

## SOS の出し方に関する教育を充実させるための基礎的検討 —被援助志向性とストレスマネジメント教育に焦点を当てて—

### A Basic Study for Enhancing Education on How to Send SOS: Focus on Help-Seeking Preferences and Stress Management Education

吉原 寛\*  
Hiroshi YOSHIHARA

#### 要 旨

本研究は、SOSの出し方に関する教育についての現状を把握した後、教育プログラムを作成し、その効果を検証することで、今後の実践に活かす基礎的な知見を得ることを目的とした。最初に、地方自治体や研究レベルでのSOSの出し方に関する教育の内容について概観した。その結果、多くの実践で、学校生活を送る上でストレスについて理解し、どのように対処したらよいかを学ばせる。その上で、ストレス対処の1つとして援助希求行動ができるようになることを目的としたプログラムを作成していることが分かった。しかし、その効果については十分に検証されていなかった。先行研究を踏まえて、中学1～3年生51名を対象にSOSの出し方に関する教育プログラムを実施した。実施前、実施後、実施2週間後にストレス反応尺度と友人、教師、家族に対する被援助志向性尺度について調査を行った。調査データを実施前の得点で高群と低群に分けて、群と時期による2要因分散分析を行った結果、高群において、ストレス反応尺度の「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」の得点が有意に減少した。また、低群において、被援助志向性尺度の友人、教師、家族への「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」と教師への「被援助に対する肯定的態度」において、有意に得点が上昇した。本プログラムの実施により、一部の生徒において、ストレス反応を低減する効果と、被援助志向性を高める効果があることが明らかとなった。本プログラムは、SOSの出し方に関する教育において、有効なプログラムになる可能性が示唆された。

キーワード：SOSの出し方に関する教育、自殺予防教育、被援助志向性、ストレスマネジメント教育、中学生

#### 問 題

SOSの出し方に関する教育とは、「子供が、現在起きている危機的状況、又は今後起こり得る危機的状況に対応するために、適切な援助希求行動（身近にいる信頼できる大人にSOSを出す）ができるようにすること」、「身近にいる大人がそれを受け止め、支援ができるようにすること」を目的とした教育であると、東京都教育委員会（2018）において述べている。本研究では、SOSの出し方に関する教育についての現状を把握した上で、教育プログラムを作成しその効果を検証する。結果を踏まえて、今後の実践の在り方に考察することを目的とした。

平成18年に制定された自殺対策基本法では、基本理念として、「自殺対策は、自殺が個人的な問題としてのみ捉えられるべきものではなく、その背景に様々な社会的な要因があることを踏まえ、社会的な取組として実施されなければならない。」としており、それまで「個人の問題」として取り上げられていた自殺が、「社会の問題」として広く認知されるようになった。近年、自殺者の総数は減少傾向にある中、児童・生徒の自殺者数は増加傾向にあり（Fig. 1）、子どもの自殺対策が大きな課題となっている。平成28年には自殺対策基

\* 弘前大学大学院教育学研究科 Graduate School of Education, Hirosaki University

本法が改正され、「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又は啓発その他当該学校に在籍する児童、生徒等の心の健康の保持に係る教育」と明記され、SOSの出し方に関する教育の推進が求められるようになった。さらに、平成29年に閣議決定された「自殺総合対策大綱」では、子ども・若者の自殺対策の更なる推進が当面の重点施策の一つに位置づけられている。

文部科学省においても平成30年1月の「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）の中で、「各学校や地域の実情を踏まえつつ、各教科等の授業等の一環として、SOSの出し方に関する教育を少なくとも年1回実施するなど積極的に推進して…」と明記している。文部科学省の通知を受けて、文部科学省は「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」という事務連絡の中で、東京都教育委員会と北海道教育委員会の教材例を紹介している。

東京都教育委員会（2018）では、初等編、中等編、高等編と発達段階に応じたスライド動画を作成し、そのスライド動画とワークシートを活用してそれぞれの発達段階に応じた1時間の学習指導案を提案している。内容は、前半は動画を用いて、ストレスの概要についての説明をした後、ストレスへの対処の仕方について個人やグループで考えさせる。後半は動画を用いて、ストレスへの対処の一つとして、まずは身近にいる信頼できる大人へ相談することを勧めている。さらに、もし信頼できる大人に出会えなかった場合には相談機関へ相談することを勧めている。また、友だちがつらそうにしていたら、何よりも批判しないで友だちの話を聞いて上げる。その後に落ち着いたら信頼できる大人と一緒に探し、一緒に相談することを勧めている内容であった。北海道教育委員会（2018）では、自殺予防教育プログラムとして、年間指導計画のモデル案を作成し、A：援助希求態度の育成（3時間）、B：早期の問題意識（心の健康）（2時間）、C：ストレス対処能力の育成（4時間）の3つのプログラムを作成し、その学習指導案の例を提示している。A：援助希求態度の育成では、相手の話をよく聴いたり、相談する際の期待感と抵抗感についての理解を深めるなど、相談しやすい人間関係の形成を目指す内容となっている。B：早期の問題意識では、自殺の深刻な実態を知り、自殺予防の正しい知識を身につけ、心身が不調なときの対応について考える内容となっている。C：ストレス対処能力の育成では、ストレス場面で、出来事を楽観的に考え直し、肯定的な意味づけをしようとする考え方を身に付けたり、将来を明るく展望する考え方を身に付けたりして、ストレスへの対処の仕方を身に付ける内容となっている。これらの指導案に基づき、北海道内の多くの学校で実践がなされ、その実践例が紹介されている。また、この通知を受けて、東京都や北海道以外の地方自治体でも、SOSの出し方に関する教育についてのプログラムが作成されている（例えば、新潟県教育委員会，2022；長野県健康福祉部・長野県教育委員会，2019；福島県教育委員会，2019；本巢市教育委員会，2020など）。

これらの自治体で作成されたプログラムを概観してみると、まずは学校生活などを送る上でのストレスについて理解し、どのように対処したらよいかを学ばせる。その上で、ストレス対処の1つとして援助希求行動ができるようになることを目的としたプログラムを作成していた。本研究においても、ストレスについての理解、ストレス対処を学ぶ教育をした上で、援助希求行動を行うことができるようになるプログラムを作成したいと考える。

SOSの出し方に関する教育プログラムの効果について概観すると、新潟県教育委員会（2022）では、*t*検定を用いて統計的な効果検証を行っている。相談することの大切さについての授業実践を行った結果、相談への抵抗感を和らげる効果があったと報告している。これは授業において「相談してほしい」というメッセージが生徒に伝わったことによるものとしている。また、相談に乗ってくれる人の存在への理解についても、相談相手を具体的に考えてもらった結果から理解が高まったとしている。教員に相談することへの肯定

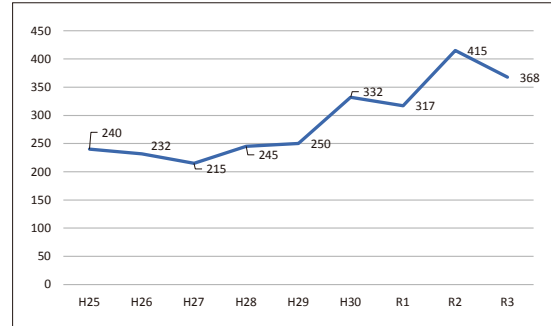


Fig. 1 児童生徒の自殺の状況

（文部科学省「令和3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」より筆者作成）

的な捉え方に関しても、授業によって教員に相談するとよいことが伝わったとしている。

江畑・松本（2022）は、個人の援助希求に焦点を当てただけでなく、クラスメイトからの働きかけを体験、促進する内容で構成された相互援助型プログラムにおいて、抑うつ傾向が高い生徒に一定の効果があることが示している。その他に、井門・梅村・川俣（2019）や江畑・三尾（2022）などSOSの出し方に関する教育の実証研究は散見されるが、十分な効果検証はなされていない。本研究では、作成されたプログラムがどのような効果が見られるのか実証的に検証したいと考える。

以上を踏まえ、本研究では、援助希求態度の育成はストレスマネジメント教育の一環であることから、特にストレスマネジメント教育としての効果と援助希求態度の育成に焦点を当てたSOSの出し方に関する授業を実施し、その効果を検証することとする。

## 方 法

1. 調査協力者 A県のB中学校の1～3年生51名（1年男子10名、1年女子7名、2年男子5名、2年女子13名、3年男子9名、3年女子6名、3年生性別不明1名）であった。
2. 実施時期と場所 プログラムは、2022年8月に実施された。質問紙調査は、プログラム実施前（pre）、プログラム実施後（post）、プログラム終了2週間後（follow）に実施された。
3. プログラムの内容

プログラムは、新潟県教育委員会（2022）で作成された「SOSの出し方に関する授業 Vol.1（高校1年生対象）」を基に中学生に分かりやすいように一部文言を修正して使用した。プログラムの概要は以下の指導案（詳細は学習指導案を参照）のとおりであった。時間は50分を予定していた。指導者は筆者が務めた。

### 1) 導入：アイスブレイキング、学習課題と流れの確認

### 2) ワーク1：Aさんが相談できない理由について話し合う

状況：Aさんは、中学生。学級の雰囲気になじめず、自分だけ浮いているように感じています。教室に入るのがつらいし、LINEのトークも気を遣いすぎて疲れます。夜は眠れず、食事もあり食べられないけれど、誰にも相談できず一人で悩んでいます。

活動：Aさんが相談できないのはどうしてでしょうか。個人でワークシートに記入した後、グループで話し合う。また、全体で共有する。

### 3) 動画1：動画を視聴する

内容：①学校生活の中でどんな気持ちになるのかの確認、②その悩みの原因は勉強や進路、自分の性格、顔や体型など、③ストレスが大きすぎると、自信が持てない、眠れない、おなかが痛くなるなどの反応が出てくる、④そんなときは誰かに相談することが大切、⑤相談する前は、こんなことで悩んでいるのは私ぐらいかも、弱い人って思われるんじゃないかなと心配になる、⑥相談することは簡単じゃないけど…、相談せずに抱え込んでいると状況が悪くなっていくことが多い、⑦不安な気持ちを乗り越え勇気を出して相談してください

### 4) ワーク2：相談することの良さについて話し合う

活動：Aさんが相談したら、どんな良いことがあるでしょうか。個人でワークシートに記入した後、グループで話し合う。また、全体で共有する。

### 5) 動画2：動画を視聴する

内容：①相談することでどんな良いことがあるでしょうか、②聴いてもらえると、安心できて心の苦しさが軽くなる、「自分ってこんなふうだ」と気付く、他の人の意見を聞くことで選択肢を増やすことができる、前向きになる、③相談するときはこんな言葉で始めましょう、「少し時間をもらえないかな?」「聞いてもらいたいことがあるんだ…」、④先生にも相談してください、担任、学年主任、保健室の先生など、SCにも、④家庭や学校以外でも相談するところがあります、電話相談、メール相談、SNS相談、相談窓口 専門家が一緒に考えてくれる、⑤友だちから相談されたら、信頼できる大人と一緒に探してください、⑥「自立した大人」ってどんな人か考えてみて、⑦「自立した大人」は適度に他人に頼ったり頼られたりする人、⑧人は頼ることができるから自分で頑張ることができる、相談できる力を高めよう

## 6) ワーク3：悩んでいるときの対処法について考える

活動：あなただったら、悩んでいる時、誰に相談できそうですか。その理由も書いてみる。

## 7) まとめ：指導者から、相談することの大切さ、教職員等に相談してほしいという願いを伝える。相談窓口一覧を配付し、説明をする。ワークシートを回収する。

## 4. 学習指導案（新潟県教育委員会、2022の学習指導案を一部改変）

SOSの出し方に関する授業 Vol.1		
SOSの出し方に関する授業 学習指導案（中学校）		
<p>1 ねらい：相談に対する心理的抵抗や自分自身の援助希求行動の傾向を理解する。 相談することの良さを、交流活動をおして理解する。</p> <p>2 対象：中学1～3年生</p> <p>3 使用教材：DVD（スライド）教材「相談する力を高めよう」、ワークシート「Aさん、勇気を出して相談してみない?」、相談窓口一覧、「相談に関するアンケート」</p> <p>4 評価規準：相談に対する心理的な抵抗感が低減した。 悩んでいるときや辛いときの適切な対処法を理解できた。</p> <p>5 本時の流れ：50分</p>		
時間	学習活動	指導上の留意点等
展開3 12分	<p>4 ワーク② 相談することの良さについて話し合う。</p> <p>② Aさんが相談したら、どんな良いことがあるでしょうか?</p> <p>g 考えたことを記入する。(個人で)(2分間)</p> <p>h グループで話し合う。(3分間)</p> <p>i 全体で共有する。(4分間)</p>	<p>・ワーク②を指示する。</p> <p>・活動の終わりに、良いことが書けなかった生徒へのフォローを行う。「発表を聞いて良いと思ったものを記入してもよい」と伝えるなど)</p>
展開4 10分	<p>5 後半の動画を観る。</p>	<p>・前半の動画と同様</p>
まとめ 10分	<p>6 ワーク③ 悩んでいる時の対処法を考える。</p> <p>③ あなただったら、悩んでいる時、誰に相談できそうですか? その理由も書いてみましょう。</p> <p>・考えたことを記入する。(個人で)(3～4分間)</p> <p>7 講師からの話を聞く。 ・相談することの大切さ ・教師、S C等にも相談してほしいこと ・相談窓口一覧を受け取り、説明を聞く。 ・ワークシートを提出する。</p>	<p>・椅子の配置を正面向きへ戻す。(記入内容が他者から見られないようにするため)</p> <p>・話し合いや共有は行わない。 k 発表がないことを生徒に伝え、安心して取り組めるようにする。 l 教師、スクールカウンセラー(S C)等に相談しても良いことを伝える。相談してみようと思える話し方を心掛ける。 ・「相談窓口一覧」を配付して説明する。 ・ワークシートは他の生徒から見られないよう教師が回収する。 ・授業後に全員の記述を確認する。</p>
導入 3分	<p>1 本時の学習課題と流れを確認する。</p> <p>学習課題 相談することの大切さ、自分自身の傾向について考えよう</p> <p>① ワーク① 相談する前の気持ち</p> <p>2 前半のスライド</p> <p>3 ワーク② 相談できたら</p> <p>4 後半のスライド</p> <p>5 ワーク③ あなただったら</p> <p>6 まとめ</p>	<p>・本時の学習課題と流れを提示しておく。 ・机を合わせてグループにしておく。(グループは4人程度が望ましい。)</p> <p>a 普段の生徒を見て心配していること等から興味・関心を高める。 b 辛くなった場合は遠慮なく申し出るよう伝える。(心身の不調を抱えているなど配慮を必要とする生徒には、あらかじめ授業に参加できそうか確認しておく。)</p>
展開1 10分	<p>2 ワーク① Aさんが相談できない理由について話し合う。</p> <p>① Aさんが相談できないのはどうしてでしょう?</p> <p>o 考えたことをワークシートに記入する。(個人で)(2分間)</p> <p>d グループ内で発表する。(2分間)</p> <p>e 全体で共有する。(4分間) (2～3グループが発表する。その後は、出されたもの以外の考えがあるグループが発表する。)</p>	<p>・ワークシート上部の枠内の文章を読み上げ、ワーク①を指示する。</p> <p>・グループ内で発表し合う際の留意点を指導する。 f 活動の終わりに、相談しにくさは多くの人が同じようになっていると伝える。</p>
展開2 5分	<p>3 前半の動画を観る。</p>	<p>・講師がDVDを再生する。 ・講師は生徒の様子に心配な反応がないか観察し、心配な様子が見られた生徒にはそっと声を掛ける。</p>

## 5. 質問紙

本研究におけるプログラムは、ストレスの対処について学び、その一つとして援助希求態度の育成を目指すことから、ストレスの低減が図られることと援助希求態度の向上が期待できることから以下の尺度及び記述により効果を測定する。

- 1) ストレス反応尺度：吉原・藤生（2005）で作成されたストレス反応尺度を用いた。下位尺度は「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「身体的反応」「無気力」でそれぞれ4項目の尺度を使用した。「0. 全くあてはまらない～3. かなりあてはまる」までの4件法で回答を求めた。
- 2) 被援助志向性尺度：本田・新井・石隈（2011）で作成された中学生の友人、教師、家族に対する被援助志向性尺度で、因子負荷量の高いものから順に各4項目ずつ使用した。下位尺度は、それぞれ「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ(抵抗感の低さ)」と「被援助に対する肯定的態度(肯定的態度)」であった。「1. あてはまらない～4. あてはまる」までの4件法で回答を求めた。
- 3) プログラム実施後に「この授業でどのようなことを学びましたか。自由にお書きください。」と言う教示で自由記述の質問を行った。

## 結果

## 1. プログラム実施の様子

プログラムは体育館において全校一斉に実施された。時間は予定していた50分と同じ時間であった。講師は筆者が務めた。プログラムは、筆者が作成したスライドを見せながら行われた。認知の再構成ではワークシートを用いて生徒は演習を行い、個人でワークシートを記入後、グループに分かれて自分の意見と他者の意見を比較することを行った。プログラムは予定どおりに実施された。参加した生徒は騒がしくなることなく、熱心に取り組んでいた。



2. 分析結果

1) 質問紙の分析

分析には統計分析ソフトIBM SPSS Ver.26を使用した。ストレス反応、被援助志向性尺度の下位尺度ごとに各項目の合計点を尺度得点とした。また、内的一貫性を測るためにクローンバッハの $\alpha$ 係数を求めた。 $\alpha$ 係数は.69~.91であり、十分な信頼性が得られた (Table 1, 2 参照)。

次に、ストレス反応、被援助志向性尺度の下位尺度について、プログラム実施前の得点によって高群と低群の2群に分け、時期を実施前、実施後、フォローアップ時とし、群と時期による2要因分散分析を行った。その結果、「抑うつ・不安」では、交互作用が見られた ( $F(2, 41) = 6.48, p < .01, \eta^2 = .02$ )。多重比較の結果、高群において、プログラム実施前が実施後、フォローアップ時に比べて有意に得点が低く、プログラムによって高群における「抑うつ・不安」の得点が下がったことが示唆された。また、それぞれの時期において高群は低群に比べて有意に得点が高かった。また、群と時期による主効果も有意であった ( $F(1, 42) = 33.96, p < .01, \eta^2 = .43; F(2, 42) = 5.89, p < .01, \eta^2 = .02$ )。

「不機嫌・怒り」では、交互作用が見られた ( $F(2, 42) = 3.99, p < .05, \eta^2 = .01$ )。多重比較の結果、高群において、プログラム実施前が実施後、フォローアップ時に比べて有意に得点が低く、プログラムによって高群における「不機嫌・怒り」の得点が下がったことが示唆された。また、それぞれの時期において高群は低群に比べて有意に得点が高かった。また、群による主効果は有意であったが、時期による主効果は有意ではなかった ( $F(1, 43) = 16.19, p < .01, \eta^2 = .27; F(2, 42) = 1.59, n.s., \eta^2 = .01$ )。

「身体的反応」では、交互作用が見られなかった ( $F(2, 41) = 1.03, n.s., \eta^2 = .00$ )。また、群による主効果は有意であったが、時期による主効果は有意ではなかった ( $F(1, 42) = 33.75, p < .01, \eta^2 = .44; F(2, 41) = .77, n.s., \eta^2 = .00$ )。

「無気力」では、交互作用が見られた ( $F(2, 42) = 3.38, p < .05, \eta^2 = .02$ )。多重比較の結果、高群において、プログラム実施前が実施後、フォローアップ時に比べて有意に得点が低く、プログラムによって高群における「無気力」の得点が下がったことが示唆された。また、それぞれの時期において高群は低群に比べて有意に得点が高かった。また、群による主効果は有意であったが、時期による主効果は有意ではなかった ( $F(1, 43) = 46.86, p < .01, \eta^2 = .51; F(2, 42) = 2.47, n.s., \eta^2 = .01$ )。分析結果を Table 1 に示す。

「抵抗感の低さ(友人)」では、交互作用が見られた ( $F(2, 40) = 17.33, p < .01, \eta^2 = .06$ )。多重比較の結果、低群において、プログラム実施前、実施後、フォローアップ時の順に有意に得点が高くなり、プログラムによって低群では、友人への被援助に対する懸念や抵抗感が和らいでいくことが示唆された。また、それぞれの時期において高群は低群に比べて有意に得点が高かった。また、群と時期による主効果も有意であった ( $F(1, 41) = 32.44, p < .01, \eta^2 = .40; F(2, 40) = 8.66, p < .01, \eta^2 = .03$ )。

「肯定的態度(友人)」では、交互作用が見られなかった ( $F(2, 41) = 1.94, n.s., \eta^2 = .01$ )。また、群による主効果は有意であったが、時期による主効果は有意ではなかった ( $F(1, 42) = 50.17, p < .01, \eta^2 = .54; F(2, 41) = .27, n.s., \eta^2 = .00$ )。

「抵抗感の低さ(家族)」では、交互作用が見られた ( $F(2, 41) = 9.64, p < .01, \eta^2 = .09$ )。多重比較の結果、低群において、プログラム実施前、実施後、フォローアップ時の順に有意に得点が高くなり、プログラムに

Table 1 ストレス反応尺度の分散分析結果

下位尺度	$\alpha$ 係数	群	N	pre (1)		post (2)		follow (3)		群の主効果 上段: F 値, 下段: $\eta^2$	時期の主効果 上段: F 値, 下段: $\eta^2$	交互作用 上段: F 値, 下段: $\eta^2$	多重比較
				M	SD	M	SD	M	SD				
抑うつ・不安	.89	high	21	3.43	(2.48)	2.38	(2.40)	2.05	(2.42)	33.69**	5.89**	6.48**	h1>h2, h3
		low	23	.00	(.00)	.00	(.00)	.04	(.21)	.43	.02	.02	h1>I1, h2>I2, h3>I3
不機嫌・怒り	.83	high	24	2.58	(2.47)	1.83	(2.53)	1.92	(2.17)	16.19**	1.59	3.99*	h1>h2, h3
		low	21	.00	(.00)	.10	(.44)	.29	(.96)	.27	.01	.01	h1>I1, h2>I2, h3>I3
身体的反応	.74	high	22	2.95	(2.15)	2.68	(2.32)	3.05	(2.38)	33.75**	0.77	1.03	
		low	22	.00	(.00)	.27	(.70)	.32	(1.13)	.44	.00	.00	
無気力	.77	high	24	3.83	(2.04)	3.17	(2.44)	2.71	(2.26)	46.86**	2.47	3.38*	h1>h2, h3
		low	21	.29	(.46)	.29	(.56)	.38	(.67)	.51	.01	.02	h1>I1, h2>I2, h3>I3

注) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ ; h1はhighのpre (1)を表す。I1はlowのpre (1)を表す。h2, I2, h3, I3も同様。

よって低群では、家族への被援助に対する懸念や抵抗感が和らいでいくことが示唆された。また、実施前、実施後の時期において高群は低群に比べて有意に得点が高かった。また、群と時期による主効果も有意であった ( $F(1, 42) = 23.57, p < .01, \eta^2 = .32$ ;  $F(2, 41) = 3.28, p < .05, \eta^2 = .03$ )。

「肯定的態度 (家族)」では、交互作用が見られなかった ( $F(2, 41) = .81, n.s., \eta^2 = .00$ )。また、群による主効果は有意であったが、時期による主効果は有意ではなかった ( $F(1, 42) = 89.21, p < .01, \eta^2 = .68$ ;  $F(2, 41) = 0.07, n.s., \eta^2 = .00$ )。

「抵抗感の低さ (教師)」では、交互作用が見られた ( $F(2, 42) = 4.87, p < .01, \eta^2 = .05$ )。多重比較の結果、低群において、プログラム実施前に比べてフォローアップ時に有意に得点が高くなり、プログラム実施後しばらくして低群では、家族への被援助に対する懸念や抵抗感が和らいでいくことが示唆された。また、それぞれの時期において高群は低群に比べて有意に得点が高かった。また、群による主効果は有意であったが、時期による主効果は有意ではなかった ( $F(1, 43) = 21.74, p < .01, \eta^2 = .32$ ;  $F(2, 42) = 1.04, n.s., \eta^2 = .01$ )。

「肯定的態度 (教師)」では、交互作用が見られた ( $F(2, 42) = 5.44, p < .01, \eta^2 = .02$ )。多重比較の結果、低群において、プログラム実施後に比べてフォローアップ時に有意に得点が高くなり、プログラム実施後しばらくして低群では、家族への被援助に対する懸念や抵抗感が和らいでいくことが示唆された。また、それぞれの時期において高群は低群に比べて有意に得点が高かった。また、群による主効果は有意であったが、時期による主効果は有意ではなかった ( $F(1, 43) = 63.74, p < .01, \eta^2 = .58$ ;  $F(2, 42) = 1.70, n.s., \eta^2 = .01$ )。分析結果を Table 2 に示す。

## 2) 自由記述の分析

自由記述の分析には、KH Coder 3 を使用した。記述者数は、51名中45名 (88.2%) であった。抽出語の頻出頻度は「相談」「思う」「分かる」「大切」「自分」などの順に多かった。反応数が3以上の単語は Fig. 2 のとおりであった。また、抽出語について階層的クラスター分析を行ったところ5つのクラスターに分類された (Fig. 3)。第1クラスターは、「相談することでストレスが減ったりなど、良いことがあるということが分かりました。」(抽出語に下線を引いた。下線は筆者が加筆。以下、同様)「相談することは勇気があることだけど、相談したら良いことがあることが分かりました。」「こころが落ち着かなくとも恥ずかしがらず誰かに相談することが分かりました。」「人に相談することの大切さ。」などの抽出語に関するコメントがあり、「人に相談することの良さ」と命名された。第2クラスターは、「相談することで気持ちが楽になったり解決することができるのが分かりました。」などのコメントがあり、「人に相談する効果」と命名された。第3クラスターは、「人に頼ることの大切さを教わりました。」「『自立している大人』は適度に頼りながら頼られる人ということ。」などのコメントがあり、「人に頼ることの大切さ」と命名された。第4クラスターは、「今回の授業でA君は自分に自信がないのでしっかり相手に自分の気持ちをしっかりと伝えたいと思いました。」などのコメントがあり、「A君に対するコメント」と命名された。第5クラスターは、「今回この授業を受けて私も相談したいなと思うことがあったら友だちや家族に相談して少しでもストレスを減らしたいなと思いました。」「自分の悩みを誰に相談できるか考えることができた。」などのコメントがあり、「相談相手」と命名された。

Table 2 友人、家族、教師に対する被援助志向性尺度の分散分析結果

下位尺度	α 係数	群	N	pre (1)		post (2)		follow (3)		群の主効果 上段: F 値, 下段: $\eta^2$	時期の主効果 上段: F 値, 下段: $\eta^2$	交互作用 上段: F 値, 下段: $\eta^2$	多重比較
				M	SD	M	SD	M	SD				
抵抗感の低さ (友人)	.69	high	26	15.65	(.49)	15.65	(.63)	15.31	(1.26)	32.44 **	8.66 **	17.33 **	l1 < l2 < l3
		low	17	12.00	(2.12)	12.82	(2.79)	14.12	(2.23)	.40	.03	.06	h1 > l1, h2 > l2, h3 > l3
肯定的態度 (友人)	.86	high	25	13.48	(1.64)	13.36	(2.34)	12.80	(3.00)	50.17 **	0.27	1.94	
		low	19	7.58	(2.19)	8.37	(3.91)	8.79	(4.16)	.54	.00	.01	
抵抗感の低さ (家族)	.72	high	28	16.00	(.00)	15.79	(.79)	15.61	(1.07)	23.57 **	3.28 *	9.64 **	l1 < l2 < l3
		low	16	13.56	(1.50)	14.62	(1.71)	14.94	(1.98)	.32	.03	.09	h1 > l1, h2 > l2
肯定的態度 (家族)	.91	high	24	14.17	(1.63)	14.00	(2.13)	13.71	(2.29)	89.21 **	0.07	0.81	
		low	20	7.55	(2.70)	7.45	(2.80)	7.95	(3.95)	.68	.00	.00	
抵抗感の低さ (教師)	.74	high	26	16.00	(.00)	15.15	(2.15)	15.42	(1.70)	21.74 **	1.04	4.87 **	l1 < l3
		low	19	12.89	(2.21)	13.53	(2.46)	14.11	(1.79)	.32	.01	.05	h1 > l1, h2 > l2, h3 > l3
肯定的態度 (教師)	.90	high	23	13.30	(2.23)	12.65	(3.11)	12.26	(3.48)	63.74 **	1.70	5.44 **	l2 < l3
		low	22	6.64	(1.87)	6.23	(2.27)	8.18	(4.02)	.58	.01	.02	h1 > l1, h2 > l2, h3 > l3

注) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ ; h1はhighのpre (1)を表す。l1はlowのpre (1)を表す。h2, l2, h3, l3も同様。

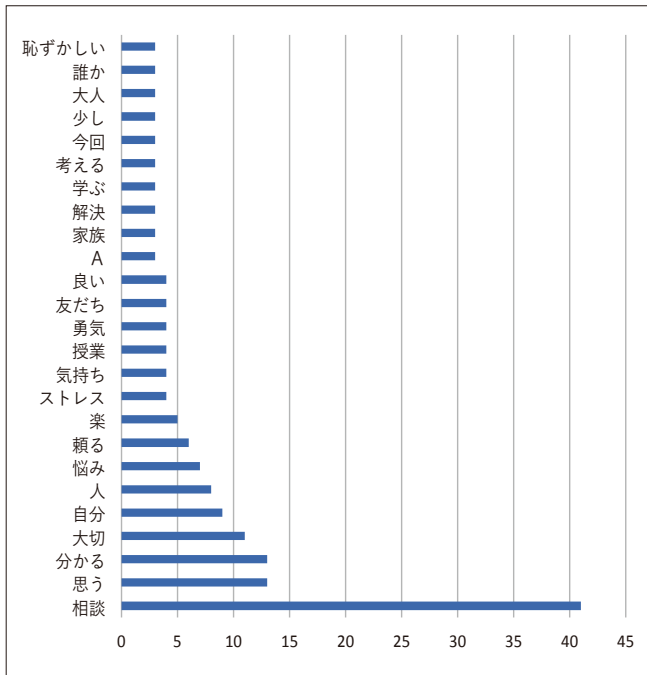


Fig. 2 抽出語の出現頻度 (回) (注: 3回以上を抽出)

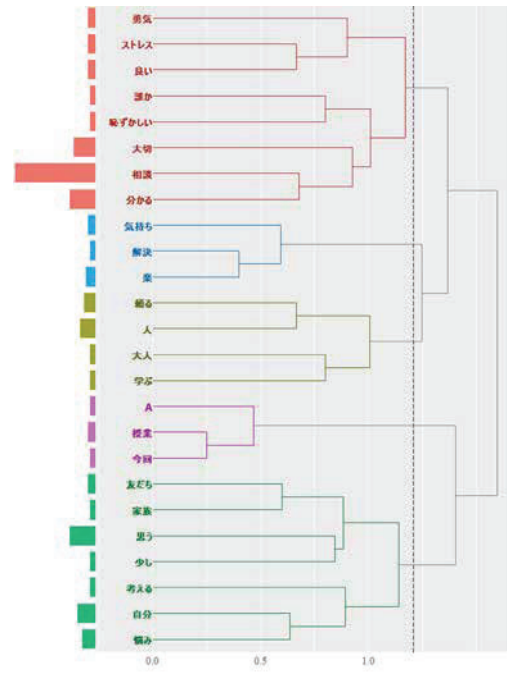


Fig. 3 階層的クラスター分析結果

## 考察

### 1. 質問紙の分析結果から

ストレス反応尺度の分析結果より、高群では、「抑うつ・不安」、「不機嫌・怒り」、「無気力」においてプログラム実施前より、プログラム実施後、フォローアップ時においてストレス反応が低減されることが示唆された。本プログラムは、ストレスについて理解した上で、ストレス対処の一つとして、信頼できる大人へ相談することを具体的に働きかけたことにより、ストレスの低減につながったと考えられる。ストレスマネジメント教育においてストレス対処を学ばせることによるストレス低減効果は明らかになっており、本研究のプログラムも同様の効果が得られたものと考えられる。

被援助志向性尺度の分析結果より、低群では、友人、家族への「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ（抵抗感の低さ）」において、プログラム実施前、プログラム実施後、フォローアップ時の順に低くなっていくことが明らかとなった。新潟県教育委員会（2022）の調査においても、プログラムの内容は相談することの大切さを学ばせるとともに、授業において「相談してほしい」というメッセージが伝わったことによって、相談への抵抗感を和らげる効果があったと報告している。本プログラムも、新潟県教育委員会（2022）の結果を一部支持する結果となった。

また、教師への「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ（抵抗感の低さ）」と「被援助に対する肯定的態度（肯定的態度）」において、低群では、プログラム実施前からフォローアップ時において抵抗感が低くなり、プログラム実施後からフォローアップ時において肯定的態度が高まった。新潟県教育委員会（2022）においても、授業によって、教員に相談することへの肯定的に捉え、教員に相談するとよいことが伝わったとしており、本プログラムを実施することで一部の生徒で教師への相談に対する抵抗感は低くなり、肯定的な態度が高まったことが示唆された。

### 2. 自由記述の分析結果から

自由記述から、人に相談したり頼ることの良さや大切さ、その効果についての記述がなされている。授業を通じて、相談することのメリットを生徒は共有できたのではないだろうか。また、相談相手についても触れており、具体的に誰に相談したら良いかについて考えている様子も窺えた。加えて、事例で取り上げたA君に対するコメントも見られ、事例を自分のことのように捉えている様子も窺えた。本プログラムの内容は、参加者自身が自分のこととどのように捉えることによって、ストレス対処の方法や相談することの大切さを深

めることにつながったと考えられる。自由記述の内容から、被援助に対する懸念や抵抗感が下がったことが伺え、量的な結果を支持するものと考えられる。

### 3. 今後の課題

本研究では、1時間のプログラムを作成しその効果を検証したが、1時間の授業ではSOSの出し方に関する教育の目的をすべて網羅することは不可能である。北海道教育委員会（2018）のように、年間を通して、計画的なプログラムの作成し、その効果を検証することが望まれる。そして、最終的な目的である自殺予防につながる知見を得ることが求められる。

また、本研究は統制群を設けない研究デザインを採用しており、研究の効果は限定的にならざるを得ない。今後、統制群を設けた研究デザイン等を採用してさらに効果検証の精緻化を図る必要がある。

### 引用文献

- 江畑慎吾・三尾彩那（2022）. 小学校における発達段階に応じたSOSの出し方教育の介入効果 中京学院大学紀要 *1*, 69-78.
- 江畑慎吾・松本拓真（2022）. 中学生を対象としたSOSの出し方教育の効果検証 日本教育心理学会第64回総会発表論文集, 299.
- 福島県教育委員会（2019）. 「SOSの出し方に関する教育」を推進しましょう  
<https://www.pref.fukushima.lg.jp/uploaded/attachment/426277.pdf>（2022年12月20日最終閲覧）
- 北海道教育委員会（2018）. 児童生徒の自殺を予防するためのプログラム  
<https://www.dokyo.pref.hokkaido.lg.jp/hk/ssa/jisatuyoboukyouiku.html>（2022年12月20日最終閲覧）
- 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.
- 井門正美・梅村武仁・川俣智路（2019）. 「SOSの出し方教育」の実践とその検討—理論と実践を往還し続ける教師— 北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要：教職大学院研究紀要 *9*, 73-77.
- 厚生労働省（2006）. 自殺対策基本法（平成18年法律第85号）
- 厚生労働省（2017）. 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～  
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu/honbun.pdf>（2022年12月20日最終閲覧）
- 文部科学省（2018）. 平成30年1月23日 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などにおける対処の仕方を身につける等のための教育の推進について（通知）  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1408025.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1408025.htm)（2022年12月20日最終閲覧）
- 文部科学省（2022）. 令和3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 [https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt\\_jidou02-100002753\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_1.pdf)（2022年12月20日最終閲覧）
- 本巣市教育委員会（2020）. 本巣市版SOSの出し方・気付き方に関する教育  
[https://www.gifu-net.ed.jp/ggec/wp-content/uploads/sites/4/2022/08/00\\_motosu.pdf](https://www.gifu-net.ed.jp/ggec/wp-content/uploads/sites/4/2022/08/00_motosu.pdf)（2022年12月20日最終閲覧）
- 長野県健康福祉部・長野県教育委員会（2019）. 「一人でなやんでいるあなたへ」活用の手引き～SOSを出していいんだよ～ <https://www.pref.nagano.lg.jp/hoken-shippei/documents/tebiki.pdf>（2022年12月20日最終閲覧）
- 新潟県教育委員会（2022）. 新潟県自殺予防教育プログラム（高等学校編）三訂版  
<https://www.ijimetaisaku.pref.niigata.lg.jp/pdf/ma-5.pdf>（2022年12月20日最終閲覧）
- 東京都教育委員会（2018）. SOSの出し方に関する教育を推進するための指導資料  
[https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/content/files/sos\\_sing/guide.pdf](https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/content/files/sos_sing/guide.pdf)（2022年12月20日最終閲覧）
- 吉原 寛・藤生英行（2005）. 友人関係のあり方と学校ストレス、ストレス反応との関係 カウンセリング研究 *38*, 128-140.