

教育実習における被援助志向性に関連する要因の検討

杉谷 保乃花* 堀井 俊章

Factors Influencing Help-Seeking Preferences among Student Teachers during Practice Teaching in Primary School

Honoka SUGITANI and Toshiaki HORII

問 題

近年の学校現場では、急速に変化する社会において、子どもの「生きる力」を育むことが求められている。また、いじめ・不登校などに対する対応や、特別支援教育の充実など、学校の抱える課題が複雑化している。中央教育審議会（2006）によると、「社会の変化への対応や保護者等からの期待の高まりを背景として、教員の中には、多くの業務を抱え、日々子どもと接しその人格形成に関わっていくという使命を果たすことに専念できずに、多忙感を抱いたり、ストレスを感じる者が少なくない」と指摘されている。

落合（2003）によると、教員（以下、直接引用部分以外は学校教師を教員と表記）のメンタルヘルスが深刻な状況にある中で、1980年代半ばから、日本におけるバーンアウト研究が始まった。バーンアウト（燃え尽き）とは、「教師・カウンセラー・医師・看護師など対人援助職に特有のストレスをさす概念」（新井，2008）である。定義は多様であるが、「現在では『長期間にわたり人を援助する過程で、心的エネルギーがたえず過度に要求された結果、極度の心身の疲労と感情の枯渇を主とする症候群であり、卑下，仕事嫌悪，思いやりの喪失をきたした状態』（Maslach，1982）という定義が大方の支持を得ている」（貝川，2009）。

教員のバーンアウトを予防・克服するためには、職場である学校環境の整備や教員による相互援助が効果的であることが多くの先行研究で示唆されている（例：新井，2008；貝川，2009；川瀬，2013）。

教員の相互援助について、田村・石隈（2008）は、課題や悩みに直面している教員自身が、同僚や管理職に自ら援助要請を行うことから始まると指摘している。また、酒井・窪田（2019）は、チームが適切に機能するためには、教員が職場で援助要請を行うことが重要だと指摘している。教員の被援助志向性とバーンアウトとの関連について、田村・石隈（2001）は、「援助関係に対する抵抗感の低さ」がバーンアウトを防ぐ可能性があることを示唆している。また、田村・石隈（2006）は、被援助に対する懸念や抵抗感が低い教員ほど、バーンアウトしにくいことを示している。このように、教員の被援助志向性が教員のバーンアウトを低減させる可能性が先行研究によって示唆されている。

なお、教員の被援助志向性は、田村・石隈（2001）によって、「学校教育の3領域（学習面，心理・社会面，進路面）において、教師が児童生徒・保護者に対し指導・援助サービス上の困難に直面した場合、同僚教師や管理職あるいはスクールカウンセラー等の心理教育的援助サービスの専門家に援助を求めるかどうかの認知的枠組み」と定義されている。

田村・石隈（2002）は、中学校教員の被援助志向性と自尊感情との関連について、45歳以下の男性教員は自尊感情が低いほど被援助志向性も低く、41歳以上の女性教員は自尊感情が高いほど被援助志向性が低いことを報告している。このことから、教員の被援助志向性に自尊感情が関連することが推察される。

教員の被援助志向性を規定する要因について、田村・石隈（2008）は、女性の場合のみ、自分の感情や考えを率直に相手に表現できるスキルを表す「自己表現スキル」が高いほど、特性被援助志向性のうち、被援助に対する懸念や抵抗感が低下することを示唆している。酒井・窪田（2019）は、職場の協働性を高く認知している小学

* 元横浜国立大学教育学部学生

校教員ほど、特性被援助志向性が高くなることを示唆している。

前述のように、教員の被援助志向性について数多くの研究がなされてきたが、田村・水野・石隈（2012）は、従来の研究は、若年層の教員の被援助志向性について十分に検討できていないと指摘している。また、田村他（2012）は、被援助志向性を教員養成の段階から高めておく意義があると主張し、①自己表現スキルが高いと認知している教職志望者ほど、被援助志向性が高い、②「先生との人間関係の悩み」を抱えている教職志望者ほど被援助志向性が低い、③男性の場合、「学級経営の悩み」を抱えている教職志望者ほど被援助志向性が高く、「児童生徒との人間関係の悩み」を抱えている教職志望者ほど被援助志向性が低い、④女性の場合、指導教員の指導力が高いと認知している教職志望者ほど被援助志向性が高いという知見を得ている。

大学生の援助要請の意思を規定する要因について、高野・宇留田（2002）によると、援助要請を行うかどうかの意思決定は、援助を要請すると仮定したときのコストと利益についての査定と、援助を要請しないと仮定したときのコストと利益の査定に基づいて行われる。また、高野・宇留田（2002）は、「援助要請を増加させるためには、①要請コストを下げる、②被援助利益を上げる、③非要請コストを上げる、④非要請利益を下げる、の4つの方策が考えられる」と指摘している。永井・鈴木（2018）は、友人に対する援助要請実行の利益および援助要請回避の利益・コストの予期が大学生の援助要請意図に影響することを示している。また、利益・コストの予期に対する介入が、大学生の援助要請の促進を検討する上で重要であることが示唆されている（永井・鈴木，2018）。このように、友人への相談に対する大学生の利益・コストの予期が援助要請の意思に影響することが先行研究で示唆されていることから、教職志望の大学生において、指導教諭への相談に対する大学生の利益・コストの予期を検討することは意義があると考えられる。

田村他（2012）のように、教職志望の大学生の教育実習中における被援助志向性を規定する要因に関する研究が存在するが、従来、教職志望の大学生を対象とした被援助志向性についての研究はあまり見られない。永井・鈴木（2018）は、友人に対する援助要請実行の利益に加えて、援助要請回避の利益・コスト予期が大学生の援助要請に影響することを示しているが、利益・コストの予期は、教育実習中における指導教員に対する被援助志向性との関連も考えられる。米沢（2010）は、教育実習における指導教員の役割や指導・支援に対する、指導教員と実習生両者の認識を検討した結果、実習生は、指導教員の認識以上に、指導教員が指導者・支援者としての役割を果たし、教育実習および実習生活に対する指導・支援を行っていたと認識していることを明らかにしている。また、田村他（2012）は、指導教員の指導力が高いと認知している女性の教職志望者ほど被援助志向性が高いことを示している。これらのことから、教育実習において、指導教員が実習生に与える影響は大きいことが推測される。したがって、教育実習における実習生の指導教員に対する利益・コストの予期が、被援助志向性に与える影響について検討することは、教員養成において意義があると考えられる。

なお、酒井・窪田（2019）は、小学校ではほとんどの授業を学級担任が行い、問題が生じたときに周囲から気づかれにくいいため、小学校の教員がいつそう自ら援助要請を行うことの重要性を指摘している。それを受けて、本研究では小学校に焦点を当ててみる。また、小学校の教育実習における困難感（自分一人では解決が難しく、困ったり悩んだりすること）と、指導教諭への利益・コストの予期および被援助志向性の関係について検討するにあたり、小学校の教育実習を経験した教員養成課程の大学生の、小学校教育実習における困難感を測定する尺度を作成する必要がある。教育実習中の悩み尺度（田村他，2012）のように、教職志望者の教育実習中の悩みについて測定する尺度はすでに作成されている。しかし、中央教育審議会（2012）において、教職課程のあり方についての改革が提言され、教員養成カリキュラムの改善や組織体制の整備、教職課程の質保証など、大学の学部における教員養成の充実が図られていることから、田村他（2012）が調査対象としている、教育実習を経験した教育学部または教職課程の教職志望（小中高の教諭）の大学生と、本研究において調査対象とする、小学校の教育実習を経験した教員養成課程の大学生とでは、大学の学部で学んできた教員養成カリキュラムには差異があり、それに伴い、教育実習において感じる困難感も差異が生じている可能性が考えられる。また、田村他（2012）は、小中高の学校種を合わせて調査を進めているが、学校種によって感じる困難感にも差異が生じ得ると考えられる。そこで改めて、小学校教育実習における困難感を測定する尺度を作成したうえで、今日の実習生の小学校教育実習における困難感と被援助志向性および指導教諭への利益・コストの予期の関係について検討することが必要である。

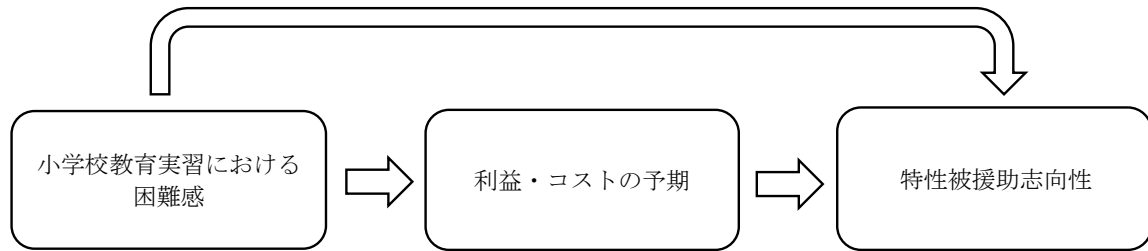


Figure 1 仮説モデル

目 的

本研究では、小学校教育実習における実習生の被援助志向性を規定する要因について検討することを目的とした。予備調査では、教員養成課程の大学生が、小学校教育実習の経験中に感じた、小学校教育実習における困難感を明らかにし、本調査で用いる「小学校教育実習における困難感尺度」項目を構成することを目的とした。本調査では、小学校教育実習における実習生の被援助志向性に関連する要因について、小学校教育実習における困難感と指導教諭への相談に対する利益・コストの予期という観点から検討することを目的とした。具体的には、Figure 1 の仮説モデルを数量的に検討した。

予 備 調 査

目的

教員養成課程の大学生が、小学校教育実習経験中に感じた、小学校教育実習における困難感について明らかにし、カテゴリー化した結果に基づき、本調査で用いる「小学校教育実習における困難感尺度」項目を構成することを目的とした。

方法

調査時期および調査協力者 2020年10月5日から10月10日にかけて、小学校教育実習を経験した首都圏A大学の大学生16名（男性6名、女性10名）を対象に半構造化面接を実施した。全調査協力者16名が教員養成課程の大学生であった。

手続き 調査協力者に対して、調査の趣旨および倫理的な配慮に関して文書と口頭で十分に説明し、全調査協力者16名から調査協力の同意を得た。その後、面接を開始した。面接時間は、最短3分39秒から最長13分53秒（平均6分38秒）であった。

調査内容 小学校教育実習における困難感についてインタビューガイドを作成した。調査に用いたインタビューガイドをTable 1に示す。面接では、調査協力者の回答に応じて、あらかじめ用意しておいた質問項目以外の質問も適宜行い、自然な流れになるように配慮した。

Table 1 半構造化面接におけるインタビューガイド

Q1.	小学校の教育実習で担当した学年を教えてください
Q2.	小学校の教育実習で、印象的だったことは何ですか
Q3.	小学校の教育実習で、困ったことや悩んだことなどはありますか ある→困ったことや悩んだことについて、詳しく教えてください ない→困ったことや悩んだことがない理由は何だと思いますか

結果と考察

「小学校の教育実習で、困ったことや悩んだことなどはありますか」という質問に対し、全調査協力者 16 名が「ある」と回答した。

回答から得られた、小学校の教育実習における困難感 は 74 項目であった。それらの項目に、堀井（2016）が実習生 237 名を対象に、小学校の教育実習中の困難感を調査し、整理・抽出した 32 項目を加えた計 106 項目について、心理学を専攻する大学生 3 名と大学教員 1 名で、KJ 法（川喜田，1967）を援用し、カテゴリー分類を行った。その結果、「実習校の教員との関わりにおける困難感」（15 項目）、「児童と関わる上での困難感」（27 項目）、「授業における困難感」（32 項目）、「実習生としての基本的責務を果たす上での困難感」（32 項目）の 4 つのカテゴリーに分類された。

次に、これらの 106 項目で示された小学校教育実習における困難感について、その困難感を実習生がどの程度感じているかを測定する尺度を構成するため、ワーディング処理を行い、内容的妥当性を検討し、計 27 項目から成る小学校教育実習における困難感予備尺度（以下、困難感予備尺度）を構成した。

本 調 査

目的

小学校教育実習における実習生の被援助志向性に関連する要因について、予備調査で明らかにされた小学校教育実習における困難感と、指導教諭への相談に対する利益・コストの予期という観点から検討することを目的とした。

方法

調査時期および調査協力者 2020 年 11 月 20 日から 12 月 11 日にかけて、小学校教育実習を経験した首都圏 A, B, C 大学, 中部地方 D, E, F 大学, 中国地方 G 大学に在籍する大学生 160 名（男性 60 名, 女性 100 名）を対象に Web 調査を実施した。全調査協力者 160 名が、教員養成課程の大学生であった。

手続き Google フォーム (<https://docs.google.com/forms/u/0/>) を用いて、無記名式の Web 調査を実施した。Google フォームの 1 頁目に、調査の趣旨および倫理的な配慮事項について説明し、同意を得た上記の協力者を分析対象者（有効回答者）とした。

Web 調査の構成 以下の 4 点から構成された。

1. 困難感予備尺度 予備調査で作成された困難感予備尺度（27 項目）を使用し、教員養成課程の大学生が、小学校教育実習経験中に感じた困難感について尋ねた。

教示文は、「あなたの小学校での教育実習における困難感についてお尋ねします。困難感とは、『自分一人では解決が難しく、困ったり悩んだりしたこと』を意味します。あなた自身の小学校の教育実習での経験をふり返って、最もあてはまると思う数字を 1 つ選んでください」とした。各項目に対する回答は、「あてはまらない（1 点）」「あまりあてはまらない（2 点）」「どちらともいえない（3 点）」「少しあてはまる（4 点）」「あてはまる（5 点）」の 5 件法で求めた。

2. 特性被援助志向性尺度 田村・石隈（2006）によって作成された、教員が普段の職務の中で、自分で解決することが困難な状況に直面したときの「他者に援助を求める態度」を測定する尺度を使用した。本尺度は、「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」（項目例「援助者は、自分の抱えている問題を真剣に考えてはくれないだろう」（逆転項目））、および「被援助に対する肯定的態度」（項目例「問題解決のために、一緒に対処してくれる人が欲しいと思う方である」）の 2 つの下位尺度（全 13 項目 5 件法）から構成されている。

3. 利益・コストの予期尺度 永井・鈴木（2018）によって作成された，大学生の援助要請に対する利益・コストの予期を測定する尺度を使用した。本尺度は，「秘密漏洩」（項目例「悩みを相談しても，それを秘密にしてもらえない」），「関係の深化」（項目例「相談することで，相談をした友人とより親密になる」），「相手への迷惑」（項目例「相談をすると，相手まで嫌な気持ちになる」），「ポジティブな結果」（項目例「相談すると，悩みの解決法がわかる」），「否定的応答」（項目例「相談をしても，相手に嫌なことを言われる」），「問題の維持」（項目例「悩みを相談しないと，もっと悩んでしまって気持ちが落ち込むと思う」），「自助努力による充実感」（項目例「自分で解決しようとすることで，いろんな方法を考えることができるようになると思う」）の7つの下位尺度（全28項目5件法）から構成されている。

このうち，「関係の深化」と「ポジティブな結果」は援助要請実行の利益に，「秘密漏洩」，「相手への迷惑」および「否定的応答」は援助要請実行のコストに該当する下位尺度であり，「自助努力による充実感」は援助要請回避の利益に，「問題の維持」は援助要請回避のコストに該当する下位尺度である。なお，この尺度が友人に対する大学生の相談を前提としているのに対して，本研究では，小学校の指導教諭に対する大学生の相談を前提とするため，著作権者に許可を取ったうえで，「関係の深化」の4項目について，「相談をした友人」を「相談をした相手」に表記を変えて尺度を使用した。

4. フェイスシート 調査協力者の年齢と性別について記入を求めた。

結果

困難感予備尺度の構造および信頼性の検討

困難感予備尺度27項目について，各項目の平均値と標準偏差を算出し，天井効果およびフロア効果が見られた9項目を除外した。残りの18項目について，最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果，因子数の抽出基準である固有値1.00以上を満たした因子が5つ認められた。そこで5因子を中心に抽出する因子数を変えながら結果を比較検討し，より単純構造に近く，また解釈もしやすいことから最終的に4因子を抽出することが妥当であると判断した。回転および項目の取舍選択を繰り返し，4因子15項目が得られた（Table 2）。因子間相関は.23から.51を示し，中程度以下であった。

第1因子は，「分かりやすい授業をすることができなくて困った（.86）」「授業の中で児童の興味を引くことが難しく困った（.63）」など，実際に授業を構成して実施する際に感じた困難感を表す項目が，高い負荷量を示していた。そのため「授業困難感」と命名した。

第2因子は，「児童を叱る場面で，どう叱ったら良いのか分からずに困った（.74）」「児童同士の喧嘩や不和に対して，実習生として適切な対応ができずに困った（.63）」など，児童への支援が必要とされる場面で感じた困難感を表す項目が，高い負荷量を示していた。そのため「児童支援困難感」と命名した。

第3因子は，「複数の児童から同時に話しかけられて，一人ひとりに対応しきれずに困った（.70）」「実習生として，児童との適度な距離感が分からずに困った（.58）」など，実習生としての自分自身の振る舞いについて感じた困難感を表す項目が，高い負荷量を示していた。そのため「実習生振る舞い困難感」と命名した。

第4因子は，「教育実習では，予想以上に体力が必要となり困った（.83）」「拘束時間が長く，プライベートな時間を確保できずに困った（.50）」など，実習を行う上で実習生自身の体力や時間の不足に対する困難感を表す項目が，高い負荷量を示していた。そのため「ゆとりのなさを巡る困難感」と命名した。

Table 2 困難感予備尺度の因子分析の結果

	I	II	III	IV	
第1因子 授業困難感					
12. 分かりやすい授業をすることができなくて困った。	.86	.02	-.07	.01	
8. 授業の中で児童の興味を引くことが難しく困った。	.63	.02	-.03	.10	
23. 授業のねらいをうまく児童に伝えられずに困った。	.49	.14	.29	-.04	
17. 想定外の児童の発言を授業展開にうまく取り入れられずに困った。	.43	-.00	.19	-.03	
第2因子 児童支援困難感					
27. 児童を叱る場面で、どう叱ったら良いのか分からずに困った。	.09	.74	-.02	-.15	
14. 児童同士の喧嘩や不和に対して、実習生として適切な対応ができずに困った。	-.04	.63	.18	-.09	
4. 授業に集中できない児童に対して、授業参加を促す良い方法が見つからずに困った。	.17	.60	-.23	.15	
2. 児童のけがや体調不良に対して適した対応ができずに困った。	-.15	.48	.05	.18	
3. 特別な支援を必要とする児童との関わり方が分からずに困った。	-.16	.44	.14	.19	
第3因子 実習生振る舞い困難感					
21. 複数の児童から同時に話しかけられて、一人ひとりに対応しきれずに困った。	-.01	-.11	.70	.13	
16. 実習生として、児童との適度な距離感が分からずに困った。	.03	-.11	.58	-.03	
26. 授業において全体指導と個別指導の両立が難しく困った。	.14	.16	.38	-.02	
9. 社会人（教員を含む）としてのマナーがよく分からなくて困った。	.18	.18	.37	-.04	
第4因子 ゆとりのなさを巡る困難感					
18. 教育実習では、予想以上に体力が必要となり困った。	.08	-.03	-.06	.83	
5. 拘束時間が長く、プライベートな時間を確保できずに困った。	-.02	.10	.02	.50	
	因子間相関	I	II	III	IV
	I	—	.50	.50	.23
	II	—	—	.51	.29
	III	—	—	—	.28
	IV	—	—	—	—

各因子に負荷量.35以上を示した項目のまとまりを下位尺度とし、全15項目を小学校教育実習における困難感尺度（以下、困難感尺度）とした。困難感尺度の各下位尺度について、Cronbachの α 係数を算出した結果、「授業困難感」が.72、「児童支援困難感」が.72、「実習生振る舞い困難感」が.69、「ゆとりのなさを巡る困難感」が.64であった。これらの結果から、「実習生振る舞い困難感」と「ゆとりのなさを巡る困難感」の α 係数はやや低めであるが、困難感尺度は心理尺度として一定水準以上の信頼性（内的整合性）をもつことが確認された。

各尺度の性差の検討

困難感尺度、特性被援助志向性尺度、および利益・コストの予期尺度について、それぞれの下位尺度得点の性差を検討するために、 t 検定を行った（Table 3）。

Table 3 各尺度の性差の分析結果

	男性 (n=60)		女性 (n=100)		t
	M	SD	M	SD	
困難感尺度					
授業困難感	13.27	3.62	14.04	3.45	1.35
児童支援困難感	15.47	3.93	16.04	4.39	0.83
実習生振る舞い困難感	12.00	3.71	12.22	3.85	0.36
ゆとりのなさを巡る困難感	5.68	2.35	6.48	2.32	2.09 *
特性被援助志向性尺度					
被援助に対する懸念や抵抗感の低さ	26.18	4.97	27.26	4.44	1.42
被援助に対する肯定的態度	23.73	4.19	26.15	3.19	4.11 ***
利益・コストの予期尺度					
秘密漏洩	7.75	3.58	7.04	3.41	-1.25
関係の深化	15.30	3.78	15.66	3.37	0.62
相手への迷惑	10.53	3.40	11.24	3.27	1.31
ポジティブな結果	19.62	3.46	21.08	3.13	2.75 **
否定的応答	7.37	3.37	6.30	2.82	-2.15 *
問題の維持	10.10	2.67	11.19	2.50	2.60 *
自助努力による充実感	9.85	2.64	9.17	2.06	-1.71 †

†p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

困難感尺度は、「ゆとりのなさを巡る困難感」において、男性よりも女性の方が有意に高い得点を示した。

特性被援助志向性尺度は、「被援助に対する肯定的態度」において、男性よりも女性の方が有意に高い得点を示した。

利益・コストの予期尺度は、「ポジティブな結果」と「問題の維持」において、男性よりも女性の方が有意に高い得点を示した。また、「否定的応答」において、女性よりも男性の方が有意に高い得点を示した。さらに、「自助努力による充実感」では、女性よりも男性の方が高い得点を示し、有意傾向が見られた。「秘密漏洩」、「関係の深化」および「相手への迷惑」については有意な性差が認められなかった。

各尺度間の相関分析

困難感尺度、特性被援助志向性尺度、および利益・コストの予期尺度の関連を検討するために、回答者全体、男性、女性ごとに各尺度間の相関分析を行った (Table 4 ~6)。

その結果、回答者全体では 43 対の有意な相関が示され、9 対の有意傾向の相関が示された。男性では 35 対の有意な相関が示され、3 対の有意傾向の相関が示された。女性では 34 対の有意な相関が示され、10 対の有意傾向の相関が示された。

Table 4 回答者全体における相関分析の結果

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
困難感尺度													
1. 授業困難感	—	.38 ***	.53 ***	.25 **	-.14 †	.28 ***	.17 *	-.09	.11	-.09	.21 **	.11	-.14 †
2. 児童支援困難感	—	—	.49 ***	.32 ***	-.14 †	.19 *	.19 *	.04	.02	-.04	.14 †	.16 *	-.18 *
3. 実習生振る舞い困難感	—	—	—	.29 ***	-.34 ***	.06	.21 **	-.12	.21 **	-.19 *	.20 **	.06	.05
4. ゆとりのなさを巡る困難感	—	—	—	—	-.26 **	.11	.18 *	-.12	.07	-.15 †	.27 ***	.07	-.03
特性被援助志向性尺度													
5. 被援助に対する懸念や抵抗感の低さ	—	—	—	—	—	.31 ***	-.41 ***	.30 ***	-.56 ***	.40 ***	-.55 ***	-.04	-.06
6. 被援助に対する肯定的態度	—	—	—	—	—	—	.02	.34 ***	-.22 **	.40 ***	-.14 †	.49 ***	-.16 *
利益・コストの予期尺度													
7. 秘密漏洩	—	—	—	—	—	—	—	-.04	.27 **	-.19 *	.57 ***	.04	.14 †
8. 関係の深化	—	—	—	—	—	—	—	—	-.15 †	.63 ***	-.33 ***	.26 **	.13
9. 相手への迷惑	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.21 **	.38 ***	.03	.07
10. ポジティブな結果	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.55 ***	.29 ***	.13 †
11. 否定的応答	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.03	.01
12. 問題の維持	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.17 *
13. 自助努力による充実感	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

†p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Table 5 男性における相関分析の結果

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
困難感尺度													
1. 授業困難感	—	.44 ***	.33 **	.26 *	-.11	.56 ***	.12	.14	.09	.11	.28 *	.35 **	-.24 †
2. 児童支援困難感	—	—	.51 ***	.41 **	-.28 *	.20	.14	-.10	.05	-.10	.15	.10	-.16
3. 実習生振る舞い困難感	—	—	—	.28 *	-.42 **	-.01	.26 *	-.04	.21	-.15	.26 *	.15	.17
4. ゆとりのなさを巡る困難感	—	—	—	—	-.28 *	.11	.21	-.10	.05	-.09	.29 *	-.02	-.03
特性被援助志向性尺度													
5. 被援助に対する懸念や抵抗感の低さ	—	—	—	—	—	.33 **	-.35 **	.30 *	-.64 ***	.39 **	-.58 ***	-.03	.02
6. 被援助に対する肯定的態度	—	—	—	—	—	—	.08	.48 ***	-.37 **	.52 ***	-.12	.49 ***	-.01
利益・コストの予期尺度													
7. 秘密漏洩	—	—	—	—	—	—	—	.04	.21	-.01	.62 ***	.07	.32 *
8. 関係の深化	—	—	—	—	—	—	—	—	-.25 †	.69 ***	-.32 *	.40 **	.25 †
9. 相手への迷惑	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.34 **	.46 ***	-.11	.18
10. ポジティブな結果	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.42 **	.39 **	.28 *
11. 否定的応答	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.13	.03
12. 問題の維持	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.15
13. 自助努力による充実感	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

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

Table 6 女性における相関分析の結果

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
困難感尺度													
1. 授業困難感	—	.34 **	.65 ***	.22 *	-.18 †	.02	.22 *	-.26 **	.10	-.27 **	.21 *	-.08	-.04
2. 児童支援困難感	—	—	.48 ***	.27 **	-.07	.17	.23 *	.11	-.01	-.03	.16	.18 †	-.18 †
3. 実習生振る舞い困難感	—	—	—	.30 **	-.30 **	.11	.19 †	-.17 †	.21 *	-.23 *	.18 †	.00	-.03
4. ゆとりのなさを巡る困難感	—	—	—	—	-.29 **	.03	.19 †	-.15	.05	-.26 **	.32 **	.07	.01
特性被援助志向性尺度													
5. 被援助に対する懸念や抵抗感の低さ	—	—	—	—	—	.26 **	-.44 ***	.29 **	-.53 ***	.39 ***	-.52 ***	-.09	-.10
6. 被援助に対する肯定的態度	—	—	—	—	—	—	.03	.23 *	-.18 †	.22 *	-.08	.43 ***	-.24 *
利益・コストの予期尺度													
7. 秘密漏洩	—	—	—	—	—	—	—	-.09	.33 **	-.28 **	.52 ***	.06	-.03
8. 関係の深化	—	—	—	—	—	—	—	—	-.10	.60 ***	-.34 **	.16	.04
9. 相手への迷惑	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.17 †	.37 ***	.08	.00
10. ポジティブな結果	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.63 ***	.17 †	.07
11. 否定的応答	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.11	-.06
12. 問題の維持	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.14
13. 自助努力による充実感	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

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

困難感尺度，特性被援助志向性尺度，および利益・コストの予期尺度の重回帰分析

仮説モデルに従って，重回帰分析（強制投入法）を回答者全体，男性，女性ごとに行なった（Table 7～9，Figure 2～4）。重回帰分析は2段階に分けて行なった。利益・コストの予期尺度の各下位尺度を基準変数にして，困難感尺度の各下位尺度を説明変数とする分析，特性被援助志向性尺度の各下位尺度を基準変数にして，困難感尺度，利益・コストの予期尺度の各下位尺度を説明変数とする分析を行なった。なお，VIFはいずれも10未満であり，多重共線性の問題はないことが確認されている。

困難感尺度から利益・コストの予期尺度に対する関係について，回答者全体では，「児童支援困難感」から「関係の深化」に対する標準偏回帰係数は有意傾向の正の値であった。「実習生振る舞い困難感」から「相手への迷惑」に対する標準偏回帰係数は有意な正の値であった。「実習生振る舞い困難感」から「ポジティブな結果」に対する標準偏回帰係数は有意な負の値であった。「ゆとりのなさを巡る困難感」から「否定的応答」に対する標準偏回帰係数は有意な正の値であった。「児童支援困難感」から「問題の維持」に対する標準偏回帰係数は有意傾向の正の値であった。「授業困難感」から「自助努力による充実感」に対する標準偏回帰係数は有意な負の値であった。「児童支援困難感」から「自助努力による充実感」に対する標準偏回帰係数は有意な負の値であった。「実習生振る舞い困難感」から「自助努力による充実感」に対する標準偏回帰係数は有意な正の値であった。

困難感尺度および利益・コストの予期尺度から特性被援助志向性尺度に対する関係について，回答者全体では，「実習生振る舞い困難感」から「被援助に対する懸念や

抵抗感の低さ」に対する標準偏回帰係数は有意な負の値であった。「秘密漏洩」から「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」に対する標準偏回帰係数は有意傾向の負の値であった。「相手への迷惑」から「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」に対する標準偏回帰係数は有意な負の値であった。「否定的応答」から「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」に対する標準偏回帰係数は有意な負の値であった。「授業困難感」から「被援助に対する肯定的態度」に対する標準偏回帰係数は有意な正の値であった。「相手への迷惑」から「被援助に対する肯定的態度」に対する標準偏回帰係数は有意な負の値であった。「ポジティブな結果」から「被援助に対する肯定的態度」に対する標準偏回帰係数は有意な正の値であった。「問題の維持」から「被援助に対する肯定的態度」に対する標準偏回帰係数は有意な正の値であった。「自助努力による充実感」から「被援助に対する肯定的態度」に対する標準偏回帰係数は有意傾向の負の値であった。

困難感尺度から利益・コストの予期尺度に対する関係について、男性では、「ゆとりのなさを巡る困難感」から「否定的応答」に対する標準偏回帰係数は有意傾向の正の値であった。「授業困難感」から「問題の維持」に対する標準偏回帰係数は有意な正の値であった。「授業困難感」から「自助努力による充実感」に対する標準偏回帰係数は有意傾向の負の値であった。「実習生振る舞い困難感」から「自助努力による充実感」に対する標準偏回帰係数は有意な正の値であった。

困難感尺度および利益・コストの予期尺度から特性被援助志向性尺度に対する関係について、男性では、「授業困難感」から「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」に対する標準偏回帰係数は有意な正の値であった。「実習生振る舞い困難感」から「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」に対する標準偏回帰係数は有意傾向の負の値であった。「相手への迷惑」から「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」に対する標準偏回帰係数は有意な負の値であった。「否定的応答」から「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」に対する標準偏回帰係数は有意傾向の負の値であった。「授業困難感」から「被援助に対する肯定的態度」に対する標準偏回帰係数は有意な正の値であった。「実習生振る舞い困難感」から「被援助に対する肯定的態度」に対する標準偏回帰係数は有意な負の値であった。「相手への迷惑」から「被援助に対する肯定的態度」に対する標準偏回帰係数は有意な負の値であった。「問題の維持」から「被援助に対する肯定的態度」に対する標準偏回帰係数は有意な正の値であった。「自助努力による充実感」から「被援助に対する肯定的態度」に対する標準偏回帰係数は有意傾向の正の値であった。

困難感尺度から利益・コストの予期尺度に対する関係について、女性では、「授業困難感」から「関係の深化」に対する標準偏回帰係数は有意な負の値であった。「児童支援困難感」から「関係の深化」に対する標準偏回帰係数は有意な正の値であった。「実習生振る舞い困難感」から「相手への迷惑」に対する標準偏回帰係数は有意な正の値であった。「ゆとりのなさを巡る困難感」から「ポジティブな結果」に対する標準偏回帰係数は有意な負の値であった。「ゆとりのなさを巡る困難感」から「否定的応答」に対する標準偏回帰係数は有意な正の値であった。「児童支援困難感」から「問題の維持」に対する標準偏回帰係数は有意な正の値であった。「児童支援困難感」から「自助努力による充実感」に対する標準偏回帰係数は有意傾向の負の値であった。

困難感尺度および利益・コストの予期尺度から特性被援助志向性尺度に対する関係について、女性では、「秘密漏洩」から「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」に対する標準偏回帰係数は有意な負の値であった。「相手への迷惑」から「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」に対する標準偏回帰係数は有意な負の値であった。「実習生振る舞い困難感」から「被援助に対する肯定的態度」に対する標準偏回帰係数は有意

傾向の正の値であった。「相手への迷惑」から「被援助に対する肯定的態度」に対する標準偏回帰係数は有意な負の値であった。「問題の維持」から「被援助に対する肯定的態度」に対する標準偏回帰係数は有意な正の値であった。「自助努力による充実感」から「被援助に対する肯定的態度」に対する標準偏回帰係数は有意な負の値であった。

Table 7 回答者全体における重回帰分析の結果

	利益・コストの予期尺度							特性被援助志向性尺度	
	秘密漏洩	関係の深化	相手への迷惑	ポジティブな結果	否定的応答	問題の維持	自助努力による充実感	被援助に対する懸念や抵抗感の低さ	被援助に対する肯定的態度
	β	β	β	β	β	β	β	β	β
困難感尺度									
授業困難感	.05	-.05	.01	.01	.12	.08	-.19 *	.11	.26 **
児童支援困難感	.08	.16 †	-.12	.09	-.01	.16 †	-.24 *	.01	.00
実習生振る舞い困難感	.11	-.14	.26 *	-.20 *	.08	-.07	.26 *	-.18 *	-.03
ゆとりのなさを巡る困難感	.11	-.12	.03	-.13	.22 **	.02	.02	-.10	.08
利益・コストの予期尺度									
秘密漏洩	—	—	—	—	—	—	—	-.12 †	.07
関係の深化	—	—	—	—	—	—	—	.10	.12
相手への迷惑	—	—	—	—	—	—	—	-.37 ***	-.20 **
ポジティブな結果	—	—	—	—	—	—	—	.12	.25 **
否定的応答	—	—	—	—	—	—	—	-.21 *	.01
問題の維持	—	—	—	—	—	—	—	-.09	.33 ***
自助努力による充実感	—	—	—	—	—	—	—	-.04	-.11 †
R^2	.07 *	.04	.05 †	.05 †	.10 **	.03	.08 *	.52 ***	.45 ***
Adj R^2	.04 *	.02	.03 †	.03 †	.08 **	.01	.06 *	.49 ***	.41 ***

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ β : 標準偏回帰係数
 R^2 : 決定係数 Adj R^2 : 自由度調整済み決定係数

Table 8 男性における重回帰分析の結果

	利益・コストの予期尺度							特性被援助志向性尺度	
	秘密漏洩	関係の深化	相手への迷惑	ポジティブな結果	否定的応答	問題の維持	自助努力による充実感	被援助に対する懸念や抵抗感の低さ	被援助に対する肯定的態度
	β	β	β	β	β	β	β	β	β
困難感尺度									
授業困難感	.03	-.16	.05	.21	.21	.38 **	-.26 †	.26 *	.54 ***
児童支援困難感	.15	.24	-.10	-.09	-.12	-.06	-.25	-.11	.11
実習生振る舞い困難感	.15	-.02	.24	-.15	.18	.08	.37 *	-.23 †	-.25 *
ゆとりのなさを巡る困難感	.22	-.09	.00	-.07	.24 †	-.12	.03	-.11	.04
利益・コストの予期尺度									
秘密漏洩	—	—	—	—	—	—	—	-.04	.03
関係の深化	—	—	—	—	—	—	—	.04	.11
相手への迷惑	—	—	—	—	—	—	—	-.49 ***	-.33 **
ポジティブな結果	—	—	—	—	—	—	—	-.00	.12
否定的応答	—	—	—	—	—	—	—	-.30 †	.02
問題の維持	—	—	—	—	—	—	—	-.16	.23 *
自助努力による充実感	—	—	—	—	—	—	—	.17	.20 †
R^2	.09	.06	.05	.06	.16 †	.15 †	.16 *	.65 ***	.68 ***
Adj R^2	.02	-.01	-.02	-.01	.09 †	.08 †	.10 *	.57 ***	.61 ***

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ β : 標準偏回帰係数
 R^2 : 決定係数 Adj R^2 : 自由度調整済み決定係数

Table 9 女性における重回帰分析の結果

	利益・コストの予期尺度							特性被援助志向性尺度	
	秘密漏洩	関係の深化	相手への迷惑	ポジティブな結果	否定的応答	問題の維持	自助努力による充実感	被援助に対する懸念や抵抗感の低さ	被援助に対する肯定的態度
	β	β	β	β	β	β	β	β	β
困難感尺度									
授業困難感	.16	-.27 *	-.05	-.21	.14	-.15	-.02	.09	-.01
児童支援困難感	.15	.29 *	-.14	.15	.04	.24 *	-.22 †	.06	-.10
実習生振る舞い困難感	-.02	-.10	.30 *	-.10	-.01	-.04	.07	-.18	.24 †
ゆとりのなさを巡る困難感	.12	-.14	.01	-.23 *	.28 **	-.05	.06	-.12	.01
利益・コストの予期尺度									
秘密漏洩	—	—	—	—	—	—	—	-.19 *	.12
関係の深化	—	—	—	—	—	—	—	.12	.13
相手への迷惑	—	—	—	—	—	—	—	-.35 ***	-.27 **
ポジティブな結果	—	—	—	—	—	—	—	.08	.14
否定的応答	—	—	—	—	—	—	—	-.16	.01
問題の維持	—	—	—	—	—	—	—	-.07	.39 ***
自助努力による充実感	—	—	—	—	—	—	—	-.13	-.21 *
R^2	.09 †	.14 **	.06	.13 **	.13 *	.06	.04	.50 ***	.34 ***
Adj R^2	.05 †	.10 **	.02	.10 **	.09 *	.02	.00	.44 ***	.26 ***

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ β : 標準偏回帰係数
 R^2 : 決定係数 Adj R^2 : 自由度調整済み決定係数

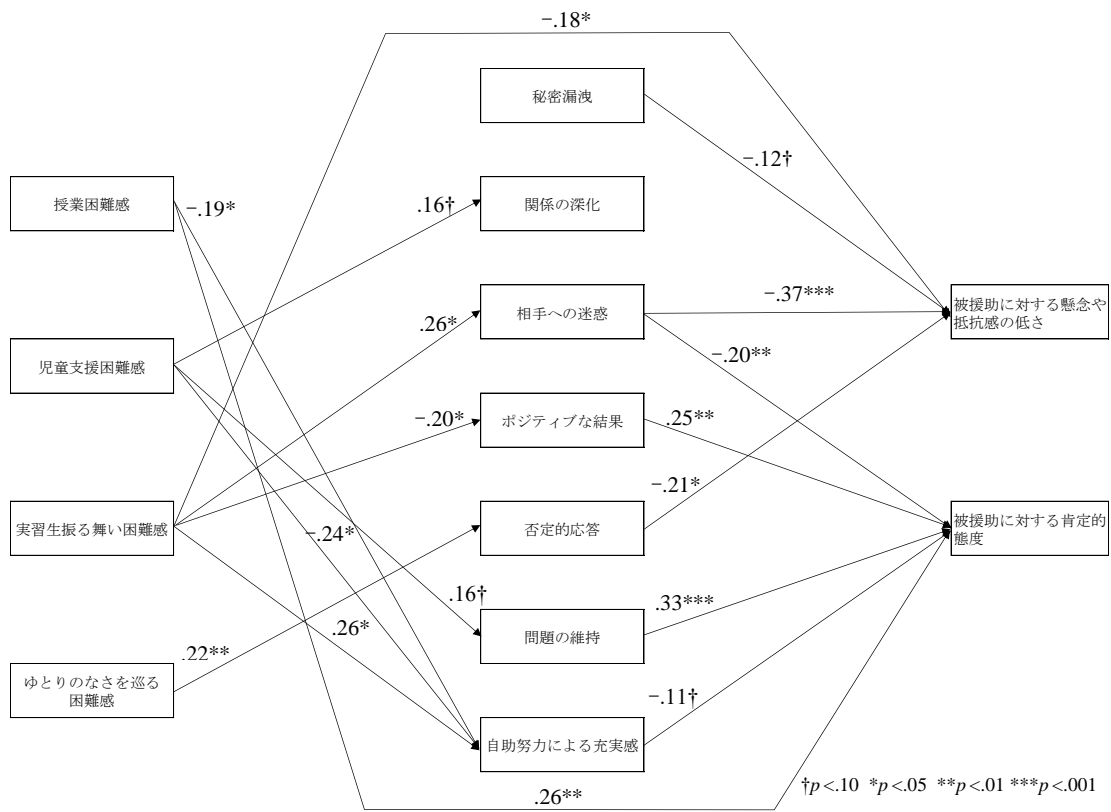


Figure 2 回答者全体のパス図

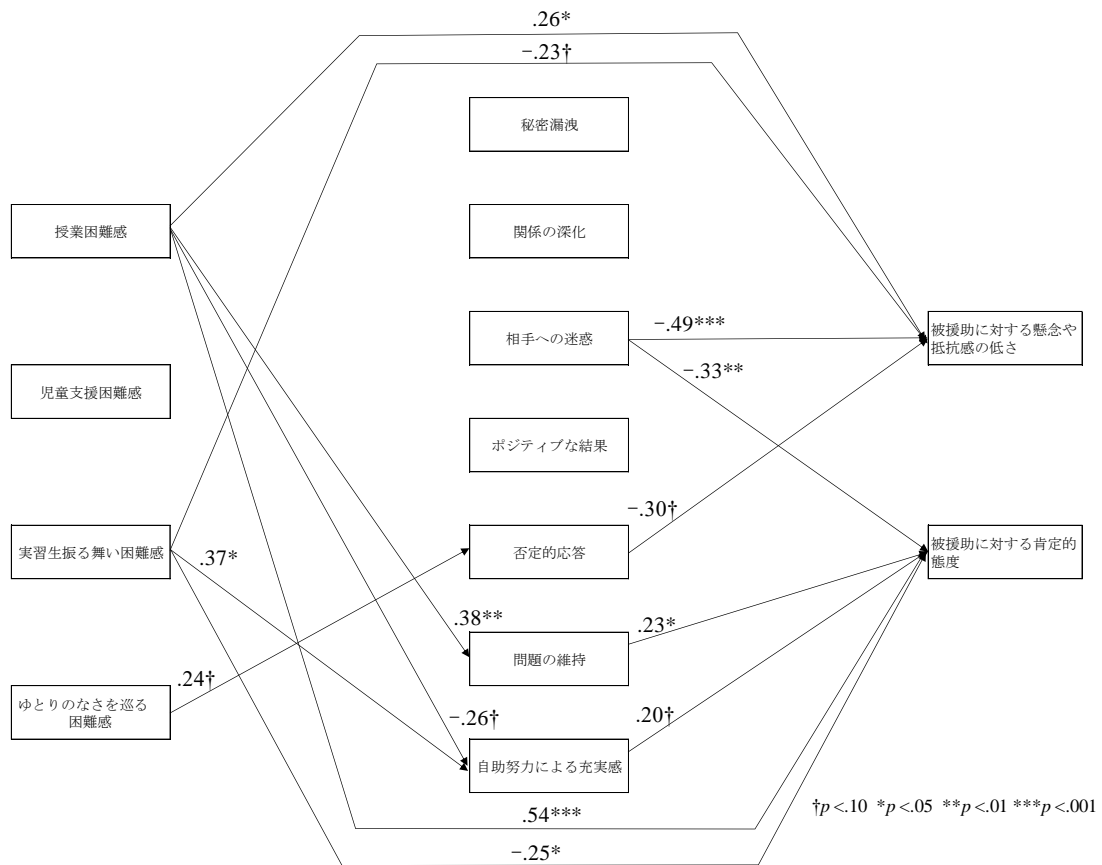


Figure 3 男性のパス図

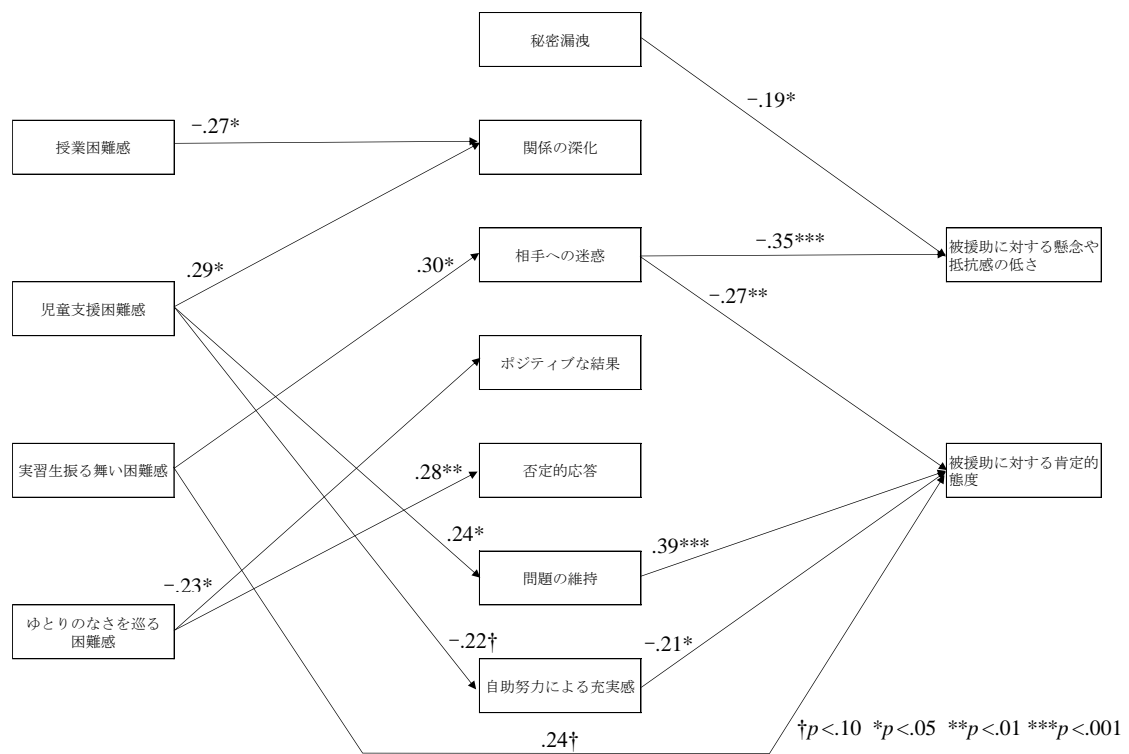


Figure 4 女性のパス図

考察

本研究の結果により示された主な点は、以下のとおりである。

第一に、利益・コストの予期尺度と特性被援助志向性尺度の関係について、回答者全体、男性、女性のいずれにおいても、「相手への迷惑」が「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」と「被援助に対する肯定的態度」の双方と有意な負の関係を示した。中央教育審議会（2006）は、社会の変化への対応や保護者等からの期待の高まりを背景として、多忙感を抱いている教員が少なくないことを指摘している。実習生は大学の教員養成課程の授業やマスコミ報道等において、「教員は多忙である」という情報に触れる機会が多く、そのため実習校の指導教諭は忙しいと考え、相談をすると指導教諭に迷惑をかけると予期することが推察される。このことから、援助要請実行のコストを予期する「相手への迷惑」が実習生の被援助志向性を低める可能性がある。

第二に、困難感尺度と利益・コストの予期尺度の関係について、回答者全体の結果を見て分かるように、「授業困難感」からは、「自助努力による充実感」に有意な負の関係を示した。「児童支援困難感」からは、「関係の深化」と「問題の維持」に有意傾向の正の関係を示し、「自助努力による充実感」には有意な負の関係を示した。「実習生振る舞い困難感」からは、「相手への迷惑」と「自助努力による充実感」に有意な正の関係を示し、「ポジティブな結果」には有意な負の関係を示した。「ゆとりのなさを巡る困難感」からは、「否定的応答」に有意な正の値を示した。男女別の結果も含め、実習生は、自覚する困難感の因子によって、異なる利益・コストを予期することが示唆される。

第三に、困難感尺度と特性被援助志向性尺度の関係について、男女別の結果を見ると、男性においてのみ「授業困難感」からダイレクトに「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」と「被援助に対する肯定的態度」の双方に有意な正の関係を示した。このことから、「授業困難感」が男性実習生の被援助志向性を高める可能性が示唆される。

総合考察

本研究の結果を基に、以下の3点を取り上げる。

第一に、利益・コストの予期が被援助志向性を高めたり低めたりする可能性が示唆された。これは、永井・鈴木（2018）の、友人の相談への利益・コストの予期に対する介入が、大学生の援助要請の促進を検討する上で重要であるという知見を支持するものとなった。このことから、教育実習において指導教諭に対する被援助志向性を高めるためにも、利益・コストの予期に対する介入が重要になってくると考えられる。

特に、「相手への迷惑」は、被援助志向性を低める可能性が示唆された。そのため、「相手への迷惑」の予期を抑制するような取り組みが、実習生の被援助志向性を高めるために重要である。横浜市教育委員会（2021）は、「実習生の指導を通して学校や指導教員自身が成長する機会である」と指摘している。このことから、指導教諭は、実習生への指導が自分にとっても成長に繋がるという積極的な意義を実習生に伝えながら助言や援助を行ったり、実習生が困難感を抱いている様子に気づいたときには、自分から話を聞きにいたりすることで、実習生の「相手への迷惑」の予期を抑制できる可能性がある。

第二に、実習生が抱える困難感の因子によって、被援助志向性に対する直接的な関係や利益・コストの予期を介した間接的な関係が異なることが示唆された。このことから、実習生が抱く困難感のタイプに応じて助言や支援の方法を使い分けることが必要であると考えられる。

特に、回答者全体の結果を見ると、「実習生振る舞い困難感」の高まりは、「相手へ

の迷惑」の高まりを介して被援助志向性を低めたり、「ポジティブな結果」の低下や「自助努力による充実感」の高まりを介して「被援助に対する肯定的態度」を低めたりする傾向が示唆された。前述のように、「相手への迷惑」の予期は抑制するような取り組みを行うことが望ましいと考えられる。一方で、永井・鈴木（2018）が「援助要請をせずに自ら悩みに向き合うことで『自助努力による充実感』を得ること自体は健全なあり方であるため、これを必要以上に抑制することが適切であるとは言えない」と指摘している。このことから、「自助努力による充実感」の予期を必要以上に抑制するような取り組みを行うことは必ずしも望ましいとは言えない。そのため、「授業において全体指導と個別指導の両立が難しく困った」といった項目などの「実習生振る舞い困難感」の各項目の内容について、教育実習の事前指導のときなどに取り上げ、実習生が自分で困難を解決できるための支援を行うことも好ましいと考えられる。

第三に、男性において、「授業困難感」は、被援助志向性を高める可能性が示唆された。すなわち、授業について困難感を抱いている男性実習生は、指導教諭に援助や助言を求める傾向にあると考えられる。横浜市教育委員会（2021）は「実習生が相談しやすい雰囲気・環境づくり」を提案している。指導教諭は、授業について援助や助言を求められたときには、丁寧に対応して実習生との信頼関係を築くことが大切であり、そのような対応によって、実習生は、他の困難感を抱いたときにも指導教諭に相談しやすくなる可能性があると考えられる。

本研究の今後の課題は、被援助志向性に関連する要因について、性差が生じる理由を明確にすることと、実習生の困難感のタイプごとに、利益・コストを予期し、被援助志向性に影響を与える詳細なプロセスを解明することである。

引用文献

- 新井 肇（2008）. 教師のバーンアウトの理解と援助 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要, 6, 23-26.
- 中央教育審議会（2006）. 今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）
Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm（2021年8月15日）
- 中央教育審議会（2012）. 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申） Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm（2021年8月15日）
- 堀井 俊章（2016）. 小学校教育実習アンケート（報告） 横浜国立大学教育人間科学部（未公刊）
- 貝川 直子（2009）. 学校組織特性とソーシャルサポートが教師バーンアウトに与える影響 パーソナリティ研究, 17, 270-279.
- 川喜田 二郎（1967）. 発想法——創造性開発のために—— 中央公論社
- 川瀬 隆千（2013）. 教師バーンアウトの要因と予防 宮崎公立大学人文学部紀要, 20（1）, 223-232.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. New Jersey: Prentice-Hall.
- 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.
- 落合 美貴子（2003）. 教師バーンアウト研究の展望 教育心理学研究, 51, 351-364.
- 酒井 麻紀子・窪田 由紀（2019）. 小学校教師の職場における援助要請に関連する要因の検討——被援助志向性、問題に対する内的な帰属、協働的風土に着目して—— 教育心理学研究, 67, 236-251.
- 高野 明・宇留田 麗（2002）. 援助要請行動から見たサービスとしての学生相談 教育心理学研究, 50, 113-125.
- 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 (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 (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・水野 治久・石隈 利紀 (2012). 教職志望者の被援助志向性を規定する要因——教育実習場面に焦点をあてて—— カウンセリング研究, 45, 29-39.
- 横浜市教育委員会 (2021). 令和 3 年度教育実習サポートガイド——小中学校・義務教育学校・高等学校教諭, 栄養教諭編—— Retrieved from <https://www.edu.city.yokohama.jp/tr/ky/k-center/daigakurenkei/R3-1-support-guide.pdf> (2021年8月15日)
- 米沢 崇 (2010). 実習校指導教員の役割と指導・支援に関する検討——A 大学附属の小学校の指導教員と教育実習生を対象とした質問紙調査の結果を中心にして—— 教育実践学研究, 11 (2), 11-20.