

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

岡田 涼¹ ・ 池田 七海²

<要約>

本論文では、日本において行われた研究のレビューを通して、教師に対する援助要請の促進・抑制に関わる要因に関する知見を整理することを目的とした。特に、教師に対する援助要請と関連要因との相関係数に注目し、効果量の点から各要因の効果を検討した。文献検索の結果、27編の論文から158の相関係数を収集した。「デモグラフィック要因」、「個人の問題の深刻さ、症状」、「ネットワーク変数」、「パーソナリティ変数」の4カテゴリから知見を整理した。その結果、「ネットワーク変数」である教師からのサポートと教師との良好な関係、「パーソナリティ変数」である社会的スキルは、複数の研究を通じて教師に対する援助要請と正の関連を示していた。その他の要因については、必ずしも一貫した関連は示されていない。レビューの結果をもとに、教師に対する援助要請を促すための実践について論じた。

キーワード: 教師に対する援助要請, 学業的援助要請, 教師との関係, 社会的スキル, 研究レビュー

問題と目的

学校生活において、児童・生徒はさまざまな困難に直面する。学業上の困難を抱えたり、人間関係において悩みを抱えることもある。悩みを抱えた際に、児童・生徒が自力解決できるのであれば問題はない。むしろ、そういった悩みの経験が、問題解決能力を促す契機になっている面もあるかもしれない。一方で、自力解決が難しく、学校適応を著しく阻害するような場合には、周囲の他者に援助を求める必要がある。特に、教師は児童・生徒の悩みの解決を助け、適応を支え得る存在であるといえる。実際、教師からのサポートが、学校適応や精神的健康

に影響することが示されている(細田・田嶋, 2009; 石毛・無藤, 2005; 森・堀野, 1992)。そのため、児童・生徒が必要に応じて教師に相談をしたり、援助を求めることは重要であるといえる。

これまで、児童・生徒が教師に相談したり、助けを求める行動は、援助要請(help-seeking)という概念のもとに研究がなされてきた。本論文では、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、国内の研究をレビューし、知見を整理する。そのなかで、どのような要因が児童・生徒の援助要請を促すのかを明らかにする。

1 香川大学教育学部

2 香川大学大学院教育学研究科

援助要請の概念

援助要請にはいくつかの定義がある。たとえば、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」と定義している。また、Srebnik, Cause, & Baydar (1996) は、「情動的または行動的問題を解決する目的でメンタルヘルスサービスや他のフォーマルまたはインフォーマルなサポート資源に援助を求めること」としている。いくつかの定義があるものの、個人が問題を抱えた際に、他者に何かしらの助けを求めるという対人行動に焦点を当てている点は共通している。

援助要請を捉えるうえで、研究によっていくつか異なる概念とその測定のための尺度が用いられている。まず、援助要請行動 (help-seeking behavior) を扱った研究がある。援助要請行動を扱う研究では、過去に実際相談等を行ったか否か、あるいはどの程度相談等を行ったかを尋ねることが多い(本田・石隈・新井, 2009)。次に、援助要請態度 (attitude toward seeking help) に注目することもある。援助要請態度は、実際の行動ではなく、援助要請に対する個人の肯定的または否定的な態度を示すものであり、援助要請に対してどのように感じたり考えたりしているかを尋ねる。援助要請態度と同様に、実際の行動ではない部分に焦点化したものとして、援助要請意図 (help-seeking intention) や援助要請意志 (willingness to seek help) がある。これらは、いずれも自分が問題を抱えたとしたら、他者に援助を求めるかどうかという意思決定を示すものである。研究によっては、現在を想定する場合と今後を想定する場合で、意図と意志を区別することもあるが、互換的に使われる場合もあり、必ずしも明確に弁別されているわけではない(本田・新井・石隈, 2011; 永井, 2017を参照)。その他に、被援助志向性 (help-seeking preference) についても多くの研究が行われている。被援助志向性は、「個人が、情緒的・行動的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」である(水野・石隈, 1999)。

これらの概念の特徴について、本田他(2011)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している。認知的か行動的かという次元で捉えると、援助要請態度がもっとも認知的、援助要請行動はもっとも行動的であり、援助要請意図や援助要請意志はその中間に位置する。時系列の次元で考えると、悩みが生じる前から個人の傾向として援助要請態度や被援助志向性があり、その後援助要請意図や援助要請意志を通して援助要請行動が生じるという順序として整理できる。また、測定方法で考えると、①過去に実際に相談した経験を尋ねる援助要請行動、②悩んでいる状況を仮定した場合に相談するかどうかを尋ねる援助要請意図と援助要請意志、③援助を求めることに対する態度を尋ねる援助要請態度に区分できる(本田他, 2011)。被援助志向性については、研究によって援助要請意図や援助要請意志と考えられるものと、援助要請態度と考えられるものがある。これらのことから、援助要請の指標は、援助要請態度、援助要請意図(援助要請意志を含む)、援助要請行動の3つに大別することができると考えられる¹。

学業的援助要請に関する研究

学業場面に特化した援助要請として、学業的援助要請 (academic help-seeking) に関する研究が行われている。学業的援助要請は、学習場面で困難に直面した際他者に援助を求める学習方略の1つであり、必要に応じて援助を要請することは、課題解決にとって不可欠な側面であるとして注目されてきた(Newman, 2000)。学業的援助要請は、他者に援助を求めるという対人行動でもある一方で、学業達成過程を媒介する学習方略の1つとしても位置付けられている。たとえば、Zimmerman (1989) は、自己調整学習方略のリストに社会的支援の要請を挙げており、親や教師、友人などに適切に援助を求めることが自律的に学習を進めていくうえで不可欠

であるとしている。

学業的援助要請に関する研究では、援助要請のタイプに注目している。多くの研究で、学習を促すような適応的な援助要請と、学習を阻害するような不適応的な援助要請を区別している(Newman, 2000; 野崎, 2003a)。適応的な援助要請は、自分で努力した後に行い、直接的な答えよりもヒントや助言を求めるものである。一方、不適応的な援助要請は、努力することなしに援助を求め、直接的な答えを教えてもらおうとするものである。前者については、適応的援助要請(野崎, 2003b; Ryan & Pintrich, 1997)、自律的援助要請(Butler, 1998)、道具的援助要請(Nelson-Le Gal & Glor-Scheib, 1986)などと呼ばれることがある。同様に、不適応的な援助要請を、依存的援助要請(野崎, 2003b; 瀬尾, 2007)、実行的援助要請(Nelson-Le Gal & Glor-Scheib, 1986)とする研究もある。名称は異なるものの、概念的にはいずれも類似のものと考えることができる。

前項でレビューした援助要請研究は、どちらかという臨床心理学や学校心理学の研究文脈で行われてきたものであった。そのため、教育心理学的な関心から学業達成過程に注目する学業的援助要請とは研究の経緯が異なる(山中, 2014)。ただし、実際の研究をみた場合、概念として両者で明確な区別があるわけではない。水野・石隈(1999)は、学業的援助要請についても、DePaulo(1983)の援助要請の定義に含めて捉え得るとしている。実証研究でも、学業的援助要請研究において用いられている自律的援助要請と依存的援助要請という枠組みを用いて、いじめやいやがらせ被害といった学業場面以外での援助要請を捉えようとする研究がある(Newman, 2006; 山中・平石, 2017)。そのため、臨床心理学や学校心理学の研究文脈で行われてきた研究と学業的援助要請に関する研究は、統合的に理解することができると考えられる。

援助要請の促進・抑制に関わる要因

必要に応じて適切に援助要請を行うことは、個人の適応や問題の解決に影響することが示

されている(本田他, 2009; 水野・石隈・田村, 2003)。その一方で、困難を抱えた際にも、誰にも援助を求めない児童・生徒がいることも報告されている。たとえば、永井(2017)が中学生を対象に行った調査によると、悩みの種類によって3割から9割の生徒が悩みを抱えながらも誰にも相談していなかった。また、学業的援助要請に関する研究でも、援助要請のタイプと並列に、援助要請の回避(avoidance of help-seeking)が注目されている。野崎(2003b)は、学業的援助要請の指標として、適応的要請、依存的要請、要請回避の3つを想定し、それぞれを説明するプロセスを検証している。

このように、問題を抱えた場合に、必ずしも児童・生徒は援助要請を行うわけではない。そのため、援助要請の促進・抑制に関わる要因を特定することは、児童・生徒の適応を支えるうえで重要となる。そういった視点から多くの研究が行われ、いくつかのレビュー論文にまとめられている。水野・石隈(1999)は、海外の研究を対象に、被援助志向性に影響を及ぼす要因をレビューし、「デモグラフィック要因」、「個人の問題の深刻さ、症状」、「ネットワーク変数」、「パーソナリティ変数」の4つに整理している。「デモグラフィック要因」としては、性差、年齢、教育、収入、文化的背景などが影響することが示されている。「個人の問題の深刻さ、症状」については、個人が抱えている問題や経験したストレスフルな出来事によって被援助志向性が異なることが示されている。「ネットワーク変数」としては、ソーシャルサポートや被援助体験などが影響することが明らかにされている。「パーソナリティ変数」としては、自尊感情、帰属スタイル、自己開示などが影響することが明らかにされている。また、竹ヶ原(2014)は、援助要請に影響する要因を個人内要因と個人間要因に分け、先行研究を整理している。前者の個人内要因としては、性別、期待される利益とコスト、援助要請スキル、ステイグマが影響することが示されており、後者の個人間要因としては、援助要請者と援助者の性別の組み合わせ、援助資源の有無や違い、援助要

請者と援助者の相互の評価などが影響することが明らかにされている。

いくつかの点に焦点を絞って研究知見をまとめたレビュー論文もある。本田 (2015b) は、幼児期から青年期を対象に行われた援助要請研究をレビューしている。そのなかで、援助要請の促進・抑制に関わるものとして発達の要因に注目している。その1つとして、青年期になると自律性への欲求が高くなるために、他者への援助要請が少なくなる可能性を指摘している。後藤・松浦 (2017) は、小学生から大学生の友人に対する援助要請を扱った研究をレビューしている。友人に対する援助要請の促進・抑制に関わる要因として、性別やソーシャルサポート以外に、周囲の他者 (教師、友人など) のいじめに対する態度や学級集団がもつ集団効力感などの環境的要因が重要であることを指摘している。

また、国内の研究に関するレビュー論文もある。増田・吉岡・石田 (2016) は、中学生の相談行動に関する研究をレビューしている。その結果、相談を抑制する要因として、①悩みを相談できる友人関係が構築されていないこと、②悩みを相談できる親子関係が構築されていないこと、③悩みと相談相手に対する相談抵抗、④自己肯定感の低い状態、⑤他者不信感があること、⑥自尊感情の高低、⑦抑うつ状態、⑧社会的コンピテンスの不足、⑨性差の9つを見出している。

教師に対する援助要請の促進・抑制に関わる要因

これまで国内において、援助要請に関する研究は一定数の蓄積がある。近年のいくつかのレビュー論文 (後藤・松浦, 2017; 本田, 2015b; 増田他, 2016; 竹ヶ原, 2014) では、先行研究の知見をまとめ、援助要請の促進・抑制に関わる要因を統合的に理解する枠組みが提供されているといえる。

一方で、これまでの援助要請に関するレビュー論文には、いくつかの点で限界がある。1つ目に、教師に対する援助要請と関連する要因が特定されていないことである。援助要請研究においては、誰に援助要請を行うかという対

象者の違いは重視されてきた視点である。援助要請に関する近年のレビュー論文でも、援助要請の対象者には焦点が当てられており、教師を含めて誰に援助要請が行われやすいか、どういった問題であればどういった援助資源に援助を求めやすいのかといった考察がなされている (増田他, 2016; 永井, 2017; 竹ヶ原, 2014)。しかし、教師に特化したうえで、どのような要因が教師に対する援助要請の促進・抑制にかかわるかについて、統合的に考察したものはみられない。教育相談における実践を考えた場合、一般的な援助要請だけではなく、教師に対する援助要請を促すことも必要であると考えられる。また、いくつかの研究で、教師に対する援助要請の頻度や意図が概して低いことが報告されている (永井, 2012; 佐藤・渡邊, 2013)。これらのことから、一般的な援助要請の促進・抑制要因だけでなく、教師に対する援助要請の促進・抑制に関わる要因を包括的に理解しておくことが必要であるといえる。

2つ目に、援助要請の先行要因とされているものと教師に対する援助要請との関連の程度が明らかにされていない点である。いずれのレビュー論文もナラティブレビューの形式で記述されており、効果の程度はあまり注目されていない。ナラティブレビューの形式で先行研究をまとめることで、個々の研究の詳細や質的な特徴については概観することができる。しかし、影響が想定されている要因のなかで、どの要因がもっとも教師に対する援助要請と関連するのかわかるか、またそれぞれの要因が教師に対する援助要請とどの程度関連するのかわかるかという視点で知見を整理したものはない。海外においては、援助要請と関連する要因についてのメタ分析が行われており (Li, Dorstyn, & Denson, 2014; Nam, Choi, Lee, Lee, Kim, & Lee, 2013; Nam, Chu, Lee, Lee, Kim, & Lee, 2010)、近年になって日本で行われた研究についてもメタ分析が試みられている (木村・永井・水野, 2014; 水野・木村・永井, 2014; 永井・水野・木村, 2014)。そこでは、ソーシャルサポートが中程度の正の関連を示し ($r = .40$, 95% CI: .36~.43)、問題の深刻さ

($r = .09$, 95% CI: .07~.12) や自尊感情 ($r = .07$, 95% CI: .02~.12) が弱い正の相関を示していた。また、性差についても、援助要請の指標によって異なるもののやや男性よりも女性の方が高いことが示されている ($d = 0.09 \sim 0.30$)。ただし、いずれについても、教師に対する援助要請に特化したものではない²。そのため、教師に対する援助要請について、どのような要因がどの程度関連するのかについては明らかにされていないといえる。

本研究の目的

本研究では、日本において行われた研究のレビューを通して、教師に対する援助要請の促進・抑制に関わる要因に関する知見を整理する。その際、教師に対する援助要請と関連要因との相関係数に注目し、効果量の点から各要因の効果を検討する。これらの作業を通して、教師に対する児童・生徒の援助要請を促すための実践的な示唆を得ることを目的とする。

方法

文献検索と適格性基準

オンラインデータベース CiNii Articles を用いて文献を検索した (2018年4月)。検索は、水野・石隈 (1999)、増田他 (2016) を参考に、「援助要請」、「被援助志向性」、「相談行動」、「悩みの相談」のキーワードを用いた。その結果、それぞれ427件、142件、46件、34件がヒットした。ヒットした文献について内容をチェックし、後述する適格性基準に合致する文献を選定した。また、データベースでの検索のもれがないかを確認するために、ハンドサーチを行った (Durlak, 1995)。小塩・岡田・茂垣・並川・脇田 (2014) を参考に、「心理学研究」、「教育心理学研究」、「発達心理学研究」、「社会心理学研究」、「実験社会心理学研究」、「パーソナリティ研究 (旧性格心理学研究)」、「カウンセリング研究」と、援助要請に関する研究が複数報告されている「学校心理学研究」と「健康心理学研究」を加えた9誌について、1983年から2017年までに掲載された論文をすべてチェックした。年代に関する検索の範囲として、援助要請の代表的

な定義を定めた DePaulo の出版年である1983年を開始点とした。さらに検索で収集された文献の引用文献やいくつかのレビュー論文 (増田他, 2016; 水野・石隈, 1999; 永井, 2017; 野崎, 2003a) をチェックし、検索の漏れがないかを確認した。

検索にヒットした文献について、次の適格性基準を満たしたものを今回の分析対象とした。適格性基準は、(a) 学術雑誌もしくは大学紀要に掲載されている論文であり、学会発表は含まない、(b) 小学生から高校生までを対象としている、(c) 教師に対する援助要請を扱っている、(d) 援助要請の結果変数ではなく、先行要因と考えられる変数を扱っている³、(e) 特別支援学校の児童・生徒を扱った研究や、不登校などの特定の状態にある児童・生徒を扱った研究ではない、(f) レビュー論文や事例論文ではなく、数量的なデータをもとに分析がなされており、効果量もしくは効果量を算出し得る統計量が報告されている、であった。(c) について、対象を特定しない全般的な他者に対する援助要請を扱っている研究や、教師を含む数種類の対象者への援助要請を弁別していない研究は除外した。また、ここでの「援助要請」は、「援助要請行動」、「援助要請態度」、「援助要請意図」、「援助要請意志」、「被援助志向性」に該当するものとした。

コーディング

収集された研究について、コーディングを行った。コーディングを行った情報は、(a) 調査年、(b) 論文の種別 (査読付き、査読なし)、(c) 対象者の学校段階、(d) 学年、(e) サンプルサイズ、(f) 援助要請の概念名、(g) 援助要請の下位概念名、(h) 援助要請の問題領域、(i) 先行要因の概念名、(j) 先行要因の分類、(k) 援助要請と先行要因の関連についての効果量、であった。(j) 先行要因の分類については、水野・石隈 (1999)、永井 (2017) をもとに、「デモグラフィック要因」、「個人の問題の深刻さ、症状」、「ネットワーク変数」、「パーソナリティ変数」の4つに分類した。4つのカテゴリのいずれにも該当しないものは省いた。効果量につい

ては、Pearsonの相関係数(r)を用いた。その他の効果量が報告されていた場合は、Wolf(1986)をもとに r に変換した。直接的に変換可能な効果量が報告されていない場合、平均値や割合などの情報から変換可能な統計量を算出できる場合は、算出された値を変換してコーディングした。

レビューの方法

先行要因の4つのカテゴリごとに各研究を整理した。各研究で報告されている相関係数をもとに、各要因の関連の強さをレビューした⁴。その際、Cohen(1992)の基準をもとに、 $r = .1$ が小さい(弱い)効果、 $r = .3$ が中程度の効果、 $r = .5$ が大きい(強い)効果として判断した。また、相関係数とサンプルサイズをもとに95%信頼区間を算出して併記した。

結果と考察

収集した研究の特徴

文献検索の結果、27編の論文を収集した。そのうち査読付き論文は13編、査読なしの論文が14編であった。得られた相関係数は158であった。そのうち、援助要請の概念でみると、援助要請行動が79、援助要請態度が57、援助要請意図が22であった。また、学校種については、小学生が15、中学生が117、高校生が22、小中学生が4であった。

デモグラフィック要因

デモグラフィック要因として、性別との関連について31の相関係数を収集した(Table 1)。その値は、 $-.16$ から $.14$ の範囲であり、正の関連を示す研究も負の関連を示す研究もあったが、いずれも弱い関連であった。もっとも絶対値が大きかったのは岡本・佐藤・永井・下山(2014)である。岡本他(2014)では、高校生を対象に心理・社会的な問題についての援助要請意図を調べた。その結果、女子よりも男子の方が援助要請意図がやや高かった($r = -.16$)。一方で、永井・新井(2005)は、中学生を対象に悩みの相談経験の性差を調べている。その結果、相談したいと思った生徒に限定した場合、心理・社会的な悩みについて男子よりも女子の

方が相談する割合が多かった($r = .14$)。

相関係数の絶対値はいずれも $.16$ 以下であり、教師に対する援助要請について性別による違いはほとんどないといえる。先行研究においては、男性よりも女性の方が援助要請に対して肯定的な態度をもち、援助要請意図が高い傾向があることが指摘されている(水野・石隈, 1999; 水野他, 2014)。しかし、それは援助要請の対象を幅広く含んだ場合であり、教師に限定した場合には、ほぼ性差はないと考えた方がよいだろう。学校教育場面に限定して考えた場合、学校段階による違いはあるものの、児童・生徒は担任を中心に教師と多くの時間を過ごし、かかわりの機会をもつ。学級という集団を想定すると、基本的には男女問わず援助を要請し得る機会は同等に与えられているといえる。男性の援助要請の低さについて、感情表出や弱みを見せることをよしとしないという伝統的な男性の性役割の影響が指摘されている(水野・石隈, 1999; 竹ヶ原, 2014)。しかし、学校場面での教師-生徒の関係は、立場の違いとかかわりの多さという特徴から、援助要請に対する性役割の影響を抑制するものと推察される。

個人の問題の深刻さ、症状

個人の問題の深刻さ、症状に関する要因としては、ストレス、抑うつ、悩みの経験、悩みの深刻度との関連が検討されていた(Table 2)。ストレスおよび抑うつとの関連についてみると、13の相関係数はすべて負の値を示していたが、その値は $-.35$ という中程度の値から $-.03$ というほぼ無相関といえる値まで幅がみられた。永井・松田(2014)は、小学生を対象に抑うつと援助要請意図との関連を調べている。その結果、両者には中程度の負の相関がみられ($r = -.35$)、パス解析においても抑うつの高さが援助要請意図の低さと関連していた。一方で、永井(2012)は、中学生を対象に、援助要請意図と抑うつとの関連を検討している。心理・社会的問題($r = -.13$)についても学習・進路の問題($r = -.18$)についても、活動性の低下は弱い負の関連を示したが、抑うつ気分はほぼ無相関であった(いずれも $r = -.03$)。また、本

Table 1 性別と援助要請との関連についての研究

研究	対象者	援助要請			N	r	95% CI
		上位概念	下位概念	領域			
安達 (2016)	中学生	援助要請	自律的援助要請	学業	302	.07	[-.04, .18]
			依存的援助要請	学業	302	.00	[-.11, .11]
藤田 (2012)	中学生	学業的援助要請	自律的援助要請	体育	564	.12	[.04, .20]
			依存的援助要請	体育	564	.06	[-.02, .14]
			要請回避	体育	564	.06	[-.14, .02]
本田他 (2011)	中学生	被援助志向性	被援助に対する肯定的態度	全般	348	.00	[-.10, .11]
			被援助に対する懸念や抵抗感の低さ	全般	348	.00	[-.10, .11]
岩瀧 (2008)	中学生	相談		学習	200	-.12	[-.25, .02]
				心理	200	.12	[-.02, .25]
				健康	200	.09	[-.05, .22]
				社会	200	-.01	[-.15, .13]
				進路	200	-.11	[-.25, .03]
上長 (2014)	中学生	相談行動	援助要請	全般	1274	-.01	[-.06, .04]
			被援助提案	全般	1274	.02	[-.03, .08]
加藤他 (2016)	小学生	援助要請行動		いじめ	20962	-.01	[-.02, .00]
	中学生	援助要請行動		いじめ	19449	.02	[.00, .03]
永井 (2009)	小学生	援助要請意図		全般	355	.04	[-.06, .15]
永井 (2012)	中学生	援助要請意図		心理・社会	1069	.02	[-.04, .08]
				学習・進路	1093	.02	[-.04, .08]
永井・新井 (2005)	中学生	悩みの相談経験		心理・社会	2024	.14	[.10, .18]
永井・松田 (2014)	小学生	援助要請意図		全般	291	.10	[-.02, .21]
岡本他 (2014)	高校生	援助要請意図		心理・社会	599	-.16	[-.24, -.08]
佐藤・渡邊 (2013)	小学生	援助の求めやすさ		全般	737	-.09	[-.16, -.02]
田村 (2015)	小学生	被援助志向性	いじめ被害になった場合	いじめ	140	.07	[-.10, .23]
			いじめ傍観者になった場合	いじめ	140	.12	[-.05, .28]
山中・平石 (2015)	中学生	援助要請意図	身体的いじめ	いじめ	463	.06	[-.03, .15]
			言語的いじめ	いじめ	463	.02	[-.08, .11]
			関係性いじめ	いじめ	463	.04	[-.05, .13]
山中・平石 (2017)	中学生	援助要請方略	自律的援助要請	いじめ	559	-.11	[-.19, -.02]
			依存的援助要請	いじめ	559	-.10	[-.19, -.02]
			平気な振り	いじめ	559	.11	[-.19, -.02]

注. 相関係数 (r) は、男子 = 0、女子 = 1 でコーディングされている。また、援助要請の指標については、すべて援助要請の多さを示すように正負を反転している。

田他 (2011) は、中学生を対象に、被援助志向性とストレスとの関連を調べている。その結果、被援助志向性の下位側面でストレスとの関連の違いがみられ、被援助に対する肯定的態度は -.08 から -.05 とほぼ無相関であったのに対し、被援助に対する懸念や抵抗感の低さは -.33 から -.27 と中程度の関連があった。

相関係数の値は -.35 から -.03 まで幅があったが、援助要請の指標による違いを考えること

ができる。本田他 (2011) では、被援助志向性とストレスの各側面との関連を検討しているが、被援助に対する肯定的態度はほぼ無相関であったのに対し、被援助に対する懸念や抵抗感の低さとは弱いもしくは中程度の負の相関を示した。被援助に対する懸念や抵抗感の低さは、すべて逆転項目から構成される下位尺度であり、項目表現としては「先生に援助を求めると、自分が弱い人間と思われそうである」のように、

Table 2 個人の問題の深刻さ、症状と援助要請との関連についての研究

研究	対象者	援助要請			先行要因	N	r	95% CI	
		上位概念	下位概念	領域					
ストレス・抑うつ									
本田他 (2011)	中学生	被援助志向性	被援助に対する肯定的態度	全般	不安・抑うつ (ストレス)	348	-.05	[-.15, .06]	
					不機嫌・怒り (ストレス)	348	-.05	[-.15, .06]	
					無気力 (ストレス)	348	-.08	[-.18, .03]	
					身体的反応 (ストレス)	348	-.08	[-.18, .03]	
			被援助に対する懸念や抵抗感の低さ	全般	不安・抑うつ (ストレス)	348	-.33	[-.42, -.23]	
					不機嫌・怒り (ストレス)	348	-.25	[-.35, -.15]	
					無気力 (ストレス)	348	-.27	[-.36, -.17]	
					身体的反応 (ストレス)	348	-.27	[-.36, -.17]	
永井 (2012)	中学生 (サンプル1)	援助要請意図	心理・社会	活動性の低下 (抑うつ)	1069	-.13	[-.19, -.07]		
				抑うつ気分 (抑うつ)	1069	-.03	[-.09, .03]		
				中学生 (サンプル2)	学習・進路	活動性の低下 (抑うつ)	1093	-.18	[-.24, -.12]
						抑うつ気分 (抑うつ)	1093	-.03	[-.09, .03]
永井・松田 (2014)	小学生	援助要請意図	全般	活動性および楽しみの減退 (抑うつ)	291	-.35	[-.45, -.24]		

教師に援助要請をした場合の否定的な結果を予想する内容で構成されている。不安や無気力などのストレスの高さは否定的な認知と関連するため(佐藤・新井, 2005), 援助要請に伴う否定的な結果を予想してしまうことを反映した結果であると考えられる。永井(2012)においては、援助要請意図を尋ねているが、ここでは援助要請に関する認知的側面ではなく、行動的な側面に焦点をあてているため、比較的相関係数の値が小さくなったものと考えられる。ただし、小学生を対象とした永井・松田(2014)では、-.35という中程度の負の相関がみられた。低年齢の段階においては、抑うつ的な気分の状態が援助要請を抑制するのかもしれない。

悩みの経験・深刻度についても、中程度の負の関連からはほぼ無相関といえる値まで幅があった。永井(2012)では、中学生を対象に、過去

1年間の悩みの経験と援助要請意図との関連を調べている。その結果、心理・社会的な問題で弱い正の関連($r = .10$), 学習・進路の問題で中程度の正の関連($r = .31$)がみられた。また、山中・平石(2015)は、中学生を対象に仮想的ないじめ場面における援助要請意図について検討している。その結果、身体的いじめ($r = .56$), 言語的いじめ($r = .62$), 関係性いじめ($r = .59$)のいずれについても、深刻度の認知が高さと援助要請意図とのあいだには強い関連がみられた。

悩みの経験・深刻度と援助要請との相関の係数には研究によって幅があり、明確な関連を見出すことは難しい。そのなかで、いじめ場面を扱った山中・平石(2015)では、3つの相関係数のいずれも強い関連を示していた。この研究では、仮想的ないじめ場面を提示して深刻度を

Table 2 個人の問題の深刻さ、症状と援助要請との関連についての研究(つづき)

研究	対象者	援助要請			先行要因	N	r	95% CI
		上位概念	下位概念	領域				
悩みの経験・深刻度								
本田他(2009)	中学生	援助要請行動		全般	悩みの経験	380	.30	[.21, .39]
永井(2012)	中学生	援助要請意図		心理・社会	悩みの経験	1069	.10	[.04, .16]
				学習・進路	悩みの経験	1093	.31	[.26, .36]
永井・松田(2014)	小学生	援助要請意図		全般	悩みの経験	291	-.08	[-.19, .04]
野崎・石井(2003)	中学生	学業的援助要請		学業	困難度	273	.03	[-.09, .15]
岡本他(2014)	高校生	援助要請意図		心理・社会	悩みの経験	599	-.05	[-.13, .03]
山口他(2004)	中学生	被援助志向性		心理・社会	悩みの経験・深刻度	252	-.02	[-.14, .11]
				学習	悩みの経験・深刻度	232	.03	[-.10, .16]
				進路	悩みの経験・深刻度	257	.04	[-.08, .16]
				心身・健康	悩みの経験・深刻度	222	.00	[-.13, .14]
山中・平石(2015)	中学生	援助要請意図	身体的いじめ	いじめ	深刻度の認知(身体)	463	.56	[.49, .62]
			言語的いじめ	いじめ	深刻度の認知(言語)	463	.62	[.56, .67]
			関係性いじめ	いじめ	深刻度の認知(関係)	463	.59	[.53, .65]

尋ねており、実際の経験を扱っていない点が他の研究と異なる。問題状況を客観的に捉えることができた場合には、深刻さを認知することで援助要請が促されるものの、自身の実際の問題状況においては悩みの経験や深刻さが援助要請につながりにくいという可能性も考えられる。

ネットワーク変数

ネットワーク変数に関する要因としては、教師からのサポート、教師との関係、友人からのサポート・友人関係との関連について検討した研究がみられた(Table 3)。教師からのサポートとの関連についてみると、14の相関係数がすべて正の値を示していた。相関係数の値は、.18という小さい値から.62という大きい値までみられた。藤本・水野(2014)は、中学生を対象に被援助志向性と教師からのサポートとの関連を調べている。その結果、被援助に対する肯定的態度に対して、情緒的サポート($r = .62$)、共行動サポート($r = .47$)のいずれも強い正の関連がみられた。一方で、被援助に対する懸念・抵抗感の低さは、弱い正の相関であっ

た(それぞれ、 $r = .18, .24$)。また、教師からのサポートは、小学生を対象とした永井・松田(2014)においても($r = .46$)、高校生を対象とした岡本他(2014)においても($r = .43$)、中程度から強い正の関連がみられた。

効果の強さは研究によって異なるものの、教師からのサポートの効果は比較的明確に示されているといえる。収集された研究には、学校種、援助要請の指標、問題の領域について多様なものが含まれていた。そのなかで、値には幅があるもののすべて正の相関が示され、いずれも95%信頼区間が0を含んでいなかった。このことから、教師からのサポートは確かに援助要請と関連するといえるだろう。

教師との関係について、教師に対する信頼感が.18から.81の関連がみられた。藤本・水野(2014)は、中学生における被援助志向性と教師に対する信頼感との関連を検討している。被援助志向性の下位尺度のうち、被援助に対する懸念や抵抗感の低さは、信頼感の下位側面である安心感($r = .81$)、役割遂行評価($r = .77$)と強

Table 3 ネットワーク変数と援助要請との関連についての研究

研究	対象者	援助要請			先行要因	N	r	95% CI
		概念名	下位概念名	領域				
教師サポート								
安達 (2016)	中学生 (男子)	援助要請	自律的援助要請	学業	知覚されたサポート	150	.46	[.32, .58]
			依存的援助要請	学業	知覚されたサポート	150	.19	[.03, .34]
	中学生 (女子)	援助要請	自律的援助要請	学業	知覚されたサポート	152	.36	[.21, .49]
			依存的援助要請	学業	知覚されたサポート	152	.25	[.09, .39]
藤本・水野 (2014)	中学生	被援助志向性	援助の肯定的側面	全般	情緒的サポート	133	.62	[.50, .71]
				全般	共行動サポート	133	.47	[.33, .59]
			被援助に対する懸念・抵抗感の低さ	全般	情緒的サポート	133	.18	[.01, .34]
				全般	共行動サポート	133	.24	[.07, .39]
本田他 (2011)	中学生	被援助志向性	被援助に対する肯定的態度	全般	知覚されたサポート	348	.48	[.39, .56]
			被援助に対する懸念や抵抗感の低さ	全般	知覚されたサポート	348	.36	[.26, .45]
水野他 (2006)	中学生	被援助志向性		学習・進路	ソーシャルサポート	477	.42	[.34, .49]
				心理・社会・健康	ソーシャルサポート	477	.43	[.36, .50]
永井・松田 (2014)	小学生	援助要請意図		全般	教師サポート	291	.46	[.36, .55]
岡本他 (2014)	高校生	援助要請意図		心理・社会	教師サポート	599	.43	[.36, .49]

い相関がみられた。もう1つの下位尺度である被援助に対する懸念・抵抗感の低さは、安心感とは中程度の正の関連を示し ($r = .41$)、役割遂行評価とは弱い正の関連を示した ($r = .18$)。山中・平石 (2015) は、中学生を対象に、いじめ被害時の援助要請意図について検討し、教師との良好な関係が中程度の関連を示すことを明らかにしている ($r = .33 \sim .36$)。

教師との関係が正の関連を示した研究が多かったことは、教師からのサポートの知見とも一致する。教師からのサポートによって関係の良さを感じ、信頼感をもつことで、児童・生徒は困難を抱えた際に援助を要請することができるものと考えられる。高木 (1997) は援助要請の生起過程をモデル化しており、そのプロセスの中に潜在的援助者の探求を位置付けている。教師からサポートを受け、良好な関係を築いている児童・生徒は、潜在的な援助者として教師を思い浮かべやすいために、援助要請が促

されるものと考えられる。ただし、本研究では相関係数のみを扱っているため、教師との関係と援助要請の順序については明言することはできない。援助要請をしたことによって、教師からのサポートを引き出している可能性もある。たとえば、Marchand & Skinner (2007) は、教師に対する学業的援助要請が、後の教師からのサポートを予測する面があることを報告している。サポートを含む教師との関係と援助要請との順序性については、さらなる検討が必要である。

友人関係に関する要因について、友人サポートと援助要請意図との関連が検討されている。ただし、研究数が少なく、明確な結論を得ることは難しい。小学生においては中程度の正の関連がみられたが (永井・松田, 2014; $r = .28$)、高校生においてはほぼ無相関であった (岡本他, 2014; $r = .09$)。また、山中・平石 (2015) は、中学生において、他の生徒からの孤立傾向は援助

Table 3 ネットワーク変数と援助要請との関連についての研究(つづき)

研究	対象者	援助要請			先行要因	N	r	95% CI
		概念名	下位概念名	領域				
教師との関係								
藤本・水野 (2014)	中学生	被援助志向性	援助の肯定的側面	全般	安心感(信頼感)	133	.81	[.74, .86]
					役割遂行評価(信頼感)	133	.77	[.69, .83]
			被援助に対する懸念・抵抗感の低さ	全般	安心感(信頼感)	133	.41	[.26, .54]
					役割遂行評価(信頼感)	133	.18	[.01, .34]
山中・平石 (2015)	中学生	援助要請意図	身体的いじめ	いじめ	教師との関係	463	.33	[.25, .41]
			言語的いじめ	いじめ	教師との関係	463	.36	[.28, .44]
			関係性いじめ	いじめ	教師との関係	463	.33	[.25, .41]
友人サポート・友人関係								
永井・松田 (2014)	小学生	援助要請意図		全般	友人サポート	291	.28	[.17, .38]
岡本他 (2014)	高校生	援助要請意図		心理・社会	友人サポート	599	.09	[.01, .17]
山中・平石 (2015)	中学生	援助要請意図	身体的いじめ	いじめ	孤立傾向	463	-.04	[-.13, .05]
			言語的いじめ	いじめ	孤立傾向	463	-.04	[-.13, .05]
			関係性いじめ	いじめ	孤立傾向	463	-.05	[-.14, .04]

要請意図とほぼ関連しないことを示している ($r = -.05 \sim -.04$)。

パーソナリティ変数

パーソナリティ変数については、自尊感情、自己愛、有能感などの自己に関する要因や社会的スキルなどの関連について検討した研究がみられた (Table 4)。自尊感情については、17の相関係数が得られた。そのうち、正の値を示したものは15個であった。相関係数の絶対値は、.01というほぼ無相関から.14という弱い関連を示す値であった。たとえば、小平・青木・松岡・速水 (2008) は、高校生における学業的援助要請と自尊感情との関連を調べた。その結果、依存的援助要請 ($r = -.01$) と適応的援助要請 ($r = .02$) とはほぼ無相関であったが、回避的援助要請とは弱い負の関連を示した ($r = -.14$)。

自尊感情と援助要請との関連については、2つの仮説がある。1つは、認知的一貫仮説 (Bramel, 1968) であり、自尊感情の高い者は、援助要請によって自尊感情が低下することを恐れるため、援助要請を行わない傾向にあるというものである。もう1つは、傷つきやすさ仮説 (Tessler & Schwartz, 1972) であり、自尊感情が

低い者は、わずかな自尊感情が低下することを恐れて援助要請を行わないというものである。前者に従えば自尊感情と援助要請は負の関連を示し、後者に従えば正の相関を示すことになる。本研究で収集された相関係数についていえば、ほとんどが正の相関であったものの、その値はいずれも小さいものであった。つまり、いずれの仮説にも沿わない結果であるといえる。児童・生徒の自尊感情の高さは、教師に対する援助要請とはあまり関連しないといえる。

自己愛については、5つの相関係数が得られた。しかし、いずれも大きな値はみられなかった。阿部・太田・福井・渡邊 (2017) は、中学生において教師に対する質問頻度を自己愛傾向の下位側面である優越感・有能感 ($r = .12$)、注目・賞賛欲求 ($r = .15$)、自己主張性 ($r = .09$) がそれぞれ弱い正の関連を示すことを報告している。パス解析の結果では、このうち注目・賞賛欲求のみが有意な関連を示していた。また、阿部・太田 (2014) では、中学生において、全般的な自己愛傾向が援助適合性の高さ、スティグマ認知の低さと弱い関連を示した。自己愛の高い生徒は援助要請に肯定的な態度をもち、援助要請をしやすい傾向があるものの、その傾向は

Table 4 パーソナリティ変数と援助要請との関連についての研究

研究	対象者	援助要請			先行要因	N	効果量	95% CI
		概念名	下位概念名	領域				
<i>自尊感情</i>								
小平他 (2008)	高校生	学業的援助要請	依存的援助要請	学業	自尊感情	271	-.01	[-.13, .11]
			適応的援助要請	学業	自尊感情	271	.02	[-.10, .14]
			回避的援助要請	学業	自尊感情	271	-.14	[-.25, -.02]
水野他 (2006)	中学生	被援助志向性		学習・進路	自尊感情	477	.09	[.00, .17]
				心理・社会・健康	自尊感情	477	.07	[-.02, .15]
高木・太田 (2010)	高校生	相談経験		全般	自尊感情	595	.14	[.06, .22]
			肯定的援助要請態度	信頼性	全般	自尊感情	595	.14
			緊急性	全般	自尊感情	595	.14	[.06, .22]
			共感性	全般	自尊感情	595	.14	[.06, .21]
			外見の魅力	全般	自尊感情	595	.13	[.05, .20]
			他者勸奨	全般	自尊感情	595	.05	[-.03, .13]
		否定的援助要請態度	評価懸念	全般	自尊感情	595	.03	[-.05, .11]
			不信感	全般	自尊感情	595	.09	[.01, .17]
			自尊脅威	全般	自尊感情	595	.02	[-.06, .10]
			被援助効果懸念	全般	自尊感情	595	.09	[.01, .17]
			自律性	全般	自尊感情	595	.12	[.04, .19]
	自己隠蔽	全般	自尊感情	595	.10	[.02, .18]		

非常に弱いものであるといえる。

有能感との関連について、学業的援助要請に関する4つの研究があった。関連の仕方は研究間で一貫していなかった。藤田 (2010) では、中学生における体育での援助要請に関して、有能感と援助要請回避に弱い負の相関がみられた ($r = -.23$)。そのため、有能感の高い生徒は、何かしらの援助要請をしやすい傾向にあるといえる。一方で、下山・桜井 (2003) では、小中学生を対象とした調査において、依存的な援助要請の仕方を示す実行型援助要請と弱い負の相関がみられ ($r = -.25$)、有能感の高い児童・生徒は依存的な援助要請をしない傾向にあるといえる。しかし、その他の相関係数はすべてほぼ無相関といえる値であるため、有能感の高い児童・生徒がどのような援助要請をする傾向にあるのかは、必ずしも明確にされていないといえる。

社会的スキルについては、3つの研究がみられた。安達 (2016) は、中学生の学業的援助要

請と社会的スキルとの関連を調べている。その結果、男女のいずれにおいても、意思伝達 ($r = .43, .35$)、自己他者モニタリング ($r = .57, .35$) が自律的援助要請とのあいだに中程度から強い正の相関がみられた。また、永井・松田 (2014) は、小学生の援助要請意図に対して、関係向上行動 ($r = .32$) と関係維持行動 ($r = .33$) が中程度の正の相関があることを報告している。社会的スキルの側面によって異なるが、意思伝達やモニタリング、関係の向上や維持にかかわるスキルの高さは、援助要請を促す可能性がある。

その他、学業的援助要請と目標との関連を調べた研究がある。藤田 (2010) では、中学生において熟達接近目標が適応的援助要請と中程度の正の相関 ($r = .41$)、要請回避と中程度の負の相関 ($r = -.32$) があることを報告している。また、山中・平石 (2017) は、いじめ場面における援助要請方略と、自己効力感、他者への信頼感との関連を検討している。その結果、自律的

Table 4 パーソナリティ変数と援助要請との関連についての研究(つづき)

研究	対象者	援助要請			先行要因	N	効果量	95% CI
		概念名	下位概念名	領域				
<i>自己愛</i>								
阿部他(2017)	中学生	質問頻度		学業	優越感・有能感	541	.12	[.04, .20]
					注目・賞賛欲求	541	.15	[.07, .23]
					自己主張性	541	.09	[.01, .17]
阿部・太田(2014)	中学生	援助要請態度	援助適合性認知	全般	自己愛傾向	397	.10	[.00, .19]
				全般	自己愛傾向	397	.06	[-.04, .15]
<i>有能感</i>								
藤田(2010)	中学生	学業的援助要請	適応的要請	体育	有能感	1069	.08	[.02, .14]
				体育	有能感	1069	-.09	[-.15, -.03]
				体育	有能感	1069	-.23	[-.29, -.17]
小平他(2008)	高校生	学業的援助要請	依存的援助要請	学業	仮想的有能感	271	.05	[-.07, .17]
				学業	仮想的有能感	271	-.01	[-.13, .11]
				学業	仮想的有能感	271	.07	[-.05, .19]
野崎・石井(2003)	中学生	学業的援助要請		学業	学業コンピテンス	273	.09	[-.03, .21]
下山・桜井(2003)	小中学生	援助要請傾向		学業	有能感	189	.02	[-.13, .16]
				学業	有能感	189	-.05	[-.19, .09]
				学業	有能感	189	.02	[-.13, .16]
				学業	有能感	189	-.25	[-.38, -.12]

援助要請に対しては、自己効力感 ($r = .32$) と他者への信頼感 ($r = .34$) が中程度の正の相関を示し、平気な振りに対しては、自己効力感 ($r = -.20$) と他者への信頼感 ($r = -.25$) は弱い負の相関を示していた。

総合考察

レビューのまとめ

本研究では、国内で行われた研究のレビューを通して、教師に対する援助要請の促進・抑制に関わる要因に関する知見を整理することを目的とした。特に、効果量の点から教師に対する援助要請との関連の程度に注目し、4つの要因(水野・石隈, 1999; 永井, 2017)ごとに整理した。しかし、レビューの結果を全体的にみると、収集された相関係数の値は概して小さいものであったり、同様の概念との相関を検討していても研究によって一貫していなかった。現時点では、教師に対する援助要請と関連する要因

は、必ずしも明確になっていないといえる。その意味で、追試も含めてさらに知見を蓄積しつつ、検証を進めていくことが必要である。

そのなかで、比較的確な関連がみられたのは、教師からのサポートおよび教師との良好な関係である。教師からのサポートや教師との良好な関係は、児童・生徒が教師に対して行う援助要請と正の関連があるといえる。そのため、児童・生徒の援助要請を促すうえで、日常的に良好な関係を築くことに注力することが有効であると考えられる。実際、学校現場において、多くの教師は児童・生徒との関係づくりに対して意識的に取り組んでいる。大尾(2015)は小学校教員に対して、児童が相談しやすくなるために気を付けていることを尋ねている。その結果、「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」などを多くの教員が行っていた。また、津田・青木(2014)は、小学校教員に対するイン

Table 4 パーソナリティ変数と援助要請との関連についての研究(つづき)

研究	対象者	援助要請			先行要因	N	効果量	95% CI
		概念名	下位概念名	領域				
社会的スキル								
安達(2016)	中学生 (男子)	援助要請	自律的援助要請	学業	意思伝達	150	.43	[.29, .55]
					動揺対処	150	.03	[-.13, .19]
					他者理解	150	.22	[.06, .37]
					自己他者 モニタリング	150	.57	[.45, .67]
			依存的援助要請	学業	意思伝達	150	.25	[.09, .39]
					動揺対処	150	-.26	[-.40, -.10]
					他者理解	150	.08	[-.08, .24]
					自己他者 モニタリング	150	.25	[.09, .39]
	中学生 (女子)	自律的援助要請	学業	意思伝達	152	.35	[.20, .48]	
				動揺対処	152	.05	[-.11, .21]	
				他者理解	152	.24	[.08, .38]	
				自己他者 モニタリング	152	.35	[.20, .48]	
			依存的援助要請	学業	意思伝達	152	.28	[.13, .42]
					動揺対処	152	-.19	[-.34, -.03]
					他者理解	152	.14	[-.02, .29]
					自己他者 モニタリング	152	.13	[-.03, .28]
永井・松田(2014)	小学生	援助要請意図	全般	関係向上行動	291	.32	[.21, .42]	
				関係参加行動	291	.11	[-.01, .22]	
				関係維持行動	291	.33	[.22, .43]	
				自己他者 モニタリング	152	.13	[-.03, .28]	

タビュー調査から、教員は援助要請に対して教師と児童との信頼関係が重要であると考えていることを報告している。日常的に児童・生徒とコミュニケーションをとり、機を見て声をかけることは、児童・生徒と良好な関係を築くうえで重要である。そのような関係が困難を抱えた際に援助要請を行う基盤となると考えられる。

社会的スキルについても、収集された相関係数は正の値を示すものが多かった。そのため、社会的スキルの点から、教師に対する援助要請を促すことができるかもしれない。社会的スキルは、児童・青年の対人関係や適応に影響する要因として注目されてきた。同時に、社会的スキルを身に着けるための社会的スキルトレーニングが開発され、現在まで膨大な数の

実践が蓄積されている(下田, 2012, 2013; 渡辺, 2015)。トレーニングのなかで扱われるスキルには、「上手な頼み方」「やさしい頼み方」など援助要請に関するものが含まれていることも少なくない(相川, 2000; 藤枝・相川, 2001; 石川・岩永・山下・佐藤・佐藤, 2010)。また、社会的スキルトレーニングによって被援助志向性を促そうとする試みもなされている(肥田・石川, 2015; 本田, 2015a)。しかし、教師に対する援助要請に焦点化した社会的スキルトレーニングはみられない。一般的な社会的スキルを扱う実践であっても、その効果として教師に対する援助要請に注目している実践は行われていないようである。社会的スキルトレーニングによって、教師に対する援助要請を促す方策につ

Table 4 パーソナリティ変数と援助要請との関連についての研究(つづき)

研究	対象者	援助要請			先行要因	N	効果量	95% CI
		概念名	下位概念名	領域				
その他								
藤田(2010)	中学生	学業的援助要請	適応的要請	体育	熟達接近目標	1069	.41	[.36, .46]
					熟達回避目標	1069	.23	[.17, .29]
					成績接近目標	1069	.05	[-.01, .11]
					成績回避目標	1069	.01	[-.05, .07]
			依存的要請	体育	失敗恐怖	1069	-.02	[-.08, .04]
					熟達接近目標	1069	-.10	[-.16, -.04]
					熟達回避目標	1069	.10	[.04, .16]
					成績接近目標	1069	.08	[.02, .14]
			要請回避	体育	成績回避目標	1069	.16	[.10, .22]
					失敗恐怖	1069	.21	[.15, .27]
					熟達接近目標	1069	-.32	[-.37, -.27]
					熟達回避目標	1069	.05	[-.01, .11]
					成績接近目標	1069	-.06	[-.12, .00]
					成績回避目標	1069	.21	[.15, .27]
失敗恐怖	体育	熟達接近目標	1069	-.32	[-.37, -.27]			
		熟達回避目標	1069	.05	[-.01, .11]			
永井・松田(2014)	小学生	援助要請意図		全般	対人的自己効力感	291	.40	[.30, .49]
中谷(1998)	小学生	学業的援助希求		学業	社会的責任目標	107	-.09	[-.28, .10]
山中・平石(2017)	中学生	援助要請方略	自律的援助要請	いじめ	自己効力感	559	.32	[.24, .39]
					他者への信頼感	559	.34	[.26, .41]
			依存的援助要請	いじめ	自己効力感	559	.12	[.04, .20]
					他者への信頼感	559	.18	[.10, .26]
			平気な振り	いじめ	自己効力感	559	-.20	[-.28, -.12]
					他者への信頼感	559	-.25	[-.33, -.17]

いて検討することも有効であるかもしれない。

本研究の限界と今後の課題

本研究にはいくつかの限界もある。特に、相関係数のみをレビューの対象としたことから、次の2つの限界を有している。1つ目に、数量的な研究知見の全体をカバーできていない点である。今回は、援助要請の指標と「デモグラフィック要因」, 「個人の問題の深刻さ, 症状」, 「ネットワーク変数」, 「パーソナリティ変数」のいずれかに該当する要因(水野・石隈, 1999; 永井, 2017)との相関係数を収集した。検索の過程でヒットした文献の中には、教師に対する援助要請の指標と4つの要因に関するデータを収集しているものの、相関係数もしくは相関係数に変化できる統計量を報告していな

いたためにレビューに含めることができなかった研究もあった(e.g., 阿部他, 2006; 本田・新井, 2008; 野崎, 2003b; 瀬尾, 2005)。そのため、本研究のレビューによる知見は研究知見全体の一部であり、カバーできていない部分があることに注意する必要がある。

2つ目は、直接的に先行要因に迫ることができていない点である。本研究では、レビューの枠組みとした4つの要因は、援助要請行動の生起や援助要請に対する態度に影響する先行要因として想定されている(水野・石隈, 1999; 永井, 2017)。しかし、本研究で収集した相関係数は、いずれも同時点のデータから算出されたものであり、また介入や操作の効果を反映したものでない。先に述べた通り、教師からのサ

ポートや教師との関係については、逆方向もしくは双方向的な因果も想定される。本研究のレビューがあくまでも相関係数に焦点化している点に注意すべきである。

また、今後の課題として、教師に対する援助要請の促進・抑制に関わる要因をより幅広く検証する必要がある。今回のレビューによって検討できていない要因の1つとして、援助要請に伴う利益とコストの予期がある。友人に対する援助要請については、援助要請を行うことと行わないことによって生じ得る利益とコストの認知が、援助要請を予測する要因となることや(永井・新井, 2007, 2008)、トレーニングなどの介入の効果を媒介する要因となることが示されている(永井・新井, 2013)。また、教師に対する援助要請についても、予想される利益とコストの種類やその効果を検討している研究が少なくながらも散見される(五十嵐・大野・小澤, 2014; 加茂田・秋光, 2012)。教師に対する援助要請について、利益とコストの予期の効果についても研究知見を積み重ね、教師に対する援助要請を促すための介入ポイントとなり得るかを検証していくことが必要である。

注

- ¹ これらの3つとは別に、援助要請スキルを扱った研究も散見される(本田・新井・石隈, 2010; 吉原・藤生, 2015)。ただし、援助要請スキルは、被援助志向性に対する影響が想定されるなど(阿部・水野・石隈, 2006)、援助要請の指標そのものとは異なる概念として捉えた方がよいと考えられる。本論文では、援助要請スキルは扱わないこととした。
- ² 永井他(2014)では、援助要請意図の性差について、対象者別に効果量が算出されている。教師に対する援助要請意図については、2件の研究をもとに $d = 0.05$ (95%信頼区間: $-.03 \sim .12$)であった。
- ³ 先行要因と結果変数のいずれとしても扱われているものとして適応がある。適応を示す指標と援助要請との関連については、適応が援助要請の促進・抑制に与える影響を検討した研究と、援助要請が適応に与える影響を検討した研究がある(本田他, 2009)。教師以外の対象への援助要請も含めた

場合の研究数や理論モデルの了解のしやすさを考慮し、本研究では適応を援助要請の結果変数として位置づけ、レビューの対象としないこととした。

- ⁴ 効果量を収集することで、メタ分析的な方法によって研究知見を統合することも考えられる。しかし、検索の結果、メタ分析の手法で平均効果量を算出し得るほどには、サンプルが独立した効果量を収集することはできなかった。そのため、本論文では、個々の研究について、効果量をもとに数量的にレビューしていく方法を採用した。

引用文献

- 阿部聡美・水野治久・石隈利紀(2006). 中学生の言語的援助要請スキルと援助不安、被援助志向性の関連 大阪教育大学紀要第IV部門, 54, 141-150.
- 阿部晋吾・太田 仁(2014). 中学生の叱られ経験後の援助要請態度—自己愛傾向による差異— 教育心理学研究, 62, 294-304.
- 阿部晋吾・太田 仁・福井 斉・渡邊力生(2017). 中学生の自己愛傾向と援助要請、問題行動、学業成績との関連 梅花女子大学心理こども学部紀要, 7, 19-25.
- 安達知郎(2016). 中学生のコミュニケーション基礎スキルと学業成績との関連 弘前大学教育学部紀要, 16, 77-84.
- 相川 充(2000). 人づきあいの技術—社会的スキルの心理学— サイエンス社
- Bramel, D. (1968). Dissonance, expectation, and the self. In R. Abelson, E. Aronson, T. M. Newcomb, W. J. McGuire, M. J. Rosenberg, & P. H. Tannenbaum (Eds.), *Theories of cognitive consistency: Sourcebook* (pp. 355-365). New York: Rand-McNally.
- Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology, 90*, 630-643.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*, 155-159.
- 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.
- Durlak, J. A. (1995). Understanding meta-analysis. In L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics* (pp.319-352). Washington, DC: American Psychological Association.
- 藤枝静暁・相川 充 (2001). 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 *教育心理学研究*, 49, 371-381.
- 藤本 到・水野治久 (2014). 中学生の学校への登校維持要因—教師に対する信頼感・ソーシャルサポート・被援助志向性からの検討— *大阪教育大学紀要第IV部門*, 62, 119-129.
- 藤田 勉 (2010). 体育授業における達成目標と援助要請の関係 *研究論文集 教育系・文系の九州地区国立大学間連携論文集*, 3, 1-17.
- 藤田 勉 (2012). 中学生の体育授業における学業的援助要請の学年差と性差の検討 *鹿児島大学教育学部紀要*, 22, 29-35.
- 後藤綾文・松浦 均 (2017). 友人に対する援助要請の促進要因に関する研究の動向と課題 *三重大学教育学部研究紀要*, 68, 69-75.
- 肥田乃梨子・石川信一 (2015). 集団社会的スキル訓練による中学生の被援助志向性への長期的効果 *同志社心理*, 62, 8-17.
- 本田真大 (2015a). 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 *学校臨床心理学研究: 北海道教育大学大学院研究紀要*, 13, 25-34.
- 本田真大 (2015b). 幼児期, 児童期, 青年期の援助要請研究における発達の観点の展望と課題 *北海道教育大学紀要 (教育科学編)*, 65, 45-54.
- 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 (2010). 援助要請スキル尺度の作成 *学校心理学研究*, 10, 33-40.
- 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.
- 本田真大・石隈利紀・新井邦二郎 (2009). 中学生の悩みの経験と援助要請行動が対人関係適応感に与える影響 *カウンセリング研究*, 42, 176-184.
- 細田 絢・田嶋誠一 (2009). 中学生におけるソーシャルサポートと自我への肯定感に関する研究 *教育心理学研究*, 57, 309-323.
- 五十嵐哲也・大野恵梨利香・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.
- 石毛みどり・無藤 隆 (2005). 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連—受験期の学業場面に着目して— *教育心理学研究*, 53, 356-367.
- 石川信一・岩永三智子・山下文大・佐藤 寛・佐藤正二 (2010). 社会的スキル訓練による児童の抑うつ症状への長期的効果 *教育心理学研究*, 58, 372-384.
- 岩瀧大樹 (2008). 中学生が抱える悩みおよび悩みに対する相談相手・相談抑制理由に関する研究—1 昭和女子大学大学院生活機構研究科紀要, 17, 53-68.
- 上長 然 (2014). 思春期における相談行動と学校適応との関連—生徒指導・教育相談に活かす教師の相談援助— *佐賀大学教育実践研究*, 31, 41-50.
- 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 *兵庫教育大学学校教育研究センター紀要学校教育学研究*, 24, 23-30.
- 加藤弘通・太田正義・水野君平 (2016). いじめ被害の実態と教師への援助要請: 通常学級と特別支援学級の双方に注目して *子ども発達臨床研究*, 8, 1-12.
- 木村真人・永井 智・水野治久 (2014). 我が国における心理的援助要請に関するメタ分析 (2) *日本心理学会第78回大会発表論文集*, 381.
- 小平英志・青木直子・松岡弥玲・速水敏彦 (2008). 高校生における仮想的有能感と学業に関するコミュニケーション *心理学研究*, 79, 257-262.
- Li, W., Dorstyn, D. S., & Denson, L. A. (2014). Psychosocial correlates of college students' help-seeking intention: A meta-analysis. *Professional Psychology*:

- Research and Practice*, 45, 163-170.
- Marchand, G. C., & Skinner, E. (2007). Help-seeking and concealment as motivated ways of coping in the academic domain. *Journal of Educational Psychology*, 99, 65-82.
- 増田成美・吉岡久美子・石田 弓 (2016). 中学生の援助要請行動と相談抑制に関する研究—文献レビューを通して— 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要, 15, 87-102.
- 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 教育心理学研究, 47, 530-539.
- 水野治久・石隈利紀・田村修一 (2003). 中学生を取り巻くヘルパーからのソーシャルサポートと適応に関する研究 コミュニティ心理学研究, 7, 35-46.
- 水野治久・石隈利紀・田村修一 (2006). 中学生を取り巻くヘルパーに対する被援助志向性に関する研究—学校心理学の視点から— カウンセリング研究, 39, 17-27.
- 水野治久・木村真人・永井 智 (2014). 我が国における心理的援助要請に関するメタ分析 (1) 日本心理学会第78回大会発表論文集, 379.
- 森 和代・堀野 緑 (1992). 児童のソーシャルサポートに関する一研究 教育心理学研究, 40, 402-410.
- 永井 智 (2009). 小学生における援助要請意図—学校生活満足度, 悩みの経験, 抑うつとの関連— 学校心理学研究, 9, 17-24.
- 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). 利益とコストの予期が中学生における友人への相談行動に与える影響の検討 教育心理学研究, 55, 197-207.
- 永井 智・新井邦二郎 (2008). 悩みの種類から見た中学生における友人に対する相談行動—予期される利益・コストとの関連— 学校心理学研究, 8, 41-48.
- 永井 智・新井邦二郎 (2013). ピア・サポートトレーニングが中学生における友人への援助要請に与える影響の検討 学校心理学研究, 13, 65-76.
- 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 カウンセリング研究, 47, 147-158.
- 永井 智・水野治久・木村真人 (2014). 我が国における心理的援助要請に関するメタ分析 (3) 日本心理学会第78回大会発表論文集, 383.
- 中谷素之 (1998). 教室における児童の社会的責任目標と学習行動, 学業達成の関連 教育心理学研究, 46, 291-299.
- Nam, S. K., Choi, S. I., Lee, J. H., Lee, M. K., Kim, A. R., & Lee, S. M. (2013). Psychological factors in college students' attitudes toward seeking professional psychological help: A meta-analysis. *Professional Psychology: Research and Practice*, 44, 37-45.
- Nam, S. K., Chu, H. J., Lee, M. K., Lee, J. H., Kim, N., & Lee, S. M. (2010). A meta-analysis of gender differences in attitudes toward seeking professional psychological help. *Journal of American College Health*, 59, 110-116.
- Nelson-Le Gall, S., & Glor-Scheib, S. (1986). Academic help-seeking and peer relations in school. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 187-193.
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, 20, 350-404.
- Newman, R. S. (2006). Students' adaptive and nonadaptive help seeking in the classroom: Implications for the context of peer harassment. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts* (pp.225-258). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 野崎秀正 (2003a). 学業的援助要請の規定因に関する研究の動向と展望 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部, 52, 73-82.
- 野崎秀正 (2003b). 生徒の達成目標志向性とコンピテ

- ンスの認知が学業的援助要請に及ぼす影響—抑制態度を媒介としたプロセスの検証— 教育心理学研究, 51, 141-153.
- 野崎秀正・石井真治. (2003). 生徒の学業的援助の必要性和援助要請傾向に関する研究—学業コンピテンスとの関連からの検討— 学校教育実践学研究, 9, 97-103.
- 岡本淳子・佐藤秀行・永井 智・下山晃司 (2014). 高校生の援助要請における諸変数間の関連の検討 立正大学臨床心理学研究, 12, 13-22.
- 小塩真司・岡田 涼・茂垣まどか・並川 努・脇田 貴文 (2014). 自尊感情平均値に及ぼす年齢と調査年の影響—Rosenbergの自尊感情尺度日本語版のメタ分析— 教育心理学研究, 62, 273-282.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- 佐藤 寛・新井邦二郎 (2005). 推論の誤りが不安・抑うつ症状に及ぼす影響の発達の検討 筑波大学発達臨床心理学研究, 17, 45-51.
- 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.
- 瀬尾美紀子 (2005). 数学の問題解決における質問生成と援助要請の促進—つまずき明確化方略の教授効果— 教育心理学研究, 53, 441-455.
- 瀬尾美紀子 (2007). 自律的・依存的援助要請における学習観とつまずき明確化方略の役割—多母集団同時分析による中学・高校生の発達差の検討— 教育心理学研究, 55, 170-183.
- 下田芳幸 (2012). 中学生を対象とした予防的心理教育研究の実践動向—ストレスマネジメント教育と集団社会的スキルトレーニングに焦点を当てて— 教育実践研究：富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 6, 41-51.
- 下田芳幸 (2013). 小学生を対象とした予防的心理教育研究の実践動向—ストレスマネジメント教育と集団社会的スキルトレーニングに焦点を当てて— 教育実践研究：富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 7, 71-84.
- 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.
- Srebniak, D., Cause, A. M., & Baydar, N. (1996). Help-seeking pathways for children and adolescents. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, 210-220.
- 高木 修 (1997). 援助行動の生起過程に関するモデルの提案 関西大学社会学部紀要, 29, 1-21.
- 高木 修・太田 仁 (2010). 高校生の学校生活における援助要請態度 関西大学社会学部紀要, 41, 89-104.
- 竹ヶ原靖子 (2014). 援助要請行動の研究動向と今後の展望—援助要請者と援助者の相互作用の観点から— 東北大学大学院研究科研究年報, 62, 167-184.
- 田村修一 (2015). 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, 33-36.
- Tessler, R. C., & Schwartz, S. H. (1972). Help seeking, self-esteem, and achievement motivation: An attributional analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 318-326.
- 津田真李・青木多寿子 (2014). 学級での援助要請を促す教師の工夫とは—PAC分析を中心とした仮説生成的研究— 学習開発研究, 7, 3-9.
- 渡辺弥生 (2015). 健全な学校風土をめざすユニヴァーサルな学校予防教育—免疫力を高めるソーシャル・スキル・トレーニングとソーシャル・エモーション・ラーニング— 教育心理学年報, 54, 126-141.
- Wolf, F. M. (1986). *Meta-analysis: Qualitative methods for research synthesis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 山口豊一・水野治久・石隈利紀 (2004). 中学生の悩みの経験・深刻度と被援助志向性の関連—学校心理学の視点を生かした実践のために— カウンセリング研究, 37, 241-249.
- 山中大貴 (2014). いやがらせ被害時の援助要請研究の展望—援助要請と援助要請の回避それぞれの性質の違いに着目して— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 61, 137-146.
- 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

心理学研究, 15, 31-42.

山中大貴・平石賢二(2017). 中学生におけるいやがらせ被害時の友人と教師への援助要請方略の検討—援助要請の性質の違いに着目して— 教育心理学研究, 65, 167-182.

吉原 寛・藤生英行(2015). 高校生の主観的学校ストレスと学校生活スキル, 援助要請スキルとの関連 教育相談研究, 52, 25-34.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*, 329-339.

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。厚くお礼申し上げます。