

援助要請の仕方とその受け止め方に関する心理教育プログラムの提案

山本 奨*・佐藤 和生**・有谷 保**・板井 直之**・川原 恵理子**・三浦 健**・若松 優子**

(2020年2月12日受付)

(2020年2月14日受理)

Susumu YAMAMOTO, Kazuo SATO, Tamotsu ARIYA, Naoyuki ITAI,
Eriko KAWAHARA, Ken MIURA, Yuko WAKAMATSU

A Proposal for Psycho-educational Programs for Seeking and Accepting Help

要 約

本研究の目的は、自殺予防教育の一環として、ソーシャルスキルトレーニングの考え方を参考に「援助要請の仕方・受け止め方」の心理教育プログラムを作成し、小学校3年生から中学校2年生までの児童生徒に実施し、その成果を検証することであった。作成したプログラムについて、援助要請の仕方・その受け止め方共に、当初の自信による適用の禁忌はないことが確認された。援助要請の仕方・その受け止め方の自信の向上については、いずれの学年においてもその効果が認められ、特に小学校中学年において顕著であった。困り事・悩み事の対処姿勢については、中学生と小学校高学年において、肯定的変化が認められた。

問題と目的

2016年の改正によって自殺対策基本法は、学校に自殺予防教育を求めるところとなった。その教育の内容は「心の健康の保持」と「援助要請行動」である。

心の健康の保持については、特に東日本大震災の発災後、被災地の学校教育の場で展開されることが増え、そのプログラムが提供されてきた(富永・三浦・山本・大谷・高橋・小澤・白川・渡部, 2012; 山本, 2013; 富永, 2014; 山本, 2014; 山本・大谷, 2015; 山本・大谷, 2016; 山本・大谷・信夫・吉田・菊池・高橋・佐々木・大越・砂沢・坪谷, 2017など)。当初は震災トラウマに焦点を当てて始められたこの取組も、時間と共に学校ストレスやいじめや虐待などに対応する性格を増し

ており、心の健康の保持の視点から自殺対策の機能を持つに至っていることが指摘されている(山本, 2019)。

援助要請行動については、法改正を受けて文部科学省・厚生労働省(2018)や文部科学省(2019)が、困難な事態や強い心理的負担を受けた場合に備えて児童生徒に対処の仕方を教育するよう求める通知を発している。その「SOSの出し方に関する教育」は、「命や暮らしの危機に直面したとき、誰にどうやって助けを求めればよいのか具体的な実践的な方法を学ぶ教育」とされている。この通知は併せて「SOSの受け止め方」についても児童生徒に教えることが望ましく、「心の危機に陥った友人への関わり方」として「友人の感情を受け止め、考えや行動を理解しようとする姿勢などの傾聴の仕方」についても学ばせることを促し

* 岩手大学大学院教育学研究科・** 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

ている。

そしてこれらの通知は、そのSOSの出し方・受け止め方を教育するにあたっての授業方法や教材は各学校の実情に合わせて工夫するよう求めている。文部科学省（2018）はその教材例として身近な大人に援助を求める姿勢を涵養しようとする東京都教育委員会、東京都、スキルの育成に注目した北海道教育委員会を示したが、未だこの分野の研究については緒に就いたばかりであり、各地域・学校の出組の蓄積が期待されるところである。また、その出し「方」、受け止め「方」は、スキルの獲得に特化したものだと考えられるが、これについては、たとえば学校教育に導入されたソーシャルスキルトレーニングという方法論により蓄積されてきた。

そこで本研究では、ソーシャルスキルトレーニングの考え方を参考に「援助要請の仕方・受け止め方」の心理教育プログラムを作成し、小学校3年生から中学校2年生までの児童生徒に実施し、その成果を検証することを目的とする。これにより、安全にかつ効果的にこの心理教育を行うにあたっての要点が得られるものと期待される。

方法

検証授業

検証授業のねらい

「援助要請の仕方・受け止め方」の心理教育プログラムは、当該小学校・中学校の特別活動に位置づけられた1コマ（45～50分）の授業として、学級ごとに実施された。ねらいについては、「ストレス（困り事や悩み事）があったとき、次の①～④のことに自信がもてるようにする」こととした。自信をもたせたい具体的な事項については、①ストレスを小さくする方法、②困り事や悩み事を相談するときのよい伝え方（相談の仕方）、③相談されたときのよい対応の仕方（相談の受け止め方）、④相談が上手くできなかったときの対処方法（身近な大人への相談や相談ダイヤルなど）であった。

検証授業の展開

授業案は、文部科学省・厚生労働省（2018）の「児童生徒の発達段階に応じた内容とすることが重要」との指摘を踏まえ、小学校3・4年生、5・6年生、中学校1・2年生の3種類を作成したが、その基本的な枠組みについては同一のものとなるよう配慮した。各学年の授業案を表1～3に、各学年別ソーシャルスキルトレーニングの実施手続きの具体を表4示した。その展開の要点を、Oden & Asher（1977）の訓練法に由来するソーシャルスキルトレーニングの展開方法に沿って、下に示す。

（1）インストラクション：ストレスモデルに基づきストレスとストレスの関係を理解させた上で、このプログラムの目的を小学生では「ストレスを小さくする方法を知る」、中学生では「悩んだとき、困ったときの対処方法を知る」こととした。ストレスモデルでは、援助要請は対処行動と位置づけることが一般的だが、小学生ではその理解に踏み込みすぎることがないように配慮した。

（2）モデリング：援助要請の仕方について、悪い例、良い例の順でスライド資料により提示し児童生徒に比較させることを通して、その態度、構成、表現の3つの要素を整理した。続いて受け止め方について同様の手続きで、その態度、構成、表現の3つの要素を整理した。小学校5・6年の児童と中学生には台詞のある学習プリント（図1）を配布した。また、小学校3・4年生のプリントには台詞を入れなかった。

（3）リハーサル：小学校3・4年生では、まず、教師と会話することをイメージしてもらい学級全体でリハーサルを行い、その上で2人のペアを設け、援助要請を出す役、受け止める役によりリハーサルをさせた。小学校5・6年生と中学校1・2年生では学級全体でのリハーサルを省略し、その上でペアまたは4人の班を設け、援助要請を出す役、受け止める役、観察者の役によりリハーサルをさせた。

（4）フィードバック：各リハーサル毎に、板書にある態度、構成、表現に従い観察者によるフィー

表1 小学校3・4年生のプログラム

- 1 ねらい ストレッサー（困り事や悩み事）があったとき、①～④のことに自信がもてるようにする。
 ①ストレッサーを減らす方法
 ②相談してもよいこと（人をお願いする「よい伝え方」）
 ③相談された時にどうすればよい（「よい相談の受けとめ方」）
 ④相談がうまくできなかったときの対処方法（先生など身近な大人への相談、ダイヤル等）

2 展 開

階	児童の活動	指導上の留意点等
導 入 10 分	1 日常の困り事や悩み事について考える。 2 事前アンケートを記入する。 3 ストレス、ストレッサーについて知る。 4 課題を把握する。 ストレッサーを小さくする方法を学ぼう。	・授業者の困り事や悩み事を話したり、児童に尋ねたりし、困り事や悩み事への関心を高める。 ・質問事項を一つ一つ読み上げ、確実に記入させる。 ・ストレスとストレッサーの関係を可視化して、説明する。 ・日常の困り感に共感させ、自分事として考えさせる。
展 開 25 分	5 課題を解決する。 （1）現在の自分の対処方法について考える。 （2）困り事や悩み事のよい伝え方と相談の受けとめ方を学ぶ。 ①よい例と悪い例を見て、話し合う。 【モデリング】 ②よい相談の仕方と受けとめ方の練習をする。 【リハーサルⅠ】 ③実際に友達と相談し合う。 【リハーサルⅡ】 6 対処方法を再考する。 7 課題についてまとめる。 だれかに相談をする。	・学習プリントを活用し、学習を展開する。 ・授業の流れについて知らせ、見通しをもたせる。 ・よい例と悪い例を比較させ、よい相談の仕方と受けとめ方の観点（構成・話す内容・態度）を確認する。 ・ソーシャルスキルトレーニング（リハーサルⅠ、リハーサルⅡ）を通して、相談の仕方と受けとめ方を体験的に学ばせる。また、体験を通して、実際の場で使える力を育む。 ・最初の自分との対処方法との違いに着目させ、相談することの良さを価値付け、まとめにつなげる。
終 末 10 分	8 学習を振り返り、生活につなげる。 （1）他の対処方法を知る。 （2）困り事や悩み事を伝える相手には、どんな人たちがいるか考える。 （3）振り返りをする。	・「助けて」というだけでよい内容もあることを知り、対処の幅を広げる。 ・「助けて」というだけでよいのは、どういった場合なのかを考えさせる。 ・対処方法の具体の情報を提示し、実際の場合の対処を指導する。 ・事後アンケートへの記入後、学習してよかったことを書かせ、学びを自覚させる。

3 板書計画

学 習 課 題	たいど	話す順番	話し方	ま と め				
授業の流れ	する人	よびかけ	例 文	<div>助けて</div> <table border="1"> <tr> <td>先生・友達 イラスト</td> <td>家族 イラスト</td> </tr> <tr> <td>地域の方々 イラスト</td> <td>SOS・電話 イラスト</td> </tr> </table>	先生・友達 イラスト	家族 イラスト	地域の方々 イラスト	SOS・電話 イラスト
	先生・友達 イラスト	家族 イラスト						
	地域の方々 イラスト	SOS・電話 イラスト						
	受けとめる人	じじつ	例 文					
	・真けんに ・なやんでい るように ・気持ちを受 けとめる ・共感	気持ち	例 文					
		受けとめる	例 文					
たのみごと		例 文						
たいおう		例 文						
		ありがとう						

表2 小学校5・6年生のプログラム

- 1 ねらい ストレッサー（困り事や悩み事）があったとき、①～④のことに自信がもてるようにする。
- ①ストレッサーを減らす方法
 - ②困り事や悩み事を相談するときのよい伝え方（よい相談の仕方）
 - ③相談された時のよい対応の仕方（よい相談の受けとめ方）
 - ④相談がうまくできなかったときの対処方法（先生など身近な大人への相談、ダイヤル等）

2 展開

階	児童の活動	指導上の留意点等
導入 10分	1 日常の困り事や悩み事について考える。 2 事前アンケートを記入する。 3 ストレス、ストレッサーについて知る。 4 課題を把握する。 ストレッサー（困りごとやなやみごと）を小さくする方法を学ぼう。	<ul style="list-style-type: none"> ・授業者の困り事や悩み事を話したり、児童に尋ねたりし、困り事や悩み事への関心を高める。 ・質問事項を一つ一つ読み上げ、確実に記入させる。 ・子どもたちが、視覚的にストレスやストレッサーについて理解できるように、用語や提示の仕方に配慮しながら、説明する。（パワーポイント等の活用）
展開 25分	5 課題を解決する。 （1）現在の自分の対処方法について考える。 （2）困り事や悩み事のよい伝え方と相談の受けとめ方を学ぶ。 ①よい例と悪い例を見て、話し合う。 【モデリング】 ②よい相談の仕方と受けとめ方の練習をする。 【リハーサルⅠ】 ③実際に友達と相談し合う。 【リハーサルⅡ】 6 課題についてまとめる。 （1）対処方法について比較する。 （2）まとめを確認する。 だれかに相談することで、ストレッサーを小さくできることもある。	<ul style="list-style-type: none"> ・学習プリントを活用し、現在の自分がストレスに対してどのように対処しているか考えさせる。 ・授業の流れについて知らせ、見通しをもたせる。 ・よい例と悪い例を比較させ、よい相談の仕方と受けとめ方の観点（構成・話す内容・態度）を確認する。 ・学習プリントをもとに、ペアでよい相談の仕方と受けとめ方のリハーサルを下記の手順で行う。 ・リハーサルを生かし、実際に友達と相談し合う体験をさせ、ソーシャルスキルの定着を図る。 ・学習プリントを活用し、学習後の自分自身の対処方法について学習前と比較させる。
終末 10分	7 学習を振り返り、生活につなげる。 （1）他の対処方法を知る。 （2）困り事や悩み事を伝える相手には、どんな人たちがいるか考える。 ○ 事後アンケートに記入する。	<ul style="list-style-type: none"> ・「助けて」というだけでよい場合について考えさせ、対処方法の理解を広げる。 ・友達や先生、家族などの他に、電話相談等の方法があることも理解させる。 ・終わったら、学習プリントに振り返りを書かせる。

3 板書計画

学 習 課 題	態 度	構 成	話す内容	ま と め				
授業の流れ	する人	よびかけ	例 文	<div>助けて</div> <table border="1"> <tr> <td>先生・友達 イラスト</td> <td>家族 イラスト</td> </tr> <tr> <td>地域の方々 イラスト</td> <td>SOS・電話 イラスト</td> </tr> </table>	先生・友達 イラスト	家族 イラスト	地域の方々 イラスト	SOS・電話 イラスト
	先生・友達 イラスト	家族 イラスト						
	地域の方々 イラスト	SOS・電話 イラスト						
	受けとめる人	事実	例 文					
	・真けんに ・なやんでい るように ・気持ちを受 けとめる ・共感	気持ち	例 文					
		受けとめる	例 文					
たのみごと		例 文						
対応		例 文						
	ありがとう							

表3 中学校1・2年生のプログラム

- 1 ねらい ストレッサー（困り事や悩み事）があったとき、①～④のことに自信がもてるようにする。
- ①ストレッサーを減らす方法
 - ②困り事や悩み事を相談するときのよい伝え方（よい相談の仕方）
 - ③相談された時のよい対応の仕方（よい相談の受けとめ方）
 - ④相談がうまくできなかったときの対処方法（先生など身近な大人への相談、ダイヤル等）

2 展開

階	児童の活動	指導上の留意点等
導入 10分	1 日常の困り事や悩み事について考える。 2 事前アンケートを記入する。 3 ストレス、ストレッサーについて知る。 4 課題を把握する。 悩んだ時、困った時の対処方法について学習しよう。	<ul style="list-style-type: none"> ・授業者の困り事や悩み事を話したり、生徒に尋ねたりし、困り事や悩み事への関心を高める。 ・質問事項を一つ一つ読み上げ、確実に記入させる。 ・子どもたちが、視覚的にストレスやストレッサーについて理解できるように、用語や提示の仕方に配慮しながら、説明する。（パワーポイント等の活用）
展開 30分	5 課題を解決する。 （1）現在の自分の対処方法について考える。 （2）困り事や悩み事のよい伝え方と相談の受けとめ方を学ぶ。 ①よい例と悪い例を見て、話し合う。 【モデリング】 ②よい相談の仕方と受けとめ方の練習をする。 【リハーサルⅠ】 ③実際に友達と相談し合う。 【リハーサルⅡ】 6 課題についてまとめる。 （1）対処方法について比較する。 （2）まとめを確認する。 悩んだ時、困った時には、だれかに相談することで、ストレッサーを小さくできることもある。	<ul style="list-style-type: none"> ・学習プリントを活用し、場面をイメージさせながら記入させる。 ・授業の流れについて知らせ、見通しをもたせる。 ・よい例と悪い例を比較させ、よい相談の仕方と受けとめ方の観点（構成・話す内容・態度）を確認する。 ・学習プリントをもとに、2～4人組でよい相談の仕方と受けとめ方のリハーサルを行う。 ・リハーサルを生かし、実際に友達と相談し合う体験をさせ、ソーシャルスキルの定着を図る。 ・学習プリントを活用し、学習後の自分自身の対処方法について学習前と比較させる。
終末 10分	7 学習を振り返り、生活につなげる。 （1）他の対処方法を知る。 （2）困り事や悩み事を伝える相手には、どんな人たちがいるか考える。 ○ 事後アンケートに記入する。	<ul style="list-style-type: none"> ・「助けて」というだけでよい場合について考えさせ、対処方法の理解を広げる。 ・友達や先生、家族などの他に、電話相談等の方法があることも理解させる。 ・終わったら、学習プリントに振り返りを書かせる。

3 板書計画

学 習 課 題	態 度	構 成	話す内容	ま と め				
授業の流れ	する人	受けとめる人	呼びかけ	<div>助けて</div> <table border="1"> <tr> <td>先生・友達 イラスト</td> <td>家族 イラスト</td> </tr> <tr> <td>地域の方々 イラスト</td> <td>SOS・電話 イラスト</td> </tr> </table>	先生・友達 イラスト	家族 イラスト	地域の方々 イラスト	SOS・電話 イラスト
	先生・友達 イラスト	家族 イラスト						
	地域の方々 イラスト	SOS・電話 イラスト						
	・真けんに	・気持ちを受	事実		受けとめる			
	・なやんでい	けとめる	気持ち		頼み事			
るように	・共感	受けとめる	対応					
・冷静に	・うなずく	頼み事	ありがとう					

表4 学年別ソーシャルスキルトレーニングの実施手続きの具体

	小学校3、4年生	小学校5、6年生	中学校1、2年生
① モデリング	1 相談の仕方の悪い例の提示 2 どこが悪いかを考え、全体での話し合い 3 相談の受けとめ方の悪い例の提示 4 どこが悪いかを考え、全体での話し合い 5 相談の仕方と受けとめ方のよい例の提示 6 悪い例とよい例の比較 7 よい相談の仕方と受けとめ方の確認 ・観点：構成、話す内容、態度	1 相談の仕方の悪い例の提示 2 どこが悪いかを考え、全体での話し合い 3 相談の受けとめ方の悪い例の提示 4 どこが悪いかを考え、全体での話し合い 5 相談の仕方と受けとめ方のよい例の提示 6 悪い例とよい例の比較 7 よい相談の仕方と受けとめ方の確認 ・観点：構成、話す内容、態度	1 相談の仕方の悪い例の提示 2 相談の受けとめ方の悪い例の提示 3 相談の仕方と受けとめ方のよい例の提示 4 悪い例とよい例を比較、検討 5 よい相談の仕方と受けとめ方の確認 ・観点：構成、話す内容、態度
② リハーサルⅠ	1 教師が例文を範読し、児童が復唱 2 相談の仕方の練習 ・例文を基本として行う ・ペアで交互に行い、アドバイスをし合う 3 相談の受けとめ方の練習（例文の活用） ・相談する人（教師）に続いて各自で練習	1 教師が例文を読み、児童が確認 2 相談の仕方の練習 ・例文を活用して行う ・ペアで交互に行い、アドバイスをし合う 3 相談の受けとめ方の練習（例文の活用） ・ペアで交互に行い、アドバイスをし合う	1 プリントをもとに、教師が例文を解説 2 相談の仕方と受けとめ方の練習 ・例文を応用して行う ・2～4人組で行い、アドバイスをし合う
③ リハーサルⅡ	1 実際に相談し合う ・ペアで役割を代えながら行う ・お互いにアドバイスをし合う ・例文をもとに行う ・プリントや板書を見てもよい ・時間に応じ、ペアを代えて行う 2 実態等に応じて、全体での意見交流 ・自由な観点で感想交流	1 実際に相談し合う ・ペアで役割を代えながら行う ・お互いにアドバイスをし合う ・プリントを参考に内容を工夫してもよい ・プリントや板書を見てもよい ・時間に応じ、ペアを代えて行う 2 全体での意見交流 ・自由な観点で感想交流 ・よかった点、課題点等の観点で感想交流	1 実際に相談し合う ・4人組で役割を代えながら行う ・お互いにアドバイスをし合う ・プリントを参考に内容を工夫してもよい ・事例（相談内容）を変えて行ってもよい ・板書を見てもよいが、なるべく見ない ・時間に応じ、ペアを代えて行う 2 全体での感想交流 ・よかった点や困った点の観点で意見交流 ・実生活を想定しての観点で意見交流

ドバックを行った。併せて班でのリハーサルとフィードバック後に、学級全体での振り返りの時間を設け、ここでもフィードバックを行った。

（５）般化：学習を生活につなげるために、援助源に触れると同時に電話相談などの資源に関する情報を提供し、加えていじめ問題を例にスキルの有無に関わらず援助要請が可能であることを扱った。さらに中学校1・2年生では、台詞によらない自身の選択したテーマに基づくリハーサルを行った。

実施時期：2019年11～12月

実施対象：小学校3・4年生180人、小学校5・6年生176人、中学校1・2年生270人、合計626人

授業実施者：この心理教育プログラムを作成した小中高等学校の教員6名が、その在籍校以外の小学校・中学校で実施した。

測定手続き：次の調査材料に従い、同一の項目について授業の冒頭及び終末で測定した。

調査材料：用いた調査材料は以下の3点であった。漢字については学年に配慮して適宜平仮名に変更した。

（１）援助要請の仕方に関する自信（事前／事後）

「あなたは、困り事や悩み事があったときに、友達にうまく相談できますか」の問に、「できない(1)」から「よくできる(5)」までの5段階で回答を求めた。

（２）受け止め方に関する自信（事前／事後）

「あなたは、友だちの困り事や悩み事の相談を受けとめる自信がどのくらいありますか」の問に、「あまりない(1)」から「とてもある(5)」までの5段階で回答を求めた。

（３）困り事・悩み事の対処姿勢（事前／事後）

「もし、あなたにストレス（困った事）があったら、どのように考えますか。対処法としてあなたの考えに近いものを一つ選んで○をつけましょう」のリード文により回答を求めた。「ストレス（困った事）」には、小学校3・4年生では、①窓からの光で黒板が見えづらかったら、②授業が分からなかったら、③係や当番活動をやらない人がいたら、④仲の良い友だちと口げんかをしたら、⑤他の人からいやがらせをされていたら、⑥体調がすぐれなくて元気がでなかったら、の6つ提示した。これに対する「対処法」には、(i)自分



～やってみよう～



【場面】

Aさんは、最近、友だちのBさんから、ひどいあだ名で呼ばれるようになり、そのたびにとてもしやな思いをしています。Bさんにやめるように言いたいのですが、その勇気がなくなやんでいます。そこで、Cさんに相談することにしました。

【モデリング】

「悪い」例	もう、いやなんだよ。わかるだろ。
スキルがあると	(どんなことを言ってたか?どんなふうにしていたか?)

【リハーサル】…相談の仕方や相談の受けとめ方を考え、練習してみよう

①相談をする場合（Aさん）

構 成	話す内容	
	せりふ	例
よびかけ	あのね、Cさん	
事 実	このごろ、Bさんからひどいあだ名で呼ばれるんだけど	
気持ち	それが、〇〇〇	つらくて、悲しくて、いやで
たのみごと	①〇〇〇ほしい	やめるように言ってほしいんだけど… いやがっているのを伝えてほしいんだけど…
	②どうしたらいいかわからないんだ	

態 度	例 真けんに、なやんでいるような感じで
-----	---------------------

②相談を受けとめる場合（Cさん）

構 成	話す内容	
	せりふ	例
受けとめる	それは、〇〇〇	つらいよね、悲しいよね、いやだよね
対 応	①いいよ。〇〇〇	言ってあげるよ。 伝えておくよ。
	②ぼくの考えだけだと自信がないから、先生にも話してみよう。	

態 度	例 相手の目を見て、ゆっくりと、ちょうどよい声の大きさと
-----	------------------------------

図1 学習プリントの例

で解決する, (ii) 友だちや大人の力を借りて解決する, (iii) 友だちや大人に解決して欲しい, (iv) あきらめてがまんする, (v) 考えないようにする, の5つを提示した。中学生では, ①と②に代えて「部活動や習い事で疲れている」「成績が上がらない」を用いるなど学年により内容や表現を変更した(表8-10参照)。

結果と考察

小学校3・4年生では180名, 小学校5・6年生では176名, 中学校1・2年生では270名から回答が得られ, 全てが分析に用いられた。その合計は626名であった。

1 援助要請の仕方に関する自信

まず, 「援助要請の仕方に関する自信」についてプログラムの効果を検討するにあたり, 学年に加えて事前の自信による効果の差異を考慮することとした。そのため, [学年要因] × [事前の自信の群要因] × [事前事後要因] の3要因混合計画の分散分析を行うこととした。学年要因については, 小学校3・4年生, 小学校5・6年生, 中学校1・2年生の3水準を設けた。事前の自信の群要因については, 回答について高群となる「5」の回答, 「4」, 「3」, 低群となる「1・2」の4水準を設けた。各

条件の平均と標準偏差を表5に示した。

分析の結果, 3要因 ($F(6,614)=1.00, ns$) 及び [学年要因] × [事前の自信の群要因] ($F(6,614)=1.25, ns$) の交互作用は有意でなかったが, [事前の自信の群要因] × [事前事後要因] ($F(3,614)=109.45, p<.01$) 及び [学年要因] × [事前事後要因] ($F(2,614)=12.08, p<.01, \eta p^2=.0213$) の交互作用が有意であった。

そこでまず, [学年要因] × [事前事後要因] について検討したところ, 事前における [学年要因] は有意でなく, 事後における [学年要因] は有意であり ($F(2,623)=14.74, p<.01$), Holm 法による多重比較を行ったところ小学校3・4年生は, 小学校5・6年生, 中学校1・2年生よりも自信が高く, 小学校5・6年生, 中学校1・2年生の間には差がなかった ($MSe=1.81, p<.05$)。[学年要因] のいずれの水準においても [事前事後要因] は有意であった ($F(1,623)=289.83, 186.79, 141.58, p<.01$)。このとき交互作用の効果量は $\eta p^2=.02$ と極めて小さいものであったのに対し, [事前事後要因] は $\eta p^2=.49$ と大きいものであった。

これらのことから, いずれの学年においてもプログラムは援助要請の仕方に関する自信を向上させるものであると言えた。そしてその効果は小学校5・6年生, 中学校1・2年生よりも小学校3・4年生の方が大きいことがうかがわれた。

表5 援助要請の仕方に関する自信の変化

		自信[5]群		自信[4]群		自信[3]群		自信[1・2]群	
		事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後
小学校3・4年生	<i>N</i>	31	31	58	58	50	50	41	41
	平均	5.00	4.97	4.00	4.86	3.00	4.38	1.80	3.46
	<i>SD</i>	0.00	0.18	0.00	0.39	0.00	0.75	0.40	1.15
小学校5・6年生	<i>N</i>	26	26	57	57	45	45	48	48
	平均	5.00	4.92	4.00	4.65	3.00	3.96	1.67	3.08
	<i>SD</i>	0.00	0.27	0.00	0.48	0.00	0.67	0.47	1.04
中学校1・2年生	<i>N</i>	31	31	82	82	83	83	74	74
	平均	5.00	4.87	4.00	4.51	3.00	3.82	1.77	2.97
	<i>SD</i>	0.00	0.42	0.00	0.57	0.00	0.58	0.42	0.94

〔事前の自信の群要因〕×〔事前事後要因〕について水準毎の単純主効果を検討したところ、事前の自信が最も高い群において〔事前事後要因〕が有意でなかった外は、事前と事後のいずれでも群の要因が有意であり、全ての群間に有意な差があった。また事前の自信の群についても下位3群のいずれにおいても〔事前事後要因〕は有意であった。

事前の自信が最も高い群が自信を向上させなかったことは、測定に係る天井効果のためだと考えられた。これらのことから、このプログラムは当初の援助要請の仕方に関する自信に応じて、自信を向上させるものであると言えた。これによりこのプログラムの実施に関して、当初の自信による禁忌はないものであることが確認されたと言える。

2 受け止め方に関する自信

（1）3要因による検討

次に、「受け止め方に関する自信」についてプログラムの効果を検討した。ここでも、事前の自信による効果の差異を考慮することとした。そのため、〔学年要因〕×〔事前の自信の群要因〕×〔事前事後要因〕の3要因混合計画の分散分析を行うこととした。水準の設定については、前項の「援助要請の仕方に関する自信」と同様であった。

分析の結果、3要因の交互作用が有意であったため、〔学年要因〕×〔事前の自信の群要因〕と〔学年要因〕毎の〔事前の自信の群要因〕×〔事前事後要因〕の各2要因の分析を行うこととした。

（2）〔学年要因〕×〔事前・事後要因〕

各条件の平均と標準偏差を表6に示した。分析の結果、交互作用は有意でなく、〔学年要因〕($F(2,623)=15.51, p<.01, \eta p^2=.05$)、〔事前・事後要因〕($F(1,623)=401.13, p<.01, \eta p^2=.39$)は、共に有意であり事後の方が高くなった。〔学年要因〕の水準についてHolm法による多重比較を行ったところ、全ての学年間で有意な差があり、学年が下がるに従い受け止め方に関する自信は高いものであった($MSe=1.33, p<.05$)。

（3）〔学年要因〕毎の〔事前の自信の群要因〕×〔事前事後要因〕

ア 小学校3・4年生

各条件の平均と標準偏差を表7に示した。交互作用が有意であったため($F(3,176)=83.33, p<.01, \eta p^2=.59$)、水準毎の単純主効果を検討したところ、最も事前の自信が高い群において〔事前事後要因〕が有意でなかった外は、事前と事後のいずれでも群の要因が有意であり、全ての群間に有意な差があった。また事前の自信の群についても下位3群のいずれにおいても〔事前事後要因〕は有意であった。〔事前の自信の群要因〕の水準についてHolm法による多重比較を行ったところ、事前においては全ての学年間で有意な差があったが($MSe=0.02, p<.05$)、事後においては最も自信が高い群と2番目の群、最も自信が低い群と3番目の群の間には有意な差はなく、他の群間には有意な差があった($MSe=0.41, p<.05$)。

事前の自信が最も高い群が自信を向上させなかったことは、測定に係る天井効果のためであると考えられた。これらのことから、このプログラ

表6 受け止め方に関する自信の変化

	小学校3・4年生		小学校5・6年生		中学校1・2年生	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
<i>N</i>	180	180	176	176	270	270
平均	3.86	4.58	3.72	4.41	3.44	4.10
<i>SD</i>	1.00	0.70	1.08	0.76	1.03	0.85

ムは当初の受け止め方に関する自信に応じて、自信を向上させるものであると言えた。これによりこのプログラムの実施に関して、当初の自信による禁忌はないものであることが確認されたと言えよう。

イ 小学校5・6年生

各条件の平均と標準偏差を表7に示した。交互作用が有意であり ($F(3,172)=73.23, p<.01, \eta p^2=.56$), 事後、全ての群間に有意差 ($MSe=0.31, p<.05$) があったこと以外は、小学校3・4年生の結果と同じパターンであった。これによりこの学年についても、当初の自信による禁忌はないものであることが確認された。

ウ 中学校1・2年生

各条件の平均と標準偏差を表7に示した。交互作用が有意であり ($F(3,266)=475.26, p<.01, \eta p^2=.41$), 小学校5・6年生の結果と同じパターンであった。これにより中学生についても、当初の自信による禁忌はないものであることが確認された。

3 困り事・悩み事の対処姿勢の変化

続いて、プログラムを通して困り事・悩み事の対処姿勢の変化を検討した。困り事・悩み事が生じたとき、「(iv) あきらめてがまんする」あるいは「(v) 考えないようにする」は、課題への関わりを回避するものであることから、これをまと

めて「否定的対処姿勢」として捉えることとした。「(ii) 友だちや大人の力を借りて解決する」あるいは「(iii) 友だちや大人に解決して欲しい」はこのプログラムがねらいとする援助要請の仕方に伴う心的変化であると捉えた。そして、「(i) 自分で解決する」は援助要請ではないが肯定的変化であることから、(i)(ii)(iii)をまとめて「肯定的対処姿勢」として捉えることとした。

そして、事前に「否定的対処姿勢」を呈した児童生徒が、プログラムによってその対処姿勢を変化させるのか、「ストレス（困った事）(①窓からの光で黒板が見えづらかったら、②授業が分からなかったら、③係や当番活動をやらない人がいたら、④仲の良い友だちと口げんかをしたら、⑤他の人からいやがらせをされていたら、⑥体調がすぐれなくて元気がでなかったら)の課題を考慮しながら χ^2 二乗検定を用いて検討することとした。その人数を学年別に表8-10に示した。併せて学年別に肯定的・否定的の対処姿勢 \times ストレス（困ったこと）の 2×6 の χ^2 二乗検定と残差分析の結果をこの表に示した。

その結果、小学校3・4年生では偏りは有意ではなかった ($\chi^2(5)=3.25, ns, Cramer'V=.14$)。

小学校5・6年生の偏りは有意であり ($\chi^2(5)=12.48, p<.05, Cramer'V=.20$), 残差分析の結果、「⑤他の人からいやがらせをされていた

表7 援助要請の受け止め方に関する自信の変化

		自信[5]群		自信[4]群		自信[3]群		自信[1・2]群	
		事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後
小学校3・4年生	<i>N</i>	55	55	63	63	47	47	15	15
	平均	5.00	4.91	4.00	4.68	3.00	4.23	1.73	4.07
	<i>SD</i>	0.00	0.35	0.00	0.56	0.00	0.88	0.44	0.77
小学校5・6年生	<i>N</i>	48	48	61	61	42	42	25	25
	平均	5.00	4.96	4.00	4.66	3.00	3.98	1.76	3.48
	<i>SD</i>	0.00	0.20	0.00	0.48	0.00	0.64	0.43	0.90
中学校1・2年生	<i>N</i>	40	40	98	98	85	85	47	47
	平均	5.00	4.88	4.00	4.39	3.00	3.91	1.74	3.21
	<i>SD</i>	0.00	0.40	0.00	0.53	0.00	0.70	0.44	1.01

ら」では「肯定的対処姿勢」が多く「否定的対処姿勢」は少なく有意傾向であった。これに対し「②授業が分からなかったら」は有意に「否定的対処姿勢」が多く、「肯定的対処姿勢」が少なかった。「⑥体調がすぐれなくて元気がでなかったら」は有意傾向で「否定的対処姿勢」が多く、「肯定的

対処姿勢」が少なかった。

中学校1・2年生の偏りは有意であり ($\chi^2(5)=16.61, p<.05$, Cramer's V=.20), 残差分析の結果, 「③係や当番活動をやらない人がいたら」では有意に, 「⑤他の人からいやがらせをされていたら」では有意傾向で, 「肯定的対処姿勢」が

表8 小学校3・4年生のプログラム前後の対処姿勢の変化

ストレッサー (困った事) \ 対処姿勢	小学校3・4年生	
	肯定的	否定的
①まどからの光で黒板が見えづらかったら	22	11
②じゅぎょうが分からなかったら	6	2
③係や当番活動をやらない人がいたら	15	5
④仲の良い友だちと口げんかをしたら	9	5
⑤他の人からいやがらせをされていたら	20	14
⑥体調がすぐれなくて元気がでなかったら	25	20

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

肯定的: 「友達や大人にかいけつしてほしい」「友達や大人の力をかりてかいけつする」「自分でかいけつする」

否定的: 「あきらめてがまんする」「考えないようにする」

表9 小学校5・6年生のプログラム前後の対処姿勢の変化

ストレッサー (困った事) \ 対処姿勢	小学校5・6年生	
	肯定的	否定的
①日光がまぶしくて黒板が見えづらい	19	15
②テストができるかどうか心配	16 *	36 *
③係や当番の仕事をさぼる人がいる	29	26
④友だちと口げんかをしてしまった	18	22
⑤他の人からいやがらせをされている	39 †	31 †
⑥体調が悪くて元気が出ない	23 †	41 †

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

肯定的: 「友達や大人に解決してほしい」「友達や大人に手伝ってもらい解決する」「自分で解決する」

否定的: 「あきらめてがまんする」「考えないようにする」

表10 中学校1・2年生のプログラム前後の対処姿勢の変化

ストレッサー (困った事) \ 対処姿勢	中学校1・2年生	
	肯定的	否定的
①成績が上がらない	7	15
②部活動や習い事で疲れている	38 *	72 *
③係の仕事をやらない人がいる	49 *	40 *
④仲の良い友だちと口げんかをした	22	20
⑤他の人からいやがらせをされている	41 †	36 †
⑥体調がすぐれなくて元気が出ない	35 †	64 †

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

肯定的: 「友達や大人に解決策を見出してもらう」「友達や大人に手伝ってもらい解決策を見出す」「自分だけで解決策を見出す」

否定的: 「あきらめてがまんする」「考えないようにする」

多く「否定的対処姿勢」は少なかった。これに対し「②授業が分からなかったら」は有意に、「⑥体調がすぐれなくて元気がでなかったら」は有意傾向で「否定的対処姿勢」が多く、「肯定的対処姿勢」が少なかった。

この結果は相対的なものではあるが、「⑤他の人からいやがらせをされていたら」について、小学校5・6年生及び中学校1・2年生では、否定的対処姿勢であった児童生徒が肯定的対処姿勢に変化する可能性が示唆されたものだと考えられた。この変化はこのプログラムが期待したものであり、成果だと言えよう。しかし、これらの学年は小学校3・4年生よりも、援助要請の仕方及び受け止め方の自信を向上させることができなかったものである。これは、このプログラムにより援助要請の仕方と受け止め方について学んだ上級学年の児童生徒は、単に自信を向上させるだけでなく、その難しさを自覚したために自信を向上させることができなかったとも考えられる。

4 般化に関する質的情報

ソーシャルスキルトレーニングは、インストラクション、モデリング、リハーサル、フィードバック、般化の一連の流れで行われることが多い。本プログラムもこれに沿ったものであるが、般化について量的にこれを捉えることは難しい。そこでここでは、これに関わるエピソードを提示することとする。

この授業を受けた小学校高学年の児童が、その日の放課後早速、担任教師に友人関係のことについて相談をしている。また、別の児童は放課後、友人に相談している様子が観察された。この児童は、今回のプログラムで取り上げた事例とよく似た経験を実際にしており、予め観察を要する状態だと判断された。しかし当該児童はむしろ積極的にリハーサルに取り組み、クラス全体へのフィードバックの際にも活躍する様子が見られた。このプログラムがこれからのスキルとして準備されるものだけではなく、過去の経験の理解のし直しにも役立つ可能性が示唆されたものと考えられた。

同時にプログラムの実施に当たっては、各児童生徒の情報を整理しておく必要があることも示唆された。さらに別の中学年の児童は、予め行われた授業の案内時に「悩み事があったからちょうどよかった」と担任教師に伝えている。相談を躊躇する児童の背中を押すように援助要請行動を促すはたきも見られたと言えよう。中学生では、振り返りにおいて「実際に相談するときは、型どおりには上手くいかないこともあると思う」との発言があった。そこには、ここでの練習に留まらず実際の相談を想定し、型に基づいて自分のできることを点検する様子がみられたと考えられる。中学生らは、シェアリングに積極的で、工夫した点や難しかった部分について、実生活と関連付けながら発言する様子が多々見られた。

5 展開上の留意点

今回の試みでは、量的に実証するには至らないが、今後の実践につながる有益な示唆を得ることができたので、これについても触れておく。中学年の児童には逸脱も見られることから、取り組む内容を全体で確認し、また取組上のルールや約束事の確認をしてからリハーサルに移ることが重要であることが示唆された。また、相談内容を広げさせず、担任教師と決められた台詞を練習した上で、簡単な内容を繰り返し行うことの効果が指摘された。具体的な台詞があることで、普段話することが苦手な児童も言葉を発し活動に参加できる様子が見られた。

高学年の児童については、その反応や留意点はむしろ中学生に近いことが指摘され、モデリングにおいて、良いモデルと悪いモデルの比較から要点を抽出することが可能であることが指摘された。そして、目的や意味をインストラクションで伝えることで、有益なリハーサルにつなげられることがうかがわれた。また授業展開において型の提示に合わせて実際場面での自然な言い回しを問うことが、児童生徒の意欲を高める可能性が示唆された。

一方で、教師側の思いが活動を促進させるだけ

でなく阻害する可能性も指摘され、児童生徒の素朴な疑問や素直な感想を丁寧に扱うあまり、活動のテンポや進捗に滞りが生じることが挙げられた。しかし、同時に全く同じ問題に関して、教師側の説明だけに頼らず、児童生徒に意見を求める展開の必要性についても指摘された。ねらいの達成についても、この1時限のプログラムだけで児童生徒の変容を期待したり、現実場面への適用の徹底を図り過ぎたりという拙速な期待や取組へのこだわりが活動を困難にしがちであることもうかがわれた。

結論

本研究の目的は、自殺予防教育の一環として、ソーシャルスキルトレーニングの考え方を参考に「援助要請の仕方・受け止め方」の心理教育プログラムを作成し、小学校3年生から中学校2年生までの児童生徒に実施し、その成果を検証することであった。作成したプログラムについて、援助要請の仕方・その受け止め方共に、当初の自信による適用の禁忌はないことが確認された。援助要請の仕方・その受け止め方の自信の向上については、いずれの学年においてもその効果が認められ、特に小学校中学年において顕著であった。しかし、困り事・悩み事の対処姿勢については、中学生と小学校高学年において、肯定的変化が認められた一方で、自信の向上を呈した小学校中学年では、肯定的変化が見られなかった。中学年の児童はプログラムの展開そのものを楽しみそれを自信として定着させる傾向にあり、中学生らはプログラムでの熟考を行動変容に繋げる傾向がある可能性が示唆された。

引用文献

文部科学省 2018 児童生徒の自殺予防に向けた困難な事態、強い心理的負担を受けた場合等における対処の仕方を身に付ける等のための教育の教材例について。

文部科学省 2019 児童生徒の自殺予防に係る取組について（通知）。

文部科学省・厚生労働省 2018 児童生徒の自殺予防に向けた困難な事態、強い心理的負担を受けた場合等における対処の仕方を身に付ける等のための教育の推進について（通知）。

Oden, S.L., & Asher, S. R. 1977 Coaching low accepted children in social skills : A follow-up sociometric assessment. *Child Development*, 48, 496-506.

富永良喜 2014 災害・事件後の子どもの心理支援 システムの構築と実践の指針. 創元社.

富永良喜・三浦光子・山本奨・大谷哲弘・高橋哲・小澤康司・白川美也子・渡部友晴 2012 大規模災害後の子供のこころのサポート授業. *トラウマティック・ストレス*, 10, 11-16.

山本奨 2013 被災地の子どものサポートと支援者に求められる力. *臨床心理学*, 13(1), 151-155. 金剛出版.

山本奨 2014 コーピング・レパトリー拡大によるストレス対処の自信の獲得ーワークシートと話し合い活動の効果の検討. *日本学校心理士会年報*, 6, 71-81.

山本奨・大谷哲弘 2015 コーピング・レパトリー拡大プログラムの中学生への適用に関する検討. *岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要*, 14, 385-393.

山本奨・大谷哲弘 2016 認知の再構成プログラムによるストレスのコントロールの可能性の向上ーワークシートと話し合い活動の効果の検討ー. *岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要*, 15, 225-235.

山本奨, 大谷哲弘, 信夫辰規, 吉田隆, 菊池知之, 高橋康次, 佐々木康人, 大越淳, 砂沢剛, 坪谷有也 2017 認知の再構成プログラムの小学生への適用 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 1, 15-23.

山本奨 2019 大規模自然災害後の心理教育の原則と取組から得られた示唆, *日本学校心理士会年報*, 11, 103-113.

附記

本研究は、岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻における専攻共通科目「心理教育的援助サービスの理論と実践」及び実習科目「子ども支援力開発実習」並びにリフレクション科目「教育実践リフレクションⅡ」における教育活動を通して遂行されたものである。