 第2節 援助要請行動

心理学において、自身のみで解決が困難な問題について他者に援助を求める行為は“援助要請行動(help-seeking behavior)”とされ、「個人が問題の解決の必要があり、もし他者が時間、労力、ある種の資源を費やしてくれるのなら問題が解決、軽減するようなもので、その必要のある個人がその他者に対して直接的に援助を要請する行動」(DePaulo, 1983)と広義に定義されている。

従来、援助要請行動は社会心理学、臨床心理学、教育心理学など心理学の様々な分野において研究がなされており、水野(2017)は援助要請行動についての研究は、援助要請者の立場からの知見を基に、援助の供給の仕方に関する実践的課題を提供するものであると述べている。水野・石隈(1999)によると、これまでの援助要請行動に関する先行研究では援助要請の生起要因として援助要請者(help-seeker)に関わる要因に着目した検討がされており、それらの要因は「デモグラフィック要因」「ネットワーク変数」「パーソナリティ変数」「個人の問題の深刻さ、症状」という4つの領域に分類されていることが示されている。しかし近年では、対人相互作用の観点から、援助要請行動は援助を求める援助要請者と援助を提供する援助者(help-giver)の両者がいて成立すると考えられており、援助者に注目した研究が増えてきている(永井, 2016; 竹ヶ原・安保, 2017)。

これまでの援助要請行動研究の多くは、援助要請は基本的に個人の適応に望ましいものであるという考えが前提にあった(Rickwood, Deane, Wilson, & Ciarrochi, 2005)。しかしながら、Fisher, Nadler, & Whitcher-Alanga(1982)は他者から援助を受けること自体が自尊感情への脅威につながることを指摘している。また、Graham & Barker(1990)は他者から援助を受けることが周囲からの否定的評価である可能性を指摘している。よって、援助要請は量が多ければ多いほど適応的であるというわけではない(脇本, 2008)ことは明らかであり、どのような援助要請を行うことが適切であるか、すなわち援助要請行動の質についても考慮する必要があると考えられる。

援助要請行動の質を捉えるということに関して、永井(2013)は援助要請の実行に至るまで

の過程に着目し、大学生を対象に調査を行い、心理的問題に対する援助要請のスタイルを測る援助要請スタイル尺度を作成している。援助要請スタイルは、援助要請自立型(困難を抱えても自身での問題解決を試み、どうしても解決が困難な場合に援助を要請する傾向)、過剰型(問題が深刻でなく、本来なら自分自身で取り組むことが可能でも、安易に援助を要請する傾向)、回避型(問題の程度にかかわらず、一貫して援助を要請しない傾向)の3つに分類されており、実際に将来の援助要請行動を予測する指標とされている。本研究では、この尺度を用いて援助要請行動の質を考慮した検討を行う。

### 第3節 教員の援助要請行動

援助研究の中では、教員援助に関する研究も多くなされてきた。しかし、田村・石隈(2001)は、従来の教員援助の研究ではサポートの受け手である教員自身の援助要請行動や、援助を受けること自体の態度・認識に関する研究があまり行われてこなかったと指摘している。

教員自身の援助要請行動に関する研究として、田村・石隈(2002)は教員の被援助志向性と自尊感情の関連について検討を行っている。被援助志向性とは、「個人が、情緒的、行動的問題および現実世界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」(水野・石隈, 1999)と定義される、援助要請者が援助要請行動を行う前の意識に関する概念のことである。この概念は、「専門的な心理援助の必要性の認識」「スティグマへの耐性」「他者へのオープンネス」「メンタルヘルス専門家への信頼」の4因子により測定される援助要請態度(Fischer & Turner, 1970)や、Ajzen(1991)が計画的行動理論により説明した「もし実際にニーズが発生した場合、どの程度援助要請をしようと思うのか」と定義される援助要請意図よりも、より広く援助要請行動に対する態度や認知を捉えたものだと考えられている。この検討では、45歳以下の男性教員において自尊感情が高いほど、Tessler & Schwartz(1972)の「傷つきやすさ仮説」により傷つくことを恐れるために傷つくことを避けるための行動として援助を要請することから、被援助志向性も高くなることが示された一方で、41歳以上の女性教員においては自尊感情が高いほど、Bramel(1968)の「認知一貫性仮説」により援助を要請することにより自身の自尊感情を傷つける恐れがあるために援助要請を避けることから、被援助志向性が低くなると述べられて

いる。また、36 歳～40 歳の女性教員に関して、教師自尊感情が高い者の群では援助の欲求と態度が高いにも関わらず、援助関係に対する抵抗感は他の年齢群と比べ最も低い傾向が見られており、この結果の理由として、この年齢層の女性教員たちは家事や子育てに追われているなどの状況が強く影響している可能性を挙げている。このように、性別・年齢によって異なった結果が得られており、援助を必要とする教員を実際にサポートする場合、個人のパーソナリティ及び性差を十分に考慮する必要があると考えられるだろう。

また、田村・石隈(2001)や貝川(2011)は、小学校教員や中学校教員の被援助志向性とバーンアウトの関連について検討を行っている。それらによると、小学校教員においては援助関係に対する抵抗感が低いほどバーンアウトしにくく、情緒的消耗感を防ぐ可能性が示されている。また、中学校教員に関しては、小学校教員と同様の結果に加え、男性教員で援助の欲求と態度が高いほど情緒的消耗感が高くなることが認められている。このように、学校種により少し異なった結果も得られており、その要因として小学校と中学校の職場環境の違いが援助に対する考え方に影響することが考えられている。

#### 第4節 先行研究から見える課題

以上、先行研究から教員の援助要請行動を考える際には、性別やパーソナリティといった内的要因に加え、職場環境など教員を取り巻く外的要因の影響を複合的に考える必要があるだろう。

教員における職場、すなわち学校の風土は協働的風土と同調的風土の 2 つに分けて考えられており、淵上(2005)は、「お互いの多様な意見を認め合い、職務に関することでも忌憚無く話し合え、必要であれば支え合う関係が成立している雰囲気」を協働的風土、「集団としてまとまりはあるものの、教師同士の交流は職務以外の部分が多くを占め、輪を大切にすゝるあまり異論や多様な意見が言いにくく、主張的な一部の教師によるまとまりがある雰囲気」を同調的風土と述べている。田村・石隈(2008)は、中学校教員の被援助志向性の規定因に関する研究において、管理職や同僚に助けを求めることが自身の能力の低さを示す可能性があるので、職場内での援助要請がしにくいことを懸念している。したがって、職場環境の認知が教員の援助要請に影響を及ぼしていることが考えられる。

しかしながら、教員援助の先行研究は教員の個人内要因に関する検討が主であり、援助

要請者と援助者における個人間要因に関する検討は極めて少ない。そこで、本研究では教員の援助要請行動について、援助要請者の個人内要因に加え援助者との個人間要因についても焦点を当てた検討を行う。

また、研究の対象として小・中学校の教員を対象とした先行研究が多数存在する一方で、高等学校教員を対象とした研究は極めて少ない。しかし、高等学校教員も小・中学校教員と同様にストレスを抱えていると考えられる。実際、文部科学省(2013)は教職員のメンタルヘルスに関する調査の中で、学校種別にストレス要因の割合を算出しており、生徒指導において小学校や中学校に劣るものの、高等学校においても約 65%の教員が常に、または時々ストレスを感じていることが示されている。よって、本研究では教員の中でも高等学校教員を対象とし、検討を進めていくこととする。

## 第5節 本研究の目的

先行研究から得た知見をもとに、本研究では次の 3 点について検討することを目的とする。

第 1 に、教員の個人内要因及び個人間要因と、援助要請スタイルの関連について取り上げる。具体的には、個人内要因として自尊感情、個人間要因として職場風土認知を設定し、それらの変数が援助要請スタイルに及ぼす影響について検討する。援助要請スタイルの規定因に関する検討を行うことで、援助要請行動の実行に至るまでに、自尊感情のような内的要因だけでなく職場環境といった外的要因が影響するのであれば、援助要請者である教員自身の周りの環境を整備することなどで、教員の自立的な援助要請行動を促進する可能性を明らかにすることができるのではないだろうか。

第 2 に、教員の援助要請スタイルとバーンアウト及び生徒との関係性の関連について取り上げる。独立変数に教員の援助要請スタイル、従属変数にバーンアウト及び生徒との関係性を設定し、これらの援助要請スタイルによる違いを検討する。教員が日々感じるであろうストレスは、積み重ねることによってバーンアウトにつながり、最終的には教員の休職や退職に影響を及ぼすと考えられる。このような検討を行うことは、援助を要請するスタイル、すなわち、援助要請者にとっての援助要請行動のあり方が、教員の休職や退職といった現在の教育現場における深刻な問題に及ぼす影響を明らかにすることにつながるのではない



だろうか。また、援助を要請することができる教員は、その行動によって他の教員からサポートを得ることが出来るため、結果としてストレスを軽減させることができるだろう。その場合、精神的にも余裕が出来ることから積極的に生徒指導を行うようになる可能性が考えられる。そうであるならば、生徒指導提要(文部科学省,2010)にあるように、「教員が様々な要因を互いに理解し、信頼関係を構築していくことが、生徒指導体制を強固なものにしていく」ことができるよう、教員が自立的な援助要請行動を行いメンタルヘルスの維持を行うことができる職場環境を作ることが必要であり、そのことが教員と生徒との関係に及ぼす影響を明らかにすることができるのではないだろうか。

第3に、教育現場における教員の援助要請行動の現状について考察する。具体的には、高等学校に勤務する教諭に対し面接調査を行い、教員の援助要請行動がどのように、どの程度行われているのか、また教員が援助要請を行うことにより予期される結果を質的に検討する。教育現場における援助要請行動の現状について把握することは、教員が休職や退職してしまう前にサポートとして実際に何が行われているのかを明らかにすることができるであろう。また、教員が援助要請を行うことにより期待される結果を検討することによって、今よりも職場で適切な援助を求めること、すなわち自立的な援助要請行動を行うためにはどのような改善が必要かという、教育現場をよりよい状態にするための重要な知見を提供することができると考えられる。

## 第2章 研究Ⅰ ―援助要請スタイルの規定因の検討―

### 第1節 目的

研究Ⅰでは、高等学校教員の自尊感情及び職場風土認知が援助要請スタイルに及ぼす影響を検討する。

このような検討を行う意義として、援助要請スタイルに影響を及ぼす要因の検討を行うことで、援助要請者である教員の個人内要因と援助要請者と援助者との2者間の個人間要因が、援助要請行動の実行に至るまでの経緯とどのような関連をもつのかをより明らかにしていくものである。また、職場風土の認知との関連を検討することは、学校組織のあり方という外的要因が、教員の援助要請の促進及び抑制を左右することの可能性を検証することである。したがって、教員の援助要請スタイルに個人内要因だけでなく個人間要因が影響を及ぼすのであれば、個人内要因に比べ比較的調整が可能である個人間要因を考慮することにより、教員が援助要請を行うという行動を促進することにつながる可能性を明らかにすることができるのではないだろうか。

### 第2節 方法

#### 【調査時期及び調査対象者】

2018年1月～3月に、A県内の高等学校に勤務する教員58名(男性33名、女性25名)を対象とし、質問紙調査を実施した。

#### 【調査手続き】

各高等学校の教員を通じて調査を依頼し、許可が得られた学校に対しては、職員数の質問紙を郵送して実施を依頼した。実施は各学校に一任し、回答は郵送により回収した。

#### 【倫理的配慮】

質問紙の表紙に、「回答するかどうかを自由に選択することができ、回答しないことで不

利益が生じないこと」,「回答データは直ちに記号化されるため研究において個人名や学校名,内容が特定されないよう配慮すること」,「データ処理が終了次第,回答済みの質問紙はシュレッダー等にて処分すること」を明記した。

### 【質問紙の構成】

#### ①フェイスシート

年齢,性別,現在の勤務校及び勤続年数,校務分掌(担任なし教諭・担任あり教諭・学年主任・教務主任・生徒指導主事・常勤講師・非常勤講師・管理職・その他の9つから1つ選択)に関して回答を求めた。

#### ②教師自尊感情

田村・石隈(2002)の教師自尊感情尺度を使用した。教師自尊感情尺度は,「少なくとも人並みには,価値のある教師である」「教師としてのいろいろな良い資質・能力を持っている」といった項目からなる1因子構造,計9項目で構成される尺度である。選択肢は“あてはまらない”から“あてはまる”の5件法で回答を求めた。

#### ③援助要請スタイル

永井(2013)の援助要請スタイル尺度を使用した。援助要請スタイル尺度は,「比較的ささいな悩みでも,相談する」「困ったことがあったら,割とすぐに相談する」といった4項目からなる“過剰型”,「悩みが自分では解決できないようなものでも,相談しない」「悩みは最後まで,自分一人がかかえる」といった4項目からなる“回避型”,「先に自分で,いろいろとやってみてから相談する」「悩みが自分一人の力ではどうしようもなかった時は,相談する」といった4項目からなる“自立型”の3因子構造,計12項目で構成される尺度である。選択肢は“全くあてはまらない”から“よくあてはまる”の7件法で回答を求めた。

#### ④職場風土認知

淵上・小早川・下津・棚上・西山(2004)の職場風土認知尺度を使用した。職場風土認知尺度は,「みんなが協力してよりよい教育を目指しているので,自分も高い職務意欲を持つことができる」「何か困ったときには,同僚から援助や助言を得ることができる」といった4項目からなる“協働”,「教師集団の和を大切にするあまり,自分の考えや主張が言いにく

い職場である」「職員会議は、一部の人の意見に従うかたちでまとまることが多い」といった4項目からなる“同調”の2因子構造、計8項目で構成される尺度である。選択肢は“あてはまらない”から“あてはまる”の4件法で回答を求めた。

### 【分析方法】

分析には、SPSS Statistics 25.0 for Windows を用いた。

## 第3節 結果

本研究では、調査対象者58名(男性33名、女性25名)の中から解答に不備のあったデータを除き、55名(男性33名、女性22名)分の質問紙データを分析対象とした。また、本研究で使用した尺度については、信頼性・因子的妥当性が確認されているものとみなし、因子分析は行わず、下位尺度を構成する項目得点を単純加算し、項目数で除して下位尺度得点を算出し、以下の分析を行った。

### 【記述統計及び信頼性の検討】

年齢、現在の勤務校での勤務年数、「教師自尊感情」、「援助要請スタイル」及び「職場風土認知」の各下位尺度得点の記述統計を求めた。また、それぞれの下位尺度の内的整合性を確認するために、各下位尺度得点におけるCronbachの $\alpha$ 係数を算出した。年齢(平均:46.04, 標準偏差:10.92), 勤務年数(平均:9.02, 標準偏差:10.37), 教師自尊感情得点(平均:3.55, 標準偏差:0.86,  $\alpha=.895$ ), 「援助要請スタイル」の援助要請過剰型得点(平均:3.72, 標準偏差:1.45,  $\alpha=.935$ ), 援助要請回避型得点(平均:2.50, 標準偏差:1.08,  $\alpha=.855$ ), 援助要請自立型得点(平均:4.59, 標準偏差:1.10,  $\alpha=.794$ ), 「職場風土認知」の協働得点(平均:2.85, 標準偏差:0.50,  $\alpha=.832$ ), 同調得点(平均:2.13, 標準偏差:0.55,  $\alpha=.709$ )となり、全ての下位尺度において十分な値が得られた。Table 1 に各下位尺度の記述統計及び $\alpha$ 係数を示す。

### 【性差の検討】

各下位尺度得点について男女差の検討を行うため、 $t$ 検定を行った(Table 2)。

$t$  検定の結果、「援助要請スタイル」の援助要請回避型得点及び「職場風土認知」の同調

得点において、男性の有意傾向が認められた(援助要請回避型： $t=1.92$ ,  $df=53$ ,  $p<.10$ ; 同調： $t=1.84$ ,  $df=53$ ,  $p<.10$ )。しかしながら、それ以外の得点においては有意な男女差が確認されなかったことから、本研究では以後の検討において男女の区別をせずに検討を行った。

### 【各下位尺度間の相関の検討】

「教師自尊感情」、「援助要請スタイル」及び「職場風土認知」それぞれの下位尺度間の関連について検討するために、各下位尺度間の相関係数を算出した(Table 3)。

その結果、「援助要請スタイル」の援助要請過剰型得点において、「援助要請スタイル」の援助要請回避型得点及び援助要請自立型得点との間に有意な負の相関係数が確認された。

また、「援助要請スタイル」の援助要請回避型得点においては、「援助要請スタイル」の援助要請自立型得点と「職場風土認知」の同調得点との間に有意な正の相関係数、「職場風土認知」の協働得点との間に有意な負の相関係数が確認された。

さらに、「職場風土認知」の協働得点及び同調得点の間に有意な負の相関係数が示された。

一方で、「教師自尊感情」の教師自尊感情得点においては、他のどの下位尺度得点との間にも、有意な相関係数は示されなかった。

### 【年齢による差の検討】

年齢による差の検討をするため、平均値で群分けを行い、平均値より年齢の低い群を若手教員群(22 名)、平均値より年齢の高い群をベテラン教員群(32 名)の 2 群に分けた。また、群間の人数の偏りを検討するために  $\chi^2$  検定を行ったが、有意な人数の偏りは確認されなかった( $\chi^2=1.85$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )。そして、年齢群による得点の差を検討するために  $t$  検定を行った。Table 4 に結果を示す。

その結果、「援助要請スタイル」の援助要請過剰型得点において、若手教員群の有意傾向が認められた( $t=1.80$ ,  $df=52$ ,  $p<.10$ )。また、「職場風土認知」の協働得点において、若手教員群が有意に高い得点であることが示された( $t=2.99$ ,  $df=52$ ,  $p<.01$ )。

### 【学校別の差の検討】

本研究では、B 高校(12 名)、C 高校(30 名)、D 高校(16 名)の 3 校を調査対象としたため、各下位尺度得点の学校における差を検討するため、学校を独立変数、各下位尺度得点を従属変数とした 1 要因分散分析を行った。結果を Table 5 に示す。

分散分析の結果、「援助要請スタイル」の全ての下位尺度得点と、「職場風土認知」の協働得点において、有意な群間差が確認された(援助要請過剰型： $F(2, 52)=3.45, p<.05$ ; 援助要請回避型： $F(2, 52)=4.75, p<.05$ ; 援助要請自立型： $F(2, 52)=4.45, p<.05$ ; 協働： $F(2, 52)=5.47, p<.01$ )。

有意な群間差が認められたため、Tukey の HSD 法による多重比較を行ったところ、「援助要請スタイル」の援助要請過剰型得点において、B 高校は C 高校より有意に得点が高いことが示された。また、「援助要請スタイル」の援助要請回避型得点においては、C 高校が B 高校よりも有意に高い得点であることが示された。さらに、「援助要請スタイル」の援助要請自立型得点では、C 高校が D 高校よりも有意に得点が高いことが確認された。

「職場風土認知」の協働得点については、B 高校が C 高校及び D 高校に比べて有意に得点が高いことが確認された。

### 【援助要請スタイルに与える影響の検討】

個人内要因である教師自尊感情と個人間要因である職場風土認知が、高等学校教員の援助要請スタイルに与える影響を検討するため、強制投入法による階層的重回帰分析を行った。

「援助要請スタイル」の 3 つの下位尺度得点を従属変数として用い、独立変数としては、第 1 ステップに「教師自尊感情」の教師自尊感情得点及び「職場風土認知」の 2 つの下位尺度の標準化得点、第 2 ステップにはそれらの 1 次の交互作用項(教師自尊感情×協働、教師自尊感情×同調、協働×同調)、そして第 3 ステップにはそれらの 2 次の交互作用項(教師自尊感情×協働×同調)をそれぞれ投入した。結果を Table 6, Table 7, Table 8 に示す。

援助要請過剰型得点を従属変数とした結果(Table 6)について、第 1 ステップ、第 3 ステップにおいて  $R^2$  変化量が有意であった(第 1 ステップ： $\text{Adj } R^2=0.23, \Delta R^2=0.27, p<.001$ ; 第 2 ステップ： $\text{Adj } R^2=0.19, \Delta R^2=0.01, n.s.$ ; 最終モデル： $\text{Adj } R^2=0.23, \Delta R^2=0.05, p<.10$ )。最終モデルにおいて、「職場風土認知」の協働得点の主効果が有意で、正の標準偏回帰係数が確認された。また、2 次の交互作用項が有意傾向であったため、単純傾斜分析を行った(Figure 1)。その結果、教師自尊感情得点が低い群では、同調得点が高い群において協働得点の主効果が有意であった( $b=1.68, b \text{ SE}=0.69, \beta=0.58, t(1, 47)=2.44, p<.05$ )。また、教師自尊感情得点が高い群では、同調得点が低い群において協働得点の主効果が有意であった( $b=2.50, b \text{ SE}=0.91, \beta=0.87, t(1, 47)=2.75, p<.01$ )。どちらの結果においても、協働得点と援助要請過剰型得点との

間に正の関連が確認された。

援助要請回避型得点を従属変数とした結果(Table 7)に関しては、第 1 ステップのみ  $R^2$  変化量が有意であった(第 1 ステップ :  $\text{Adj } R^2=0.33$ ,  $\Delta R^2=0.36$ ,  $p<.001$ ; 第 2 ステップ :  $\text{Adj } R^2=0.32$ ,  $\Delta R^2=0.03$ ,  $n.s.$ ; 最終モデル :  $\text{Adj } R^2=0.31$ ,  $\Delta R^2=0.00$ ,  $n.s.$ )。第 1 ステップにおいて、協働得点の主効果が有意で、負の標準偏回帰係数が示された。また、同調得点の主効果も有意で、正の標準偏回帰係数が確認された。

一方で、援助要請自立型得点を従属変数とした結果(Table 8)では、第 1 ステップ、第 2 ステップ、第 3 ステップ全てにおいて有意な  $R^2$  変化量は確認されなかった(第 1 ステップ :  $\text{Adj } R^2=-0.06$ ,  $\Delta R^2=0.00$ ,  $n.s.$ ; 第 2 ステップ :  $\text{Adj } R^2=-0.05$ ,  $\Delta R^2=0.06$ ,  $n.s.$ ; 最終モデル :  $\text{Adj } R^2=-0.06$ ,  $\Delta R^2=0.01$ ,  $n.s.$ )。

Table 1 年齢, 勤続年数, 使用尺度の記述統計及び $\alpha$ 係数

|         | 平均値   | 標準偏差  | $\alpha$ 係数 |
|---------|-------|-------|-------------|
| 年齢      | 46.04 | 10.92 | —           |
| 勤続年数    | 9.02  | 10.37 | —           |
| 教師自尊感情  | 3.55  | 0.86  | 0.895       |
| 援助要請過剰型 | 3.72  | 1.45  | 0.935       |
| 援助要請回避型 | 2.50  | 1.08  | 0.855       |
| 援助要請自立型 | 4.59  | 1.10  | 0.794       |
| 協働      | 2.85  | 0.50  | 0.832       |
| 同調      | 2.13  | 0.55  | 0.709       |



Table 2 性差の検討(*t*検定の結果)

|         | 男性(n=33) |      | 女性(n=22) |      | <i>t</i> 値        |
|---------|----------|------|----------|------|-------------------|
|         | 平均       | 標準偏差 | 平均       | 標準偏差 |                   |
| 教師自尊感情  | 3.62     | 0.73 | 3.44     | 1.03 | 0.75 <i>n.s.</i>  |
| 援助要請過剰型 | 3.64     | 1.39 | 3.85     | 1.55 | -0.54 <i>n.s.</i> |
| 援助要請回避型 | 2.73     | 1.09 | 2.17     | 1.00 | 1.92 †            |
| 援助要請自立型 | 4.61     | 1.09 | 4.56     | 1.15 | 0.19 <i>n.s.</i>  |
| 協働      | 2.83     | 0.48 | 2.88     | 0.54 | -0.30 <i>n.s.</i> |
| 同調      | 2.24     | 0.54 | 1.97     | 0.53 | 1.84 †            |

†  $p < .10$

Table 3 下位尺度間相関

|         | 教師自尊感情 | 援助要請過剰型 | 援助要請回避型  | 援助要請自立型   | 協働        | 同調       |
|---------|--------|---------|----------|-----------|-----------|----------|
| 教師自尊感情  | —      | 0.05    | -0.10    | -0.01     | 0.00      | -0.03    |
| 援助要請過剰型 |        | —       | -0.42 ** | -0.52 *** | 0.52 ***  | -0.14    |
| 援助要請回避型 |        |         | —        | 0.28 *    | -0.52 *** | 0.47 *** |
| 援助要請自立型 |        |         |          | —         | -0.02     | 0.05     |
| 協働      |        |         |          |           | —         | -0.39 ** |
| 同調      |        |         |          |           |           | —        |

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

Table 4 年齢による差の検討(t検定の結果)

|         | 若手教員群(n=22) |      | ベテラン教員群(n=32) |      | t値                |
|---------|-------------|------|---------------|------|-------------------|
|         | 平均          | 標準偏差 | 平均            | 標準偏差 |                   |
| 教師自尊感情  | 3.35        | 0.78 | 3.69          | 0.90 | -1.46 <i>n.s.</i> |
| 援助要請過剰型 | 4.18        | 1.48 | 3.49          | 1.31 | 1.80 †            |
| 援助要請回避型 | 2.20        | 1.06 | 2.66          | 1.04 | -1.55 <i>n.s.</i> |
| 援助要請自立型 | 4.48        | 1.14 | 4.63          | 1.09 | -0.51 <i>n.s.</i> |
| 協働      | 3.09        | 0.51 | 2.72          | 0.40 | 2.99 **           |
| 同調      | 2.08        | 0.67 | 2.17          | 0.46 | -0.55 <i>n.s.</i> |

\*\* $p < .01$ , †  $p < .10$

Table 5 学校による差の検討(1要因分散分析の結果)

|         | B高校(n=12) |      | C高校(n=30) |      | D高校(n=13) |      | F値      | 多重比較         |
|---------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|---------|--------------|
|         | 平均        | 標準偏差 | 平均        | 標準偏差 | 平均        | 標準偏差 |         |              |
| 教師自尊感情  | 3.67      | 0.70 | 3.46      | 0.91 | 3.64      | 0.89 | 0.36    | <i>n.s.</i>  |
| 援助要請過剰型 | 4.56      | 1.41 | 3.33      | 1.23 | 3.85      | 1.68 | 3.45 *  | B高校>C高校      |
| 援助要請回避型 | 1.75      | 0.68 | 2.82      | 1.01 | 2.48      | 1.24 | 4.75 *  | C高校>B高校      |
| 援助要請自立型 | 4.25      | 1.10 | 4.97      | 0.86 | 4.04      | 1.33 | 4.45 *  | C高校>D高校      |
| 協働      | 3.23      | 0.38 | 2.78      | 0.46 | 2.65      | 0.55 | 5.47 ** | B高校>C高校, D高校 |
| 同調      | 2.03      | 0.64 | 2.21      | 0.55 | 2.05      | 0.47 | 0.66    | <i>n.s.</i>  |

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

| Table 6 援助要請過剰型の規定因の検討(援助要請過剰型得点に対する階層的重回帰分析の結果) |        |      |          |        |      |          |        |               |
|--|--------|------|----------|--------|------|----------|--------|---------------|
|  | Step 1 |      |          | Step 2 |      |          | Step 3 |               |
|  | b      | b SE | $\beta$  | b      | b SE | $\beta$  | b      | b SE $\beta$  |
| Step 1   |        |      |          |        |      |          |        |               |
| 教師自尊感情   | 0.09   | 0.20 | 0.05     | 0.07   | 0.21 | 0.04     | -0.14  | 0.24 -0.09    |
| 協働   | 1.57   | 0.37 | 0.55 *** | 1.54   | 0.39 | 0.54 *** | 1.56   | 0.38 0.54 *** |
| 同調   | 0.20   | 0.34 | 0.08     | 0.12   | 0.37 | 0.05     | 0.05   | 0.36 0.02     |
| Step 2   |        |      |          |        |      |          |        |               |
| 教師自尊感情×協働  |        |      |          | 0.28   | 0.62 | 0.08     | 0.44   | 0.61 0.13     |
| 教師自尊感情×同調  |        |      |          | 0.17   | 0.48 | 0.06     | 0.39   | 0.49 0.15     |
| 協働×同調  |        |      |          | 0.40   | 0.70 | 0.07     | -0.07  | 0.73 -0.01    |
| Step 3   |        |      |          |        |      |          |        |               |
| 教師自尊感情×協働×同調                                     |        |      |          |        |      |          | -1.13  | 0.61 -0.29 †  |
| $\Delta R^2$                                     |        |      | 0.27 *** |        |      | 0.01     |        | 0.05 †        |
| Adj R <sup>2</sup>                               |        |      | 0.23 *** |        |      | 0.19 *   |        | 0.23 **       |

\*\*\* $p<.001$ , \*\* $p<.01$ , \* $p<.05$ , † $p<.10$   
従属変数：援助要請過剰型得点

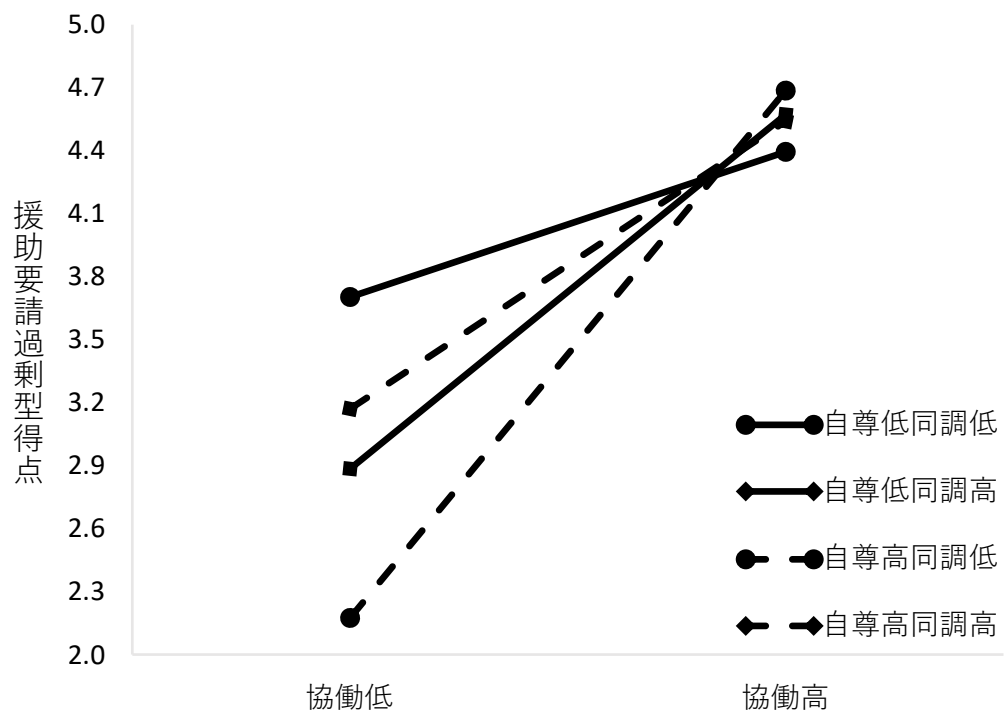


Figure 1 2次の交互作用項の検討(単純傾斜分析の結果)

|              | Step 1 |      |          | Step 2 |      |          | Step 3 |      |          |
|--------------|--------|------|----------|--------|------|----------|--------|------|----------|
|              | b      | b SE | $\beta$  | b      | b SE | $\beta$  | b      | b SE | $\beta$  |
| Step 1       |        |      |          |        |      |          |        |      |          |
| 教師自尊感情       | -0.12  | 0.14 | -0.09    | -0.11  | 0.15 | -0.09    | -0.14  | 0.17 | -0.11    |
| 協働           | -0.87  | 0.26 | -0.41 ** | -0.87  | 0.27 | -0.40 ** | -0.87  | 0.27 | -0.40 ** |
| 同調           | 0.60   | 0.24 | 0.30 *   | 0.69   | 0.25 | 0.35 **  | 0.68   | 0.26 | 0.34 *   |
| Step 2       |        |      |          |        |      |          |        |      |          |
| 教師自尊感情×協働    |        |      |          | -0.68  | 0.43 | -0.26    | -0.65  | 0.43 | -0.25    |
| 教師自尊感情×同調    |        |      |          | -0.40  | 0.33 | -0.20    | -0.36  | 0.35 | -0.18    |
| 協働×同調        |        |      |          | -0.13  | 0.48 | -0.03    | -0.21  | 0.51 | -0.05    |
| Step 3       |        |      |          |        |      |          |        |      |          |
| 教師自尊感情×協働×同調 |        |      |          |        |      |          | -0.20  | 0.44 | -0.07    |
| $\Delta R^2$ |        |      | 0.36 *** |        |      | 0.03     |        |      | 0.00     |
| Adj $R^2$    |        |      | 0.33 *** |        |      | 0.32 *** |        |      | 0.31 *** |

\*\*\* $p<.001$ , \*\* $p<.01$ , \* $p<.05$   
 従属変数：援助要請回避型得点

|              | Step 1 |      |         | Step 2 |      |         | Step 3 |      |         |
|--------------|--------|------|---------|--------|------|---------|--------|------|---------|
|              | b      | b SE | $\beta$ | b      | b SE | $\beta$ | b      | b SE | $\beta$ |
| Step 1       |        |      |         |        |      |         |        |      |         |
| 教師自尊感情       | -0.01  | 0.18 | -0.01   | 0.04   | 0.19 | 0.03    | 0.13   | 0.21 | 0.10    |
| 協働           | 0.01   | 0.33 | 0.00    | -0.11  | 0.34 | -0.05   | -0.12  | 0.34 | -0.05   |
| 同調           | 0.10   | 0.30 | 0.05    | 0.07   | 0.32 | 0.04    | 0.10   | 0.32 | 0.05    |
| Step 2       |        |      |         |        |      |         |        |      |         |
| 教師自尊感情×協働    |        |      |         | -0.23  | 0.54 | -0.09   | -0.30  | 0.55 | -0.12   |
| 教師自尊感情×同調    |        |      |         | 0.38   | 0.42 | 0.19    | 0.28   | 0.44 | 0.14    |
| 協働×同調        |        |      |         | 0.29   | 0.61 | 0.07    | 0.49   | 0.65 | 0.12    |
| Step 3       |        |      |         |        |      |         |        |      |         |
| 教師自尊感情×協働×同調 |        |      |         |        |      |         | 0.48   | 0.55 | 0.16    |
| $\Delta R^2$ |        |      | 0.00    |        |      | 0.06    |        |      | 0.01    |
| Adj $R^2$    |        |      | -0.06   |        |      | -0.05   |        |      | -0.06   |

従属変数：援助要請自立型得点



## 第4節 考察

### 【性差について】

本研究では、「援助要請スタイル」の援助要請回避型得点においてのみ、男性の方が女性に比べて得点が低い傾向であることが示された。すなわち、男性は女性に比べ、解決困難な事象を抱えた場合でも、援助要請を回避しやすいということである。田村・石隈(2001)では、被援助志向性尺度の援助の欲求と態度得点において、女性が男性よりも有意に高い得点であることが明らかとなっている。また、永井・鈴木(2017)の大学生を対象とした研究において、援助要請意図得点は女性が有意に高いと確認されている。よって、先行研究から推察するに、男性は女性と比べると悩みを誰かに相談することに対して否定的であると考えられる。したがって、本研究の結果は妥当と言えるであろう。この結果について、山口・西川(1991)は、困難な事態の解決は自力で果たすべきとされる男性の性役割規範に反することから、男性の援助要請行動は辞退されやすいと述べており、援助要請行動に性役割規範が密接に関係していることが示唆される。

### 【年齢による差について】

本研究では、「援助要請スタイル」の援助要請過剰型得点において、若手教員群がベテラン教員群に比べて得点が高い傾向にあることが示された。また、「職場風土認知」の協働得点においても、若手教員群の方がベテラン教員群よりも得点が高いことが確認された。すなわち、若手教員の方がベテラン教員よりも職場の環境が協働的であると捉え、必要があれば助け合えることが出来ると感じており、些細なことであっても相談する傾向にある教員が多いと考えられる。

この結果について、若手教員群の中には教員歴 10 年未満の教員が多く、中には教員になってまだ数か月しか経っていない教員もいることから、教育現場において職務上分からないことがあり、誰かに相談して解決しなければそれ以上先に進むことが出来ないために、周囲の教員に多くの援助を求める傾向が高くなるのではないだろうか。また、周囲の教員に援助を求めていくうちに、必要であれば他の教員に助けを求めることが出来るのであるから、自分の職場の環境は協働的であると感じるようになって考えられる。

しかしながら、本研究の分析対象者の年齢における標準偏差は 10.92 と非常に高く、分散が大きいことから、結果の解釈は十分慎重に行う必要がある。

### 【学校別の差について】

本研究では、「援助要請スタイル」の全ての下位尺度において、学校間に有意な得点差が確認された。具体的には、B 高校は C 高校と比較して、解決困難な出来事であっても援助をしない傾向のある教員は少なく、むしろ些細な出来事であっても気軽に援助を要請することが出来る傾向を持つ教員が多いことが示された。C 高校については、B 高校と比べると解決困難な問題が生じた時に相談することを避けがちな傾向を持つ教員が多い一方で、D 高校と比較すると、本当に困ったときに援助を要請することが出来る自立的な援助要請を行う傾向を持つ教員も多いという結果が示された。この結果について、D 高校に関しては C 高校に比べると自立的な援助要請を行う傾向を持つ教員が少ないことが確認されたが、得点の平均値が 4.0 を上回っていることから、D 高校単体として見ればそのような教員が少ないというわけではないと考えられる。

また、「職場風土認知」の協働得点に関しても有意な得点差が確認され、B 高校が他の高校よりも職場を協働的であると感じる教員が多いことが明らかとなった。この結果については、B 高校は A 県内の高等学校の中でも小規模校であり、教員の人数も少なく、全ての教員が教室以外で滞在するのは職員室がほとんどであることから、日常的にコミュニケーションを取りやすく、その結果としてどんな意見でも言い合える雰囲気であると感じ取っている教員が多くなったと考えられる。このことを踏まえると、B 高校は日常的に気軽に相談することが出来る雰囲気を持っているために、些細なことであっても援助を要請する傾向にある教員が他の高等学校より多いのではないだろうか。しかしながら、C 高校及び D 高校についても協働得点の平均値が 2.0 を優に超えていることから、B 高校には劣るものの協働的な職場環境が築かれていると考えることが可能で、その結果として自立的な援助要請を測る得点の平均値が高くなったと推測できる。

### 【援助要請スタイルの規定因について】

今回の検討では、「援助要請スタイル」の援助要請過剰型得点と援助要請回避型得点において、有意な結果が得られた。

まず、援助要請過剰型得点について、「職場風土認知」の協働得点が高いほど援助要請過剰型得点が高くなるという正の主効果が確認された。すなわち、職場の環境を協働的であると捉える教員ほど、些細なことであっても誰かに援助を要請することが明らかとなった。この結果については、職場を協働的であると感じることで、多様な意見を発信することが可

能となり、他の教員と助け合うことが出来ると感じることで、職場の構成員を援助資源と捉え、些細なことでも誰かに助けを求めることが出来る傾向の教員が増えると考えられる。

また、教師自尊感情得点と「職場風土認知」の2つの下位尺度得点を掛け合わせた2次の交互作用項が有意で、教師自尊感情得点が高く同調得点が低い群及び教師自尊感情得点が低く同調得点が高い群において、この傾向が強いという結果も示されている。つまり、教員である自分に自信を高く持ち、職場の環境を同調的でないと感じている教員、または教員である自分にあまり自信がなく、職場の環境が同調的であると感じている教員は、職場を協働的と感じるほどに些細なことであっても援助を要請するということである。永井(2019)の援助要請スタイル間の差異に関する検討において、援助要請過剰型は他のスタイルと比べてソーシャルサポートが高いことが明らかとなっている。協働的な職場であるということは、職場内に援助資源が存在すると考えられるため、ソーシャルサポートを高く認知している援助要請過剰型の得点が高くなるのではないだろうか。

次に、援助要請回避型得点について、協働得点が高いほど援助要請回避型得点が低くなるという負の主効果が確認された。すなわち、自身の職場環境が協働的であると捉えている教員ほど、どれだけ困難な事象であっても援助を要請することを避けようとはしないことが明らかとなった。職場を協働的であると感じることは、周囲の教員を援助資源として捉えることが可能であるということである。その場合、困難な状況において誰かを頼ることが出来ることから、援助要請を回避しなくなると考えられるだろう。

また、同調得点が高いほど援助要請回避型得点が高くなるという正の主効果も確認されている。つまり、自身の職場環境を同調的であると捉える教員ほど、1人で解決困難な事象においても援助を要請することを回避するということである。この結果について、職場を同調的であると捉えるということは、多様な意見を表出しにくい場であることから、相談したいことがあっても誰かに意見を言い出しにくいと考えるため、援助要請を回避しがちであると考えられる。

以上より、本研究において高等学校教員の援助要請スタイルに個人間要因が直接的な影響を及ぼし、個人間要因を媒介して個人内要因が影響を及ぼしていることが明らかとなった。したがって、高等学校においては教員の職場風土、すなわち職員室の環境を整備することは教員の援助要請スタイルに影響を及ぼし、援助要請を促進・抑制する要因となることが示された。特に、協働的風土であることが援助要請の回避を抑制すると考えられる。

一方で、援助要請自立型得点においては、個人内要因及び個人間要因のどの影響も確認

することが出来なかった。すなわち、教師自尊感情及び職場風土認知では援助要請自立型を規定することが出来ないと考えられる。しかしながら、一般的には自立型の援助要請スタイルが良いとされていることから、教育現場においても教員が自立型の援助要請スタイルを取ることが出来ることが望ましいと考えられる。ゆえに、本研究で使用した変数以外の要因を用いて、再度援助要請スタイルの規定因を検討する必要があるだろう。

### 第3章 研究Ⅱ ―援助要請スタイルがバーンアウト及び生徒との関係性に及ぼす影響の検討―

#### 第1節 目的

研究Ⅱでは、高等学校教員の援助要請スタイルの違いが、バーンアウト及び生徒との関係性に及ぼす影響の検討を行う。

このような検討を行う意義として、教員の援助要請スタイルの違いがバーンアウトに影響するのであれば、援助要請を行うことが教員の休職や退職の抑制に影響を及ぼす可能性を明らかにすることができると考えられる。そうすれば、援助を要請することができずに休職や退職に追い込まれる教員の減少や、そこまでは至らなくとも、教員がバーンアウトするほどのストレスを抱える前に、それを軽減するための有効な手立てとしての援助要請行動の可能性を明らかにすることができると考えられる。

また、援助要請スタイルが教師―生徒間の関係性に影響を及ぼすのであれば、援助要請を行うことが生徒指導や生徒との信頼感の構築に及ぼす影響を明らかにすることが出来ると考えられる。それが明らかとなれば、より良い生徒指導を行うための手立てを明らかにすることができるのではないだろうか。

#### 第2節 仮説

本研究では、以下の5つの仮説を設定した。

**仮説(1)「援助要請スタイル」の援助要請過剰型得点は、「バーンアウト」の消耗感得点と負の関連を持つ。**

些細なことでも援助要請をする傾向を表す援助要請過剰型得点が高いならば、援助要請することで問題を抱えることを解消することが出来ると考えられることから、心の擦り減りを表す消耗感得点と負の関連を持つだろう。

仮説(2)「援助要請スタイル」の援助要請回避型得点は、「バーンアウト」の消耗感及び達成感の低下得点と正の関連を持つ。

自分一人で解決困難な状況でも援助要請をしない傾向を表す援助要請回避型得点が高いならば、援助要請することが出来ずに問題を抱えてしまうことから、心の擦り減りを感じてしまうだろう。また、問題を解決することが出来ないと予想されることから、達成感を得られないと考えられる。

仮説(3)「援助要請スタイル」の援助要請自立型得点は、「バーンアウト」の消耗感及び達成感の低下得点と負の関連を持つ。

自分一人で解決困難な場合に援助要請を行う傾向を示す援助要請自立型得点が高いならば、援助要請を行うことで問題を抱えることを回避することが出来るので、心の擦り減りを抑制すると考えられる。また、自分自身で解決を試みていることから、達成感を得ることが出来るのではないだろうか。

仮説(4)「援助要請スタイル」の援助要請回避型得点は、「生徒との関係性」の生徒との相互信頼得点と負の関連を持つ。

教員自身が援助要請を回避する傾向を持っているならば、問題解決が出来ない状況に陥ることがあると考えられる。その場合、積極的な生徒指導を避ける可能性があることから、生徒との相互信頼得点と負の関連を持つのではないだろうか。

仮説(5)「援助要請スタイル」の援助要請自立型得点は、「生徒との関係性」の生徒との相互信頼得点と正の関連を持つ。

自立的な援助要請を行う傾向を持つ教員は、うまく問題解決を行うことが出来るだろう。その場合、積極的に生徒指導を行ったり、生徒からの信頼も感じ取りやすいことから、生徒との相互信頼得点に正の影響を及ぼすと考えられる。

以上、5つの仮説を検討することを目的として、今後の分析を進めていく。

### 第3節 方法

#### 【調査時期及び調査対象者】

2018年1月～3月に、A県内の高等学校に勤務する教員58名(男性33名、女性25名)を対象とし、質問紙調査を実施した。

#### 【調査手続き】

各高等学校の教員を通じて調査を依頼し、許可が得られた学校に対しては、職員数の質問紙を郵送して実施を依頼した。実施は各学校に一任し、回答は郵送により回収した。

#### 【倫理的配慮】

質問紙の表紙に、「回答するかどうかを自由に選択することができ、回答しないことで不利益が生じないこと」、「回答データは直ちに記号化されるため研究において個人名や学校名、内容が特定されないよう配慮すること」、「データ処理が終了次第、回答済みの質問紙はシュレッダー等にて処分すること」を明記した。

#### 【質問紙の構成】

##### ①フェイスシート

年齢、性別、現在の勤務校及び勤続年数、校務分掌(担任なし教諭・担任あり教諭・学年主任・教務主任・生徒指導主事・常勤講師・非常勤講師・管理職・その他の9つから1つ選択)に関して回答を求めた。

##### ②生徒との関係性

久利(2004)の大学助手の「学生との関係」に関する尺度を使用した。大学助手の「学生との関係」に関する尺度は、「意識して学生をほめるようにしている」「学生は教官の立場を理解していると思う」といった6項目からなる“学生との相互信頼”，「自分は学生から頼りにされていると感じる」「卒業後も学生と連絡を取り合うようにしている」といった4項目からなる“学生からの信頼・依存”，「自分が学生にどう思われているか気になる」「気を使ってくれる学生がいる」といった4項目からなる“学生の意識に対する過敏さ”の3因子構造、計14項目から構成される尺度である。本研究では、この尺度項目について、高等学校

教員への質問として適切になるよう、『学生』という言葉を『生徒』に変更し、また質問内容の意味が変わらない程度に表現を変更したものを使用した。選択肢は“全く感じない”から“非常に感じる”の7件法で回答を求めた。

### ③援助要請スタイル

永井(2013)の援助要請スタイル尺度を使用した。援助要請スタイル尺度は、「比較的ささいな悩みでも、相談する」「困ったことがあったら、割とすぐに相談する」といった4項目からなる“過剰型”，「悩みが自分では解決できないようなものでも、相談しない」「悩みは最後まで、自分一人がかかえる」といった4項目からなる“回避型”，「先に自分で、いろいろとやってみてから相談する」「悩みが自分一人の力ではどうしてもなかった時は、相談する」といった4項目からなる“自立型”の3因子構造、計12項目で構成される尺度である。選択肢は“全くあてはまらない”から“よくあてはまる”の7件法で回答を求めた。

### ④バーンアウト

伊藤(2000)の教師用バーンアウト尺度を使用した。教師用バーンアウト尺度は、「同僚や生徒の顔を見るのもいやになることがある」「身体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある」といった11項目からなる“消耗感”，「今の仕事に、心から喜びを感じることもある」「我を忘れるほど仕事に熱中することがある」といった6項目からなる“達成感の低下”の2因子構造、計17項目で構成される尺度である。選択肢は“全くない”から“いつもある”の5件法で回答を求めた。

## 【分析方法】

分析には、SPSS Statistics 25.0 for Windows を用いた。

## 第4節 結果

本研究では、調査対象者58名(男性33名、女性25名)の中から解答に不備のあったデータを除き、55名(男性33名、女性22名)分の質問紙データを分析対象とした。また、本研究で使用する尺度については、信頼性・因子的妥当性が確認されているものとみなし、因子分析



は行わず、下位尺度を構成する項目得点を単純加算し、項目数で除して下位尺度得点を算出し、以下の分析を行った。

#### 【記述統計及び信頼性の検討】

本研究で使用した下位尺度の内的整合性を確認するために、各下位尺度得点における Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した。その結果、「生徒との関係性」の生徒の意識に対する過敏さにおいて、 $\alpha=.177$  と低い値が示された。よって、本研究ではこの下位尺度を使用せず、生徒との相互信頼及び生徒からの信頼・依存の2つの下位尺度を「生徒との関係性」とし、今後の分析を進めることとした。また、年齢、現在の勤務校での勤務年数、「生徒との関係性」、「援助要請スタイル」及び「バーンアウト」の各下位尺度得点の記述統計を求めた。年齢(平均：46.04, 標準偏差：10.92), 勤務年数(平均：9.02, 標準偏差：10.37), 「生徒との関係性」の生徒との相互信頼得点(平均：5.00, 標準偏差：0.70,  $\alpha=.895$ ), 生徒からの信頼・依存得点(平均：4.26, 標準偏差：0.98,  $\alpha=.648$ ), 「援助要請スタイル」の援助要請過剰型得点(平均：3.72, 標準偏差：1.45,  $\alpha=.935$ ), 援助要請回避型得点(平均：2.50, 標準偏差：1.08,  $\alpha=.855$ ), 援助要請自立型得点(平均：4.59, 標準偏差：1.10,  $\alpha=.794$ ), 「バーンアウト」の消耗感得点(平均：2.68, 標準偏差：0.72,  $\alpha=.894$ ), 達成感の低下得点(平均：2.53, 標準偏差：0.64,  $\alpha=.848$ )となり、全ての下位尺度において十分な値が得られた。Table 9 に各下位尺度の記述統計及び  $\alpha$  係数を示す。

#### 【性差の検討】

各下位尺度得点について男女差の検討を行うため、t 検定を行った(Table 10)。

t 検定の結果、「援助要請スタイル」の援助要請回避型得点のみ、男性の有意傾向が認められた(援助要請回避型： $t=1.92, df=53, p<.10$ )。しかしながら、それ以外の得点においては有意な男女差が確認されなかったことから、本研究では以後の検討において男女の区別をせずに検討を行った。

#### 【各下位尺度間の相関の検討】

「生徒との関係性」、「援助要請スタイル」及び「バーンアウト」それぞれの下位尺度間の関連について検討するために、各下位尺度間の相関係数を算出した(Table 11)。

その結果、「生徒との関係性」の生徒との相互信頼得点において、「生徒との関係性」の

生徒からの信頼・依存得点との間に有意な正の相関係数、「援助要請スタイル」の援助要請回避型得点と「バーンアウト」の消耗感得点及び達成感の低下得点との間に有意な負の相関係数が確認された。

また、「生徒との関係性」の生徒からの信頼・依存得点においては、「バーンアウト」の達成感の低下得点との間に有意な負の相関係数、「バーンアウト」の消耗感得点との間に有意傾向な負の相関係数が確認された。

「援助要請スタイル」の援助要請過剰得点については、「援助要請スタイル」の援助要請回避型得点及び援助要請自立型得点、「バーンアウト」の消耗感得点との間に有意な負の相関係数が示された。

「援助要請スタイル」の援助要請回避型得点は、「援助要請スタイル」の援助要請自立型得点及び「バーンアウト」の消耗感得点との間に有意な正の相関係数が示された。

さらに、「バーンアウト」の消耗感得点と達成感の低下得点との間に正の有意な相関係数が示された。

### 【年齢による差の検討】

年齢による差の検討をするため、平均値で群分けを行い、平均値より年齢の低い群を若手教員群(22 名)、平均値より年齢の高い群をベテラン教員群(32 名)の 2 群に分けた。また、群間の人数の偏りを検討するために  $\chi^2$  検定を行ったが、有意な人数の偏りは確認されなかった( $\chi^2=1.85, df=1, n.s.$ )。そして、年齢群による得点の差を検討するために  $t$  検定を行った。Table 12 に結果を示す。

その結果、「援助要請スタイル」の援助要請過剰型得点において、若手教員群の有意傾向が認められた( $t=1.80, df=52, p<.10$ )。

### 【学校別の差の検討】

本研究では、B 高校(12 名)、C 高校(30 名)、D 高校(16 名)の 3 校を調査対象としたため、各下位尺度得点の学校における差を検討するため、学校を独立変数、各下位尺度得点を従属変数とした 1 要因分散分析を行った。結果を Table 13 に示す。

分散分析の結果、「援助要請スタイル」の全ての下位尺度得点において、有意な群間差が確認された(援助要請過剰型： $F(2, 52)=3.45, p<.05$ ；援助要請回避型： $F(2, 52)=4.75, p<.05$ ；援助要請自立型： $F(2, 52)=4.45, p<.05$ )。

有意な群間差が認められたため、Tukey の HSD 法による多重比較を行ったところ、「援助要請スタイル」の援助要請過剰型得点において、B 高校は C 高校より有意に得点が高いことが示された。また、「援助要請スタイル」の援助要請回避型得点においては、C 高校が B 高校よりも有意に高い得点であることが示された。さらに、「援助要請スタイル」の援助要請自立型得点では、C 高校が D 高校よりも有意に得点が高いことが確認された。

### 【バーンアウトに与える影響の検討】

高等学校教員の援助要請スタイルが、バーンアウトに与える影響を検討するため、強制投入法による階層的重回帰分析を行った。

「バーンアウト」の 2 つの下位尺度得点を従属変数として用い、独立変数としては、第 1 ステップに「援助要請スタイル」の 3 つの下位尺度の標準化得点、第 2 ステップにはそれらの 1 次の交互作用項(援助要請過剰型×援助要請回避型、援助要請過剰型×援助要請自立型、援助要請回避型×援助要請自立型)、そして第 3 ステップにはそれらの 2 次の交互作用項(援助要請過剰型×援助要請回避型×援助要請自立型)をそれぞれ投入した。結果を Table 14, Table 15 に示す。

消耗感得点を従属変数とした結果(Table 14)について、第 1 ステップ、第 3 ステップにおいて  $R^2$  変化量が有意であった(第 1 ステップ :  $\text{Adj } R^2=0.35, \Delta R^2=0.39, p<.001$ ; 第 2 ステップ :  $\text{Adj } R^2=0.33, \Delta R^2=0.02, n.s.$ ; 最終モデル :  $\text{Adj } R^2=0.36, \Delta R^2=0.04, p<.10$ )。最終モデルにおいて、援助要請回避型得点及び援助要請自立型得点の主効果が有意で、それぞれ正の有意な標準偏回帰係数、負の有意な標準偏回帰係数が確認された。また、1 次の交互作用項(援助要請回避型×援助要請自立型)が有意傾向であったため、単純傾斜分析を行った(Figure 2)。その結果、援助要請回避型得点が高い群において援助要請自立型得点の主効果が有意( $b=-0.46, b \text{ SE}=0.17, \beta=-0.70, t(1, 47)=-2.68, p<.05$ )で、援助要請自立型得点と消耗感得点との間に負の関連が確認された。さらに、2 次の交互作用項においても有意傾向が示されたため、単純傾斜分析を行った(Figure 3)。その結果、援助要請過剰型得点が高い群では、援助要請自立型得点が高い群及び低い群の両方で、援助要請回避型得点の主効果が有意であった( $b=0.41, b \text{ SE}=0.19, \beta=0.62, t(1, 47)=2.14, p<.05$ ;  $b=0.32, b \text{ SE}=0.13, \beta=0.48, t(1, 47)=2.49, p<.05$ )。どちらの結果においても、援助要請回避型得点と消耗感得点との間に正の関連が示された。また、援助要請過剰型得点が高い群では、援助要請自立型得点が高い群において援助要請回避型得点の主効果が有意で( $b=0.65, b \text{ SE}=0.19, \beta=0.97, t(1, 47)=3.45, p<.01$ )、援助要請回避型得点

と消耗感得点との間に正の関連が示された。

一方で、達成感の低下得点を従属変数とした結果(Table 15)に関しては、第 1 ステップ、第 2 ステップ、第 3 ステップ全てにおいて有意な  $R^2$  変化量が見られなかった(第 1 ステップ :  $\text{Adj } R^2=0.06, \Delta R^2=0.11, n.s.$ ; 第 2 ステップ :  $\text{Adj } R^2=0.09, \Delta R^2=0.08, n.s.$ ; 最終モデル :  $\text{Adj } R^2=0.07, \Delta R^2=0.00, n.s.$ )。

### 【生徒との関係性に与える影響の検討】

高等学校教員の援助要請スタイルが、生徒との関係性に与える影響を検討するため、強制投入法による階層的重回帰分析を行った。

「生徒との関係性」の 2 つの下位尺度得点を従属変数として用い、独立変数としては、第 1 ステップに「援助要請スタイル」の 3 つの下位尺度の標準化得点、第 2 ステップにはそれらの 1 次の交互作用項(援助要請過剰型×援助要請回避型、援助要請過剰型×援助要請自立型、援助要請回避型×援助要請自立型)、そして第 3 ステップにはそれらの 2 次の交互作用項(援助要請過剰型×援助要請回避型×援助要請自立型)をそれぞれ投入した。結果を Table 16, Table 17 に示す。

生徒との相互信頼得点を従属変数とした結果(Table 16)について、第 1 ステップのみで  $R^2$  変化量が有意であった(第 1 ステップ :  $\text{Adj } R^2=0.21, \Delta R^2=0.25, p<.001$ ; 第 2 ステップ :  $\text{Adj } R^2=0.21, \Delta R^2=0.04, n.s.$ ; 最終モデル :  $\text{Adj } R^2=0.20, \Delta R^2=0.01, n.s.$ )。第 1 ステップにおいて、援助要請回避型得点及び援助要請自立型得点の主効果が有意で、それぞれ負の有意な標準偏回帰係数、正の有意な標準偏回帰係数が確認された。

生徒からの信頼・依存得点を従属変数とした結果(Table 17)については、第 2 ステップにおいてのみ  $R^2$  変化量が有意であった(第 1 ステップ :  $\text{Adj } R^2=-0.01, \Delta R^2=0.05, n.s.$ ; 第 2 ステップ :  $\text{Adj } R^2=0.19, \Delta R^2=0.23, p<.01$ ; 最終モデル :  $\text{Adj } R^2=0.18, \Delta R^2=0.00, n.s.$ )。第 2 ステップにおいて、援助要請自立型得点の主効果が有意で、正の有意な標準偏回帰係数が示された。また、1 次の交互作用項(援助要請過剰型×援助要請自立型)が有意であったため、単純傾斜分析を行った(Figure 4)。その結果、援助要請過剰型得点が高い群において援助要請自立型得点の主効果が有意( $b=0.54, b \text{ SE}=0.23, \beta=0.61, t(1, 47)=2.40, p<.05$ )で、援助要請自立型得点と生徒からの信頼・依存得点との間に正の関連が確認された。さらに、1 次の交互作用項(援助要請回避型×援助要請自立型)においても有意差が示されたため、単純傾斜分析を行った(Figure 5)。その結果、援助要請回避型得点が高い群において援助要請自立型得点の主効果が有意

( $b=0.68$ ,  $b\ SE=0.27$ ,  $\beta=0.76$ ,  $t(1, 47)=2.55$ ,  $p<.05$ )で、援助要請自立型得点と生徒からの信頼・依存得点との間に正の関連が示された。

Table 9 年齢, 勤続年数, 使用尺度の記述統計及び $\alpha$ 係数

|              | 平均値   | 標準偏差  | $\alpha$ 係数 |
|--------------|-------|-------|-------------|
| 年齢           | 46.04 | 10.92 | —           |
| 勤続年数         | 9.02  | 10.37 | —           |
| 生徒との相互信頼     | 5.00  | 0.70  | 0.533       |
| 生徒からの信頼・依存   | 4.26  | 0.98  | 0.648       |
| 生徒の意識に対する過敏さ | —     | —     | 0.177       |
| 援助要請過剰型      | 3.72  | 1.45  | 0.935       |
| 援助要請回避型      | 2.50  | 1.08  | 0.855       |
| 援助要請自立型      | 4.59  | 1.10  | 0.794       |
| 消耗感          | 2.68  | 0.72  | 0.894       |
| 達成感の低下       | 2.53  | 0.64  | 0.848       |

Table 10 性差の検討(*t*検定の結果)

|            | 男性(n=33) |      | 女性(n=22) |      | <i>t</i> 値        |
|------------|----------|------|----------|------|-------------------|
|            | 平均       | 標準偏差 | 平均       | 標準偏差 |                   |
| 生徒との相互信頼   | 4.89     | 0.71 | 5.16     | 0.67 | -1.43 <i>n.s.</i> |
| 生徒からの信頼・依存 | 4.29     | 0.97 | 4.21     | 1.02 | 0.30 <i>n.s.</i>  |
| 援助要請過剰型    | 3.64     | 1.39 | 3.85     | 1.55 | -0.54 <i>n.s.</i> |
| 援助要請回避型    | 2.73     | 1.09 | 2.17     | 1.00 | 1.92 †            |
| 援助要請自立型    | 4.61     | 1.09 | 4.56     | 1.15 | 0.19 <i>n.s.</i>  |
| 消耗感        | 2.70     | 0.81 | 2.64     | 0.58 | 0.30 <i>n.s.</i>  |
| 達成感の低下     | 2.52     | 0.71 | 2.54     | 0.53 | -0.10 <i>n.s.</i> |

†  $p < .10$

Table 11 下位尺度間相関

|            | 生徒との相互信頼 | 生徒からの信頼・依存 | 援助要請過剰型 | 援助要請回避型  | 援助要請自立型   | 消耗感       | 達成感の低下    |
|------------|----------|------------|---------|----------|-----------|-----------|-----------|
| 生徒との相互信頼   | —        | 0.40 **    | 0.16    | -0.41 ** | 0.13      | -0.54 *** | -0.52 *** |
| 生徒からの信頼・依存 |          | —          | 0.02    | -0.11    | 0.14      | -0.26 †   | -0.54 *** |
| 援助要請過剰型    |          |            | —       | -0.42 ** | -0.52 *** | -0.31 *   | -0.18     |
| 援助要請回避型    |          |            |         | —        | 0.28 *    | 0.58 ***  | 0.16      |
| 援助要請自立型    |          |            |         |          | —         | 0.02      | -0.14     |
| 消耗感        |          |            |         |          |           | —         | 0.53 ***  |
| 達成感の低下     |          |            |         |          |           |           | —         |

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , † $p < .10$



Table 12 年齢による差の検討(t検定の結果)

|            | 若手教員群(n=22) |      | ベテラン教員群(n=32) |      | <i>t</i> 値        |
|------------|-------------|------|---------------|------|-------------------|
|            | 平均          | 標準偏差 | 平均            | 標準偏差 |                   |
| 生徒との相互信頼   | 4.95        | 0.82 | 5.00          | 0.61 | -0.23 <i>n.s.</i> |
| 生徒からの信頼・依存 | 4.24        | 0.94 | 4.29          | 1.04 | -0.18 <i>n.s.</i> |
| 援助要請過剰型    | 4.18        | 1.48 | 3.49          | 1.31 | 1.80 †            |
| 援助要請回避型    | 2.20        | 1.06 | 2.66          | 1.04 | -1.55 <i>n.s.</i> |
| 援助要請自立型    | 4.48        | 1.14 | 4.63          | 1.09 | -0.51 <i>n.s.</i> |
| 消耗感        | 2.51        | 0.84 | 2.76          | 0.60 | -1.27 <i>n.s.</i> |
| 達成感の低下     | 2.52        | 0.74 | 2.54          | 0.58 | -0.12 <i>n.s.</i> |

†  $p < .10$

|            | B高校(n=12) |      | C高校(n=30) |      | D高校(n=13) |      | F値               | 多重比較    |
|------------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|------------------|---------|
|            | 平均        | 標準偏差 | 平均        | 標準偏差 | 平均        | 標準偏差 |                  |         |
| 生徒との相互信頼   | 5.33      | 0.48 | 4.87      | 0.72 | 4.98      | 0.77 | 1.99 <i>n.s.</i> |         |
| 生徒からの信頼・依存 | 4.42      | 0.97 | 4.31      | 0.99 | 4.00      | 1.02 | 0.64 <i>n.s.</i> |         |
| 援助要請過剰型    | 4.56      | 1.41 | 3.33      | 1.23 | 3.85      | 1.68 | 3.45 *           | B高校>C高校 |
| 援助要請回避型    | 1.75      | 0.68 | 2.82      | 1.01 | 2.48      | 1.24 | 4.75 *           | C高校>B高校 |
| 援助要請自立型    | 4.25      | 1.10 | 4.97      | 0.86 | 4.04      | 1.33 | 4.45 *           | C高校>D高校 |
| 消耗感        | 2.38      | 0.45 | 2.71      | 0.75 | 2.87      | 0.82 | 1.55 <i>n.s.</i> |         |
| 達成感の低下     | 2.46      | 0.45 | 2.45      | 0.70 | 2.77      | 0.61 | 1.24 <i>n.s.</i> |         |

\*  $p < .05$

|              | Step 1 |      |          | Step 2 |      |          | Step 3 |      |          |
|--------------|--------|------|----------|--------|------|----------|--------|------|----------|
|              | b      | b SE | $\beta$  | b      | b SE | $\beta$  | b      | b SE | $\beta$  |
| Step 1       |        |      |          |        |      |          |        |      |          |
| 援助要請過剰型      | -0.10  | 0.07 | -0.20    | -0.10  | 0.07 | -0.19    | -0.05  | 0.07 | -0.11    |
| 援助要請回避型      | 0.38   | 0.08 | 0.57 *** | 0.37   | 0.09 | 0.56 *** | 0.34   | 0.09 | 0.51 *** |
| 援助要請自立型      | -0.16  | 0.08 | -0.25 †  | -0.17  | 0.09 | -0.26 †  | -0.27  | 0.10 | -0.41 *  |
| Step 2       |        |      |          |        |      |          |        |      |          |
| 過剰型×回避型      |        |      |          | -0.03  | 0.08 | -0.07    | -0.02  | 0.07 | -0.04    |
| 過剰型×自立型      |        |      |          | -0.04  | 0.05 | -0.13    | -0.10  | 0.06 | -0.29    |
| 回避型×自立型      |        |      |          | -0.12  | 0.10 | -0.20    | -0.17  | 0.10 | -0.30 †  |
| Step 3       |        |      |          |        |      |          |        |      |          |
| 過剰型×回避型×自立型  |        |      |          |        |      |          | -0.09  | 0.05 | -0.34 †  |
| $\Delta R^2$ |        |      | 0.39 *** |        |      | 0.02     |        |      | 0.04 †   |
| Adj $R^2$    |        |      | 0.35 *** |        |      | 0.33 *** |        |      | 0.36 *** |

\*\*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$ , †  $p < .10$

従属変数：消耗感得点

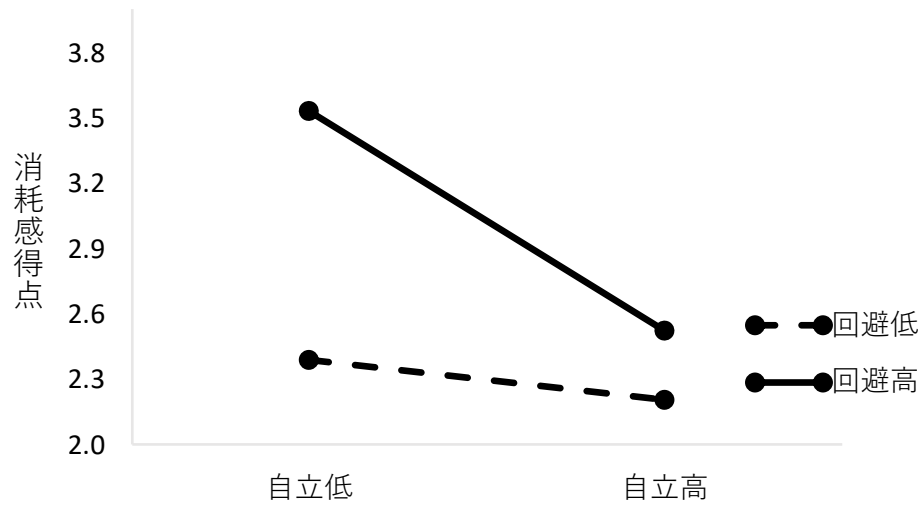


Figure 2 1次の交互作用項の検討(単純傾斜分析の結果)

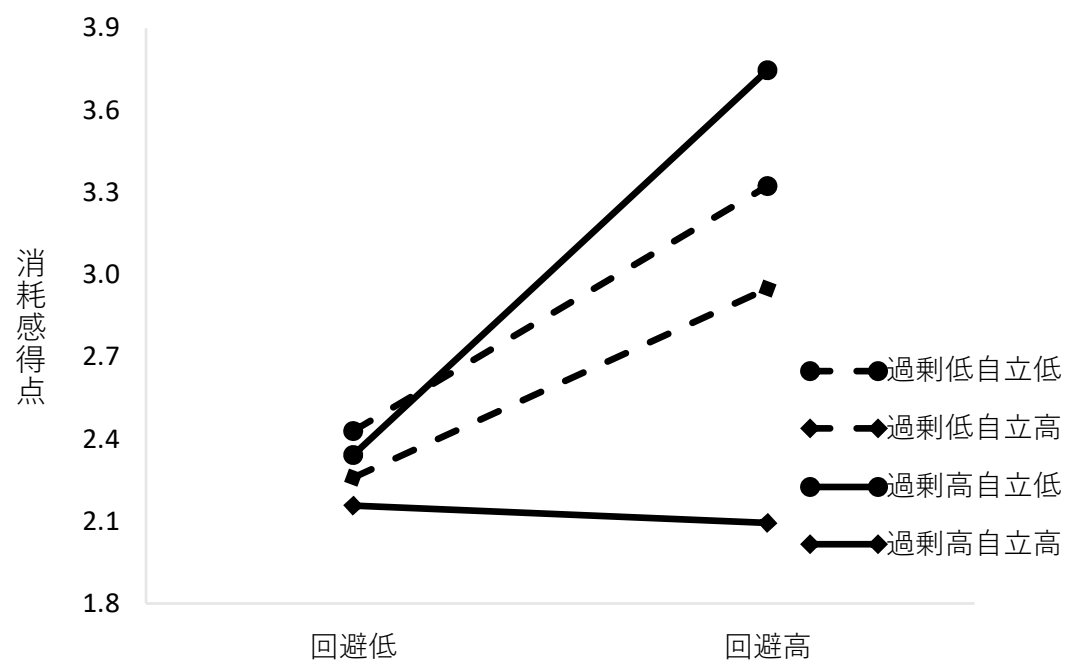


Figure 3 2次の交互作用項の検討(単純傾斜分析の結果)

Table 15 バーンアウトに及ぼす影響の検討(達成感の低下得点に対する階層的重回帰分析の結果)

|              | Step 1 |      |         | Step 2 |      |         | Step 3 |      |         |
|--------------|--------|------|---------|--------|------|---------|--------|------|---------|
|              | b      | b SE | $\beta$ | b      | b SE | $\beta$ | b      | b SE | $\beta$ |
| Step 1       |        |      |         |        |      |         |        |      |         |
| 援助要請過剰型      | -0.13  | 0.07 | -0.29 † | -0.13  | 0.07 | -0.30 † | -0.14  | 0.08 | -0.31 † |
| 援助要請回避型      | 0.07   | 0.09 | 0.12    | 0.06   | 0.09 | 0.10    | 0.06   | 0.09 | 0.10    |
| 援助要請自立型      | -0.19  | 0.09 | -0.32 * | -0.22  | 0.09 | -0.38 * | -0.21  | 0.11 | -0.37 † |
| Step 2       |        |      |         |        |      |         |        |      |         |
| 過剰型×回避型      |        |      |         | -0.08  | 0.08 | -0.18   | -0.08  | 0.08 | -0.18   |
| 過剰型×自立型      |        |      |         | -0.05  | 0.06 | -0.17   | -0.05  | 0.07 | -0.16   |
| 回避型×自立型      |        |      |         | -0.21  | 0.10 | -0.41 * | -0.21  | 0.11 | -0.40 † |
| Step 3       |        |      |         |        |      |         |        |      |         |
| 過剰型×回避型×自立型  |        |      |         |        |      |         | 0.01   | 0.05 | 0.02    |
| $\Delta R^2$ |        |      | 0.11    |        |      | 0.08    |        |      | 0.00    |
| Adj $R^2$    |        |      | 0.06    |        |      | 0.09    |        |      | 0.07    |

\*  $p < .05$ , †  $p < .10$ 

従属変数：達成感の低下得点

|              | Step 1 |      |          | Step 2 |      |          | Step 3 |      |          |
|--------------|--------|------|----------|--------|------|----------|--------|------|----------|
|              | b      | b SE | $\beta$  | b      | b SE | $\beta$  | b      | b SE | $\beta$  |
| Step 1       |        |      |          |        |      |          |        |      |          |
| 援助要請過剰型      | 0.07   | 0.07 | 0.15     | 0.07   | 0.07 | 0.14     | 0.08   | 0.08 | 0.17     |
| 援助要請回避型      | -0.29  | 0.09 | -0.45 ** | -0.30  | 0.09 | -0.47 ** | -0.32  | 0.09 | -0.49 ** |
| 援助要請自立型      | 0.21   | 0.09 | 0.34 *   | 0.25   | 0.10 | 0.39 *   | 0.21   | 0.11 | 0.34 †   |
| Step 2       |        |      |          |        |      |          |        |      |          |
| 過剰型×回避型      |        |      |          | -0.03  | 0.08 | -0.06    | -0.02  | 0.08 | -0.05    |
| 過剰型×自立型      |        |      |          | 0.05   | 0.06 | 0.14     | 0.03   | 0.07 | 0.08     |
| 回避型×自立型      |        |      |          | 0.14   | 0.10 | 0.25     | 0.12   | 0.11 | 0.21     |
| Step 3       |        |      |          |        |      |          |        |      |          |
| 過剰型×回避型×自立型  |        |      |          |        |      |          | -0.03  | 0.05 | -0.12    |
| $\Delta R^2$ |        |      | 0.25 *** |        |      | 0.04     |        |      | 0.01     |
| Adj $R^2$    |        |      | 0.21 **  |        |      | 0.21 **  |        |      | 0.20 *   |

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , † $p < .10$   
 従属変数：生徒との相互信頼得点

| Table 17 生徒との関係性に及ぼす影響の検討(生徒からの信頼・依存得点に対する階層的重回帰分析の結果) |        |      |         |        |      |         |        |      |         |
|--|--------|------|---------|--------|------|---------|--------|------|---------|
|  | Step 1 |      |         | Step 2 |      |         | Step 3 |      |         |
|  | b      | b SE | $\beta$ | b      | b SE | $\beta$ | b      | b SE | $\beta$ |
| Step 1   |        |      |         |        |      |         |        |      |         |
| 援助要請過剰型  | 0.05   | 0.12 | 0.08    | 0.02   | 0.11 | 0.03    | 0.03   | 0.11 | 0.05    |
| 援助要請回避型  | -0.13  | 0.14 | -0.14   | -0.20  | 0.13 | -0.22   | -0.21  | 0.13 | -0.24   |
| 援助要請自立型  | 0.20   | 0.14 | 0.22    | 0.25   | 0.14 | 0.28 †  | 0.21   | 0.16 | 0.24    |
| Step 2   |        |      |         |        |      |         |        |      |         |
| 過剰型×回避型  |        |      |         | -0.10  | 0.11 | -0.14   | -0.09  | 0.11 | -0.14   |
| 過剰型×自立型  |        |      |         | 0.25   | 0.08 | 0.52 ** | 0.23   | 0.09 | 0.48 ** |
| 回避型×自立型  |        |      |         | 0.45   | 0.15 | 0.56 ** | 0.43   | 0.16 | 0.53 ** |
| Step 3   |        |      |         |        |      |         |        |      |         |
| 過剰型×回避型×自立型  |        |      |         |        |      |         | -0.03  | 0.08 | -0.09   |
| $\Delta R^2$   |        |      | 0.05    |        |      | 0.23 ** |        |      | 0.00    |
| Adj $R^2$  |        |      | -0.01   |        |      | 0.19 *  |        |      | 0.18 *  |

\*\* $p<.01$ , \* $p<.05$ , † $p<.10$   
 従属変数：生徒からの信頼・依存得点



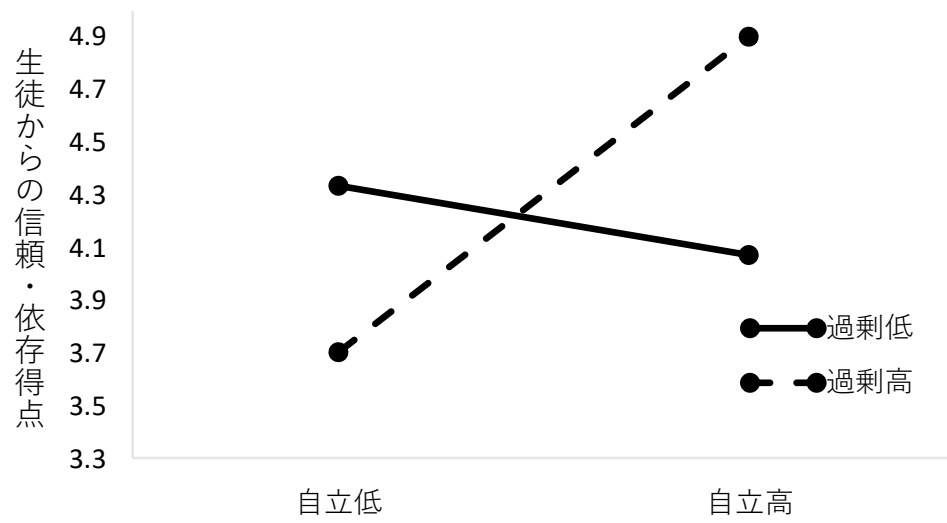


Figure 4 1次の交互作用項の検討(単純傾斜分析の結果)

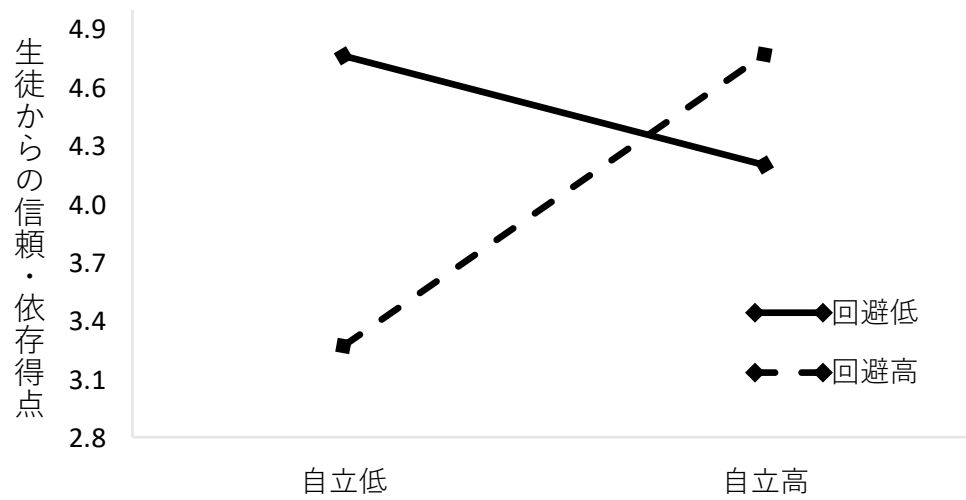


Figure 5 1次の交互作用項の検討(単純傾斜分析の結果)

## 第5節 考察

### 【性差について】

本研究では、「援助要請スタイル」の援助要請回避型得点にのみ男性の方が女性よりも得点が有意に高い傾向であることが明らかとなった。つまり、男性は女性よりも他者に援助を求めない傾向が高いことが示された。この得点差に関しては、研究Ⅰでも同様の結果が明らかとなっており、やはり男性は女性と比べると自身の悩み事を誰かに相談するという行為に対して否定的であると考えられるだろう。

### 【年齢による差について】

本研究では、「援助要請スタイル」の援助要請過剰型得点のみ、若手教員群がベテラン教員群よりも有意に得点が高い傾向であると示された。すなわち、ベテラン教員と比べ、若手教員の方が問題の深刻さに関わらず援助を要請する傾向が高いことが示唆された。この得点差に関して、研究Ⅰでも同様の結果が示されており、やはり若手教員の教職経験の浅さから教育現場において職務上分からない出来事に関して、誰かに相談することによって解決を図ることが、出来事の深刻さに関係なく周囲の教員に多くの援助を求める傾向の高さにつながるのではないだろうか。

しかしながら、研究Ⅰと同様、本研究の分析対象者の年齢における標準偏差は 10.92 と非常に高く、分散が大きいため、十分慎重な結果の解釈が求められる。

### 【学校による差について】

本研究では、研究Ⅰと同様に「援助要請スタイル」の全ての下位尺度において、学校間に有意な得点差が確認された。具体的には、B 高校は C 高校と比較して、解決困難な出来事であっても援助をしない傾向のある教員は少なく、むしろ些細な出来事であっても気軽に援助を要請する傾向を持つ教員が多いことが示された。C 高校については、B 高校と比べると解決困難な問題が生じた時に相談することを避けがちな傾向を持つ教員が多い一方で、D 高校と比較すると、本当に困ったときに援助を要請することが出来る自立的な援助要請を行う傾向を持つ教員も多いという結果が示された。この結果と研究Ⅰの結果を合わせると、やはり援助要請スタイルは教員自身が持つ個人内要因だけでなく、職場の構成人数や規模、職場の雰囲気など、教員自身が持つ要因以外の要因が影響を及ぼすと考えられる。

### 【バーンアウトに与える影響について】

今回の検討では、「バーンアウト」の消耗感得点においてのみ有意な結果が得られた。

まず、「援助要請スタイル」の援助要請回避型得点が高いほど消耗感得点が高くなるという正の主効果が確認された。すなわち、自分一人で解決困難な状況においても他者に援助を求めることを避ける教員ほど、情緒的な消耗感が高くなることが明らかとなった。この結果について、援助要請回避型得点が高い教員は、他者に援助要請せずに解決困難な問題を自分一人で抱えることにより、自身のタスクを抱えすぎてしまうことで精神的な余裕を感じにくくなることから、情緒的な擦り減りを表す消耗感得点が高くなると考えられる。

また、「援助要請スタイル」の援助要請自立型得点が高いほど消耗感得点が低くなるという負の主効果も示されている。つまり、自分一人では解決困難であると判断した状況において他者に助けを求めることが出来る教員は、情緒的な消耗を感じにくくなるということである。この結果について、援助要請自立型得点が高い教員は、自身が本当に困難だと感じている状況において援助要請するわけであるから、その行動によって抱えていた問題が軽減、または解決することで、精神的にひっ迫した状況にはなりにくいと考えられるのではないだろうか。

次に、「援助要請スタイル」の援助要請回避型得点×援助要請自立型得点の1次の交互作用項が有意傾向であり、援助要請回避型得点が高い群において、援助要請自立型得点と消耗感得点の負の関連が確認された。すなわち、援助要請を回避する傾向を持つ教員であっても、自立的な援助要請を行おうという意思を高く持つほど、情緒的な消耗感が抑制されることが明らかとなった。この結果は、自発的に援助要請を行うことが困難とされる回避型傾向の高い教員であっても、自立的な援助要請を行う意思が高ければ、周囲の環境や援助資源によっては援助を要請することが可能となり、その結果として情緒的な消耗感が抑制されることが考えられる。

さらに、「援助要請スタイル」の援助要請過剰型得点×援助要請回避型得点×援助要請自立型得点の2次の交互作用項の有意傾向が示された。具体的には、援助要請過剰型得点が低く援助要請自立型得点が低い群、援助要請過剰型得点が低く援助要請自立型得点が高い群及び援助要請過剰型得点が高く援助要請自立型得点が低い群において、援助要請回避型得点と消耗感得点の正の関連が示された。つまり、どんな些細な出来事であっても周囲に助けを求める傾向を表す援助要請過剰型得点と自分一人で解決困難な場合に周囲に助けを求める傾向を表す援助要請自立型得点の両方、もしくはどちらか一方の得点が低い群にある教

員は、どんな状況であっても援助要請を回避する傾向が高ければ情緒的な消耗感が促進されるということである。この結果については、どんな些細なことであっても他者に援助を求める傾向や真に解決困難な状況に陥った場合に援助を要請する傾向の両方、もしくはどちらか一方の傾向が低い教員は、援助要請に対する抵抗を少なからず感じていると考えられることから、援助要請を回避する傾向を高く持てば持つほどに他者に援助要請すること avoidance、タスクを自分一人で抱えることになるために、心の擦り減りを感じやすくなるのではないだろうか。

よって、今回の検討では仮説(1), (2), (3)の一部が支持されたとと言えるだろう。

### 【生徒との関係性に与える影響について】

今回の検討では、「生徒との関係性」の2つの下位尺度得点ともに有意な結果が得られた。

まず、生徒との相互信頼得点について、「援助要請スタイル」の援助要請回避型得点が高いほど生徒との相互信頼得点が低くなるという負の主効果が示された。すなわち、どれほど解決困難な状況においても他者に援助を求めることを避ける傾向の教員ほど、積極的な生徒指導が出来ていると感じないことが示された。この結果について、援助要請を回避することにより教員がタスクを抱え込んでしまう場合、それらの解決に追われ他のことを対処する余裕がなくなってしまうことが考えられる。その結果として、自分は生徒に何もしてあげられないと感じたり、積極的な生徒指導の抑制につながるのではないだろうか。

また、「援助要請スタイル」の援助要請自立型得点が高いほど生徒との相互信頼得点が高くなるという正の主効果も明らかとなっている。つまり、自身が解決困難であると感じた場合に援助要請をする傾向を持つ教員ほど、積極的な生徒指導を行っていると感じているということである。これは、自立的な援助要請を行うことが可能である教員は、問題を解決したことにより余裕が生まれ、積極的な生徒指導をすることができるのではないだろうか。そのため、意識的に生徒を褒めることや、生徒一人一人に沿った指導が可能となることが考えられる。

次に、生徒からの信頼・依存得点について、「援助要請スタイル」の援助要請自立型得点が高いほど生徒からの信頼・依存得点が高くなる傾向が確認された。すなわち、真に困難な状況において援助要請を行う傾向の教員ほど、生徒から信頼されている・依存的な関わりを持っていると感じることが示された。中井(2012)は、中学生を対象とし生徒の教師に対する信頼感尺度(STT 尺度)を作成しており、その下位構造の中に役割遂行評価があるとしている。

そのことから考えると、自立的な援助要請を行う教員は、生徒から相談された自分一人では解決不可能な問題も、他の教員と協力し問題を解決することが可能である。そのため、生徒は「この先生に相談すれば解決できる」といった評価をすると考えられる。そして、そのような生徒からの信頼を教員自身も感じとっているのではないだろうか。

また、「援助要請スタイル」の援助要請過剰型得点×援助要請自立型得点の1次の交互作用項が有意であり、援助要請過剰型得点が高い群において援助要請自立型得点と生徒からの信頼・依存得点の正の関連が確認された。つまり、些細なことでも他者に助けを求める傾向の高い教員は、自立的な援助要請を行う意思を高く持つほど生徒からの信頼や依存的な関わりを感じやすいことが明らかとなった。この結果に関して、過剰型得点が高い場合でも自立型得点と同様に高ければ、問題の種類によっては自立的な援助要請を行う可能性も考えられる。生徒指導において教員が自立的な援助要請をしているのであれば、上述のように生徒が役割遂行評価を高く感じており、教員も生徒の信頼を感じているのではないだろうか。しかしながら、今回の検討では、状況を設定せず一般における援助要請スタイルを尋ねたため、この結果に関しては検討の余地を残している。

さらに、「援助要請スタイル」の援助要請回避型得点×援助要請自立型得点の1次の交互作用項も有意で、援助要請回避型得点が高い群において援助要請自立型得点と生徒からの信頼・依存得点に正の関連が示された。具体的に説明すると、どのような状況でも他者への援助要請を避ける傾向の高い教員は、自立的な援助要請を行う意思を高く持つほどに生徒から信頼されている・依存的な関わりを持たれていると感じやすいということである。逆に言えば、自立的に援助要請を行う意思が低いと生徒からの信頼・依存を感じにくいと考えられる。これは、生徒から相談された問題が教員自身の自助努力で解決可能でない場合、援助要請を行うことに対する抵抗感から誰かに援助を求めることが出来ないことが考えられる。すると、教員は問題の解決を図れないことから、自分は生徒に何もしてあげられないと感じ、生徒からの信頼を感じなくなり、生徒への積極的な関わりが減る傾向にあるのではないだろうか。

よって、今回の検討では仮説(4)、(5)は支持されたとと言えるだろう。

以上より、高等学校教員のバーンアウト及び生徒との関係性について、援助要請スタイルの影響が確認され、援助要請の促進がバーンアウトの抑制に影響を及ぼすことや、積極的な生徒指導の促進に影響を及ぼす可能性が示唆された。

## 第4章 研究Ⅲ ―高等学校教員の職場における援助要請の現状の検討―

### 第1節 目的

研究Ⅲでは、高等学校教員の職場における援助要請の現状について、面接調査による質的検討を行う。援助要請を行うような問題について、問題の深刻さの程度や誰に援助を要請するかを把握することで、高等学校の教員が援助要請を行う要因や、誰をサポート資源として認識しているのか、すなわち高等学校教員の援助要請の現状を、具体的な事例をもって検討することができると考えられる。

また、職場風土をどのように認知しているのか、そのような風土はどのようにして作られているのかを把握し、研究Ⅰや研究Ⅱの結果と合わせて考察することにより、高等学校教員が自立的な援助要請を行いやすい職場環境を整備するための、具体的な手立てを提供することができるのではないだろうか。

### 第2節 方法

#### 【調査時期及び調査対象】

2018年12月～2019年3月に、A県内の高等学校に勤務する教員5名(男性4名、女性1名)を対象とし、半構造化面接を行った。

#### 【調査手続き】

この調査は教員として働く中で生じた困難に関するエピソード、また職場の環境についての聞き取りを行う調査であるという趣旨をあらかじめ教員に伝え、同意が得られた教員に対しては、筆者が1名ずつ面接を行った。

初めに年齢や教職経験年数、校務分掌といった情報に関する質問紙に回答を求めた後、面接項目に沿って面接を実施した。その際、調査対象者との会話の自然な流れを重視することから、質問の順序や表現は適宜変更した。また、『協働的』という言葉が同じ読み方をする『共同的』や『協同的』と混同することなく適切に伝わるよう、後述の質問項目⑥、⑦に

については『協働的』と記した紙を提示し、指示しながら読み上げる形で面接を行った。面接時間は平均 50 分(最長 1 時間 45 分～最短 31 分)であった。

面接調査終了後、逐語記録を作成した。逐語記録量は、合計 72,604 文字であった。

### 【倫理的配慮】

研究参加に関する同意書に、「回答するかどうかを自由に選択することができ、面接の途中であっても面接を中断できること」、「録音した音声データは匿名化を施し、個人が特定できないよう最大限配慮し、学会や論文で公表すること」、「音声データは厳重な管理の元、関係者以外が閲覧することや、持ち出すことのないよう配慮すること」を明記した。上記の内容に同意し、研究に参加可能な教員には、署名欄に署名を求めた。

### 【質問紙の構成】

#### ①年齢、性別

年齢の記入及び、性別の当てはまる方に丸を付けるように求めた。

#### ②教職経験年数

教員になってから今までの年数の記入を求めた。

#### ③現在の勤務校及び勤続年数

現在の勤務校への勤続年数の記入を求めた。

#### ④校務分掌

担任なし教諭・担任あり教諭・学年主任・教務主任・生徒指導主事・管理職・その他の 7 つから 1 つ選択するように求めた。また、担任あり教諭及び学年主任を選択した場合は担当学年の記入を求めた。

#### ⑤担当教科

担当教科がある教員にはその教科の記入を、ない教員にはなしと記入することを求めた。



⑥職員室の有無

職員室の有無について、当てはまる方に丸を付けるように求めた。

⑦勤務時間中の滞在場所(授業時以外)

授業時間以外に勤務中に滞在している場所の記入を求めた。

**【面接項目の構成】**

①最近の勤務状況

多忙感や困っていることはあるかどうかを尋ねた。

②職場の雰囲気

現在の職場の雰囲気として、援助要請が可能であるかどうかを尋ねた。

可能であると答えた場合は、どの程度の内容(深刻さ)であれば相談可能であると感じるかを答えられる範囲で尋ねた。また、不可能であると答えた場合には、なぜ不可能であるのかを答えられる範囲で尋ねた。

③相談が可能な人員

同僚及び管理職に相談することは可能であるかどうかを尋ねた。

可能であると答えた場合には、実際にどのような援助要請を行ったことがあるかを答えられる範囲で尋ねた。また、不可能である場合には、なぜ不可能であるのかを答えられる範囲で尋ねた。

さらに、他の教員から相談された経験があるかどうかを尋ね、経験がある場合には実際の相談の経過を答えられる範囲で尋ねた。

④援助要請による変化

援助要請を行うことで生じる変化(感情、態度など)はあるかどうかを尋ねた。

変化があると答えた場合には、具体的にどのような変化が生じるのかを答えられる範囲で尋ねた。

#### ⑤他校種との違い

小中とは異なると感じる部分はあるかどうかを尋ねた。

異なる部分があると答えた場合には、具体的にどのような部分で違いを感じるのかを答えられる範囲で尋ねた。

#### ⑥職場環境の認知

現在の職場の雰囲気について、協働的であると感じているかどうかを尋ねた。

協働的であると答えた場合には、具体的にどのような部分を協働的であると感じているのかを答えられる範囲で尋ねた。また、協働的でないと答えた場合には、具体的にどのような部分が協働的でないと感じるのかを答えられる範囲で尋ねた。

#### ⑦職場に対する考え

協働的な職場とはどのようなもの(何をすることが可能、どのような雰囲気)だと考えているかを答えられる範囲で尋ねた。

### 【分析方法】

本研究の分析方法は、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(Modified Grounded Theory Approach, 以下 M-GTA)を用いた。

M-GTA は、木下(2003, 2007)によって方法論が確立された、実際のデータを基に概念を生成し、生成した概念同士の関係を解釈的にまとめることで、明らかにしたいプロセスを図的に提示する手法、すなわち、実践の記録から理論を構築する質的研究法の1つである。この研究法は、Glaser & Strauss(1967)によって考案されたオリジナル版で示された「理論生成への志向性」「grounded on data の原則」「経験的実証性(データ化と感覚的理解)」「応用が検証の立場(結果の実践への還元)」の4つの基本特性はそのまま用いている。また、オリジナル版において課題点とされていたコーディング方法について、分析プロセスを明示することにより明確化し、その中で意味の深い解釈を可能としていると考えられている。この方法の特徴として、データ収集から結果の応用までの全プロセスを通してのインターラクティブ性、相互影響性を独自の認識論としている。課題点を克服したことにより、質的研究としての分析方法の明確さから、多くの質的研究において用いられている分析方法である。木下(2007)によると、M-GTA はヒューマン・サービス領域、特に対人援助の形をとるような社会

的相互作用における研究に適していると述べており、高等学校教員の援助要請行動という本研究の分析対象はこれに一致すると考えられる。また、木下(2007)は結果が現実の問題となっている事象の解決に向けて、実践的に活用される研究においても M-GTA は適していると述べており、本研究の目的はこの理念に合致していると考えられる。

以上より、本研究においても M-GTA を用いて分析を行った。

### 【分析手順】

#### ①分析テーマの設定

分析にあたり、本研究では分析テーマを「高等学校教員が援助要請を行うプロセス」と設定した。

#### ②概念の生成

最初に分析した 1 人のデータにおいて、設定した分析テーマと関連する部分に着目し、その部分を 1 つのヴァリエーション(具体例)とし、この具体例だけでなく他の具体例をも説明可能であるような概念を生成した。その際、分析ワークシートを作成し、概念名・定義・具体例・理論的メモ(疑問やアイデアなどの解釈の検討)を記入した。以下同様に分析を進めていき、データから他の具体例を発見した場合には、具体例の欄に追加して記入していった。なお、分析の中で新たな概念を生成した場合には、新たな分析ワークシートを立ち上げ、個々の概念ごとに作成した。また、具体例があまり出てこなかった概念については、有効でない概念と判断し消去した。

#### ③概念間の関係の検討及びカテゴリーの生成

生成した概念について、概念相互の関係を検討し、複数の概念の関係からなるカテゴリーを生成した。

#### ④ストーリーライン及び結果図の作成

生成したカテゴリー間の関係を検討し、それを基に分析結果の概要をストーリーラインとして文章化し、また結果の図を作成した。

### 【概念生成過程の例示】

本研究の概念 4『相談することへの懸念』を用い、概念生成過程を例示する。初めに、データにおいて分析テーマに関連すると思われる「後の人らはやっぱり、25・30, 上の人になかなか気軽に相談って難しいと思うから、しかも来たばかりで学校のこと全然知らへんくてさ、で聞いたらな？ほんなことも知らんのかって言われちゃいそうで怖いやん？」という部分に着目し、この部分の意味を多様な側面から解釈を試み、この部分を適切に表現する言葉を検討した。検討の結果、「何か悩みがある場合に、本当は相談したいけど相談することを躊躇うこと」を定義とした『相談することへの懸念』という概念を生成し、分析ワークシートに記入した。その後、上述の分析手順に記した通りに分析を進めていった。分析ワークシート例を Table 18 に示す。

## 第3節 結果

本研究では、全ての事例において分析の対象とした。対象者の概要を Table 19 に示す。

### 【分析の経過】

#### ①Step 1

最初にインタビューを実施した 3 事例の中で、豊富に語られていると判断した 1 事例から分析を開始し、1 事例目の分析の終了後に 2 次例目の分析に移行した。この 2 事例を通して、12 の概念が生成された。

#### ②Step 2

Step 1 で生成された概念を念頭に置きながら、残りの 3 事例に対して分析を行った。その際、Step 1 で生成された概念の確認と同時並行で、新たな概念の生成及び確認を行った。具体的には、概念の生成過程において類似のエピソードが確認されない概念については削除し、新たな概念が生成されれば分析途中の事例以前に立ち戻り、その概念を確認する作業を繰り返し行った。

このような経過の結果、最終的に 14 の概念と 5 つのカテゴリーが生成された。各インタ

ビュー協力者に確認された概念数を Table 20 に示す。

その後、生成された 14 の概念及び 5 つのカテゴリー間の関係の検討を行い、結果図を作成した(Figure 6)。以後、この結果図に基づき、高等学校教員が援助要請を行うプロセスについて説明を行う。なお、カテゴリーは《 》、概念は「 」, カテゴリー及び概念の定義は〈 〉内に示すこととする。

### 【カテゴリーの動き】

分析により明らかとなった高等学校教員が援助要請を行うプロセスについて、カテゴリーを中心に説明する。

援助要請を行う過程において、本研究の分析対象である高等学校教員は《援助要請を行う意志決定》カテゴリーを軸に、援助要請を行うプロセスを展開している。援助要請を行う意志とは、教員が抱える様々な出来事について、援助要請を行いたいという気持ちのことである。援助要請者側の教員は、援助者となる教員の事情や援助要請することにより得られる成果を考えることにより、この意志を決定する。

また、援助要請の意志を決定する以前のプロセスとして、誰かに相談したいと感じるような出来事の発生である《援助を求める事象の生成》カテゴリーが存在すると考えられる。特に、本研究の対象者である高等学校教員では、初めから報告・相談することを義務付けられている事項のほかに、教員一人一人の仕事の配分に関して不満を持つことにより、誰かに相談することを意識し始める。

援助要請やそれに応じて援助を行う事には、《個人の援助要請への意識》カテゴリーが関わっていることが考えられる。本研究では、教員は自身が持つ援助要請に対する規範により、援助を要請することが可能であったり、また、他者が援助要請しやすいような状況をつくりしている。

そして、このようなプロセスが繰り返し行われることにより、被援助者及び援助者である教員の間に相談し合える関係が築かれ、それが職場全体に広がると協働的な体制の構築、すなわち《援助・被援助可能な職場の構築》カテゴリーにつながる。

### 【各カテゴリーにおける行動のプロセス】

カテゴリーを構成する概念の関係を中心に、高等学校教員が援助要請を行うプロセスを

説明する。各概念の定義及び具体例を Table 21～Table 34 に示す。

#### ①援助要請を行う意志決定カテゴリー(コア・カテゴリー)

高等学校教員は、実際に援助要請を行う前に、まず「同僚に相談できる環境とその認識」を自分自身に問う。つまり、自分が抱えている問題に対する援助資源となるものの存在を考える。そして、その問題を解決するために誰に援助を求めることが適切かを考え、「相談相手の選定」をする。これを行うことにより、自身だけでなく周囲の教員にとって効率的な問題解決を図ることが出来ると考えられる。

一方で、同僚に援助要請可能な環境でないと認識する、または援助要請可能な同僚の存在を認識していても、相談内容の深刻さやその相手の多忙感を被援助者が考慮し、相談することを躊躇ってしまうということもある。このような状況を「相談することへの懸念」とした。

この 3 つの概念は、被援助要請者の意志により援助要請を行うかどうかに関する流れであることから、《援助要請を行う意志決定》カテゴリーとし、〈環境や援助資源、援助者のコストを考えて援助要請を行うかどうかを決定する〉と定義した。このカテゴリーは、本研究で生成されたカテゴリーの軸になると考えられることから、コア・カテゴリーに設定した。

#### ②援助を求める事象の生成カテゴリー

本研究では高等学校教員を対象としているが、教員によって「仕事の偏り」があることが多く挙げられた。すなわち、所属している教員に仕事を割り当てる際、特定の教員が他の教員よりも多くの仕事を担っていると感じているということである。この場合、自分がそうであるという状況だけでなく、それが他の教員であっても、そういった偏りがあるということに関して、教員間の「不公平感」が生じる。そして、そのような不公平感が積もり、その感情または他の教員より多い仕事を抱えきれなくなった時、その事象が「相談事項」となることがある。

また、学校内で起こる様々な事象について、その解決過程において必ず管理職を通さなければ解決に進むことが出来ないような場合もある。そのような事象を「相談義務のある事項」とした。さらには、教員自身で解決可能な問題であったり、実際解決後である場合においても、管理職に伝えなければならない「報告事項」も存在する。

「相談事項」、「相談義務のある事項」及び「報告事項」の 3 つの概念については、他者

へ報告・相談後に援助者側の受け取り方によって他の事項に変化してしまう場合もあると考えられる。そこで、本研究においてはこれら3つの概念を双方向的な動きを持つものとして表すこととした。そして、これら5つの概念はある事象について援助要請をしようと自身の中で考えるまでの流れであるとして、《援助を求める事象の生成》カテゴリーと名付け、〈感情や出来事の積み重ねにより、援助を求める事象を生成する〉と定義した。

### ③要請による援助の実行カテゴリー

助けを必要とする教員から援助を求められた事象に関しては、援助者が被援助者に対して「解決策の提示」をすることにより、問題の解決を図る。そして、その結果として「援助・被援助成果」を得る。すなわち、この問題で使用した手法が同様の問題に対する解決策として担保されることや、援助者となった教員を今後の援助資源として認識できること、問題の解決により被援助者が心的ストレスから解放されることなどが得られるということである。

この2つの概念は、援助要請を行うことにより、実際の援助を施されたり、その結果を表していることから、《要請による援助の実行》カテゴリーとし、〈援助要請を行ったことにより、起こる事象〉と定義した。

### ④個人の援助要請への意識カテゴリー

人は、他者からの援助を受けた後、援助者に対してそれを返さなければいけないという感情を抱く場合がある。また、その返す場合には、それが受けた援助と同等の価値があるものでなければならないという規範を持つ人がある場合もある。すなわち、「返報・互恵性の規範」を持っているということである。このような規範を持っている場合、他の教員に助けられた経験がある教員は返さなければという思いで、また助けられた経験がない教員であっても、誰かを援助すれば後にそれが返ってくるかもしれないという思いによって、「他者への配慮」を行い、援助する機会をうかがうことがある。

この2つの概念は、援助要請を行うという行動に対しての個人の意識とそれによる行動であることから、《個人の援助要請への意識》カテゴリーとし、〈自身の援助要請に関する規範により行動する〉と定義した。

また、このカテゴリーは、援助要請を繰り返し行う中で《援助要請を行う意志決定》、《援助・被援助可能な職場の構築》の2つのカテゴリーをつないでいると考えられるため、本研

究ではそれぞれのカテゴリーと双方向的な動きを持つものとして表すこととした。

#### ⑤援助・被援助可能な職場の構築カテゴリー

援助要請を行う場合には、援助者となり得る援助資源があることを認識した上で行動する場合が多い。援助可能な成員を認知するためには、そのような関係が構築されていなければならない。つまり、「相談し合える関係の構築」を行う必要がある。また、互いに相談し合える関係が築かれ、その人数が増えることで関係性の規模が大きくなると、職場全体で問題に取り組むことが可能な関係、すなわち「協働的な体制の構築」がなされる。

これら2つの概念は、援助要請場面において、それを可能とする環境を設定することであるため、《援助・被援助可能な職場の構築》カテゴリーと名付け、〈教員が互いに援助・被援助することが出来る環境をつくる〉と定義した。

また、本研究においてこのカテゴリーは、上述で述べた双方向関係以外に《援助要請を行う意志決定》との双方向的な動きを持つことが表されている。その理由として、援助要請を繰り返すことによりこのような職場の構築が促されることもあれば、逆にこのような職場であるから上述のような意志決定が可能となる場合も考えられるからである。ゆえに、結果図のような双方向につながる矢印として、2つのカテゴリー間の関係性を表した。



Table 18 分析ワークシート例

|       |  |
|-------|--|
| 概念4   | 相談することへの懸念   |
| 定義    | 何か悩みがある場合に、本当は相談したいけど相談することを躊躇うこと  |
| 具体例   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 後の人らはやっぱり、25・30, 上の人になかなか<u>気軽に相談って難しいと思うから、しかも来たばかりで学校のこと全然知らへんくてさ、で聞いたらな？ほんなことも知らんのかって言われちゃいそうで怖いやん？</u>(A教諭)</li> <li>● あー、これをちょっと手伝ってって言うのは、って事やんな？言にくい案件やったら例えば教科、教科の問題。例えば、僕の公民の授業中でこいつが赤点取りそう、で、<u>こいつ赤点取りそうやから何とかしてくださいって誰かに言うのはおかしい、もう俺しかないやん。だからそれは言えないと思うなー、でこっちでちゃんと何とかしたろーって思ってやってあげる。教科の事はもう間違いなく自分が考えるなあ。</u>(A教諭)</li> <li>● うーん。それはええとは思うんやけど、<u>あんまり個人的な悩み・・・。</u>は、<u>個人的には話しづらいかな？</u>うーん、<u>だって、仕事場やもん。</u>ね、仕事は仕事やからっていう風に割り切っちゃうと、うん、なかなか話しづらい部分がありますけど、はい。(B教諭)</li> <li>● うーん。よくあの一、自分の能力差をアピールするみたいなさ、援助要請、あ、こんなん言ったらあかんのか。<u>援助要請に関しては、結局自分のその一、弱点を相手にこう、伝える行為でもあるから、うん。その、逆にそういう事で援助要請が少なくなっていくっていう傾向になる人もいるとは思うんだけど。</u>(B教諭)</li> <li>● いやー、ありますね。やっぱりその<u>忙しい時に聞きに行ったら悪いなー</u>とかね、・・・(C教諭)</li> <li>● でも、言い換えたら<u>真面目な分、プライドの高い人も多かったりする</u>ので、<u>頼むのは嫌やなとか、完璧主義者の人とか、は、結構心やられたりする人は多いかな？</u>僕は関係ないけど、全く。うん。(D教諭)</li> </ul> |
| 理論的メモ | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ なぜ相談出来ない？→相談することに対してネガティブな印象がある、または内容が相談するようなことではないと感じている</li> <li>・ 同じ教科担当の教員に相談しないのか？→担当が自分1人しかいない</li> </ul>   |

Table 19 研究Ⅲにおける分析対象者の概要

| 氏名  | 性別 | 教職経験年数 | 勤務校(勤続年数)   | 校務分掌       | 滞在場所      |
|-----|----|--------|-------------|------------|-----------|
| A教諭 | 男  | 5年     | A高校(定時)(1年) | 担任あり教諭(4年) | 職員室       |
| B教諭 | 男  | 22年    | B高校(2年)     | 担任なし教諭     | 進路指導室     |
| C教諭 | 女  | 32年    | C高校(3年)     | 担任あり教諭(2年) | 2年生担任室    |
| D教諭 | 男  | 14年    | D高校(10年)    | 担任あり教諭(3年) | 情報室・進路指導室 |
| E教諭 | 男  | 2年     | E高校(2年)     | 担任なし教諭     | 進路指導室     |

Table 20 インタビュー協力者に確認された概念数

| 氏名  | 概念数 |
|-----|-----|
| A教諭 | 14  |
| B教諭 | 6   |
| C教諭 | 10  |
| D教諭 | 10  |
| E教諭 | 9   |

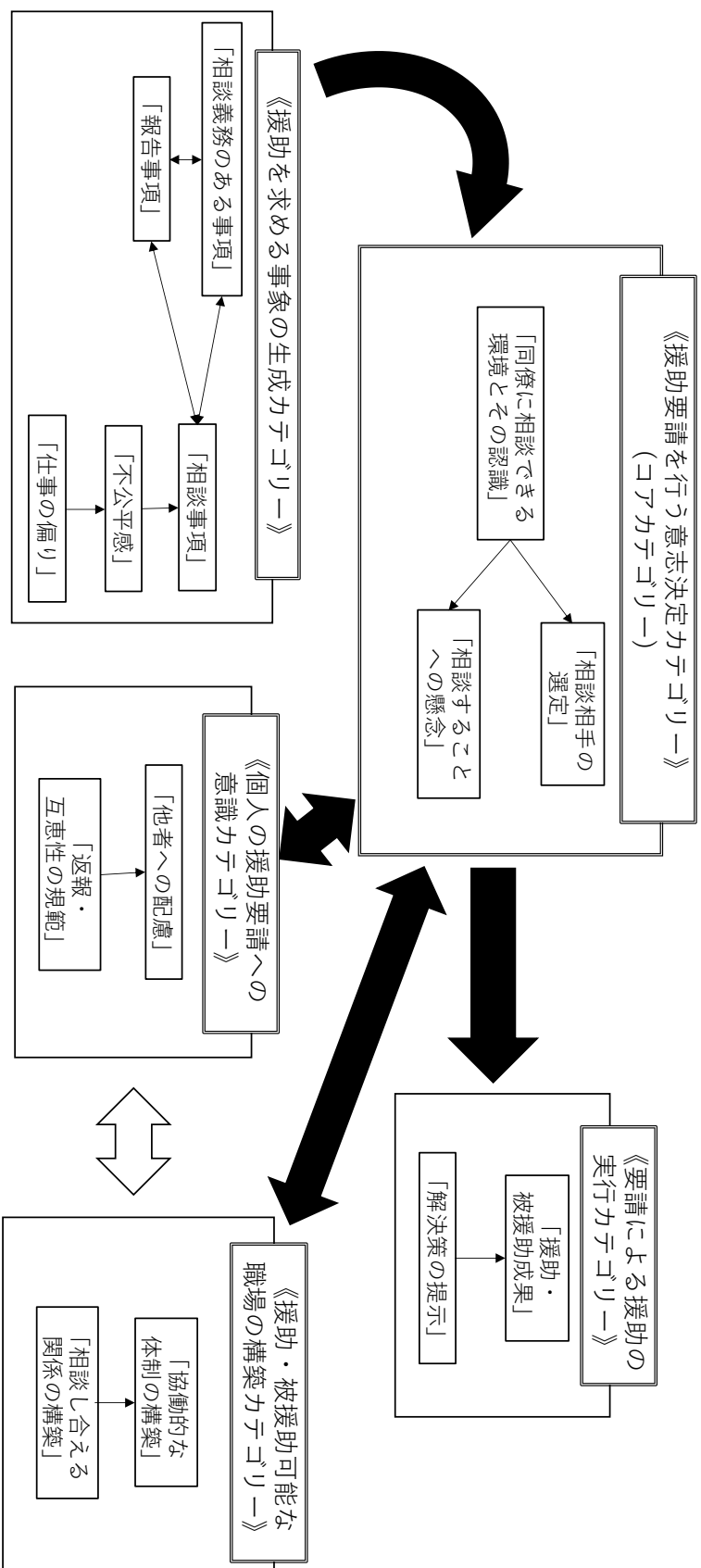


Figure 6 高校教員が援助要請を行うプロセス(結果図)

Table 21 概念シート(概念1)

|      |   |
|------|---|
| 概念 1 | 不公平感  |
| 定義   | 他の教員と自分を比較する際に、差が生じていると感じること  |
| 具体例  | <p>● 何で、ここ、まあお願いしやすいところに当然集まるし、で、そのお願いしやすいところの人がまあやれたらそれでいい。で、出来ひんのやったら周りに振ればいいって感覚があるんやろうけども、ちょっと加配すぎかなーっていうような感覚は。まあ評価してもらっとるもんでありがたいんやけど、うん。それはありがたいんやけど加配すぎるなっていう感じはあるもんで、<u>こう、不平等性っちゅったら良いんかな、何か不平等さを感じるよ、それに関しては。やもんで、しんどいかなって言われると、確かにしんどさは感じる。</u>(A教諭)</p> <p>● 知らない事だらけの中で一杯放り込まれとったもんで、何で知らん中でこんなに俺に仕事来るんやろって。一応昨年からおる人3人おるんやけど、<u>何でそっちじゃなくてこっちなんやろって思っしもたり、うん、その部分の要は不平等性やったりしんどさやったりっていう感じ方かな。</u>(A教諭)</p> <p>● 後はどうでしょう、あのそれぞれの分野で見えないからこそ相手の大変さが見えないから、<u>自分たちが忙しい時に、あの、それ以外の人々が楽をしているように見えたりとか、そういう事もあったりして、・・・。</u>(C教諭)</p> <p>● <u>(他の人より自分が受け持ってる業務の多いというやりきれなさ)</u>時々感情に出てしまう事がありますけど、まあねえ？そこで大きな声出して叫んだりする事はありませんから、嫌やなと思うだけで、はい。あー、出てるかも知れないですけど、出ないようにはしてますけれど、はい。自信はないです。(C教諭)</p> <p>● 生徒指導もここは、いわゆる指導案件、生指案件っていう、あの一、問題行動がほとんどない学校なので、まあただ、ちょっとはしゃいでガラス割ったりとか、日々いろんな事があるんですけど、例えばきちんとリボンしてこない子とか、遅刻の多い子の指導とか、そんなんも結局は学年団で全部やっているので、はい、そういった部分で、あの一、<u>分掌をちょっと楽しんでないかな？</u>っていう、はい。<u>そんな風に感じる事が大いにあります。</u>(C教諭)</p> <p>● あ、それは、ある。それはあのさ、例えばさ、仕事が多い、多い。小学校も中学校も高校も。だから、こう分業制でやってるんさ、それを分掌って言うんやけど、進路とか教務とか。で、その仕事にも関わらず、例えばその一教務っていうとこの仕事にも関わらず、担任団にその仕事を押し付けてきた時は、<u>なんでやねんって思う事はある。そうそうそう。いきなりこれやってあれやってって言うのは、何でそう、何で、何で？</u>っていう。どういう流れでそうなったの？<u>っていうのはさ、あんまり喋る人がいないので、その時はなんでやねんって思う。</u>(D教諭)</p> |

Table 22 概念シート(概念2)

|      |   |
|------|---|
| 概念 2 | 仕事の偏り   |
| 定義   | 特定の教員に仕事が集中したり, 多量に配分されていること  |
| 具体例  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 周りの先生何か結構暇そうなんやけど<u>何か自分だけ常に忙しそうに, バタバタしとる感じがある</u>もんで, 周りの職場に比べたらさっきも言ったけど楽やけど, 今のこん中における状態で言うと<u>ちょっと仕事の分配下手くそよね</u>っていう感覚はある。(A教諭)</li> <li>● 仕事量とそれから教員の数があってないから, うーん、・・・・・・。<u>要は一人の人がその一, 仕事をこう集中してたくさんやらなければいけないから, うーん。まあ休みがないよね, ずーっと。もうずーっと, 何かしてるみたいな, そんな感じ? バタバタバタバタしてる感じ。</u>(B教諭)</li> <li>● 何だろう, 特に, 変化・・・あるようなないような。あっても私の感情はやりきれなさを感じてます, 日々。<u>自分が請け負っている業務が明らかに多いので, 他の人より,</u>はい。それでやりきれなくなる時がありますけど。(C教諭)</li> <li>● そして, よくあるけど, もうめっちゃ話してしまっとなけど大丈夫? このファジーな仕事を, だから結局はこう, <u>仕事出来る人がどんどん振られてしまうんやわ。で, 仕事しない人っていうのも出てくるので, 結構それを第3者的に見ると, パワーバランスめっちゃ崩れてるやんあの人何でやらんねん, って思う。出来るはずやろみたいな。</u>(D教諭)</li> </ul> |

Table 23 概念シート(概念3)

|     |   |
|-----|---|
| 概念3 | 解決策の提示  |
| 定義  | 他の教員から相談された際、正解であるかどうかにかかわらず、解決策を提示すること   |
| 具体例 | <ul style="list-style-type: none"> <li>● だから僕に聞くんやけど僕もこの学校のやり方知らへんのよ。知らんけど、っていうやりとりは、<u>いやまあ普通に考えたらこうすんのがええんちゃうかなーって、合っっても間違っってもとりあえず1個答えは言うともんで、言うようにはしてたかなー。</u>(A教諭)</li> <li>● そうですねー。あの、はい、あの一、<u>物理的に無理な事を頼まれる時は空いてるよって、空いてたら手を挙げて手伝うし、後まあ、あの一、私のペアって言いますか、数理科学コースの人が1人、新採からきた若い先生が担当なので、(その先生が)いろいろ質問されても対応できない時に、あの一、そのもう1つの方の子の面談を、はい、手伝ったりとか、する事はあります。</u>(C教諭)</li> <li>● 具体的に言えば、進路指導、についてのアドバイスが多いですね、はい。後は、不登校の生徒がいた時にどうすれば良いかっていう手順を聞かれて、ま、<u>状況を聞いてからこんな風にしてみたら？</u>っていう風にして、アドバイスをしたり、っていう事がありました。(C教諭)</li> <li>● は、あの一、こう、パツと思いきやんのやけども、まあ<u>何か頼まれたら率先して動く、事を心掛けとるので、まあ頼まれたら力仕事でも雑用でも、時間があれば。手伝うようにはしてます、助けられている分。</u>(D教諭)</li> <li>● そうですね、まあこう、答えるというか、あの、どう思うって聞かれたから、こう思う、僕はこう思いますけど、その例えばその、対象になってる先生はこういう風な意図があってそういう風な発言をしたんじゃないですかーとか、そういう風な部分で、あの一、何て言うんですかね。あの一・・・当然こう言われた時に、それ違うよっていう否定も良くないと思いますし、いやそれはあの人が悪いよねっていう風な事も言うのはちょっと違うかなと思うんで、あの一、まあその、<u>それは確かにそうですねって言いながら、でもあの人はこういう風な意図でそういう風な事言ってるんじゃないですか？みたいな感じの話をします。</u>ええ、どっちにもつかないっていう選択肢を取ります。その上で、自分の考えを言う。(E教諭)</li> </ul> |

Table 24 概念シート(概念4)

|     |   |
|-----|---|
| 概念4 | 相談することへの懸念  |
| 定義  | 何か悩みがある場合に、本当は相談したいけど相談することを躊躇うこと   |
| 具体例 | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 後の人らはやっぱり、25・30, 上の人になかなか<u>気軽に相談って難しいと思うから</u>, しかも来たばかりで学校のこと全然知らへんくてさ、<u>で聞いたらな？ほんなことも知らんのかって言われちゃいそうで怖いやん？</u>(A教諭)</li> <li>● あー、これをちょっと手伝ってって言うのは、って事やんな？言にくい案件やったら例えば教科, 教科の問題。例えば、僕の公民の授業中でこいつが赤点取りそう、で、<u>こいつ赤点取りそうやから何とかしてくださいって誰かに言うのはおかしい</u>, もう俺しかないやん。だからそれは言えないと思うなー、<u>でこっちでちゃんと何とかしたろーって思ってやってあげる</u>。教科の事はもう間違いなく自分が考えるなあ。(A教諭)</li> <li>● うーん。それはええとは思うんやけど、<u>あんまり個人的な悩み・・・</u>。は、<u>個人的には話しづらいかな？</u>うーん、だって、<u>仕事場やもん</u>。ね、仕事は仕事やからっていう風に割り切っちゃうと、うん、なかなか話しづらい部分がありますけど、はい。(B教諭)</li> <li>● うーん。よくあの一、自分の能力差をアピールするみたいなさ、援助要請、あ、こんなん言ったらあかんのか。<u>援助要請に関しては、結局自分のその一、弱点を相手にこう、伝える行為でもあるから、うん。その、逆にそういう事で援助要請が少なくなっていくっていう傾向になる人もいるとは思うんだけど</u>。(B教諭)</li> <li>● いやー、ありますね。やっぱりその<u>忙しい時に聞きに行ったら悪いなー</u>とかね、・・・(C教諭)</li> <li>● でも、言い換えたら<u>真面目な分、プライドの高い人も多かったりする</u>ので、<u>頼むのは嫌やなとか、完璧主義者の人とか</u>、は、結構心やられたりする人は多いかな？僕は関係ないけど、全く。うん。(D教諭)</li> </ul> |



Table 25 概念シート(概念5)

|     |  |
|-----|--|
| 概念5 | 他者への配慮   |
| 定義  | 他の教員に対し、何らかの声掛けを行うこと   |
| 具体例 | <ul style="list-style-type: none"> <li>● やから、うん、普通にこれはこうやった方がいいよとか、<u>何か困った顔しとったらどないしとんとか何か困ってるーとか。あの一、困っとったら手伝ってとか言うてくれたらやるでーとか、まあ言うとりんやけど、・・・(A教諭)</u></li> <li>● だから雑談がなければいほど息詰まってくイメージやから、もっと雑談しようよって、もっと楽しく仕事しようよって。<u>楽しく仕事すれば、やっぱ相談もしやすくなるし協働的にもなりやすいと思うんさ。話しかけてくれる人には話しかけやすいやん？分かるやん？ずーっと無言で・・・って隣で座っとるやつにあの一、あ、なんでもないですみたいになるやん。何ー？って言われても。やから話しかけやすいやつの方、話しかけやすいやつがおった方が良いと思うから、いろんな人にいろんな事をいろんなように話して、話しかけたりとかはしとるし。(A教諭)</u></li> <li>● そうやねー、でも誰かそういう人がおった方が楽しいんちゃうかな、まあ邪魔されとるって思う人も多分おると思うで、一概に良いとは言えへんけど。まあ何かあんまり息詰まって仕事するって、自分の世界の中に入って仕事してくってあんまり良くないで、<u>雑談の中から何か困ったところとか出てきたらええと思うし、まあ当然やけど怒られとった、あの一、その後すぐに違う部屋とかに呼んで2人で話したりとかもまあしとるで僕は。いやーあれは先生のせいちゃうと思うっすわーとか、いやあれは絶対悪くないよな、思います思いますーって、見えてねえなお前ーとか思ってますよーって、コーヒー飲みに行きましょーとか言って。(A教諭)</u></li> <li>● その代わり私は、パソコンがすごく苦手で、その人はすごく得意だから、これを作ってくれへん？っていうようにして、はい、逆にあの一、まああの一、有能感持ってもらうために、あの一、自分もやってやれない事はないけどあえてお願いをしたりして、ねえ、<u>(新任の先生が)負担かけてて悪いなってなるべく？うん、思わないようにはしています。(C教諭)</u></li> <li>● あー、結構ありがちな事なんやけど、先生って真面目な人が結構多いですよ、変な人もおるけど。でも、根は真面目な人が多いから、溜め込む人って多いんじゃないかなと、思います。その点で言うたら、<u>溜め込むでちょっとやばいなあって思った瞬間に声掛けても良いのかなあと、思ったりはします。(D教諭)</u></li> </ul> |

Table 26 概念シート(概念6)

|     |  |
|-----|--|
| 概念6 | 同僚に相談できる環境とその認識  |
| 定義  | 相談可能な雰囲気に対して、どのような認識を持っているか  |
| 具体例 | <ul style="list-style-type: none"> <li>● まあ、あの一、出来ん出来ん文句言うとってもしゃーないんで、<u>全体が相談出来るようには、あの一持ってくるように持ってくるにはしてる、僕は、なるべく。全体の人らが相談出来るようにするにはって、・・・(A教諭)</u></li> <li>● そやで出来る人が出来るように、その人らがチーム組んで、全体で取り組んでくーっていう形にまあ持ってきたいかなーって、今はまだたった3人か4人くらいのチーム。<u>他の先生もでも多分、同じ感覚は持つと思う、助けてくれって言ったら、ある程度全体何人かがパツと一緒に動いてくれるとは思っとるんじゃないかなとは思っとる。やで、すごく良くなったと思う、職員室の雰囲気全然良くなっとるで今。(A教諭)</u></li> <li>● うーん、<u>結局仕事の内容だからお互い様の部分もあるわけよ、仕事だからね、助け合いなので、うーん。だから、おそらく個人的な事やったらね、もしかしたらあの人にとかっていうのがもあるかも知れないけども、仕事上に関しては別に頼んで引き受けてくれたからどうっていう事はない。今度は私が困ってたら助けましようみたいな、そういうレベルだと思います、はい。(B教諭)</u></li> <li>● まあでも、私個人の仕事を頼むというよりはまあ、学年団にいますので<u>学年の事について手が足らんからってお願いする事が多いわけだから、それは私の事であっても私の事でない、で、彼ら彼女たちの話なので、別に、ねえ？こっちがたくさん助けてもらったなと思ったら、ありがとうって言うし、うーん。(C教諭)</u></li> <li>● あのねー、これがねー、恵まれている事に、その環境が整っていると思います、うちは。<u>えー困ったなーどうしよう、っていう前にいろんな人が気付いてくれて、助けてくれたり。ま、多分高校特有なのかも知れないですが、結構前の学校でもそうでしたし、いろいろ情報くれたりとか、もうこの仕事やってくれたでこれ使いなとか言ってくれる先生が、います。(D教諭)</u></li> <li>● ああもう、ここはこのような(協働的な)環境に、はい、なってるというかも、してます。もうあの、原則全員で関わっていくっていう風な形でやってますんで。<u>誰かが大変そうやったら、ちゃんと誰かが声掛けてやると、はい。いう風なところはまああの、意識はしてますよね。全員でそのような意識を共通して持つてはります。そう、聞こえるでしょう笑い声。だからあの、こういう雰囲気でも和気あいあいとした雰囲気です。(E教諭)</u></li> </ul> |

Table 27 概念シート(概念7)

|     |   |
|-----|---|
| 概念7 | 援助・被援助成果  |
| 定義  | 援助される, または援助したことによって得られるポジティブな結果のこと   |
| 具体例 | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 9月過ぎ, 10月くらいかな? 10月くらいからそうだったもんで, そっからはまあある程度, 要は全体ではないけど<u>ちょっとしたチームでは動くようには一応形成した, かなー。そうしたらやっぱりこっちはすごく楽になったから, そっから, うーん。切羽詰まっとなるとやっぱまともな対応出来やんくなるで, 余裕ないとかんのやなーって, うん。(A教諭)</u></li> <li>● いいですよそなん誰がやっても一緒ですからって必ず言われるんやけど。あ, ありがとうございますって, 安心しましたっつって, 話し終わるんやけど。やでもう<u>間違いなく心の支えにはなっとる, うん, 間違いなく心の支えになっとる, この人。ま, この人がおるから僕がこうやってやってもまあ, 何かあったら言ってくれるやろっていうような? うん, 感じはあるかな。(A教諭)</u></li> <li>● 何か, 何やろ, 困り感が共有出来ると当然やけど自分の困り感も周りに共有出来るから<u>解決策生み出しやすいし, 先生同士が1個になっとるって分かっとなら生徒間で何か起こったり部活で何か起こったとしても, 気持ち折れない, 気持ちが折れない, うん, あの人らがおるからとか, こう出来るからって思う, かな。で, 気持ちが折れなければ, やっぱあの一対策はどんどん生み出せれるから, 誰かの気持ちが折れちゃうと対策をつけられなくなっちゃうで, もういいになっちゃった時点で。で, 対策がつけれたら当然やけど<u>生徒らからの信頼感も上がるから, 学校全体良くなってくよね, 絶対。生徒も保護者も地域も教員も絶対良くなってく, と思う。(A教諭)</u></u></li> <li>● ただ, その一, えっと一, 結局その自分の中に思ってる事が, やっぱり, 言うって事が大事だから。で, 言うっていう事によって, 要はその, 何? 共通認識? 共感? 共感っていうのかな, を持ってもらってという事が大事? なので, まあ解決はしなくても・・・まあ, 他の人にそういう事を言う事っていうのは大事。で, そういう事を言うと, だんだんこう, 集まってくるわけ, 学校, まあ, 洗脳されるわけじゃないけど, そうすると仲間がこう1人2人と増えてくよね。<u>1人では動かせないものが, 仲間でこう, 何人か同じように共感してくれる人が増えてくれば, 学校の組織も変えられるから。(B教諭)</u></li> <li>● あー, やっぱりその一, 助けてもらったりすると, あの一<u>今後も頼ろうってもちろん思いますね。安心感とかそうですね, それもありますよね。(E教諭)</u></li> </ul> |

Table 28 概念シート(概念8)

|     |  |
|-----|--|
| 概念8 | 相談義務のある事項  |
| 定義  | 担当分掌および担当教員に必ず相談して指導を行わなければならないこと  |
| 具体例 | <ul style="list-style-type: none"> <li>● うーん、やと、あのね喧嘩みたいなんはもう絶対生徒指導に入ってもらわなあかん案件やから、<u>絶対生徒指導入ってもらわなあかん案件に関してはもう当然やけど即相談。</u>即相談っっちゃうか、もう生指に投げなあかん案件や、たとえば飲酒・喫煙、で、喧嘩なんかは基本両成敗やから、あの一入って1人1人の事情っっちゃうか、どうやったんやっていうのを聞かなあかんて1人じゃ出来ひん事やから、これはするかなー？うーん……。 (A教諭)</li> <li>● あとは、例えばやけど、家で親父が自分のことめっちゃ殴ってくるとか、いう話があった場合はもう児相案件になってくるから、でいつからやとかいう話も全部こっちが聞くけども、まあ教頭には持ってかんと。<u>基本児童相談所やったり警察に相談する時っちゃうのは、基本教頭通してやらなあかんから、えーっと、家で殴られますやったり家でご飯を食べてません、えーっと、後何があったかなー、家に帰ってません。後は一、どんなんあったかなー……。えーっと、お母さんが出てったまま帰ってこなくて父が自暴自棄になってますとか。こういうのとかは、もう児相案件、即、とかあったし。</u> (A教諭)</li> <li>● 後よくあるのは、最近よくあるのはあの一、えーっと、まあネグレクトじゃないけども、そのDVみたいな暴力とかね、あの一、家庭内暴力とか。あの、そういったものに関しては、<u>児童相談所とかに通報しなきゃいけないわけけど、それを担任が一存で決める事は出来ないから、そこまでの自信はないから、ま、学年主任に相談してやっぱり、管理職？だから何て言うんだろうな、まず生徒のその一、状況が軽傷であれば学年主任で止まるんだけど、それが重症化するとか、ああいう、他の公的機関？に連絡して、協力してやっていかなきゃいけないとか、そういう事になると管理職に相談します。</u> (B教諭)</li> <li>● あの一、<u>基本的には、あの一、何か大きなことがあった場合は教頭・校長にどうするかを乞うんです、どうしていかないといけないか。</u>そうそう。どういう対応をすべきか、一応確認するんです。で、そん中でどうしていきたいんやって聞かれたら、私はこうこうこういう風にしたいと思いますって言うし、まあ校長・教頭がこうこうこういう風に対応しろって言う場合もあります。 (D教諭)</li> </ul> |

Table 29 概念シート(概念9)

| 概念9 | 報告事項  |
|-----|---|
| 定義  | 相談をするのではなく、情報共有として出来事を伝えること   |
| 具体例 | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 後はもう基本的にクラスの中の喧嘩までいっちゃうと生指案件になるけど、喧嘩じゃなくて例えばただの言い合いとか、に関してはもう言わんかな、収めるかなこっちで収め終わってから話す、<u>こんな事があってって、収まりましたって。そうそう、報告、報告。うん、相談じゃないね報告やね。(A教諭)</u></li> <li>● だから例えばうちのクラスのえーっと、女の子で1年間滞納しとる子があって、でこの間電話を保護者にもかけたんですけど、一週間かけても繋がらないと。やから、生徒とちょっと話していついつに出してくれて紙をちょっと送らせてもらって、でーその送った紙の一応返答が来たんですけどちょっと払ってもらえるか分かりませんって、<u>今こんだけ進みましたっていう報告。(A教諭)</u></li> <li>● で大体あの一、今あの職員室ってどんな感じ？っていう質問されるもので、あの一僕は自分ではそう思っていないやけど、校長先生が言うには1番客観的にあんたはこの職員室見とるからって言われるもので、だから<u>今の状況どんなやで、どことどこがこういう風な状態になってるとか、あの一、ここでちょっとうまくいかんかった事があるかーって言われると、今こことここがこういう状態で今この人はこれだけ出来るようになりましたとか、この人もこんだけ出来るようになってただこういうところがまだ弱いですとか、でこの人はこういう事やってくれるけどこういうところは嫌な顔しますわーとか。まあそういうのは結構話すもので、そういう情報共有に近いところかな？うんっと、校長がそこに職員室におるわけじゃないから、だから今職員室でどういう状態ですっていうんを伝えてる。(A教諭)</u></li> <li>● 助け？えっとー、助けを求めるっていうのではなくて、<u>報告すべきって感じる事は嫌でも報告するようにしています。</u>はい。これは言っとかないといけないと判断したものについては、お時間ございますか？って聞いて、はい、行きます。あ、(報告する内容は)生徒の事です、はい。いや、えー、<u>対応の最後に報告するとなんで言わんだんやってるので、あ、まだ取り返しはつくけど危機的な状況、例えば後何日間かで未履修になるとか、欠席がちだけど大概だからどうしよう、こういう風にしますがついていう経過報告で、途中経過と、最終一歩手前と、最終と、3段階ぐらいに分けて、はい。でま、最初の時はご相談があるんですけどっていう風に、相談ではないんですけども。報告になるとは思うんですが、まあ、一応あの一、相談も1つくらいはこんな事聞いてみようかなっていう質問事項を考えてやっています。で、今は校長の場合ですけど。(C教諭)</u></li> <li>● (教頭・校長)どちらもきちんと話は聞いてくださる方だと思ってます。そうですね。<u>校長先生は重要案件、教頭先生に関しては、もう少し日常的な出来事の話っていう感じですかね。助けを求めるというよりは、やっぱり報告になってしまいます、そうですねー、はい。(C教諭)</u></li> <li>● えっとー、そうそうそう。これもう、なんていうのかな、まず、<u>何かしらあったとき、すべてにおいて教頭・校長、管理職に報告するっていうのはあるんやわ。</u>で、ま自分たちで解決できることばかりやから、こう、頼るってことはほとんどないもので。(D教諭)</li> <li>● 報告？・・・・・・うーんと、特にないです。ただあの、<u>出張行った時は口頭じゃなくて書類でまあこの、行ってきました、でこういう風な事でしたっていう風な事は、それはルールの中でせなあかん事になってるので、はい。そういう書類面での報告はあります。</u>出張の時とか、はい。あ、あと報告で、あの一、部活動で例えばその一、あの一入賞しましたよーってなった時には、<u>管理職に報告します、はい。</u>対応や報告はうーんとー、教頭先生にですね、まず。教頭先生が校長先生に報告したり、あの一、場合によっちゃあの一、教頭先生から直接校長先生に言うたってーみたいな感じで言われる事もあります。どっちもある。場合によって変わるという感じですね。(E教諭)</li> </ul> |

Table 30 概念シート(概念10)

|      |   |
|------|---|
| 概念10 | 相談事項  |
| 定義   | 相談義務のある事項や報告ではなく、助けてほしい・聞きたいという思いで他の教員に相談すること   |
| 具体例  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● あー・・・1番多いのは、これええんかなー、言ってええんかちょっとよく分からん、微妙なところやでもしかしたらちょっとってなるかも知れんけど。あの一、〇〇先生と要は仲があんまりよくないねん、うんまあね。うん、やもんでその間にちょっと僕が入っとる形になっとるもんで、<u>こういう時この2人がこういう関係なった時ってどう持ってたええっすかはよく、相談はしとるかなー。</u>(A教諭)</li> <li>● <u>自分のやり方がこれでよかったかなーっていう時はその人に結構聞いたりするかな？</u>後から、うん。そうだから、最終判断結構下さなあかん事が結構あって、<u>最終判断とか下した後に僕あれでよかったんですかねーとかはやる。</u>(A教諭)</li> <li>● それ以外、物理的に、あの、自分の判断だけで出来ない時には、まあ、あの学年主任もおりますので、そこに相談したりです、ね。あの、<u>誰かー！ちょっと空いてる人！</u>って募って、<u>こんな事なんだけど出来る人いますか？</u>って言って、で、出来るよって人をお願いしたりします。(C教諭)</li> <li>● そうですね。<u>未経験だから分からないところを経験のある人のところについて</u>のように、自分だけでなく他にも年配の方がみえるので、<u>そういった(誰に相談をするのかを)選択をして聞くと</u>思います。(C教諭)</li> <li>● あー、えっとー、例えばこう、<u>誰かにこう、聞かな次に進まないっていう業務があったりして、</u>まあ当然分からないからそういう風な(困った)感じになったりするんですけど、<u>あの一分かる人に尋ねてちゃんとこう、1から教えてくれるっていう風な、</u>そういった職場ではありますね。(E教諭)</li> <li>● 後その、例えばまた別の、この部屋じゃないところで仕事をされてる先生の中で、<u>ちょっとこう意見のぶつかりとかがあった時に、これどう思う？</u>みたいな感じで、えー、<u>そういう風な相談に来たりとかいう風な、</u>事はあの一、ちょちょこの2年間の間にもあった気がしますね、はい。(E教諭)</li> <li>● あーっとー、例えばその、同僚の中で生じたこう、問題、人間関係の中で起きた問題とかっていうのはあの一、まあ昨年そういう事が1件あったんですけど、<u>そういったところでちょっと聞いてください、</u>っていう風な事で相談しましたね。<u>はい、教員間の人間関係について、あの一・・・そうですね。まああの一、</u>あんまりそこまで管理職の先生が僕らの普段の関係っていうのを見てるわけじゃないので、こっちから言わんと基本的にはあれなんですけど。うーん、<u>ちょっとこういう事あったんですけど、うーん・・・。管理職から向こうの先生に対してちょっと話を聞いてもらう事出来ますか？</u>みたいな。対応をお願いするような感じ。そうですね。(E教諭)</li> <li>● 後授業の事も話しますね。あ、教科は違うんですけど、あの一、例えば<u>こっちの僕の世界史の授業で生徒、あの子がこういう事言ってたんやけど、何か知ってる？</u>みたいな。で、<u>同じ子のクラスを別の教科で担当していたので、</u>そういう部分で何か相談したりはしましたね。<u>その、まああの数学の先生やったんですけど、あの数学の授業の時はどう？</u>って感じで聞いてみたりとか、そういう風な形でいろいろ聞いたり、逆に聞かれたりっていう事がありました。(E教諭)</li> </ul> |

Table31 概念シート(概念11)

|      |  |
|------|--|
| 概念11 | 返報・互恵性の規範  |
| 定義   | 他の教員から助けてもらった分、それを返そうという思いを持つこと  |
| 具体例  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● あー・・・やー、難しいな、難しいなー、いや僕ははいの方かなー？俺は。<u>そりゃやってももらったらやってももらった分だけ、こっちはそれだけ分だけ働く意志は強いよ、</u>って感じは僕はすごいある。やで、<u>やってももらったらやってももらった分だけやってあげる、必ず、うん、かな？</u>(A教諭)</li> <li>● けど、感じなくなる、徐々に、そのずーっと一緒にその人とやっていると、で、持ちつ持たれつになっていく、気付いたら。そうそうそうそうそう。感じなくなるかな、ちゅかどっちかって言うと、僕の方がようけもらうもんで、元々、だから最初の例えば4月5月6月とかにいっぱい僕はいろんなものをもらっちゃうのよ、もらった記憶はないんやけども。だからさっきも言ったけど、こう相談とかバーツで受け取って、で、<u>自分が忙しくなってきた時期にそれを吐き出すんじゃないけど、うん、ちょっと困るとんをやけど助けてもうてええすかーって言った</u>ら、<u>まあみんなん中ではまあやってもうたしーっていうのも何となくはある人</u>らは、<u>あーええよええよーってやってくれるから、そんな時に持ちつ持たれつの関係になっとる。</u>(A教諭)</li> <li>● うーん、難しいね、まあでもさ、返報性ってあるじゃないですか、だからまあ、少なくとも相手に対する印象は変わりますよね？ま、要は好印象に変わるっていう事と。何やろ、やっぱり相手、<u>返報性がどうしても生じるので、えーっと、何か困ってる時は助けるとか、いうのも変わってきますし、・・・</u>(B教諭)</li> <li>● 行為の返報性ね、それはすごく感じる、うん。<u>やっぱり助けてもらった分、その人が困ったら助けやなあかなという思いはすごくあります。</u>えー、どうなんやろ、そういう経験がないので何とも言えないですが・・・。<u>ただあの一、個人的な感情ではその助けてもらった人の方をちょっと優先しやなあかなあという思いはあると思う。</u>(D教諭)</li> <li>● 態度は、まああの一、<u>逆に何かこう困っている事があったら、そういう場合には、手を差し伸べようかなとは思いますがね。</u>手を差し伸べようかなっていうのは、<u>やはり助けてもらった方とそうでない方とでは、違います。正直違います。</u>(E教諭)</li> </ul> |

Table 32 概念シート(概念12)

|      |   |
|------|---|
| 概念12 | 相談し合える関係の構築   |
| 定義   | 教員同士で相談し合ったり、協力して問題解決を進めていける関係をつくること  |
| 具体例  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● うん、返すっちゃうかそれが信頼関係なんじゃない？っちゃう感じ、うん。やで、<u>この人やったらやってくれるなって当然やけど向こうにも思われたいし、こっちも思わせてあげたいし、ってなったら当然やけどこう、困った時には話合い出来る仲になるし困った時には手伝ってくれる仲になるから、・・・(A教諭)</u></li> <li>● でも、こうー、不登校になってしまう、病んでしまう先生っていうのも、多いんです、小中高どこも。で、やっぱりそういった人って、すごい真面目なところあるし、すごい完璧主義なところあるかなあと思うなー。完璧主義やと、自分でやらなあかんとか自分で100を目指さなあかんと思うから、こう助けてくれる先生おんのに頼まないし、で、それで自分でやってしまったが為に、追いつかなかってもっと自分だめやって、自己肯定感下がったりとか自己嫌悪に陥ったりしてしまう。っていうのが、結構見られるかなあ。だから<u>こういった場があるんだ</u>よって思う事って大切なん、ちゃうかな・・・って思っています。そうそうそう。(D教諭)</li> <li>● あー、どういう雰囲気・・・。うーんっとー・・・・・・。そこ<small>に所属している人の多くが、多くがその、あの周りにちゃんと目を向けれていて、気付く事が出来る。</small>そういう雰囲気、雰囲気というか、まあそういう風な感じですかね。そうすると、こう自然とこれ（協働的）になってくのかなと思いますけど。あー、<u>あっこの人大変そうやなーっていうようなところに、気付く事が出来れば、そこに手を貸すでしょうし、で、そういう人達が増えると職場全体がこういう風になっ</u>てくのかなと思いますけどね。(E教諭)</li> </ul> |



Table 33 概念シート(概念13)

|      |   |
|------|---|
| 概念13 | 協働的な体制の構築   |
| 定義   | 教員同士で相談や話し合いが可能で、協働的な関係性・体制が構築されていること   |
| 具体例  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● だから例えば半々で割って一緒にやるとか、うん、<u>1人で行くんじゃなくて一緒にやるっていう要はチーム形態になってくから、うん。やからまあ持ちつ持たれつ感になってくるかな。そうなったら今度は向こうも半分だけこっちに渡してくれて、一緒にやろかとか、一緒にやりましょかとか、うん、一緒にやってくれる？とか、そういうのになってくんで、一緒にやってくれるんはすごく僕はいい事やと思ってるので。お前がやれが1番つらい、うん、お前がやれが1番辛いから、一緒にやってくれるっていうのが言ってくれるだけで、ええかなー、うん。そんな感じかな。(A教諭)</u></li> <li>● うーん、なってきた。なってきた・・・まあ要はチームやと思うのね。でさっきからも何回もちっと話しとるけど、ようやくチームっぽい部分は出来てきたって思う、<u>やから一緒にやる。誰かに投げるじゃなくて、よろしくじゃなくて、一緒にやりましょみんなと一緒にやりましょの気質は、徐々に出来てきとんちゃうかなーと思うんやけど、・・・(A教諭)</u></li> <li>● あ、新入生を迎える話であったりとか、ま、全部で一緒ってわけじゃないですけど、まああの教科、たとえば私国語科ですけども、<u>教科のことは学年団に入っている人もそうでない人も、はい、協力し合って、例えば担任の先生この学年は大変やから一時間余分に持つわって言ってくださったりだとか、はい。そう</u>いった点では、いろいろ配慮をしあって国語科に限らず、授業バランスについては、ね、やっぱり学習主体の学校ですのでみんな思い合って、はい、やってるような気がしますね。感覚だけかもしれませんが、<u>教科の事は、教科の単位であれば協力し合える、そんなイメージを私は持ってます。(C教諭)</u></li> <li>● <u>生徒との何かあった時は、管理職に行く前にまず担任の先生に行くので。そうですね。で、担任がまあそれを、じゃあちょっと様子見てもらって、あーこれはもうちょっと深刻な事やからっていう風なところで、管理職に上げる事はあるんでしょうけど。僕から直接この生徒がっていう風な話を管理職に行く事はないですね。担任からは上がる事はうん、あるかも知れないですね。(E教諭)</u></li> </ul> |

Table 34 概念シート(概念14)

|      |  |
|------|--|
| 概念14 | 相談相手の選定  |
| 定義   | 事案の内容によって相手を選び、相談を行うこと   |
| 具体例  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 分かつとるんやけど自分では、分かつとるんやけど確認に近いような形で。そうなんやって思う時もあるでやっぱ、えーそうなん？って、えーでもまあ<u>多分長い事生指やってきた人やから俺より知ってるし</u>と思って、僕は別に生指畑におったわけじゃないから1回も。担任やつとったけど生指案件が多すぎて知つとるだけで、うん、そんだけの話やから。<u>やからそれに関しては、生指に関しては結構相談しに行くかなあ。</u>(A教諭)</li> <li>● 困ったらもう、うーん、全体的な雰囲気としては、あの一、誰かしらに聞ける雰囲気には、例えば<u>管理職が対応すべき事は管理職に聞くだろうし、まあ教務的な事は教務主任だろうし、後学級面談を校務分掌が独立して専門部であるから、まあ専門部長に聞いたりとかですね。</u>(C教諭)</li> <li>● 高校は割と2段階っていうか<u>教頭に言うべき事と校長に言うべき事と、校長は判断を仰ぐっていう感じで、教頭先生はまあ相談したりとかするっていう感じで、私は考えているので、まあお2人をこちら側の視線から使い分けている</u>っていう事になると思うんですけど、<u>お2人に言うべき事を仕分けして、はい。報告や相談をするようにしています。</u>(C教諭)</li> <li>● うーん……。やっぱり管理職なので、あの一、本当にこう深刻な事じゃないとあんまり相談しないかなと思いますね。<u>授業の事はどっちかって言うと同じ授業を持つてる同僚に聞くんで。あの一、そういった今後運営上困るような事について、とか、結構重たい目の事は管理職に相談しようって思いますね。</u>(E教諭)</li> </ul> |

## 第4節 考察

本研究の目的は、教育現場の現状という点に着目し、高等学校教員が援助要請を行うプロセスを、M-GTA による分析を用いて探索的に検討することであった。

その結果、高等学校教員の援助要請のプロセスは被援助者である教員の援助要請を行う意志決定を中心に、個人単位での過程と、職場という集団規模での過程が相互に関わり合い、プロセスが循環していることが示唆された。具体的には、教員自身の心の中の動きとして、他者に援助を求めるような事象が生成され、同僚に相談できる環境とその認識がその後のプロセスに影響を与えることが確認された。また、個人の返報や互惠性の規範が他者への配慮に影響を及ぼしていることが明らかとなった。本研究の分析対象者の多くは、Trivers(1971)の互惠的利他主義(reciprocal altruism)、つまり「お互い様」や「WIN-WIN の関係」という、双方が互いに援助を受け取る規範が他者への配慮を促進していた。一方、橋本(2015)は互惠性規範を返報必要規範と返報不要規範の2次元で想定した際、人々の貢献感の高低によりどちらの規範が援助要請を促進するのかが異なっているという結果を示しており、返報性が高いことが必ずしも援助要請の促進に直結するのではないことが考えられる。そして、このような個人の援助要請に対する意識が援助要請の意志決定や援助・被援助可能な職場の構築といった多人数の関係に影響を及ぼし、それが繰り返されることで、より高等学校教員の援助要請を促進するような職場が構成されるのではないだろうか。

次に、本研究で得られた援助要請のプロセスを、本田(2015, 2017)で提案された援助要請行動の生起過程に基づく介入モデルと照らし合わせて考察していく。この介入モデルは、本田(2018)で妥当性が検討されており、援助要請の定義や先行研究との関連、及び実践事例の報告などから理論的・臨床的に一定の妥当性を有したモデルであると示されている。本研究で得られたモデルにおいて、《援助を求める事象の生成カテゴリー》は、教員自身が被援助すべき事象かどうか気付く過程である。この過程は、本田(2018)のモデルにおける「問題状況の認識」に相当すると考えられる。また、《援助を行う意志決定》カテゴリーはその定義から「援助の必要性」に相当すると考えられ、援助要請行動の生起に至る過程について、本研究で得られたモデルはある程度の妥当性を有していると言えるだろう。

また、《援助・被援助可能な職場の構築》カテゴリーに関して、研究Ⅰで明らかとなったように、研究Ⅲのモデルにおいても、協働的な職場が設定されているから援助要請が促進されるという結果が示された一方、一対一の信頼関係において行われる援助・被援助の関係

が徐々に広がり、職場全体が協働的な風土になるという逆方向の結果も得られた。しかしながら、研究Ⅰにおいて援助要請自立型得点と協働得点の間に有意な関連が見られていないことから、職場風土により自立的な援助要請が促進されるかについては、十分慎重に解釈する必要がある。

## 第5章 総合考察

本研究の目的は、研究Ⅰ、研究Ⅱ、研究Ⅲの3つに分けて高等学校教員の援助要請に関する様々な検討を行い、退職や休職といった教員における深刻な問題の抑制のために、自立的な援助要請を行うことが可能になるための具体的な手立てを提案することであった。

研究Ⅰでは、高等学校教員の援助要請スタイルの規定因の検討を行い、教員自身が持つ特性だけでなく、周囲の環境要因によって援助要請スタイルは規定されることが明らかとなった。具体的には、協働的な職場環境であるほど援助要請が促進されることが示唆され、高等学校教員の職場である職員室の風土を整備することが、援助要請の促進に大きな影響を与えることが示された。

また、研究Ⅱでは、高等学校教員の援助要請スタイルとバーンアウト及び生徒との関係性との関連を検討し、教員の援助要請スタイルがバーンアウトや生徒との関係性の認知に影響を及ぼすことが明らかとなった。特に、回避型スタイルがバーンアウトを促進し、生徒との良い関係性の認知を抑制することや、自立型スタイルがバーンアウトを抑制し、生徒との関係性を良く認知していることが示唆された。したがって、高等学校教員が自立的な援助要請スタイルを取ることが出来るようにすることは、教員のメンタルヘルスの維持、及び積極的な生徒指導の促進に影響を与えることが示された。

最後に、研究Ⅲでは面接調査によって質的な高等学校教員の援助要請のプロセスを検討し、一対一で行われる援助・被援助が周囲の教員に少しずつ拡散され、その規模が職場全体に拡大することで、協働的な職場の構築が可能であることが示された。また、協働的な職場が構築されていることが、援助要請を可能にすることが明らかとなり、援助要請を行うことと職場環境を整備することの循環的な効果が示唆された。

以上、3つの研究を総合して考察すると、高等学校教員においては、職場環境を協働的なものに整備することが教員の援助要請を促進し、教員のメンタルヘルスの維持や積極的な生徒指導の促進に影響を及ぼすことが、統計的及び質的に可能であると考えられるだろう。

また、研究Ⅲにおいて、援助要請の意志決定に影響する要因として、職場環境以外に個人の援助要請への意識が示され、返報・互惠性の規範を持つことや他者への配慮を行うことが影響を及ぼすことが示唆された。つまり、返報や互惠性の規範を持つことにより、自分がもらった援助を返すといった一対一での援助・被援助の交換が生まれることが考えられる。さらに、他者への配慮については、教員という職業が学校で生徒の学びを手助けする、いわゆ

る対人援助の性質を有する職業であることから、他者配慮の意識は、教員として働く人が共通して有する特性なのではないだろうか。よって 本研究で得られたプロセスは教員の特徴的な要因を明らかにしたという点で、新たな知見を示すことが出来たと考えられる。

しかしながら、このような個人の規範や意識は、わざわざ他者に伝えるものではなく、具体的な行動で示さなければ周囲に認知されないだろう。竹ヶ原・安保(2017)は、被援助者の援助授与意図の予測が高いほど援助要請意図が高くなることを明らかにしている。ゆえに、他者配慮の意識などが他の教員に伝わらないことは、被援助者である教員の援助要請を抑制してしまう可能性がある。

したがって、本研究で得られた結果を基に自立的な援助要請可能な職場にするための具体的な手立て考えると、協働的な職場環境を整備することが挙げられる。そのためには、職場を構成する教員全体で援助要請が行われるプロセスを共有するとともに、援助要請の促進に必要な規範が目に見えるかたちで伝わるよう、教員一人一人が意識して声掛けなどの行動を示す必要があるのではないだろうか。

## 第6章 本研究の限界と今後の課題

以下、本研究における限界点を3つ述べる。

まず、分析対象者についてである。本研究は、ある特定の県の公立高等学校教員を対象とし、分析を行った。しかしながら、分析対象者が研究Ⅰ及び研究Ⅱでは55名と母数が極めて少ない。また、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校など、すべての校種において、同様の結果が得られるかは、本研究では断言できない。さらに言えば、高等学校であっても公立学校に限定していることから、同じ学校種であっても必ず同様の結果が示されない可能性も考えられる。ゆえに、すべての学校種において教員の自尊感情が援助要請スタイルに影響を及ぼさないかは、さらなる検討の必要がある。研究Ⅲにおいては、面接対象者を高等学校の一般教諭に限定して面接を行った。そのため、本研究で得られた高等学校教員の援助要請のプロセスは教員たちの主観的なものが反映されていると考えられ、管理職から見た教員の援助要請プロセスとは異なる可能性がある。よって、客観的に把握される高等学校教員の援助要請プロセスを検討し、本研究で得られた結果と比較することも必要であると考えられる。

次に、使用尺度についてである。本研究では、研究Ⅰにおいて淵上ら(2004)の職場風土認知尺度を使用した。この尺度では、質問項目の内容において表現が直接的な部分があると考えられる。そのため、回答者が職場風土が協働的及び同調的であることを答えさせる質問紙であると気づき、回答が偏った可能性があるだろう。よって、他の尺度を用いて職場風土認知を測定した検討を行うなど、高等学校教員の援助要請スタイルへの職場風土の影響は検討の余地が残る。

最後に、研究Ⅲにおける分析方法についてである。本研究では、対人援助の形をとるような社会的相互作用における研究に適していると考えられていることから、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(Modified Grounded Theory Approach, 以下 M-GTA)を用いた。高等学校教員の援助要請行動のプロセスについて、上述で示したような結果が得られたが、個人の援助要請への意識や援助・被援助可能な職場の構築といった、双方向的な関わりをもつカテゴリーも明らかとなった。本研究の分析では、それらのより詳細な時系列、すなわちカテゴリー全体への影響なのか、カテゴリーの中の1概念に影響を及ぼすのかを検討するには不十分であると考えられる。また、M-GTAは少人数でも検討を行うことが可能であるが、5人は母数が少ないこともあり、もう少し人数を増やした検討を行うことも必要だろう。

以上より，本研究の結果に関して一般化可能性を考える場合には，十分慎重に解釈を行う必要がある。



## 引用文献

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- 赤岡玲子・谷口明子(2008). 教師の対人ストレスストレス対象に焦点をあてた語りの検討 — 山梨大学教育人間科学部紀要, 10, 328-334.
- Berger, J. M., Levant, R., McMillan, K. K., Kelleher, W., & Sellers, A. (2005). Impact of Gender Role Conflict, Traditional Masculinity Ideology, Alexithymia, and Age on Men's Attitudes toward Psychological Help Seeking. *Psychology of Men and Masculinity*, 6, 73-78.
- Bramel, D.(1968). Dissonance, 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*. Chicago, IL: Rand McNally.
- DePaulo, B. M.(1983). Perspectives on help-seeking. In B. M. DePaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher(Eds.), *New directions in helping. Volume 2 Help-seeking*. 3-12, New York: Academic Press.
- Fisher, E. H. & Turner, J. L.(1970). Orientations to seeking professional help: Development and research utility of an attitude scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35, 79-90.
- Fisher, J. D., Nadler, A., & Witcher-Alanga, S.(1982). Recipient reactions to aid. *Psychological Bulletin*, 91, 27-54.
- Freudenberger, H. J. & Richelson, G.(1980). *Burout: The high cost of high achievement*. New York: Anchor Press.
- 淵上克義・小早川祐子・下津雅美・棚上奈緒・西山久子(2004). 学校組織における意思決定の構造と組織に関する実証的研究—職場風土, コミュニケーション, 管理職の影響力— 岡山大学教育学部研究集録, 126, 43-51.
- 淵上克義(2005). *学校組織の心理学* 日本文化科学社
- Graham, S., & Barker, G. P.(1990). The down side of help: An attribution-developmental analysis of helping behavior as a low-ability cue. *Journal of Educational Psychology*, 82, 7-14.
- Glaser, Barney & Anselm Strauss(1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company. 後藤隆・大出春江・水野節夫(訳) (1996). *データ対話型理論の発見* 新曜社
- 橋本剛(2018). 貢献感と援助要請の関連に及ぼす互惠性規範の増幅効果 *社会心理学研究*, 31,

35-45.

本田真大(2015). 援助要請のカウンセリング―「助けて」と言えない子どもと親への援助―  
金子書房

本田真大(2017). いじめに対する援助要請のカウンセリング―「助けて」が言える子ども,  
「助けて」に気づける援助者になるために― 金子書房

本田真大(2018). 援助要請行動の生起過程に基づく介入モデルの妥当性の検討 学校臨床心  
理学研究：北海道教育大学大学院教育学研究科学校臨床心理学専攻研究紀要, 15, 23-30.

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.

貝川直子(2011). 小学校教師の被援助志向性とバーンアウトに関する探索的研究 パーソナ  
リティ研究, 20, 41-44.

木下康仁(2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチの再生 弘文堂 (Kinoshita, Y.)

木下康仁(2007). ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・  
アプローチのすべて 弘文堂 (Kinoshita, Y.)

久利恭士(2014). 大学教員のストレス測定尺度の作成：大学固有の職場環境・対人関係の視  
点から Bulletin of the Graduate School of Education and Human Development. Psychology and  
human developmental sciences, 51, 173-185.

Lee, F.(1999). Verbal strategies for seeking help in organizations. Journal of Applied Social  
Psychology, 29 1472-1496.

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(2017). 援助要請・被援助志向性の研究と実践水野治久(監修)・永井智・本田真大・  
飯田敏晴・木村真人(編)(2017). 援助要請と被援助志向性の心理学：困っていても助けを求  
められない人の理解と援助 金子書房

水澤慶緒里・中澤清(2014). 小学校教師のバーンアウトと過剰適応傾向との関連―問題行動  
時にも注目して― パーソナリティ研究, 23, 60-63.

文部科学省(2010). 「生徒指導提要」 教育図書

文部科学省(2013). 教職員のメンタルヘルスについて(最終まとめ) [http://www.mext.go.jp/  
component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655\\_05.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655_05.pdf) (2018年2月  
2日取得)

- 文部科学省(2017). 平成 28 年度公立学校教職員の人事行政状況調査について [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/12/27/1399624\\_12.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/12/27/1399624_12.pdf) (2018 年 2 月 2 日取得)
- 永井暁行(2016). 大学生の友人関係における援助要請およびソーシャルサポートと学校適応の関連 教育心理学研究, 64, 199-211.
- 永井智(2013). 援助要請スタイル尺度の作成—縦断調査による実際の援助要請行動との関連から— 教育心理学研究, 61, 44-55.
- 永井智(2019). 援助要請スタイル間の差異に関する探索的検討—援助要請過剰型・回避型の特徴— 教育心理学研究, 67, 278-288.
- 永井智・鈴木真吾(2018). 大学生の援助要請意図に対する利益とコストの予期の影響 教育心理学研究, 66, 150-161.
- 中井大介(2012). 生徒の教師に対する信頼感に関する研究 風間書房
- OECD(2014). OECD 国際教員指導環境調査(TALIS)2013 年調査結果の要約 [http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013\\_summary.pdf](http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013_summary.pdf)
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi, J.(2005). Young people's help-seeking for mental health problems Australian. e-Journal for the Advancement of Mental Health, 4, 218-251.
- 関山徹・園屋高志(2005). 小学校教師におけるサポート資源の利用と心理的ストレスとの関連 鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編, 56, 207-218.
- 竹ヶ原靖子・安保英勇(2017). 援助要請者が予測する援助者の情動とコストが援助要請意図に与える影響 心理学研究, 88, 72-78.
- 田村修一・石隈利紀(2001). 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究—バーンアウトとの関連に焦点を当てて— 教育心理学研究, 49, 438-448.
- 田村修一・石隈利紀(2002). 中学校教師の被援助志向性と自尊感情の関連 教育心理学研究, 50, 291-300.
- 田村修一・石隈利紀(2008). 中学校教師の被援助志向性を規定する要因—会話スキル, 校長のリーダーシップおよび職場風土に対する認知に焦点をあてて— カウンセリング研究, 41, 224-234.
- 田村修一(2017). 教師の援助要請 水野治久(監修)・永井智・本田真大・飯田敏晴・木村真人(編)(2017). 援助要請と被援助志向性の心理学：困っていても助けを求められない人の理解と援助 金子書房

谷島弘仁(2010). 教師が学校コンサルタントに求める援助特性に関する検討 教育心理学研究, 58, 57-68.

Tessler, R. C., & Schwarz, S. H.(1972). Help-seeking, self-esteem, and achievement motivation: An attributional analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 21, 318-326.

Trivers, R. L.(1971). The evolution of reciprocal altruism. The Quarterly Review of Biology, 46, 35-57.

脇本竜太郎(2008). 自尊心の高低と不安定性が被援助志向性・援助要請に及ぼす影響 実験社会心理学研究, 47, 160-168.

山口智子・西川正之(1991). 援助要請行動に及ぼす援助者の性, 要請者の性, 対人魅力, および自尊心の影響について 大阪教育大学紀要 第IV部門, 40, 21-28.

## 謝辞

本研究を進め、修士論文をまとめるにあたり、多くの方々にご助力いただきましたことを、心より感謝申し上げます。

なかでも、指導教員として論文作成に最適な環境を与えてくださり、論文の書き方や研究に関してご指導・ご助言をくださった松浦均先生には、どれほど言葉を尽くしても感謝の気持ちを十分に表すことができないほどお世話になりました。本当にありがとうございました。免許の授業と研究の兼ね合いが上手く取れず、なかなか研究を進められなかった時には、ゆっくりでいいよと気長に待ってくださり、研究が進むにつれ難しくなっていく内容に悩む私を導き、長い時間を割き議論に付き合ってくくださったことに対して、重ねて感謝いたします。先生にご指導いただいた数多くの時間は、私にとって忘れられない経験となりました。この3年間の糧にして、今後の教員生活においても努力を重ねていきたいと思います。

さらに、瀬戸美奈子先生、南学先生、中西良文先生には、松浦先生と同様に研究に関して多くのご助言をいただきました。修士論文中間発表や、分析に悩み直接研究室を訪れた際には、丁寧にわかりやすく本研究の方向性に関してご教授いただきました。ここに感謝申し上げます。

また、川島一晃先生にも、修士論文の執筆において、大変お世話になりました。私が大学院で心理学を学ぶ決断をしたのは、先生との出会いがきっかけです。指導教員として、先生が多くの時間を割いて議論をしてくれた学部時代の経験があったからこそ、最後まで書き上げることができました。ありがとうございました。

そして何より、本研究へのご協力を快く承諾していただいた調査協力校の管理職の先生方をはじめ、質問紙調査や面接調査の際に快く被験者を引き受け、貴重な時間を割いてくださった先生方に心より感謝申し上げます。先生方のご協力があったからこそ、修士論文を執筆することが出来ました。

平成29年度、30年度、令和元年度松浦ゼミ生の皆さんにも大変お世話になりました。共に心理学について考え、興味深い議論をして、時に励まし合い支え合うことで研究を豊かなものに高め合えたと思っております。院生の先輩である渡辺さん、小山さん、佐藤さんは、同期のいない私を気遣い、たくさん話を聞いていただきました。また、上田くん、小瀧

さん、西井くん、小西さん、永井さん、宮城さん、森川さんにも、研究や心理学の議論において、たくさん助けていただきました。皆さんに心より感謝申し上げます。

最後になりましたが、ここに至るまでの間、遅くまで学校に残り家に帰らなかった私を見守り、支え続けてくれた両親と、遠く埼玉より相談に乗ってくれた兄に、心より感謝します。ありがとうございました。

February, 13, 2020

千賀 智穂子

## 付属資料

## 高校教員におけるストレスと援助要請に関する調査ご協力のお願い

三重大学 教育学研究科修士課程 教育科学専攻 学校教育領域

社会心理学研究室所属 修士1年 千賀智穂子

指導教員：松浦 均

連絡先：[217m001@m.mie-u.ac.jp](mailto:217m001@m.mie-u.ac.jp)

### ・調査の目的と内容

この度は、ご多忙のところ調査にご協力いただきまして誠にありがとうございます。厚く御礼申し上げます。

この調査は、高校教員を対象とし、先生方が日々経験しているだろうストレスや、抱えきれなくなった問題に関して援助を求めることについて調査し、その結果を分析・考察することを目的としています。さまざまな質問項目を用いて質問することで、ストレスと援助要請との関連をつきとめようとするものです。

質問紙は、表紙を合わせて 7 枚からなっています。抜けているページや誤字脱字、ご不明な点などございましたら、お手数ですが上記の電子メールの方にご連絡くださいますようお願いいたします。

### ・回答について

この調査は強制ではありませんので、回答するかどうかは自由に決めることができます。回答しないことで、不利益を被ることは決してありません。

回答は全て厳重な管理のもとで直ちに記号化され、コンピュータにより統計的に分析をされます。また、この調査はコンピュータにデータを入力後、シュレッダーにて処分などを行います。そのため、回答した内容がそのまま利用されることや、個人情報などが明らかになることは一切ございませんので、日頃お感じになっていることを率直にお答えください。

- ・ 以上の内容についてご確認の上、調査に同意していただける方のみ、次ページからの調査用紙への記入をお願いいたします。



## 高校教員におけるストレスと援助要請に関する調査

1. 年齢，性別についてご記入ください。

年齢    (        ) 歳        性別    ( 男 ・ 女 )

2. 現在，勤務している学校名と勤続年数についてご記入ください。

現在勤務している学校名    (                    ) 高等学校  
勤続年数    (        ) 年

3. 校内分掌について，あてはまる番号に丸をつけてください。⑨その他を選んだ方は，具体的な校内分掌もご記入ください。

①担任なし教諭        ②担任あり教諭        ③学年主任        ④教務主任

⑤生徒指導主事        ⑥常勤講師        ⑦非常勤講師        ⑧管理職

⑨その他    (                    )

→解答漏れがないかをご確認の上，次のページへ進んでください。

4. 次の 1～9 項目について、あなた自身にどのくらいあてはまりますか。  
もっとも当てはまる数字に丸をつけてください。

|   |                           | あてはまらない | あまりあてはまらない | どちらともいえない | ややあてはまる | あてはまる |
|---|---------------------------|---------|------------|-----------|---------|-------|
| 1 | 少なくとも人並みには、価値のある教師だ。      | 1       | 2          | 3         | 4       | 5     |
| 2 | 教師としてのいろいろな良い資質・能力を持っている。 | 1       | 2          | 3         | 4       | 5     |
| 3 | 教師として、敗北者だと思うことがある。       | 1       | 2          | 3         | 4       | 5     |
| 4 | 教師としての仕事を、人並みにはうまくやれる。    | 1       | 2          | 3         | 4       | 5     |
| 5 | 自分には、教師として自慢できるところがありません。 | 1       | 2          | 3         | 4       | 5     |
| 6 | 教師としての自分を、肯定的に見ている。       | 1       | 2          | 3         | 4       | 5     |
| 7 | 教師としての自分に、大体満足している。       | 1       | 2          | 3         | 4       | 5     |
| 8 | 自分は全くダメな教師だと思うことがある。      | 1       | 2          | 3         | 4       | 5     |
| 9 | 何かにつけて、自分は役に立たない教師だと思う。   | 1       | 2          | 3         | 4       | 5     |

→解答漏れがないかをご確認の上、次のページへ進んでください。  
あと 4 ページです。よろしくお願いします。

5. あなたは、生徒との関係において、普段どのように感じていますか。

次の1～14の項目について、もっともあてはまる数字に丸をつけてください。

|    |                                     | 全く<br>感じ<br>ない | 感<br>じ<br>な<br>い | あ<br>ま<br>り<br>感<br>じ<br>な<br>い | ど<br>ち<br>ら<br>と<br>も<br>い<br>え<br>な<br>い | 少<br>し<br>感<br>じ<br>る | 感<br>じ<br>る | 非<br>常<br>に<br>感<br>じ<br>る |
|----|-------------------------------------|----------------|------------------|---------------------------------|---|-----------------------|-------------|----------------------------|
| 1  | 生徒の気持ちが理解できないことがある。                 | 1              | 2                | 3                               | 4   | 5                     | 6           | 7                          |
| 2  | 意識して生徒をほめるようにしている。                  | 1              | 2                | 3                               | 4   | 5                     | 6           | 7                          |
| 3  | 生徒は自分に気を使ってくれている。                   | 1              | 2                | 3                               | 4   | 5                     | 6           | 7                          |
| 4  | 自分が生徒にどう思われているか気になる。                | 1              | 2                | 3                               | 4   | 5                     | 6           | 7                          |
| 5  | 生徒の学習姿勢に不満を感じる。                     | 1              | 2                | 3                               | 4   | 5                     | 6           | 7                          |
| 6  | 生徒を授業時間以外で指導することは、<br>自分の業務の妨げである。  | 1              | 2                | 3                               | 4   | 5                     | 6           | 7                          |
| 7  | 生徒への「適度な関与」は難しいと感じる。                | 1              | 2                | 3                               | 4   | 5                     | 6           | 7                          |
| 8  | 生徒一人ひとりの個性に応じた<br>コミュニケーションを意識している。 | 1              | 2                | 3                               | 4   | 5                     | 6           | 7                          |
| 9  | 生徒を差別なく扱うよう心掛けている。                  | 1              | 2                | 3                               | 4   | 5                     | 6           | 7                          |
| 10 | 生徒は教員の立場を理解していると思う。                 | 1              | 2                | 3                               | 4   | 5                     | 6           | 7                          |
| 11 | 指導する生徒の学習に教員は責任を持つべきである。            | 1              | 2                | 3                               | 4   | 5                     | 6           | 7                          |
| 12 | 自分は生徒から頼りにされていると感じる。                | 1              | 2                | 3                               | 4   | 5                     | 6           | 7                          |
| 13 | 自分と生徒とでは、学習において求める<br>ところが異なると思う。   | 1              | 2                | 3                               | 4   | 5                     | 6           | 7                          |
| 14 | 卒業後も生徒と連絡を取り合えるように<br>したい。          | 1              | 2                | 3                               | 4   | 5                     | 6           | 7                          |

→解答漏れがないかをご確認の上、次のページへ進んでください。

6. 1～11 の項目について、あなた自身にどのくらいあてはまりますか。  
 もっともあてはまる数字に丸をつけてください。

|    |                                    | 全くあてはまらない | あてはまらない | あまりあてはまらない | どちらともいえない | ややあてはまる | あてはまる | よくあてはまる |
|----|------------------------------------|-----------|---------|------------|-----------|---------|-------|---------|
| 1  | よく考えれば大したことないと思えるようなことでも、わりと相談する。  | 1         | 2       | 3          | 4         | 5       | 6     | 7       |
| 2  | 悩みが深刻で、一人で解決できなくても、相談はしない。         | 1         | 2       | 3          | 4         | 5       | 6     | 7       |
| 3  | 相談より先に自分で試行錯誤し、いきづまったら相談する。        | 1         | 2       | 3          | 4         | 5       | 6     | 7       |
| 4  | 悩みが自分では解決できないようなものでも、相談しない。        | 1         | 2       | 3          | 4         | 5       | 6     | 7       |
| 5  | 少しづらくても、自分で悩みに向き合い、それでも無理だったら相談する。 | 1         | 2       | 3          | 4         | 5       | 6     | 7       |
| 6  | 悩みを抱えたら、それがあまり深刻なものでもなくとも、相談する。    | 1         | 2       | 3          | 4         | 5       | 6     | 7       |
| 7  | 先に自分で、いろいろやってみてから相談する。             | 1         | 2       | 3          | 4         | 5       | 6     | 7       |
| 8  | 悩みがどのようなものでも、最後まで自分一人でがんばる。        | 1         | 2       | 3          | 4         | 5       | 6     | 7       |
| 9  | 比較的ささいな悩みでも、相談する。                  | 1         | 2       | 3          | 4         | 5       | 6     | 7       |
| 10 | 困ったことがあったら、わりとすぐに相談する。             | 1         | 2       | 3          | 4         | 5       | 6     | 7       |
| 11 | 悩みが自分一人の力ではどうしようもなかった時は、相談する。      | 1         | 2       | 3          | 4         | 5       | 6     | 7       |
| 12 | 悩みは最後まで、自分一人がかかえる。                 | 1         | 2       | 3          | 4         | 5       | 6     | 7       |

→解答漏れがないかをご確認の上、次のページへ進んでください。

7. あなたは最近 6 か月の間に, 1~17 項目のようなことをどの程度経験しましたか。  
もっとも当てはまる数字に丸をつけてください。

|    |                                   | 全<br>く<br>な<br>い | あ<br>ま<br>り<br>な<br>い | ど<br>ち<br>ら<br>と<br>も<br>い<br>え<br>な<br>い | や<br>や<br>あ<br>る | い<br>つ<br>も<br>あ<br>る |
|----|-----------------------------------|------------------|-----------------------|---|------------------|-----------------------|
| 1  | 同僚や生徒の顔を見るのも, 嫌になることがある。          | 1                | 2                     | 3   | 4                | 5                     |
| 2  | 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。    | 1                | 2                     | 3   | 4                | 5                     |
| 3  | 体も気持ちも, 疲れ果てたと思うことがある。            | 1                | 2                     | 3   | 4                | 5                     |
| 4  | 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。      | 1                | 2                     | 3   | 4                | 5                     |
| 5  | 今の仕事に, 心から喜びを感じることもある。            | 1                | 2                     | 3   | 4                | 5                     |
| 6  | 同僚や生徒と, 何も話したくなくなることもある。          | 1                | 2                     | 3   | 4                | 5                     |
| 7  | 「こんな仕事, もうやめたい」と思うことがある。          | 1                | 2                     | 3   | 4                | 5                     |
| 8  | 一日の仕事が終わると, 「やっと終わった」と感じることもある。   | 1                | 2                     | 3   | 4                | 5                     |
| 9  | こまごまと気配りすることが, 面倒に感じることもある。       | 1                | 2                     | 3   | 4                | 5                     |
| 10 | 我ながら, 仕事をうまくやり終えたと思うことがある。        | 1                | 2                     | 3   | 4                | 5                     |
| 11 | 自分の仕事が, つまらなく思えて仕方のないことがある。       | 1                | 2                     | 3   | 4                | 5                     |
| 12 | 仕事楽しくて, 知らないうちに時間が過ぎることがある。       | 1                | 2                     | 3   | 4                | 5                     |
| 13 | 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。     | 1                | 2                     | 3   | 4                | 5                     |
| 14 | 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。 | 1                | 2                     | 3   | 4                | 5                     |
| 15 | この仕事は, 私の性分に合っていると思うことがある。        | 1                | 2                     | 3   | 4                | 5                     |
| 16 | 我を忘れるほど, 仕事に熱中することがある。            | 1                | 2                     | 3   | 4                | 5                     |
| 17 | 仕事の結果はいつでも良いと思うことがある。             | 1                | 2                     | 3   | 4                | 5                     |

→解答漏れがないかをご確認の上, 次のページへ進んでください。  
次で最後です。よろしくお願いします。

8. 次の1～8項目について、あなたの職場にどの程度当てはまりますか。  
もっとも当てはまる数字に丸をつけてください。

|   |   | あてはまらない | あまりあてはまらない | ややあてはまる | あてはまる |
|---|---|---------|------------|---------|-------|
| 1 | 教師集団の和を大切にするあまり、自分の考えや主張が言いにくい職場である。                    | 1       | 2          | 3       | 4     |
| 2 | 教育実践や校内分掌に関する教師間の多様な意見を受け入れて、みんなで腹をわって議論できる雰囲気である。      | 1       | 2          | 3       | 4     |
| 3 | 他と異なる意見を言ったり、目立った行動をとらない限り居心地のよい職場である。                  | 1       | 2          | 3       | 4     |
| 4 | 教師一人一人の意欲が大切にされており、各自の個性を尊重しつつ、発揮しあうかたちでよくまとまっている職場である。 | 1       | 2          | 3       | 4     |
| 5 | 職員会議は一部の人の意見に従うかたちでまとめることが多い。                           | 1       | 2          | 3       | 4     |
| 6 | 何か困ったときには、同僚から援助や助言を得ることができる。                           | 1       | 2          | 3       | 4     |
| 7 | 趣味や遊びの面での仲間意識はあるが、児童・生徒や校内分掌の仕事などについて真剣に議論することはあまりない。   | 1       | 2          | 3       | 4     |
| 8 | みんなが協力してよりよい教育を目指しているので、自分も高い職務意識を持つことができる。             | 1       | 2          | 3       | 4     |

以上で調査終了です。  
ご協力、ありがとうございました。

# 研究参加に関する同意書

## ＜本研究の目的＞

私は、高校教員の援助要請（自分だけでは解決できない困難に遭遇した際、他の人に助けを求めること）に関わる一連の研究を行っております。協力をお願いさせていただく本研究は、高校教員として働く中で生じる困難や多忙感の要因となるものはどのようなものか、またその困難を解決するためにどのような援助要請・援助が行われているのか、という問いに解を与えるべく質的な観点から検討を行うことを目的としております。

職務上の様々なストレスやバーンアウト（燃え尽き）による精神的健康上の問題を理由に休職や退職を選択するケースが増加していることが指摘されており、本研究では、教員が抱える様々な問題を解決するプロセスを明らかにする中で、教員同士がどのように関わりあうことが重要であるかという知見を提供する可能性が期待できます。

## ＜本研究の手続き＞

実施方法：面接対象者と対面して着席し、教員として働く中で生じた困難に関するエピソード、また職場の環境に関する質問をさせていただきます。分析のため、許可をいただいた上で、音声データは IC レコーダーに録音させていただきます。また、調査対象者の年齢や性別、公務分掌といった基本情報の把握のため、面接開始時に質問紙（アンケート）に回答をお願いいたします。  
所要時間：30 分程度

## ＜倫理的配慮＞

- 本研究において、面接の途中であっても、本研究の内容やその手続きについて不審な点がある場合は、遠慮なく随時担当者にお声掛けください。また、説明の途中や面接の開始後であっても、本研究への不参加をお申し出いただけます。
- 面接中の音声データの録音は、結果の分析に用いる目的で使用いたします。データについては、厳重に管理し、関係者以外が閲覧したり、持ち出すことのないように配慮いたします。
- 皆様の個人情報については、厳重に管理し、プライバシー保護については十分な配慮いたします。分析には匿名化を施し、個人が特定できないように最大限配慮いたします。また本研究の結果は、学術的成果を還元する目的から、関連学会・論文等で発表いたしますが、その際に参加者の皆様の個人名が特定されるような公表の仕方はいたしません。

## 署名欄

上記の説明について了承し、本研究に協力いたします。

研究参加者 氏名： \_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 月 \_\_\_\_\_ 日

研究責任者所属：三重大学大学院 教育学研究科

研究責任者：修士 2 年 千賀智穂子

連絡先：[217m001@m.mic-u.ac.jp](mailto:217m001@m.mic-u.ac.jp)

# 質問紙(アンケート)

1. 年齢, 性別についてご記入ください。

年齢 (        ) 歳                      性別 ( 男 ・ 女 )

2. 教職経験年数(教員になってから今までの年数)をご記入ください。

教職経験年数 (        ) 年

3. 現在, 勤務している学校名と, その学校での勤続年数についてご記入ください。

勤務している学校名 (                                      ) 高等学校

勤続年数 (        ) 年

4. 公務分掌について, 当てはまる番号に丸を付けてください。②担任あり教諭・③学年主任を選んだ方は担当している学年を, ⑦その他を選んだ方は具体的な公務分掌をご記入ください。

①担任なし教諭              ②担任あり教諭 (        ) 年              ③学年主任 (        ) 年

④教務主任                  ⑤生徒指導主事                                      ⑥管理職

⑦その他 (                                      )

5. 現在, 授業で担当している教科をご記入ください。担当教科がない方は, なしとご記入ください。

担当教科 (                                      )

6. 現在勤務している学校の職員室の有無について, 当てはまる方に丸を付けてください。

職員室が ( ある ・ ない )

7. 現在, 勤務中に授業以外の時によく滞在している場所について具体的にご記入ください。

滞在している場所 (                                      )



### 1. 自己紹介

本日は面接調査にご協力いただき、ありがとうございます。私は、三重大学教育学研究科修士2年の千賀智穂子です。よろしくお願いします。

### 2. 面接の概要の説明

この面接では、高校教員として働く中での困難・忙しさに関することや、教員同士の助け合いについてお聞きしたいと考えています。もし、話したくないとお感じになる質問がありましたら、そのようにお伝えいただきましたら、それ以上はお聞きしません。また、話さないからと言って、不利益が生じることは一切ございません。

これから話していただく内容を録音させていただきたいのですが、よろしいでしょうか。録音したものは、研究以外の目的で使用することは一切ございませんし、厳重に保管します。

### 3. 基本情報の記入

はじめに、先生の基本情報をお聞きしたいので、ここに記入していただけますか。

＊基本情報の質問紙に記入を求める。

#### 4. 普段の仕事状況

次に、普段の仕事についてお聞きします。最近の仕事の忙しさは、どれくらいでしょうか。何か困っていることはありますか。

5. 援助要請に関する質問

続いて、教員同士の助け合いについてお聞きしていきます。

- ①先ほど答えていただいたような出来事のように、先生が自分一人で抱えきれないとお感じになるような出来事が生じたとき、今の職場は誰かに助けを求めることが許される雰囲気のある環境でしょうか。

( Yes or No )

- ②逆に、他の先生から相談を受けたり、助けを求められたことはございますか。

( Yes or No )

③職場全体の雰囲気として、問題の深刻さがどの程度であれば助けを求めてもよいと思われますか。

④助けを求める個人についてお尋ねします。先生が助けを求めることが可能な同僚の方はいらっしゃいますか。

( Yes or No )

⑤管理職の方に助けを求めることは可能でしょうか。

( Yes or No )

⑥助けを求めることで、サポートをしてくれる人との関係性や、先生ご自身の感情・態度に変化は生じますか。

( Yes or No )

⑦助けを求めるような事案に関して，小・中と異なるとお感じになることはありますか。

( Yes or No )

6. 職場環境に関する質問

最後に、職場の環境についてお聞きしていきます。

①先生の職場はこのような環境であるとお感じになりますか。（協働的と書かれた紙を見せる）

（ Yes or No ）

②なぜそのようなお感じになるのかを、答えられる範囲で構いませんので、教えてください。

③職場の環境は、誰によって作られているのだと思われますか。



④このような職場である，というのはどのようなものだと思いますか。（協働的と書かれた紙を見せる）



## 7. 終了

以上で面接を終了とさせていただきます。お忙しい中，調査にご協力いただき本当にありがとうございました。



協働的