

学校教員の援助未充足感が情緒的消耗感に 与える影響

——構造方程式モデリングによる分析的検討——

Influence which school teacher's support dissatisfaction
has on emotional exhaustion

佐藤 広崇 金子智栄子

要約 本研究は、教師が援助者に対してどういった援助を求めているのかについて明らかにするため、援助未充足感を測定する尺度について検討した。これは教師が単にその援助をどの程度不足していると感じているかという観点に留まらず、その援助をどの程度必要性が高いものと認識しているのかという、援助の充足について検討するものである。その上で、それが情緒的消耗感にどのような影響を与えているのかについて分析した。分析の結果、援助未充足感を測定する尺度は“情報提供”“エンパワーメント的支援”“教員支援”“特別支援”“関係調整”の5因子構造となった。また、構造方程式モデリングによる検討から、教師の援助未充足感の高まりが情緒的消耗感を高める可能性が示唆された。

1 問題と目的

現在、学校教育の現場において、教師は、不登校、いじめ、校内暴力、学級崩壊など様々な問題への対応に追われ、多忙を極めている。不登校児童・生徒数は、平成13年をピークに現在は減少傾向あるいは横ばい状態にあるものの、小・中学校で117,458人、高等学校で56,292人(文部科学省, 2012a)と、依然として高い水準となっており、決して楽観でき

ない数値である。いじめの発生件数に関しても、平成23年度に70,231件(小学校33,124件、中学校30,749件、高等学校6,020件、特別支援学校338件)と、前年度から約7,000件減少したが(文部科学省, 2012a)、パソコンや携帯電話等を媒介とした比較的新しいタイプのいじめの割合が徐々に増加しており(前年度より0.4ポイント増加の4.3%)、いじめの様

相の多様化が進んでいることがうかがえる。学校側も、アンケート調査、個別面談、個人ノート等の様々な取組みを行っているが、大きな効果を上げているとは言い難い。また、暴力行為については、近年、過去最高の水準で推移しており、平成23年度は、小・中・高等学校合わせて55,899件となっている(文部科学省, 2012a)。

こうした従来からの問題に加え、特別な配慮を要する児童・生徒への対応や、保護者の教育ニーズの多様化、学校への過度な要求等によっても、教育現場が混乱していることもまた事実である。学級内に特別な配慮を必要とする児童・生徒は増えており、平成14年には文部科学省(2002)の調査によって、通常の学級に6.3%程度いるとされていたが、後に、亀山・林・石橋(2008)が愛知県の3市の公立中学校を対象に行った調査では、“学習面か行動面に著しい困難を示す者”が34.1%もいるという結果となった。亀山らによると、この結果は文部科学省の調査結果よりも教育現場の実情により合っていると指摘している。

ベネッセ教育研究開発センター(2010)によると、70%以上の小・中学校教師が“特別な支援が必要な児童・生徒への対応が難しい”と回答しており、さらに、安塚・京林(2007)は、特別支援教育コーディネーターに指名された教師の不安や、外部機関との関係を築く上での緊張感、ストレスなどを報告している。

他方、保護者の教育ニーズの多様化や学校への過度な要求といったことと関連して、全国の公立小・中学生の保護者を対象とした調査によると、90%以上の者が“子どもの学校での様子を保護者に伝える”“保護者が気軽に

に質問したり相談したりできるようにする”“学校の教育方針を保護者に伝える”ことを学校に“望む”ことと回答している(ベネッセ教育研究開発センター・朝日新聞社, 2012)。これに対し、教師側は、小・中学校で40%以上、高等学校で30%以上の教師が“保護者や地域住民への対応が負担である”と答えており(ベネッセ教育研究開発センター, 2010)、保護者への対応に追われる教師と、学校とのより一層のコミュニケーションを希望し積極的な情報開示を求める保護者という構図となっていることがうかがえる。

通常の職務の多忙さに加え、従来から課題とされてきた不登校やいじめ、校内暴力といった問題、保護者や地域住民、特別な配慮を要する児童・生徒への対応等の比較的新しく生じてきた課題など、教育現場の教師を取り巻く環境は厳しいものがある。こうした中で教師の職務が多様化し、その対応に追われて、負担感を高め、身体的・精神的疾患を増大させているとも考えられる。実際に、教師の病気休職・退職数は過去10年間増加傾向にあり、平成23年度には精神疾患によって休職した者の数は5,274人にも上っている(文部科学省, 2012b)。

こうした状況の中では、スクールカウンセラー(以下、SC)やスクールソーシャルワーカー(以下、SSW)などの専門的知識と技術を有した援助者に対する教師のニーズは大きいことが予想される。

これまでなされた、教師が援助者に期待する役割やニーズに関する研究は、SCやSSWなどのある特定の援助者に対しての検討が中心であった。

例えば、教師、保護者、子どもを対象に、

SCに求められる役割やニーズについて尋ねたものや(石隈・小野瀬, 1997)、SCに期待する活動や資質などについて調査を行ったもの(中島・原田・草野・太田・佐々木・金井・蔭山, 1997)、教師がSCに教育現場で期待する役割などを検討したもの(伊藤・中村, 1998)等があり、SC導入開始期に盛んにこれらの検討が行われている。一方、SSWに関しては、教師が抱える困り感のどの領域にSSWの介入が求められるのかについて検討したもの(山野, 2010)、SSWの関係調整機能に焦点を当て、教師のそれへの必要性の認識について検討したもの(門田, 2006)、SSWが特別支援教育において、特別支援教育コーディネーターから求められる支援や連携について検討したもの(門田, 2011)などが挙げられる。

また、SCやSSWとは立場が異なるが、教師の中から指名され、特別支援教育の中心を担う者として、特別支援教育コーディネーター(以下、Co)もあり、一般の教師にとっては身近な援助者といえる。Coに関しては、国立特別支援教育総合研究所(2009)、拓殖・宇野・石橋(2007)などが全国実態調査を行っているものの、一般教師がCoに対してどういった役割期待、援助ニーズをもっているかについての研究はあまりみられない。佐藤・金子(2010)などが散見される程度である。

以上、こうした援助者についての研究はSC、SSW、Coなど、その援助者ごとに求め

られる役割や機能を検討したものがほとんどである。それゆえ、特定の援助者へのニーズではなく、そもそも教師がその職務を遂行する上でどういった援助を求めているのかを検討していく必要があると考えられる。

特定の援助者を限定せず、教師が主観的にどのような援助をどの程度援助者に求めているのかを検討したものとしては、佐藤・金子(2012)がある。これは教師の援助不足要因について検討したものであり、因子分析の結果、“保護者、児童・生徒への直接支援”、“社会資源の活用支援”、“関係調整と特別な配慮を要する児童・生徒への支援”、“教員への直接支援”の4つを抽出している。

また、佐藤・金子(2013)では、この援助不足が教師の援助欲求から影響を受け、それが情緒的消耗感に至る可能性があることも見出している。しかしながら、情緒的消耗感への援助不足の影響性について検討する際、その不足している援助がどの程度教師にとって重要なものであるかの認知によって影響性が異なることが予想できる。そこで、本研究では、教師が単にその援助をどの程度不足していると感じているかという観点にとどまらず、その援助をどの程度必要性が高いものと認識しているかという、いわば援助の充足感について検討する。その上で、それが情緒的消耗感にどのような影響を与えているかについて分析し、教師援助のための一助とする。

方 法

調査時期：2009年7月から2010年1月。

調査対象および方法：東京都、埼玉県、千

葉県、青森県の公立小学校・中学校・高等学校の教師 245 名に質問紙を配布し、小学校 122 名(76.3%)、中学校 33 名(20.6%)、高等学校 5 名(3.1%)の計 160 名から回答が得られた(回収率 65.3%)。調査は、各学校長の意向に沿って、郵送法または留め置き法によって実施された。年齢の平均は 43.4 歳(SD=9.27)、勤続年数の平均は 19.2 年(SD=9.78)。学級担任をしている者が 106 名(66.3%)、学級担任をしていない者が 51 名(31.9%)、無回答が 3 名(1.9%)であった。

倫理的配慮: まず、調査の依頼の際、管理職(校長もしくは教頭)に、口頭で各回答者の立場の保証などの配慮を求め(回答内容が職務の評価に影響しない等)、承諾を得た。その上で、回収の際には、回収専用の封筒を用意し、回答内容が見えないような管理を管理職に行ってもらった。また、調査の実施にあたっては、日本教育心理学会、日本社会福祉学会の研究倫理綱領を遵守するように努めた。

調査内容:

1) 援助未充足感

Meares(1994)による 5 カテゴリー(“Administrative and professional tasks” “Home-school liaison” “Educational counseling with children” “Facilitating and advocating families’use of community resources” “Leadership and policy making”)をもとに、① 家庭—学校間の連絡調整、② 教育カウンセリング・アセスメント、③ 社会資源の活用支援、④ 啓発的な活動、⑤ 特別な配慮を要する児童生徒への支援の 5 つのカテゴリーを想定し、中島ら(1997)や、石隈(1999)、Agresta(2004)を参考に項目を構成したもの

である。

その際、児童・生徒のケース記録に関する事務的手続きや専門職としての資質を問う“Administrative and professional tasks”のカテゴリーは、本研究で扱う“援助活動”の枠組みとは若干の乖離が生じるため除き、“特別な支援を要する児童・生徒への援助”というカテゴリーを追加している。また、項目の内容的妥当性を高めるために、教職課程に携わっている教員 2 名と協議し、項目の検討を行った。そのうち一方は校長経験者であり、他方は臨床心理士養成にも関わっている。

最終的に、① 家庭—学校間の連絡調整は 7 項目、② 教育カウンセリング・アセスメントは 5 項目、③ 社会資源の活用支援は 5 項目、④ 啓発的な活動は 5 項目、⑤ 特別な配慮を要する児童・生徒への支援は 5 項目となり、全 27 項目で構成された。

回答者には、各項目の援助内容について、どの程度不足しているか(不足度: 4. とても不足している~1. 不足していない、の 4 段階評定)、およびどの程度必要としているか(必要度: 4. とても必要としている~1. 必要でない、の 4 段階評定)を評定してもらった。その後、それぞれの項目について、援助内容がどの程度充足されているのかを検討するため、不足度と必要度の値をもとに援助未充足感の得点を算出した。算出方法は、未充足感 = 必要度 - (5 - 不足度)であり、これは不足度の得点を逆転させ、必要度から減じたものである。

2) 情緒的消耗感

これまでバーンアウト研究においては、Maslach & Jackson(1981)による Maslack

Burnout Inventory(以下、MBI)をもとにした研究が盛んに行われてきた。しかし、その因子構造については、いまだ一致した知見が得られていない状態であり、想定されている“情緒的消耗感”、“脱人格化”、“個人的達成感の低下”という構造にならずに2因子解を採用しているもの(例えば、伊藤, 2000、高木・田中, 2003 など)と、想定どおりの3因子解を示しているものに分かれている(例えば、田尾・久保, 1996、田村・石隈, 2001、貝川, 2011 など)。この点について、田中(2007)や谷島(2009)が、どちらが妥当な構造であるの

か検討を行っているが、はっきりとした結論が出ていないばかりか、谷島(2009)では、教員のバーンアウト測定にMBIを使用する意義を再検討する必要があるとまで言及している。そこで本研究では、バーンアウトの中核的症狀であるといわれる(Maslach & Jackson, 1981)情緒的消耗感についてのみ測定することとし、MBIをもとに情緒的消耗感を測定する項目、「体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある」など4項目を設定した(4. そう思う～1. そう思わない、の4段階評定)。

結果と考察

1. 援助未充足感の尺度構成

援助未充足感を測定する27項目について、因子分析(最尤法、*promax* 回転)を行い、5因子を抽出した(Table 1)。第一因子からの因子負荷量の高い項目は「保護者に対して専門機関を紹介すること(負荷量 .84)」、「児童・生徒に対して専門機関を紹介すること(.79)」などで『情報提供』と命名した。第二因子は「障害など、特別な支援を要する子どもをもつ保護者の代弁者的役割を担うこと(.77)」、「障害など、特別な支援を要する児童・生徒の代弁者的役割を担うこと(.72)」などで『エンパワーメント的支援』と命名した。第三因子は「保護者の状況を説明し、担任に保護者についての理解を深めさせること(.81)」、「教員が児童・生徒の理解を深め、より良い接し方を身につけるための指導をすること(.62)」などで『教員支援』と命名した。第四因子は「教員に対し、障害をもつ児童・生徒への療

育的指導に関する相談に乗ること(.79)」、「障害をもつ児童・生徒の保護者に対し、療育的指導に関する相談に乗ること(.63)」などで『特別な配慮を要する児童・生徒への支援』と命名した。第五因子は「担任と児童・生徒の関係がこじれた場合、両者の仲介役となって双方の関係が良好となるようにすること(.99)」、「保護者の理解が得られないとき、担任と保護者の仲介役となって双方の関係が良好となるようにすること(.61)」で『関係調整』と命名した。

因子負荷量がひとつの因子について.45以上であり、かつ複数の因子に.45以上の負荷を示さない項目を下位尺度項目として選出したところ、『情報提供』は5項目、『エンパワーメント的支援』は4項目、『教員支援』は3項目、『特別支援』は3項目、『関係調整』は2項目となり、計17項目を援助未充足感の尺度として採用した。

Table1 援助未充足感の因子分析結果

	因子					h^2	M	SD
	I	II	III	IV	V			
保護者に対して専門機関を紹介すること.	.84	-.21	.04	.04	-.01	.60	0.24	1.30
児童・生徒に対して専門機関を紹介すること.	.79	-.19	.04	.02	.06	.58	-0.57	1.56
保護者に対して、講演、研修会（メンタルヘルス、自殺、いじめ、児童虐待などについて）を行うこと.	.68	.20	.01	.06	-.10	.61	0.24	1.33
児童・生徒に対して、講演、研修会（メンタルヘルス、自殺、いじめ、児童虐待などについて）を行うこと.	.53	.38	-.13	.01	-.19	.44	-0.05	1.28
児童・生徒に丁寧に説明して、相談施設等に行きやすくすること.	.52	-.03	-.02	.13	.25	.56	0.11	1.51
障害など、特別な支援を要する児童・生徒の学習上の配慮・対応を行うこと.	.44	.06	-.02	.28	.00	.44	0.74	1.25
教員に対して専門機関を紹介すること.	.44	.01	.02	.16	.21	.49	-0.24	1.25
教員に対して、資源（教育センター、適応指導教室など）を適切に活用できるよう助言すること.	.43	.15	-.05	-.06	.31	.47	-0.17	1.30
児童・生徒を理解するために心理検査などを行い、それを分析すること.	.35	.17	.10	.15	-.11	.29	-0.63	1.56
保護者に対してカウンセリングを行うこと.	.30	.27	-.08	.11	.21	.45	0.26	1.45
障害など、特別な支援を要する子どもをもつ保護者の代弁者的役割を担うこと.	-.08	.77	.03	-.03	.14	.64	-0.55	1.36
障害など特別な支援を要する児童・生徒の代弁者的役割を担うこと.	-.27	.72	.08	.26	.04	.67	-0.27	1.37
児童・生徒に対してグループカウンセリングやグループワークを行うこと.	.39	.65	.02	-.26	.02	.66	-0.28	1.45
保護者の要望や意向、ニーズなどを学校に伝えること.	-.06	.61	.28	-.10	-.01	.50	-0.36	1.08
相談室だより等を発行し、児童・生徒に援助に関するPR活動を行うこと.	.45	.51	-.05	.00	-.15	.56	-0.21	1.39
保護者の状況を説明し、担任に保護者についての理解を深めさせること.	.06	-.05	.81	-.02	-.05	.60	-0.22	1.15
教員が児童・生徒の理解を深め、よりよい接し方を身につけるための指導をすること.	.00	.03	.62	-.02	-.08	.37	0.20	1.23
教員に対して、児童・生徒の教育方法について指導していくこと.	-.13	.14	.57	.23	.09	.60	-0.03	1.28
教員に対して、教育制度・法制に関する啓発活動を行うこと.	.34	.00	.42	-.16	.20	.43	-0.54	1.44
保護者を交えた話し合い等を開催し、家庭と学校間の関係を密にすること.	.03	.23	.41	-.10	-.01	.27	0.03	1.08
児童・生徒の状況を説明し、担任にその児童・生徒についての理解を深めさせること.	-.02	.11	.33	.23	.13	.38	0.15	1.12
教員に対し、障害をもつ児童・生徒への療育的指導に関する相談に乗ること.	.11	-.09	-.03	.79	.02	.66	0.61	1.26
障害をもつ児童・生徒の保護者に対し、療育的指導に関する相談に乗ること.	.03	.26	-.15	.63	.04	.59	0.47	1.36
援助に必要な児童・生徒を支援するための地域資源（教育センター、適応指導教室など）を把握すること.	.28	-.23	.15	.47	-.09	.32	0.44	1.20
援助に必要な児童・生徒に関して、家庭内でのキーパーソンを把握すること.	.08	.18	.25	.32	-.14	.32	0.04	1.36
担任と児童・生徒の関係がこじれた場合、両者の仲介役となって双方の関係が良好となるようにすること.	-.01	.06	.01	-.10	.99	.97	0.23	1.43
保護者の理解が得られないとき、担任と保護者の仲介役となって双方の関係が良好となるようにすること.	.13	-.04	-.09	.22	.61	.62	0.51	1.40
因子間相関								
I								
II								
III								
IV								
V								

各下位尺度について、クロンバックの α 係数を算出したところ、『情報提供』において.83、『エンパワーメント的支援』において.82、『教員支援』において.74、『特別支援』において.70、『関係調整』において.84であり、内的整合性はある程度高いといえた。

ところで、この5因子構造は、仮定したカテゴリーとは異なり、『情報提供』や『エンパワーメント的支援』といった因子が見出される結果となった。『情報提供』には、啓発的な知識の伝達だけでなく、社会資源を活用

する際のアドバイスなども含まれると考えられ、その結果、はじめに想定したカテゴリーである『啓発的な活動』や『社会資源の活用支援』に関する項目がまとまり、『情報提供』の因子として表れたと考えられる。また、近年の潮流として、子どもを支援するにあたり、人権への配慮や学校が説明責任を果たすこと、保護者の意向やニーズの重視などといったことの重要性が叫ばれていることから、『エンパワーメント的支援』というカテゴリーが構成されたと考察できる。

2. 援助未充足感の下位尺度間の比較と関連性

援助未充足感の各下位尺度の合計得点を項目数で除したものを下位尺度得点とし、一元配置分散分析により比較を行った。その結果、『特別支援』および『関係調整』が最も未充足感が高く、次いで『情報提供』と『教員支援』が、そして『エンパワーメント的支援』が他の下位尺度と比べ、一番得点が低いという結果となった(Table 2)。

既述のとおり、現代の教師は、特別な支援を要する児童・生徒への支援や、色々なニーズをもった保護者への対応に大きな負担を強いられている。これらに対処していくためには様々な支援の連携が必要であり、それに伴う関係調整は教師の本来的職務の範疇を超えたものであるため、特に強い負担がかかっていると考えられる。安塚・京林(2007)は、教師が特別な配慮を要する子どもの支援に携わるにあたって、十分な支援が実施できているかという不安や、外部機関との関係を築くにあたっての緊張感、ストレスなどを報告している。以前にくらべて、特別な配慮を要する子どもへの関わり方や、SC、SSWなどを活用しての関係調整の在り方が広く知られるようになってはいるが、教育現場の教師にとっ

ては、まだまだ援助が充足しているとは言い難いのもかもしれない。

一方、『エンパワーメント的支援』の得点が相対的に有意に低かったことについて、若干の考察を加える。小野田(2009)によれば、近年、保護者の“無理難題要求”が増加してきていると感じる教師が増えており、学校が本来果たすことのできない領域にまで対応すべきだという過剰な要求や、学校側の小さなミスを責め立てる保護者によって、学校の教育活動が立ち行かなくなったり、自信を喪失したりしてしまう教師もいるという。SCやSSWなどの援助者が、保護者の代弁者的役割を担ったり、細かい教育的ニーズや意向を学校側に伝達する手助けをしたりすることは、子どもや保護者をエンパワーメントする一方で、教師にとっては無理難題な要求が増える危険性をはらんでいる。そうした教師の意識が、『エンパワーメント的支援』の未充足感の低さにつながった可能性もある。

次に、各下位尺度間の関連について検討するため、ピアソンの相関係数を算出した(Table 3)。その結果、すべてに有意な正の相関(.26~.57)が認められたことから、教師の援助未充足感は、様々な援助の領域に関連して生起する可能性が示唆された。

Table 2 援助未充足感尺度の各下位尺度の平均値と標準偏差

	情報提供 ^a	エンパワーメント ^b	教員支援 ^c	特別支援 ^d	関係調整 ^e	F 値	下位尺度間の比較
平均値 (M)	0.01	-0.36	-0.02	0.51	0.37	F (3.59, 570.74)=27.31**	d・e>a・c>b**
標準偏差 (SD)	1.16	1.07	0.99	1.01	1.31		

**p<.01

Table 3 援助未充足感の各下位尺度間の関連

	情報提供	エンパワーメント	教員支援	特別支援	関係調整
情報提供	-	.44**	.26**	.57**	.56**
エンパワーメント		-	.49**	.43**	.44**
教員支援			-	.34**	.32**
特別支援				-	.54**
関係調整					-

** $p < .01$

3. 援助未充足感と情緒的消耗感の関連について

はじめに、情緒的消耗感の4項目について、主成分分析を行い、一因子性を確認した。各項目の主成分負荷量は、「体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある」が.89、「教師を辞めたいと思うことがある」が.88、「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」が.82、「人と何も話したくなくなる」とある」が.80であった。説明率は71.9%、 α 係数は.87となった。そこで、情緒的消耗感の4項目については一次元の尺度として使用できると考えた。

未充足感の5つの下位尺度との関連について、ピアソンの相関係数を算出したところ、『情報提供』および『特別支援』、『関係調整』との間に有意な正の相関が認められた(Table 4)。

Table 4 援助未充足感と情緒的消耗感との関連

	情緒的消耗感 (M=2.59, SD=0.87)
情報提供	.30**
エンパワーメント	.08
教員支援	.09
特別支援	.26**
関係調整	.29**

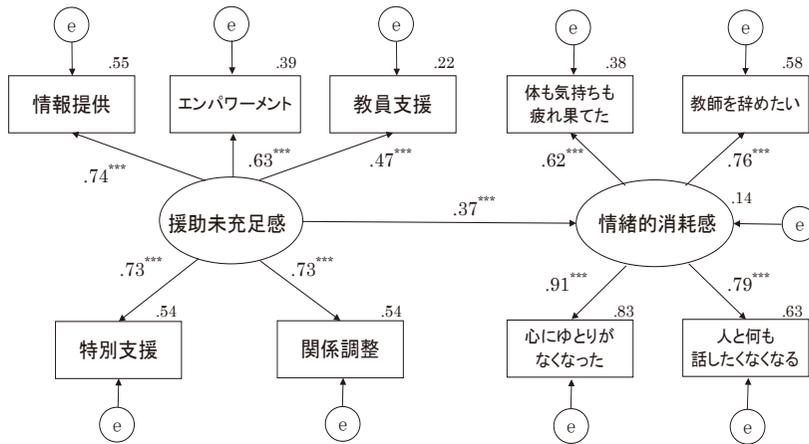
** $p < .01$

八並・新井(2001)は、教師の情緒的消耗感が高まる要因のひとつとして授業での指導困難性を挙げており、また、杉若・伊藤(2004)は、小・中学校教師を対象に作成したストレス経験尺度の下位尺度である指導困難性が情緒的消耗感と関連があることを見出している。以上から、学習面だけでなく生活面においても個別のきめ細かい配慮や対応が求められる、指導困難性が高いと考えられる子どもに対する援助である『特別支援』が未充足であることは、教師の情緒的消耗感と関連があると考えられ、本研究で得られた知見は、これら先行研究の知見を支持する結果となった。

加えて、『情報提供』と『関係調整』の援助の未充足も教師の情緒的消耗感と関連があることが示された。この点については、今後、詳細な検討が必要であろう。

4. 援助未充足感が情緒的消耗感に与える影響性の検討

援助未充足感と情緒的消耗感との間に有意な関連性が見出されたことから、その影響性について、モデルを仮定し、構造方程式モデリングによる検討を行った。援助未充足感と情緒的消耗感に相当する潜在変数(F1およびF2)を設定し、F1に対しては『情報提供』、『エ



$\chi^2=35.49$, $df=24$, $p=.06$, GFI=.955, AGFI=.916, CFI=.980, RMSEA=.055 *** $p<.001$

Figure 1 援助未充足感が情緒的消耗感に与える影響

ンパワメント的支援』、『教員支援』、『特別支援』、『関係調整』の5下位尺度得点を観測変数とし、F2に対しては情緒的消耗感の4項目を観測変数とした。そしてF1からF2へのパスを引き、それぞれの観測変数に対して誤差変数を設定した(Figure 1)。

分析の結果、モデル適合度は、 $\chi^2=35.49$ 、 $df=24$ 、 $p=.06$ 、GFI=.955、AGFI=.916、CFI=.980、RMSEA=.055となり、十分な値が得られた。モデル内のすべてのパス係数は有意であり($p<.001$)、F1(援助未充足感)からF2(情緒的消耗感)へのパス係数は.37を示した。情緒的消耗感における重相関係数の平方は.14であった。これにより、教師の援助未充足感の高まりが情緒的消耗感を引き起こす可能性が示唆されたと考えられる。

現在、SCやSSWと教師が学内でどのように連携・協働を図っていくのかに関して研究が進み(例えば、SCとSSWの協働については大橋・今野(2011)など)、学内での支援

体制が築かれつつある一方で、依然として教育現場の教師への支援はまだまだ充分とはいえず、悩みや困難を抱えて苦悩する者が多いという指摘もある(都丸・庄司, 2005)。援助の未充足が教師の情緒的消耗感を高めているとすれば、教師のメンタルヘルスの観点から、早急な対応が必要になるだろう。

本来、援助未充足感を感じている教師は、自ら他者に援助を求めることが望ましいと考えられ、それがSC、SSW、教師、保護者など多様な人材が連携したチーム援助のシステム構築の第一歩となる。他者に援助を求めることについて、田村・石隈(2006, 2002, 2001)などを端緒として、教師が「指導・援助サービス上の困難に直面した時、他者に援助を求めるかどうかの認知的枠組み」である被援助志向性に関する一連の研究が隆盛している。しかし、Bullard(2010)が指摘するように、教師の被援助志向性は決して高くないことが知られており、いかにして教師の被援助志向

性を高めていくのが鍵である。

例えば、Gulliver, Griffiths, Christensen & Brewer(2012)は、情報提供等が、被援助志向性を高めることに比較的有効であるとしている。また、水野・中林・佐藤(2011)は、被援助志向性ととも、教育現場において効果的なチーム援助が実現するためには、協働的な学校雰囲気が必要であることを示している。本研究では、教師の援助未充足感が情緒的消耗感を高める可能性が示されたが、今後、被援助志向性を加味したより細かなプロセスや、学校雰囲気、教師の職務生活の側面からも分析していくことが求められる。

5. 本研究の限界

第一に、本研究における調査対象者の勤務校は、主に東京都を中心とした首都圏近郊の

県、および青森県であり、東日本に偏っていた。地域の特性や教育行政などによって教師の意識に違いがみられることも予想できるため、今後は西日本の教師を含め、広く教師の援助未充足感や情緒的消耗感を検討する必要がある。

また、小・中・高等学校のサンプル数に偏りがあったことから、今回は校種による比較を避けたが、小・中・高校間における援助未充足感の比較なども必要である。

第二に、教師の個人差やそれぞれの小学校の特異性についても、今後、インタビュー調査やフィールドワークを行い、質的な検討を加えていく必要があると考える。特に、その学校特有の風土や、社会資源の充実さなどの地域特性は教師の意識に大きな影響を及ぼしていると考えられる。

謝

本研究に快くご協力くださった小・中・高等学校の校長先生、教頭先生をはじめとする教職員の皆様には厚く御礼申し上げます。調査票の回収の際など、大変勇気づけられました。

辞

また、立教大学大学院コミュニティ福祉学研究科 教授 河東 仁先生、公益社団法人 板橋区シルバー人材センターの稲垣隆生さんに貴重なご助言をいただきました。重ねて御礼申し上げます。

参 考 文 献

- Agresta, J. (2004). Professional role perceptions of School Social Workers, Psychologists, and Counselors. *Children & Schools*, **26**(3), 151-163.
- ベネッセ教育研究開発センター (2010). 第5回学習指導基本調査.
- ベネッセ教育研究開発センター・朝日新聞社 (2012). 学校教育に対する保護者の意識調査.
- Brookings, J.B., Bolton, B., Brown, C.E., & McEvoy, A. (1985). Self-reported Job Burnout

- among Female Human Service Professionals. *Journal of Occupational Behavior*, **6**, 143-150.
- Bullard, E. (2010). A Cross-Cultural Analysis of Help-Seeking for Symptoms of Depression in Japanese Primary School Teachers — Ethnicity, Self-Constraint, and Subjective Perception — Boca Raton, Florida USA : Universal-Publishers
- Gulliver, A., Griffiths, K., Christensen, H., & Brewer, J. (2012). A Systematic Review of Help-seeking Interventions for Depression, Anxiety and General Psychological Distress. *BMC Psychiatry*, **12**(1), 81-92.
- 石隈利紀・小野瀬雅人(1997). スクールカウンセラーに求められる役割に関する学校心理学的研究—子ども・教師・保護者を対象としたニーズ調査より— 文部省科学研究費補助金(基盤研究 c2)研究成果報告書(課題番号 06610095).
- 伊藤美奈子 (2000). 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究—経験年数・教育観タイプに注目して— 教育心理学研究, **48**, 12-20.
- 伊藤美奈子・中村 健 (1998). 学校現場へのスクールカウンセラー導入についての意識調査—中学校教師とカウンセラーを対象に— 教育心理学研究, **46**, 121-130.
- 門田光司 (2011). 小・中学校の特別支援教育コーディネーターにおける校内及び校外協働の現状とスクールソーシャルワーカーによる支援の必要性について—福岡県におけるアンケート調査結果より— 学校ソーシャルワーク研究, **6**, 2-14.
- 門田光司 (2006). わが国における学校ソーシャルワーカーの役割機能に関する調査報告 社会福祉学, **46**(3), 122-133.
- 亀山洋光・林 幸範・石橋裕子(2008). 特別支援教育に関する研究(1) —「著しい困難」な中学生の学校生活の特徴— 日本教育心理学会総会発表論文集, **50**, p. 32.
- 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**(1), 41-44.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2009). 特別支援教育への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, **36**, 29-44.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, **2**, 99-113.
- Meares, A. (1994). Social Work Service in Schools: A National Study of Entry-Level Tasks. *Social Work*, **5**, 560-565.
- 水野治久・中林浩子・佐藤博子 (2011). 教師の被援助志向性、職場雰囲気が教師のチーム援助志向性に及ぼす影響. 日本教育心理学会第 53 回総会発表論文集 P. 504.
- 文部科学省(2012a). 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査
- 文部科学省 (2012b). 病気休職者数等の推移.
- 文部科学省 (2004). 小・中学校における LD(学習障害) ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン.

- 文部科学省 (2002). 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童・生徒に関する全国実態調査
- 中島義実・原田克己・草野香苗・太田宣子・佐々木栄子・金井篤子・蔭山英順 (1997). 義務教育現場における教員の期待するスクールカウンセラー像 心理臨床学研究, **15**(5), 536-546.
- 佐藤広崇・金子智栄子 (2013). 教員が求める援助に関する研究(3)—援助欲求と援助不足要因が情緒的消耗感に影響を与えるプロセス—日本教育心理学会第55回発表論文集 p. 43.
- 佐藤広崇・金子智栄子 (2012). 教員が求める援助に関する研究(1)—援助不足についての因子分析的検討—日本教育心理学会第54回発表論文集 p. 788.
- 佐藤広崇・金子智栄子 (2010). 特別支援教育に関する研究—教員の特別支援教育コーディネーターに対する意識から—日本教育心理学会第52回発表論文集 p. 555.
- 杉若弘子・伊藤佳代子 (2004). 小・中学校教員のストレス経験—尺度の開発と現状分析—奈良教育大学紀要, **53**(1), 55-62.
- 高木 亮・田中宏二 (2003). 教師の職業ストレスに関する研究—教師の職業ストレスとバーンアウトの関係を中心に—教育心理学研究, **51**, 165-174.
- 田村修一・石隈利紀 (2006). 中学校教師の被援助志向性に関する研究—状態・特性被援助志向性尺度の作成および信頼性と妥当性の検討—教育心理学研究, **54**, 75-89.
- 田村修一・石隈利紀 (2002). 中学校教師の被援助志向性と自尊感情の関連 教育心理学研究, **50**, 291-300.
- 田村修一・石隈利紀 (2001). 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究—バーンアウトとの関連に焦点をあてて—教育心理学研究, **49**, 438-448.
- 田中輝美 (2007). 日本の教師のバーンアウト測度に関する研究—Maslachのバーンアウト尺度の因子構造と妥当性について—筑波大学学校教育論集, **29**, 45-50.
- 田尾雅夫・久保真人 (1996). バーンアウトの理論と実際. 誠信書房
- 都丸けい子・庄司一子 (2005). 生徒との人間関係における中学校教師の悩みと変容に関する研究 教育心理学研究, **53**(4), 467-478.
- 拓殖雅義・宇野宏幸・石橋由紀子 (2007). 特別支援教育コーディネーター全国悉皆調査 特別支援教育コーディネーター研究, **2**, 1-73.
- 和田俊人 (2008). 特別支援教育コーディネーターの役割の変遷に関する文献研究 学校ソーシャルワーク研究, **3**, 14-24.
- 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.
- 谷島弘仁 (2009). 教師バーンアウトの因子構造に関する検討—日本語版 Maslach Burnout Inventory を用いて—文教大学人間科学部人間科学研究, **31**, 77-84.
- 山野則子 (2010). スクールソーシャルワークに関するガイドブック改訂版—3年間の調査研究より—文部科学省科学研究費 基礎研究C 報告書.

安塚洋子・京林由季子 (2007). 特別支援学校の障害幼児への発達支援に関する一考察. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, **30**, 217-226.

八並光俊・新井 肇 (2001). 教師バーンアウトの規定要因と軽減方法に関する研究. カウンセリング研究, **34**, 249-260.