

小学校高学年児童における援助要請の実態

－援助要請生起過程の各段階に影響する要因に着目して－

The reality of help-seeking behavior among upper elementary school students
－ Focusing on the factors influencing each stage of the help-seeking process －

武井 弘 香*

Hiroka TAKEI

石野 陽 子**

Yoko ISHINO

要 旨

本研究は、援助要請生起過程に焦点を当て、現在の小学生に対する援助要請の実態を探ることを目的としている。より正確な援助要請の実態をつかむには、前提となる条件をそろえる必要があると考え、「具体的かつ統一された場面設定による、援助要請生起過程に沿った、要因による回答の違い」を調べた。その結果、援助要請の生起過程に対して、援助要請態度（期待感・抵抗感）が強く影響する段階が異なることや、小学生が援助要請相手として「信頼感」、「身近さ」を主な理由に、両親を中心とした身近な人をより選ぶことが明らかとなった。

〔キーワード〕 小学生 援助要請期待感 援助要請抵抗感 援助要請スキル 援助要請生起過程

I 問題と目的

現在、児童を取り巻く環境は複雑化しており、児童は様々な問題を抱えて生きている。例えばその表れとして、不登校の増加が挙げられる。文部科学省（2024）が行なった調査では、平成25年度で24175人、平成30年度で44841人、令和5年度で130370人と不登校の状態にある子どもは10年連続で増加している。この状況は「学校に居場所がない」児童が年々増加しているということを表していると考ええる。この状況は児童の「学ぶ権利」や「参加する権利」が阻害されているとも言え、早急に解決すべき状態だと言える。このことより、児童生徒が悩みや問題と適切に向き合い、健全に成長するための子どもの支援について、より検討されるべきだと考える。

実際に小学校で行なわれている取り組みとしては、スクールカウンセラーの導入、子どもと親の相談員の設置である。また、こころの相談日を設け、担当の先生をつけて悩みを聞く体制を整えている学校も存在する。しかし、実際にそれらが利用されたケースは少ない。例えば、文部科学省（2024）の調査によると、令和5年度に不登校問題により養護教諭による専門的な

*島根大学大学院教育学研究科

**島根大学教育学部

指導を受けた人数は26140人であり、スクールカウンセラー、相談員等による専門的な相談を受けた人数は44754人であると報告されている。不登校状態であると報告されている児童の数と比べると非常に少ない。また、現状児童の問題行動は毎年増加している。このことから、現状では児童の悩みや問題を解決するには取り組みが不足していることがわかる。

これまでは教師側が相談の門戸を開くような取り組みが多くされていたが、児童生徒自身が悩みや問題を周りの大人に打ち明ける「援助要請」の能力を高めることも大切だと考える。援助要請とはDePaulo（1983）より「個人が解決しなければならない問題やその必要があり、他者により時間・努力その他の資源が与えられるのなら解決が可能であるときに、他者に直接援助を求めること」と定義づけられている。援助要請の能力を高めることは、悩みの解決率の上昇につながる可能性が高まる。佐藤・渡邊（2013）は小学生に対して援助要請の調査を行ない、『援助要請を行った群』と『援助要請を行わなかった群』の2群に分け、『悩みが解決したかどうか』について回答を求めたところ、『援助要請を行った群』の方が、悩みが解決した割合が高い結果を示した。この結果から小学校において援助要請行動は、悩みの解決に大きく寄与するものと考えられる。」（佐藤・渡邊，2013）と示した。このことから、児童に対して援助要請行動を高めることは、悩みの解決に繋がり、児童の諸問題の解決する手立ての1つになると考えられる。

児童の援助要請に関して、これまで様々な研究がなされている。

小学生における援助要請相手の選び方に関する研究は以下のようなものがある。例えば、永井（2009）は援助要請意図の促進・抑制要因として、学校生活満足度、悩み及び抑うつという3つの変数と援助要請との関連の検討を、尺度を用いて行なった。その際、小学生に教師への相談意図に対しては、被侵害・不適応は正の影響を示し、悩みの経験は影響を示さなかった。このことより、永井（2009）は小学生においては「悩めば教師に相談する」ことを期待することはできないと考察した。また、佐藤・渡邊（2013）が小学生の悩みと援助要請行動の実態について明らかにする研究を行なった際、悩みを経験した際に小学生が援助要請を行なった援助資源の割合は保護者がもっとも高く、続いて友達、担任、養護教諭、スクールカウンセラーという順に低くなっていた。

学校スタッフの援助要請についての考えに関する研究は以下のようなものがある。例えば、岡田・池田（2019）は教師が児童・生徒からの援助要請の必要性をどのように捉えているかに焦点をあてて調査を行なった。その結果、援助要請の必要性認知について、家族・自己の悩みについては高校教員に比して小学校教員の必要性認知が高いという結果が出た。このことから、高校教員に比して小学校教員は、子どもがさまざまなメッセージを発していると感じており、子どもの気持ちを汲み取ろうという意識が高いことが示されていると考察した。また、佐藤・渡邊（2013）の研究で、児童が担任・養護教諭・スクールカウンセラーに援助要請を行なった方が悩みの解決率が高いと感じているが、援助要請行動が少ないことがわかった。このことから、悩みの解決率が高いと感じられている学校スタッフは、自らが援助資源として認知され、活用されるような関わり方を工夫し、積極的に関わっていく姿勢を持つべきだと述べている。

援助要請の力を高める際の方法に関する研究は以下のものがある。例えば、佐藤・渡邊（2013）の研究において悩みの解決度合いと援助要請行動・援助要請態度の関係性について検討された。その結果、悩みの解決率については、「援助要請を行った群」の方が、悩みが解決した割合が

しかし、先行研究より2点の疑問が生じた。

2点目は、援助要請の増減に関係する要因は多くあるが、その要因が具体的に援助要請過程のどの部分で作用するのかが詳しく検討されていない点である。援助要請の力を高めるための取り組みを考える以前に、児童が援助要請生起過程のどの部分でつまづくのか、具体的な場面と影響する要因、また影響する要因の強さを知っておく必要がある。また、本田（2018）が作成した援助要請行動の生起過程に基づく介入モデル（図1-1）では、各段階において「不実行であった場合」の援助要請の状態を表している。しかし、本田（2018）の介入モデルにおいて「容易に判断した場合」で不実行だった場合と、「判断が困難だった場合」で不実行だった場合における援助要請の状態の違いは検討されていない。援助要請の生起過程の各段階において、実行または不実行の決定とその決定を下す際の困難さの程度を組み合わせて検討した先行研究は、現在のところ見当たらない。したがって、援助要請生起過程と関係する具体的な要因の検討、援助要請の各段階における判断の困難さと実際の行動の関連性を検討することで、援助要請生起過程に対する詳細な理解が得られることが期待できる。また、援助要請生起過程に対する要因と各判断段階での困難さを特定することで、援助要請の力を高めるための効果的な教育プログラムを開発する基礎資料となることが期待できる。

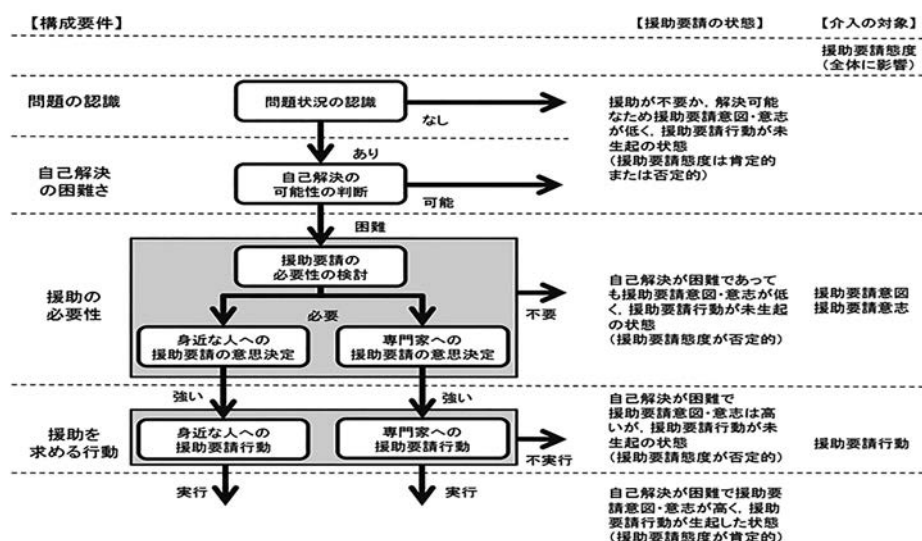


図1-1 援助要請行動の生起過程に基づく介入モデル（本田，2018）

さらに、質問紙調査における援助要請行動の測定には、重要な課題が存在すると考える。佐藤・渡邊（2013）の研究では、①「勉強や成績の悩み」、②「健康の悩み」、③「友人関係の悩み」、④「性格や外見についての悩み」、⑤「家族についての悩み」の5項目について、悩みの経験、援助要請行動、解決状況を調査している。しかし、この方法では、回答者が想像する具体的な悩みの内容や深刻度が個人間で大きく異なる可能性がある。例えば、「勉強や成績の悩み」において、ある児童が「ノートのページ不足」を想像し、別の児童が「学習内容の理解困難」を想像した場合、援助要請行動の有無や解決率に差が生じる可能性が高い。このような個人間の想定する状況の差異は、援助要請行動や解決率の解釈を複雑にし、悩みの解決率の高さが援助要請能力の高さを示す結果となりえないと考えられる。この課題を解決するためには、全回答者が自力での解決が困難と判断できるような具体的かつ統一された場面設定を用いることが重要である。

以上のことから、本調査では小学生を対象とし、「具体的かつ統一された場面設定を用い、援助要請生起過程に沿った、要因による回答の違い」及び「児童における援助要請相手の選択と選択理由」を探ることで、小学生における援助要請の実態を探ることを目的とする。

II 研究の概要

本調査は小学生を対象として、援助要請生起過程に対して援助要請態度や援助要請スキルの違いにより回答に差異が生じるかを検討することを目的としている。

1. 調査方法

- (1) 調査対象者：島根県内の国立大学附属小学校に所属する5, 6年生120名を分析対象とした。
- (2) 調査時期：2024年12月に実施した。
- (3) 方法：各担任の説明の元、Google フォームを用いた質問紙による調査を全4学級で一斉実施された。
- (4) 有効調査数：回答は12月17日及び18日に得られ、配布部数は120部、回収部数110部（女性：56人、男性54人、有効調査率91.7%）、有効調査数は110部（女性：56人、男性54人、有効調査率91.7%）であった。
- (5) 調査内容
 - 1) フェイスシート：性別、学年、年齢を設定。
 - 2) 援助要請生起過程尺度：ヴィネットは安藤（2015）の実験を参考に、Jorm, Kelly, Wright, Parslow, Harris, & McGorry（2006）が作成した文を用いた。実際に使用したヴィネットを表1-1に示す。質問項目は本田（2018）の援助要請行動の生起過程に基づく介入モデルを基に計8項目を設定。また、援助要請相手を選択した理由項目は、川幡・佐野（2014）の調査を参考に作成した。評定は「全然そう思わない」から「とてもそう思う」の4件法（1問のみ5件法）。

表 1－1 本研究で使用したヴィネット

状況	あおいさんは、この数週間、いつもとちがって、なんだか悲しくなったり、つらい気持ちになったりすることが多くなりました。いつも体がだるく、疲れていて、夜はしっかりねむることができなくなっています。あまり食欲もなく、体もやせてきています。勉強も手につかず、成績も落ちてきました。決めなくてはいけないことも、なかなか決められず、これまでできていた毎日の勉強や習い事などが、とてもつらく感じるようになってきています。あおいさんの家族や友達、学校の先生は、あおいさんの最近の様子をととても心配しています。
----	---

- 3) 援助要請生起過程における判断の困難度評価尺度：援助要請生起過程尺度を答える際の困難さを測る尺度であり、計6問を独自に設定。評定は、「全然悩まなかった」から「とても悩んだ」の4件法。
- 4) 援助要請認知尺度：本田・新川（2023）より、援助要請期待感、援助要請抵抗感について各9項目、計18項目を設定。評定は「全ぜんそう思わない」から「とてもそう思う」の4件法。
- 5) 援助要請スキル尺度：本田・新川（2023）より、援助要請スキルについて計12問を設定。評定は「ぜんぜんしない」から「いつもそうする」の4件法。
- 6) 語句の定義

佐藤・渡邊（2013）の調査では設定されていた援助要請相手の内、「担任」、「養護教諭」、「スクールカウンセラー」を「学校スタッフ」と指していた。このことより本論文では、「学校スタッフ」を「教員」、「教員以外で学校に関わる専門スタッフ」を指すこととする。

2. 調査校の概要

調査実施校では教科担任制を1年生時から採用している。そのため、児童は担任と1日中過ごすわけではなく、「たんにんの先生以外の学校の先生」とも過ごす機会が多い。また、調査実施校では相談相手として保健室に来ているメンタルフレンドのお兄さん・お姉さんや学習生活支援研究センター（ココラボ）の先生方が存在する。被験者の中で「ほけん室の先生」、「スクールカウンセラー」について想定する人物が異なる場合が存在する。質問紙は調査実施校の実態に合わせて制作したわけではないため、「ほけん室の先生」、「スクールカウンセラー」について想定する人物が異なる可能性を考慮し、分析を行なう。

Ⅲ 結果と考察

1. 援助要請要因間の関係性

援助要請期待感、援助要請抵抗感、援助要請スキルの無相関検定及び回帰分析を行なった。援助要請期待感、援助要請抵抗感、援助要請スキルにおける相関関係を探るため、無相関検定を行なった。その結果を表2－1に示す。

表 2-1 援助要請要因間の無相関検定の結果

	援助要請期待感	援助要請抵抗感	援助要請スキル
期待感	---	-.47***	.34 ***
抵抗感	---	---	-.24 *
スキル	---	---	---

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

援助要請期待感と援助要請抵抗感における無相関検定の結果、相関係数 $r = -.47$ 、 $p = .000 < .001$ であり、統計的に有意な負の相関が認められた。

援助要請期待感と援助要請スキルにおける無相関検定の結果、相関係数 $r = .34$ 、 $p = .000 < .001$ であり、統計的に有意な弱い正の相関が認められた。

援助要請抵抗感と援助要請スキルにおける無相関検定の結果、相関係数 $r = -.24$ 、 $p = .01 < .05$ であり、統計的に有意な弱い負の相関が認められた。

ここで援助要請態度・援助要請スキルの規定因の検討と共に、規定因の影響の強さを検討するために、重回帰分析を行なった。目的変数に「援助要請期待感」、「援助要請抵抗感」、「援助要請スキル」をそれぞれあてはめ、重回帰分析を行なった。その結果、一番あてはまりがよかったのは、目的変数に「援助要請期待感」、説明変数に「援助要請抵抗感」と「援助要請スキル」を据え、重回帰分析を行なった場合であった。その結果を表 2-2 に、結果のモデルを図 2-1 に示す。

表 2-2 援助要請期待感を目的変数に据えた重回帰分析の結果

説明変数	係数	t 値	p 値
抵抗感	-.45	-4.87	.00
スキル	.26	2.84	.01
補正 R^2	.26		
有意 F	.00		

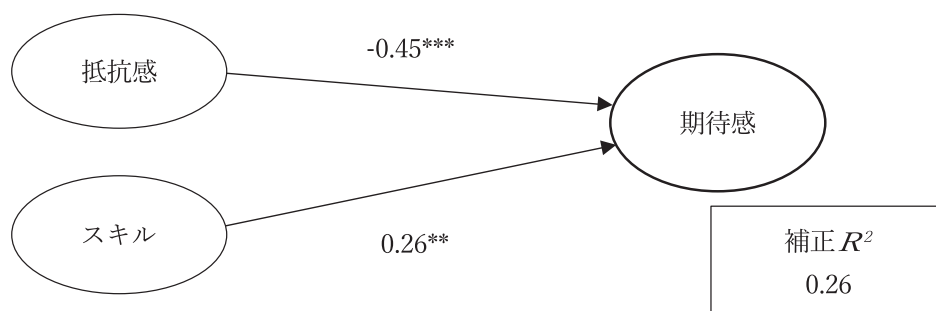


図 2-1 援助要請期待感を目的変数に据えた重回帰分析の結果

重回帰分析の結果、有意 $F = .000 < .001$ となり、説明変数「援助要請抵抗感」においては偏回帰係数 = $-.45$ 、標準誤差 = $.10$ 、 $p = .000 < .001$ 、説明変数「援助要請スキル」においては、偏回帰係数 = $.26$ 、標準誤差 = $.10$ 、 $p = .00 < .01$ であった。

以上の無相関検定、重回帰分析より、援助要請期待感、援助要請抵抗感、援助要請スキルの3要因間の関係について、どの組み合わせでも因果関係があること、3要因では援助要請抵抗感を減少させることや援助要請スキルを高めることにより、援助要請期待感の高まりにつながる事がわかる結果となった。図1-1より本田(2018)は、援助要請態度が肯定的な状態だと援助要請を行なうことを述べている。このことより、児童の援助要請を促進するために3要因にて取り組みを行なう際は、援助要請抵抗感を減少させる取り組みを中心とし、その後援助要請スキルを高める取り組みや援助要請期待感を高める取り組みを行なうと効果的であるという、小学生の援助要請の実態が示唆される。しかし、重回帰分析において R^2 の値が30%前後しか示されていない。援助要請期待感を高めるには、援助要請抵抗感を減少させる取り組みや、援助要請スキルを増加させる取り組みだけではなく、別の取り組みも複合的に行う必要があることが考察できる。本研究では援助要請の概念として援助要請期待感、援助要請抵抗感、援助要請スキルの3因子間にて関係を分析したが、援助要請の概念や各因子の増減について詳細に理解するためには、新たに別の因子を加えて検討するべきであることが示唆された。

2. 被験者が選択した援助要請相手の分布及び選択理由

被験者が選択した援助要請相手の分布を表2-3にまとめた。

表2-3 被験者が選択した援助要請相手の分布

文章を読んで、想どうして答えるしつ問		A. 全ぜんそう 思わない	B. あまりそう 思わない	C. 少し そう思う	D. とても そう思う	平均	標準偏差
(オ)もしあなたがあ おいさんと同じような じょうたいになった ら、だれに相談したい と思いますか。	①たんになの先生	28	35	38	9	2.25	.93
	②たんになの先生 ではない学校の先生	50	41	17	2	1.74	.78
	③ほけん室の先生	20	34	36	20	2.51	.99
	④スクール カウンセラー	29	35	30	16	2.30	1.01
	⑤お父さん、 お母さん	6	11	27	66	3.39	.87
	⑥おじいちゃん、 おばあちゃん	24	32	27	27	2.52	1.08
	⑦友達	9	17	32	52	3.15	.96
	⑧だれにも 相談しない	54	35	17	4	1.74	.85

援助要請相手として「D. とてもそう思う」が選ばれている数が多い順は、「お父さん、お母さん (66人)」、「友達 (52人)」、「おじいちゃん、おばあちゃん (27人)」、「ほけん室の先生 (20人)」、「スクールカウンセラー (16人)」、「たんになの先生 (9人)」、「たんになの先生ではない学校の先生 (2人)」となる。これは、上位が身近な人、下位を学校スタッフが占める結果となった。また、援助要請相手として「A. 全ぜんそう思わない」が選ばれている数が多い順は、「たんになの先生ではない学校の先生 (50人)」、「スクールカウンセラー (29人)」、「たんになの先生 (28人)」、「おじいちゃん、おばあちゃん (24人)」、「ほけん室の先生 (20人)」、「友達 (9

人)」、「お父さん、お母さん(6人)」となっている。これは、上位が学校スタッフ、下位を身近な人が占める結果となった。

佐藤・渡邊(2013)が小学生の悩みと援助要請行動の実態について明らかにする研究を行なった際、悩みを経験した際に小学生が援助要請を行なった援助資源の割合は保護者がもっとも高く、続いて友達を選ばれていた。本調査でも同様の結果が出ていたため、先行研究の結果が再現されたことがわかった。また、「身近な人」項目であり家族でもある「おじいちゃん、おばあちゃん」は「友達」よりも選択人数が少なく、「友達」の選択人数の約半数であった。このことは、「おじいちゃん、おばあちゃん」は幼少期からの関係により身近な存在ではあるが、現在の家族関係が核家族化していることから、「おじいちゃん、おばあちゃん」に日常的に会う被験者が少ないのではないかと考える。

しかし、佐藤・渡邊(2013)の調査において、悩みを経験した際に小学生が援助要請を行なった援助資源の割合は「保護者」、「友達」に続いて「担任」、「養護教諭」、「スクールカウンセラー」という順に低くなっていたが、本調査では「たんになの先生」よりも「ほけん室の先生」、「スクールカウンセラー」の平均得点が高かった。この理由として、調査実施校について前述した「メンタル・フレンドのお兄さんお姉さんやココラボの先生方」の取り組みにより、被験者の中でより相談しやすい「ほけん室の先生」もしくは「スクールカウンセラー」だと認識されている可能性がある。また、「たんになの先生」が「ほけん室の先生」、「スクールカウンセラー」よりも平均得点が低い理由として、調査実施校にて教科担任制が採用されていることも理由の一つであると考えられる。佐藤・渡邊(2013)において調査された公立小学校の担任制度は記されていないが、学級担任制を採用している学校より、担任とのつながりが小さくなることが原因の一つであると示唆される。

しかし、教科担任制であれば学級担任制よりも関わる機会の多い「たんになの先生ではない学校の先生」に対して、「A. まったくそう思わない」を選んでいる被験者は50人であり、「B. あまりそう思わない」を選んでいる被験者は41人であった。有効調査数は110部であったため、被験者の大多数が「たんになの先生ではない学校の先生」を援助要請の相手として選ばないことがわかった。したがって、教科担任制を採用する学校において「たんになの先生」、「たんになの先生ではない学校の先生」は援助要請相手として選ばれるための何らかの取り組みが必要であると考えられる。

援助要請相手として選択した、選択しなかった理由について、表2-4に示す。

表2－4 援助要請相手として相応しいか否かを判断した理由

「D.とてもそう思う」を選んだ理由		「A.全ぜんそう思わない」を選んだ理由	
身近な人	どうすればいいか教えてくれそうだから	心配させたくない	
		どう話しかけていいのかわからないから	
学校スタッフ	秘密を守ってくれそうだから	身近に感じないから	
		話しかけにくいから	
身近な人+ 学校スタッフ	より信頼できるから 自分を知っている人だから 気持ちが楽になりそうだから	相談相手として思い浮かばないから	

表2－4より、児童は援助要請相手として相手に「信頼感」、「身近さ」、「気持ちの吐露」を主に求めていることがわかった。また、「全ぜんそう思わない」を選んだ理由については「話しかけにくさ」が理由として挙げられていると考えられる。

以上のことより、児童が援助要請相手に求めることは、「信頼感」、「身近さによる安心感」「気持ちの吐露のしやすさ」であると示唆される。また、学校スタッフが援助要請相手として選択される際は「専門家としてのアドバイス」を求めていること、選択されない場合は「身近でない故に話しかけづらい」ことが理由として挙げられることが示唆される。選択理由と援助要請期待感、援助要請抵抗感の関係を見てみると、「気持ちが楽になりそうだから」、「どうすればいいか教えてくれそうだから」は援助要請を行なった際に期待できることを述べているため、援助要請期待感についての記述であると考えられる。つまり、上記2項目以外は援助要請抵抗感に関するものだと考えられる。したがって、本結果より児童は援助要請相手に対して主に「援助要請に対する抵抗感の払拭がしやすいか」を理由として選択するか否かを決めているという実態が得られたと考えられる。「たんになの先生」は児童にとって身近であるはずなのに、「ほけん室の先生」、「スクールカウンセラー」よりも援助要請相手として選ばれなかったのは、被験者の中で「教科担任制であるがゆえに全ての学校スタッフとの心理的距離が一定」であること、「援助要請相手として考えた際に担任や担任以外の学校の先生は評価者であること」が原因だと考えられる。自分が悩んでいることが評価へ悪影響を与えるのではないかと不安が、「気持ちの吐露のしにくさ」、「信頼度」へつながるのではないかと考えられる。また、担任を含む学校教諭はとても多忙な職種である。そういった多忙さが「話しかけにくさ」につながる可能性も示唆される。これらのことを踏まえ、学校支援員など、教師以外で学校によく関わる人材を「学校内での身近な人」となるように児童と関係構築し、放課後も少し学校を回るなど、児童が援助要請を行ないやすくする取り組みを行なうべきだ。学校内で援助要請相手となりえる人材を活用することで、児童が学校スタッフへ援助要請を行ないやすくなると示唆される。

3. 援助要請要因間における分散分析及びボンフェローニ (Bonferroni) を用いた多重比較分析

続いて、援助要請期待感、援助要請抵抗感、援助要請スキルを $\pm 0.75SD$ でそれぞれ高群・中群・低群に分けた。そして、「援助要請生起過程尺度」、「援助要請生起過程における判断の困難度評価尺度」における高群・中群・低群での平均得点について分散分析を行なった。また、有意

差が示された質問に関して下位検定として多重比較の分析を行なった。その際に算出された平均値及び標準偏差を表2－5に、結果を表2－6に示す。

表2－5 援助要請期待感群・援助要請抵抗感群・援助要請スキル群における
回答の平均値及び標準偏差

フェイスシート		期待感		抵抗感		スキル		
		平均	SD	平均	SD	平均	SD	
性別（１点－４点）	高群	1.45	.50	1.63	.48	1.56	.50	
	中群	1.46	.50	1.52	.50	1.55	.50	
	低群	1.65	.48	1.45	.50	1.37	.48	
クラス（１点－４点）	高群	2.45	1.07	2.56	1.27	2.39	1.01	
	中群	2.53	1.20	2.44	1.07	2.57	1.21	
	低群	2.53	.92	2.35	1.01	2.32	1.03	
年齢（１点－４点）	高群	2.25	.54	2.31	.68	2.28	.56	
	中群	2.26	.61	2.23	.66	2.34	.66	
	低群	2.12	.76	2.30	.56	2.11	.64	
援助要請生起過程								
（ア）あおいさんのじょうたいは、問題なじょうきょうだと思いますか。（１点－４点）	高群	3.75	.70	3.81	.39	3.94	.23	
	中群	3.72	.61	3.77	.58	3.71	.65	
	低群	3.82	.38	3.75	.70	3.74	.44	
（イ）もしあなたがあおいさんと同じようなじょうたいになったら、このじょうきょうをかい決したいと思いますか。（１点－４点）	高群	4.00	.00	3.50	.61	3.83	.37	
	中群	3.68	.57	3.70	.49	3.64	.55	
	低群	3.29	.67	3.80	.51	3.47	.68	
（ウ）もしあなたがあおいさんと同じようなじょうたいになったら、このじょうきょうを自分でかい決できると思いますか。（１点－４点）	高群	2.50	.67	2.13	.78	2.50	.83	
	中群	2.26	.66	2.31	.61	2.32	.50	
	低群	2.53	.92	2.75	.83	2.32	.80	
（エ）もしあなたがあおいさんと同じようなじょうたいになったら、だれかに相談してかい決しようと思いますか。（１点－４点）	高群	3.80	.51	2.56	.86	3.33	.82	
	中群	3.07	.59	3.11	.73	3.02	.79	
	低群	2.29	.96	3.40	.66	2.84	.67	
①たんにんの先生	高群	2.75	.89	2.13	.86	2.50	.96	
	中群	2.26	.91	2.23	.96	2.18	.93	
	低群	1.59	.69	2.20	.87	2.11	.85	
②たんにんの先生ではない学校の先生	高群	2.05	.80	1.56	.79	1.94	1.03	
	中群	1.82	.78	1.81	.81	1.66	.74	
	低群	1.12	.32	1.45	.50	1.63	.67	
③ほけん室の先生	高群	2.90	.99	2.56	.86	2.94	1.08	
	中群	2.51	.96	2.58	.98	2.52	.91	
	低群	2.12	.96	2.30	1.05	2.05	.83	
（オ）(1)もしあなたがあおいさんと同じようなじょうたいになったら、だれに相談したいと思いますか。（１点－４点）	④スクールカウンセラー	高群	2.65	1.11	2.50	.94	2.56	1.21
	⑤お父さん、お母さん	中群	2.26	.95	2.20	.99	2.18	.95
		低群	1.94	.94	2.40	1.07	2.26	.85
⑥おじいちゃん、おばあちゃん	高群	3.85	.48	2.63	.93	3.56	.83	
	中群	3.44	.84	3.44	.86	3.36	.89	
	低群	2.71	1.07	3.70	.64	3.21	1.00	
⑦友達	高群	3.30	.90	2.13	.99	2.67	1.15	
	中群	2.47	1.04	2.59	1.09	2.46	1.02	
	低群	1.71	.82	2.75	1.04	2.26	.96	
⑧だれにも相談しない	高群	3.35	.85	2.94	1.09	3.50	.69	
	中群	3.14	.89	3.14	.93	3.07	.98	
	低群	2.71	1.23	3.45	.92	2.89	.97	
（カ）もしあなたがあおいさんと同じようなじょうたいになったら、（オ）で決めた相手に実さいに相談を行う自しんがありますか。（１点－５点）	高群	1.15	.36	2.25	.83	1.33	.82	
	中群	1.75	.78	1.78	.86	1.96	.78	
	低群	2.24	1.00	1.15	.48	1.79	.95	
判断の困難度	高群	4.00	1.00	3.31	1.26	4.00	.82	
	中群	4.05	.74	3.83	.86	3.71	.96	
	低群	3.35	1.23	4.40	.92	3.89	1.02	
（ア）「あおいさんのじょうたいは、問題なじょうきょうだと思いますか。」のしつ問（１点－４点）	高群	1.35	.79	1.75	.56	1.33	.58	
	中群	1.60	.75	1.64	.78	1.75	.71	
	低群	1.59	.60	1.50	.74	1.84	.87	
（イ）「もしあなたがあおいさんと同じようなじょうたいになったら、このじょうきょうをかい決したいと思いますか。」のしつ問（１点－４点）	高群	1.45	.74	2.13	.86	1.39	.59	
	中群	1.75	.73	1.80	.79	1.88	.87	
	低群	1.88	.90	1.35	.57	2.00	.65	
（ウ）「もしあなたがあおいさんと同じようなじょうたいになったら、このじょうきょうを自分でかい決できると思いますか。」のしつ問（１点－４点）	高群	1.70	.64	2.25	.83	1.67	.67	
	中群	2.14	.85	2.14	.81	2.16	.77	
	低群	2.06	.80	1.80	.68	2.21	.89	
（エ）「もしあなたがあおいさんと同じようなじょうたいになったら、だれかに相談してかい決しようと思いますか。」のしつ問（１点－４点）	高群	1.55	.67	2.50	.79	1.89	.99	
	中群	2.11	.95	2.06	.86	2.16	.92	
	低群	2.24	.88	1.60	.92	2.05	.83	
（オ）「(1)もしあなたがあおいさんと同じようなじょうたいになったら、だれに相談したいと思いますか。」のしつ問（１点－４点）	高群	2.00	.71	2.50	.87	2.06	.97	
	中群	2.23	.84	2.33	.83	2.30	.88	
	低群	2.47	1.09	1.85	.85	2.37	.74	
（カ）「もしあなたがあおいさんと同じようなじょうたいになったら、実さいに相談を行う自しんがありますか。」のしつ問（１点－４点）	高群	1.90	.99	2.50	.94	2.11	.99	
	中群	2.18	.86	2.27	.83	2.23	.87	
	低群	2.47	.92	1.65	.91	2.32	.80	

表2－6 援助要請要因間における分散分析及びボンフェローニ（Bonferroni）を用いた多重比較分析によって得られた有意差の関係

フェイスシート	期待感			抵抗感			スキル	
	分散分析	多重比較分析		分散分析	多重比較分析		分散分析	多重比較分析
性別	<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>	
クラス	<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>	
年齢	<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>	
援助要請生起過程								
(ア)あおいさんのじょうたいは、問題なじょうきょうだと思いませんか。	<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>	
(イ)もしあなたがあおいさんと同じようなじょうたいになったら、このじょうきょうをかいい決したいと思いませんか。	**	高－中 高－低 中>低	解析不可 解析不可 †	<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>	
(ウ)もしあなたがあおいさんと同じようなじょうたいになったら、このじょうきょうを自分でかいい決できると思いませんか。	<i>n.s.</i>			*	高－中 高<低 中－低	<i>n.s.</i> † <i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	
(エ)もしあなたがあおいさんと同じようなじょうたいになったら、だれかに相談してかいい決しようと思いませんか。	**	高>中 高>低 中>低	*** *** *	**	高<中 高<低 中－低	* ** <i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	
①たんにんの先生	**	高－中 高>低 中>低	<i>n.s.</i> *** *	<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>	
②たんにんの先生ではない学校の先生	**	高－中 高>低 中>低	<i>n.s.</i> *** ***	<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>	
③ほけん室の先生	<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>			*	高－中 高>低 中－低
(オ)①もしあなたがあおいさんと同じようなじょうたいになったら、だれに相談したいと思いませんか。	<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>	*
④スクールカウンセラー	<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>	
⑤お父さん、お母さん	**	高>中 高>低 中>低	* ** *	**	高<中 高<低 中－低	* ** <i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	
⑥おじいちゃん、おばあちゃん	**	高>中 高>低 中>低	** *** *	<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>	
⑦友達	<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>	
⑧だれにも相談しない	**	高<中 高<低 中－低	*** ** <i>n.s.</i>	**	高－中 高>低 中>低	<i>n.s.</i> *** ***	*	高<中 高－低 中－低
(カ)もしあなたがあおいさんと同じようなじょうたいになったら、(オ)で決めた相手に実さいに相談を行う自しんがありますか。	*	高－中 高－低 中－低	<i>n.s.</i> <i>n.s.</i> <i>n.s.</i>	**	高－中 高<低 中<低	<i>n.s.</i> ** *	<i>n.s.</i>	
判断の困難度								
(ア)「あおいさんのじょうたいは、問題なじょうきょうだと思いませんか。」のしつ問	<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>	
(イ)「もしあなたがあおいさんと同じようなじょうたいになったら、このじょうきょうをかいい決したいと思いませんか。」のしつ問	<i>n.s.</i>			*	高－中 高>低 中>低	<i>n.s.</i> * †	*	高<中 高<低 中－低
(ウ)「もしあなたがあおいさんと同じようなじょうたいになったら、このじょうきょうを自分でかいい決できると思いませんか。」のしつ問	<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>	
(エ)「もしあなたがあおいさんと同じようなじょうたいになったら、だれかに相談してかいい決しようと思いませんか。」のしつ問	*	高<中 高<低 中－低	† * <i>n.s.</i>	*	高－中 高>低 中－低	<i>n.s.</i> * <i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	
(オ)「①もしあなたがあおいさんと同じようなじょうたいになったら、だれに相談したいと思いませんか。」のしつ問	<i>n.s.</i>			*	高－中 高－低 中>低	<i>n.s.</i> <i>n.s.</i> †	<i>n.s.</i>	
(カ)「もしあなたがあおいさんと同じようなじょうたいになったら、実さいに相談を行う自しんがありますか。」のしつ問	<i>n.s.</i>			**	高>中 高>低 中>低	<i>n.s.</i> * *	<i>n.s.</i>	
† <i>p</i> < .10 * <i>p</i> < .05 ** <i>p</i> < .01 *** <i>p</i> < .001								

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

「(ア) 問題状況の認識」に関しては、援助要請生起過程においてどの要因でも高低の差によって回答の平均に有意差が生じなかった。また、「(ア) 問題状況の認識」における判断の困難度においても同じく平均に有意差が生じなかった。この結果及び平均値より、質問紙におけるヴィネットの状況設定を被験者は皆問題のある状況であったと悩まずに判断したことがわかる。したがって、本ヴィネットは全被験者が自力での解決が困難と判断できるような具体的かつ統一された場面設定であったと解釈できる。

「(イ) 問題解決の意思」に関しては、援助要請生起過程においては「援助要請期待感」において回答の平均において有意差が生じた。しかし、有意差が生じた理由として、高群全員の回答が「とてもそう思う」であったためであると考えられる。期待感高群と期待感中群、期待感高群と期待感低群の比較は、期待感高群に含まれる数値が全て同じ値であり、分散を求めることができなかったため、分析を行なうことができなかった。判断の困難度においては「援助要請抵抗感」、「援助要請スキル」において回答の平均において有意差が生じた。しかし、有意差は援助要請スキルの方が強く出ているため、本項目でより影響が出ているのは「援助要請スキル」であると考察できる。このことより、本項目は援助要請生起過程では回答にあまり差がないが、判断の困難度において「援助要請抵抗感」、「援助要請スキル」の影響を受け、「援助要請スキル」の影響がより強い項目であることが考察される。

「(ウ) 自己解決の可能性の判断」に関しては、援助要請生起過程においてのみ「援助要請抵抗感」において回答の平均において有意差が生じた。本項目では抵抗感が低い方が、点数が高いことが示されたことから、援助要請に対する抵抗感が低いほど、困難な問題に対して自分で解決しようと判断することが考察できる。

「(エ) 相談の必要性の検討」に関しては、援助要請生起過程及び判断の困難度共に「援助要請期待感」、「援助要請抵抗感」において回答の平均において有意差が生じた。生起過程と判断の困難度共に有意差が生じた要因が同じであった項目は「相談の必要性の検討」だけであるため、援助要請態度がより強く影響する箇所は本項目であると考察できる。

「(オ) 身近な人（インフォーマルな援助資源）と専門家（フォーマルな援助資源）のそれぞれに対する『相談の意思決定』」に関しては、援助要請生起過程では多くの援助要請相手に対して「援助要請期待感」において回答の平均において有意差が生じた。しかし、「ほけん室の先生」では「援助要請スキル」、「お父さん、お母さん」では「援助要請抵抗感」において回答の平均において有意差が生じた。援助要請相手の中で、学校スタッフの中で一番選ばれていたのは「ほけん室の先生」である。身近な人を超え、学校スタッフへ相談を意思決定するには援助要請スキルが関係するのではないかと考えられる。また、「援助要請抵抗感」において回答の平均に有意差が生じた「お父さん、お母さん」は援助要請相手として一番選ばれていた相手である。このことより援助要請態度は、一番身近な存在である両親に対して「援助要請抵抗感」をなくし、「援助要請期待感」を育てることで徐々に育っていくのではないかと考えられる。援助要請相手として判断の困難度においては「援助要請抵抗感」において回答の平均において有意差が生じた。このことから、援助要請相手を選ぶことに困難を抱えている児童に対して、「援助要請抵抗感」に注目することが重要であると示唆される。

「(カ) 相談する自信」に関しては、援助要請生起過程においては「援助要請期待感」、「援助

要請抵抗感」において回答の平均において有意差が生じた。判断の困難度は「援助要請抵抗感」において回答の平均において有意差が生じた。援助要請生起過程において、有意差は援助要請抵抗感の方が強く出ているため、本項目でより影響が出ているのは「援助要請抵抗感」であると考察できる。

全体的に、援助要請生起過程（上段（ア）－（カ））においては援助要請期待感と援助要請抵抗感、援助要請生起過程における判断の困難度（下段（ア）－（カ））には援助要請抵抗感が主に関係することが示され、援助要請スキルは大きく関係しないことが示された。特に「相談の必要性」について、援助要請期待感が低く、援助要請抵抗感が高い児童は相談の必要性について否定的であることが示された。

Ⅳ 本研究の全体考察及び今後の課題

本研究は、小学生における援助要請の実態について、援助要請期待感、援助要請抵抗感、援助要請スキルの要因から理解することを目的として行なわれた。

本研究の結果から新たに3点の知見が得られた。

1点目は、援助要請期待感、援助要請抵抗感、援助要請スキルの関係性である。本研究により、各因子にはそれぞれ相関が認められ、各因子の増減として援助要請抵抗感を減少させることや援助要請スキルを高めることにより、援助要請期待感の30%弱が高まることがわかる結果となった。実際に児童の援助要請行動を高める際には、3要因の中ではまず援助要請抵抗感の減少に着手するべきであることが示唆された。しかし援助要請期待感、援助要請抵抗感、援助要請スキル間では最大30%弱の影響しか認められなかった。この結果より、児童における援助要請の力を高めるためには援助要請期待感を高める、援助要請抵抗感を下げる、援助要請スキルを高めるだけの取り組みだけでは十分でないことが示唆される。特に、児童における援助要請の力を高めるために、援助要請行動の質を高める「スキルトレーニングを行なう」取り組みだけでは、本研究の結果より援助要請の力を高めるには不十分であることが理解できる。援助要請の概念を理解する為には、各因子に関してさらなる構成因子を検討するべきであると考えられる。また、援助要請の力を高めるためには、援助要請期待感を高める、援助要請抵抗感を下げる、援助要請スキルを高めるだけではなく、様々な要因に対して複合的な支援を行なう必要があると示唆される。

2点目は、児童が援助要請相手に求める感情である。児童が援助要請相手として相手を選択する際、「信頼感」、「気持ちを楽しめる」ことを期待している可能性が示唆された。また、援助要請相手として選択されなかった際、児童の「話しかけにくさ」、「身近に感じない」、「心配させたくない」という感情が要因となっている可能性が示唆された。選択された理由は主に「援助要請に対する抵抗感の払拭がしやすいか」であったため、学校スタッフが援助要請相手として選択されるためには、「身近な人」とは異なり「どうすればいいか教えてくれそうだから」という期待感を持たれていることを基に、児童の援助要請抵抗感を軽減させるような取り組みを行なうべきだと示唆される。

3点目は、援助要請生起過程における援助要請期待感、援助要請抵抗感、援助要請スキルの影響である。本田（2018）にて、援助要請態度が肯定的か、否定的かによって援助要請生起過

程に影響を及ぼすことは明らかとなっていた。しかし、本研究において、援助要請期待感と援助要請抵抗感が援助要請生起過程に関係すること、援助要請生起過程における各段階の判断の困難さにおいては援助要請抵抗感が関係することが明らかとなった。また、援助要請期待感と援助要請抵抗感で援助要請生起過程へ影響する段階は異なり、「自己解決の可能性の判断」においては、援助要請抵抗感が関係し、援助要請抵抗感が低いほど自己解決が可能であると判断することが明らかとなった。

以上、本研究において、児童の援助要請の実態を援助要請期待感、援助要請抵抗感、援助要請スキルの面から捉えることができた。教育相談に関する校内体制について、文部科学省(2007)は「現在、都道府県等によっては、小学校にも教育相談や生徒指導の役割を担う主等を位置付けているところもあるが、今後、国において、小学校において制度的に位置付けられた校務分掌職(生徒指導主事等)を置くことを検討することが適当である。」(文部科学省, 2007)と述べている。しかし、本研究において、担任ではない学校教諭に対して「身近な存在でない、話しかけづらい」という理由で圧倒的に援助要請相手として選ばれないことが示された。今後児童における援助要請の力を高め、教育相談に関する校内体制を効果的に利用するために、教師がより身近な存在となり、児童の援助要請抵抗感を軽減させることを中心とした、援助要請期待感を増加させる複合的な取り組みを行なうべきだ。また、実際に児童が援助要請を行なわない姿が確認された時、教師は援助要請生起過程のどの段階でつまづいているのか、本人の援助要請因子はどのような状態であるのかについて意識するべきである。児童理解を促進し、児童の援助要請因子の状態を理解することで、一人一人にあった援助を行なうことができるほか、学級全体の課題があった際、より効果的な介入プログラムを実施することができる。

今後の課題としては、以下の3点が挙げられる。

1点目は、援助要請期待感、援助要請抵抗感により影響を与える要因を検討する点である。援助要請期待感は援助要請生起過程にて特に有意差が示され、援助要請抵抗感は、援助要請生起過程の判断の困難さに有意差が示された要因である。しかし、援助要請期待感の増加、援助要請抵抗感の減少において、援助要請期待感、援助要請抵抗感、援助要請スキルが与える影響では十分な説明を行なうことができなかった。本研究において、援助要請期待感を増加させ、援助要請抵抗感を減少させることが援助要請につながることを示唆された。援助要請期待感、援助要請抵抗感の増減に影響を与える要因を再検討することで、児童における援助要請の力を高めるための効果的な教育プログラムを開発する知見となると考えられる。

2点目は、援助要請要因間の高低の組み合わせによる群においての、援助要請生起過程問題の回答の違いの検討である。本研究では、援助要請因子における高低の差において分散分析を行なった。本来なら援助要請要因間の高低の組み合わせによる群において、援助要請生起過程に沿った回答の違い、及びその後の回答に違いがみられるか検討するべきである。しかし、援助要請要因間の高低の組み合わせによる群を検討した際に、27群内において人数分布が見られなかった群があった。また、人数分布がみられても、人数の分布が非常に少ない場合も見られた。そのため、実際に援助要請生起過程尺度において検討を行なう際に、援助要請要因間の高低の組み合わせによる群において回答に有意差があるかを十分に検討することができなかった。被験者をさらに増やし、援助要請要因間の高低の組み合わせによる群をより一般化させることで、援助要請生起過程における援助要請期待感、援助要請抵抗感、援助要請スキルの影響

についてより理解が深まると考えられる。

3点目は、援助要請相手として選択する理由としてより詳細に検討する点だ。本研究では「身近な人」、「学校スタッフ」に大まかに分けて選択理由を検討した。しかし、児童が各援助要請相手に求める理由は人によって異なると考えられる。より多くの児童に調査し、援助要請相手の選択理由についてより詳細に、一般化した理由を得ることで、児童における援助要請相手へ求める事柄がより詳細に考察できると考える。

様々な側面から援助要請の実態を理解することで、援助要請に関するより詳細な知見が得られ、児童の援助要請能力を向上させるための取り組みにおいて指針となることが期待される。

[引用文献]

- 安藤 俊太郎 (2015). 前思春期における精神的ストレスに対する援助希求態度の関連要因についての包括的検討 Diss. The University of Tokyo, 1-63
- DePaulo, B. M. (1983). Perspectives on Help seeking. In B. M. DePaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (Eds.), *New directions in Helping. Help-seeking.* Academic Press. 2, 3-12
- 本田 真大 (2017). いじめに対する援助要請のカウンセリングー「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ー 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, 15, 23-30
- 本田 真大・新川 広樹 (2023). 児童青年版援助要請認知尺度、援助要請スキル尺度の開発ーCOSMINに基づくPROM開発研究及び内容的妥当性研究ー 教育心理学研究, 71, 173-189
- Jorm, A. F., Kelly, C. M., Wright, A., Parslow, R. A., Harris, M. G., & McGorry, P. D. (2006). Belief in dealing with depression alone : Results from community surveys of adolescents and adults. *Journal of Affective Disorders*, 96, 59-65
- 川幡 友里恵・佐野 秀樹 (2014). スクールカウンセラーに対するイメージと相談室の運営に関する研究 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 I 65, 169-178
- 文部科学省 (2007). 児童生徒の教育相談の充実についてー生き生きとした子どもを育てる相談体制づくりー (報告) 1 学校における教育相談の充実について
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/attach/1369814.htm
最終閲覧日 2025/03/31
- 文部科学省 (2024). 令和5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
https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_1_2.pdf
最終閲覧日 2025/03/31
- 永井 智 (2009). 小学生における援助要請意図ー学校生活満足度、悩みの経験、抑うつとの関連ー 学校心理学研究, 9, 17-24
- 岡田 涼・池田 七海 (2019). 児童・生徒からの援助要請に対する教師の必要性認知に関する研究 香川大学教育実践総合研究, 38, 1-11
- 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・スポーツ科学系, 65, 181-190