

[特別支援教育]

特別支援学級児童における援助要請スキル教育の効果測定

- 「いじめの避難訓練」プログラムを用いた実践 -

今井 政之*

1 主題設定の理由

いじめ対応および未然防止は、教育現場における最優先課題の一つとして位置づけられる。『生徒指導提要』でも、従来重視されてきた「発生後の早期発見・即時対応」に加え、いじめを含めた学校の課題を未然に防ぐ取組の必要性が明確に示されている。そのためには、児童生徒が安心して生活できる環境を整えるとともに、困難な状況が生じた際に、早期に対応できる体制を築く必要がある。特に小学校段階では、児童が困難な状況に直面した際の、信頼できる大人に援助を求める力（以下援助要請スキル）の育成が、いじめの深刻化を防ぐための重要な土台となる。

小沼（2021）は、高学年の通常学級児童を対象に「いじめの避難訓練」を実践し、援助要請行動の促進が可能であることを示した。しかし、低学年や特別支援学級において同様の成果が得られるとは限らない。また、いじめの未然防止プログラムについて検討した先行研究では、教材の情報量や児童の発達段階に起因して、1年生児童に対する効果が限定的であることが指摘されており（今井、2025）、特別支援学級児童においても同様の課題が想定される。

加えて、特別支援学級に在籍する児童は、特性を理由としたからかいや排除などの障害者ハラスメントにさらされやすい状況にある。実際、本研究の対象校では、5年生児童が障害特性を理由に特別支援学級在籍児童を繰り返しからかう事案が発生している。この事案では、加害児童に認知の偏り（シンキングエラー）が認められたことが問題視された一方で、からかいを受けた際に「どのように対応するか」についてのスキルが被害児童に十分に備わっておらず、状況の深刻化を招く一因となった。この事案は、加害児童に対する指導に加え、被害児童とりわけ特別支援学級児童を対象とした援助要請スキルの育成が並行して必要であることを示している。

本研究は、特別支援学級児童を対象に、小沼（2021）を基に改変した「いじめの避難訓練」プログラム（以下「プログラム」）を実践し、児童の援助要請スキルの変化を数量的に検証することを主題とする。実践は、共通スライドとスクリプトの使用により進行の統一を図り、一貫性と再現性を意識した設計とした。さらに、異なる授業形態（45分版・モジュール版）での実践を比較することで、プログラムの導入に向けた課題を検討する。

2 研究の目的

本研究の目的は、(1)プログラムのPre（実施前）・Post（実施後）・Follow-up（2週間後）における援助要請スキルの変化を数量的に把握すること、(2)授業形態（45分版・モジュール版）による変化の違いを比較することの2点である。

3 研究の方法

(1) プログラムの概要

① 研究対象：公立小学校特別支援学級に在籍する児童36名（表1）。補助や読み上げ等の支援により、口頭説明の理解、質問紙の回答が可能（後述の1名を除く）。

② 実践者：男性教員（執筆者・教員歴8年・特別支援学級担任歴2年）
分担者：各学級担任5名・支援員4名

③ 実践方法：対象は6学級。対象数が少ないため順次導入型の実践デザインを採用し、A組（情緒4年5名）を先行導入群、B組（知的4年6名）を待機統制群とした。A組でプログラムを実施、2週間後にフォローアップ調査を行ったのち、B組でも同じ方法で実施した。同期間に他の4学級（C-F組）でも同一の方法で実施した。

表1 研究対象

学級	人数計36名	授業形態
A組 情緒	4年5名	45分
B組 知的	4年6名	45分
C組 情緒	1年5名	45分
D組 知的	1年3名 3年3名	モジュール
E組 情緒	2年6名	モジュール
F組 情緒	3年6名 6年2名	モジュール

*新潟市立白根小学校

④ 実施時期：X年度の約2週間で順次実施（A組：9/2 C・D組：9/10 E組：9/11 F組：9/12 B組：9/17）。

⑤ 効果測定：実施前（Pre）、実施後（Post）、実施2週間後（Follow-up：FU）のアンケート結果を比較した。

⑥ 倫理的配慮：授業とアンケート項目、効果測定の内容と計画について、学校長および担任と支援員に説明し、実践計画の同意を得た。実施前に保護者同意および児童への説明を行った。データは匿名化し安全に管理した。

⑦ 一貫性と再現性を担保するプログラム設計：本実践は、授業者の力量や裁量に依存しない、誰にでも実施できる「がんばらない授業デザイン」を意識して設計した。授業はすべて同一の実践者が担当し、共通のスライドと授業スクリプト（1年生のみ簡素化）に基づいて進行した。授業時間帯は、45分版は1校時、モジュール版は朝活動に固定した。モジュール版と比較したのは、授業形態による差異を明らかにするためである。先行導入群を除き、実施期間を1週間以内に収めた。期間中は支援学級全体での合同活動を控え、学級間の干渉を防いだ。実践者は調査に介入せず、担任・支援員にはプログラムの詳細は伝えないことで（実施計画の概要のみ事前同意）、期待効果を最小限に抑えた。

⑧ プログラム「いじめの避難訓練」について：

ア ねらい：いじめを含む困難を感じる場面に直面したとき、信頼できる大人に援助を求めることができる。

イ 授業形態・実施時間：A-C組は、45分版（授業40分／調査5分）を1校時（8時40分～9時25分）に実施した。D-F組は、モジュール版（授業10分／調査5分）を朝活動の時間（8時15分～30分）に実施した。授業は自立活動（「人間関係の形成」「コミュニケーション」）として実施した。

ウ 使用教材：〈全授業で使用〉：スライド（全26枚／白地に黒文字で「いやなとき こまったとき」などの短文（ひらがなのみ60pt）と絵文字で構成）、授業スクリプト、イラスト【泣き顔】【笑顔】【クマ（加害役）】。〈45分版のみ使用〉：ロールプレイ（RP）カード【たたかれた】【わるぐち】【なかまはずれにされた】【いじわるをされた】の4種。

エ 分担：実践者…授業者、学級担任…RPの相談を受ける役、支援員…RPの活動の支援、RP不参加児童のケア。

オ 授業の流れ（45分版）：前半は、スライドをモニター（50型）に表示し展開。【導入（0-5分）】困った経験や嫌な場面の想起。課題：「こまった・いやなときにどうするか」。【整理（5-10分）】「困った・嫌なきもち」はどんな場面か発問し、発言を引き出す（対人／学習／苦手な活動）。友達に嫌なことをされた場面に焦点化。【解決・まとめ（10-20分）】その場からまず離れること・一人で解決が難しいときの相談の必要性を共有。実践者が離れる・相談の実演。相談の仕方を確認。まとめ：「こまったら先生や大人にそうだんする」。【RP（20-35分）】RPカードを引く。嫌な体験→教室へ移動→仕事中の担任に相談（RP）。第一声→事実の報告→援助要請。担任の応答（受容・傾聴、復唱して安心させる、どうしてほしいか確認）。相談の第一声は、「先生、ちょっといいですか？」「Aくん（架空）に『ばか』って言われた」。RP直後、良かった点を全体で共有。同様に全員分を行う。【振り返り（35-40分）】授業内容を全体で振り返り、まとめを再確認。

カ 児童への配慮・支援：加害者役は実在の児童ではなく、架空のキャラクター（例：Aくん・1年生はクマ）を用いて心理的安全を確保した。RPに参加できない児童や、動揺する児童がいた場合に備え、退出カードを用意し、後方へ移動できる仕組みを整えた。担任は「復唱」「肯定」「感謝（例：おしえてくれてありがとう）」を基本とする受容的な応答を意識した。支援員は後方で見守りながらRPの支援を行い、児童がRPに参加できない場合は参加を強制せず、後方に誘導し、一緒に待機した。

キ 1年生向けに改変した事項：スクリプトは単文で構成し、語彙を簡素化、一部絵文字に置き換えた。通常の発話速度（1分あたり約200字／分）に対し、100～120字程度の速度（保育園児向けの読み聞かせ相当）に調整した。

ク 45分版とモジュール版の違い：モジュール版は授業時間が10分程度しかないため、【導入】で困難場面を想起させた後、【整理】で授業者がスライドで困った場面や嫌な気持ちになる場面を提示し、対人で嫌なことをされた場面に焦点化した。一人では解決が難しい場合の援助要請の必要性を確認し、困ったときは「先生か大人に相談する」発言を児童から引き出した。45分版とモジュール版の主な違いは、①発問頻度と思考時間の確保（45分版では、発問し、児童の発言を引き出しながら展開、モジュール版では授業者がスライドを中心に説明）、②RP練習の有無の2点である。

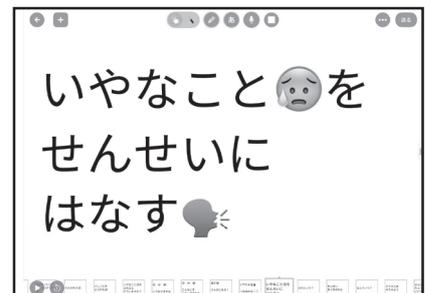


図1 スライドの一例

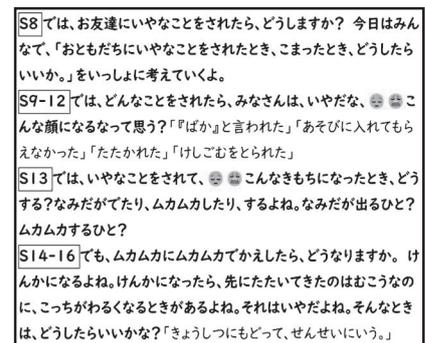


図2 授業スクリプトの一例

(2) 調査（アンケート集計）の概要

① 調査用紙の構成：調査用紙は、小沼（2021）が用いた38項目（【被援助志向性尺度】11項目と【援助要請行動尺度】27項目）を参考に11項目を抽出し、低学年でも理解できるよう、質問文を平易な文体に修正した。本研究では小沼（2021）を参考に、以下の簡易的な6つの尺度を設定した。調査用紙はいずれも4件法（4=そのとおり、3=たぶんそう、2=あまり思わない、1=ぜんぜん）で回答を集計し、数値化した。

尺度を以下に示す（▽：逆転項目）。【援助の欲求】：I01（自分で解決したい▽）・I02（相談したい）【抵抗性の低さ（以下容易性）】：I03（相談は恥ずかしい▽）・I04（迷惑がかかる▽）【援助要請の利益】：I05（気持ちが楽になる）・I06（相談で解決すると思う）【援助要請の不安の低さ（以下安心感）】：I07（相談しても変わらない▽）・I08（知られるのがこわい▽）【援助スキル】：I09（誰に言えばよいか分かる）・I10（何とえばよいか分かる）【他者援助】：I11（誰かが困っていたら伝えられる）。逆転項目の【容易性】【安心感】の2尺度は、数値が高いほど抵抗性や不安が低いことを示す。

プレアンケートで内の一貫性を検討したところ、【容易性】（ $\alpha=.71$ ）、【安心感】（ $\alpha=.73$ ）には一定の一貫性が認められた。【スキル】（ $\alpha=.57$ ）はやや低めであったが、許容範囲と判断した。一方、【利益】（ $\alpha=.39$ ）や【欲求】（ $\alpha=-.27$ ）は低く、【他者援助】（I11）は単項目のため信頼性を確認できなかった。これらは参考値として扱い、主要な分析は【容易性】【安心感】【スキル】の3尺度に絞った。

また1年生では、プレアンケートの複数項目で標準偏差が大きく（I05：SD=1.51など）、質問文の理解が不十分である可能性が示唆された。そのため1年生に限り、質問項目を上記の主要3尺度を含む5項目（【容易性】I03、【安心感】I07、【スキル】I09、I10、【他者援助】I11）に絞り、再ベースラインを設定した。

② 調査実施時の配慮：調査は学級ごとに実施、実践者は教室後方で待機し、調査を観察した。必要に応じて、担任と支援員が設問を読み上げたり、分かりやすく言い換えたりした。支援の際、誘導や追加説明がないよう注意した。介入は設問の意図が理解できない場合に限定し、2回読み上げても回答できない場合は無回答として処理した。

③ 集計数値の分析方法：集計はExcelで行った。プログラム実施前（Pre）、直後（Post）、フォローアップ（FU）の3時点が揃った児童（ $n=35$ ）を対象に分析した。▽印の項目は逆転処理を行い、尺度得点は各項目の平均で算出した。サンプル数が少なかったため、ノンパラメトリック検定を採用した。群内比較にはウィルコクソンの符号付順位検定、群間比較にはマン・ホイットニーのU検定を用いた。有意水準は5%（両側検定）に設定し、p値はZ値に基づき標準正規分布表から算出した。効果量 r は $r=|Z|/\sqrt{N}$ （ N =非ゼロ差数：差が0でなかった回答者数）で算出した。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. ▽こまったときはじぶんだけでかいつたい。 2. こまったときはだれかにそうだんしたい。 3. ▽そうだんするのはちょっとはずかしい。 4. ▽めいわくをかけるからそうだんしたくない。 5. そうだんするときもちがらくなる。 6. そうだんするとこまっていることがかいつつとおもう。 7. ▽そうだんしてもなにもかわらないとおもう。 8. ▽ほかのひとにしられるのがこわい。 9. こまったときだれにそうだんすればいいかわかる。 10. こまったときどのようにいえばいいかわかる。 11. だれかがこまっていたらおとなにつたえることができる。 |
|---|

図3 質問項目（▽：逆転項目）

4 研究の結果

(1) 有効回答と群の構成

全調査対象者36名のうちB組の4年生児童1名については、「困った場面」「嫌な気持ちになる状況」が想像できず、I09以外の項目で無回答となった。この1名を集計から除外し、35名の回答を分析対象とした（有効回答率97.2%）。群の構成は、先行導入群（A組5名、以下実験群）、待機統制群（B組5名、以下統制群）、同時期に並行して実施したC組5名・D組6名・E組6名・F組8名（同時介入群、計25名）とした。推測統計は2-6年生（ $n=27$ ）で実施し、1年生8名（C・D組在籍）は調査項目を再設定したため、参考値とした。2-6年生の授業形態（45分授業群 $n=10$ ／モジュール群 $n=17$ ）による群間比較も行った。

(2) プレアンケート（Pre）の分析による児童のレディネス

プレアンケートの結果を見ると、平均値（M）は概ね3点前後で推移した（表2）。全体として、援助要請の必要性の理解やスキルについては一定程度備わっていることが分かる。特に【スキル】のI09「誰に言えばよいか分かる」（ $M=3.57$, $Mdn=4$ ）は高い数値を示している。一方、同じ【スキル】のI10「何とえばよいか分かる」（ $M=2.97$, $Mdn=3$ ）は相対的に低い数値となった。同意率（3・4と回答した割合）は、I09の91.4%に対し、I10は65.7%であった。「誰に相談するかは分かるが、何とえばよいかは自信がない」児童が一定数存在することが確認できる。【容易性】のI03「相談は恥ずかしい」（ $M=2.83$, $Mdn=3$, 同意率71.4%）、I04「迷惑がかかる」（ $M=2.41$, $Mdn=2$, 同意率

=48.1%), 【安心感】のI07「相談しても変わらない」(M=2.83, Mdn=3, 同意率=57.1%)も相対的に低い数値であり、相談に不安や抵抗感を抱える児童がいることが分かる(いずれも逆転処理済で、数値が低いほど抵抗・不安が高い)。

整理すると、【スキル】のうち「相談相手の想起」は比較的高い一方、「相談の仕方の理解」は低く、【容易性】【安心感】も相対的に低水準であった。すなわち、「誰に相談するか」は多くの児童が理解しているが、一部の児童においては「どのように相談するか」に自信がなく、相談そのものに不安や抵抗感を抱いている様子が見えてくる。

表2 Pre(各質問項目)の記述統計(平均・標準偏差・中央値・同意率)の数値

尺度	項目	平均(偏差)[中央値]	同意率	尺度	項目	平均(偏差)[中央値]	同意率
欲求	I01	2.70(1.03)[3]	55.6	安心感	I07	2.83(1.25)[3]	57.1
	I02	3.15(1.03)[3]	70.4		I08	2.85(1.26)[3]	59.3
容易性	I03	2.83(1.20)[3]	71.4	スキル	I09	3.57(.82)[4]	91.4
	I04	2.41(1.25)[2]	48.1		I10	2.97(1.01)[3]	65.7
利益	I05	3.30(.99)[4]	81.5	他者援助	I11	3.09(1.10)[4]	74.3
	I06	3.26(.94)[4]	74.1				

(3) プログラム実施後の数値の変化(Pre・Post・FUの3時点における平均値の推移)

① 先行導入群(実験群)と待機統制群(統制群)の比較

A組(実験群, n=5)とB組(統制群, n=5)の3時点での【安心感】【容易性】【スキル】の推移を比較した(表3)。

表3 各群におけるPre→Post→FUの3時点での主要項目の平均値と標準偏差の推移

尺度	実験群(n=5)			統制群(n=5)			2-6年生群(n=27)			1年生(n=8)			45分群(n=10)			モジュール群(n=17)		
	Pre	Post	FU	Pre	Post	FU	Pre	Post	FU	Pre	Post	FU	Pre	Post	FU	Pre	Post	FU
安心感	2.3 (1.30)	2.8 (1.30)	3.3 (1.30)	1.9 (.99)	2.3 (.94)	2.4 (.96)	2.8 (1.08)	3.0 (.82)	3.2 (.86)	3.3 (1.16)	3.3 (1.16)	3.1 (1.13)	2.4 (.91)	2.9 (.97)	2.8 (1.03)	3.0 (1.11)	3.2 (.72)	3.4 (.67)
容易性	2.5 (.50)	3.2 (1.26)	3.2 (.76)	3.1 (.99)	2.7 (.82)	2.3 (.82)	2.6 (1.07)	3.1 (.91)	3.1 (.85)	2.8 (1.39)	3.8 (.71)	3.4 (1.06)	2.4 (.61)	3.0 (.93)	2.8 (.89)	2.8 (1.26)	3.2 (.91)	3.2 (.79)
スキル	3.5 (.61)	3.8 (.45)	3.6 (.41)	3.1 (.87)	3.0 (.94)	2.9 (.99)	3.4 (.67)	3.6 (.64)	3.5 (.71)	2.8 (.92)	3.7 (.37)	3.3 (0.65)	3.2 (.75)	3.7 (.42)	3.4 (.61)	3.5 (.60)	3.5 (.74)	3.6 (.77)
I09	3.8 (.45)	3.8 (.45)	3.8 (.45)	3.4 (.89)	3.4 (.89)	3.0 (1.22)	3.6 (.75)	3.7 (.62)	3.6 (.69)	3.5 (1.07)	4.0 (.00)	3.8 (0.70)	3.4 (.97)	3.7 (.48)	3.6 (.70)	3.7 (.59)	3.7 (.70)	3.6 (.71)
I10	3.2 (.84)	3.8 (.45)	3.4 (.55)	2.8 (.83)	2.6 (.89)	2.8 (.83)	3.2 (.85)	3.5 (.80)	3.4 (.89)	2.1 (1.13)	3.4 (.74)	2.9 (1.36)	3.0 (.82)	3.7 (.48)	3.2 (.92)	3.4 (.86)	3.4 (.94)	3.5 (.87)
他者援助	3.6 (.55)	3.6 (.55)	3.6 (.55)	3.2 (.83)	2.2 (1.09)	2.6 (.89)	3.1 (1.01)	3.6 (.64)	3.3 (.87)	3.0 (1.41)	3.6 (1.06)	3.1 (1.36)	3.1 (.88)	3.5 (.71)	3.3 (.82)	3.1 (1.11)	3.6 (.62)	3.3 (.92)

実験群では、【安心感】はPre2.3からPost2.8, FU3.3と上昇している。【容易性】もPre2.5からPost3.2へ伸び、FU3.2と維持しており、全体として改善傾向がみられた。【スキル】はPre3.5からPost3.8へ上昇し、FU3.6で高い水準を維持した。項目別に見ると、I09「誰に言えばよいか分かる」は一貫して3.8と高い数値を示した。一方、I10「何と云えばよいか分かる」はPre3.2からPost3.8へ改善し、FU3.4で低下したものの、概ね高い水準が保たれた。

これに対し、統制群では大きな変化の傾向はみられなかった。【安心感】はPre1.9からPost2.3, FU2.4と小幅に上昇し、【容易性】はPre3.1からPost2.7, FU2.3と低下した。【スキル】はPre3.1からPost3.0, FU2.9と推移し、I09はPre・Postとも3.4でFU3.0に低下した。I10はPre2.8からPost2.6に下がり、FU2.8と戻った。

統計的検定の結果、実験群・統制群ともに、【安心感】【容易性】【スキル】のいずれの尺度においても、統計的有意差は認められなかった(p>.05)。しかしながら、サンプル数の制約から有意差には至らなかったものの、平均値の推移(表3)からは、統制群では見られなかった数値上の変化が実験群で確認された。

② 2-6年生・1年生・全体での主要3尺度の変化

2-6年生(A-F組, n=27)の全体の数値の推移を確認すると、【安心感】【容易性】【スキル】のいずれにおいても、PreからPostにかけて改善が確認された。【安心感】はPre2.8からPost3.0へと上昇、FU3.2でさらに上昇した。【容

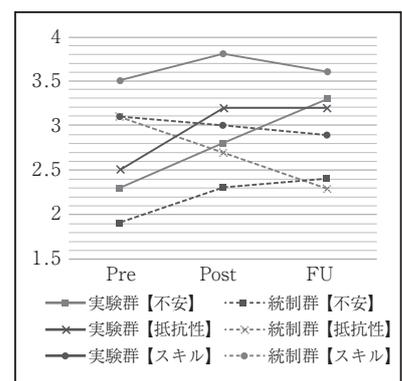


図4 実験群/統制群の比較

易性】Pre2.6からPost3.1に改善，FU3.1と維持した。【スキル】はPre3.4からPost3.6へ上昇し，FU3.5で高い水準を保った。

1年生（C・D組，n=8）は，質問項目を絞って再度プレアンケートを実施しており（【容易性】I03，【安心感】I07，【スキル】I09・I10，【他者援助】I11），参考値として扱った。平均値の推移を見ると，【安心感】（Pre3.3→Post3.3→FU3.1）を除いて，【容易性】（Pre2.8→Post3.8→FU3.4），【スキル】（Pre2.8→Post3.7→FU3.3）と，2尺度に改善傾向が確認された。特に「何と云えばよいか」（I10）では，Pre2.1→Post3.4と顕著な上昇が確認された。

平均値の変化を統計的に確認するため，2-6年生（n=27）を対象にウィルコクソン検定を行った。その結果，【容易性】においてPre→Post（ $Z=-2.02$ ， $p=.043$ ， $r=.48$ ）およびPre→FU（ $Z=-1.97$ ， $p=.048$ ， $r=.46$ ）で有意差と中程度の効果量が示された。【スキル】は有意差には至らなかったものの，中程度の効果量（ $r=.40$ ）を示し，改善傾向が確認された（【安心感】は有意差なし）。なお，参考値として全体（n=35）の数値を分析したところ，【容易性】【スキル】の双方で有意差（ $p<.05$ ）が確認され，中～大の効果量を示した。有意差には至らなかったものの，1年生（n=8）も【容易性】【スキル】の2尺度で大きな効果量が算出され，改善を示す数値変化が確認された。

③ 授業形態の違いによる群間比較（45分版／モジュール版）

45分群（n=10）では，3尺度すべてで一定の改善が認められ，特にI10（「何と云えばよいか」）の向上が相対的に大きかった。一方，モジュール群（n=17）はPre値が比較的高かったこともあり，変化量は限定的であった。変化量（Post-Pre）の群間比較の結果，有意差には至らなかったものの，【スキル】，特にI10（ $p=.052$ ， $r=.37$ ）において，45分群に中程度の効果量が確認された（【安心感】【容易性】の効果量は小）。Pre→FUの変化量比較では群間に有意差は認められなかった。なお，モジュール群では，【安心感】【スキル】においてPost→FUでの数値の向上が確認された。

表4 45分版／モジュール版の変化量Δの比較（Pre→Post／Pre→FU）

尺度	Pre→Post の変化量 Δ (Post-Pre)					Pre→FU の変化量 Δ (FU-Pre)				
	Δ45分	Δモジ	Z値 (p値)	有意差	効果量r	Δ45分	Δモジ	Z値 (p値)	有意差	効果量r
安心感	0.50	0.12	0.74(.459)	n.s	0.14	0.45	0.35	0.31(.756)	n.s	0.06
容易性	0.55	0.38	0.38(.703)	n.s	0.07	0.35	0.47	0.03(.976)	n.s	0.00
スキル	0.50	0.00	1.56(.118)	n.s	0.30	0.20	0.03	0.21(.833)	n.s	0.04
I09	0.30	-0.05	0.81(.417)	n.s	0.16	0.20	-0.12	0.42(.674)	n.s	0.08
I10	0.70	0.05	1.94(.052)	n.s	0.37	0.20	0.18	0.13(.896)	n.s	0.03
他者援助	0.40	0.47	0.03(.976)	n.s	0.01	0.20	0.18	0.08(.936)	n.s	0.02

(4) 数値以外に見られた児童の行動変化

調査による数値の推移に加え，実際の児童の行動面においても，いじめの早期発見に繋がる具体的な変容が確認された。支援学級全体におけるいじめ事案の発生と発見経緯を比較すると，プログラム実施前（4月から9月前半）は，平均82.8授業日の間に計7件のいじめ事案が報告されており，児童本人の相談によって学校で発見されたものは2件に留まった。事案発生2日後に児童が自宅で保護者に話し，保護者からの連絡で発見された事案も含まれていた。

一方，プログラム実施後の平均16.2授業日では，計5件の事案が報告されている。5件はすべて，児童本人からの相談により発見されたものであった。1日あたりの発見件数（件／授業日）で比較すると，実施前0.024件に対し，実施後は0.309件と約12.9倍の増加を示した。約2週間という期間の短さと，夏季休暇明け直後という時期的な要因には留意する必要があるが，5件の事案がいずれも軽微ないじめの段階で報告され，児童の自発的なSOSによって発見された事実は，本プログラムの実施による児童の行動面の変化を捉える資料の一つとなる可能性がある。

5 考察

本研究の目的に沿って，研究結果をもとに，以下のとおり考察をまとめる。

(1) 3時点における援助要請スキルの数量的な変化

研究結果から，実験群では援助要請スキルの向上が確認され，短期的効果の維持も示唆された。統制群ではこの効果が認められなかったことから，プログラム実施の実効性を一定程度示唆するものと考えられる。実際に，2-6年生では【容易性】が有意に改善し，中程度の効果量も示された。有意には至らなかったが，【スキル】でも中程度の効果量が認められた。一方，【安心感】は効果量こそ小さいものの，Post→FUにかけて緩やかな上昇がみられた。

この結果は，「相談を実際に体験する」（45分版ではロールプレイ，モジュール版では相談の仕方の確認）というプロ

プログラムの内容に起因すると考えられる。すなわち、体験を通して、「相談することへの抵抗感」が軽減し、児童は「実際にできる」という自信を得ることができた。一方、【安心感】では「相談しても状況は変わらない」といった不安がすぐには解消されない児童もみられた。これは、【安心感】が一度の授業で形成されるものではなく、相談経験の積み重ねや、教員との信頼関係の再構築を経て変容していく性質をもつためと考えられる。【容易性（抵抗感の低下）】【スキル】の改善に即時的効果が期待できるのに対し、【安心感】の変化は時間をかけて醸成される可能性がある。

(2) 授業形態（45分版／モジュール版）間の比較

45分群（n=10）では、Pre→Postにおいて顕著な改善が示された。他の尺度やPre→FUの変化量においても、モジュール群（n=17）との比較において、45分群が相対的に優位となった。一方で、モジュール群のPreの数値が45分群よりも明らかに高く、このベースラインの差が結果に影響を及ぼした可能性は否定できない。

とはいえ、プログラム実施による効果が傾向として確認されたことは確かである。45分群においては、I10「何と言えればよいか」がモジュール版と比較して顕著に改善し、効果量も中程度であった。ロールプレイを含む相談場面の練習が、児童の援助要請スキルの向上に寄与した可能性がある。一方で、Post→FUではI10が $\Delta = -0.5$ と大きく低下しており、45分版が即時的な効果を発揮するものの、維持や定着には課題を残す可能性も示唆された。この低下がロールプレイを含む実践形態の特性によるものかを明らかにするためにはさらなる検証が必要となる。

モジュール版では、Pre→Postの変化量こそ小さいものの、FUでの数値は概ねPostを維持している。また、【安心感】【スキル】においてはPost→FUでの上昇が認められる。これが偶発的なものなのか、プログラムの効果によるものなのか、あるいは学級内相関やほかの要因によるものなのかは、今回の研究では明らかにできなかった。

(3) 調査対象外およびプログラム不参加児童についての考察

今回の調査で対象外となった児童は、授業の参加はできたものの、知的面での課題から授業内容の理解が難しく、ロールプレイ活動も「他の児童が該当児童の代わりに援助要請を行う」形に切り替えて実施した。当該児童においては、本人による援助要請を直接期待することは難しいと考える。加えて今回の実践では、本人の希望により、複数名の児童がロールプレイに参加しなかった（C組／1年生2名、B組／4年生1名）。

一方【他者援助】に注目すると、数値が向上していることが分かる。全体（n=35）の平均値はPre3.09→Post3.57と上昇し、検定の結果、有意差が確認された（ $Z = -2.22$, $p = .026$, $r = .37$ ）。援助要請が難しい児童がいても、周りが他者援助スキルを向上させることで、全体として援助要請が機能する。プログラム実施の効果の一つと言えるだろう。

6 研究の課題

標本数の少なさと調査期間の短さが課題として挙げられる。実験群と統制群を拡大し、より長期的かつ多面的な検証が必要となる。加えて、群の構成にも課題が残った。学校現場での限界はあるものの、学級内相関（クラスター効果）や児童の事前の実態差（ベースラインの偏り）を十分に考慮した上で群を編成し、統計的妥当性を高める必要がある。

また、プログラムの設計と運用面にも改善の余地がある。誰にでも実施できる設計で一定の成果が得られたことは収穫であったが、スクリプトには一部不十分な点があり、実践者が補足を加えながら進行せざるを得なかった。さらに、尺度の一部は信頼性が確保できず、質問項目の一部では測定精度が十分でなかった。教材と質問項目の両面から内容を精査・再構成し、より信頼性の高いデータ収集体制を整えることが今後の課題である。

いじめの未然防止の施策として本プログラムが教育現場で有効に機能するために、最適な導入形態（45分版・モジュール版）や運用環境（教材の精査等）について今後も研究を継続し、その実施条件を明らかにしていきたい。

参考文献

- ・今井政之(2025)「いじめ防止に向けた組織的な取組の効果－数値的指標の比較に基づく実効性の検証－」上越教育大学『教育実践研究』第35集
- ・小沼豊(2021)「小学生の援助要請を促進させる授業実践－5年生の授業実践「いじめの避難訓練」を通して－」『日本特別活動学会紀要』第29号
- ・高橋知己・小沼豊(2018)『いじめから子どもを守る学校づくりいまずぐできる教師の具体策』図書文化社
- ・寺尾敦(2019)「教育研究における統計的手法の適切な利用－『コンピュータ&エデュケーション』掲載論文をてがかりに－」『コンピュータ&エデュケーション』47巻