

—論文—

中学生の教師への援助要請スキルに関する調査研究 ——学校生活適応との関連に注目して——

岩瀧 大樹

Help-seeking Skills of Junior High School Students for Teachers
—Focused on the relationship with school life adjustments—

Daiju Iwataki

The purpose of this study was to investigate the effects of Help-seeking Skills among Junior High School Students for Teachers. Three Help-Seeking Skills (Emotional Expressivity, Social Relationship, Rational Transmission) were related to Four factors of School Life Adjustments (Relationship between Friends, Relationship between Teachers, Learning, Club Activities). Became clear that Students with High score on all Help-seeking Skills also scored significantly high in School Life Adjustment than Students with Low score, and the difference in sex and grades were shown on the influence of Help-seeking skills to School Life Adjustments. Result showed that Help-seeking skills have possibilities that prevent the maladjustments in school of junior high school students, and were restrained and needed the gain by the sex and school grades of the students.

問題と目的

近年、スクールカウンセラー（以下SC）制度や教育相談活動の充実・浸透などにより、カウンセリングが学校現場における専門的な援助サービスとして定着をしてきた。しかし、問題を抱えた中学生がカウンセリング等の教育相談的サービスを受けるためには、教師やSCへ問題を訴えるなど、自主的な行動がなされなくてはならない。この行動は自らの望む援助サービスを得るための「援助要請行動」ととらえることができ、相川（1987）は社会生活を営むうえで不可欠な行動であることを論じている。しかし、生徒の

援助要請行動は、必ずしも適切なものばかりではない。中釜（2000）は、思春期の生徒の特性として、内的な混乱を表出できない未熟さを指摘している。つまり、学校を休む（不登校）・身体化（心因性の頭痛や腹痛等）・行動化（他害行為等）などは、いわゆる不適応行動としてとらえられがちであるが、これらはむしろ適切に援助要請を行えない生徒が、不適切な行動で教師や周囲に援助要請を行っている」と解釈できる。

前述の不適切な援助要請行動は、社会生活上決して望ましい行動ではない。問題の深刻化を

早期に予防するためには、適切な援助要請行動がなされる必要がある。そこで本研究では援助要請行動のうち、特に望ましい援助要請行動を、社会的に受け入れられ、学校現場において学習可能な行動である「社会的スキル」(庄司 1991, 相川 1999)の観点からとらえ、「援助要請スキル」と設定した。

さて、中学校期は自立の欲求が高まり、周囲も本人の自立を強く望む働きかけをする時期である。そのため中学生には、教師や大人への援助要請を行わず、自分自身や友人同士での解決を試みたり、援助要請を行わなかったりする傾向が増加する。また、保護者や教師より、友人を自らのサポート源と知覚するようになることも、教師への援助要請が行われなくなる一因である(Buhermester & Furman 1987)。しかし、援助要請対象として友人サポートがうまく機能しない場合も多々ある。有効なサポートを得るためには、むしろ周囲の大人、学校生活においては教師に適宜援助要請を行う必要がある場合もあげられる。田崎・橋本(2005)は、中学生が遭遇する困難な出来事は学校生活において発生するため、その解決として教師への援助要請の重要性を示し、教師という援助対象の有効性をあげている。つまり、学校生活における教師への援助要請スキルは、不適応行動の早期発見・早期介入につながる予防的意義があるといえる。本研究において援助要請スキルと学校生活適応との関連が示されれば、援助要請スキルに学校不適応の予防的効果があること、および援助対象として教師が有益なサポート源であることが実証でき、さらに援助要請スキル獲得が生徒の不適応行動予防に資すると判断できる。

中学生の教師への援助要請スキルの研究として、岩瀧・山崎(2006a, 2006b)は、23名の中学校勤務経験のある教諭・養護教諭・SCから中学生に必要とされる援助要請行動について自由

記述を求め、社会的スキルと判断できる212項目を得た後、KJ法にて32項目を選定、予備調査にて信頼性の検討・精選を行い、29項目の「中学生の教師への援助要請スキル尺度」を作成している。そして3因子を抽出し、援助要請スキルを、①不安や落ち込みの際に教師に援助要請を行う「情緒的援助要請スキル」(13項目)、②自分の困った状況や環境を教師に知らせる「理性的援助要請スキル」(9項目)、③相談の際に教師に関わっていく「社会的援助要請スキル」(7項目)の3種類に分類している。また、男子より女子の方が社会的援助要請スキル得点が高いこと、高学年の生徒より低学年の生徒の方が情緒的援助要請スキルおよび社会的援助要請スキル得点が高いことを明らかにしている。

本研究は、岩瀧・山崎(2006a, 2006b)で示された援助要請スキルの性差や学年差を考慮しながら、学校生活適応に与える影響を検証していく。つまり、3種類の援助要請スキルの学校生活適応への影響が把握されれば、性別や学年の属性に即して獲得が望まれる援助要請スキルが明らかになると判断できる。

なお、中学生の適応測定尺度は、数多く作成されている(松山・倉智 1969, 田崎・狩野 1985, 古市 1991, 河村 2004等)。これらの研究は、学校生活の基盤を学級集団ととらえ、学級集団における満足度や対人関係を測定している。しかし、本研究では中学校の特徴として、部活動・専門委員会・選択授業など、学級外の生徒と関わる機会が小学校より増加することから学級生活ではなく、学校生活の測定尺度(中学生の学校生活適応度尺度 岩瀧・山崎 2006c)を用い、援助要請スキルとの関連を検討することとした。

方 法

1. 調査対象

関東地区 8 校の公立中学校に在籍する中学生 522 名（1 年生男子 91 名，1 年生女子 87 名，2 年生男子 77 名，2 年生女子 80 名，3 年生男子 93 名，3 年生女子 94 名）から有効回答を得た。なお各学校の事情・負担等を考慮し，各校各学年 1 学級を調査対象とした。

2. 調査手続き

学級担任の指導のもと，調査者が作成した「調査マニュアル」に基づき，特別活動の時間に集団で実施された。学級担任からは，調査の結果は秘密が守られること，学校の成績等には一切関係がないこと等の確認がなされた。所要時間は約 10 分。記入後は各自が封筒に結果を密封。その後，調査者が回収した。

3. 調査時期

2005 年 7 月

4. 調査内容

(1) フェイスシート 属性（性別・学年）

(2) 中学生の教師への援助要請スキル尺度

岩瀧・山崎（2006a）が作成した中学生の教師への適切な援助要請行動を社会的スキルの観点から測定する尺度（29 項目）であり，中学生が教師に対し援助要請スキルを活用する程度を 4 段階（1. あてはまらない〈1 点〉～4. あてはまる〈4 点〉）で求めたものである。質問項目は，情緒的援助要請スキル・理性的援助要請スキル・社会的援助要請スキルの 3 因子構造からなる。本研究では重複していた項目の精選を行い，22 項目を使用した。

(3) 中学生の学校生活適応尺度

岩瀧・山崎（2006c）が作成した中学生の学校生活適応度を測定する尺度（26 項目）であり，学校生活への満足感や意欲の程度を 4 段階（1. あてはまらない〈1 点〉～4. あてはまる〈4 点〉）で求めたものである。質問項目は，友だ

ちとの関係・教師との関係・学習・部活動の 4 因子構造からなる。本研究では重複していた項目の精選を行い，20 項目を使用した。

結果と考察

1. 各尺度の因子分析結果

1) 援助要請スキル尺度；使用した 22 項目について因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行ったところ，岩瀧・山崎（2006a）の因子分析結果と項目の順序は異なるものの同じ因子構造が得られた。Cronbach の α 係数に関してははすべて .79～.82 の範囲内であり，信頼性に問題はないと判断した。累積寄与率は 56.37% であった。項目と結果は Appendix に示す。

その後，さらに項目の検討を行い，それぞれ各因子の性質を反映し，負荷量の高い項目を 3 項目ずつ抽出し，再度因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。なお，逆転項目に関しては修正処理を施した。その結果，因子の順序は入れ替わったものの，岩瀧・山崎（2006a，2006b）と同じ因子構造が得られた。項目と結果を Table 1 に示す。そこで，改めて各因子内における項目の性質を反映させるため，抽出された 3 因子に岩瀧・山崎（2006a，2006b）をもととした新たな命名を行った。

第 1 因子は「先生に声をかけてほしいとき，態度などで知らせることができる」，「先生に声をかけてほしいとき，表情などで知らせることができる」，「落ち込んで励ましてもらいたいとき，先生の所へ行くことができる」の 3 項目であった。第 1 因子における項目はすべて非言語的スキルであることに着目し，非言語情報の伝達は主に情緒に関わると論じ，非言語的に態度を伝える社会的スキルを「情緒的表現性」と分類した Riggio（1986）の先

行研究を踏まえ、第1因子を「情緒的表現性援助要請スキル」と命名した。

第2因子は「普段から気軽に先生に話しかけることができる」、「先生の様子を見て、相談のタイミングを判断することができる」、「先生に悩みを相談するとき、話す勇気を出すことができる」の3項目、第3因子は「感情的にならずに、自分の気持ちを先生に話すことができる」、「どうしても先生に頼みたいことがあるとき、丁寧な言葉でお願いをすることができる」、「先生に相談をするとき、秘密を守るようお願いをすることができる」の3項目であった。前述のRiggio (1986) は、言語的情報は社会的側面が強いことを論じ、言語的に情報を伝える社会的スキルを「社会的表現性」と分類している。そこで本研究の第2因子の項目は援助要請等の会話を開始するスキルであること、言語を用いた教師とのコミュニケーションスキルであることから、「社会的関係性援助要請スキル」と命名した。また、第3因子に関しては、言語情報の伝達を反映していながらも、負荷量が最高の項目は「感情的にならずに」という理性的な事実

伝達が強調されていること、その他の項目は援助要請場面での自分自身の状況を把握し、伝達することで援助要請を行うスキルであることから、「理性的伝達性援助要請スキル」と命名した。なお、各援助要請スキルの性差に関しては、社会的関係性援助要請スキルにおいて女子の方が有意に得点が高かった ($t(520) = 3.08, p < .01$)。また、学年差に関しては、情緒的表現性援助要請スキルにおいては $F(2, 519) = 3.85, p < .05$ で、社会的関係性援助要請スキルに関しては $F(2, 519) = 2.49, p < .10$ で低学年の生徒の方が得点が高かった。以上のことから、本研究においても、岩瀧・山崎 (2006a, 2006b) と同様の結果を得ることができた。

2) 学校生活適応度尺度；使用した20項目について因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行ったところ、友だちとの関係因子（7項目）、教師との関係因子（6項目）、学習因子（4項目）、部活動因子（3項目）の4因子が抽出された。累積寄与率は56.74%であった。岩瀧・山崎 (2006c) の因子分析結果と項目の順序は入れ替わったものの、負荷量の高い

Table 1 中学生の教師への援助要請スキル尺度因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

質問項目	第1因子	第2因子	第3因子
1. 情緒的表現性援助要請スキル			
先生に声をかけてほしいとき、態度などで知らせることができる。	0.896	0.060	-0.088
先生に声をかけてほしいとき、表情などで知らせることができる。	0.850	0.002	0.015
落ち込んで励ましてもらいたいとき、先生の所へいくことができる。	0.608	-0.112	0.186
2. 社会的関係性援助要請スキル			
普段から気軽に先生に話しかけることができる。	-0.049	0.727	-0.015
先生の様子を見て、相談のタイミングを判断することができる。	-0.130	0.688	0.142
先生に悩みを相談するとき、話す勇気を出すことができる。	0.227	0.604	-0.086
3. 理性的伝達性援助要請スキル			
感情的にならずに、自分の気持ちを先生に話すことができる。	0.079	-0.096	0.922
どうしても先生に頼みたいことがあるとき、丁寧な言葉でお願いすることができる。	0.051	0.290	0.524
先生に相談をするとき、秘密を守るようお願いをすることができる。	-0.034	0.070	0.444
因子相関行列	第2因子 0.418	第3因子 0.546	

項目は等しく、同じ因子構造が得られた。なお、Cronbachの α 係数はすべて.79～.88の値が得られ、内部一貫性を確認できた。結果をTable 2に示す。

2. 援助要請スキルと学校生活適応との関連

援助要請スキルおよび学校生活適応の全体・性別・学年別記述統計を以下に示す (Table 3)。なお、数値は項目平均値であり、学校生活適応尺度の逆転項目に関しては修正処理を施した。次に、両尺度から抽出された因子ごとの相関を検討した。その結果、2年生の情緒的表現性援助要請スキルと部活動因子間以外、全ての援助

要請スキルと学校生活適応間において有意な相関が示された (全体・性別・学年別)。結果を以下に示す (Table 4)。

その後、各援助要請スキル得点を平均値で分割した高低2群による t 検定を実施した結果、女子における情緒的表現性援助要請スキルと学習、2年生における情緒的表現性援助要請スキルと学習・部活動、社会的関係性援助要請スキルと部活動、理性的伝達性援助要請スキルと部活動以外では、援助要請スキルの高い群 (H 群) が学校生活適応得点も有意に高いことが明らかになった (Table 5)。

Table 2 中学生の学校生活適応度尺度因子分析結果 (主因子法・プロマックス回転)

質問項目	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
1. 友だちとの関係 (7項目)				
困ったときに、助け合える友達がいる。	0.832	-0.025	-0.038	0.002
みんなで協力して活動することは楽しいと思う。	0.688	0.056	-0.112	0.019
気軽に話のできる友達がいる。	0.650	-0.013	0.070	-0.105
一人でいると声をかけてくれる友達がいる。	0.634	-0.011	0.168	-0.046
友達の良い部分分からない (*).	-0.525	0.173	0.064	-0.020
学校には、自分の考えを認めてくれる人がある。	0.517	0.121	0.045	0.029
学校に、会うのが楽しみな人がある。	0.410	0.134	-0.001	0.108
2. 教師との関係 (6項目)				
先生は自分たちを信頼している。	-0.034	0.914	-0.013	-0.064
自分のことをほめてくれる先生がいる。	-0.011	0.861	-0.041	-0.049
自分をはげましてくれる先生がいる。	-0.071	0.716	0.034	0.025
よく声をかけてくれる先生がいる。	-0.068	0.689	0.038	0.024
自分の悩みを相談できる先生がいる。	0.037	0.437	0.153	0.134
話や授業の面白い先生がいる。	-0.120	0.433	0.133	-0.090
3. 学習に関わる項目 (4項目)				
自分の得意分野の勉強がある。	-0.036	-0.061	0.910	-0.015
大事な場面では、集中して取り組むことができる。	-0.035	-0.045	0.727	0.028
興味をもって取り組める教科がある。	0.044	0.186	0.439	0.066
もっと勉強をして、よい成績をとりたいと思う。	0.147	0.134	0.394	-0.059
4. 部活動に関わる項目 (3項目)				
部活動での人間関係はうまくいっている。	0.005	-0.114	0.015	0.834
部活動の時間が楽しみである。	-0.025	0.032	0.005	0.749
大会やコンクールに向け、部内で協力して取り組んでいる。	0.054	0.161	-0.010	0.519
因子相関行列	第2因子	0.547		
	第3因子	0.495	0.490	
	第4因子	0.490	0.528	0.397

(*) は逆転項目。

以上のことから、学習および部活動に関しては、社会的関係性および理性的伝達性援助要請スキルの高低が有意でない属性があることが示された。

次に、従属変数として学校生活適応の下位尺度、説明変数として教師への援助要請スキルの下位尺度を投入し、重回帰分析を行った (Table 6, 7, 8)。なお、下位尺度間の相関係数が .50 以上の関係も見られたため、全体・性別・学年別に VIF 指標を算出し多重共線発生の可能性を

診断した。その結果、VIFはすべて1.38~1.85の数値であり、問題はないと判断した。

4つの学校生活適応因子への各援助要請スキルの影響は以下の通りになった。

1) 友だちとの関係；全体の重回帰分析の結果では、すべての援助要請スキルに有意な影響が認められた。男女別の結果においては、女子は全体の結果と同様にすべての援助要請スキルの関与が明らかになったが、男子は情緒的表現性援助要請スキルの関与が認められな

Table 3 各援助要請スキルと学校生活適応の記述統計

	全体		男子		女子		1年生		2年生		3年生	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
情緒的表現性援助要請スキル	1.80	.76	1.78	.77	1.81	.73	1.89	.80	1.66	.66	1.83	.76
社会的関係性援助要請スキル	2.81	.79	2.70	.82	2.91	.76	2.91	.76	2.73	.78	2.77	.83
理性的伝達性援助要請スキル	2.59	.72	2.56	.75	2.62	.70	2.62	.71	2.57	.66	2.58	.79
友だちとの関係	2.95	.56	2.84	.61	3.06	.48	2.97	.60	2.96	.54	2.92	.54
教師との関係	2.74	.60	2.69	.61	2.79	.59	2.79	.60	2.73	.58	2.70	.62
学習	3.36	.63	3.33	.66	3.39	.59	3.43	.55	3.43	.56	3.24	.68
部活動	2.98	.89	2.89	.92	3.06	.85	3.13	.82	3.00	.86	2.80	.94

Table 4 各援助要請スキルと学校生活適応間の相関係数

全 体	友だちとの関係	教師との関係	学 習	部活動
情緒的表現性援助要請スキル	.307**	.440**	.317**	.204**
社会的関係性援助要請スキル	.436**	.478**	.456**	.290**
理性的伝達性援助要請スキル	.441**	.479**	.466**	.292**
性別 (上段は男子、下段は女子)				
情緒的表現性援助要請スキル	.311**	.479**	.359**	.220**
	.310**	.399**	.264**	.184**
社会的関係性援助要請スキル	.465**	.519**	.496**	.304**
	.367**	.427**	.388**	.255**
理性的伝達性援助要請スキル	.504**	.480**	.481**	.258**
	.373**	.476**	.449**	.325**
学年別 (上段は1年生、中段は2年生、下段は3年生)				
情緒的表現性援助要請スキル	.302**	.437**	.344**	.268**
	.293**	.467**	.256**	.154
	.336**	.424**	.347**	.189**
社会的関係性援助要請スキル	.471**	.515**	.529**	.377**
	.442**	.440**	.361**	.166*
	.404**	.467**	.460**	.300**
理性的伝達性援助要請スキル	.455**	.515**	.529**	.356**
	.439**	.486**	.344**	.247**
	.433**	.443**	.493**	.275**

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

Table 5 援助要請スキル得点の高低群比較

属性	全体			男子			女子			1年生			2年生			3年生		
	L群	H群	t値	L群	H群	t値	L群	H群	t値	L群	H群	t値	L群	H群	t値	L群	H群	t値
情緒的表現性援助要請スキル (上段はM, 下段はSD)																		
友だちとの関係	19.81	21.65	5.50***	18.87	21.10	4.24***	20.75	22.14	3.44**	19.89	21.67	2.88*	20.12	21.84	2.94**	19.40	21.53	3.96***
	4.26	3.25		4.63	3.50		3.62	2.95		4.57	3.61		3.95	3.25		4.29	2.90	
教師との関係	15.48	17.55	6.82***	14.91	17.67	6.37***	16.04	17.45	3.45**	15.56	17.80	2.89*	15.68	17.70	3.67***	15.17	17.23	3.91***
	3.76	3.11		3.78	2.94		3.67	3.25		3.89	2.95		3.47	3.18		3.95	3.21	
学習	13.01	13.93	4.11***	12.69	14.08	4.12***	13.34	13.81	1.59	13.00	14.40	2.90*	13.50	14.05	1.41	12.50	13.40	2.27*
	2.84	2.17		2.97	2.22		2.67	2.12		3.15	1.67		2.31	2.35		2.98	2.39	
部活動	8.50	9.42	3.99***	8.16	9.27	3.22**	8.84	9.55	2.32*	8.67	10.06	2.91*	8.86	9.27	0.97	7.96	8.86	2.21*
	2.83	2.36		2.92	2.41		2.71	2.30		2.77	1.91		2.66	2.45		3.01	2.56	
社会的関係性援助要請スキル (上段はM, 下段はSD)																		
友だちとの関係	19.22	21.89	8.22***	18.28	21.63	6.69***	20.40	22.08	4.00***	18.91	22.25	5.72***	19.59	21.75	3.69***	19.17	21.63	4.66***
	4.31	3.09		4.64	3.06		3.54	3.11		4.57	3.21		4.34	2.89		4.07	3.13	
教師との関係	15.28	17.41	7.00***	14.92	17.51	5.96***	15.75	17.34	3.63***	15.45	17.69	4.30***	15.58	17.13	2.84**	14.90	17.37	4.75***
	3.75	3.20		3.79	3.04		3.66	3.32		3.79	3.15		3.80	3.05		3.69	3.38	
学習	12.61	14.14	7.04***	12.54	14.17	4.91***	12.70	14.12	4.90***	12.71	14.49	4.83***	13.23	14.12	2.43*	12.01	13.80	4.71***
	2.92	2.03		3.02	2.12		2.80	1.97		3.01	1.89		2.59	2.00		3.00	2.15	
部活動	8.19	9.55	7.04***	7.94	9.45	4.55***	8.50	9.62	3.60***	8.43	10.12	4.80***	8.59	9.37	1.89	7.64	9.10	3.63***
	2.80	2.36		2.84	2.43		2.73	2.32		2.66	2.02		2.76	2.37		2.89	2.59	
理性的伝達性援助要請スキル (上段はM, 下段はSD)																		
友だちとの関係	19.31	21.80	7.61***	18.05	21.53	7.01***	20.61	22.04	3.45***	19.32	21.96	4.38***	19.41	21.83	4.18***	19.21	21.62	4.53***
	4.28	3.19		4.54	3.30		3.58	3.09		4.84	3.18		4.27	2.95		3.82	3.43	
教師との関係	15.01	17.64	5.86***	14.53	17.63	7.36***	15.50	17.64	6.73***	14.87	18.15	6.73***	15.03	17.53	4.72***	15.11	17.20	3.94***
	3.66	3.12		3.65	3.05		3.61	3.20		3.63	2.86		3.48	3.10		3.84	3.35	
学習	12.56	14.18	7.46***	12.35	14.20	5.67***	12.79	14.16	4.73***	12.74	14.49	4.73***	13.11	14.19	2.94**	11.98	13.85	4.96***
	2.88	2.04		3.01	2.13		2.74	1.97		3.07	1.81		2.49	2.08		2.93	2.19	
部活動	8.26	9.48	5.33***	8.05	9.21	3.42**	8.49	9.71	4.45***	8.51	10.08	4.45***	8.56	9.37	1.94	7.82	8.95	2.77**
	2.88	2.32		2.94	2.46		2.82	2.18		2.73	1.98		2.78	2.37		3.06	2.49	

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

かった。つまり、友だちとの関係において男女ともに中学生は、教師に悩みを伝えるスキルや相談をしようと教師に関わるスキルがありながらも、男子の非言語を用いた援助要請スキルは抑制されている、あるいは未獲得であることが明らかになった。抑制の可能性として、園田(2003)は、ジェンダーの観点から、男性が自分の感情を表したり、弱音を吐いたりすると、周囲から否定的な評価を受けることを指摘している。また、山口・西川

(1991)も、男性の自力で問題解決を果たすべきだという性役割規範が援助要請行動に影響を及ぼすことを論じている。このことから、男子の援助要請スキル抑制にはジェンダーバイアスが関与している可能性が示された。また女子に関しては、榎本(1999)により、中学生の女子に特有の対人関係が指摘され、特に他者を受け入れない強固で閉鎖的な友人関係を重視することが論じられている。しかし、本研究においては教師への援助要請の関与が

Table 6 学校生活適応を従属変数とする重回帰分析結果(全体)

学校生活適応	β			
	友だちとの関係	教師との関係	学習	部活動
情緒的表現性援助要請スキル	.11*	.17***	.04	.05
社会的関係性援助要請スキル	.24***	.23***	.26***	.18***
理性的伝達性援助要請スキル	.24***	.20***	.24***	.18**
調整済みR ²	.22	.23	.20	.11
F値	51.17***	51.95***	45.10***	21.82***

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

Table 7 学校生活適応を従属変数とする重回帰分析結果(性別)

学校生活適応	男子 (n=261)				女子 (n=261)			
	友だちとの関係	教師との関係	学習	部活動	友だちとの関係	教師との関係	学習	部活動
情緒的表現性援助要請スキル	.08	.21**	.11	.08	.17*	.12	-.04	.02
社会的関係性援助要請スキル	.21**	.29***	.27***	.21**	.20**	.16*	.23***	.13
理性的伝達性援助要請スキル	.34***	.17*	.19**	.10	.17*	.23**	.30***	.26***
調整済みR ²	.28	.29	.22	.10	.15	.16	.18	.11
F値	33.45***	35.37***	24.33***	9.90***	16.82***	17.55***	20.87***	11.86***

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

Table 8 学校生活適応を従属変数とする重回帰分析結果(学年別)

学校生活適応	1年生 (n=178)				2年生 (n=157)				3年生 (n=187)			
	友だちとの関係	教師との関係	学習	部活動	友だちとの関係	教師との関係	学習	部活動	友だちとの関係	教師との関係	学習	部活動
情緒的表現性援助要請スキル	.07	.23**	.13	.12	.13	.14	.03	.03	.17*	.14	.01	.01
社会的関係性援助要請スキル	.28***	.26***	.32***	.25**	.25**	.21*	.22*	.07	.17	.23*	.23**	.21*
理性的伝達性援助要請スキル	.26**	.27***	.25**	.18*	.22*	.22*	.12	.20*	.22*	.16	.29**	.15
調整済みR ²	.24	.34	.30	.18	.22	.18	.17	.10	.20	.16	.21	.10
F値	19.93***	31.96***	26.54***	13.62***	15.47***	21.73***	5.23**	3.56*	16.88***	12.60***	17.88***	7.03***

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

認められたため、女子は友だちとの関係を重視しながらも、相談や悩みの重篤度によって友だちへの援助要請と教師への援助要請を判断しているものと予想できる。

学年別の結果については、理性的伝達性援助要請スキルはどの学年においても有意な影響を与えており、中学生は全般的に冷静に事実を効果的に伝えようとするスキルを有していると判断できる。しかし、情緒的表現性援助要請スキルは3年生にのみ関与し、その反面、社会的関係性援助要請スキルは1, 2年生にのみ有意に関与していることが明らかになった。この結果から、1, 2年生は問題を抱えた際には、非言語的なスキルを用いずに、教師とのコミュニケーションの中で言語的に援助要請をしているものと推察される。つまり、情緒的表現性援助要請スキルという非言語的社会的スキルが未獲得である可能性が示された。しかし、3年生になるにしたがって、言語的なスキルではなく非言語的なスキルを用いて援助要請を行うようになると判断できる。つまり、情緒的表現性スキルが獲得され、社会的関係性援助要請スキルが抑制されるものと推測できる。抑制の要因として、第一に教師や保護者などの大人よりも友だちが有効なサポートとして知覚されるようになること、第二に自立心が影響し、直接に言語を用いた援助要請に気恥ずかしさを感じるようになることが予想される。

2) 教師との関係；全体の重回帰分析の結果においては、どの援助要請スキルも教師との関係に関与していることが明らかになった。特に理性的伝達性援助要請スキルはすべての属性に関与が認められた。社会的伝達性援助要請スキルに関しても3年生を除き、すべての属性に関与をしていた。情緒的表現性援助要請スキルに関しては、男子と1年生にのみ有

意であった。このことから、男子や1年生の生徒の援助要請スキルには教師との関係が大きな影響を与えていること、つまり親密な関係にある教師に対し、落ち込んだ際には表情や態度などで援助要請をしていることがうかがえる。

一方、女子や2, 3年生の生徒の情緒的表現性援助要請スキル活用は、教師との関係の影響を受けていないことが明らかになった。このことから、女子や2, 3年生の生徒は、親密ではない教師に対しても非言語的な援助要請スキルを活用する可能性がある可能性が示された。

3) 学習；情緒的表現性援助要請スキルの関与はどの結果においても認められなかった。

社会的関係性援助要請スキルはすべてに、理性的伝達性援助要請スキルは2年生以外のすべての属性に関与が認められた。教師に相談のために関わったり、正確に内容を伝達したりするための言語的な援助要請スキルが大きく関与していたのは、生徒にとって学習指導・教科指導が教師の明確な役割・専門性として認知されているためだと判断できる。つまり、学習面の問題に関しては、多くの生徒が教師に問題や状態を伝えることができると考えられる。

理性的伝達性援助要請スキルの影響に関し、1年生については、中学校での学習のスタイルに戸惑うことが多いため、また、小学生に近い援助要請のスタイルであるために、教師という学習の専門的な援助者に対して援助要請を行うものと推察される。また、3年生に関して再び有意な関与が認められるようになるのは、高校入試等の進路選択に関わる学習面での援助要請の結果であると推測される。つまり、学習に関する理性的伝達性援助要請スキルは、1年生や3年生という学習面にお

ける転機において、自己の学習理解を深めるべく教師へ援助要請をしていくスキルであり、活用されることで学習面での満足につながるものと推察できる。2年生に関しては、理性的伝達性援助要請スキルの関与は有意でないものの、社会的関係性援助要請スキルの関与が認められている。よって、この2年生時の中学生は、教師への援助要請から他の援助要請の対象（友だちサポートなど）に視点が向かうため、一時期スキルの活用を抑制し、3年生になると、必要に応じて教師への援助要請スキルを活用するようになる判断できる。

4) 部活動；「学習」と同様に情緒的表現性援助要請スキルの関与はどの属性においても認められなかった。このことから、「学習」の結果も踏まえ、学習面および部活動面という生徒の中心な学校における活動には情緒的な要素は関与していないことが確認された。これは、教師の役割が学習においては教科指導、部活動においてはそれぞれの種目や分野の指導などのように明確であり、情緒的な援助要請の分野ではないことが認識されているからだ判断できる。社会的関係性援助要請スキルは女子と2年生以外に、理性的伝達性援助要請スキルは男子と3年生以外に関与していることが明確になった。

理性的伝達性援助要請スキルの性差に関し、女子は部活動における技術指導などの具体的な援助要請、あるいは部活動内における人間関係の援助要請は積極的に行われていること、男子は教師との関係を保ちながらも、教師の指導よりも自主的な部活動に重点を置いていることが推察される。学年差に関しては、3年生の関与が認められなかった。このことから、中学生は1, 2年生のうちには部活動における問題は教師に対し、必要な援助要請スキルを活用するが、3年生になるとより部活動

に対する主体性が高まり、高い自立心を持ちながら部活動に取り組むため、援助要請スキル活用を抑制するようになると判断できる。つまり、自主的・自立的な意識の高揚により、問題が発生しても、生徒同士による解決を求めようとしていることがうかがえる。

5) 全体の傾向；情緒的表現性援助要請スキルに関しては、特に女子および高学年の生徒に影響が確認された。このことから、女子および高学年の生徒は、援助要請スキル活用に関し、気恥ずかしさや自立心などが影響し、援助要請の際には言語的な援助要請に加えて、どの教師にも「気づいてほしい」という間接的な援助要請スキルを獲得するようになり、使い分けていると判断できる。よって、言語的に援助要請ができず、非言語的な援助要請スキルが未獲得な可能性のある低学年の生徒に対しては、ソーシャルスキルトレーニング（以下SST）として獲得を促すことが不適応行動の予防につながると予想できる。

社会的関係性および理性的伝達性援助要請スキルの関与は学年があがるにつれ弱くなる部分が確認された。この結果は、援助要請スキルが欠如したのではなく、援助要請スキルを有しながらもそのスキルを用いずに抑制することを選択するようになったと推測できる。3年生に関しては、友だちを中心としたサポート源ととらえながらも、再び教師もサポート源としてとらえるようになることが示唆された。つまり、中学生の知覚するサポートの中心は2年生において、教師や保護者から友だちへと変化し、さらに3年生において再び教師サポートが知覚されるようになることが本研究では推測される。以上のことから、教師サポートが有効であるのは1年生や3年生であり、2年生には教師サポートよりも友だちサポートが有効である可能性が示された。

3. 学校間による援助要請スキルの差

本調査は8校の中学校において実施されているため、各学校による援助要請スキルの差も発生している可能性が予測される。そのため、学校生活適応度尺度の総点を算出し、学校ごとの適応得点の結果を検討した。その結果、ある1校（以下A校）において有意に得点が低いことが認められた（ $F(7, 514) = 3.26, p < .01$ ）。さらに因子ごとの比較を行ったところ、A校は「教師との関係」の得点が、有意に低いことが判明した。（ $F(7, 514) = 2.62, p < .05$ ）。そこで、A校と他の学校間の各援助要請スキル得点を検討した。その結果、A校にのみ、多重比較において情緒的表現性および社会的関係性援助要請スキルの得点の差が他校と比較し有意に低かった。（情緒的表現性援助要請スキルに関しては $F(7, 514) = 3.01, p < .01$ 、社会的関係性援助要請スキルに関しては $F(7, 514) = 2.30, p < .05$ ）。このことから、教師への援助要請スキルには、属性の違いに加え、教師との日常からの関わりや親密さが大きな影響を与えている可能性、また、教師への援助要請スキル活用は学校適応や学校風土の向上に大きく資する可能性が示された。

4. 地域間による援助要請スキルの差

先行研究（太田 2005）においては、大都市よりも地方都市の方が援助要請が行われやすいことが指摘されている。そこで本研究では、調査校を地域で首都圏（4校）・地方都市（2校）・山岳地区（2校）に分類し、各援助要請スキル得点を検討した。多重比較の結果、情緒的表現性援助要請スキルにおいて、地方都市と山岳地区における差に有意な傾向が見られたが（山岳地区<地方都市、 $F(2, 519) = 2.25, p < .10$ ）、首都圏との差は認められなかった。地域差に関しては、今後の研究で調査協力校の幅を広げるなどで再検討を行う必要がある。なお、学校

生活適応に関しては、部活動でのみ地方都市と首都圏で有意な差が認められた（首都圏<地方都市、 $F(2, 519) = 3.76, p < .05$ ）。

課題

1. 研究的視座

援助要請スキルの高い生徒は学校生活適応も高いことが示されたが、教師への援助要請は、性別や学年の属性に応じて異なることが明らかになった。

情緒的表現性援助要請スキルについて、男子に関しては抑制されている可能性が、低学年の生徒に関しては、未獲得である可能性が示唆された。この点については、スキルが未獲得である部分と抑制されている部分との再検討が必要であろう。未獲得の調査に関しては、実際にSSTによるスキルの獲得を行うことで、教師への援助要請による問題解決が促進されることを示す必要があると判断した。また、抑制要因については、男子に前述のジェンダーバイアスの関与があげられるため、性役割規範などとの関連を再検討する余地がある。さらに、島田・高木（1994, 1995）においては、個人の特性や問題の認識をあげているため、これらの要因も含めた検討が望まれる。

理性的伝達性援助要請スキルに関しては、ほぼ生徒は活用することができ、特に明確な対象がある学習や部活動の面においては顕著であった。しかし、理性的伝達性および社会的関係性援助要請スキルについては抑制されたり、行われなかったりする側面を把握することができた。今後の研究として、気恥ずかしさを感じずにできるスキルの検討を行い、情緒的表現性援助要請スキルと同様に、スキルが未獲得なのか、抑制されているのかを検討する必要がある。

また、「教師との関係」での分析や学校間の比較から、中学生の援助要請スキル活用には教

師との親密性が関与している可能性が示された。高木(1987)は援助要請時の援助者と被援助者(援助要請者)との関係に、大坊(1989)は援助者の特性に言及していることから、今後の検討要因として生徒-教師間の親密性等があげられる。さらに、教師への援助要請スキルが抑制される属性(2年生)には、SSTによる援助要請スキル獲得を促す介入や認知の変容を促す介入とともに、中学生の自立心を尊重しながらも、自己開示のでき、自分の悩みを相談できるより親密な友だち同士のリレーションを高める必要があることが改めて示唆された。

「学習」・「部活動」に関しては、援助者としての教師の役割が確認されたため、今後検討を行う場合には、社会的関係性および理性的伝達性援助要請スキルなどの言語的スキルが中心になる。

教師サポートの有効性については、改めてサポート測定尺度を用いてサポート量の変化などの要因とともに再検討する必要がある。

2. 臨床的視座

以下は中学生の援助対象者である教師およびSCの対応として、本研究より示唆された中学生の属性ごとの知見である。

- 1) 男子；援助要請スキルの活用においては、教師との関係が示唆されたため、教師は従来の生徒同士のグループワークに加えて、場合によっては自らもグループワークに参加し、生徒とのリレーションを高めるのも一策である。その際には、SCなどとグループワークに関するコンサルテーションを行うと有効であろう。
- 2) 女子；友だちとの関係を、教師を含めた大人の介入しない世界として大変重視しているため、周囲に知られやすい言語的な援助要請スキルは抑制される。ゆえに、女子が教師に対して情緒的表現性援助要請スキルを活用した場合には、問題が深刻化していることが推

察され、この点に関しては、問題の重篤度を加味した研究がなされるべきである。援助者としては、女子の表情やしぐさなどの援助要請に敏感に対応することが不可欠である。

- 3) 1, 2年生；教師との関係にどの援助要請スキルも関与していることから、高学年に向けて問題の自己解決能力育成に加え、友だち同士の結びつきも尊重し、友だち相互による問題解決の支援をしていく必要がある。また、問題を抱えた際の援助要請に教師が応じることや、教師サポートの積極的提示も欠かせない。
- 4) 3年生；女子の場合と同様に、教師には3年生の情緒的表現性援助要請スキル活用に特に配慮し、本人が何をしてほしいのかを敏感に読み取る姿勢が求められる。特に生徒の自主性が高まる部活動において吉村(1987)は、部活動の充実に「主将との人間関係が前提」であることを言及している。そこで部活動顧問の教師は、生徒同士での解決を助長する支援を行うとともに、部活動内のキーマンとなる生徒のサポートをすることにより、間接的に部活動に関わる全体の生徒への援助を考慮すべきであると推察される。
- 5) 全体；生徒は学習・部活動における援助要請は行っている。ゆえに、教師は学習指導・部活動指導の場面で生徒とのラポールを構築し、友だちとの関係やその他の問題においても援助要請スキルを活用しやすい関係を形成していくことが肝要であろう。特に情緒的な面においても、学習や部活動で構築した関係をもとに援助要請が行われていくことを期待したい。

3. 全体的視座

本研究においては、不適応行動に陥りそうな問題を抱えた生徒が、自ら教師に援助要請を行うことによって不適応行動を回避する可能性について検討した。友だちや両親への援助要請に

よる解決、あるいは自分自身による解決に加え、教師への援助要請スキルを獲得することにより、問題解決の方略が広がることが期待される。問題を抱えた際、まずは相談室への来室、あるいは身近な教師へのアプローチなど、自主的な援助要請の発信が問題解決への突破口となる。問題解決に向けた能動的なアクションの第一歩としてさらなる「教師への援助要請スキル」の検討が望まれる。

引用文献

- 相川充 (1987). 援助要請の生起過程 中村陽吉・高木修 (編) 他者を助ける行動の心理学 光生館
- 相川充 (1999). ソーシャルスキル教育とは何か 國分康孝 (監) ソーシャルスキル教育で子どもが変わる・小学校 図書文化社
- Buhermester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113.
- 大坊郁夫 (1987). 援助行動 大坊郁夫・安藤清志・池田謙一 (編) 社会心理学パースペクティブ 1 - 個人から他者へ - 誠信書房
- 榎本淳子 (1999). 青年期における友人との活動と友人に対する感情の発達の变化 教育心理学研究, 47, 180-190.
- 古市祐一 (1991). 小・中学生の学校ぎらい感情とその規定要因 カウンセリング研究, 24, 123-127.
- 岩瀧大樹・山崎洋史 (2006a). 中学生の教師に対する援助要請スキルに関する研究 学校教育相談研究, 16, 36-44.
- 岩瀧大樹・山崎洋史 (2006b). 中学生の教師への援助要請スキル援助要請スキルに関する研究 - 1 - 性差と学年差の比較 - 日本カウンセリング学会 第39回大会発表論文集, 240.
- 岩瀧大樹・山崎洋史 (2006c). 中学生の教師への援助要請スキル援助要請スキルに関する研究 - 2 - 学校生活適応との関連 - 日本教育心理学会 第48回大会発表論文集, 363.
- 河村茂雄 (2004). Q-Uによる学級経営スーパーバ
- イズ・ガイド 中学校編 図書文化社
- 松山安雄・倉智佐一 (1969). 学級におけるスクール・モラルに関する研究 大阪教育大学紀要, 18, IV, 19-35.
- 三浦正江・坂野雄二 (1996). 中学生における心理ストレスの継時的変化 教育心理学研究, 44, 368-378.
- 中釜洋子 (2000). 甘えと独立のはざままで 教員養成のためのテキストシリーズ4 近藤邦夫・西林克彦・村瀬嘉代子・三浦香苗 (編) 新曜社
- 太田仁 (2005). たすけを求める心と行動 援助要請の心理学 金子書房
- Riggio, R.E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649-660.
- 島田泉・高木修 (1994). 援助要請を抑制する要因の研究 1) - 状況認知要因と個人特性の効果について - 社会心理学研究, 10, 1, 35-43.
- 島田泉・高木修 (1995). 援助要請行動の意思決定の分析 1, 2 心理学研究, 66, 4, 269-276.
- 庄司一子 (1991). 社会的スキルの尺度の検討 - 信頼性・妥当性について - 教育相談研究, 29, 18-25.
- 園田雅代 (2003). アサーション・トレーニング - 自己表現に及ぼすジェンダーの影響 - 柏木恵子・高橋恵子 (編) 心理学とジェンダー - 学習と研究のために - 有斐閣
- 高木修 (1987). 援助行動の類型と意思決定モデル 中村陽吉・高木修 (編) 他者を助ける行動の心理学 光生館
- 田崎敏昭・狩野素朗 (1985). 学級集団における大局的構造特性と児童のモラル 教育心理学研究, 33, 179-184.
- 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) 福岡女学院大学紀要 臨床心理学, 2, 21-27.
- 山口智子・西川正之 (1991). 援助要請行動に及ぼす援助者の性, 要請者の性, 対人魅力および自尊心の影響について 大阪教育大学紀要・IV, 40, 1, 21-28.
- 吉村 斉 (1987). 学校適応における部活動とその人間関係のあり方 教育心理学研究, 45, 337-345.

Appendix 中学生の教師への援助要請スキル尺度因子分析結果 (主因子法・プロマックス回転)

質問項目	第1因子	第2因子	第3因子
1. 一人ではやりとげられないことがあるとき、先生の力を借りることができる。	-0.214	0.526	0.322
2. どうしても先生にたのみたいことがあっても、ていねいな言葉でお願いすることはできない(*)。	0.142	-0.639	0.063
3. 先生と時間をかけて話をしたいとき、相談の約束をすることができる。	0.509	0.042	0.065
4. 友達とけんかをしてしまったとき、友達と話し合う場を作るよう先生にお願いすることができる。	0.785	-0.286	0.117
5. 友達との関係で困ったとき、先生に解決の方法を聞くことができる。	0.851	-0.167	0.013
6. 先生に相談をしたとき、秘密を守るようお願いすることができる。	0.191	0.481	0.082
7. 自分で決めたことに不安があるとき、先生に勇気づけてもらうことができる。	0.995	-0.037	-0.254
8. 自分で決めたことに不安があるとき、先生に確認をすることができる。	0.471	0.165	0.136
9. 正しいことか悪いことかの判断がむずかしいとき、先生の考えを聞くことができる。	0.380	0.288	0.226
10. 落ちこんで、はげましてもらいたいとき、先生のところへ行くことができる。	0.824	0.094	-0.091
11. つらい気持ちになったとき、自分から先生のところへ行くことができる。	0.674	0.054	-0.010
12. 自分の悩みを話せる先生をさがすことができる。	0.271	0.122	0.486
13. どうしても先生に相談しにくいとき、友だちに頼んで、代わりに言ってもらうことができる。	0.315	0.117	0.361
14. ふだんから気軽に先生に話しかけることができる。	0.155	-0.102	0.695
15. 先生の様子を見て、相談のタイミングを判断することができる。	-0.229	0.166	0.806
16. 先生に悩みを相談するとき、話す勇気を出すことができる。	0.271	-0.042	0.471
17. 困ったことがあるとき、ノートなどに書いて先生に知らせることができる。	0.655	0.056	0.156
18. 先生に声をかけてほしいとき、表情などで知らせることができる。	0.751	0.023	0.000
19. 先生に声をかけてほしいとき、態度などで知らせることができる。	0.598	-0.068	0.283
20. 感情的にならずに、自分の気持ちを先生に話すことができる。	0.125	0.685	0.012
21. 先生に相談するとき、目を合わせるなどで、問題の深さを伝えることができる。	0.341	0.684	-0.208
22. 先生に相談するとき、身ぶりなどを使って、困っている様子をくわしく伝えることができる。	-0.193	0.601	0.131
因子相関行列	第2因子	0.587	
	第3因子	0.576	0.672

(*) は逆転項目。

(いわたき だいじゅ 生活機構学専攻1年)

受理年月日 平成18年9月30日

審査終了日 平成18年12月7日