

# 女子中学生の教師に対する援助要請と受けた援助について —認知・行動的側面から—

Help-seeking from female junior high school students to teachers  
and support they receive: cognitive and behavioral perspectives

下條 杏納

跡見学園女子大学大学院  
人文科学研究科臨床心理学専攻

Anna Shimojo  
Division of Clinical Psychology,  
Graduate School of Humanities, Atomi University

宮岡 佳子

跡見学園女子大学心理学部

Yoshiko Miyaoka  
Faculty of Psychology, Atomi University

## 要 約

中学生はさまざまな困難に直面する時期だが、教師に悩みを相談することは少ない。そこで本研究は、中学生の大人に対する援助要請を適切に促進するための知見を深める目的で行われた。援助要請の介入には認知行動療法が有効である可能性から、中学生の援助要請を認知的側面と行動的側面から分類し、援助要請の認知・行動的特徴を捉えた。その特徴と教師から受けた援助の差異を検討した。仮説は、援助要請に対して肯定的な認知を持ち援助要請を実行できる者が、教師から受けた援助が多いとした。方法は、115名の女子中学生を対象に質問紙調査を実施した。クラスター分析の結果、援助要請の認知・行動的特徴は「援助要請積極群」「援助要請中間群」「援助要請回避群」の3つのクラスターに分類された。クラスターを独立変数、受けた援助を従属変数とした分散分析の結果、受けた援助は「援助要請積極群」「援助要請中間群」「援助要請回避群」の順に多いことが明らかとなった。このことから、中学生の教師に対する援助要請の促進には、認知面と行動面に介入することが有効であると示唆された。

【Key Words】中学生，援助要請，被援助志向性，援助要請スキル

## I 問題・目的

厚生労働省(2022)は、「学校において、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かの具体的なかつ実践的な方法を学ぶと同時に、辛いときや苦しいときには助けを求めてもよいということを学ぶ教育(SOSの出し方に関する

教育)を推進する」と表明している。また、教育相談の場の充実を目的とし、1995年にスクールカウンセラー制度が開始された。全国の公立中学校を中心にスクールカウンセラーが配置され、カウンセリングが学校現場における専門的な援助サービスとして定着してきている。

しかし、中学生は悩みを抱えていながら

誰にも相談しない者が存在し、相談する者でも相談相手として友人を最も好むことが指摘されている(Collins & Laursen, 2004; 永井・新井, 2005)。理由として、思春期に位置する中学生は自立の獲得が発達課題の一つであること、家族よりも友人との交流に時間が割かれること(Collins & Laursen, 2004)などが挙げられる。自立を試みることは自身の成長につながり、友人と問題を共有することは親密さが増すことにつながると考えられるが、一方で問題を自分自身や子どもたちだけで抱えてしまう可能性があり、様々な健康問題へつながる可能性が指摘されている(伊藤, 1993)。中学生の位置する思春期は、身体的・心理的变化が大きく、その急激な変化に伴いさまざまな困難にぶつかる時期であり、実際、中学生は小学生と比較し、およそ2倍の不登校生徒が確認されている(文部科学省, 2021)。したがって、必要な時には周囲の大人に助けを求められることが重要であると考えられる。

助けを求めることは援助要請という概念で研究されている。援助要請とは、「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」(Srebniak et al., 1996)と定義される。フォーマルなサポート資源とは教師や心理職などの専門家を指し、インフォーマルなサポート資源とは友人や家族などを指す。先行研究では、援助要請の量に注目した過剰・過小性(永井・新井, 2008)と、援助要請後の適応に注目した機能性(本田ら, 2020)の主に2つの観点から研究が行われている。介入研究も行われ、Gulliver et

al.(2012)の研究では、認知行動療法が援助要請の促進に有効であると示唆されている。しかし国内の先行研究では、援助要請行動の一つの変数として認知的側面を扱った研究はあるが(永井・新井, 2007)、援助要請の認知的側面と行動的側面の組み合わせを考慮した研究は少ない。このことから、有効な介入のために、援助要請を認知的側面と行動的側面から捉えた研究知見の蓄積が必要だろう。

以上より、本研究は中学生の大人に対する援助要請を促進するための知見を深めることを目的とする。大人は、中学生の学校生活において一番身近であり、専門的なサポートが可能な教師とする。また、援助要請の介入には認知行動療法が有効である可能性から、中学生の援助要請を認知・行動的側面から検討する。認知的側面については、「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」(水野・石隈, 1999)と定義される被援助志向性を用いる。行動的側面については、「援助要請行動のうち、特に望ましい援助要請行動」(岩瀧, 2007)と定義される援助要請スキルを用いる。さらに、中学生の教師に対する援助要請の認知・行動的特徴と受けた援助について検討する。仮説は、援助要請に対して肯定的な認知を持ち援助要請を行える者が、教師から受けた援助が多いとする。

なお以下で述べられる援助要請とは、特に記載がない限り、中学生の教師に対する

ものを指す。

## II 方法

### 1. 調査対象

X 地方の私立中高一貫校(女子校)の中学校に所属する女子生徒2・3年生115名。

### 2. 調査内容

フェイスシートで学年を尋ね、続いて以下の質問への回答を求めた。

#### 1) 行動的側面

援助要請の行動的を測定するために、岩瀧(2007)によって作成された「中学生の教師への援助要請スキル尺度(以下、援助要請スキル尺度)」を使用した。全22項目である(例：一人ではやりとげられないことがあるとき、先生の力を借りることができる。。「以下の文章には、あなたが学校の先生に助けを求めるときに書かれています。今のあなたに関してどの程度あてはまると思いますか。あてはまる数字一つに○をつけて下さい。質問ごとに違う先生でも構いません。」と教示した。各項目に対し4件法(1.あてはまらない、2.ややあてはまらない、3.ややあてはまる、4.あてはまる)で回答を求めた。

#### 2) 認知的側面

援助要請の認知的側面を測定するために、本田ら(2011)によって作成された「教師に対する被援助志向性尺度(以下、被援助志向性尺度)」を使用した。全13項目である。援助要請に対する肯定的認知である「被援助に対する期待感(以下、期待感)(例：問題解決のために、適切な助言が欲しいと思う方である。)」6項目と、援助要請に対する否定的認知である「被援助に対

する抵抗感(以下、抵抗感)(例：相談相手が、自分の期待通りに答えてくれるかどうか、心配になる。)」7項目の2つの下位尺度から構成される。「以下の文章には、あなたが学校の先生に助けを求めるときの気持ちや考えについて書かれています。今のあなたに関してどの程度あてはまると思いますか。あてはまる数字一つに○をつけて下さい。質問ごとに違う先生でも構いません。」と教示した上で、教師に配慮し、項目の「先生」を「相談相手」と変更、または削除した。具体的には、「先生は、自分の抱えている問題を解決できないだろう。」を「相談相手は、自分の抱えている問題を解決できないだろう。」などと修正した。各項目に対し4件法(1.あてはまらない、2.ややあてはまらない、3.ややあてはまる、4.あてはまる)で回答を求めた。なお、先行研究(本田ら、2011)では「被援助に対する抵抗感」を逆転項目としているが、本研究では得点をそのまま用いて「抵抗感」の傾向の強さを示すようにした。

#### 3) 相談しやすい悩み

教師からの援助の検討にあたり、生徒の抱える悩みの内容を把握するため以下の質問を行った。「学校の先生に相談しやすいと感じる悩み事の種類はありますか。ある人はあてはまる数字全てに○をつけてください。」と教示し、「勉強や成績など」「自分の性格など」「人間関係など」「進路など」「身体や健康など」「その他」から複数回答を求めた。選択肢は、学校心理学の5領域(石隈、1999)を参考に作成した。なお、相談しやすい悩みが特にない者は無回答にしよう求めた。

#### 4) 教師への相談経験

上記3)と同様に、教師からの援助の検討にあたり、生徒の相談経験を把握するため以下の質問を行った。

##### ①相談経験の有無

中学入学後、学校の先生に相談した経験の有無を尋ねた。「中学校入学後に、学校の先生に相談しましたか。あてはまる数字一つに○をつけてください。」と教示した。「はい」を選択した者には引き続き回答を求め、「いいえ」を選択した者はこの時点でアンケートを終了とした。

##### ②相談内容

「最近相談した内容は何ですか？あてはまる数字一つに○をつけてください。」と教示し、「勉強や成績など」「自分の性格など」「人間関係など」「進路など」「身体や健康など」「その他」から択一回答を求めた。

##### ③悩みの深刻さ

最近相談したことについて、「その悩みはあなたにとってどのくらい深刻な悩みでしたか。あてはまる数字一つに○をつけてください。」と教示した。4件法(1.深刻ではなかった, 2.少し深刻だった, 3.深刻だった, 4.非常に深刻だった)で回答を求めた。

#### 5) 受けた援助

教師への相談の結果について尋ねた。本田ら(2008)によって作成された「援助要請時に受けた援助尺度(以下、受けた援助尺度)」を用いた。全28項目である。知覚されたサポート尺度(岡安ら, 1993)と実行されたサポート尺度(尾見, 2002)を参考に、Houseの4種類のサポートの観点から作成された尺度である。そのため、本研究では4種類のサポートである「情緒的サ

ポート(例:あなたが失敗したことを一生けんめいはげましてくれた。」「評価的サポート(例:あなたのしていることでいいところを言ってくれた。))」「道具的サポート(例:あなたが必要としている物や場所を貸してくれた。))」「情動的サポート(例:あなたにとって役に立つ情報をくれた。))」を下位尺度として扱い、合計点とともにそれぞれの得点も算出した。「あなたがその悩みを相談した時、先生はあなたに以下のようなことを実際にどのくらいしてくれましたか。あてはまる数字一つに○をつけてください。」と教示した。各項目に対し4件法(1.まったくしてくれなかった, 2.あまりしてくれなかった, 3.ある程度してくれた, 4.十分にしてくれた)で回答を求めた。

#### 3. 倫理的配慮

本研究にあたり、対象中学の教頭へ研究に関する説明を行い、同意を得た。次に、2021年6月に各クラス担任から生徒へアンケート調査の依頼書を配布した。依頼書には、倫理的配慮として、回答は自由意志に基づくこと、質問全てに対して拒否権があること、回答しなかったり途中で回答を中止したりしても成績等に不利益が生じないこと、匿名性を保証すること、集めたデータは本研究のみに利用することを明記した。その上で、3日間の実施期間のうちに回答してもらうよう求め、アンケートの回答をもって生徒の同意を得たものとした。

なお本調査は、新型コロナウイルスの感染拡大防止のためGoogleフォームを利用した。

### Ⅲ 結果

#### 1. 協力者の背景

アンケート協力者は、2年生67名、3年生48名の計115名だった。そのうち、中学校入学以降に教師への相談経験のある者が60名、ない者が55名だった(Table 1)。教師に相談しやすい悩みについて複数回答を求めたところ、無回答者である「特になし」18名を除き、「勉強や成績など」88名、「自分の性格など」16名、「人間関係など」38

Table 1. 学年ごとの相談経験(名)

	相談経験		合計
	有	無	
2年生	24	33	67
3年生	26	22	48
合計	60	55	115

名、「進路など」49名、「身体や健康など」13名、「その他」11名という結果が得られた(Table 2)。アンケート協力者115名中、中学校入学以降に教師への相談経験がある60名の各尺度得点の平均値、標準偏差、相関係数の値を Table 3 に示す。

#### 2. クラスタ分析

アンケート協力者115名のデータを使用し、援助要請の認知・行動的特徴を検討した。「援助要請スキル」得点、「期待感」得点、「抵抗感」得点をそれぞれ標準得点に換算し、ward法によるクラスタ分析を行なった。解釈の可能性を総合的に考慮した結果、人数の偏りはあるものの3つの群に分類された(Figure 1)。クラスタごとの各尺度の記述統計量と標準得点を Table 4 に示す。

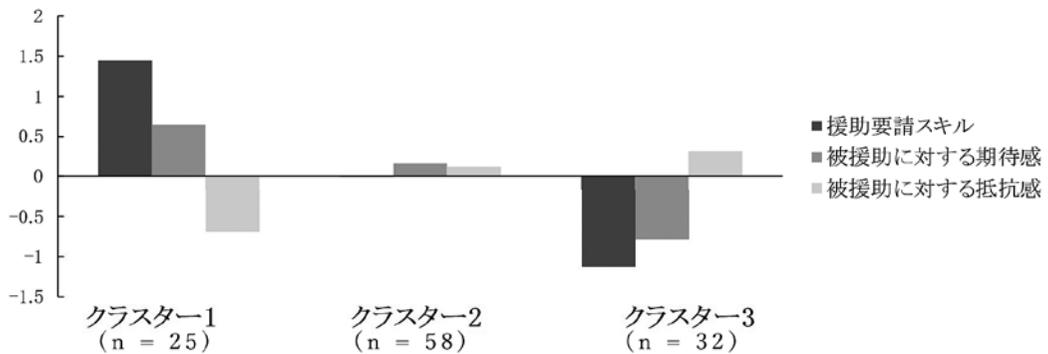
Table 2. 教師に相談しやすい悩み：複数回答(名)

	悩みの種類						特になし
	学習面： 勉強や成績など	心理面： 自分の性格など	社会面： 人間関係など	進路面： 進路など	健康面： 身体や健康など	その他	
2年生	47	6	20	25	10	7	13
3年生	41	10	18	24	3	4	5
合計	88	16	38	49	13	11	18

Table 3. 各変数の記述統計量と相関係数

	M (平均値)	SD (標準偏差)	2 被援助に対する期待感	3 被援助に対する抵抗感	4 悩みの深刻さ	5 受けた援助
1 援助要請スキル	56.72	15.37	.48**	-.54**	-.18	.63**
2 被援助に対する期待感	20.22	3.76		-.37**	.12	.50**
3 被援助に対する抵抗感	14.95	4.53			.36**	-.51**
4 悩みの深刻さ	2.68	0.98				-.07
5 受けた援助	89.47	17.80				

\*\* $p < .01$



※クラスター2の援助要請スキルは0に位置している。

Figure 1. 援助要請スキル，被援助に対する期待感・抵抗感を用いたクラスター分析

Table 4. クラスターごとの各尺度の記述統計量と標準得点

	援助要請スキル			被援助に対する期待感			被援助に対する抵抗感		
	M (平均値)	SD (標準偏差)	標準 得点	M (平均値)	SD (標準偏差)	標準 得点	M (平均値)	SD (標準偏差)	標準 得点
クラスター1	76.92	5.86	1.45	21.80	2.71	0.64	11.60	4.60	-0.68
クラスター2	54.55	7.19	0.00	19.79	3.48	0.16	15.53	4.81	0.12
クラスター3	37.25	5.74	-1.13	15.88	4.24	-0.79	16.50	4.20	0.32

### 3. クラスターの認知・行動的特徴

次に、クラスター間の各尺度得点差を検討するため、クラスターを独立変数、「援助要請スキル」得点、「期待感」得点と「抵抗感」得点をそれぞれ従属変数とし、一要因分散分析を行なった。その結果、全尺度得点において、クラスターの主効果が有意であった(援助要請スキル： $F(2, 112) = 3.48, p < .05$ ；期待感： $F(2, 112) = 21.36, p < .001$ ；抵抗感： $F(2, 112) = 8.91, p < .001$ )。多重比較(Holm法)の結果、「援助要請スキル」と「期待感」では、クラスター1，クラスター2，クラスター3の順に得点有意に高かった。「抵抗感」では、クラスター2とクラスター3がクラスター1よりも得点有意に高かった(Table 5)。

以上の結果からクラスターの命名を行った。クラスター1は、「援助要請スキル」と「期待感」が高く、被援助に対する抵抗感が低いことから「援助要請積極群(以下、積極群)」と命名された。クラスター2は、いずれの得点も同程度であることから「援助要請中間群(以下、中間群)」と命名された。クラスター3は、援助要請スキルと被援助に対する期待感が低く、被援助に対する抵抗感がやや高いことから「援助要請回避群(以下、回避群)」と命名された。

### 4. クラスターと受けた援助

アンケート協力者115名中、中学校入学以降に教師への相談経験がある60名のデータを使用し、クラスター間の「受けた援助

Table 5. 援助要請スキル，被援助に対する期待感・抵抗感における多重比較

		援助要請スキル		被援助に対する期待感		被援助に対する抵抗感	
		<i>t</i> 値	<i>p</i> 値	<i>t</i> 値	<i>p</i> 値	<i>t</i> 値	<i>p</i> 値
クラスター	1-2	14.30	.00**	2.34	.02**	-3.57	.00**
	1-3	22.73	.00**	6.23	.00**	-3.99	.00**
	2-3	12.01	.00**	4.99	.00**	-0.95	.34

\*\*  $p < .01$ 

Table 6. 受けた援助尺度における多重比較

	受けた援助		情緒的サポート		評価的サポート		道具的サポート		情動的サポート	
	<i>t</i> 値	<i>p</i> 値								
積極群－中間群	3.79	.00**	3.43	.00**	3.61	.00**	2.92	.01**	3.51	.00**
積極群－回避群	5.09	.00**	4.40	.00**	5.06	.00**	3.88	.00**	4.76	.00**
中間群－回避群	2.29	.03**	1.84	.07	2.40	.02**	1.71	.09	2.16	.03*

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ 

Table 7. クラスターごとの受けた援助尺度の記述統計量

	受けた援助		情緒的サポート		評価的サポート		道具的サポート		情動的サポート	
	<i>M</i> (平均値)	<i>SD</i> (標準偏差)								
積極群	103.94	8.82	26.18	2.68	26.71	2.08	24.94	3.7	26.12	1.87
中間群	86.97	16.58	22.23	4.19	22.06	4.85	20.61	5.26	22.06	4.04
回避群	75.42	15.09	19.83	3.72	18.58	4.39	17.75	4.9	19.25	4.75

尺度」の得点差を検討した(Table 6)。クラスターを独立変数，「受けた援助尺度」得点を従属変数とし，一要因分散分析を行った。その結果，クラスターの主効果が有意となった( $F(2, 57) = 13.88, p < .001$ )。多重比較(Holm法)の結果，積極群，中間群，回避群の順で得点が有意に高かった。また，クラスター間の下位尺度の得点差について検討した。クラスターを独立変数，各下位尺度得点を従属変数とし，一要因分散分析を行った。その結果，全ての下位尺度においてクラスターの主効果が有意となった(情緒的サポート： $F(2, 57) = 10.60, p < .001$ ；評価的サポート： $F(2, 57) =$

13.47,  $p < .001$ ；道具的サポート： $F(2, 57) = 8.09, p < .001$ ；情動的サポート： $F(2, 57) = 12.06, p < .001$ )。多重比較(Holm法)の結果，「情緒的サポート」得点と「道具的サポート」得点では，積極群は中間群と回避群より得点が有意に高かった。「評価的サポート」得点と「情動的サポート」得点では，積極群，中間群，回避群の順に得点が有意に高かった。

なお，クラスターごとの記述統計量と標準得点を Table 7 に示す。

#### IV 考察

本研究は，中学生の大人に対する援助要

請を促進するための知見を深める目的で行われ、中学生の援助要請を認知的側面と行動的側面から分類し、援助要請の認知・行動的特徴を捉えた。その特徴と教師から受けた援助の差異を検討した。仮説は、援助要請に対して肯定的な認知を持ち援助要請を行える者が、教師から受けた援助が多いとした。

### 1. 女子中学生の教師に対する援助要請の認知・行動的特徴

「援助要請スキル」と「被援助志向性」の相関係数を算出した結果、「援助要請スキル」と「援助要請に対する期待感」の間には正の相関が、「援助要請に対する抵抗感」との間には負の相関が見られた。援助者を教師に限定しないいくつかの先行研究(本田, 2019; 永井・新井, 2007)では、援助要請に対する肯定的認知が援助要請行動と関連し、否定的認知はほとんど関連しないという結果が出ている。一方で、援助者を教師に限定した阿部ら(2006)の研究では、悩みの領域によって、援助要請に対する肯定的・否定的認知が援助要請行動と関連するという結果が出ている。本研究は援助者を教師としているため、先行研究と一致していると言える。

次に、援助要請の認知・行動的特徴を捉えるためにクラスター分析を行った。その結果、対象者は3つのクラスターに分類された。それぞれの認知・行動的特徴から、援助要請積極群、援助要請中間群、援助要請回避群と名付けられた。積極群は、「援助要請スキル」と「援助要請に対する期待感」が高く、「援助要請に対する抵抗感」が低い特徴を持つ。すなわち、援助要請に

肯定的認知を持ち、援助要請行動が多い者だと思われる。中間群は、援助要請積極群と比較し、「援助要請スキル」が低く、「援助要請に対する期待感」と「援助要請に対する抵抗感」が同程度に高い特徴を持つ。すなわち、援助要請に対して葛藤的な認知を持ち、援助要請行動が少ない者だと考えられる。回避群は、「援助要請スキル」と「援助要請に対する期待感」が低く、「援助要請に対する抵抗感」が高い特徴を持つ。すなわち、援助要請に対して否定的な認知を持ち、援助要請行動が少ない者だと考えられる。

これらの結果は、本田(2019)による先行研究の結果と一部一致する。本田(2019)は援助者を教師に限定せずに、中学生の援助要請を「援助要請無関心群」、「積極的援助要請群」、「援助要請回避群」、「葛藤的援助要請群」の4つに分類している。本研究の積極群と回避群は、それぞれ本田(2019)の積極的援助要請群と援助要請回避群に該当するだろう。本研究の中間群は、本田(2019)の援助要請無関心群と葛藤的援助要請群の特徴を持つが、どちらにも該当していない。原因として、本研究は対象者が115名と少ないために細分化できなかったこと、援助者を教師に限定していることが挙げられる。

### 2. 仮説の検証

分類されたクラスターを用いて、援助要請の認知・行動的特徴により教師から与えられる援助が異なるのかを検討した。仮説は、援助要請に対して肯定的な認知を持ち援助要請を行える者が、教師から与えられる援助が多いとした。分析の結果、受けた

援助の量は、積極群、中間群、回避群の順に多かった。下位尺度として扱った House のサポート別では、いずれのサポートにおいても、積極群の受けた援助の量が多かった。中間群と回避群の間では、4種類のうち2種類において中間群の方が受けた援助が多かった。この結果から、援助要請の認知・行動的特徴によって教師から与えられる援助の量は異なり、援助要請に肯定的認知を持ち、援助要請行動が多い者がより多くの援助を受けられると言える。したがって、仮説は支持された。この結果から、認知的側面への介入と行動的側面への介入を合わせて行うことが効果的であると考えられる。例えば、援助を求めることの重要性を伝える心理教育とともに、援助要請を行うときの態度を練習する SST (social skills training) を行うといった介入である。

### 3. 本研究の限界と今後の課題

最後に、本研究の限界と課題を3点挙げる。

第1は対象者である。援助要請は性差が指摘されている。しかし、本研究では女性のみであった。さらに、人数も少なかった。その結果、クラスター分析では人数の偏りが見られ、対象者を十分に分類できたとは言えない。また対象校が1校であるため、一般化することは困難である。そのため、共学を含め調査対象校・生徒を増やし、本研究の結果を検討する必要がある。

第2に、本研究は一時点の調査であり、さらにコロナ禍に行われたものである。教師への援助要請は過去の教師と生徒の関わりに影響されることが示唆されているが(中井, 2018)、コロナ禍が対象校の教師と

生徒の関係構築に影響を与えた可能性もある。そのため、教師に対する援助要請の認知・行動的特徴を明らかにするためには、縦断的なデータ収集が必要である。

第3に、受けた援助の量だけに注目したことである。受けた援助の量が多いと、生徒の自立が抑制される可能性がある。したがって、受けた援助の量が多いことは必ずしも適切な援助であるとは言いきれない。これらのことから、今後は、受けた援助の具体例を集め内容分析を行う等の方法で、援助の質の面からも検討することが必要であろう。

### 謝辞

本研究にあたりまして、アンケート調査にご協力いただきました生徒の皆様、調査機会を与えていただいた先生方に心からの感謝の気持ちを申し上げます。

### 付記

本論文に関して、開示すべき利益相反事項はない。

### 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(2), 141-150.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Changing relationships, changing youth: Interpersonal contexts of adolescent development. *Journal of Early Adolescence*, 24, 55-62.
- Gulliver, A., Griffiths, K. M., Christensen, H., & Brewer, J. L. (2012). A systematic

- review of help-seeking interventions for depression, anxiety and general psychological distress. *BMC Psychiatry*, 12, 81.
- 本田真大(2019). 援助要請の認知行動的特徴, 自尊感情と精神的健康の関連 北海道教育大学大学院教育学研究科学校臨床心理学専攻研究紀要, 16, 3-10.
- 本田真大・新井邦二郎・石隈利紀(2008). 中学生の悩みの深刻さ, 援助要請時に受けた援助, 受けた援助の期待との一致, 援助評価と学校適応の関連の検討 筑波大学心理学研究, 36, 57-65.
- 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・新井邦二郎・石隈利紀(2020). 援助要請の機能性の向上を目標とした行動的介入の試み—援助要請スキルトレーニングの効果検証— 北海道教育大学大学院教育学研究科学校臨床心理学専攻研究紀要, 17, 11-21.
- 石隈利紀(1999). 学校心理学 誠信書房
- 伊藤 武(1993). 悩みとその対処行動が中学生の健康レベルに及ぼす影響 学校保健研究, 35, 413-424.
- 岩瀧大樹(2007). 中学生の教師への援助要請スキルに関する調査研究—学校生活適応との関連に注目して— 昭和女子大学大学院生活機構研究科紀要, 16(2), 85-98.
- 厚生労働省(2022). 自殺総合対策大綱—誰も自殺に追い込まれることのない社会の実現を目指して— Retrieved from <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mhlw.go.jp/content/001000844.pdf> (2023年1月11日)
- 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.
- 文部科学省(2021). 令和2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結果について Retrieved from [https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt\\_jidou01-100002753\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt_jidou01-100002753_1.pdf) (2023年1月11日)
- 中井大介(2018). 教師との関係の形成・維持に対する動機づけと教師への援助要請の関連 教育心理学研究, 66(4), 263-275.
- 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(1), 35-45.
- 永井 智・新井邦二郎(2008). 相談行動の利益・コスト尺度改訂版の作成 筑波大学心理学研究, 35, 49-55.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二(1993). 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果 教育心理学研究, 41, 302-312.
- 尾見康博(2002). ソーシャル・サポートの提供者と受領者の間の知覚の一致に関する研究——受領者が中学生で提供者が母親の場合—— 教育心理学研究, 50, 73-80.

Srebnik, D., Cause, A. M., & Baydar, N.  
(1996). Help-seeking pathways for  
children and adolescents. *Journal of*

*Emotional and Behavioral Disorders,*  
4, 210-220.