

SOS 発信による、いじめの未然防止

－信頼感と、被援助志向性の関係性－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野 藤巻 睦

1. 問題と目的

平成 25 年 9 月 28 日に「いじめ防止対策推進法」が施行して 8 年が経つが、令和になってもいじめは絶えず、毎年いじめの認知件数は増え続けている。文部科学省(2020)によると、令和元年度のいじめ認知件数は小学校で 484, 545 件と過去最高の件数であった。傷つく児童生徒を減らすために、いじめを未然防止する方法を模索する必要がある。

未然防止の方法として、「SOS の出し方に関する教育」が注目されている。平成 28 年度に改正された自殺対策基本法において「困難な事態、強い心理的負担を受けた場合における対処の仕方を身に着けるための教育」(＝SOS の出し方に関する教育)として推進が明記され、重点施策として位置づけられた。これを受け、全国各地でこの教育が推進され、山梨県教育指導重点でも挙げられている。この教育は、児童生徒が「死にたい」など様々な要因で不安定な状態にあるときに、抱え込まず信頼できる人に相談しようと促すものである。この教育のポイントは①SOS の出し方を教えること、②SOS の受け止め方を教えることである。

推進する一方で文部科学省(2018)は、この教育の注意すべきポイントとして『「信頼できる大人って誰だろう」と問いかけたとき、すぐに顔が浮かばない子供たちがいるかもしれません。そんな時、私たちの“関わり”が大切です。』と述べている。ここから、そもそも助けが必要だと思わない児童、相談相手が浮かばない児童がいることも考慮に入れる必要がある。

そこで本研究では、児童が相談したいと思うか、相談しようとするかに着目した。ところで生徒指導提要には、「生徒指導においては愛と

信頼に基づく教育的関係が成立していなければその成果を上げることができません。」という記述があり、教師と児童生徒の関係の重要性が改めて確認できる。また園田(2011)は「素直に SOS を出せる子どもとは、それだけ他者への信頼感をいだけている子どもであり、その SOS 発信が大人に向けてなされるとは、大人への信頼感をちゃんともっている子どもなのだとも換言できる。」と述べており、関係性の中でも、SOS 発信に関しては信頼感の重要性が述べられている。そこで、本研究では、相談したいという気持ち(被援助志向性)、相談するということ(援助要請行動)と共に、信頼感にも着目することとした。

本研究では担任の学級経営における日々の関わりに焦点を当て、担任への信頼感が日々の学級経営で構築され、担任に対して被援助志向性を抱くと、それがクラスの友達、周囲の人々への信頼へと一般化され、自然と他者への被援助志向性を抱くというプロセスを仮定し、被援助志向性を育む関わり方の検証を目的とした。

2. 研究の方法と内容

2.1. 期間及び対象児童

- (1) 対象校 山梨県内公立小学校
- (2) 時期 2020 年 6 月～2021 年 1 月
- (3) 対象児童 第 4 学年 1 学級 (28 人)

2.2. 研究方法

本研究では、以下の観点から研究を進めた。

① クラスの参与観察

6 月から 1 月までの期間に週 1 回、配属学級、また同学年の他クラスの授業内外での参与観察を行い、児童理解を図った。

② 担任の行動分析

担任の日々の行動を分析し、信頼感を得る方法の分析を行った。

③ 担任、スクールカウンセラーへの聞き取り

学級担任、スクールカウンセラー(以降 SC)に、学級経営についてや、相談を受けた際の対応の仕方、また話してもらいやすくなる方法や、現状、問題点等を聞いた。

インタビューを行った SC は、実習校に配属されている 1 名である。時間は約 1 時間であった。児童が相談に向かうような手立て等の内容について質問を行った。

担任に対しては、放課後に学級経営について気になった点の質問をして聞き取りを行った。

④ アンケート調査

アンケートは 1 月に配属クラスに対して行った。項目数は、①被援助志向性に関する 12 項目、②相談相手の選択から信頼感を測る 13 項目の、計 25 項目である。アンケート説明も含めて所要時間は 40 分程度で、1 校時の時間を使って行った。実施人数は 26 人、その内無回答のない有効なデータは、①のアンケートは 26、②のアンケートは 24 であった。

アンケート①は、藤本、村上、西谷、櫻井(2016)の「児童用援助要請行動尺度の作成」を基に、「あなたは、もしも下のようなことが起きた時に、誰かに相談しますか。」という質問に対して、

A:対人関係に関する 4 項目

B:心理に関する 2 項目

C:叱責に関する 2 項目

D:学習に関する 3 項目

E:健康に関する 1 項目

の計 12 通りの状況に対して、「いつもする」、「ときどきする」、「ほとんどしない」「ぜったいしない」の 4 件法を用いて行った。

アンケート①を行った理由は、クラスの児童の一般他者に対する被援助志向性の高さを測定するためである。しかし、児童用被援助志向性尺度というものは友人や、教師に対する特定の人物に向けたものしかなく、一般他者に向けたものはなかった。また、水野(2016)は

「教師に対しての被援助志向性尺度は共分散構造分析の適合性が低く、今後さらなる分析が必要である。」としている。そこで今回は、児童用援助要請行動尺度を用いて、被援助志向性を測ることとした。分析には、藤本ら(2016)が主成分分析の結果、十分な負荷量を有するとした項目 9 項目を使って行った。「いつもする:4 点」、「ときどきする:3 点」、「ほとんどしない:2 点」、「ぜったいしない:1 点」として換算し、項目の合計は 36 点満点とした。

アンケート②は実習校の学校長に許可を得て、校内で実施している「生活アンケート」の項目に付け足す形で行った。「あなたは、もしも以下のようなことが起きたときに、誰に相談しますか。」という質問に対して、文部科学省(2020)の「いじめの容態」を参考に、「からかわれたとき」「嫌なことを言われたとき」など計 13 通りの状況を想像させ、各々について、誰に相談するかを自由記述で回答させた。その時、相談しないという回答も可とした。

アンケート②を行った理由は、児童が相談するかどうか、そしてするとしたら誰に相談するかを測るためである。園田(2011)は「子供からの SOS の発信は、まずその子どもがその困難に向き合おうとしており、二つ目に、でも自分だけでは解決できないことを端的に感知し、三つ目に、自分から心を開いて他者に助けを求めることができるということに他ならない。(中略)つまり、素直に SOS を出せる子どもとは、それだけ他者への信頼感をいだけている子どもであり、その SOS 発信が大人に向けてなされるとは、大人への信頼感をちゃんともてている子どもなのだと換言できる。」と述べており、相談するかどうかはその相手への信頼感を示すものと考えたからである。

3. 結果

3.1. 参与観察の結果

(児童の様子)

配属クラスの雰囲気は良好であり、授業中も積極的な態度が見られた。わからない問題があると、その児童のもとに習熟の早い児童

が教えに行く場面がよく見られた。面倒見の良さが見られるクラスであった。担任との関係も良好であり、なにかされた場合には、すぐに担任のもとに行き相談をし、解決しようとしていた。交友関係で気になる児童もいたが、担任はこのことをしっかりと把握をして細かな対応を行っていた。

また、朝の会の担任と児童の会話においては、児童は学校のことを保護者にあまり話さないという受け答えがあったが、アンケートや聞き取りは行っていない。

(担任の様子)

担任は、穏やかな印象である。人当たりが良く、冗談交じりにクラスを明るいつまぎにしていた。褒める行動が多かった印象である。4学年の児童の発達段階に応じた指導を行っていた。叱り方は非常に穏やかであった。児童には考えさせることを重視しているように見え、何に対して叱っているのか、何がいけなかったのかを論ずるように叱っていた。叱るだけでなく、その後のフォローもしっかりしていた。また、特別支援学級の教師ともしっかりと連携を取り、特別支援学級の児童が教師間の指示の違いに混乱しないように努めていた。

3.2. 行動分析の結果

佐竹(2003)は、「教育現場において生徒に信頼感を生起させるような教師の行動について検討し、得られた結果から、そのような教師の行動として、「尊重」「肯定的特質」「安定性」「受容性」「明朗性」「親密性」という6つの因子があることが示唆された。」と述べている。そこで、各因子の負荷量の大きい項目に沿って教師の行動を分析した。

尊重：児童を一人の人間としてとらえ、親身に関わろうとする行動

- ・生徒のことを思って怒ったり泣いたりする
- ・生徒のことをいつも第一に考えている
- ・生徒のことをいつも見ている
- ・生徒に対して親身になる
- ・生徒のために自分の時間や労力を使う

「尊重」に関する行動については以下の姿

が見られた。児童のことを思って叱っていた。感情的にならず、常に穏やかな口調で論ずるように叱っていた。児童と膝を交えて座りながら1対1で指導する様子も多く見られた。また、前学年時に受け持った時から児童と共に行動しようと休み時間等も教室で過ごしたことを聞いた。実習中もそうした姿が見られた。児童たちだけの空間がないようにし、トラブルがあった際には早期に解決できるよう、共に過ごしていたようである。また友達関係など自分たちで解決できないような困り感を抱える児童たちに安心感を与えたかったと述べていた。またそのように行動を共にすることで授業中に話せない児童とも積極的にコミュニケーションをとっていた。以上の行動等を見るに児童のことをいつも第一に考えていたという姿がうかがえる。

肯定的特質：好感を持てるような教師の特質(見た目、周りからの評価)

- ・ほかの教師に好かれている
- ・手紙をくれる
- ・笑顔でいる
- ・時々いつもとは違う一面を見せる
- ・教師をめざした理由が好ましい
- ・見た目に好感が持てる

「肯定的特質」に関する行動については以下の姿が見られた。他クラスの担任の先生や、特別支援学級の教師と楽しそうに話していたり、若手の教師が聞きに来たりすると的確に指示をしていた様子は、日々児童たちが目にしている状態であった。連絡帳において保護者への返事等は必ず「お世話になっています」といった文面から入り丁寧な受け答えをしていた。そうしたやり取りは少なからず児童たちも目にしている。常に笑顔であり、授業中も、その後も穏やかにたまに冗談等を入れながらにこやかな様子だった。叱る時には、声のトーンや表情、雰囲気を変え別の一面をみせていた。

安定性：一步引いて落ち着いて生徒を見守るような行動

- ・自分の自慢はしない
- ・名前を読み間違えない
- ・いつも落ち着いた態度でいる
- ・自分の感情を抑えることができる
- ・いつも同じ態度で生徒に接する
- ・生徒の意志や希望を第一に優先する
- ・生徒の希望や意見を取り入れる

「安定性」に関する行動については以下の姿が見られた。「先生はこうだったぞ」という内容のことは児童の前でもそうだが、私に対しても話さなかった。逆に失敗談を話してくれたり、「自分がこうだったからおすすめだよ」といったアドバイスをくれたりした。自分のクラスだけでなく、他クラスの児童の名前も、合同体育の時などでしっかり呼んでいた。態度については、毎日落ち着いた様子である。慌ただしさや、取り乱すこともなく、一定の落ち着きを保っている。自分の感情を抑えることができるという点に関しては、叱り方について話した時に、感情をコントロールしようと努めていると述べていて、感情の抑制ができていると理解した。武道を行い、規律に厳しい人と自覚しているため、児童に合わせて緩く緩く自分を演じているところもあると話していた。運動会のリレーの並び順、帰りの会でのコーナーの追加、席替えのルールなど、児童の意見や、意志、希望を積極的に取り入れていた。

受容性：批判的でなく、受容的な態度

- ・校則についてしつこく言わない
- ・生徒に対して優しい
- ・生徒と友達同士のよう接する
- ・生徒に対して優しい口調で話す
- ・生徒を責めない

「受容性」に関する行動については以下の姿が見られた。校則については、しつこくはないが、しっかりと指導をしている。児童の雰囲気や緩んでいるなどと思ったときにはしっかりと全体の前で話をして児童の気持ちを引き締めていた。児童との関わり方は、親密な様子である。冗談を言い合ったり、少しおどけることもある。しかし、教師という線引きをしっかりと

していると述べていた。児童を責めることはしていなかった。児童に対しては常に優しく、話し方は穏やかである。叱るときにも声を張り上げることはなく、諭すような優しい叱り方である。だからと言って甘いようなことはなく、児童が自身の言動の反省をしっかりと促すようにするものであった。

明朗性：明るく快活な教師像

- ・元気が良い
- ・冗談を言う
- ・人の話を聞くのがうまい
- ・趣味や好きなものがある
- ・生徒をほめる
- ・物知りである
- ・はっきりした態度をとる

「明朗性」に関する行動については以下の姿が見られた。快活な感じではないが、冗談を言って笑わせたりと明るい性格であり、元気の良さがうかがえた。人の話を聞くのがうまいという点では、普段の会話はもちろんのこと、叱る場面では、児童と一対一での語り合いを行っており、そうした場面からも話を聞くことのうまさがうかがえる。児童を褒めない日はないというほど、帰りの会では必ず日直の良い所を話したりする。例えば通級の児童(A)が日直の時、朝の仕事を終え特別支援学級に戻った後、「Aは昨日から日直の仕事ができるか心配だったみたいです。でも昨日いじめについて学んだ時、声掛けをすると良くなって意見が出たけれど、今回みんながAに温かく声を掛けてくれたから、恥ずかしがり屋のAも頑張ってくれました。みんなありがとう。」と全体に対しても褒めることをしていた。叱るときと親しむときはしっかりと変化を出しており曖昧な態度はとらない。話を聞いている限り、体を動かすことが好きなようだった。物知りの様子は、私への指導においてよく見られた。また児童の会話から、流行りものについての知識も持っていた。

親密性：生徒－教師関係にとらわれない、親密的な態度

- ・生徒と学校以外のことについての話をする
- ・言葉だけではなく体を使って褒めてくれる
- ・自分の私生活のことを話す
- ・生徒の興味や言った言葉などを覚えている

「親密性」に関する行動については以下の姿が見られた。休みの日何をしていたのかなど、学校外の話を見聞と良くしていた。言葉だけでなく、見聞に対して拍手など体を使った褒め方をしていた。私生活についての話をすることもあった。見聞の話に対して「この間言ってた〇〇でしょ。」など見聞との会話を大切にし、しっかりと覚えている様子が見られた。

3.3. 聞き取りの結果

3.3.1. SC へのインタビュー

インタビューの結果以下のことが得られた。

Q: いじめ相談についての有無

A: 頻繁ではない。本来いじめられていると感じる人が声を発しやすくなるというか、直接カウンセラーという人に相談することが定着すればいいと思う。

Q: SC が授業を行い、被援助志向性を高める活動をしているか

A: ゲームを交えながら、人間関係についてのレクチャーみたいな授業をしたことがある。そうして接触することで、単純接触効果じゃないけど、見聞が身近に感じてくれる。

Q: カウンセラーの役割である、予防的介入はどんなことをしているのか

A: ストレス発散法や、危険サインをお便りで知らせて、相談に行こうかなというタイミングを作る。また、クラスをみて担任と情報共有し、日々見てもらう。担任からこの子を見てくれとお願いされたときは、全体を見て気になったこと等を共有している。

Q: SOS の出し方教育に、協力しているか

A: ちょっと聞いたことない。話が来たらぜひやりたい。SC という特別な人じゃなくても安心できる居場所が一つでも子どもにあるといい。専門家だからこそ、話すのが怖いと

思う人もいる。

Q: 担任や大人を信頼していない子が自分から口を開いてくれるか。

A: 信頼していないかはわからないが、話したら余計こじれたため、話さなくなった子がいた。全員に対して同じ対応ではなく、その子にあった対応ができるといい。子どもの懐に入るには、同じ目線で同じものを見れないとならないと思うので、縦の関係だけではなく、横の関係も必要。

Q: 不慣れな新任の先生のクラスの子が多く相談に来る傾向はあるか

A: そこはちょっとわからないけれど、若い先生がカウンセラーにクラス運営の悩みを相談しに来ることはある。ベテランの先生よりも、一緒に遊んでくれる若い新任の先生のほうがいい時もある。内弁慶だった子が、先生が中心でやっている鬼ごっこに入ること、周りからも周知されるようになった。

Q: 心を閉ざした子にどう介入していくべきか

A: カウンセラー全般で話すと、いろいろな療法の中からその子にあったものを選び、居心地のいい部屋で過ごす。一緒にいてそんなに居心地悪くなかったなと思ってもらう。そこから、だんだんと話し始める。

3.3.2. 担任への聞き取り

聞き取りにより得られた回答をまとめると担任の行う学級経営は以下ようになった。

学級経営の軸「目指す子ども像を設定し、中・長期的な指導を行う」

①気が付いてどんどん動ける(自主性)子の育成を目指す。家庭と同じくらい長く過ごす場所だから、学校が安心できる場になるようにしたい。②自分に行うことができる。(当番の枠を超えて、みんなの仕事をみんなでやる。)③自由の範囲「枠を決めた中で自由にさせる。」(どこを許し、どこを許さないかの線を引きながら、子どもたちが戸惑わないようにしながらわかるようにしていく。)

担任の指導の根幹

一家に帰ったときの「ただいま」の表情で、保護者には子供が今日どんな日だったのがわかる。毎日最高の「ただいま」が開けるようにしてやりたい。

担任の行う学級経営は、見聞の自主性というところに重きを置いていた。また自身の過

去の体験から、教師の一言で児童の可能性をつぶさないようにしていると述べていた。また、授業の問いかけはもちろんだが、席替えなど何かをするときに、目的とルールを児童に考えさせ、「なぜダメなのか」という理由とともに発表させていた。こうした学級経営が身を結び、帰りの会で日直の良かったところを伝え合うコーナーを児童が自主的に作ったり、給食の盛替えができる献立を毎回担任が伝えていたが、いつの間にか児童が自主的に言うようになっていたと述べていた。

また、教師と児童の線引きをしたうえで、児童との良好な関係を築く関わりをしていることが分かった。

3.4. アンケートの結果

児童用援助行動要請尺度のすべての点数を合計した値が、9～17を下位、18～27を中位、28～36を高位の3つのグループに分けた。その人数の内訳は表1の通りである。

表1 児童用援助要請行動尺度のグループごとの内訳

	下位	中位	高位
児童数 (26人)	13人 (男子9人 女子4人)	12人 (男子4人 女子8人)	1人 (女子1人)

それぞれのグループの男女の内訳を見ると、下位では(男子:女子)=9:4、中位では(男子:女子)=4:8、高位では(男子:女子)=0:1であった。クラスの平均点を図ると16.8点であった。男女別に見てみると、男子の平均点は14.2点、女子の平均点は19.4点となった。また、女子は13人中11人が平均点以上の得点を出しているのに対して、男子は13人中4人しか平均点を超えていなかった。また、男子は9点の児童が2名存在した。

次に、担任への信頼感に関するアンケートの各項目の集計を行った結果は表2のとおりである。児童一人一人の結果を見ていくと、相談相手はばらつきがあるものの、集計していくと、どの項目においても、相談相手はほぼ似

通った数値となった。平均値を出すと、「相談なし」「家族」「友達」「教師」の順で多かった。設問5(ぶつかられるという状況)に関してのみ、「家族」より「教師」の人数が多く、「相談なし」「友達」「教師」「家族」の順で多かった。

表2 相談相手の内訳(人数)

	家族	友達	相談なし	教師	友達&家族	教師&家族
設問1	4	5	10	3	1	0
設問2	5	5	9	3	1	0
設問3	5	7	10	1	0	0
設問4	6	4	11	2	0	0
設問5	3	4	12	4	0	0
設問6	6	4	10	3	0	0
設問7	7	4	9	2	0	1
設問8	6	3	10	3	0	1
設問9	4	4	12	2	0	1
設問10	3	6	11	2	0	1
設問11	8	4	8	2	0	1
設問12	7	3	9	3	0	1
設問13	8	2	10	1	1	1
平均	5.54	4.2	10.08	2.4	0.23	0.54
標準偏差	1.65	1.3	1.14	0.8	0.42	0.5

4. 考察

4.1. 参与観察の考察

授業や、日々の生活を通して、児童と担任の結びつきは非常に強いように思えた。なにか問題が起きれば担任を頼る児童の姿がよく見られた。

4.2. 聞き取りの考察

SCへのインタビューにおいて、若い時は若いなりの学級経営の方法があり、児童との信頼関係の結び方は様々であるとわかった。心を閉ざした児童への介入は、同じ目線に立った関係が必要であること、また児童一人一人が、居心地の良い場を担任が提供しているということを感じることで、相談してみようかなという思いが生起するのではないかと考察した。

担任の学級経営についての聞き取りでは、経験を活かした様々な工夫を聞くことができた。ここで聞き取った学級経営は、横藤(2011)が提唱している「織物モデル」との類似が指摘できる。織物モデルは、「教師と生徒の上下関係を基礎とする関係づくり(しつけや返事、敬

語、ルールなど)」の縦の糸をまず張り、それから「教師と子どものフラットな心の通い合いを豊かに絡ませて」いく横の糸を張ると述べられている。森田・山田(2013)は「順調な学級経営に有効である」として、織物モデルを実践研究によって裏付けた。つまりは担任の学級経営は研究によって有効性が裏付けられたものであり、担任-児童の信頼関係が出来上がっていると考察した。

4.3. 担任の行動の考察

佐竹(2003)は、「信頼感生起に重要な生徒の体験として、『被尊重感』『好感』『安心感』『被受容感』の4つが示唆された。教師の側がこれらの感情体験が得られることを目的とした行動をとることが、生徒からの信頼感を得るために有用なことであると思われる。」と述べていた。

「被尊重感」：(尊重)(安定性)(親密性)大事にされている・尊重されているという体験
「好感」：(肯定的特質)(明朗性)(親密性)いい人だなと思う体験
「安心感」：(安定性)安心できるなと思う体験
「被受容感」：(受容性)(親密性)「受け入れられている」という感情の体験

それを基に1つの具体例を考察すると、帰りの会に、担任がその日の日直の良いところを毎日伝えている活動では、児童は大事にされている体験、良い人だなと思う体験、安心感、受け入れられている感情の体験を経験し、4つの体験すべてを得ていた。これだけでなく、ほかにも多くの行動により児童はいくつもの信頼感の生起に重要な体験をしていると考察できる。このことから児童が担任に対して十分な信頼感を有しているということわかった。

4.4. アンケート考察

被援助志向性に関するアンケートでは、クラスの平均点が12項目の得点の総合値を下回っており、被援助志向性が高くはないという結果となった。しかしながら今回の調査では先述のとおり、被援助志向性を測るにあたって、援助要請行動の項目を用いた。つまり、「誰

かに相談するか」を尋ねており、「誰かに相談しようと思うか」を尋ねたわけではない。被援助志向性から援助要請行動を起こす過程には援助要請意図や援助要請意思といったものが関わってくる。別の因子が入ってくるため、正確なデータを得るためには、上記のような過程を丁寧に見取っていくことが今後必要である。また、男子よりも女子の方が得点が高いことから、女子の方が他者に対して頼ろうと思う気持ちがある可能性があるとも考えられた。

次に児童の担任への信頼感に関するアンケートでは、担任に相談するという児童が少なかった。しかし、これは参与観察においてわかった実態と矛盾する結果である。実際には児童らが困ったときに担任を頼る姿が1日に何度も見られた。担任の行動分析の結果から見ても、担任は信頼感を生起するような行動を多くしており、児童も信頼感が生まれる体験を多くしているため、このアンケートをもって信頼感が低いとは言えない。結果に矛盾が生じた理由として考えられる背景としては、今回実際にいじめ被害にあった児童ではなく、「もしも」という起きてない事象について児童に考えさせて回答させた点があげられる。2.2. ④でも述べたように、信頼感に関するアンケートでは無回答が2名おり、質問内容の状況がうまく想像できなかった可能性がある。

2つ目として、水野(2011)は「子どもは教師、スクールカウンセラーに相談しない。…その理由としては筆者は教師に対する評価懸念、教師やスクールカウンセラーに相談することに対する『呼応性の心配』が関係していると考えている。」と述べている。自分の欠点をさらけ出すことで評価が下がること、「わかってくれないだろう」という感情から相談を遠慮してしまうということが考察される。

3つ目として井戸(2011)は「児童期になると、被援助性の対象が養育者や教師など周囲の大人だけでなく、友達に対しても多く見られるようになる。しかし、乳児期や幼児期前半に見られた全面的、あるいは全面的に近い被援助性ではなく、むしろ、次第に援助を求めようと

しない傾向が出てくる。」と述べている。信頼感がないわけではなく、児童は教師に対しての被援助志向性が減少し、友達に対しての被援助志向性が高まっているということが考察される。しかし、これについては、相談相手の選択の理由を尋ねていないため判断しづらいところがある。相談するかどうか、誰に相談するかだけでなく、どうして相談するのか、どうしてその人なのか、という点についても調査に含めるべきであった。

4.5. 総合考察

今回の研究においては仮説の検証まで至らなかった。しかし、相談をするために信頼感が重要であることは先行研究により述べられていた。そのため、学級経営がしっかりと機能して児童との信頼関係を得ることは被援助志向性の発達のためには必要最低条件だと考察した。

筆者が実習においてクラスの児童から信頼を得る上で重視したことは、日常的な対話である。担任は3年時受け持った当初から児童の目に留まる範囲に居続け、授業中あまり手を上げない児童に話しかけるなどしていたと述べていた。それを参考に、1日中クラスから離れず、朝から帰るときまで児童との会話を大切にしたい。当初話しかけてこなかった児童に対しても、こちらが「おはよう」「昨日何食べた」など根気強く話をすることで徐々に話してくれるようになり、信頼関係を結べた。しかし仲が深まるにつれ、担任も気にかけていた児童(B)への特定の人の関わり方が、私にも見えてきた。

このことから、被害にあった本人、またそれを見た児童がSOSを出すことがいじめの未然防止には大切であり、基盤となる被援助志向性の育成は大切であると改めて感じた。

今回の研究の課題としては、学級経営にプラスしてどのような関わり方をすれば被援助志向性が高まるのかという方法の検討ができなかったということである。この課題を受けて来年度、今回得られた知見を基に、児童がなか

なか友達との関係を気づけない等の困難な状況に陥った際に、「相談しない」という選択肢を選ばないように、被援助志向性を育む関わり方の検討をしていきたい。

5. 引用参考文献

- ・井戸ゆかり(2011)被援助性(help-seeking)はどう発達するか—全面的な甘え・依存から適切な「被援助性」の形成へ, 児童心理 11月号, PP24~29
- ・藤本建志・村上達也・西谷美紀・櫻井茂雄(2016)児童用援助要請行動尺度の作成, 教育相談研究, 第53巻, PP. 1~12
- ・水野治久(2011)自立的な被援助性(help-seeking)とはどのようなものか, 児童心理 11月号, PP. 18~23
- ・水野治久(2016) 科学研究費助成事業 研究成果報告書
<https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-24530817/>
- ・文部科学省(2018), 精神的な不安定さを抱える子供の理解と支援について~SOS の出し方に関する教育を充実させるために~
<http://www.city.kuwana.lg.jp/index.cfm/23,67966,302,713,html>
- ・文部科学省(2020), 令和元年度児童生徒の問題行動・不登校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/a_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm
- ・文部科学省 生徒指導提要 第3章, P. 43
- ・森田純・山田雅彦(2013)学級経営に影響を及ぼす教師: 児童関係に関する質問紙調査, 教育学研究年報第32巻, PP23~37
- ・佐竹圭介(2003)教育現場における教師に対する生徒の信頼感の研究, 九州大学心理学研究 4, PP. 195~201
- ・園田雅代(2011)素直に SOS を出せない子どもたち, 児童心理 11月号, PP. 1~10
- ・横藤雅人・野中信行(2011)必ずクラスがまとまる教師の成功術! 学級を安定させる経糸・横糸の関係づくり, 学陽書房

謝辞

本研究を行うに当たって、温かくご指導してくださった連携協力校の先生方、教職大学院の先生方に熱くお礼申し上げます。