

# 児童・生徒の援助要請に対する教師の認識に関する探索的研究

岡 田 涼

## <要 約>

本論文では、現職教員を対象に、児童・生徒の援助要請に対してどのような意識をもっているのかを探索的に検討した。小中学校の現職教員に対して面接調査を行い、児童・生徒の援助要請の現状、児童・生徒の援助要請の背景、児童・生徒の援助要請の必要性などについて尋ねた。得られた語りから、友人関係の問題を中心に、児童・生徒のさまざまな悩みに対して、教師が傾聴しつつ、臨機応変に対応していることが示唆された。また、教師は児童・生徒が援助要請を回避する傾向をもつことを認識しており、自分で解決が難しい問題については援助要請の必要性を感じていた。一方で、自力解決の必要性を感じていたり、相談された場合の対応の難しさについても感じていた。

キーワード：援助要請，相談行動，教師，半構造化面接

## 問題と目的

学校場面において悩みや困難を抱えた際に、児童・生徒が必要に応じて他者に相談できるかどうかは、学校適応に影響する。自力での解決が難しい問題について、教師や保護者、仲間などの他者に援助を求め、解決のためのサポートを得ることが必要である。

困難に際して他者に援助を求める行動は、援助要請 (help-seeking) として研究が行われてきた。援助要請にはいくつかの定義がある。DePaulo (1983) は、「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ならば解決が可能であるときに、他者に直接援助を求めること」としている。また、援助要請の異なる側面を捉えるものとして、援助要請行動 (help-seeking

behavior)、援助要請態度 (attitude toward seeking help)、援助要請意図 (help-seeking intention)、援助要請意志 (willingness to seek help)、被援助志向性 (help-seeking preference) などの概念がある (永井, 2017)。これらは、児童・生徒をはじめとして困難を抱えた個人が、他者に援助を求めるか否か、また援助を求めることをどのように捉えているかに焦点を当てており、他者に相談するという一連のプロセスの異なる側面を理解しようとするものである。本田・新井・石隈 (2011) は、援助要請にかかわるこれらの概念は、認知的か行動的かという次元と、援助要請に至るまでの時系列の次元から整理できるとしている。

援助要請の研究では、誰に援助を求めるかという対象の問題が注目されてきた。児童・生徒

の場合、援助要請の対象としては、友人、保護者、教師、スクールカウンセラーなどを想定することができる(永井, 2017)。その中で、強力なサポート源となり得るという点で教師は重要な存在である。教師は、児童・生徒にとってもっとも多くの時間をともに過ごす他者の一人であり、また児童・生徒個人や集団に対して一定の影響力をもち得る存在である。児童・生徒が解決すべき問題を抱えた際に、教師に対して援助要請を行うことは学校適応を左右する部分が少なくないと考えられる。

しかし、いくつかの研究から、児童・生徒が教師に対してあまり援助要請をしない傾向があることが示されている。たとえば、佐藤・渡邊(2013)は、小学生を対象に、さまざまな援助者に対する相談のしやすさについて検討している。その結果、担任教師は保護者や友だちよりも相談のしやすさが低く評定されていた。また、永井(2012)は、中学生において、教師に対する援助要請意図は、友人や親に対する援助要請意図よりも低いことを明らかにしている。他にも、藤田(2008)は、中学生を対象に援助要請行動の経験を尋ねたところ、援助要請の対象として、教師は友人や親よりも低かった。

児童・生徒が教師に対して援助要請を控える背景には、さまざまな要因がある。五十嵐・大野・小澤(2014)は、中学生が教師に対する相談行動に際して感じるコストについて調べている。そこでは、問題が大ごとになったり、望んでいないことをされるという「ネガティブな結果」、先生からのイメージが悪くなるといった「評価懸念」、不安や緊張を感じるという「相談における負担の大きさ」などのコストが想定されていた。その一方で、教師からのサポートや教師との良好な関係は、児童・生徒の援助要請を促す要因であることも示されている(岡田・池田, 2019b)。教師との関係が、児童・生徒の援助要請に対してもつ影響力は小さくないと考えられる。

では、教師の側は児童・生徒の援助要請についてどのような認識をもっているのだろうか。岡田・池田(2019a)は、「児童・生徒がさまざま

な悩みや問題に関して教師に援助要請を行うことを、必要かつ望ましいものであると感じる程度」を援助要請の必要性認知として、現職教員を対象に調査を行っている。その結果、援助要請の内容については、友人関係・学級の悩み、家族・自己の悩み、進路・学習に関する悩みがあり、全般的に教師は児童・生徒の援助要請を必要であると感じていることが示された。特に、家族・自己の悩みについては、高校教員よりも小中学校の教員の方が援助要請の必要性認知が高かった。ただし、児童・生徒が援助要請を回避する背景をどのように捉えているかや、どのような理由で援助要請を必要と感じているかなどの具体的な意識については検討されていない。

以上のことから、本研究では、現職教員を対象に、児童・生徒の援助要請に対してどのような意識をもっているのかを探索的に検討する。小中学校の現職教員に対して面接調査を行い、児童・生徒の援助要請の現状、児童・生徒の援助要請の背景、児童・生徒の援助要請の必要性などについて、どのように考えているかを質的に記述する。そのことを通して、児童・生徒の援助要請を促すための実践に対する示唆を得ることを目的とする。

## 方法

### 調査協力者

小中学校の現職教員17名に協力を得た。協力者の属性をTable 1に示す。内訳は、男性が8名、女性9名であり、小学校教員が8名、中学校教員が9名であった。教職歴は6年から30年であり、平均は14.88年( $SD = 6.64$ )であった。

### 手続き

大学の研究室において半構造化面接を行った。事前に調査の内容や個人情報についての説明を行い、同意が得られた協力者と日程調整を行い、面接を実施した。面接の際には、改めて研究目的や個人情報の保護等について説明を行い、同意書に署名をしてもらった。また、録音の可否について尋ね、すべての調査協力者から同意が得られたため、面接内容を録音した。

Table 1 調査協力者の属性

ID	年齢帯	性別	学校種	教職歴
1	30代	男性	中学校	6年
2	40代	女性	小学校	18年
3	30代	男性	小学校	15年
4	40代	女性	中学校	23年
5	30代	女性	中学校	11年
6	40代	男性	小学校	23年
7	30代	男性	中学校	5年
8	50代	女性	小学校	30年
9	30代	男性	中学校	10年
10	40代	女性	小学校	10年
11	30代	男性	中学校	14年
12	30代	男性	小学校	10年
13	20代	女性	中学校	8年
14	30代	女性	小学校	14年
15	30代	男性	小学校	15年
16	40代	女性	中学校	22年
17	40代	女性	中学校	19年

ID1からID8までは臨床心理学を専攻する大学院生が面接を行い、ID9からID18までは著者が面接を行った。ID1からID8の面接時には、著者も同席し、面接内容の記録を行った。

面接の内容については、事前に作成したインタビューガイドをもとに行った。インタビューガイドとして用意された質問は、大きく分けて、①児童・生徒からの相談に関する経験と、②望ましい相談のあり方の2つであった。①については、よく受ける相談の内容、相談を受ける状況(場所や時間)、相談された際の対応について尋ねた。いずれの調査協力者からも複数の経験が語られたため、それぞれについて状況や対応等について尋ねた。②については、調査協力者自身の経験とは別に、どのような相談を望ましいと考えているかを尋ねた。教師に相談すべきだと思う内容や条件、相談してもらいたい状況、教師に相談するのはあまり望ましくない内容や条件、相談を受けるのが難しい内容について尋ねた。いずれも調査協力者の語りに応

じて、質問の順番や表現等を調整しながら、インタビューガイドで想定した内容を網羅できるようにした。面接の時間は、19分19秒～51分10秒(平均34分15秒、SD7分5秒)であった。

#### 分析方法

本研究では、佐藤(2008)を参考に、面接で語られた内容から帰納的に概念を抽出するかたちで分析を行った。まず、すべての語りを文字起こした逐語録を作成し、意味内容ごとのまとまりに対してコードを割り当てた。これは佐藤(2008)における焦点的コーディングに相当する。割り当てられたコードについて共通する要素を取り出し、コーディング用のコードを決定した。また、コーディング用のコードについて、複数のコードを統べる大コードを設定した。たとえば、児童・生徒から相談される内容について、「友人関係の問題」「学習・進路」などの複数のコードを抽出し、それらに「相談内容」という大コードを設定した。

そうして出来上がった複数のコードを用い

Table 2 語りの内容についてのカテゴリー

大カテゴリー	カテゴリー	発話人数	
		小学校 ( $n = 8$ )	中学校 ( $n = 9$ )
相談内容	友人関係	8	9
	勉強・進路	7	8
	家庭	6	7
	他の教師との関係	1	5
	その他の問題	3	8
問題への気づき	児童・生徒側からの援助要請	7	8
	他児からの援助要請	5	4
	教師の気づき	6	8
	問題の深まり	1	4
	日常的・全体的な取り組み	8	7
相談への対応	傾聴	6	8
	介入	6	5
	聞くだけに留める	4	5
	アドバイス	3	6
	保護者対応	7	5
	学内の共有・連携	6	7
相談の背景	他職種との連携	7	7
	児童・生徒側の要請回避	8	9
援助要請の必要性	児童・生徒との関係づくりの必要性	6	5
	必要な内容・条件	6	8
	児童・生徒の困り感	5	6
	自力解決の重要性	4	4
	対応の難しさ	7	9

て、事例一コード・マトリックスを作成した。事例一コード・マトリックスは、行方向に事例、列方向にコードとして文書セグメントを位置付けるマトリックスである。本研究の場合は、事例が調査協力者、文書セグメントは面接での語りの内容のまとまりにあたる。量的な調査では、調査協力者×変数のマトリックスに数値データが配置するデータセットが作成されるが、今回の事例一コード・マトリックスでは、数値データの代わりに各協力者の語りの内容を配置した。

分析作業の手順として、各調査協力者の語りの内容を読みながら、列方向のコードと大コードを設定し、マトリックスに語りを配置していった。その過程で、語りの内容から新たなコードを設定する必要性が生じた場合には、そ

れ以前に分析した調査協力者のデータに立ち戻ってコーディングを行った。同時に、いくつかのコードをまとめたり、分割するなどの作業を行い、まとめられた最終的なコードをカテゴリーとした。

#### 結果と考察

分析の結果、最終的にまとめられたカテゴリーはTable 2の通りである。以下では、大カテゴリーごとに実際の語りの内容について考察する。

#### 相談内容

相談内容は、児童・生徒から相談された問題の内容をコーディングしたものである。カテゴリーとして、「友人関係」「勉強・進路」「家庭」「他の教師との関係」「その他の問題」の5つが得られた(Table 3)。

Table 3 相談内容のカテゴリーと語りの例

カテゴリー	語りの例
友人関係	<ul style="list-style-type: none"> <li>・やっぱ多いのは友だち関係のトラブルというか。まあ小学校であれば「何々ちゃんがこんなことしてきた」とか、自分がされて嫌やったこととか、そういうのが多いかなとは思いますが。【ID6】</li> <li>・「いや実は女の子とかで、グループの中で2, 1になって」とか、「誰々さんとうまくいかなくて」みたいな、高学年になってくると、そういうような人間関係のことが多いですかね。【ID2】</li> <li>・けんかが多いのも中2かな。女の子どうしのいじめみたいなトラブルも、中2が一番多いですね。【ID5】</li> </ul>
勉強・進路	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「わからん、わからん」とは言いますが、そんな子は相談はしてこないというか、こっちからあえて「ちょっと来なよ」とかって、「どこがわからん?」とかいって、「わからんからわからんのや」とか。【ID10】</li> <li>・まじめな子でいうと勉強がどうしても伸び悩んでるというか。3年生ぐらいになると進学のことと相談を受けたり、「自分の思ってる高校はここやけど、ここには点数が足りない。でも行きたい、どうしようか」という進路の悩みかな。【ID4】</li> <li>・学生になると今度は進路のことがかかってくるので、3年生ぐらいになってくるとそのあたりの心配っていうのはでてくるかなあとと思います。やから、その勉強の不安というか、相談というよりは不安っていう部分を訴えてくることっていうのはあるかなあとと思いますね。【ID6】</li> </ul>
家庭	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「実はお母さんとのトラブルで」とか、「お父さんに言いたいことが言えないんです」とか。【ID1】</li> <li>・片方の親御さんだけでは仕事出られてたりもするので、構ってもらえないとか、話を聞いてもらえないとか、そういうさみしさで教師に代わりに愛情を求めてくるような子もいますし。【ID13】</li> <li>・家のことは自分がわからないだけに、背景がね。いろんなこと言えない、こっちの憶測でいうところがあるから。聞いてあげることはできるけど、アドバイスのことというんが難しい。聞いてあげることしかできないし、介入は、なかなかできない、家庭にはいうところもあるので、そこやっぱり難しい。【ID4】</li> </ul>
他の教師との関係	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の先生とのもめた話とかね。「あの先生の授業がわかりにくい」とか。「あの先生、僕らのこと見てない」とか。「思いが伝わってないんや」みたいな話は。【ID1】</li> <li>・中学校であれば、部活動の先生のことについて担任に相談するとか。部活のやり方について不満があって、でもその先生は先生で信念もって部活進めよると。【ID6】</li> <li>・他の先生とあわないっていうトラブルも、なんだかんだで難しいなど。その先生の教育方針もあるだろうし、その子一人のために別に教育方針を変える必要はないと思ってるんです。その子があわないって言ってきたことを受け止めてあげて、その先生の授業も上手に自分も気持ちよく受けられるようにするための、子どもの心持ちを変えてあげないといけないなど思っていて。【ID5】</li> </ul>
その他の問題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身長が伸びないとか、まわりの子に笑われるとかは気にはなってくるんだらうなとは思うけど。【ID1】</li> <li>・別れるじゃの何じゃの言うて、恋話みたいなんはあります。【ID17】</li> </ul>

「友人関係」については、すべての調査協力者から語られた。ID6の教師の語りに見られるように、児童・生徒からの相談内容として、一般的に友人関係に関するものが多いと捉えられている。ただし、友人関係の問題については、男子よりも女子に多くみられるといった性差や(ID2)、同じ小学生あるいは中学生でも学年によって頻度が異なること(ID5)も語られた。

「友人関係」の問題に次いで、「学習・進路」の問題や「家庭」の問題も多く語られた。「学習・進路」の問題について、ID10の教師は児童からの相談よりも教師側から声をかけることが多いとしていた。中学校教員であるID4とID6からは、学習の問題は進路との関連で相談を受けることが多いという語りが得られた。「家庭」の問題については、保護者との関係に関する語りがあったり(ID1)、保護者との関係を補完するようなかたちで、教師に対して相談をしてくる生徒の存在も語られた(ID13)。ただし、「家庭」に関する問題について、児童・生徒が自発的に相談してくることは少なく、相談を受けた場合にも、その対応が難しいと感じていることを併せて語る教師が多かった(ID4)。

中学校教員からは、「他の教師との関係」として、他教科の教師の指導に関することや(ID1)、生徒の部活動の顧問に関する不満等の相談についての語りがあった(ID6)。ただ、ID6やID5の語りにみられるように、他の教師が関係する事柄については、それぞれに信念や教育方針等があるため、直接的な介入が難しいということも語られた。

援助要請に関する研究では、悩みや問題の種類に注目した研究が行われている。本田・新井(2008)は、中学生を対象とした調査で、学習、心理、社会、進路、身体の5つの悩みの経験を尋ねている。そのなかで、もっとも経験した人数が多かったのは、人間関係にかかわる社会面の悩みであった。これと一致して、本研究ではすべての協力者から友人関係に関する問題が多いことが語られた。一方で、内閣府(2014)が小中学生を対象に行った調査では、小学生と中学生のいずれにおいても、悩みの種類として

もっとも人数が多かったのは勉強や進学のことであり、友だちや仲間のことは、小学生では2番目、中学生では性格のことに次いで3番目であった。児童・生徒は悩みを抱えたとしても、必ずしもそれを教師に相談するわけではないため(永井, 2017; 佐藤・渡邊, 2013)、教師が相談として受ける悩みの内容と児童・生徒が抱える悩みとはずれる部分がある。本研究では、学習面に関しては教師側から気づくことが多いという語りがあり、児童・生徒からの相談として受け取っているわけではなく、教師側からの気づきによって問題が顕在化する場合が少なくないと推察される。

#### 問題への気づき

問題への気づきは、相談のきっかけとなったものが何であったかについてコーディングしたものである。カテゴリとして、「児童・生徒からの援助要請」「他児からの援助要請」「教師の気づき」「問題の深まり」「日常的・全体的な取り組み」の5つが得られた(Table 4)。

小中学校教員ともに多かったのは、「児童・生徒からの援助要請」であった。援助要請のかたちはさまざまであり、直接相談があると言ってくる場合もあれば(ID2, ID13)、生活記録のような日常的な文字による媒体を通して相談をする生徒もいるということであった(ID4)。児童・生徒本人の援助要請ではなく、「他児からの援助要請」によって問題に気づいたり、「教師の気づき」として教師自身が児童・生徒の様子から気づく場合があることも語られた。後者については、ID13やID5の教師の語りにあるように、普段と違う様子に気づくことがある一方で、ID11の教師の語りにあるように、問題を抱えている児童・生徒に気づくことの難しさも感じている教師もいることが推察される。「問題の深まり」では、最初に相談された内容に対応するうちに別のより本質的な問題が明らかになっていくことが語られた(ID1, ID16, ID17)。

教師自身の気づきの難しさとも関連して、ほとんどの協力者から「日常的な取り組み」について語られた。日常的に児童に声をかけるよう

Table 4 問題への気づきのカテゴリーと語りの例

カテゴリー	語りの例
児童・生徒からの援助要請	<ul style="list-style-type: none"> <li>・高学年になってくると、けっこう「先生と2人で話がしたいんやけど」みたいな感じで言われて、他の人にわからんように時間とって話します。【ID2】</li> <li>・子どもから出てくる、私のほうにすっと言ってくるようなことは、そんなに重い内容じゃなくて、ちょっと愚痴というか、「聞いてよ」みたいな感じの内容が多いと思います。【ID13】</li> <li>・生活記録に、ちょっと先生相談したいことがあるとか、なかなかこうすぐばっつ寄ってこれる子やったらいいんやけど、先生があんまりみんなと話してないときをねらって、こっさり来たりとか。【ID4】</li> </ul>
他児からの援助要請	<ul style="list-style-type: none"> <li>・その渦中の子たちじゃなくて、周りの子から、「先生、あの人たち、今絶交してるから、一緒に何かできないよ」とか、そんなことを教えてもらったりするケースが多くて。【ID14】</li> <li>・けっこう比較的しっかりした女の子たちが、「先生、相談事があるんやけど」っていうときに、自分のことじゃないことで、「あの子がちょっとなんか言われがちなんじゃないかな」とかいうのを気にして言ってくれる子もいる。【ID2】</li> <li>・普通の部員の子の方が、いたたまれなくなってこっちに相談してくる。「部長が一番大変だと思う」とか、「しんどそう」って心配してるんだけど、部長の子はそうでもないのか、それとも大人にあんまり弱みを見せられないのか。【ID5】</li> </ul>
教師の気づき	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ちょっと様子がおかしいなとか、表情が暗いと思って、こちらのほうから声をかけて、ぼつぼつ話したす内容は割と解決に時間がかかったりとか、ちょっと重いのが多いかな。【ID13】</li> <li>・もうほんとに見てわかるぐらいしんどくなるとか、明らかに一人ぼっちになってどうしようもなくなってから相談に来るような。こっちも気になって、「最近元気ないなあ」とか「大丈夫?」とかって。【ID5】</li> <li>・もっと本当は気づいて、こっちから声をかけるべきやったかなっていうのも過去にはやっぱりあります。サインを発しない子に対して、ちょっと遅かったなというケースはやっぱりありました。【ID11】</li> </ul>
問題の深まり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友だちとのトラブルかなと思ったら、実は家庭の悩みだったとかいう場合もある。【ID1】</li> <li>・何かこう言ってたけど、もうちょっと聞いたらこうだったみたいな。だけど実はこうだったみたいなのが、次の日聞くとこうだったみたいなのがあったり。【ID16】</li> <li>・何かわからないときは、どうしたんかなっていう話聞いたときに、ぼろぼろって言ってきて、それから、その日に全部言わなくっても、何か起こってるなっていうのがわかったら、また1日とかおいて、「その後どうなん?」ってまた聞いたときに、またぼろぼろって言うてきて、そのぐらいからだんだん、私が知ってるっていうことがわかった段階で、もう向こうから「だいたい解決しそうなんや」とか、「いや、もういよいよ別れるそうなきん、もしかしたら転校するかもしれない」とか。【ID17】</li> </ul>
日常的・全体的な取り組み	<ul style="list-style-type: none"> <li>・私が心がけているのは、一日一回は全員に声をかけようとは思っているの。放っておいても寄ってくる子はクラスの中に入れて、そういう子とはよく話をするんですけど、やっぱり寄ってこない子もいるので、そういう子には自分から話しかけたいなと思ってはいるの。【ID2】</li> <li>・こちらから事前になんかアンケートでもしといて、気になる子については、こちらから働きかけるようにはしています。【ID3】</li> <li>・不定期なんですけど教育相談の週間とかがあったりするの、そこで2人になれるチャンスが全員とあるんです。だから、そこで2人になったときに確認をしてっていうので、きっかけはそこで作りやすいのかなと。【ID20】</li> </ul>

にしていたり (ID2), 定期的なアンケートを活用したり (ID3), 教育相談の期間を利用したりして (ID20), 教師は日常的に多様なチャンネルから児童・生徒の援助要請のサインを読み取ろうとしているといえる。

児童・生徒の問題に教師が気づく機会はさまざまであると考えられる。今回は相談を受けた経験について尋ねているため、児童・生徒から援助要請についての語りが多かったが、その一方で、援助要請を回避する児童・生徒が少ないことも報告されている (永井, 2017)。そういった現状に即して、教師は直接的な援助要請だけでなく他の児童・生徒からの情報提供や日常的な取り組みを通して、児童・生徒が抱える問題を見逃さないように注意を払っていると推察される。大尾 (2015) が小学校教員を対象に行った調査では、児童が相談しやすくなるために気をつけていることとしては、「できるだけ多くの児童と話す」や「児童の様子をよく観察し、気になる児童には声をかける」がもっとも多かった。また、文部科学省 (2018) による「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果について」では、いじめの発見のきっかけとして、「アンケート調査など学校の取組により発見」は全体の半数以上となっている。児童・生徒の問題に気づくうえで、多様な方法でアプローチすることの必要性が認識されていると推察される。

#### 相談への対応

相談への対応は、児童・生徒からの相談に対してどのように対応したかをコーディングしたものである。カテゴリーとして、「傾聴」「介入」「聞くだけに留める」「アドバイス」「保護者対応」「学内の共有・連携」「他職種との連携」の7つが得られた (Table 5)。

多くの協力者から語られたのは、「傾聴」であった。ID5の教師の語りにあるように、相談を受けるうえで、とりあえず児童・生徒に話をさせることを重視していることが伺える。話をさせることを重視する背景には、まず具体的なアドバイスよりもとりあえず話を聞いてもらいたいというニーズをもつ児童・生徒がいることが

ある (ID4)。また、ID6の教師の語りにあるように、相談の背景について、本人の置かれている状況やかかわっている児童・生徒の状況、本人のニーズなどの詳細な情報を得る必要があるという認識が、多くの教師に共通していることが推察される。

そういった傾聴を前提としつつ、「介入」の必要性についての語りや、「聞くだけに留める」といった語りも得られた。「介入」については、直接児童の間に入り、解決策を提案するなどがみられた (ID8)。その一方で、介入することによって、問題を難しくする場合があることも語られた。「聞くだけに留める」という対応として、生徒からの要望に応じることがあえて介入しないという配慮をしていることも語られた (ID1, ID5, ID13)。

「アドバイス」については、中学校教員から多くの語りも得られた。その内容としては、生徒のよいところに目を向けさせるものであったり (ID1), 児童の保護者の気持ちを推測して言語化したり (ID14), 他教員の指導について一緒に考えるなど (ID16), 多様なものが得られた。

児童・生徒への対応を超えて、「保護者への対応」を行っていることも多くの教師から語られた。具体的には、本人の悩み等を保護者に伝えたり (ID6), 家庭訪問を行い、児童・生徒と保護者を交えて話をするような対応をしていることが語られた (ID11)。また、児童・生徒の相談を受けたことについてのフォローとして、電話連絡や送迎等も行っているようである (ID14)。

他に、教師が個別に対応するのではなく、「学内の共有・連携」や「他職種との連携」についての語りもあった。学内であれば、管理職や学年団で児童・生徒に関する情報を共有し (ID5, ID1), 対応を一貫させるようにしていると推察される (ID8)。他職種については、スクールカウンセラー (ID7) やスクールソーシャルワーカー (ID3) と連携していることが語られた。他職種との連携が語られた一方で (ID3), 考え方の違いに起因する連携の難しさを感じて

Table 5 相談への対応のカテゴリーと語りの例

カテゴリー	語りの例
傾聴	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気を付けるのは、なるべくしゃべりすぎない。聞く方にまわってるかな。もう、言いたいのうに言わせてる感じです。【ID5】</li> <li>・相談ではないけど、先生と話がしたいっていう子もいるので。先生と相談というか聞いてほしいとか、いろんな話を。【ID4】</li> <li>・まずは聞くことからかなと思いますが。聞いて、本人がどう受け止めているのか、まわりの状況がどうなのか、かかわっている子どもはどのような状況でかかわっているのかと。それとやっぱり、本人がどのようなことを求めているのかっていうところの確認は。【ID6】</li> </ul>
介入	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話を聞いて、合うときはそれでいいんですけど、話はずれるっていうこともあるので、そのときにはもう少し詳しくずれている点について話を聞いて、できるだけ、もめている当事人たちを会わせて「ごめんなさい」とかっていうんじゃなくて、「こういうときにはこんなことをしたらいいんじゃないかしら」というようなかたちで解決するようなことにしています。【ID8】</li> <li>・その子が学校でその問題をオープンにできるかどうかっていうのを、まず判断します。【ID11】</li> <li>・でもね、やたら介入に入ると、それが反感をかうこともあるので、ほんとにややこしいんですけど。【ID2】</li> </ul>
聞くだけに留める	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「対応した方がいい？」って言ったら、「いや、まだいいです」とかって言ったら、「じゃあ様子見るな」とか言って。【ID1】</li> <li>・言ってよかったなと思って帰ってほしいなっていうのはいつもあるので、単に聞いてほしいだけだったら、それ以上のことはしないし。【ID5】</li> <li>・先生は出てほしくなくてみたいなの、そういう場合もあるので。【ID13】</li> </ul>
アドバイス	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「そうなんや、そんな思ってるやな、そんなときもあるわ」と。「中学生やから気になってくることもある」と。「まあでも、どっかええとこあんで」とか言いながら、「あんた、こんなとこええで、こんなとこもええで」という話ができるんは担任しかできない。【ID1】</li> <li>・お母さん、こういう気持ちでしたんじゃないのっていうのを、アドバイスするっていうか、それぐらいしかできないですよ。【ID14】</li> <li>・その先生はこういう意味で言ったんじゃないとかっていう、まあ言い換えというのはすると思うし、全く違うかったら、私と考え方が全く違うことを先生が言ったって言ったら、いや、どういう意味で言ったんかなっていうのを一緒に考えたりはするんですけど。【ID16】</li> </ul>
保護者対応	<ul style="list-style-type: none"> <li>・やっぱり本人はこう思ってますっていうことは、おうちの方には伝えられると思うんです。「こういうことで本人は悩んでるようです」と。「そういう相談がありました」と。【ID6】</li> <li>・本人から親にまた違うふうに伝わってもいかなので、じゃあちょっと家行くわって、おうちの人と一緒に話しようっていうパターンも多いです。【ID11】</li> <li>・放課後だと、もう電話して、おうちに。ちょっといいですかって言って、で、それ終わったあとも、こういう話を実はしたんですけどっていうことで電話入れて。場合によっては、送って帰って、で、家先でお母さんいるおうちだったら、家先で、今日こういう話、ちょっと残さしてもらったんですって話したりとか。【ID14】</li> </ul>
学内の共有・連携	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大きなことになりそうだったら管理職。基本は学年団ですね。【ID5】</li> <li>・僕一人で悩みをもっててもしょうがないんで、団長先生とかに相談して、「あの子、こんな悩みもってるみたいです」って言って、そこから、「どっかつなげてみる？」とか、「じゃあ、とりあえず知っとくわ」とか。【ID1】</li> <li>・何も理解せずに、ぼろっと言ってしまったことが、今悩んでいる子どもさんを傷つけたりとか、悩ませたりとかもあるので、情報はある程度は共有するっていうのがまず一つかなと思う。【ID8】</li> </ul>
他職種との連携	<ul style="list-style-type: none"> <li>・そこからカウンセラーにつなげたりとか、専門機関につなげたりとかっていうのは早急に行うかなと。【ID7】</li> <li>・そういうときは、スクールソーシャルワーカーの人に入ってもらったり、保健室の先生に入ってもらったりですね、いろんな人の力を借りていかないと、経済面であつたら社会福祉課につなげていかないといけないので、教員だけでも解決できません。【ID3】</li> <li>・担任は根本的な解決を目指しているのに対して、スクールカウンセラーやソーシャルワーカーっていうのは、問題の危険性を緩和というか、これより悪化しないように前進していくか、今、現状維持か悪化しないかみたいなの。【ID12】</li> </ul>

いる教師もいることが推察される (ID12)。

援助要請への対応としては、児童・生徒の話を傾聴することを基本としながら、ニーズに応じて対応していることが示された。中学生が感じる援助要請に伴うコストの1つとして、秘密にしておきたいことが広まってしまうのではないかと情報の保持に関する懸念があることが示されている (五十嵐他, 2014; 永井, 2017; 新見・近藤・前田, 2009)。本研究では、介入によって児童の反感を買う可能性という認識や、生徒のニーズに合わせて話を聞くだけに留めるといった対応についても語られた。そのため、児童・生徒がもつ秘密保持に関するコスト感についても、教師は一定の認識を児童・生徒と共有できていると推察される。その一方で、生徒は教師に相談することの利益として、具体的なアドバイスや問題解決を期待している側面もある (加茂田・秋光, 2012)。多くの教師は、児童・生徒の話を聞きながら情報やニーズを引き出しつつ、アドバイスや具体的な介入を行っていると考えられる。

#### 相談の背景

相談の背景は、児童・生徒からの相談の背景にある要因についての内容をコーディングしたものである。カテゴリーとして、「児童・生徒側の要請回避」と「児童・生徒との関係づくりの必要性」の2つが得られた (Table 6)。

「児童・生徒側の要請回避」については、すべての教師から語られた。ID10の教師の語りにあるように、教師側が情報をつかんでおり、アプローチをしたとしても、なかなか相談するに至らない児童・生徒が少なくないことが推察される。児童・生徒が自分から援助要請をしないこと理由として、教師の前で優等生を演じようとすることや (ID4)、大人に頼らずに自立したいという思いがある (ID5) ことを推測する語りが得られた。

援助要請をしない児童・生徒の存在を受けて、多くの教師が「児童・生徒との関係づくりの必要性」を感じていることが語られた。児童・生徒からの相談を受けやすくするうえで、日ごろからの学級経営 (ID3) や担任としての人間関係

(ID6) が重要であることが語られた。その一方で、関係づくりの難しさについても語られた。ID6の教師は、自身が児童と年齢が離れるにつれて、児童の方で距離を感じているのではないかと推察していた。また、ID8の教師は、相談してきた児童に対して、指導をしてしまっていたことがあるのではないかと述懐し、そのことが教師に対する相談のしにくい関係につながっていた可能性を語っていた。

これまでの実証研究において、児童・生徒が教師に対して援助要請を控えることや、問題を抱えても相談をしようとしないうことを示唆する知見が報告されている (永井・新井, 2005; 佐藤・渡邊, 2013)。本研究において、すべての教師から援助要請の回避について語られたことから、児童・生徒が問題を抱えたとしても相談できていないという現状について、教師の側も共有できていることが示唆される。児童・生徒が援助要請をできるために必要なことについて、多くの教師は相談しやすい関係づくりを重視していた。実証研究において、教師に対する援助要請と関連が強いのは、教師からのサポートや教師との信頼関係であることが示されている (岡田・池田, 2019b)。上述のように、教師は児童・生徒の相談を促すために、児童・生徒の様子を観察するとともに、日ごろから話す機会をもつようにしている (大尾, 2015)。このことは、関係づくりの重要性を認識していることからくるものであると考えられる。多くの教師は、児童・生徒が援助要請を控える傾向を認識しており、少しでも援助要請を促すべく関係づくりに努めていることが推察される。

#### 援助要請の必要性

援助要請の必要性は、児童・生徒からの相談が必要であると感じる背景やその条件についての内容をコーディングしたものである。カテゴリーとして、「必要な内容・条件」「児童・生徒の困り感」「自力解決の重要性」「対応の難しさ」の4つが得られた (Table 7)。

「必要な内容・条件」としては、なるべく早めの相談が望ましいとする語りが得られた。ID7の教師は、生徒が困った際にはすぐに相談

Table 6 相談の背景のカテゴリーと語りの例

カテゴリー	語りの例
児童・生徒側の要請回避	<ul style="list-style-type: none"> <li>・高学年になったら言わなくて、もう自分で抱えきれなくなってとか、それまでもアプローチはしてても、なかなか自分の口からも言えなかって、周りからの情報としては聞こえてくるんだけど、自分、「聞いたんだけど」って言っても、「ううん」とかっていうのはある。【ID10】</li> <li>・その子ども学校では話してるけど、なかなかこう優等生を演じようと、教師の前ではするので。【ID4】</li> <li>・中学校のときっていうのは、自立しなきゃとか、親に頼らずとか、教員に頼らずっていう思いがあるのかもしれないんですけど。【ID5】</li> </ul>
児童・生徒との関係づくりの必要性	<ul style="list-style-type: none"> <li>・その誰もが何かあったとき、困っているときは先生が相談にのってくれるっていう信頼関係ができていたら、他の子どももそうやって疑ったりはしないと思うので、やっぱり日ごろの学級経営なんかかなと思います。【ID3】</li> <li>・やっぱり一番大事なものは担任としての子どもとの人間関係。これがしっかりあると多くなるし、自分のなかでどっかこう、僕も年齢とともに子どもとの距離はちょっと距離感を感じるんですよね。若いときはなんでも言うてくれよったもの、やけど、だんだん年が重ねて、子どもも先生に対しての距離感があるんかなあと。【ID6】</li> <li>・特に、先生には言いづらい。で、この先生だったら解決してくれるだろうっていう確信がないと言えないのかなと思ったりして。やっぱり、こう一緒に解決するっていうよりも、もしかしたら指導してしまうことがあったのかなと今から思うと反省なんですけど、そのつもりはなくても、指導しているようにとられている、いたかなっていうのは思います。【ID8】</li> </ul>

してほしいと語り、ID16の教師は、特に友人関係のトラブルについて早めの相談を望んでいた。一方で、ID3の教師は、児童が自分で解決できないことについて、相談をしてほしいと考えていた。

援助要請の条件に関連して、多くの教師が「児童・生徒の困り感」があるものについては相談してほしいと語っていた。問題の内容よりも生徒が困ったとき(ID17)、あるいは悩みがあって相談をしたいと思うのであればなんでも相談してほしい(ID7)という語りが得られた。その背景として、児童が教師に相談してくる場合には、教師に対して何かしらの充足感を求めていることがあるため、コミュニケーションの一環として内容によらず受け入れたいという思いが語られた(ID3)。

児童・生徒からの相談を望む一方で、半数程度の教師が「自律解決の重要性」についても語っていた。自分で解決できる問題については、相談の前にはがんばってほしいと考えており(ID3)、介入することを我慢して見守ることを

意識していることが語られた(ID13)。同時に、援助要請を望むことと自力解決の重要性を認識していることあいだで、児童に対するはたらかかけをどうすべきなのかという悩みも語られた(ID10)。

また、児童・生徒からの援助要請を望む一方で、相談を受けた際の「対応の難しさ」についても語られた。内容面では、家庭の問題について、相談を受けた場合の介入のしにくさを語る教師が数名いた(ID4)。他にも、隠したいけど気づいてほしいという生徒のアンビバレントな思いに対してどのようにかわるかや(ID13)、教師として指導すべき部分と相談を受容する部分との両立の難しさ(ID16)についての語りも得られた。

多くの教師は、内容によらず児童・生徒からの援助要請を望んでいた。岡田・池田(2019a)は、現職教員を対象に、児童・生徒が抱える問題について、どの程度援助要請が必要だと思いかを尋ねている。その結果、多くの問題について全般的に援助要請が必要であると考えてお

Table 7 援助要請の必要性のカテゴリーと語りの例

カテゴリー	語りの例
必要な内容・条件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・困ったときにすぐっていうのがいいですね。なので、朝のときでもいいし、休み時間でもいいし、放課後でもいいし、悩んでたらすぐにというか、相談したくなったらすぐっていうのは、いちおう環境は整えたいなど。【ID7】</li> <li>・友達とのトラブルは早めに言ってくれたほうが、何か友達、回り回って広まってとかってなると、感情が収まりにくくなったりするので早めに言ってほしいし、本人じゃなくても気がついた子が、何かあそこ、あれ、けんかしようよなんよ言ってくると様子が見れるので。【ID16】</li> <li>・やっぱり自分では解決できないようなこと。自分一人の力だけでは解決できないようなことは相談してほしいなと思います。【ID3】</li> </ul>
児童・生徒の困り感	<ul style="list-style-type: none"> <li>・内容というよりは、自分が困ったなと思うときはいいのかなと。【ID17】</li> <li>・ほんとになんでも相談は僕はしてほしいかなと思います。別に、ほんとになんでもいいかなと。自分が悩んでいることがあって、相談したいと思うのであれば。【ID7】</li> <li>・その子が担任やら教師を頼ってくるというのは、まあよっぽどのことであつたりですね。それから、何か充足感を求めていたりすることなので、そこはコミュニケーションの1つだと思って、もしたわいない相談であってもやっぱり聞き入れたいなと思っています。【ID3】</li> </ul>
自力解決の重要性	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分で解決できる問題については、自分で解決する力を身に付けてほしいと思うので、相談せずにまずはがんばってほしいなとも思いますね。【ID3】</li> <li>・もうちょっとこれ頑張ったら、この子強くなれそうとか、教師から離れないと、特に3年生の場合、卒業を見越したときに、自分でもっとかかわれるように、自分から解決できるようにならないかんっていうときは、ぐっと我慢して待つとか、見守るとか、そういうことが必要やと思うので。【ID13】</li> <li>・やっぱり新しい環境にいて、いつもいつも守ってもらえるわけではないので、そういう意味では強くなって自分でもうちょっと考えたりとか、そんなふうになれるようになったらいいんじゃないのかなあとはいつも思うんですけど。【ID10】</li> </ul>
対応の難しさ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・やっぱり家のことかな。家のことは自分がわからないだけに、背景がね。いろんなこと言えない、こっちの憶測でいうところがあるから。聞いてあげることではできるけど、アドバイスのなこというのが難しい。聞いてあげることしかできないし、介入は、なかなかできない、家庭にはいうところもあるので、そこやっぱり難しい。その子の訴えを聞いてあげて、「そういう思いやったんやな」いうんも受容しか。で、あれやったら、おうちの方にもね、相談しなくてはいけないような事態やったら、相談もするんですけど、難しいところもあるなど。【ID4】</li> <li>・子どもは隠しているんやけど本当は気づいてほしいみたいなそういうそぶりで話す子もいるので、そのときに隠したがってそうやから、ふれんところってなると、もう本当にその子は話せなくなっちゃうので。逆に、そういうことを隠したがってるけど、こっちがふれると一気に話しだしたりとか、気づいてもらえたとか、自分からは言えんけど聞かれたら話せるみたいな。だから、そこの駆け引きっていうか、それが難しいなって思います。【ID13】</li> <li>・やっぱりどこかで、いかんことはいかんって言わないかんときもあるし、それは違うよっていうんも言わないといけないときがあるので、どこまででもっていうのはできないし、やっぱ叱らないといけない場面もあるので、最初はすごく難しいなあって。担任をして、教育相談に戻って、また担任に戻ってっていうと生徒がこう、あんなに聞いてくれてたのに急に怒ってるわ、あの人、みたいな。【ID16】</li> </ul>

り、特に、家族や自己の悩みについては、小中学校の教員が高校の教員よりも必要性を高く認知していた。本研究において、なるべく早めの相談や児童・生徒が困り感をもつものであれば何度も相談してほしいという語りは、この結果と一致するものである。その一方で、自力解決の重要性を感じていたり、生徒指導と教育相談の両方を行わなければいけないという役割の多重性に伴う難しさを感じている教師も少なくないと考えられる。

#### まとめ

本研究では、現職教員を対象に、児童・生徒の援助要請に対してどのような意識をもっているのかを探索的に検討することを目的として、半構造化面接を行った。質問としては、児童・生徒からの相談場面についての実際と、児童・生徒が相談することに関する考え方について尋ねた。

児童・生徒の相談の実際として、友人関係に関するものを中心として、学習面の悩みや家庭の悩みから他の教員の指導に関することまで幅広くみられた。ここで得られた内容は、援助要請に関する先行研究で想定されている悩みのカテゴリーに一致するものであり(本田・新井, 2008; 永井, 2017)、児童・生徒は日常的に多様な悩みや問題を抱え、教師はその対応に尽力しているといえる。そういった児童・生徒が抱える悩みや問題について、教師は児童・生徒本人や場合によっては、他の児童・生徒から援助要請を受けたり、日常的な取り組みを含めて教師の側からの気づきによって、相談に入るといった流れがある。相談への対応としては、児童・生徒の気持ちを受け止めることと、情報を得ることを目的として、傾聴を基本的な姿勢としていた。そうして得られた児童・生徒の状態や情報をもと、介入やアドバイスを行うこともあれば、教師の影響力を考えて聞くだけに留めることもある。多くの教師は、児童・生徒が教師に対して相談することに伴う不安や懸念(永井・新井, 2007; 下山・桜井, 2003)をある程度共有しており、その都度臨機応変に対応しようと

していると考えられる。

これまでの援助要請に関する研究においては、児童・生徒が援助要請を回避する傾向については、重要な課題として注目されてきた。援助要請全般についても(本田, 2015)、学業場面での援助要請についても(Butler, 2006)、援助要請の回避のメカニズムを明らかにすることが研究上の主たる課題の1つであったといえる。特に、援助要請を回避する理由や援助要請に伴うコストに関して多くの研究が行われており、ここでは教師に対する評価懸念や秘密の保持などの影響が指摘されている(五十嵐他, 2014; 永井, 2017; 新見他, 2009)。教師側の視点としても、児童・生徒が相談を避けがちであることは強く認識されており、その背景にもさまざまな要因を想定していた。そうした回避の傾向を日常的に感じていることから、普段の児童・生徒との関係づくりを重視する教師が多いのであると考えられる。

児童・生徒の相談に対する考え方について、援助要請は必要であるという考えと自力解決が必要であるという考えがあった。この2つの考えは、やや矛盾するかたちで個々の教師の中にあるため、実際にどのようにかわるべきかという教師側の悩みにもつながっていることが推察される。また、現実問題として、相談を受けたとしても教師の立場では介入できない問題も少なくないため、相談を受けた際の対応の難しさも感じていると考えられる。

本研究では、児童・生徒が教師に対する援助要請を控える傾向があることを鑑み、援助要請の受け手である教師の側の意識に注目した。面接において語られた内容から、教師は受動的に援助要請を待っているわけではなく、さまざまな方法を用いて児童・生徒の援助要請を引き出そうとしていることが示された。また、研究において示されている援助要請の背景について、それらと一貫する見方をもちつつ、日々の実践の中で迷いながら児童・生徒にかかわっていることが推察される。このような教師を拾い上げながら、児童・生徒の適切な援助要請のあり方を考え、必要に応じて援助要請を促す方策を共同

しながら考えていくことが必要である。

### 引用文献

- Butler, R. (2006). An achievement goal perspective on student help seeking and teacher help giving in the classroom: Theory, research, and educational implications. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts* (pp.15-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 大尾千晶 (2015). 児童の援助要請行動を支援する教育相談—相談できる児童・相談される教員になるために— 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要, 14, 80-95.
- DePaulo, B. M. (1983). Perspectives on help-seeking. In B. M. DePaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (Eds.), *New directions in helping: Vol. 2 help-seeking* (pp.3-12). New York: Academic Press.
- 藤田友梨子 (2008). 中学生の援助要請行動とその背景—スクールカウンセラー・教師・親・友人に焦点をあてて— 聖心女子大学大学院論集, 30, 49-65.
- 本田真大 (2015). 援助要請のカウンセリング: 「助けて」と言えない子どもと親への援助 金子書房
- 本田真大・新井邦二郎 (2008). 中学生の悩みの経験, 援助要請行動, 援助評価が学校適応に与える影響 学校心理学研究, 8, 49-58.
- 本田真大・新井邦二郎・石隈利紀 (2011). 中学生の友人, 教師, 家族に対する被援助志向性尺度の作成 カウンセリング研究, 44, 254-263.
- 五十嵐哲也・大野恵利香・小澤夏美 (2014). 中学生の担任と養護教諭に対する相談行動における利益・コスト 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要, 4, 9-16.
- 加茂田智子・秋光恵子 (2012). 中学生の教師に対する相談行動における利益とコスト—生徒の期待と教師の予測との比較— 学校教育学研究, 24, 23-30.
- 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 〈[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/30/10/1410392.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/1410392.htm)〉 (2019年2月6日)
- 永井 智 (2012). 中学生における援助要請意図に関連する要因—援助要請対象, 悩み, 抑うつを中心として— 健康心理学研究, 25, 83-92.
- 永井 智 (2017). 中学生における友人との相談行動: 援助要請研究の視点から ナカニシヤ出版
- 永井 智・新井邦二郎 (2005). 中学生における悩みの相談に関する調査 筑波大学発達臨床心理学研究, 17, 29-37.
- 永井 智・新井邦二郎 (2007). 中学生における相談行動の規定因—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる検討— 学校心理学研究, 7, 35-45.
- 内閣府 (2014). 平成25年度小学生・中学生の意識に関する調査 〈[https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/thinking/h25/junior/pdf\\_index.html](https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/thinking/h25/junior/pdf_index.html)〉
- 新見直子・近藤菜津子・前田健一 (2009). 中学生の相談行動を抑制する要因の検討 広島大学心理学研究, 9, 171-180.
- 岡田 涼・池田七海 (2019a). 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.
- 岡田 涼・池田七海 (2019b). 教師に対する援助要請の促進・抑制に関わる要因についてのレビュー 香川大学教育学部研究報告第1部, 151, 15-34.
- 佐藤郁哉 (2008). 質的データ分析法: 原理・方法・実践 新曜社
- 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.
- 下山晃司・桜井茂男 (2003). 学業場面における援助要請回避理由と援助要請傾向の関連 筑波大学心理学研究, 26, 195-204.

### 付記

本研究は、「公益財団法人博報児童教育振興会による第13回児童教育実践についての研究助成」を受けました。面接調査にご協力いただきました先生方, 研究の実施にご協力いただきました香川大学大学院教育学研究科修士の池田七海さんに厚くお礼申し上げます。