

# 中学生の被援助志向性と学級内要因の関連

学校構想サブプログラム

小鹿野 詩織

【指導教員】 中井 大介 萩生田 伸子

【キーワード】 被援助志向性 学級風土 担任 中学生

## 1. 問題と目的

### 1 学校不適応の問題

現在、不登校やいじめなどの学校不適応の問題は年々増え続けており、高止まりの状態である。「令和4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」のデータによると、小中学校における不登校全児童生徒の割合は3.2%(前年度2.6%)で、10年連続で増加している。不登校児童生徒の55.4%(前年度55.0%)は90日以上欠席している。また、小・中・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数も前年度に比べ10.8%増加し、過去最多となった。新型コロナウイルスの影響から、物理的にも心理的にも人と人との距離が生じ、不安や悩みを気軽に相談できなかつたり、一人で抱え込んだりする子どもたちの存在が指摘されている(文部科学省, 2021)。子どもたちの変化やSOSを周囲の大人たちが敏感に感じ取り、支援に繋げていく教育相談体制の充実が求められる。

### 2 「悩みを誰にも相談しない」若者問題

一方で、このような学校不適応の問題を抱えている状態でも、悩みを誰にも相談しない若者の多さも指摘されている。例えば、独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)が取りまとめた「大学等における学生支援の取組状況に関する調査(令和3年度)」によると、学生相談に関する今後の課題として、特に必要性が高いと思われる事項について、「悩みを抱えていながら相談に来ない学生への対応」が大学全体の87.7%で最も高いことが報告されている。国際比較でも、日本の若年層が相談しないことが指摘されている。内閣府が13~29歳の子ども・若者を対象に行った「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査(平成30年度)」では、悩みや心配事の相談相手として「誰にも相談しない」は日本が19.9%と諸外国と比べて最も高い。

では、相談するとしたら誰を選ぶのか。「子ども・若者の意識と生活に関する調査(令和4年度)」の中の10歳~14歳を対象とした調査によると、落ち込んだときの相談相手として、「家族や親せき」(73.4%)と「学校の友だち」(71.6%)が7割を上回り、以下「学校の先生」(28.7%)、「先輩や後輩」(13.9%)、などの順となっている。年齢が上がるにつれてそれぞれの数値は下がるものの、子どもたちにとって友人は家族と同じくらい重要な存在と言える。近年、予防開発的教育相談として、日常的な子どもたち同士での助け合いや支え合いを促すことを目指した「ピア・サポート」の実践も多い。

このような状況を鑑みても、子どもたちが自分自身

では解決が困難な出来事や援助が必要な状況で、他者に対して悩みを相談できたり、援助を求めることができることは非常に重要である。子どもたちが様々な援助者に援助を求めるかどうかという態度や考えを知ることの意義は大きい。さらに、日常的に子どもたちがSOSを出しやすい状態であることは、我々大人たちが適切なタイミングで十分な支援を行う上でも有効であると考えられる。

### 3 被援助志向性の定義と把握の必要性

学校不適応の問題や学生相談に関する課題を考える上で、子どもたちが身近な援助者に援助を求めるかどうかという被援助志向性(help-seeking preference)を捉えることは非常に重要である。被援助志向性とは、「個人が、情緒的、行動問題および現実生活における中心的な問題でカウンセリングやメンタルヘルスサービスの専門家、教師などの職業的な援助者および友人・家族などのインフォーマルな援助者に援助を求めるかどうかについての認知的枠組み」と定義される(水野・石隈, 1999)。この被援助志向性を高めることが援助要請行動(help-seeking behavior)につながると考えられている。

この被援助志向性については、援助要請(help-seeking)の下位概念として注目されてきた。人に助けを求めたり、悩みを相談したりする現象を扱う援助要請研究においては、被援助志向性の他に、援助要請行動(help-seeking behavior「過去に実際に相談した経験」(Rickwood & Braithwaite, 1994))、援助要請意図(help-seeking intention「もし今悩んでいるとしたら相談すると思うか」(Ciarrochi et al., 2003))、援助要請意志(willingness to seek help「これから先に悩んだとしたら相談したいと思うか」(Garland & Zigler, 1994))、援助要請態度(attitude toward seeking help「援助を要請することに対する肯定的・否定的な態度」(Kuhl et al., 1997))などの概念がある。これらの下位概念は主に行動面と認知面に整理できるが、被援助志向性は援助要請の認知的概念である意図や意志、態度を区別せずに捉える包括的役割を担っている。よって本研究でも「援助要請の認知面を大きく捉えた概念」を「被援助志向性」として扱っていく。

### 4 被援助志向性の先行研究(個人内要因)

児童生徒の被援助志向性を高める規定要因の研究はこれまでもいくつかあるが、それらの多くが個人内要因を見出したものである。例えば、水野ら(2006)は自尊感情と被援助志向性の関連を分析し、自尊感情が

高いほど援助を求める傾向があり（被援助志向性が高い）、自尊心の低い中学生は援助を求めにくい（被援助志向性が低い）ことを示した。水野・山口(2009)は、子ども自身が自己の否定的な情動を捉えて、その解決のためには援助が必要だと認識し、学校における援助サービスを有効活用することが重要であるとした。そして、周囲の人の情動の理解・自己の情動の調整ともに高い群の生徒の援助の肯定的側面（被援助志向性）が有意に高いことを明らかにした。同様に、江口ら(2009)も、中学生においては情動をコントロールすること、高校生においては自分の情動を表現できることが被援助志向性と関連することを明らかにした。

## 5 先行研究（環境要因）

一方で、被援助志向性の規定要因としては環境要因の可能性も考えられる。援助要請の研究では、教師との関係が援助要請行動や援助要請意図（被援助志向性）を高めることが明らかになっている。日頃の担任教師との関係性や担任教師からの働きかけの児童生徒の認知が、教師への援助要請につながる要因の一つであるとされてきた。例えば、教師が支援的であると感じている生徒は教師への援助要請に対して肯定的であるという指摘(Eliot et al, 2010)や、教師との関係が良いほどいじめ場面での援助要請意図が高かったという報告(山中・平石, 2015)がある。さらに中井(2022)は、担任教師への信頼感が生徒の実際の援助要請行動と関連することを明らかにしている。日常的に教師に対する安心感を高める働きかけを行い、生徒の援助要請意図（被援助志向性）を高めておくことが、実際の援助要請行動につながると考えられる。

このように、環境要因として教師との関係性や教師の働きかけが援助要請意図（被援助志向性）や援助要請行動に関わるということ踏まえれば、日常の学級内での被援助志向性にもそれらが関連している可能性が推察される。

しかし、具体的な教師の働きかけについては明らかになっていない。そこで本研究では、自己決定理論(self-determination theory : Ryan & Deci, 2000)の下位理論の一つである基本的心理欲求理論(basic psychological needs theory)から教師の欲求支援行動に着目して検討する。これまでの研究では、児童個人に対する働きかけ（日々のあいさつや褒める行為）及び学級全体に対する働きかけ（声掛けや指導）と教師への被援助志向性の関連(浅原・秋光, 2017)や、教師-生徒間・生徒-生徒間の援助要請を促す働きかけと学習面での援助要請意図（被援助志向性）や援助要請行動の関連(後藤・中谷, 2018 ; 後藤・赤松, 2020)を検討しているが、教師の欲求支援・阻害行動と生徒の被援助志向性を見たものはない。

基本的心理欲求理論では、人間の三つの基本的心理欲求(basic psychological needs)を自律性(autonomy)、有能感(competence)、関係性(relatedness)であるとし、これら全てが満たされたとき、人間は完全に機能した状態になり、well-beingが高まると説明されている(Deci & Ryan, 2002)。個人の基本的心理欲求の充足には、重要な他者による特

定の行動である欲求支援・阻害行動からの影響が指摘されている(Weinstein, 2014)。基本的心理欲求の充足が学校生活の様々な場面での適応や学業成績の向上につながる(西村・櫻井, 2015)ことから教師の欲求支援・阻害行動の影響を明らかにすることは意義があると考えられる。

## 6 学級風土を媒介するのではという推測

加えて、このような教師の支援行動や指導行動は学級風土にも影響を与え、学級風土が生徒の被援助志向性を高める可能性が考えられる。後藤・平石(2013)は、学習・進路的悩みと心理・対人的悩みでは男女ともに、学級の援助要請規範が個人の援助要請態度を媒介し被援助志向性を高める、という結果を得た。このことから、学級全体として相談することを肯定的に捉えることのできる暖かい雰囲気醸成していくことの重要性が示唆された。学級内のいじめ場面での被援助志向性と「学級集団の状態」や「スクールモラル」（いずれも学級風土と同義）との関連を検討した研究も発達段階ごとにいくつかある（小学生は田村, 2016 ; 水野・永井, 2018、大学生は本田, 2018）。例えば本田(2018)は、いじめ傍観者の被援助志向性がいじめ否定学級規範と関連することを明らかにし、いじめを認めない学級規範を築いていく重要性を指摘している。また、担任に対する信頼感と生徒の学校適応感との関連を検討した西、石津(2022)も、担任への信頼感が直接的にも、学級雰囲気（学級風土と同様に扱われている）を媒介して間接的にも学校適応感に影響していることを明らかにした。

近年、教師が生徒に対して情緒的で支援的な働きかけをしていると、その教師の働きかけが学級ですべき行動のモデルとして捉えられ、生徒同士でも同様の行動をとることが示されている(Gest&Rodkin, 2011 ; Luckner&Pianta, 2011)。このことから、教師が自律性支援行動(相手の立場に立ち、相手に選択肢や機会を与え、要求をする際に論理的根拠を提供する行動)、有能感支援行動(相手に対して、一貫した肯定的な期待を抱き、ポジティブなフィードバックを提供し、相手が目標を達成できると信じるといった行動)、関係性支援行動(相手に対して、理解や好意を示し、相手が従事している活動について関心を持ち、関わろうとする行動)という欲求支援行動をすることで、生徒同士でも同様の行動が学級ですべき行動であることを認識し、生徒たちがお互いに情緒的で支援的な働きかけをしやすくなることが考えられる。これらのことから、日頃の担任教師との関係性や担任教師の働きかけが直接的にも、あるいは学級風土を媒介して間接的にも、生徒の被援助志向性に関連すると推察される。

## 7 本研究の目的まとめ

そこで、担任教師との関係性や担任教師の働きかけが直接、または「自然な自己開示」という学級風土を媒介して、学級内の被援助志向性とどのように関わることかということを検討するために仮説モデルを設定した。本研究の仮説は以下の2点である。

仮説1 担任教師の欲求支援行動（「自律性支援行

動」「有能感支援行動」「関係性支援行動」)に対する認知は、直接的に学級内の「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」に負の影響、「被援助に対する肯定的態度」に正の影響を与える。

仮説2 担任教師の欲求支援行動(「自律性支援行動」「有能感支援行動」「関係性支援行動」)に対する認知は、学級内の「自然な自己開示」に正の影響を及ぼし、その学級集団の雰囲気を経介して間接的に、学級内の「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」に負の影響、「被援助に対する肯定的態度」に正の影響を与える。

生徒たちにとって学級とは、家庭と同じくらい長い時間を他者と共に過ごす場所である。この学級が暖かく柔らかい雰囲気であることやその中で一緒に生活する教師や友人たちとの関係が良いことは、いざ悩みや心配を抱えた時に彼らに相談してみようとする思いを促進するだろうと考えられる。担任教師としては、日頃から生徒とどのような関係を築き、どのような働きかけを行い、どのような学級風土を築いていくべきかという指針になる可能性がある。

また、本研究では中学生を対象とした研究を行う。なぜなら、不登校や暴力行為といった多様な学校不応の問題は中学生の時期に急増するため(文部科学省, 2021)、中学生が深刻な悩みを抱えた時に誰かを頼ったり相談したりすることは学校生活を送る上で重要であると考えられるからである。

## 2. 方法

### 1 調査対象者

X 県の公立中学校 A 校の生徒を対象に 1 クラス単位の調査を実施した。全校生徒 524 名(男子 256 名, 女子 268 名)に回答を求め、444 名(男子 215 名, 女子 211 名, 答えたくない 18 名)から回答を得た。回収率は 84.7%であった。欠損値のあったデータを除き、444 名のデータを分析に用いた。学年ごとの内訳は、1 年生 161 名、2 年生 132 名、3 年生 151 名であり、学級数は 16 であった。

### 2 調査内容

#### (1) 欲求支援行動尺度

肖・外山(2011)によって開発された「欲求支援・阻害行動尺度」を使用した。この尺度は、「自律性支援行動」、「自律性阻害行動」、「有能感支援行動」、「有能感阻害行動」、「関係性支援行動」、「関係性阻害行動」の 6 因子構造である。本研究では担任教師が生徒に対してどのような働きかけを行うことが被援助志向性を高めるかという「支援」に特に焦点を当てていることと、調査対象者の負担考慮という 2 点の理由から、3 つの「支援行動」因子を用いた。「自律性支援行動」、「有能感支援行動」、「関係性支援行動」には、それぞれ「私が自ら決心するよう励ましてくれる」、「私が目標を達成できるであろうと言ってくれる」、「私が行くことに関心を持ってくれる」といった項目が含まれている。ただし、「有能感支援行動」の中の 2 項目に関しては一部語彙表現に難しさを感じる生徒がい

る可能性を考慮して表現の修正を行った。「私のスキルを改善するように促してくれる」の「スキル」を「能力」へ、「私に価値のあるフィードバックを与えてくれる」の「フィードバック」を「助言」へと変更した。以上の各 3 因子 4 項目、計 12 項目について、「完全にあてはまる(7 点)」～「どちらとも言えない(4 点)」～「全くあてはまらない(1 点)」の 7 件法で回答を求めた。また調査実施時には「担任の先生のアナタに対する行動について、おたずねします。次の各項目にあてはまる度合いを示してください。それぞれの文を読んで、『完全にあてはまる(7 点)』～『どちらとも言えない(4 点)』～『全くあてはまらない(1 点)』の中から、あなたにあてはまると思う数字 1 つに○をつけてください。回答の際は、現在の『担任の先生』との関係を思い浮かべて答えてください」との指示を行った。

#### (2) 学級風土尺度

「学級風土」は、児童生徒の構成や担任教師の指導・支援行動など多様な要因から規定される学級全体としての個性や性格、雰囲気のことである(Moss, 1979)。伊藤(2001)は、「学級という場全体の動きが個人の行動に与える影響は大きく、結果としての積み重ねが学級風土を通して個々の成長にかかわる」として、個人と集団の相互作用に着目しながら「学級風土」を把握するための尺度を作成した(伊藤・宇佐美, 2017)。この学級風土尺度から「自然な自己開示」因子上位 3 項目を用いた。この因子には「自分達の気持ちを気軽に言い合える」といった項目が含まれている。これら 3 項目について、「そう思う(5 点)」、「少し思う(4 点)」、「どちらともいえない(3 点)」、「あまりそう思わない(2 点)」、「そう思わない(1 点)」の 5 件法で回答を求めた。また調査実施時には「あなたが所属するクラス(学級)についてお聞きします。以下の質問に対して、あなたにあてはまると思う数字 1 つに○をつけてください。回答の際は、『現在のクラス』を思い浮かべて答えてください」との指示を行った。

#### (3) 被援助志向性尺度

本田・新井・石隈(2011)が作成した「友人、教師に対する被援助志向性尺度」を使用した。この尺度は、中学生が身近な援助者である友人、教師、家族に対して援助を求めるとしたらどのような思いや考えがあるかを尋ねる項目で構成され、「被援助に対する肯定的態度」、「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」の 2 因子構造である。「被援助に対する肯定的態度」は「問題解決のために、先生(友人)からの適切な助言が欲しいと思う方である」など 6 項目、「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」は「先生(友人)は、自分の抱えている問題を解決できないだろう」など 7 項目の計 13 項目からなるが、本研究では「担任教師に対する被援助志向性」と「学級の友人に対する被援助志向性」の 2 パターンをそれぞれ尋ねたので全 26 項目となった。これら全 26 項目について「あてはまる(4 点)」「少しあて

はまる (3 点)」「あまりあてはまらない (2 点)」「あてはまらない (1 点)」の 4 件法で回答を求めた。また調査実施時には「自分一人で解決するには、非常に困難な問題に直面した場合の『あなたの気持ち』をおたずねします。もし、クラスの友人 [担任の先生] に相談するとしたら、どう思いますか。あなたの気持ちに 1 番合う数字 1 つに○をつけてください。回答の際は、現在の『クラスの友人 [担任の先生]』を思い浮かべて答えてください」との教示を行った。

### 3 調査時期および実施方法

調査の実施時期は 2023 年 10 月。調査実施に際して、まず学校長に調査内容を確認してもらい、質問紙の各項目をチェックしてもらった。承諾が得られた上で、授業時間を用いて学年ごと学級単位で実施された。調査に対する同意については、質問への回

答は自由意志であること、答えられない質問や、答えたくない質問は無理に答えなくてよいことを質問紙に明記し、その旨を調査実施者より口頭でも説明した。また質問紙調査は無記名式で行うこと、調査者以外に回答を知られることはないことも明記し説明した。さらに、回答の回収はシール付き個別封筒を用いて行った。統計処理には SPSS (Version27) を使用した。

### 3. 結果

#### 1 各尺度の検討

各尺度の各因子の平均値を尺度得点として算出した。各尺度の記述統計量と  $\alpha$  係数を Table1 に、各尺度の下位尺度間の相関係数を算出した結果を Table2 に示す。

Table1 各尺度の記述統計量と  $\alpha$  係数

	度数	平均値	標準偏差	$\alpha$ 係数
< 欲求支援行動 >				
自律性	444	22.18	4.61	.90
有能感	444	21.83	5.00	.90
関係性	444	21.15	5.02	.89
< 学級風土 >				
自己開示	444	11.13	2.93	.75
< 被援助志向性 >				
懸念担任	443	11.49	3.98	.84
肯定担任	443	15.54	4.74	.88
懸念友人	443	13.97	4.54	.82
肯定友人	443	16.91	4.27	.84

Table2 欲求支援行動、学級風土、被援助志向性の下位尺度間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 自律性	—							
2 有能感	.91 **	—						
3 関係性	.89 **	.88 **	—					
4 自己開示	.42 **	.41 **	.48 **	—				
5 懸念担任	-.47 **	-.45 **	-.48 **	-.37 **	—			
6 肯定担任	.27 **	.28 **	.30 **	.24 **	-.07	—		
7 懸念友人	-.22 **	-.17 **	-.24 **	-.34 **	.62 **	.05	—	
8 肯定友人	.16 **	.17 **	.17 **	.33 **	-.05	.58 **	-.02	—

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

## 2 学級内被援助志向性モデルの検討

本研究では、担任教師の働きかけが直接または学級風土を媒介して、学級内の被援助志向性と関連するという仮説モデルを設定し、最尤推定法による構造方程式モデリングで検討した。分析には、Amos26を用い、このモデルの分析において有意水準 5%で有意でなかったパスを削除し、これを最終的なモデルとした。「担任教師に対する被援助志向性モデル」と「学級の友人に対する被援助志向性モデル」の2パターン の適合度指標はそれぞれ、(担任教師) GFI=.98、CFI=.99、RMSEA=.08、(学級の友人) GFI=.97、CFI=.98、RMSEA=.00 であり、データとモデルの適合は基準を満たしていると判断した。その結果を Figure1, 2 にそれぞれ示す。数値はいずれも標準化したパス係数と相関係数を示した。

分析の結果、「担任教師に対する被援助志向性モデル」では、「自律性支援行動」が「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」に対してパスが有意であった。また、「関係性支援行動」が「自然な自己開示」に、「自然な自己開示」が「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」に対してパスが有意であった。「学級の友人に対する被援助志向性モデル」では、「自律性支援行動」「有能感支援行動」が「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」に対してパスが有意であった。また、「関係性支援行動」が「自然な自己開示」に、「自然な自己開示」が「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」に対してパスが有意であった。

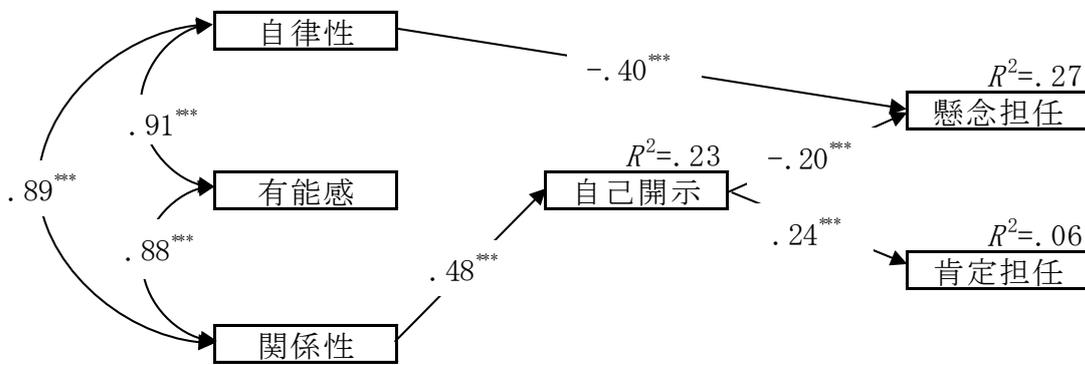


Figure1 担任教師に対する被援助志向性モデルの検討

注1)\*\*\*  $p < .001$  注2)誤差変数は省略している。

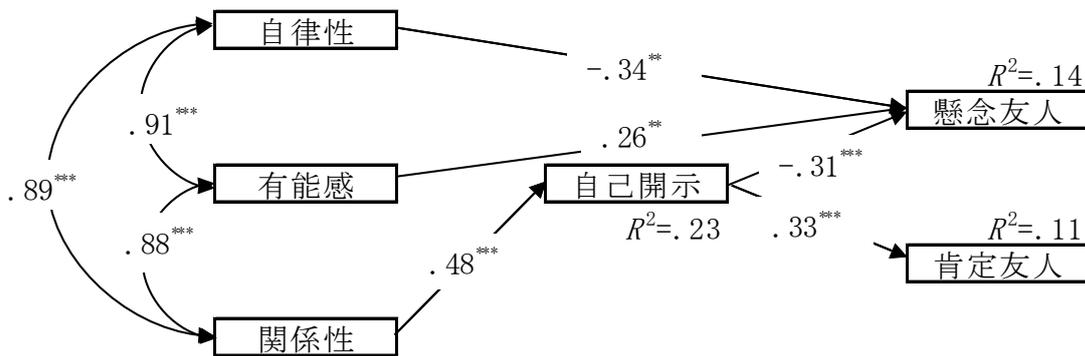


Figure2 学級の友人に対する被援助志向性モデルの検討

注1)\*\*\*  $p < .001$  注2)\*\*  $p < .01$  注3)誤差変数は省略している。

## 4. 考察

### 1 担任教師に対する被援助志向性モデル (Figure1) の検討

本研究の目的は、担任教師の働きかけが直接または学級風土を媒介して、学級内の被援助志向性と関連するという仮説モデルを構造方程式モデリングによって検討することであった。

第一に、担任教師の欲求支援行動と担任教師に対する被援助志向性との関連では、「自律性支援行動」のみが直接的に「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」に負の影響を与えることが明らかとなった。一方で、「被援助に対する肯定的態度」に対しては、担任教師の欲求支援行動からの直接的な影響は認められないことも明らかとなった。この結果から、仮説1は部分的に支持され、担任教師の欲求支援行動と担任教師に対する被援助志向性との関連では、担任教師の「自律性支援行動」によって「被援助に対する懸念や抵抗感」を低下させることが明らかになった。

中学生を対象に、教師の「自律性支援行動」と生徒の援助要請回避との関連を検討した Shu-Shen Shih(2013)の結果においても、教師の「自律性支援」への認知と「援助要請回避」との間に有意な負の関連が見られた。つまり、教師の「自律性支援行動」を高く評価している生徒ほど、助けを必要としている時には援助要請を行う傾向にあることが示された。同時に、教師の「自律性支援」への認知と教師の「心理的コントロール」のレベルへの認知との間にも有意な負の関連が見られた。これらのことから、教師が「自律性支援」を行うと、生徒は教師に対して管理的で支配的だとは思わず、自分の言葉を聞いてくれる、受け止めてくれると感じることができ、「被援助に対する懸念や抵抗感」が下がることが予測できる。

そのため、担任教師は日常的に、生徒の立場に立ち、生徒に選択肢や機会を与え、要求をする際に論理的根拠を提供する「自律性支援」を行うことで、生徒が担任教師に援助を求める際の評価懸念を低下させ、相談行動が促進される可能性が示唆された。

第二に、担任教師の「関係性支援行動」が「自然な自己開示」という学級風土を媒介し、間接的に「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」に負の影響、「被援助に対する肯定的態度」に正の影響を与えていた。この結果から、仮説2も部分的に支持され、担任教師の「関係性支援行動」が学級内の「自然な自己開示」を高め、その学級風土や雰囲気担任教師に対する被援助志向性と関連することが明らかとなった。

この点について、担任教師への信頼感と生徒の実際の援助要請行動との関連を検討した中井(2022)では、教師に対する「安心感」が生徒の援助要請意図(被援助志向性)を媒介し、担任教師への実際の援助要請行動に関連することが明らかになっている。この「安心感」には「教師がいることによる安心感」と「教師との関係性に対する安心感」があると考えられている(中井・庄司, 2008)。また、担任に対す

る「安心感」と生徒の「学校適応感」との関連を検討した西・石津(2022)の結果では、担任への「安心感」が直接的にも、「生徒間の親しさ」という学級風土を媒介して間接的にも、学校適応感「居心地の良さ」「被信頼・受容感」「劣等感の無さ」に影響していることが明らかとなった。これらのことから、担任教師が「関係性支援行動」のような働きかけを生徒に行うことで、担任教師がいてくれるこの「安心感」ある学級ならば、生徒間の仲もよく、何を言っても大丈夫、自分の言葉は受け止めてもらえるという「自己開示」しやすい雰囲気につながり、学校適応において重要な被援助志向性をも高めることが可能であると考えられる。

そのため、生徒に対して理解や好意を示し、相手が従事している活動について関心を持ち、関わろうとする、担任教師による「関係性支援行動」があると、学級の「自己開示」の雰囲気が高まり、教師に相談することへの不安が低下し、相談することへのメリットを感じるようになると推察される。

また、担任教師の「関係性支援行動」が直接ではなく、学級風土を媒介して間接的に被援助志向性と関連していることから、教師の集団介入の重要性が改めて示唆された。生徒指導や教育相談では個別介入と集団介入の2つの側面があるが、個別アプローチだけでなく、「自然な自己開示」ができるような安心感ある雰囲気づくりや学級経営が重要であると考えられる。

### 2 学級の友人に対する被援助志向性モデル (Figure2) の検討

第一に、担任教師の欲求支援行動と学級の友人に対する被援助志向性との関連では、「自律性支援行動」が直接的に「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」に負の影響を、「有能感支援行動」が直接的に正の影響を与えることが明らかとなった。一方で、「被援助に対する肯定的態度」に対しては担任教師に対する被援助志向性 (Figure1) 同様、担任教師の欲求支援行動からの直接的な影響は認められないことも明らかとなった。この結果からも、仮説1は部分的に支持され、担任教師の欲求支援行動と学級の友人に対する被援助志向性との関連では、担任教師の「自律性支援行動」によって「被援助に対する懸念や抵抗感」を低下させるが、「有能感支援行動」によって逆に高まることが明らかになった。

大学生・専門学生を対象として、援助要請傾向と仮想的有能感(他者軽視)との関連を検討した橋本(2013)の結果においても、仮想的有能感は「友人援助」と有意な負の相関を示している。このことから、担任教師の「有能感支援行動」による生徒への肯定的期待が、他人を頼ることなく自力で問題解決を図ろうとする気持ちを促進し、援助要請への懸念や抵抗感を高める可能性も示唆された。

この点からも、「有能感」だけでなく「自律性」もバランスよく支援することの重要性が改めて明らかになった。「有能感」のみを高めることは友人への援助要請において、必要な場面で頼れなかったり、

自分一人で解決できると信じ込んでしまったりと、評価懸念や抵抗感を高める可能性が考えられる。

第二に、担任教師に対する被援助志向性 (Figure1) 同様、担任教師の「関係性支援行動」が「自然な自己開示」という学級風土を媒介し、間接的に「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」に負の影響、「被援助に対する肯定的態度」に正の影響を与えていた。この結果から、仮説2も両モデルにおいて部分的に支持され、担任教師の「関係性支援行動」が学級内の「自然な自己開示」を高め、その学級風土や雰囲気学級が学級の友人に対する被援助志向性と関連することが明らかとなった。

小学生の援助要請スタイルと学級風土との関連を検討した林・中谷(2017)では、自律的援助要請と自律的援助要請学級風土には正の関連があることが明らかになっている。つまり、自分の学級の雰囲気を、援助要請に対して肯定的である、「自己開示」をしても相手が受け入れてくれると捉えていると、援助要請に対して肯定的であったり、実際の援助要請行動がしやすいと考えられる。

この点からも、担任教師の学級づくりや学級経営が学級内の友人への被援助志向性に影響を及ぼすことが新たに明らかになった。

### 3 総合

両モデルの検討により、担任教師の「自律性支援行動」は、対担任教師においても対友人においても「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」を下げることで、教師と友人への相談懸念を低減できることが明らかとなった。このことから被援助志向性を高めるために、教師が「自律性支援」を行うことの重要性が改めて示唆された。

一方で、基本的心理欲求充足の3つの支援をバランスよく行うことの重要性も明らかとなった。担任教師が「有能感支援」のみを行うと、友人への相談時の評価懸念を高める可能性も考えられるためである。

最後に、欲求支援行動の中でも「関係性支援行動」が「自己開示」を媒介し、間接的に教師や友人への被援助志向性を高めることが明らかになった。学級単位での援助要請を考えた時に、担任教師の働きかけの中でも対人関係に関わる行動である「関係性支援行動」が特に重要な要因である可能性が示唆された。担任教師が個別の支援はもちろんのこと、学級経営や学級づくりといった集団介入も同時にバランスよく行うことで、「自己開示」の風土が醸成され、学級内資源へ相談できるようになることが期待できる。

以上、担任教師は日頃から上記のプロセスを意識した働きかけを意識的に行っていくことで、生徒の被援助志向性を高めることができると考えられる。問題が深刻化してしまったり時に生徒が他人に相談しようと考えたり、問題化する前に予防的にも他人を頼れるように、被援助志向性を日常的に高める工夫に繋げたい。

### 4 今後の課題

最後に、本研究の課題として以下の2点が挙げられる。第一に、本研究では学級風土に関して「自然な自己開示」の一つの側面しか扱うことができなかった。学級風土に関しては他にも様々な側面があるので、それらの指標も取り入れて関連やプロセスを検討することが必要であると考えられる。

第二に、本研究で扱った「被援助志向性」はあくまでも認知面であるので、実際の援助要請行動が生起するまでのプロセスを検討したものではない。認知面から行動面へのプロセスに着目した研究がさらに蓄積されていくことが期待される。

### 引用文献

- Amy E. Luckner, Robert C. Pianta. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266.
- 江口佳織・小倉正義・野田有美・谷中佑香・平石賢二・川島一晃 (2009). 中学生・高校生の情動的コンピテンズと被援助志向性との関連 日本教育心理学会第51回総会発表論文集, 294.
- Garland, A. F., & Zigler, E. F. (1994). Psychological correlates of help-seeking attitudes among children and adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 586-593.
- 後藤綾文・赤松大輔 (2020). 学業的援助要請における学業的・社会的有能感と教師の働きかけの交互作用効果 日本教育心理学会総会発表論文集, 62, 141.
- 後藤綾文・平石賢二 (2013). 中学生における同じ学級の友人への被援助志向性-学級の援助要請規範と個人の援助要請態度, 援助不安との関連- 学校心理学研究, 13, 53-64.
- 後藤綾文・中谷素之 (2018). 学習面の援助要請における教師の働きかけの効果 日本教育心理学会総会発表論文集, 60, 412-412.
- 橋本 剛 (2013). 援助要請と仮想的有能感の関連-援助要請を抑制するのは自尊感情か、他者軽視か- 日本心理学会大会発表論文集, 77, 2AM-050.
- 林亜希恵・中谷素之 (2017). 児童の援助要請スタイルと学級風土との関連 日本教育心理学会総会発表論文集, 59, 467-467.
- 本田真大 (2018). 高校生のいじめ傍観者の被援助志向性といじめ否定学級規範の関連 東海心理学研究, 12, 12-18.
- Joseph Ciarrochi, Coralie J Wilson, Frank P Deane & Debra Rickwood (2003). Do difficulties with emotions inhibit help-seeking in adolescence? The role of age and emotional competence in predicting help-seeking intentions. *Counselling Psychology Quarterly*, 16, 103-120.
- Kuhl, J; Jarkon-Horlick, L and Morrissey, RF. (1997). Measuring barriers to help-seeking behavior in adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 26(6), 637-650.
- Megan Eliot, Dewey Cornell, Anne Gregory, Xitao Fan. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(6),

533-553.  
文部科学省 (2023). 令和4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  
文部科学省 (2023). 令和4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  
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 *The Japanese Journal of Educational Psychology*, 47(4), 530-539.  
水野治久・永井智 (2018). 小学生の教師・友人に対する被援助志向性といじめ被害感の関連 *東海心理学研究*, 12, 2-11.  
水野治久・山口豊一 (2009). 中学生の情動コンピテンストとスクールカウンセラーに対する被援助志向性の関連 *日本教育心理学会第51回総会発表論文集*, 707.  
水野治久・山口豊一・石隈利紀 (2006). スクールカウンセラーに対する被援助志向性尺度の開発 *日本教育心理学会第48回総会発表論文集*, 277.  
長久真理子・山口豊一 (2021). 小学生・中学生・高校生における被援助志向性研究の動向と課題 *教育実践学研究*, 24, 51-60.  
内閣府 (2019). 平成30年度 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査  
内閣府 (2023). 令和4年度 こども・若者の意識と生活に関する調査  
中井大介 (2022). 担任教師に対する信頼感と援助要請意図および援助要請行動の関連 : 中学生の担任教師に対する援助要請プロセスの検討 *共生教育学研究*, 10, 117-123.  
日本学生支援機構 (JASSO) (2023). 令和3年度 大学等における学生支援の取組状況に関する調査  
西村多久磨・櫻井茂男 (2015). 中学生における基本的心理欲求とスクール・モラルとの関連 *パーソナリティ研究*, 24(2), 124-136.  
西裕太郎・石津憲一郎 (2022). 担任に対する信頼感が生徒の学校適応感に及ぼす影響—マルチレベル分析による学級雰囲気への媒介効果の検討— *学校心理学研究*, 21, 11-20.  
Rickwood, D. J., & Braithwaite, V. A. (1994). Social-psychological factors affecting help-seeking for emotional problems. *Social Science & Medicine*, 39(4), 563-572.  
Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.  
Scott D Gest, Philip C. Rodkin. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 288-296.  
Shih, S.-S. (2013). The effects of autonomy support versus psychological control and work engagement versus academic burnout on adolescents' use of avoidance strategies. *School Psychology International*, 34(3), 330-347  
田村修一 (2016). 小学校における「いじめ」の被害者・傍観者の被援助志向性 *日本教育工学会論文誌*, 39(Suppl), 33-36.  
Weinstein, N., & DeHaan, C. R. (2014). Human motivation and interpersonal relationships. *Dordrecht, Netherlands: Springer Publisher*.  
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(1), 31-42.