

小学校 学級経営

小学校4年生の援助要請を育むための指導の研究
—援助要請を育むプログラムの構築・実施を通して—

教育相談課 研究員 吉田 理

要 旨

小学校4年生におけるいじめの未然防止活動の一環として、いじめの未然防止と関連性のある援助要請を育むプログラムを構築・実施し、援助要請の変容を検証した。その結果、児童用援助要請尺度では4因子中3因子（心理，対人関係，叱責），学校環境適応感尺度「アセス」では6因子中4因子（生活満足感，教師サポート，友人サポート，非侵害的關係）に有意な上昇が認められ，プログラムの有効性が明らかとなった。

キーワード：小学校4年生 援助要請を育むプログラム いじめの未然防止 人間関係づくり

I 主題設定の理由

「いじめ追跡調査2013-2015」（国立教育政策研究所，2016）では，「『暴力を伴わないいじめ』の典型である『仲間はずれ，無視，陰口』は，一部の特定の児童生徒だけの問題ではなく，被害で見ても加害で見ても大きく子供が入れ替わりながら進行し，大半の児童生徒が被害者としても加害者としても巻き込まれる実態」があり，「全ての子供を対象に，できるだけ多くの子供がいじめに向かわなくてすむような学校づくりを考えていく必要」があると述べられている。また，「いじめの防止等のための基本的な方針」（文部科学省，2017）においても，「『観衆』としてはやし立てたり面白がったりする存在や，周辺で暗黙の了解を与えている『傍観者』の存在にも注意を払い，集団全体にいじめを許容しない雰囲気形成されるようにすることが必要」とある。

栗原（2013）は，いじめは「『大人』にとって発見することが難しい」「観衆層や傍観者層からの黙認や是認を一種のエネルギーとして，いじめは継続しエスカレートしていく」と述べている。そして，なぜ大人がいじめの存在に気付かない場合があるのかについて，「大人にわからないようにやるのがいじめだから」「被害者がきちんと親や教師に伝えないから」と述べている。

文部科学省（2018，2019）「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」によると，いじめられた児童生徒のうち誰にも相談しない児童生徒は，2016年度が21,364人，2017年度は24,480人，2018年度は30,293人と増加傾向にあり，いずれも全体（全体とは小・中・高等学校及び特別支援学校）の約6%を占めている。また，「いじめに関する研究報告書」（東京都教職員センター，2014）では，いじめを見聞きしたことがあった児童生徒のうち，「誰かに相談した」と回答した児童生徒は約30%であった。いじめ被害者が相談できない理由として「被害が悪化する」「誰かに言ってもいじめは解決しない」等が挙げられている。

もし，いじめを受けた児童生徒や傍観者が，誰かに相談したり，助けを求めたりできれば，いじめの早期解決やエスカレートの防止につながるのではないかと考えた。そのため，日常的に困ったことを伝え，助け合える環境づくりをすれば，いじめの防止にもつながるのではないかと考えた。そこで，子供たちの助け合う力を高めるために着目したのが援助要請である。

本田（2017）は，援助要請について，一般的に困ったとき，誰かに助けを求める行動や心理のことで，誰かに援助要請をすることは，いじめの深刻化を防いだり，人助けの良さを感じさせたりするために有効であると論じている。

森田（2017）によると，低学年の特徴として「担任の指導力が直接及びやすい時期であり，子どもたちも様々な指導によく反応できる時期」であると述べている。

自分の教職経験に照らし合わせてみても，低学年の児童がいじめられた場合，教師等に助けを求めたり，相談したりすることが多かったように思われる。また，周囲の児童も教師の力を借りて，積極的にいじめを

止める場面が多かったと感じている。しかし、児童は4年生以降になるといじめが起きても、誰かに相談することに対して抵抗を感じ始め、誰にも相談しないために、何かトラブルが起きても、対応が遅くなってしまうことが多かったように思われる。

住田（2014）は、高学年のいじめの発見がなぜ困難なのか、なぜ子供はいじめについて知らせようとしな
いのかについて「子どもが極めて高い自尊感情を有しているから」と述べている。また、「小学生の生活・
学習・人間関係等に関する調査」（学研教育総合研究所，2015）によると、「あなたは、クラスの子や仲間
がいじめられるのを見たらどうしますか」という質問（複数回答）に対し、「何もしないと思う」と答えた
児童は、3年生が最も少なく11.5ポイントであるが、4年生になると13.5ポイント、5・6年生では15.5ポ
イントと上昇し続けている。「いじめに関する研究報告書」（東京都教職員センター，2014）では4年生以
上のいじめ傍観児童が、いじめについて相談できない理由について、「関わりをもちたくない」「自分がい
じめられたくない」等を挙げている。

そこで本研究では、児童が相談への抵抗感を感じ始める小学校4年生を対象にし、学級で実施できる「援
助要請を育むプログラム」を構築・実施する。いじめの有無だけに関わらず、困ったときに友達や教師に相
談したり、友達を助けたりできる人間関係づくりが、援助要請にどのような変容をもたらすのか検証を通し
て明らかにしていきたい。

II 研究目的

小学校4年生を対象とした「援助要請を育むプログラム」の構築・実施を通して、援助要請の変容を明ら
かにする。

III 研究の実際とその考察

1 援助要請を育むプログラムについて

(1) 本研究における援助要請について

本田（2017）は援助要請について、困ったとき、誰かに助けを求める行動や心理のこととしている。本
研究における援助要請は、いじめの未然防止を視野に入れているため、「嫌がらせ、悪口、無視」などと
いった日常的な困りごとや悩みごとに対し、誰かに助けを求める行動を促すだけでなく、相談しやすい
環境を整えることも含むこととする。

(2) 援助要請を育むことに関する先行研究

津田・青木（2017）は、学級での援助要請を促すために「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、援助要請スキル面での支援の3種類が確認できる」と3種類の支援の必要性を述
べている。

3種類の支援について津田らは、次のように述べている。

まず、「『人間関係づくりのための支援』とは、『グループ活動や班活動を取り入れる』、『学級担任
以外の先生との関係を大切にする』というよう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」であると述べている。

次に、「『相談に対する認知変容のための支援』に関しては、『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」であると述べている。

最後に、「『援助要請スキル面での支援』は、学級風土の『連帯感』からの影響が最も強い。そして、
学級風土の『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」と
述べている。

永井・松田（2014）は、「対人的自己効力感が援助要請意図につながる可能性が示された。対人的自己
効力感は、通常のソーシャルスキルトレーニングによって促進可能なことから、学校場面で実施されるソ
ーシャルスキルトレーニングは、児童の援助要請を高める上で有効となる」と述べている。

本田（2016）は、「高校生を対象とした集団社会的スキル訓練（ソーシャルスキル教育）が被援助志向
性（助けを求める行動の前の意識）に与える影響」についてプログラムを作成し、実施している。その結
果、被援助に対する期待感の向上と被援助に対する抵抗感の低下が見られたと考察している。

2 プログラムの概要と特徴

プログラム作成上の工夫

本研究で、小学校4年生の援助要請を育むプログラム（表1）（以下プログラムと示す）を構築する際に工夫した点は、以下の3点である。

ア 津田・青木（2017）が、学級での援助要請を促すために必要だと述べている「人間関係づくりのための支援」として、対人関係ゲームの時間を設定している。10分ほどで毎時間行うショートバージョンと1時間で行うロングバージョンの2種類を実施する。その際は、各時間のねらい達成の一助となる内容を設定する。また、児童の主体的な活動を促すために、楽しみながら活動できる内容とする。

イ 援助要請に特化したソーシャルスキルトレーニングをプログラムに組み込んでいる。援助要請をする側と援助要請をされる側の双方向のスキル向上と相談することの良さを感じさせるプログラムとし、援助要請スキルの向上と相談に対する認知変容につなげる。

ウ 本田（2016）が高校生に対して実施した「集団社会的スキル訓練プログラム」の中で、援助要請スキル向上のために必要だと述べているスキルである「上手な聴き方」「あたたかい言葉かけ」「上手な頼み方」「上手な断り方」を学ぶ時間を設定する。なお、これらの指導をする前に、児童から学級におけるトラブル場面のアンケートをとる。そして、児童にとって身近な話題を授業の題材とし、児童に必要な感や興味をもたせられる内容とする。

表1 プログラム

時	主な活動	具体的な活動内容	構成要素
1	○ガイダンス	・援助要請は、いじめの未然防止につながることを知り、そのためのプログラムを実施していくことを理解する。	援助要請を育むための基礎となるソーシャルスキルトレーニング
	◎誰のタッチ？ （グループ）	・学級の課題となる、学級のトラブルアンケートをとり、援助要請して解決したい場面を分類・整理する。	
	○上手な聞き方	・児童1人の後ろに3人の児童が立つ。3人の児童のうち、1人が前に立っている児童の名前を優しく呼ぶ。前に立っている児童は、誰に呼ばれたかよく聞いて答える。	
2	◎4ヒントクイズ （グループ）	・コミュニケーションの基礎となる話の聞き方をロールプレイも交えて練習する。	
	○上手な話し方	・教師からヒントとなる四つの言葉を聞き、それらから連想される言葉をグループで話し合う。	
3	◎消しゴムゲットだぜ！（ペア）	・相談をするために必要な声のかけ方、わかりやすく伝えるスキルを身に付ける。	
	○感謝の気持ちの伝え方	・2人でペアを組み中央に消しゴムを置く。指導者が定められたキーワードを言ったら、消しゴムを素早く取る。	
4	◎間違い探し （グループ）	・自分の気持ちを伝える練習をする。特に援助要請をする時に必要な「ありがとう」を適切に伝えられるようになることを目指す。	
	○自分の気持ちの伝え方	・4人グループを組み、二つのイラストを見比べて、メンバーで協力しながら間違いを探す。	
5	◎友達と楽しく体を動かそう （学級全体）	・自分の気持ちを伝える練習をする。特に、気持ちを伝えるうえで言いにくいことが多い、ネガティブな気持ちの上手な伝え方を取り上げる。	づくり 人間関係
	◎バースデーチェーン （学級全体）	・「グループ作り」「木とリス」「王様ドッジボール」などの対人関係ゲームを通して、誰かを助けたり、誰かに助けられたりする体験をさせ、好ましい人間関係の構築と援助要請を育むことをねらう。	
6	◎バースデーチェーン （学級全体）	・学級全体で、声を出さずにジェスチャーのみを用いて、誕生日順に並ぶ。	
	○上手な頼み方を覚えよう	・自分の要求を相手に伝える練習を段階的に行い、学校生活における要求を伝えられるようにする。援助要請をす	

		る時に大切な点を確認し、相手に気持ちよく要求を聞いてもらえることを目指す。	援助要請を育むことに特化したソーシャルスキルトレーニング
7	◎ナンバーコール (グループ) ○上手な頼み方の練習をしよう	・グループで、1から10までの番号を1から順番に、1人1回ずつ言って立つ。2人以上の人が同時に同じ番号を言って立ったら失敗となり、もう一度やり直す。最後の番号まで、1人ずつ言うことができたなら、クリアとなる。 ・人間関係が、やや希薄な児童同士等、日頃あまり接することのない人への頼み方の練習をする。学校の中だけではなく、社会的場面においても、困った時に助けを求められることもその後の目標となる。援助要請後の人間関係が悪化しないような頼み方について学ぶ。	
8	◎じゃんけんサイン (学級全体) ○上手な断り方	・学級全体でじゃんけんをして、勝った相手からサインをもらう。3人からサインをもらえたらクリアとなる。 ・自分では解決できないと思われる問題に関して援助要請された時に、相手の気持ちを十分に考えながら、頼みを上手に断り、他の方法を考える。	
9	◎パッチングゲーム (グループ・学級全体) ○困っている友達に気付く	・1から50までの数を1人1つずつ順番に言う。3と5が入っている数を言う時は、数を言わずに手をたたく。 ・友達の様々な表情や仕草等から困っている様子に気づき、助けようとする態度を養う。困っている友達に声をかけ、話を聞いて慰めたり、共に解決法を考えたりする。	

○援助要請を育む指導 ◎人間関係づくりを目指した対人関係ゲーム ・具体的な活動内容

3 検証方法について

(1) 児童用援助要請行動尺度 (藤原・村上・西谷・桜井, 2016)

児童用援助要請行動尺度は、藤原らによって作成された小学生の援助要請を測ることができる尺度である。9項目より構成される児童用援助要請行動尺度は、四つの因子「対人関係」「学習」「心理」「叱責」が含まれている。また、「検証的因子分析の結果、同一サンプル及び別サンプルの適合度指標において十分な値が示された。加えて男女の多母集団の結果、測定不変モデルの優位性が示され、男女とも同様の因子構造である」とこと「尺度得点の男女比較が可能であることが確認されている。

本研究では、プログラムの実施前後、援助要請の変容を検証するために使用した。

(2) アセス (栗原, 2010)

学校環境適応感尺度「アセス」は、栗原ら (2010) によって作成された児童生徒の学校生活への適応感を測るための尺度である。「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」「学習的適応」の6因子34項目の5件法からなり、6因子には相関関係がある。

本研究では、6因子がどのように変容したのかを見るために使用した。

4 研究の実際について

(1) 対象者

研究協力小学校の第4学年71名 (男子36名、女子35名) を対象とした。

(2) 実施期間

2019年の5月から7月まで、およそ1週間に1回のペースでプログラムを実施した。1回のプログラムは、45分間で行った。プログラム実践の効果に関する調査は、プログラム実施前の5月上旬と実施後の7月中旬の2回行った。

(3) 検証授業の実際

プログラムの主な活動と児童の感想 (児童の表現のまま一部抜粋) を以下に記載する。

ア 1時間目「ガイダンス、上手な聞き方」

援助要請を育むプログラムを実践する目的 (援助要請を育むことでお互いに助け合う人間関係が構築

され、それがいじめの未然防止にもつながってほしいということ)と、プログラムの進め方についてのガイダンスを行った。また、相談を真剣に聞く態度やスキルの育成をねらい、ペアで話を聞くトレーニングも行った。

授業後の児童の感想には、「聞き方の復習ができてよかったです」「相手が聞きやすいようにしたいです」「無表情で聞かれたら、いやだになってことがわかりました」などがあつた。

イ 2時間目「上手な話し方」

対人関係ゲーム「4ヒントクイズ」では、指導者から出された四つのヒントから連想される答えをグループで話し合つて考えた。そして、「上手な話し方」をするためのポイントを確認し、指導者が話し方のモデルとなり、児童に示した。その後、ペアを組んで話す練習を行った。話のテーマは「休みの日にしたいこと」と「願いが一つ叶うとしたら」に設定し、児童が話しやすい内容となるよう工夫した。

児童の感想には、「悪い話し方クイズは、楽しく勉強できた」「話し方のポイントを確認したり、実際に話したりするのが楽しかったです」「話すときにうれしくなる言葉をつかえた」などがあつた。

ウ 3時間目「感謝の気持ちの伝え方」

対人関係ゲーム「消しゴムゲットだぜ!」では、児童がペアを組み、2人の間に消しゴムを置く。指導者が児童に向かって前もつて決めておいたキーワードを話した時に、消しゴムを先にとつた方が勝ちとなる。その後、相談を聞いてくれた人に対する感謝を上手に伝える「感謝の気持ちの伝え方」のロールプレイを行った。ロールプレイのテーマは、「物を貸してくれてありがとう」に設定し、トレーニングをした。

児童の感想には、「『ありがとう』をはずかしがらないで、伝えたいです」「『ありがとう』や『ごめんなさい』は、大事なことばだと思いました」「これからもお礼を言つたり、あやまつたりしたいです」などがあつた。

エ 4時間目「自分の気持ちの伝え方」

対人関係ゲーム「間違い探し」では、廊下に掲示したイラストと机にあるイラストを見比べ、グループで話し合い、違つているところを見つける活動をした。その後、言いにくいことを相手が嫌がらないように伝える学習をした。気持ちを上手く伝えるポイントを確認し、ペアを組んで自分の気持ちを伝えるロールプレイをした。ロールプレイのテーマは、「授業中なのにいるさいなあ(同級生編・上級生編)」に設定した。

児童の感想には、「仲のよい友だちには、何でも言いやすかつたけれど、あまり話さない友だちには言いにくいと思つた」「相手が6年生とかだと、よくないことをしていても言いにくいと思つた」などがあつた。

オ 5時間目「友達と楽しく体を動かそう」

本時では、体育館で対人関係ゲーム「グループ作り」「木とリス」「王様ドッジボール」の三つを45分間かけて行った。「グループ作り」では、指導者が笛を鳴らし、その数と同じ人数のグループを素早く作る。人数の関係で上手くグループを作れない場合は、グループの人数が多くなつてもよいので児童相互が声を掛け合つて、どこかのグループに入る。「木とリス」では、木、リス、鬼からいずれかの役を担当し、鬼ごっこをする。鬼が出すかけ声には、「木こりが来たぞ」「オオカミが来たぞ」「嵐が来たぞ」の3種類があり、かけ声の種類によって、周りの児童はペアを組み替える。「王様ドッジボール」では、ボールを当てられたら、チームが負けとなつてしまう「王様」を決めて、ドッジボールを行った。

児童の感想には、「中休みや昼休みで遊んでいなかった人と仲よくなれたと思う」「私はまたやつて仲をふかめたいと思つた」などがあつた。

カ 6時間目「上手な頼み方を覚えよう」

対人関係ゲーム「パスデーチェーン」では、学級全体で声を出さずにジェスチャーのみを用いて、誕生日順で円形に並ぶ活動を行った。その後、上手な頼み方を身に付けるために、頼み方のポイントを確認した。次に、困つた時、誰へ相談するかについて学級全体で話し合つた。そして「上手な頼み方」のロールプレイを行った。ロールプレイのテーマは、プログラム開始前に児童から採つた「学級でのトラブルアンケート」から「運ぶのを手伝つて」に設定した。まず、指導者がモデルを示し、その後で児童がロールプレイを行った。

児童の感想には、「自分の気持ちを言えてすつきりした」「助けを言える友達を増やしたい」「少し気持ちが楽になつた」などがあつた。

キ 7時間目「上手な頼み方を練習しよう」

対人関係ゲーム「ナンバーコール」では、10人程度のグループを作る。1から10までの番号を1から順番に1人1回ずつ言って立ち、2人以上の人が同時に同じ番号を言って立ったら失敗となり、最初からやり直す。最後の番号まで1人ずつ言うことができたならクリアとなる。その後、「上手な頼み方」の練習をロールプレイ形式で繰り返した。その際には、前時で学んだ「上手な頼み方」のポイントを意識するように指示した。ロールプレイのテーマは、児童アンケートから「鬼ごっこに入れて!」と設定し、相談を受けた児童が自分の判断だけで遊びに入れてもよいか決めるのではなく、一緒に鬼ごっこをしている友達へさらに相談するという学校場面でも起きそうな内容を設定した。

児童の感想には、「助けてほしい気持ちを伝える練習をしておけば、いつか困った時に使えると思いました」「命がかかっている時に助けをもとめる勉強だと思っていたけれど、少しちがった」などがあつた。

ク 8時間目「上手な断り方」

対人関係ゲーム「じゃんけんサイン」は、学級の児童同士でじゃんけんをして、勝ったらサインをもらい、3人からもらったなら勝ちとなるゲームである。「上手な断り方」では、自分の力では解決できない頼みを上手に断り、他の方法を考える活動を行った。「上手な断り方」に必要なポイントを確認した後で、ロールプレイを行った。ロールプレイのテーマは、「遊びに誘われたけれど体調が悪い」「上級生に悪口を言われた。助けてあげたいけれど怖い」の二つを児童アンケートから設定した。グループでどのように断ったらよいか話し合いをしてからロールプレイを行った。

児童の感想には、「ぐあいが悪かった時に遊ぼうとさそわれて、ことわろうとしたけれどことわれませんでした。なので、次はことわりたいです」「これからたくさんことわらないといけないことがあると思うので、この勉強をいかしてがんばりたいです」などがあつた。

ケ 9時間目「困っている友達に気付く」

対人関係ゲーム「パッチングゲーム」は、1から50までの数を1人が1つずつ順番に言い、3と5が入る数を言う時は、数を言わずに手をたたくゲームである。その後、友達の表情や仕草から、困っている友達に気付く、助ける学習を行った。まず、友達を見て心配になるのはどんな時かを学級で話し合った。次に、心配な友達を思いやるポイントを確認し、困っている友達に声をかけるロールプレイを行った。

児童の感想には、「どんな時に友だちはこまっているのか思い出すが、むずかしかった。けど、ほかの人の意見を聞いて、少しわかった」「これからはこまっていそうな友だちをみたら、声をかけてあげたいと思いました」などがあつた。

5 プログラムの効果の結果

(1) アセスでの事後調査

プログラム実施後、アセスの数値がどのように変容したかを調べるため、2019年7月に事後調査を実施した。その結果、各因子の平均値は「生活満足感」因子(3.74)、「教師サポート」因子(4.43)、「友人サポート」因子(4.17)、「向社会的スキル」因子(3.89)、「非侵害的關係」因子(4.30)(逆転項目として処理)、「学習的適応」因子(3.69)となり、「非侵害的關係」因子の値が大きく向上した(図1)。この結果について、 t 検定で事前調査と事後調査の値を比較したところ「生活満足感」因子、「教師サポート」因子が1%

水準で、「友人サポート」因子、「非侵害的關係」因子が0.1%水準で平均値が高まっていることが明らかとなった。一方、「向社会的スキル」因子、「学習的適応」因子の変容について、有意差は認められなかった(表2)。

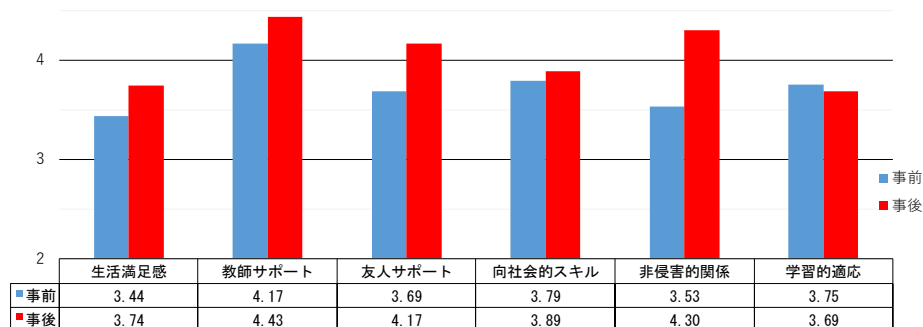


図1 「アセス」の平均値(事前・事後での比較)

表2 「アセス」対応のあるt検定

下位尺度	N	事前平均 (SD)	事後平均 (SD)	t 値
生活満足感	71	3.44 (0.43)	3.74 (0.36)	3.40 **
教師サポート	71	4.17 (0.29)	4.43 (0.36)	3.26 **
友人サポート	71	3.69 (0.42)	4.17 (0.33)	6.16 ***
向社会的スキル	71	3.79 (0.42)	3.89 (0.25)	7.63
非侵害的關係	71	3.53 (0.44)	4.30 (0.37)	1.40 ***
学習的適応	71	3.75 (0.45)	3.69 (0.46)	0.83

*** $p < 0.001$ ** $p < 0.01$

(2) 児童用援助要請行動尺度での事後調査

プログラム実施後、援助要請がどのように変容したかを調べるために、2019年7月に事後調査を実施した。その結果、各因子の平均値は「心理」因子 (2.25)、「対人関係」因子 (3.03)、「叱責」因子 (2.89)、「学習」因子 (2.32) となった (図2)。この結果について t 検定で事前調査と事後調査の値を比較したところ、「心理」因子、「対人関係」因子、「叱責」因子の3因子において0.1%水準で事後調査の平均値が有意に高いことが明らかとなった (表3)。一方、「学習」因子の変容に関して有意差は認められなかった。

また、本研究のねらいでもあるいじめの未然防止に関連する「対人関係」因子について、質問項目ごとの値を t 検定で比較したところ、「問3 友だちに、なかまはずれにされたとき、わたしはだれかにそうだんします」「問4 友だちとけんかをしたとき、わたしはだれかにそうだんします」「問6 友だちに、むしされたとき、わたしはだれかにそうだんします」「問8 友だちから、いじめられたとき、わたしはだれかにそうだんします」が0.1%水準で事後調査の平均値が有意に高いことが明らかとなった (表4)。

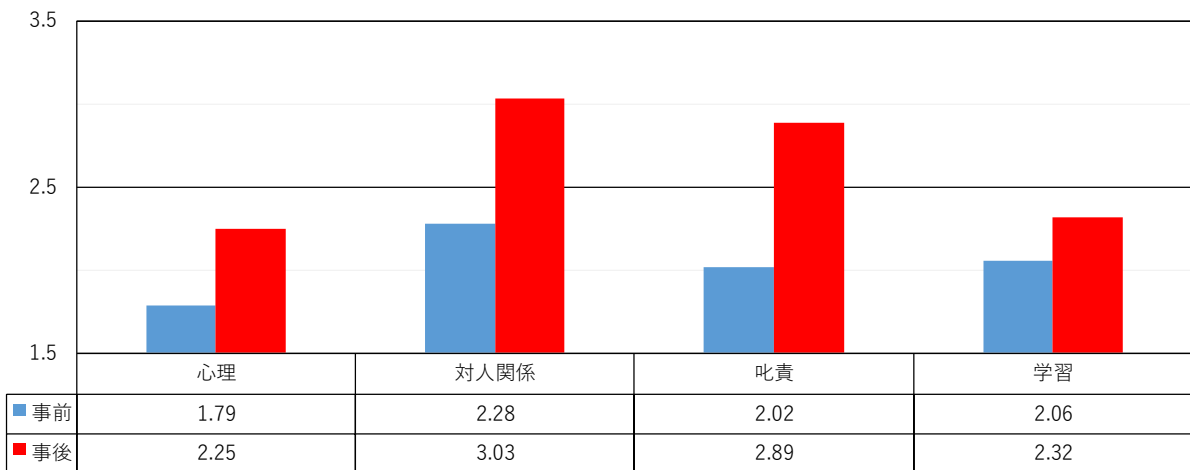


図2 「児童用援助要請尺度」の平均値 (事前・事後での比較)

表3 「児童用援助要請尺度」対応のあるt検定

下位尺度	N	事前平均 (SD)	事後平均 (SD)	t 値
心理	71	1.79 (1.47)	2.25 (1.48)	5.69 ***
対人関係	71	2.28 (3.13)	3.03 (2.31)	9.55 ***
叱責	71	2.02 (1.73)	2.89 (1.42)	10.25 ***
学習	71	2.06 (0.86)	2.32 (0.82)	2.47

表4 「対人関係」質問項目ごとの対応のあるt検定

下位尺度	N	事前平均 (SD)	事後平均 (SD)	t 値
問3 友だちに、なかまはずれにされたとき、わたしはだれかにそうだんします	71	2.39 (0.91)	3.05 (0.77)	6.35 ***
問4 友だちとけんかをしたとき、わたしはだれかにそうだんします	71	2.30 (0.96)	2.98 (0.74)	5.15 ***

しはだれかにそうだんします 問 6 友だちに、むしされたとき、わたしはだれかにそうだんします	71	2.07(0.94)	2.73(0.86)	6.47 ***
しはだれかにそうだんします 問 8 友だちから、いじめられたとき、わたしはだれかにそうだんします	71	2.35(0.95)	3.33(0.73)	9.73 ***

(3) 感想データ

プログラム終了後に得られた児童の感想を、KJ法で分析した。その結果、2カテゴリーが得られ、両カテゴリーから複数の下位カテゴリーが抽出された(表5)。

表5 プログラム実施後の感想データ(原文のまま)

カテゴリー	下位カテゴリー	ローデータの例
プログラムの感想	人間関係づくりに関する内容	<ul style="list-style-type: none"> 仲のよい友だちには、何でも言いやすかったけれど、あまり話さない友だちには言いにくいと思った。 助け合えるがつきゅうに近づいてきたと思う。
	ソーシャルスキルトレーニングに関する内容	<ul style="list-style-type: none"> 話し方のポイントを確認したり、実際に話したりするのが楽しかったです。 「ありがとう」や「ごめんなさい」は、大事なことばだと思いました。
	援助要請に特化したソーシャルスキルトレーニングに関する内容	<ul style="list-style-type: none"> そうだんをしたあとにかならず「ありがとう」と言うのが大切だと思いました。 おりがみのごみをすててちょうだいと言われたのです。たら、ありがとうと友達が言ってくれてうれしかったです。
	その他	<ul style="list-style-type: none"> べんきょうが楽しくできてよかった。 勉強したことをいかしてがんばりたいです。
	対人関係ゲームに関する内容	<ul style="list-style-type: none"> 木とりすや王様ドッジボールがおもしろかった。 さいしょにみんなでやるゲームが楽しかったです。
自己の変容	援助要請スキルの習得	<ul style="list-style-type: none"> そうだんをするときのポイントがわかりました。 助けてほしい気持ちの伝え方ができるようになりました。 何をしてほしいか言えるようになりました。
	援助要請を実践する意欲向上	<ul style="list-style-type: none"> 助けてほしいときに相談することができるようになった。 こまったとき、すぐにそうだんしようと思いました。 こまったときには先生や友だちや家族などに言って、かいつしようと思いました。(同意見が多数)
	援助要請に対する認知変容	<ul style="list-style-type: none"> 相談をすることはよいことだとわかった。 わるぐちやかげぐちを言われていると思ったら、家族や先生にそうだんしてみようと思いました。 男子だけではなく、女子を助けたり、助けられたりできるようにしたい。(異性にも援助要請したい) こまった時は、気軽にそうだんしてみようと思いました。 助けを言える友達を増やしたい。
	援助行動	<ul style="list-style-type: none"> こまっている人がいたら助けることができるようになりました。 だれかが「たすけて」といっていたら、たすけようという気持ちが強くなった。
	人間関係づくり	<ul style="list-style-type: none"> 友だちに相談しやすくなりました。 休み時間に遊んでいなかった人と仲よくなれたと思う。 助けたり、助けられたりすると友達と仲よくできることがわかった。

	<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな人にそうだんできるようになりました。 ・これからはこまっついていそうな友だちを見たら、声をかけてあげたいと思いました。 ・相談すると気持ちが楽になった。 ・こまったとき待っていても、だれもきづかないこともあるから、自分から声をかけたいです。
心情の変容	

6 考察

「児童用援助要請行動尺度」を用いて事前と事後とで調査結果を比較したところ、「心理」因子、「対人関係」因子、「叱責」因子の3因子において有意な上昇が認められた。また、はっきりとした有意差は認められなかったが、「学習」因子に関しても数値が上昇した。特に、「対人関係」因子と「叱責」因子の数値が、事後調査においては大きく上昇した。これらのことから、プログラムによって援助要請が育まれたと考えられる。

各因子の上昇の背景として、プログラム内でのロールプレイを通して傾聴の仕方や尋ね方、援助要請の仕方を身に付けたことと援助要請の良さを感じる児童の増加に伴い、援助要請をしやすい環境が整ったことが考えられる。また、プログラムの中で行った対人関係ゲームを通して、好ましい人間関係が構築されたことも、各因子を上昇させた要因であると考えられる。

そして、「対人関係」因子の各質問項目において、「問3 友だちに、なかまはずれにされたとき、わたしはだれかにそうだんします」「問4 友だちとけんかをしたとき、わたしはだれかにそうだんします」「問6 友だちに、むしされたとき、わたしはだれかにそうだんします」「問8 友だちから、いじめられたとき、わたしはだれかにそうだんします」の四つの質問に有意な上昇が認められた。このことから、本プログラムにおける学習によって、いじめが起こりそうな時でも誰かに相談をしようとする気持ち、つまり援助要請を実践する意欲が育まれたことがうかがえる。従って、プログラムは、いじめの未然防止も視野に入れた援助要請を育むために有効であることが示唆された。

「アセス」の事前・事後調査の結果を比較したところ、「生活満足感」因子、「教師サポート」因子、「友人サポート」因子、「非侵害的關係」因子の4因子において、平均値が有意に上昇した。「教師サポート」因子については、プログラム中のソーシャルスキルトレーニングの場面において、教師が丁寧に助言や激励などのサポートをしたことによるものと考えられる。「友人サポート」因子については、困ったことが起きた時に、援助要請をしたり、されたりするロールプレイを繰り返したことで、当事者らが「友だちから助けてもらっている」と感じ、満足感を覚えたことによるものと考えられる。そして、いじめの未然防止と深く関わっている「非侵害的關係」因子の平均値の上昇については、プログラムによって援助要請が育まれたことで、様々な日常の対人トラブルが発展しにくくなったことによる影響であると考えられる。これらの因子の数値が上昇した結果、アセスのすべての因子と相関関係にある「生活満足感」因子の平均値の上昇につながったものと推測される。

プログラム実施後の感想データからは、プログラムの実施により、援助要請の大切さや良さに気付くなど、援助要請に対する認知の変容が読み取れる。そして、当事者同士が進んで援助要請できるようになったと実感していることがうかがえる。これらのことから、プログラムの実施を通して、自分自身の変容を感じながら援助要請が育まれていったと推測される。

IV 研究のまとめ

本研究では、小学校4年生を対象とした「援助要請を育むプログラム」を構築・実施することを通して、児童の援助要請が育まれるかどうか検証した。

その結果、児童用援助要請行動尺度の「心理」因子、「対人関係」因子、「叱責」因子の3因子、アセスの「生活満足感」因子、「教師サポート」因子、「友人サポート」因子、「非侵害的關係」因子の4因子において有意な上昇が認められた。以上の結果から、本研究において構築した「援助要請を育むプログラム」を実施することにより、小学校4年生の援助要請が育まれ、いじめの未然防止にも一定の効果があることが示唆された。

V 研究の課題

本研究では、プログラムの効果として、援助要請が育まれることと、アセスの「非侵害的關係」の値が改善されることを検証できた。だが、アセスの「向社会的スキル」の値は、プログラムの実施前後で変容が見られなかった。プログラムの中で、友達へ援助をする「援助行動」についての学びをさらに充実させる必要があったと考えられる。また、対人関係ゲームの時間を十分に取ることで、児童相互の人間関係づくりはできたと考えられるが、児童が主体的に他の児童との人間関係をつくるスキルトレーニングの時間をあまり確保できなかったことも、「向社会的スキル」の値が改善できなかった要因であると推測される。よって、プログラムを実施する上で、より効果的なサポート場面を検討するなど、プログラム実施時の留意事項において改善の余地があると考えられる。

最後に、本研究は単一校での実践であるので、これから多くの学校での実践を重ね、研究内容をより普遍化させていくことが求められる。

<引用文献・URL >

- 1 国立教育政策研究所 2016 「いじめ追跡調査2013-2015」
https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2806sien/tsuiseki2013-2015_3.pdf (2020.1.20)
- 2 文部科学省 2017 「いじめ防止等のための基本的な方針」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/__icsFiles/afieldfile/2018/01/04/1400142_001.pdf (2020.1.20)
- 3 栗原慎二 2013 『いじめ防止6時間プログラム』, pp. 9 - 29, ほんの森出版
- 4 森田美芽 2017 「幼児期におけるいじめ防止教育に向けて」
<http://www.occ.ac.jp/wp-content/uploads/2017/12/kiyou57-02.pdf> (2020.1.20)
- 5 住田正樹 2014 『子ども社会学の現在』, pp. 68-69, 九州大学出版
- 6 津田真季 青木多寿子 2017 「学級での援助要請を促す教師の工夫とは(2)」
https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/4/42643/20170324114841404604/JEducSci_10_99.pdf (2020.1.20)
- 7 永井智 松田侑子 2014 「ソーシャルスキルおよび対人的自己効力感が小学生における援助要請に与える影響の検討」
https://www.jstage.jst.go.jp/article/cou/47/3/47_147/_pdf/-char/ja (2020.1.20)

<参考文献・URL >

- 1 文部科学省 2018 「平成29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」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2019/10/25/1412082-29.pdf (2020.1.21)
- 2 文部科学省 2019 「平成30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」
<https://www.mext.go.jp/content/1410392.pdf> (2020.2.14)
- 3 東京都教職員センター 2014 「いじめに関する研究報告書」
http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/press/press_release/2014/files/release20140213/houkoku_3.pdf (2019.11.20)
- 4 本田真大 2015 『援助要請のカウンセリング』 金子書房
- 5 学研教育総合研究所 2015 「小学生の生活・学習・人間関係等に関する調査」
<https://www.gakken.co.jp/kyouikusouken/whitepaper/201510/chapter10/10.html> (2020.1.21)
- 6 本田真大 2016 「高校生を対象とした集団社会的スキル訓練(ソーシャルスキル教育)が被援助志向性に与える影響」
<http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/bitstream/123456789/7947/1/gakkorinsho-13-25-34.pdf> (2019.11.28)
- 7 赤坂真二 2017 『クラスを最高の雰囲気にする!目的別学級&授業アイスブレイク50』 明治図書
- 8 赤坂真二 2015 『クラスの雰囲気を最高にする!目的別学級ゲーム&ワーク50』 明治図書
- 9 田上不二夫 2007 『特別支援教育コーディネーターのための対人関係ゲーム』 東洋館出版社
- 10 本田真大 2017 『いじめに対する援助要請のカウンセリング』 金子書房

