

# 中学生の自己愛傾向と学校ストレスが 教師への援助要請に及ぼす影響

飯塚 沙英<sup>1</sup>・石津憲一郎<sup>2</sup>

Effects of narcissistic tendencies and school stressors on teachers' requests for help in junior high school students

Sae IIZUKA, Kenichiro ISHIZU

## 概要

本研究の目的は、援助要請の対象を教師に絞り、中学生の自己愛傾向を誇大型と過敏型の2つの側面から捉え、自己愛傾向と学校ストレスが援助要請に及ぼす影響を検討することだった。中学1～3年生451名を調査協力者に質問紙調査を行い、階層的重回帰分析を行った結果、自己愛の誇大傾向の高さは学校ストレスの経験頻度に関わらず、援助要請に対する肯定的態度を促進する一方で、学校ストレスの経験頻度が多い場合には誇大傾向の高低に関わらず援助要請に対して懸念や抵抗感を感じることで、また、学校ストレスの経験頻度が少ない場合には誇大傾向の高い者が低い者よりも援助要請に対する懸念や抵抗感を強く感じることで示唆された。過敏傾向については誇大傾向と同様に、学校ストレスの経験頻度に関わらず、援助要請に対する肯定的態度を促進する一方で、過敏傾向が高いと学校ストレスの経験頻度に関わらず、援助要請に対して懸念や抵抗感を感じることで示唆された。そして、とりわけ学校ストレスの経験頻度が高く自己愛の過敏傾向が高い場合、援助要請に対する懸念や抵抗感を強く感じることで示唆された。これらの結果から子どもの援助要請を促進するために、周囲の大人にどのような姿勢が求められるかについて考察を行った。

キーワード：援助要請，自己愛傾向，学校ストレス，中学生

Keywords : help-seeking, narcissistic tendencies, school stressors, junior high school students

## I 問題と目的

文部科学省(2022a)の発表によると、2021年度の小,中,高生の自殺者は368人であり、1974年以降過去最多人数であった前年度の415人に比べて、減少してはいるものの、その数は依然として多いことが明らかになっている。自殺した子どもが置かれていた状況について、各所の情報を元に分類された結果によると、周囲が見ても様子が変わらず悩みを抱えている様子は無かった等の「不明」が半数以上の57.9%であった(文部科学省, 2022b)。このことから、子ども達が周囲に自分の抱えている問題を打ち明けられず、一人で抱え込んでしまっている可能性が考えられる。また、不登校生徒数は9年連続で増加しており、2021年度は全国で24万4000人余りと過去最多を記録し、特に中学生における不登校生徒の数は増大している(文部科学省, 2022a)。その他にも様々な心理的問題を抱える児童生徒は増えている。そのため、児童生徒の自殺の予防や不適応予防のためにも、他者に援助を求めやすい環境の整備は喫緊の課題といえる。

援助要請とは、「他者に援助を求める行動全般をさし、

問題やストレスを抱えた際に、理解・助言・情報・治療・その他全般の援助を得るために他者に働きかけること」と定義されている(Rickwood, Deane, Wilson, & Ciarrochi, 2005)。一般に、援助要請を行うことは様々な問題への適切なコーピングの一つであり、個人の適応にとっても望ましいものとされている。しかし、大学や学校などにおいて、学生や生徒が悩みを抱えていながらも相談に来ない現状があり(木村, 2017)、どうすれば援助要請を促進できるかが重要な課題となっている。特に、中学生は青年期にさしかかり、自立という大きな発達課題に直面することで、自分自身や友人同士で問題解決を試みたり、周囲への援助要請が抑制されたりする傾向にある(尾見, 1999)。また、自立への欲求が高まる中学生は、自分自身や友人同士での問題解決を行う傾向があり、保護者や教師よりも友人を有力なサポート源と知覚するようになることがわかっている(Buhrmester & Furman, 1987)。

しかし、有効なサポートを得るためには周囲の大人に援助要請を行う必要があることや、中学生が遭遇する問題の多くは学校生活において発生することから教師への

<sup>1</sup>高山信用金庫 <sup>2</sup>富山大学大学院教職実践開発研究科

援助要請が重要であることが示されている（田崎・橋本，2005）。さらに，教師は，児童・生徒の悩みの解決を助け，適応を支える存在（岡田・池田，2019）であるだけでなく，生徒とスクールカウンセラー（SC）をつなげられる重要な役割も担っている。これらのことから，中学生の援助要請の対象が教師であるときの援助要請の促進・抑制に関係する要因について検討することの重要性がうかがえる。

これまで，中学生の教師への援助要請を促進・抑制する様々な要因が明らかになっており，青年期に高まるとされている（小此木，1992）自己愛傾向がその1つとして考えられている。自己愛傾向とは，自分自身への関心の集中と，自信や優越感などの自分自身に対する肯定的感覚，さらにその感覚を維持したいという欲求によって特徴づけられる性格特性である（小塩，1998）。臨床場面において自己愛は，他者の反応に鈍感で自己中心的・攻撃的な性格を持つ「誇大型」と，他者の評価に敏感で内気で傷つきやすい特徴を持つ「過敏型」の2つに分類されており（Gabbard，1989），一般青年においても自己愛傾向の2類型が見出されている（小塩，2002）。

中学生の自己愛傾向が教師への援助要請に及ぼす影響についての先行研究において，阿部・太田・福井・渡邊（2017）では，教師への質問頻度を援助要請行動として捉え，中学生を対象に自己愛傾向と教師への質問頻度との関連を検討している。その結果，NPI-S（自己愛人格目録短縮版）によって測定された自己愛傾向の「注目・賞賛欲求」「優越感・有能感」「自己主張性」の各下位尺度のうち，特に「注目・賞賛欲求」が高い者ほど教師に質問する頻度が高いことが示されている。また，阿部・太田（2014）では，中学生が自己愛傾向の程度によって教師から受けた叱りの帰属のさせ方が援助要請態度に及ぼす影響について差異がみられるかを検討している。その結果，自己愛傾向の高い生徒は援助要請に基本的には肯定的な態度を持ちやすいものの，叱られ経験後の援助要請に対しては否定的な態度が生じやすいことが示されている。これらの研究から，自己愛傾向は，援助要請を肯定的に捉え，教師への援助要請を促進しやすい一方で，教師との関係にネガティブな出来事が起こると援助要請が抑制される可能性が示唆されている。

しかしこれらの研究は，自己愛傾向の「誇大型」の高低に焦点を当てており，「過敏型」の側面が十分に測定されていないという課題もある。NPIの下位尺度のうち，「注目・賞賛欲求」は過敏型自己愛傾向とも正の関連があるものの，NPIは自己愛の中でも誇大的・自己顕示的な側面が強調されているという指摘がなされている（上地・宮下，2005）。そのため，中学生における自己愛傾向の援助要請への影響については，過敏型の自己愛傾向には焦点が当てられていない現状にある。しかし，中山・中谷（2006）は，自己愛の発達の变化において，中学校期にも誇大型のみならず過敏型自己愛傾向も一定数

存在することを明らかにした。

「過敏型」は他者からの評価に対する過敏性を持つ点で誇大型と大きく異なる。前田・岩永・生和（2005）では，「過敏型」の自己愛傾向者は他者からの評価懸念を原因として回避・逃避的行動を行うことが明らかになっており，援助要請についても同様の影響が考えられる。特に，生徒にとって教師は評価者という立場でもあり，自己愛傾向の「過敏型」における評価に対する不安の援助要請への影響は大きいと考えられる。さらに，上記の阿部・太田（2014）の研究より，自己愛傾向の高い生徒は援助要請に基本的には肯定的な態度を持ちやすいが，その一方で叱られ経験後の援助要請に対しては否定的な態度が生じやすいことが示されている。このことから，教師との関係におけるストレスの経験が教師への援助要請に影響を及ぼしている可能性がある。学校生活においては様々なストレスがあり，そのような学校生活で経験する嫌悪的出来事は学校ストレスと定義づけられている（岡安・嶋田・丹羽・森・矢富，1992）。この学校ストレスの先行研究として，下田・石津・大月（2021）では，中学生における学級風土（学級の雰囲気や個性）と学校ストレスが体験の回避に及ぼす影響について検討している。研究の結果，学校ストレスを多く経験するほど，ストレスによって喚起される不快な思考や感情といった私的出来事を回避する試みが増える可能性が示唆された。援助要請は時に，他者に弱みを見せるというネガティブ側面もあることから，先行研究のように学校ストレスを多く経験することによって，不快な出来事を回避しようとして援助要請を抑制してしまう可能性が考えられる。よって本研究では，教師との間におけるストレス経験のみではなく，学校生活におけるストレス経験全般である学校ストレスも要因の1つとして取り上げ，援助要請への影響を検討する。

以上のことから，内的要因である自己愛傾向と外的要因である学校ストレスが教師への援助要請にどのような影響を及ぼしているのか検討することで，一番身近で専門的な援助を求められる教師へ，中学生ひとりひとりが援助要請しやすくなる適切な環境作りや働きかけを検討する一助になることが出来ると思われる。そこで本研究では，援助要請の対象を教師に絞り，中学生の自己愛傾向を誇大型と過敏型の2つの側面から捉え，自己愛傾向と学校ストレスが援助要請に及ぼす影響を検討する。

これまでの先行研究を踏まえて，仮説を①誇大型自己愛傾向の高さは援助要請を促進するが，学校ストレスの経験頻度が高いと援助要請が抑制される。②過敏型自己愛傾向の高さは評価懸念の高さゆえ，学校ストレスの経験頻度に関わらず援助要請を抑制するとする。

## II 方法

### 調査協力者

中部地方の公立中学校1校の協力を得て、在籍する1～3年生451名を対象に、調査を行った。全回答者のうち、記入漏れがあった回答を除いた442名(男子226名、女子204名、答えたくない15名、答えたくない2名)を分析対象とした。内訳は1年生153名(男子78名、女子65名、答えたくない8名、答えたくない2名)、2年生148名(男子75名、女子71名、答えたくない2名)、3年生141名(男子68名、女子68名、答えたくない5名)であった。平均年齢は13.16歳、標準偏差は0.86であった。

### 手続き

調査協力を得られた学校に質問紙及び各協力校の担任教諭へのお願いと実施方法の文書を配布して、学級ごとに調査を実施してもらった。フェイスシートには、調査は成績に一切関係ないこと、無記名で行われるため個人が特定されないこと、他人には知られないこと、回答は強制ではないことを記述した。また、担任教諭にも、調査の実施にあたって同様の内容を口頭で説明してもらうことをお願いし、承諾が得られた学校において質問紙が配布された。

### 倫理的配慮

調査協力者には、調査は無記名で行われるため個人が特定されることはないこと、調査内容を研究目的以外に使用することはないこと、回答を止めなくなった場合は途中であっても止めてかまわないことを文面で教示した。さらに、アンケートへの回答をもって調査協力への同意を得ることもフェイスシートに記載し、それに了承した者のみが、以下の質問紙への回答へ進んだ。

### 質問紙の構成

#### 1) フェイスシート

フェイスシートでは、日付、年齢、性別の記入を求めた。アンケートは正解が無いこと、成績に関係しないこと、無記名であるため個人が特定されることが無いこと、回答をやめたくなった場合は、途中であってもやめてかまわないこと倫理的配慮に関する記述として明記し、担任の先生からも説明をお願いした。

#### 2) 評価過敏性-誇大性自己愛尺度

中山・中谷(2006)が作成した評価過敏性-誇大性自己愛尺度を用いた。この尺度は、「自分にはどこか、他人をひきつけるところがあるようだ」などの項目からなる「誇大性」10項目、「他の人が私の発言や行動に注目してくれないと、自分が価値のない人間になったような気がする」などの項目からなる「評価過敏性」8項目、計18項目から構成されるものであり、「1:まったくあてはまらない」～「5:とてもあてはまる」の5件法で回答を求めた。分析では各下位尺度得点の合計得点を算出した。得点が高いほど自己愛傾向が高いことを示す。

#### 3) 被援助志向性尺度

本田・新井・石隈(2011)が作成した中学生の教師に対する援助要請についての認知的枠組みを測定する被援助志向性尺度を用いた。この尺度は、「先生の援助や助言は、問題解決に大いに役立つと考える方である」などの項目からなる「被援助に対する肯定的態度(以下、肯定的態度)」6項目、「先生は、相談内容についての秘密を守ってくれないだろう」などの項目からなる「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ(以下、懸念・抵抗感の低さ)」7項目、計13項目から構成されるものであり、「1:あてはまらない」～「4:あてはまる」の4件法で回答を求めた。分析では、懸念・抵抗感の低さ7項目を逆転処理し、被援助志向性尺度の各下位尺度得点である肯定的態度、懸念・抵抗感の低さそれぞれの合計得点を算出した。得点が高いほど被援助志向性が高いことを示す。

#### 4) 中学生用メンタルヘルス・チェックリスト

岡安・高山(1999)が作成した中学生用メンタルヘルス・チェックリスト(簡易版)の学校ストレッサー尺度を用いた。この尺度は、「先生や両親から期待されるような成績がとれなかった」などの項目からなる「学業」4項目、「友だちにいやなことをいわれた」などの項目からなる「友人関係」4項目、「先生が自分を理解してくれなかった」などの項目からなる「教師との関係」4項目、計12項目から構成されるものであり、「0:全然なかった」～「3:よくあった」の4件法で回答を求めた。分析では、学校ストレッサー尺度の各下位尺度得点の合計得点を算出した。得点が高いほど、学校ストレッサーが高いことを示す。

## III 結果

### 記述統計量

評価過敏性-誇大性自己愛尺度の下位尺度である、誇大性、過敏性のそれぞれの合計、被援助志向性尺度の下位尺度である肯定的態度、懸念・抵抗感の低さのそれぞれの合計、学校ストレッサー尺度は下位尺度である学業、友人関係、教師との関係の得点をすべて合計し、それぞれの合計得点について逆転項目は処理を行った後、平均値、標準偏差、 $\alpha$ 係数を算出した(Table1)。

Table1. 記述統計量

変数名	平均値	標準偏差	$\alpha$ 係数
1. 誇大性	24.51	8.11	0.89
2. 過敏性	19.62	7.15	0.88
3. 肯定的態度	14.95	4.20	0.82
4. 懸念・抵抗感の低さ	13.53	4.77	0.86
5. 学校ストレッサー	8.45	6.43	0.84

### 相関分析

評価過敏性-誇大性自己愛尺度、被援助志向性尺度お

Table2. 相関分析

	1	2	3	4	5
〈評価過敏性—誇大性自己愛尺度〉					
1. 誇大性	1.00				
2. 過敏性	.22**	1.00			
3. 肯定的態度	.23**	.17**	1.00		
4. 懸念・抵抗感の低さ	-.19**	-.55**	-.14**	1.00	
5. 学校ストレッサー	.11*	.36**	.05	-.36**	1.00

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

よび、学校ストレッサー尺度それぞれの下位尺度の相関を検討するために、相関分析を行った (Table2)。その結果、評価過敏性—誇大性自己愛尺度“誇大性”と“過敏性” ( $r = .22, p < .01$ )、被援助志向性尺度の下位尺度である“肯定的態度” ( $r = .23, p < .01$ )と弱い正の相関が示された。また、“過敏性”と“懸念・抵抗感の低さ”の間で負の相関 ( $r = -.55, p < .01$ )が、“過敏性”と“学校ストレッサー”との間で正の相関 ( $r = .36, p < .01$ )が示された。更に、“懸念・抵抗感”と学校ストレッサーとの間に負の相関 ( $r = -.36, p < .01$ )が示された。

#### 階層的重回帰分析

自己愛の誇大性—過敏性によって、援助要請に対する影響が異なるかどうかを検討するために、自己愛の“誇大性—過敏性”、“学校ストレッサー”の各得点およびその交互作用項を説明変数、被援助志向性の“肯定的態度”、“懸念・抵抗感の低さ”を目的変数とする階層的重回帰分析を行った。説明変数として、ステップ1では、自己愛の“誇大性—過敏性”、学校ストレッサーの主効果、ステップ2では、自己愛の“誇大性—過敏性”と学校ストレッサーの交互作用項を投入した。そして、交互作用項が有意であった場合、下位検定として単純傾斜分析 ( $M \pm 1SD$ ) を実施した。

#### 1) 誇大傾向—肯定的態度

自己愛の誇大性得点、学校ストレッサー得点、およびその交互作用項を独立変数、援助要請に対する肯定的態度を従属変数とする階層的重回帰分析を行った結果、学校ストレッサー得点からの主効果は見られなかったが、自己愛の誇大性得点の主効果が有意であった ( $\beta = .22, 95\%CI [.12, .31], p < .01$ )。また、ステップ2での説明率の増加は有意ではなく、交互作用項の影響は見られなかった (Table3)。

Table3. 誇大傾向とストレッサーの肯定的態度への作用

変数名	Step1 ( $\beta$ )	Step2 ( $\beta$ )
誇大性	0.22**	0.22**
学校ストレッサー	0.03	0.04
誇大性 * 学校ストレッサー		-0.02
$R^2$	.05**	.05**

\*\*  $p < .01$

#### 2) 誇大傾向—懸念・抵抗感の低さ

自己愛の誇大性得点、学校ストレッサー得点、およびその交互作用項を独立変数、援助要請に対する懸念・抵抗感の低さを従属変数とする階層的重回帰分析を行った結果、ステップ1からステップ2にかけての説明率は有意に増加することが示され ( $\Delta R^2 = .012, F(3, 404) = 5.75, p < .01$ )、誇大性得点の主効果 ( $\beta = -.17, 95\%CI = [-.26, -.08], p < .01$ )、学校ストレッサー得点の主効果 ( $\beta = -.33, 95\%CI = [-.47, -.27], p < .01$ )が共に有意であった (Table4)。また、誇大性得点と学校ストレッサー交互作用項 ( $\beta = -.12, 95\%CI = [.02, .21], p < .05$ )が有意であった。下位検定の結果、学校ストレッサー得点が低い場合の誇大性得点の傾き ( $B = .01, \beta = .15, p = .02$ )が有意であり、学校ストレッサー得点が低いときには誇大性得点が高い者は小さい者よりも「懸念・抵抗感の低さ」得点が低いことが示された (Figure1)。

Table4. 誇大傾向とストレッサーの懸念・抵抗感の低さへの作用

変数名	Step1 ( $\beta$ )	Step2 ( $\beta$ )
誇大性	-0.17**	-0.16**
学校ストレッサー	-0.33**	-0.37**
誇大性 * 学校ストレッサー		0.12*
$R^2$	.15**	.16**

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

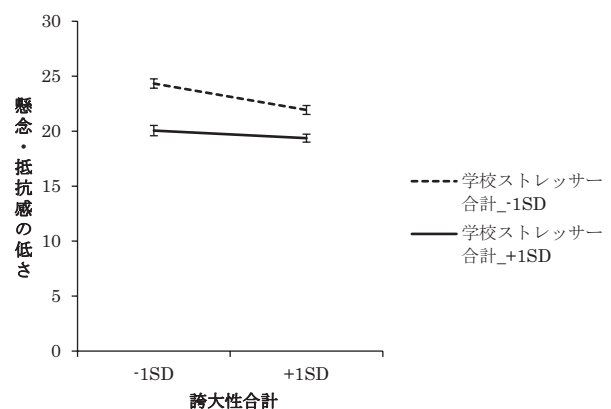


Figure1. 誇大性得点と学校ストレッサーの交互作用

### 3) 過敏傾向—肯定的態度

自己愛の過敏性得点, 学校ストレス得点, およびその交互作用項を独立変数, 援助要請に対する肯定的態度を従属変数とする階層的重回帰分析を行った結果, 学校ストレス得点からの主効果は見られなかったが, 自己愛の過敏性得点の主効果が有意であった ( $\beta = .19, 95\%CI [.09, .30], p < .01$ )。また, ステップ2での説明率の増加は有意ではなく, 交互作用項の影響は見られなかった (Table5)。

Table5. 過敏傾向とストレスの肯定的態度への作用

変数名	Step1 ( $\beta$ )	Step2 ( $\beta$ )
過敏性	0.19**	0.19**
学校ストレス	-0.03	-0.02
過敏性 * 学校ストレス		-0.02
	$R^2$	
	.03**	.03**

\*\*  $p < .01$

### 4) 過敏傾向—懸念・抵抗感の低さ

自己愛の過敏性得点, 学校ストレス得点, およびその交互作用項を独立変数, 援助要請に対する懸念・抵抗感の低さを従属変数とする階層的重回帰分析を行った結果, 自己愛の過敏性得点の主効果 ( $\beta = -.48, 95\%CI [-.06, -.40], p < .01$ ), 学校ストレス得点 ( $\beta = -.19, 95\%CI [-.03, -.10], p < .01$ ) の主効果ともに有意であった。また, ステップ2での説明率の増加は有意ではなく, 交互作用項の影響は見られなかった (Table6)。

Table6. 過敏傾向とストレスの懸念・抵抗感の低さへの作用

変数名	Step1 ( $\beta$ )	Step2 ( $\beta$ )
過敏性	-0.48**	-0.48**
学校ストレス	-0.19**	-0.17**
過敏性 * 学校ストレス		-0.04
	$R^2$	
	.33**	.33**

\*\*  $p < .01$

## IV 考察

本研究の目的は, 援助要請の対象を教師に絞り, 中学生の自己愛傾向を誇大型と過敏型の2つの側面から捉え, 自己愛傾向と学校ストレスが援助要請に及ぼす影響について検討することであった。

以下に本研究の分析ごとの考察を示す。

### 相関分析

相関分析の結果より, 評価過敏性—誇大型自己愛尺度“誇大型”と“過敏性”との間に弱い正の相関が見られた。これは, 小塩 (2002) で2種類の自己愛自己愛は2つの

極として考えられることや, 中山・中谷 (2006) の自己愛はどちらか1つの特徴を持つ者だけでなく両方の特徴を持つ者も存在することと一致する結果となった。このことから, 自己愛傾向の“誇大型”, “過敏性”の高さは個人の中で併存することが考えられる。また, “誇大型”と被援助志向性尺度の下位尺度である“肯定的態度”との間で弱い正の相関が見られた。このことから, 自己愛傾向の“誇大型”の高さは援助要請に対する肯定的な態度に影響することが考えられる。つまり, 誇大型自己愛傾向が高い人ほど援助要請に対して肯定的な態度を示すといえるだろう。

次に, “過敏性”と“懸念・抵抗感の低さ”の間で負の相関, “過敏性”と“学校ストレス”との間で正の相関が見られた。このことから, 過敏型自己愛傾向が高い人は, 援助要請を行うことに対して懸念や抵抗感を感じやすいことが考えられる。また, 過敏型自己愛傾向が強い人は, 学校生活におけるストレスを感じやすいことが考えられる。さらに, “懸念・抵抗感の低さ”と学校ストレスとの間に負の相関が見られた。これは, 田村・石隈 (2006) でバーンアウトと“被援助に対する懸念・抵抗感の低さ”との間に負の関連がみられたことや, 本田・新井・石隈 (2011) で“懸念・抵抗感の低さ”とストレス反応との間に負の相関が見られたことと一致しており, 援助要請に対する懸念・抵抗感と学校ストレスの間には関連があることが示された。このことから, 援助要請に対して懸念や抵抗感を感じやすい人は, 学校におけるストレスも経験しやすいことが考えられる。つまり, 過敏型自己愛傾向が高い人は, 学校におけるストレスを経験しやすいことと同時に, 援助要請を行うことに対して懸念や抵抗感などの否定的な考えを持ちやすいと推察される。

### 階層的重回帰分析

本研究では, 自己愛の誇大型—過敏性によって, 援助要請に対する影響が異なるかどうかを検討するために, 自己愛の“誇大型—過敏性”, “学校ストレス”の各得点およびその交互作用項を説明変数, 被援助志向性の“肯定的態度”, “懸念・抵抗感の低さ”を目的変数とする階層的重回帰分析を行った。説明変数として, ステップ1では, 自己愛の“誇大型—過敏性”, 学校ストレスの主効果, ステップ2では, 自己愛の“誇大型—過敏性”と学校ストレスの交互作用項を投入した。そして, 交互作用項が有意であった場合, 下位検定として単純傾斜分析 ( $M \pm 1SD$ ) を実施した。

以下, 自己愛傾向ごとの階層的重回帰分析の結果について考察を述べる。

#### 1) 誇大型が援助要請に及ぼす影響

学校ストレス得点からの主効果はみられなかったが, 自己愛の誇大型傾向が肯定的態度へ正の影響を示した。また, 交互作用項の影響は見られなかった。このことから, 本田・新井・石隈 (2011) で肯定的態度とストレス

反応は相関が見られなかったことと一致して教師への援助要請に対する肯定的な態度には学校ストレスの経験頻度は関係しないことが明らかになった。また、自己愛の誇大傾向は「教師への援助要請に対して問題解決のためには援助要請が必要だ、援助要請をしたい」という肯定的な態度を持つことが明らかになった。このことから、阿部・太田・福井・渡邊（2017）や阿部・太田（2014）などの先行研究と同様に、自己愛の誇大傾向は援助要請に対して肯定的な態度を持ち、援助要請を促進しうることが示唆された。

次に、自己愛の誇大傾向が懸念・抵抗感の低さへ負の影響を示し、学校ストレスが懸念・抵抗感の低さに負の影響を示した。また、誇大性得点と学校ストレス相互作用項が有意であった。下位検定の結果、学校ストレス得点が低い場合の誇大性得点の傾きが有意であり、学校ストレス得点が低いときには、誇大傾向が大きい者は小さい者よりも「懸念・抵抗感の低さ」得点が低いことが示された。すなわち、学校ストレス得点が低いときには、誇大傾向が高い者は誇大傾向が低い者よりも援助要請に対する懸念・抵抗感が高いことが示されたと言える。これらのことから、学校ストレスの経験頻度が多いときは誇大傾向の高低関係なく、援助要請に対して懸念・抵抗感が高いこと、学校ストレスの経験頻度が少ないときは誇大傾向の高い者の方が低い者より援助要請に対して懸念・抵抗感が高いことが示された。

阿部・太田・福井（2020）では、Dark Triad（マキャベリアニズム、サイコパシー、自己愛傾向の3つの総称）と援助要請態度の関連を検討しており、研究の結果、自己愛傾向は「まずは自身で問題解決を試み、それでも解決しない場合に援助を求める」というような“自律的援助要請”と、「相手との関係構築のために援助を求める」というような“関係志向的援助要請”に対して正の影響を示した。このような先行研究と本研究の結果から、誇大型自己愛傾向の高い個人は、援助要請に対して基本的には肯定的な態度を示す一方で、賞賛や注目、地位や名声を求める傾向があり、社会的評価を得られる対人行動を指向していることから、特に学校ストレスの経験頻度が少ない場合には他者に援助を求めるほどではなく自己解決を試みるべきと判断したり自己呈示をしようとして、援助要請に対して懸念や抵抗感を感じるということが考えられる。

以上のことから、自己愛傾向の誇大性が高いほど援助要請に対して肯定的に捉える一方で、学校ストレスの経験頻度が少ない場合には、援助要請に対する懸念や抵抗感が強くなり援助要請を抑制する可能性と、自己愛傾向の誇大性の高低に関わらず学校ストレスの経験頻度が多いと援助要請に対して懸念や抵抗感が強まること、学校ストレスの経験頻度が少ない場合は誇大傾向の高い者の方が低いものよりも援助要請に対する懸念

や抵抗感が強いことが示唆され、仮説①は一部支持される結果となった。

## 2) 過敏傾向が援助要請に及ぼす影響

学校ストレス得点の主効果はみられなかったが、自己愛の過敏傾向が肯定的態度に正の影響を示した。また、交互作用項の影響は見られなかった。このことから、自己愛の過敏傾向は誇大傾向と同様に、学校ストレスの経験頻度に関わらず、教師へ援助要請を行うことに対して肯定的な態度を持つことが示唆された。

次に、自己愛の過敏傾向が懸念・抵抗感の低さに負の影響を示した。また、学校ストレスが懸念・抵抗感の低さに負の影響を示した。また、交互作用項の影響は見られなかった。これらのことから、学校ストレスの経験頻度が多いと教師への援助要請に対して、「援助を求めても問題を解決してくれない、自分が弱い人間と思われそう」などの懸念や抵抗感を感じやすいこと、自己愛の過敏傾向が高い者は教師への援助要請に対して懸念や抵抗感が強いことが示された。これは、河野（2015）の自己愛傾向の過敏型は悩みを相談することに不安を感じるという研究の結果と一致しており、自己愛傾向の過敏性は援助要請に対して懸念や抵抗感を感じ、教師への援助要請を抑制する可能性が示唆された。

このように、自己愛の過敏傾向は誇大傾向と同様に、学校ストレスの経験頻度に関わらず、援助要請に対する肯定的な態度を促進する一方で、過敏傾向が高いと学校ストレスの経験頻度に関わらず、援助要請に対して懸念や抵抗感を感じることを示唆された。そして、とりわけ学校ストレスの経験頻度が高く自己愛の過敏傾向が高い場合、援助要請に対する懸念や抵抗感を強く感じることを示唆された。これは、渡邊・池（2017）の自己愛傾向の過敏性が、他人を利用しないし頼りにしたいという対人依存欲求とその表出行動の差をうみ、「頼りたくても頼れない」要因である可能性示された結果と一致し、自己愛の過敏傾向の高さは援助要請に対する肯定的な態度を促進するものの、実際に援助要請を実行することに対しては懸念や抵抗感を抱きやすく、教師への援助要請を抑制する可能性が考えられる。

以上のことから、自己愛傾向の過敏性が高い者は援助要請に対して肯定的な態度を持つものの、教師への援助要請に対する懸念や抵抗感を強める可能性があること、そして、特に学校ストレスの経験頻度が多い場合に援助要請に対する懸念や抵抗感が強まり、教師への援助要請を抑制する可能性が示唆され、仮説②も一部支持される結果となった。

## V 総合考察と教育実践への示唆

本研究の目的は、援助要請の対象を教師に絞り、中学生の自己愛傾向を誇大型と過敏型の2つの側面から捉え、自己愛傾向と学校ストレスが援助要請に及ぼす

影響を検討することであった。分析の結果、以下のことが明らかになった。

階層的重回帰分析の結果、自己愛の誇大傾向の高さは学校ストレスの経験頻度に関わらず、援助要請に対する肯定的態度を促進する一方で、学校ストレスの経験頻度が多い場合には誇大傾向の高低に関わらず援助要請に対して懸念や抵抗感を感じること、また、学校ストレスの経験頻度が少ない場合には誇大傾向の高い者が低い者よりも援助要請に対する懸念や抵抗感を強く感じることが示唆された。また、自己愛の過敏傾向については誇大傾向と同様に、学校ストレスの経験頻度に関わらず、援助要請に対する肯定的態度を促進する一方で、過敏傾向が高いと学校ストレスの経験頻度に関わらず、援助要請に対して懸念や抵抗感を感じることが示唆された。そして、とりわけ学校ストレスの経験頻度が高く自己愛の過敏傾向が高い場合、援助要請に対する懸念や抵抗感を強く感じることが示唆された。

このように自己愛の誇大傾向が高い者は学校ストレスの経験頻度が低いときに援助要請への懸念や抵抗感を強く感じ、過敏傾向は学校ストレスの経験頻度に関わらず援助要請に対して懸念や抵抗感を強く感じるという結果が示された要因として、自己愛傾向の誇大性・過敏性のどちらも「他者が持つ自分に関する評価への関心の集中、こだわり」を共通要素として持つこと（中村，2004）が考えられる。具体的には、他者からの賞賛や注目、地位や名声を求める傾向から、自己愛の誇大傾向は社会的評価を得られる対人行動を指向する特徴が援助要請を行うことに対して懸念や抵抗感を感じ、過敏傾向は他者によって低められるような証拠がないことを確認することで自己価値や自己評価を肯定的に維持するという特徴から、援助要請は自己価値を低下するもの、他者に弱みを見せるものであると考えることで教師への援助要請を行うことに対して懸念や抵抗感を感じると考えられる。加えて、自己愛の誇大傾向・過敏傾向の両者ともが援助要請に対して肯定的な態度を示していることから、教師への援助要請を肯定的に捉え、援助要請したいという思いがあるものの、自己愛傾向の誇大型と過敏型それぞれの特徴から援助要請を行うことに対して懸念や抵抗感が生まれてしまい結果的に抑制されてしまう可能性が考えられる。

また、自己愛傾向の2類型どちらの場合でも学校ストレスの経験頻度が援助要請に対する懸念・抵抗感の低さに負の影響を及ぼしていたことから、阿部・太田（2014）の結果と一致し、学校ストレスの経験頻度が高いほど、教師への援助要請に対して懸念や抵抗感を高く持ち、援助要請が抑制されてしまう可能性が示唆された。これは、下田・石津・大月（2021）の学校ストレスの経験頻度が体験の回避を促進することが明らかになった研究と同様に、他者に弱みを見せる行為でもあり、不快な思考や感情を引き起こす可能性もある援助要請は、

学校ストレスの経験頻度が多いと抑制されてしまうという可能性も示唆していると考えられる。

自己愛傾向の誇大型・過敏型両者とも援助要請に対して肯定的な態度を示すものの、自己愛の誇大傾向が高い者は学校ストレスの経験頻度が低いときに援助要請への懸念や抵抗感を強く感じ、過敏傾向は学校ストレスの経験頻度に関わらず援助要請に対して懸念や抵抗感を強く感じるという本研究の結果から、中学生の自己愛傾向の誇大型・過敏型それぞれが援助要請を抑制しうることが示唆された。このことから、子どもたちの援助要請を促進するためには適切な自己愛を育むことが重要であると考えられる。

先述の通り、自己愛傾向は他者の反応に鈍感で自己中心的・攻撃的な性格を持つ「誇大型」と、他者の評価に敏感で内気で傷つきやすい特徴を持つ「過敏型」の2つに分類されている。また、2つの自己愛傾向は、恥に対する敏感さによって分けられ、両者とも自己顕示傾向が高いものの、誇大型は恥に対して鈍感であり、過敏型は恥に対して敏感であるという違いがある（岡野，1998）。

誇大型自己愛傾向の観点から適切な自己愛を育むためには、家庭環境や学校生活で子どもたちが現実的な評価を受けることが重要であると考えられる。小此木（1981）は、対人関係の中で適切に処理され成熟した自己愛は、現実の裏付けを受けて発達し、社会に是認された自己愛である自我同一性（アイデンティティ）となることを指摘しており、家庭環境や学校生活において子どもたちのできることやいいところは認めて肯定し、社会的に望ましくない欠点（相手を傷つけたのにごめんなさいが言えない、自己中心的な考えで行動するなど）は指摘し、自己評価と客観的な評価を一致させていくことが適切な自己愛を育むことにつながると考える。

次に、過敏型自己愛傾向の観点からは、親や教師などの大人が子どもの意志や気持ちに耳を傾け、寄り添うことが適切な自己愛の育成につながると考える。幼少期から思春期にかけて親から子ども自身の存在や気持ちを無視ないし軽視されることで、自分はそれだけ無価値な人間であると信じ込み、自己愛の過敏型に陥っていくと考えられている（岡野，1998）。このことから、過敏型の自己愛傾向を予防し、適切な自己愛を子どもたちが育んでいけるためにも、教師などの身近な大人が子どもたちを一人の人として尊重し、その子の意志や気持ちを聞き入れ理解しようとする姿勢が重要であると考えられる。

また両者の自己愛傾向に共通して、同世代である友人や親などの社会化における重要な他者と信頼できるような親密な関係を築くことが適切な自己愛の育成にとって重要であると考えられる。安達（1994）は、父親や母親、友人や恋人などが青年の自己の構築や発達に対して重要な他者として機能することを明らかにしている。また、張（2014）では、友人に対する不安や懸念が低いことが自己愛傾向の評価過敏性の抑制につながることが明らかに

していることから、親や友人との信頼関係を築いていくことが適切な自己愛の育成につながると考える。

これらのように、周囲から適切な評価を受けて自己に対する評価とすり合わせていくこと、養育者や教師などの身近な大人が子どもたちを一人の人として尊重し、その子の意志や気持ちを聞き入れ理解しようとする姿勢を持つこと、周囲の重要な他者である親や友人などと信頼関係を築くことで、適切な自己愛が形成されていき、援助要請が促進されていくと考える。

加えて、教師が生徒たちの特性や教育支援ニーズを理解した上で接することや、教師への援助要請は弱みを見せるものではなく、自己では解決が出来ない問題の解決のために有用なものであることを生徒自身に理解してもらうことが、自己愛傾向の高い中学生が教師への援助要請に対する懸念や抵抗感などの否定的な認知を減らし、教師への援助要請を促進していくことにつながると考える。藤本・水野(2014)では、中学生における被援助志向性は教師に対する信頼感と関連があること、山中・平石(2015)では、中学生のいじめ被害時の援助要請意図は教師との良好な関係と中程度の関連があることが示されている。このことから、教師からのサポートによって関係の良好さを感じ、すなわちストレスが軽減され、教師に対する信頼感をもつことで児童・生徒は困難を抱えた際に教師に援助を要請することができると考えられる。

以上を勘案すると、適切な自己愛を育むこと、教師と良好な関係を構築すること、相談したら応えてくれるという安心感を作ることが教師への援助要請を促進することにつながり、中学生が適応的・健康的に学校生活を送れることにつながると考えられる。これまで、子どもたちの援助要請をどのように促進するかには、大きな関心が寄せられ多くの研究が行われてきた(永井, 2012; 永井・新井, 2008)。一方で、その促進のために、教師や保護者等、子供たちを支える周囲の大人に「どのような姿勢が求められるか」という視点からの研究は必ずしも多くない。子どもたちの適応を促進する要因として援助要請行為やその行為を起こしていくスキルを子供たちにどう育ませるかという視点は重要であるが、本研究は、大人自身が子どもとの関わりを見直し、子どもの適切な自己愛を育む土壌を構成することが援助要請につながるとを示している。

## VI 今後の課題

本研究の今後の課題として次の点を挙げるができる。本研究では実際の援助要請行動への自己愛傾向と学校ストレスの影響は明らかになっていない点である。Ajzen(1991)や梅垣(2017)によると、援助要請態度が意図を予測し、意図が行動を予測することが明らかになっている。本研究では、援助要請態度と意図を包

括する概念であり、援助要請に対する認知的枠組みである被援助志向性を援助要請として捉え、援助要請に対する自己愛傾向と学校ストレスの影響を検討した。このことから、自己愛傾向や学校ストレスが援助要請を促進・抑制しうることは示唆された。しかし、被援助志向性は援助要請を行動に移すまでの時系列的にみると援助要請態度と近い概念であり、援助要請態度は援助要請行動に直接的な影響が有意ではない(梅垣, 2017)ことや、酒井・窪田(2019)が教師を対象に被援助志向性と援助要請意図の関連を検討した結果、被援助志向性は援助要請意図を予測することが明らかになったことから、実際の援助要請行動を促進・抑制しているのかどうかはより詳細な検討が必要である。

また本研究は横断的なデータを用いた研究であった。今後は、時間軸を含めた調査を行うことで、中学生の援助要請に及ぼす各要因の作用をより精緻に検討していく必要があるだろう。

## VII 引用文献

- 安達喜美子(1994). 青年における意味ある他者の研究—とくに、異性の友人(恋人)の意味を中心として— 青年心理学研究, 6, 19-28.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- 阿部晋吾・太田 仁(2014). 中学生の叱られ経験後の援助要請態度—自己愛傾向による差異— 教育心理学研究, 62, 294-304.
- 阿部晋吾・太田 仁・福井 斉・渡邊力生(2017). 中学生の自己愛傾向と援助要請, 問題行動, 学業成績との関連 梅花女子大学心理こども学部紀要, 7, 19-25.
- 阿部晋吾・太田 仁・福井 斉(2020). 高校生における性格特性のDark Triadと援助要請態度との関連 関西大学心理学研究, 11, 1-9.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113.
- 藤本 到・水野治久(2014). 中学生の学校への登校維持要因—教師に対する信頼感・ソーシャルサポート・被援助志向性からの検討— 大阪教育大学紀要第IV部門, 62, 119-129.
- Gabbard, G. O. (1989). Two subtypes of narcissistic personality disorder. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 53, 527-532.
- 本田真大・新井邦二郎・石隈利紀(2011). 中学生の友人, 教師, 家族に対する被援助志向性尺度の作成 カウンセリング研究, 44, 254-263.
- 上地雄一郎・宮下一博(2005). コフォートの自己心理学に基づく自己愛的脆弱性尺度の作成 パーソナリティ



- 研究, 14, 80-91.
- 木村真人 (2017). 悩みを抱えていながら相談に来ない学生との理解と支援—援助要請研究の視座から— 教育心理学年報, 56, 186-201.
- 河野七海 (2015). 援助要請による利益とコストおよび過敏型自己愛傾向からみた援助要請スタイルへの影響 京都女子大学大学院こころの相談室, 7, 11-22.
- 小塩真司 (1998). 青年期の自己愛傾向と自尊感情, 友人関係のあり方との関連 教育心理学研究, 46, 280-290.
- 小塩真司 (2002). 自己愛傾向によって青年を分類する試み—対人関係と適応, 友人によるイメージ評定からみた特徴— 教育心理学研究, 50, 261-270.
- 前田高幸・岩永 誠・生和秀敏 (2005). 自己愛傾向が行動的回避に及ぼす影響についての検討 広島大学総合科学部紀要Ⅳ理系編, 31, 31-41.
- 文部科学省 (2022a). 令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果概要 令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要 (2022年11月21日)
- 文部科学省 (2022b). 令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果 令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について (2022年11月21日)
- 中村晃 (2004). 健全な自己愛と不健全な自己愛 千葉商大紀, 42, 1-20.
- 永井 智 (2012). 中学生における援助要請意図に関連する要因—援助要請対象, 悩み, 抑うつを中心として— 健康心理学研究, 25, 83-92.
- 永井 智・新井邦二郎 (2008). 悩みの種類から見た中学生における友人に対する相談行動—予期される利益・コストとの関連— 学校心理学研究, 8, 41-48.
- 中山留美子・中谷素之 (2006). 青年期における自己愛の構造と発達的变化の検討 教育心理学研究, 54, 188-198.
- 岡田 涼・池田七海 (2019). 教師に対する援助要請の促進・抑制に関わる要因についてのレビュー 香川大学教育学部研究報告, 151, 15-34.
- 岡野憲一郎 (1998). 恥と自己愛の精神分析—対人恐怖から差別論まで— 岩崎学術出版社
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森 俊夫・矢富直美 (1992). 中学生の学校ストレスの評価とストレス反応との関係 心理学研究, 63, 310-318.
- 岡安孝弘・高山 巖 (1999). 中学生用メンタルヘルス・チェックリスト (簡易版) の作成 宮崎大学教育学部教育実践研究指導センター研究紀要, 6, 73-84.
- 小此木啓吾 (1981). 自己愛人間: 現代ナルシシズム論 朝日出版社
- 尾見康博 (1999). 子どもたちのソーシャル・サポート・ネットワークに関する横断的研究 教育心理学研究, 47, 40-48.
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi, J. V. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 4, 1-34.
- 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.
- 下田芳幸・石津憲一郎・大月 友 (2021). 中学生における学級, 学校ストレスと体験の回避の関連性 佐賀大学教育学部研究論文集, 5, 231-240.
- 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.
- 田崎敏昭・橋本真喜子 (2005). 児童・生徒の心理的困難時における自己援助と援助要請 (I) 福岡女子学院大学紀要, 臨床心理学, 2, 21-27.
- 張 愛子 (2014). 大学生の自己愛傾向に関する研究: 親の養育態度と友人関係との関連から 学校教育学研究論集, 29, 1-13.
- 梅垣佑介 (2017). 心理的問題に関する援助要請行動と援助要請態度・意図の関連 心理学研究, 88, 191-196.
- 渡邊つかさ・池 志保 (2017). 他者に頼りたくても頼れない要因—自己愛と友人との付き合い方の観点から— 福岡県立大学心理臨床研究, 9, 65-74.
- 山中大貴・平石賢二 (2015). 中学生におけるいじめ被害時の教師への援助要請意図—生徒—教師関係, 孤立傾向, 深刻度の認知との関連から— 学校心理学研究, 15, 31-42.

## 謝 辞

本論文の作成にあたり, データ収集にご協力いただいた生徒のみなさん, 先生方に厚く御礼申し上げます。論文を執筆するにあたり, 温かい励ましやご助言を通して多くの方々に支えていただきました。ご協力いただいたすべての方々に心より感謝を申し上げます。本当にありがとうございました。

受付年月日 (R5.8.7)

受理年月日 (R5.11.1)