

学級での援助要請を促す教師の工夫とは（2）

—学級担任の支援，学級風土との関連性の検討—

津田 真李¹・青木多寿子²
(2017年1月5日受理)

How Classroom Teachers Promote their Students' Ability of Help -Seeking in their Classes(2)

—The relations among teachers' supports, classroom climate and help-seeking—

Mari TSUDA and Tazuko AOKI

The ability of help-seeking could be very important to adopt their school life for children and students. The purpose of this study is to examine how classroom teachers promote their students' ability about it. Twenty classroom teachers and their students, totally seven hundred and seven students from 5th graders to 8th graders participate in this research. First, teachers answered about their supports in classrooms according to three strategies, they were through cognitive change, through ability of help-seeking, intention for it and solidarity among their classroom. We discussed about the effectiveness of three strategies, developmental differences to use them and the effectiveness the solidarity of classroom. Additionally, we discussed classroom teacher should be key person to promote help-seeking ability of their children and students.

Key words: help-seeking, classroom teacher, strategies for supports, elementary school and junior high school students, solidarity of classroom

キーワード：援助要請，学級担任，支援の方略，小・中学生，学級の連帯感

問題と目的

近年、いじめや不登校など様々な問題が児童生徒の周囲に山積している。このような学校での不適応に関する問題への予防的対処として、日常的に悩みや問題を周囲に相談することが考えられる。佐藤・渡邊(2013)は、小・中学生を対象とした研究結果から援助要請(Help-Seeking)をおこなうことが悩みの解決には有効であることを示唆している。小・中学生の約60%が悩みを抱えており(内閣府, 2014)、日常的に悩みを解決していくことは、適応的な学校生活のために必要なことであるだろう。援助要請研究は、援助要請行動を促進、あるいは抑制する要因についての解明や援助要請の生起プロセスの研究などがおこなわれてきた(水

野・石隈, 1999; 高木, 1997; 脇本, 2008など)。これらの援助要請研究では、援助を要請する対象が、多くの場合カウンセラー等の専門家を想定していた。しかし、一般的に個人が抱える悩みや課題の相談は、身近な家族や友人に対しておこなう頻度が多いことが予測できる。このような日常的な相談を想定し、社会心理学や学校心理学においては、石隈(2004)のいうボランティア的ヘルパーに着目した援助要請の研究がおこなわれている。しかし、未だ日常的な悩みや相談を対象とした研究は少ない。そこで、本研究では、悩みの相談という日常的な援助要請に着目し、これを促進するための介入方法について検討する。

援助要請の研究やストレスに関する研究において、児童生徒が悩みの相談を回避することは、ストレスを

1 広島県熊野町立熊野第四小学校

2 岡山大学大学院教育学研究科

蓄積し、体調への悪影響や不登校、問題行動など不適応状態を誘引すると指摘されている(大竹・島井・嶋田ら 1998; 櫻井・青木 2005)。一方、安心して援助要請をおこなえる関係が学校生活への意欲を高めること(太田 2005)、援助を受けた後、その援助へ評価をおこなうまでの一連の過程が適応に至ること(本田・新井・石隈 2008)などが明らかになっている。つまり、援助要請は適応的生活に必要な行動だと考えられる。

現在までの研究の中で援助要請促進のための介入法についても研究がおこなわれている。本田・新井(2010)は、大学院生を対象とし、援助要請促進を目的とした介入法の開発をおこなっている。そこでは、援助要請についての認知の枠組みである被援助志向性と援助要請スキルの変化により介入法の効果を測定している。その結果、援助要請スキルに限って、プレ・ポストテスト間で向上がみられ、1週間後のフォローアップテストでは、被援助志向性にもみ効果がみられた。このことは、介入法が援助要請スキルの獲得には効果があったが、定着には至らなかったこと、また被援助志向性の向上にはスキルを活用する期間が必要なことを示していると考えられる。援助要請に対するポジティブな認知と援助要請スキル両者の向上、定着には、単発的な介入法の検討だけではなく、日常的な介入、持続的な介入についての検討が必要ではないだろうか。しかし、未だ日常的・持続的な介入についての研究は少ない。

ところで、児童生徒の学習をはじめとする諸能力の伸長や発達について考える際に、教師の影響は無視できないだろう。教師の影響について、淵上(2002)は、教師が児童生徒に対して「パワー」をもっており、その「パワー」は、児童生徒の多様な能力の伸長、また学級雰囲気へ影響を与えているとしている。また、三島・淵上(2010)は、教師の顕在的支援が、学級の個人のみではなく、学級集団や学級雰囲気にも影響を及ぼすことを明らかにしている。この学級集団について、近藤(1994)は、教師の働きかけの対象が個人と学級集団に分かれていることを指摘しており、高旗(2003)は、学級集団をつくることの教育的意義を述べている。これらのことから、教師が児童生徒個人のみならず学級集団へ働きかけていること、またそこには一定の影響力があることがわかる。つまり教師、特に学級担任であれば、個人または、児童生徒の身近な人間関係である学級集団に働きかけ影響を与えられる。このことから、本研究では、介入の実施者を学級担任に限定し、介入方法について検討する。

津田・青木(2014)では、児童生徒の援助要請を促すための介入方法として3つの仮説を生成している。

本研究では、まず、教師の介入について3つの視点を提示する次の仮説の検証をおこなう。仮説1. 学級担任が①児童生徒のコミュニケーションスキル・援助要請スキル、②人間関係、③援助要請に対する認知への介入をおこなっている学級は、そうでない学級に比べ、児童生徒が援助要請を行う傾向にある。

次に、学級担任が、悩みを抱える児童生徒に直接介入するほかに、学級内での相互作用を重視した間接的に介入していることも明らかになっている。これは、児童生徒間また児童生徒と教師間での相互作用を踏まえ、どのような人間関係であっても援助要請できる力を目指したものである。この際、教師は、支持的学級風土や信頼関係のある学級を目指したものである。このことから次の仮説2についても検討する。

仮説2. 学級担任の支援は、直接児童生徒の援助要請を促すとともに、学級風土を介して間接的にも児童生徒の援助要請を促す。

方法

予備調査

本調査に先立ち、援助要請についての行動面と認知面を評定するための、援助要請スキル、被援助志向性、問題解決時の方略、また学級担任の支援行動、学級の様子についての項目を厳選するため、予備調査を実施した。H大学3年生83名に対し、援助要請スキルに関する尺度(鶴田・有倉, 2007; 阿部・水野・石隈, 2006から13項目)、被援助志向性尺度(本田・新井・石隈, 2008から7項目)、問題解決方略(筆者により10項目作成)、そして小学校時代を想起させ、学級担任の支援項目を2人の担任に対して、またそのうちの1クラスについて学級風土尺度(伊藤・松井, 2001から22項目)を評定させた。ここでは、記述統計と因子分析を実施した。そして、フロア効果、天井効果のみられた項目を削除し、さらに因子分析により項目を精選し、本調査用の質問紙を作成した。学級風土尺度については、3因子構造(「安心感」、「ソーシャルサポート」、「連帯感」)が抽出されたが、項目数が小・中学生には多いと判断した。そこで、本調査では、「連帯感」のみを学級風土尺度の項目として採用した。援助要請促進のために必要な環境として、安心感のある環境(古谷, 2011)や自分を受容してくれる環境(井戸, 2011)が提案されている。つまり、「安心感」や「ソーシャルサポート」については、すでに研究対象となっている。しかし学級への積極的な関与や学級全体の連帯感を測る「連帯感」については、従来検討されていない。さらにこの「連帯感」には、本研究で着目して

いる児童生徒間また児童生徒と教師間の相互作用の有無を見取ることができると考えられる。そのため本研究では、「連帯感」を学級風土の項目として採用した。

本調査

3県7校の公立学校に対して、直接もしくは郵送にて依頼。学級での担任による実施後、郵送にて回収した。

(1) 調査協力者

児童生徒用調査を実施した学級22学級のうち、20名の学級担任(中学校:男性4名・女性4名,小学校:男性5名・女性7名)と小学5年生から中学2年生,計707名(小学校:5年男子109名・女子95名・不明1名,6年男子141名・女子93名・不明1名,中学校:1年子71名・女子72名,不明3名,2年男子63名・女子54名)が研究に参加した。

(2) 手続き

調査は,担任の任意の時間に実施し,無記名方式で,回答は協力者の任意であった。

(3) 質問紙構成

1) 担任用質問紙 20名の学級担任からフェイスシートにおいて,性別,教員歴を得た。また,学級担任の支援項目14項目であった。この支援項目は,児童生徒用質問紙と同じ内容である。

2) 児童生徒用質問紙 フェイスシートにおいて,性別,日常の相談の有無,またその相談相手を尋ねた。他に,予備調査を経て作成した,学級風土尺度6項目,援助要請行動尺度15項目,学級担任の支援項目14項目であった。それぞれ,「非常に当てはまる(5点)」~「全く当てはまらない(1点)」で評定させた(各項目と教示文は,因子分析の結果と共に,表中に示す)。

結果と考察

(1) 各尺度の因子分析

学級担任から得た担任の支援項目について,また児童生徒から得た援助要請尺度と学級風土尺度の2つの尺度について,記述統計を算出した。フロア効果のみられた,児童生徒用質問紙の質問2の項目5,6を削除した。以下,それぞれの尺度について,因子分析をおこなった。

1) 担任から見た学級担任の支援項目 学級担任を対象とした質問紙の項目について,津田・青木(2014)のインタビュー調査より,援助要請スキルに関する支援,援助要請に対する認知面に関する支援,人間関係づくり支援の3因子構造が予測されたため,因子数を3に固定し,因子分析(最尤法,プロマックス回転)をお

こなった。因子負荷量が.40以下の項目(項目4_1と4_14)は削除した。その結果, α 係数が十分な値が得られ,仮説と内容の整合性もみられたため,解釈可能な3因子構造を採用した(表1)。以下,「相談に対する認知変容のための支援」を認知支援,「人間関係づくりのための支援」を人間関係支援,「相談のためのスキル向上を意図した支援」をスキル支援とする。

表1 学級担任の支援についての質問項目

| 因子名 | 項目 | 因子負荷量 | 共通性 |
|---|--|-------|------|
| F1「相談に対する認知変容のための支援」 $\alpha = .826$ | 4_3子どもが困っているときには,解決のためにヒントをあげる。 | .907 | .946 |
| | 4_5子どもが困っていると感じたときには,声をかけている。 | .806 | .816 |
| | 4_2授業中,子供が積極的に発言できる場をつくらせている。 | .732 | .345 |
| | 4_6学習面や生活面で,良くできている人や頑張っている人を,よく学級の前で紹介している。 | .705 | .948 |
| | 4_4子どもが勉強でわからないときには,授業中や放課後に個別の指導をしている。 | .543 | .543 |
| 4_11保護者とよく連絡を取っている。 | .520 | .796 | |
| F2「人間関係づくりのための支援」 $\alpha = .801$ | 4_7グループ活動や班活動を,場面を問わず入れている。 | 1.027 | .999 |
| | 4_12部活動や委員会活動など,自分以外の先生との関係を大切にしている。 | .782 | .771 |
| | 4_9学級の子どもたちの意見やアイデアを大切にしている。 | .629 | .314 |
| | 4_13子どもが困っていると感じたら,その子の友達に助けをあげるように頼んでいる。 | .443 | .332 |
| F3「相談のためのスキル向上を意図した支援」 $\alpha = .732$ | 4_8人と話し方を教えている。 | .961 | .721 |
| | 4_10友達への頼み事のやり方を教えている。 | .540 | .494 |

因子間相関 F1F2(.658),F2F3(.367),F3F1(.287)

*教示:先生は,学級で普段,次のような指導をどの程度されますか。

2) 児童の援助要請尺度 援助要請尺度12項目について,因子分析(最尤法)をおこなった。固有値の減衰状況から2因子解を採用した。次に,因子数を2に固定し,因子負荷量.35以下の項目2-4,2-7を削除し,再度因子分析をおこなった(最尤法,プロマックス回転)。全11項目の因子負荷量が.40以上, α 係数も十分な値が得られたため2項目除し,2因子構造11項目を採用した(表2)。

表2 児童の援助要請尺度

| 因子名 | 項目 | 因子負荷量 | 共通性 | |
|------------------------------|--|-----------------------------------|------|------|
| 「援助要請スキル」 $\alpha = .809$ | 2_10自分が困っているときには,友達に助けを求められる。 | .692 | .531 | |
| | 2_11知らないことや難しくわからないことがある時,友達に質問することができる。 | .651 | .411 | |
| | 2_9話し合いで相手と意見が合う時でも,自分の意見を言える。 | .645 | .347 | |
| | 2_12不安になった時,それを誰かに話すことができる。 | .626 | .486 | |
| | 2_14体の調子が悪い時,それを言葉で伝えることができる。 | .578 | .340 | |
| | 2_13大事な話を整理して人に伝えることができる。 | .558 | .302 | |
| | 2_15人に頼みごとをする時,相手によって話し方や態度を工夫できる。 | .510 | .307 | |
| | 2_8自分が助けてほしいと思っている時,相手が今助けてくれそうな状況か確認することができる。 | .407 | .152 | |
| | 「被援助志向性」 $\alpha = .820$ | 2_2困っていることを解決する時は,誰かに一緒に取り組んでほしい。 | .884 | .749 |
| | | 2_1困っていることを解決するには,アドバイスや助けがほしい。 | .793 | .574 |
| 2_3自分が困っている時は,話を聞いてくれる人がほしい。 | | .671 | .519 | |

因子間相関 (.440)

*教示:今のあなたについておたずねします。

3) 児童から見た学級風土 学級風土尺度 6項目について、因子分析(最尤法)をおこなった。固有値1を基準とし、因子負荷量は全項目.50以上であり、 α 係数も十分な値が得られた。そのため、因子名を連帯感とし、1因子構造を採用した(表3)。

表3 児童から見た学級風土尺度

| 因子名 | 項目 | 因子負荷量 | 共通性 |
|---------------------|-------------------------|-------|------|
| 「連帯感」 $\alpha=.854$ | L1行事に対して、やる気のある人が多い。 | .785 | .617 |
| | L2行事の時に、盛り上がる。 | .776 | .603 |
| | L3行事の時、活動を本当に楽しんでいる。 | .773 | .697 |
| | L4行事などクラスの活動に一生懸命取り組む。 | .719 | .617 |
| | L5クラスの活動に積極的に参加する。 | .673 | .453 |
| | L6自分たちの気持ちを素直に先生にみせられる。 | .514 | .264 |

*表示：あなたのクラスについておたずねします。

(2) 仮説1についての検証

1) 学級担任の群分け まず、学級担任から得られた学級担任の支援項目についての平均値を算出した($\bar{x}=3.4804, n=17$)。欠損値のない学級を、平均値を基準に学級担任の支援実施高群と支援実施低群(以降それぞれ高群、低群とする)に分類した(中学校：高群2学級、低群4学級、小学校：高群7学級、低群4学級)¹。

2) 児童生徒の援助要請と群差 ここでは、担任の支援の高低とその担任の学級に属する児童生徒の援助要請尺度の得点差について検討する。そこで、学級担任の群ごとに児童生徒を抽出し、児童生徒の援助要請尺度の下位尺度得点の差を t 検定により検討した。その結果、援助要請スキル得点 ($t(520.968) = -2.170, p < .001$) と被援助志向性得点 ($t(525.908) = -3.927, p < .001$) の2因子において、高群と低群の間に有意な差がみられた。学級担任が支援を実施している学級では、児童生徒の援助要請スキルと被援助志向性が高いことがわかる。

次に、学級担任の群分けと児童生徒の相談の有無との連関をみるため、 χ^2 検定をおこなったところ有意な差がみられた ($\chi^2(1) = 4.081, p < .05$)。この結果と残差から、高群の学級では相談する児童生徒が多いとわかった。

以上の結果より、本研究で対象にした学級担任の支援(スキル支援、人間関係支援、認知支援)が、児童生徒の援助要請と正の関連があることが明らかになり仮説1は支持された。

(3) 仮説2についての検証

1) 学級担任の支援項目と学級風土「連帯感」の影響

仮説2に当たって、学校種別に分析をおこなった。太田(2005)は、児童の発達段階を踏まえ、援助を求める行動を支える教師のサポートについて述べている。また、伊藤(1998)は、子ども1人ひとりの良さを

を認め合えるような学級風土を育む際に担任が発達段階を考慮する必要性を指摘している。これらから、学級担任による援助要請の支援にも、児童生徒の発達段階を踏まえた差異があると予測できる。本調査でも先の学級担任の群分けの結果にあるように、中学校では低群が少なく、小学校では高群が多いというように学校種により異なる結果が得られた。そこで、本節では、学校種別に分析、考察することとした。具体的には、小学校中学校ごとに、①従属変数を学級風土「連帯感」、独立変数を児童から見る学級担任の支援項目の下位尺度とする重回帰分析、②従属変数を援助要請尺度の下位尺度、独立変数を児童から見る学級担任の支援項目の下位尺度と学級風土「連帯感」とする2度の重回帰分析を実施した。

小学生の結果(図1)をみると、学級担任の支援のうち人間関係支援因子は、直接、また学級風土「連帯感」を介して児童の援助要請スキルと被援助志向性の両者と正の関連がみられる。また認知支援因子は、学級風土「連帯感」を介して生徒の援助要請スキルと正の関連がみられた。学級風土「連帯感」に焦点を当てると、小学生では、援助要請スキルと正の関連がみられる。

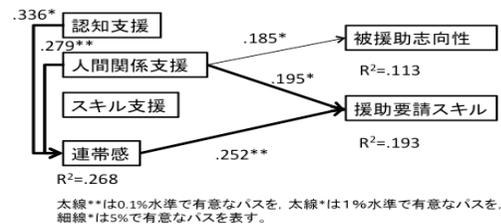


図1 学級担任の支援、連帯感と援助要請の関連 (小学生)

次に、中学生の結果(図2)をみる。学級担任の認知支援因子は、直接また学級風土「連帯感」を介して生徒の援助要請スキルと被援助志向性の両者と正の関連にある。そして、学級担任のスキル支援は、生徒の援助要請スキルと正の関連にある。学級風土「連帯感」と援助要請の関連をみると、援助要請スキル、被援助志向性の両者と正の関連にある。

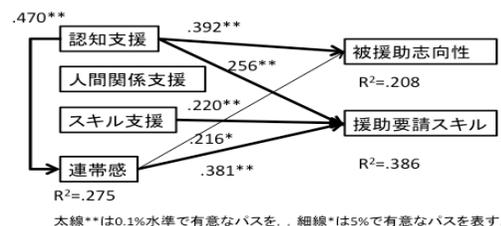


図2 学級担任の支援、連帯感と援助要請の関連 (中学生)

以上の結果より、発達段階により異なるが、学級担任の支援のうち一部は、直接または間接的に児童生徒の援助要請を促すことが示唆された。また、学級風土「連帯感」についても児童生徒の援助要請に正の影響を与えることが示唆された。これらにより仮説2は一部支持された。

(4) 学校種別で見た学級担任の介入方法

以下、学校種別に、児童生徒の援助要請を促す学級担任の介入方法について詳しく考察する。

1) 小学生への学級担任の介入

図1の結果を基に、援助要請の認知面とスキル面のそれぞれの側面について学級担任の介入方法を見ていく。まず援助要請スキルについてである。児童の援助要請スキルに対しては、学級風土の「連帯感」からの影響が最も強い。そして、学級風土「連帯感」には、学級担任による認知面への支援と人間関係への支援が影響を与えていた。認知面への支援は、「子どもが困っていると感じた時に声をかける」、「子どもが困っていると感じた時には解決のためのヒントを与える」といった、学級担任が援助要請の機会を与え、児童生徒に相談や自分の意見を言う経験をさせることで、援助要請することに対して良い認知をもたせることを意図した支援である。人間関係への支援は、「グループ活動や班活動を取り入れる」、「学級担任の以外の先生との関係を大切にすること」、「子どもに児童の行動を限定することなく、様々な機会において、教師が児童の人間関係の幅を広げることを目指した支援である。このような、学級担任による支援は、学級全体がまとまり、学級に対して自主的に働きかけようとする雰囲気を出す「連帯感」を作り出すことに影響を与える。学級風土「連帯感」が高い学級であれば、児童同士で日常的に援助要請—援助という一連の援助行動がおこなわれやすいことが考えられる。つまり、学級担任による援助要請についての認知面や人間関係形成を支援することで、学級の中でそのような相互作用がくり返され、自分の援助要請スキルに自信がもて、援助要請スキルが高まっていると予測できる。

次に、被援助志向性について述べる。被援助志向性は、援助要請スキルとは異なり、教師の人間関係支援からの影響のみがみられた。小学生については、教師との個別の関わり、または小集団を活かした関わりの中での人間関係支援が被援助志向性に影響を与えていることがわかる。被援助志向性の向上に関して、本田・新井(2010)の研究では、援助要請スキルの活用が重要だと示唆されている。本研究の結果からは、被援助志向性を高めるために、集団での援助要請スキルの活用ではなく、小規模な人間関係、教師の直接指導

が働く人間関係の中で援助要請スキルを活用する機会が必要であると示唆される。淵上(2002)は、小学生は、教師のパワーの中でも教師らしい外見や行動を重視することを述べている。このことから、教師らしいパワーを感じられるより小さな集団や、教師の指導を直接感じられる小さな人間関係が被援助志向性を高めるためには必要だと窺える。

以上のことから、小学生に対しては、援助要請スキル向上に限っては、集団としてまとまりのある学級を活用した認知面への支援と人間関係への支援による介入が重要であると考えられる。また被援助志向性を高めるためには、教師が直接、児童1人ひとりの人間関係をつくり、広げるための支援をおこなう必要がある。それらの小集団の中で援助要請について、また人間関係形成についての成功体験が被援助志向性を高めると示唆された。

2) 中学生への学級担任の介入

図2の中学生の結果から、学級担任の支援項目のうち、認知支援とスキル支援、学級風土「連帯感」が生徒の援助要請を促進することが示唆された。小学生同様に、援助要請の2つの側面にそって介入方法について検討していく。

まず、援助要請スキルについてである。援助要請スキルについては、認知支援、スキル支援、学級風土「連帯感」からの影響が確認できた。認知面への支援は直接的な影響よりも、学級風土「連帯感」を介した影響が強い。そのため、中学生に対して援助要請スキルを高めるためには、個別のかかわりの中でおこなうよりも、学級という集団を活かして支援することが有効だと考えられる。小学生のように学級集団の中での援助要請の経験を積み重ねることで援助要請スキルが高くなることを窺える。また、スキルトレーニングなど援助要請スキルを知識として習得させるスキルへの支援も援助要請スキルを高めるために必要であることが窺える。

次に被援助志向性を高める要因について検討する。被援助志向性については、学級担任の認知への支援が強い影響を与えている。このことは、援助要請スキルと異なり、集団の中で援助要請行動をおこなわなくとも、教師からの支援により被援助志向性を向上させると考えられる。先に引用した本田・新井(2010)は、援助要請スキルを活用することで被援助志向性が向上するということを示唆していた。本研究により、中学生についても小学生同様、一定の関係の中で援助要請スキルを実践活用するよりも個別の関わりの中で認知変容を図ることが被援助志向性に正の影響を与えると考えられる。学級担任の支援の内容については、小学生

とは異なる結果が得られた。小学生は、人間関係が形成できるような支援が援助要請スキルを向上させると考えられる。中学生については、援助要請の経験を経て援助要請への認知を肯定的に変容させる支援が、援助要請スキルを向上させる。つまり、教師から語りかける場、援助要請についての考え方に直接働きかけられる場をもつことによって被援助志向性を高められるだろう。また、スキルトレーニングや学級集団での実践を通し成功体験を積んだり、援助要請の良い面を感じたりすることが援助要請スキルを身につける上では非常に重要になってくるだろう。

以上のことから、中学生には、集団を活かし、援助要請を促す支援やスキルトレーニングなどによって援助要請スキルを高め、学級担任が直接、援助要請の成功体験を積ませることで援助要請についての認知を肯定的に変容させ、生徒の援助要請を促すと示唆される。

(5) 本研究からの提言

本研究では、児童生徒の援助要請を促すことが重要であるという立場から、介入法を探ることを目的としていた。そこで、学級担任により学級の中でどのような児童生徒の援助要請の支援がおこなわれ、それが実際に児童生徒の援助要請を促しているか否かを検討した。その結果、津田・青木(2014)によって得られた学級担任による支援が実際に児童生徒の援助要請を促していることが示唆された。

従来の援助要請の介入に関する研究では、スキルトレーニングや心理教育がみられた(本田・新井, 2010)。また、永井(2009)は適応状態であることが援助要請意図に影響を与えるということから、教師が学校生活満足度を高めるような活動をおこなうことで、教師、友人への援助要請促進につながるとしている。このように援助要請促進のための介入が検討されてきたが、本研究で測定した学級担任の支援項目は、学校種を問わず、実施の有無により、児童生徒の援助要請スキルと被援助志向性に差がみられた。このことから、学級担任による支援が援助要請に正の影響を与えることが示された。

学級担任の支援について詳しく見てみると、人間関係づくりのための支援、相談に対する認知変容のための支援、援助要請スキル面支援の3種類が確認できる。従来のスキルトレーニングや心理教育では、このスキル面、認知面といった一部を担っていた。さらに認知と行動という2つの側面を支援する認知行動療法の考え方では、認知と行動が相互に影響し合っているとされる。このようにスキル面や認知面を育んでいくことは非常に重要である。しかし、これらを発揮する「場」を構築、改善していくという働きかけも必要だろう。

この3つに対して働きかけられるのが、学級担任である。発達段階に合わせて、どのような人間関係をつくるのか、また、どのような人間関係を活かして指導していくのかを考慮し日常的持続的に支援できる学級担任は、学校教育の現場において、心理教育やスキルトレーニングをおこなう上で、欠かせない立場であると言えるだろう。

さらに、学級風土の影響がみられたことも本研究の特徴である。本研究では、児童生徒の最も身近な環境である学級内における、支持的学級風土や信頼関係にも着目していた。従来の研究では援助要請に影響を与える変数として、個人の適応感が仮定されており、適応感への介入による援助要請促進が示唆されていた。しかし、児童生徒が生活している学級は個人の適応のみによって捉えられるものではない。本研究では、津田・青木(2014)で得られたような、学級担任が重視する支持的学級風土や信頼関係のある学級風土、「連帯感」を用いて外的要因について測定した。そして、学級担任が重視していた在籍児童生徒が積極的に学級に関与するような、学級としてのまとまりが高いことが児童生徒の援助要請を促すと明らかになった。

以上のことを踏まえ、教育実践に対しては、発達段階を踏まえ、直接支援、また学級集団を活かした間接的な支援を学級担任がおこなうことで、児童生徒の援助要請を高め、適応的生活をサポートできることを意識して、児童生徒とのかかわることが必要だと言える。そして、研究的視座からは、今後、教師の日常的な支援を含めて、児童生徒の援助要請促進のための具体的な介入方法を検討していく必要が示唆された。

(6) 今後の課題

本研究の限界点として以下3点を挙げる。1つ目が、質問紙調査を実施したため、実際にそれらの支援が実施されているかは対象者の認知により判断されているという点である。そのため、学級間で同じ基準で測定できていないことも考えられる。学級の観察調査や学級担任へのインタビュー調査を合わせておこなうなどすることで、学級担任の支援をより細かく捉える必要があると考えられる。

次にインタビュー調査を基に学級担任の支援を検討したため、スキル支援が2項目しか得られていないことについてである。本研究で対象とした「話し方」と「頼みごとの仕方」以外にも、援助要請に関するスキル支援を検討する必要があるだろう。その上で、教育現場の状態を踏まえた、児童生徒の援助要請促進の具体的な介入法が検討されることが望まれる。

3点目に、学級風土を連帯感のみで検討しているため、「生徒間の親しさ」や「自然な自己開示」(伊藤・

松井, 2001) といった, 他の学級風土要因が援助要請促進に影響を与えていることも考えられる. この点についても, 今後調査検討の必要があるだろう.

引用文献

阿部聡美・水野治久・石隈利紀 (2006) 中学生の言語的援助要請スキルと援助不安, 被援助志向性の関連, 大阪教育大学紀要 第四部門, 54, 141-150.

本田真大・新井邦二郎 (2010) 適応に寄与する援助要請行動を促進する介入法の開発 (1)-プログラムの作成と大学院生を対象とした効果研究-. 日本行動療法学会発表論文集, 36, 160-161.

本田真大・新井邦二郎・石隈利紀 (2008) 中学生の悩みの深刻さ, 援助要請字に受けた援助, 受けた援助の期待との一致, 援助評価と学校適応の関連の検討, 筑波大学心理学研究, 36, 57-65.

淵上克義 (2002) 教師のパワー 児童・生徒理解の科学 ナカニシヤ出版.

古谷勇作 (2011) クラスで心を閉ざす子にどうかかわるか 児童心理, 11, 73-77.

井戸ゆかり (2011) 被援助性 (Help-Seeking) はどう発達するか—全体的な甘え・依存から適切な「被援助性」の形成へ 児童心理 11, 24-29.

石隈利紀 (2004) 学校心理学とその動向—心理教育的援助サービスの実践と理論の体系をめざして—心理学評論, 47, 332-347.

伊藤亜矢子・松井仁 (2001) 学級風土質問紙の作成 教育心理学研究, 49, 449-457.

伊藤美奈子 (1998) 児童心理学 無藤隆 (監), 放送大学教育振興会, 87-93.

近藤邦夫 (1994) 教師と子どもの関係づくり 学校臨床心理学 東京大学出版会.

三島美砂・淵上克義 (2010) 学級集団, 児童・生徒個人に及ぼす教師の影響力や影響過程に関する研究動向と今後の課題 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 144, 39-55.

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.

永井智 (2009) 小学生における援助要請意図 - 学校生活満足度, 悩みの経験, 抑うつとの関連 - 学校

心理学研究, 9, 17-24.

内閣府 (2014) 青少年 (小・中学生) を対象とする調査の結果 Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/thinking/h25/junior/pdf/b2-1.pdf> (2016年1月9日)

太田仁 (2005) 助けを求める心と行動 援助要請の心理学 金子書房.

大竹恵子・島井哲志・嶋田洋徳 (1998) 小学生のコーピング方略の実態と役割 健康心理学研究, 11, 37-47.

櫻井聖子・青木紀久代 (2005) 中学生のメンタルヘルスと心理的サポート源としての保健室 - 保健室頻回利用者とサポート源を持たない生徒のメンタルヘルス検討の試み 学校保健研究, 47, 50-61.

佐藤美和・渡邊正樹 (2013) 小学生の悩みとそれに対する援助要請行動の実態 東京学芸大学紀要 芸術・スポーツ科学, 65, 181-190.

高木修 (1997) 援助行動の生起過程に関するモデルの提案 関西大学社会学部紀要, 29, 1-21.

津田真李・青木多寿子 (2014) 学級での援助要請を促す教師の工夫とは—PAC 分析を中心とした仮説生成的研究— 学習開発学研究 7, 1-9.

鶴田美里映・有倉巳幸 (2007) 高校生における批判的志向態度と自己表現の関連性の検討 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 17, 235-245.

高旗正人 (2003) 論集「学習する集団」の理論 西日本法規出版株式会社.

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.

注

i 学級担任の支援の3因子 (援助要請のためのスキル, 人間関係づくり, 援助要請に対する認知変容) について教師に尋ね得られた支援項目についても群ごとに t 検定をおこなった. その結果, 3因子全てで高群の得点が有意に高かった (スキル: $t(14.957) = -2.440, p < .05$, 人間関係: $t(15) = -4.550, p < .001$, 認知: $t(11.874) = -4.800, p < .001$). ここから, 高群の教師は低群の教師に比べ, 3因子全ての支援を実施していると言える.