

自他の命を大切にすることを育む教育支援に向けて

－自殺予防に生かせる教育プログラムの実践－

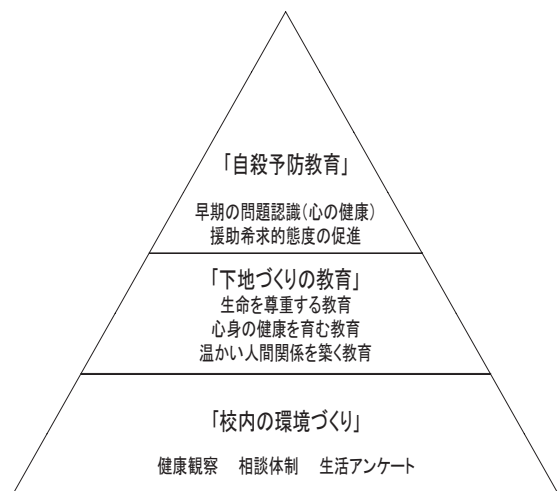
兵庫県立教育研修所 教務部長 志摩 直樹
心の教育総合センター 主任指導主事 増田 美佳子
主任指導主事 寺戸 武志
指導主事 福田 裕子

はじめに

日本の自殺者の年間総数は、1998年以来、3万人を超える状況が続いていたが、2009年以降は毎年減少しており、2016年は21,897人となっている。一方、2016年中の小学生から高校生までの児童生徒の自殺者数は320人であり、少数ではあるものの、自殺者全体に占める割合は増加傾向にあり、児童生徒の自殺対策は喫緊の課題となっている¹⁾。

このような状況において、文部科学省は2009年に「教師が知っておきたい子どもの自殺予防」、2010年に「子どもの自殺が起きたときの緊急対応の手引き」、2014年に「子供に伝えたい自殺予防－学校における自殺予防教育導入の手引－」（以下、副題省略）を作成し、全国に配布した。これらは、まず教員が自殺に対する正しい知識を身に付けて適切に対応すること、そして、子どもたちに自殺予防教育を適切に実施していくことの必要性が示されており、日本の学校における自殺予防教育の手引き書となっている。

文部科学省(2014)は、「子供に伝えたい自殺予防」の中で中学生・高校生を対象とした授業例である自殺予防教育プログラムを示している。これは、**図1**の三角形の上部にあたる本格的な自殺予防教育に位置する内容を中心とするものであるが、このような本格的な自殺予防教育を実施する以前に、生命を尊重する教育や心身の健康を育む教育、温かい人間関係を築く教育など、基盤となる下地づくりの教育の実施を求めている²⁾。そこで、昨年度、兵庫県立教育研修所心の教育総合センター（以下、当センター）は自殺予防教育の下地づくりに特化した授業案をまとめた「自殺予防に生かせる教育プログラム」（以下、本プログラム）を作成した。本プログラムは中学校及び高等学校を対象と



(文部科学省(2014)「子供に伝えたい自殺予防」より作成)

図1 自殺予防教育の構造

しており、それぞれ3STEPの授業案から構成されている。自殺そのものを扱うのではなく、自他の辛い気持ちに早く気付くことのできる力「早期の問題認識（心の健康）」（以下、「早期認識」と）、相談や支援を積極的に求める態度「援助希求的態度」（以下、「援助希求」）を体験的に育むことをねらいとしており、多くの学校が利用しやすいものとなっている（研究紀要第127集）。2017年4月に兵庫県立教育研修所Webページで発信するとともに、県内の全中学校・高等学校へ周知している。

本プログラムを活用する学校が出てきているものの、学校現場での児童生徒の自殺予防の取組は必ずしも進んでいるとは言いがたいのが現状である。その背景として、粕谷（2015）は子どもの自殺の実態が知られていないことや、自殺に至る過程や要因が複雑で捉えにくいために教員の理解が進んでいないことがあるためとしており³⁾、阪中（2008）は、死別体験を持つ子どももいる中で自殺を前面に出した授業をどのような形で進めるのかイメージが湧かないという理由から、教員が自殺予防教育に踏み切れないと指摘しており⁴⁾、自殺予防の取組を進めるためには、自殺の実態や予防教育の進め方に対する教員の理解が必要だと考えられ

る。また、新井（2010）は自殺予防に関するプログラムに取り組むためには、教員自身が死や自殺をタブー視したり、自殺は他人事で自分には関係ないと思込もうとしたりする傾向など、自殺を取り上げること自体への抵抗を取り除くことが必要だとしている⁵⁾。そこで、本研究の予備調査として、学校で自殺予防教育を実施することに対する教員の思いや考えを聞き取り、教員が自殺予防教育を実践しようとする意欲を向上させる要因を検討するとともに、自殺予防教育に関する講義・研修が教員の実践の意欲に与える効果について検討した⁶⁾。県教育委員会の指導主事35名を対象として意識調査を行い、KJ法による分類の結果、自殺予防教育の「必要性」「不安感」「イメージ」「効力感」の4つの要素（以下、4要素）が自殺予防教育の実践意欲の関連要因として示された。また、教員及び教職課程に属する学生65名を対象として、自殺予防教育に係る講義の前後における4要素の変化を調査した結果、4要素全てにおいて講義後にポジティブな変化が見られた。このことから、生徒に対する自殺予防教育を実施する前に、教員に対して4要素に関する内容を加味した研修を実施することによって自殺予防教育の実践意欲が高まることが期待できると考えられる。

そこで、本研究では、予備調査で得られた4要素をもとに構成した自殺予防に係る研修（以下、自殺予防研修）を学校での教員研修会で実施し、4要素の意識の変化を考察することで、効果的な研修内容を検証する（研究1）。また、本プログラムを実施した学校の生徒の意識変化について調査し（研究2）、教員、生徒の両面から、効果的な本プログラムの在り方を考察したい。

1 研究1 自殺予防研修による教員の意識変化について

(1) 方法

ア 目的

自殺予防研修による教員の4要素の意識の変化について考察する。

イ 調査対象

自殺予防研修を受講した高等学校教員（13校、計605名）を調査対象とした（表1）。そのうち、回答が得られた543名を対象に分析を行った。

ウ 調査方法

臨床心理学及び学校心理学を専門とし本プログラムの作成にも携わった大学教員2名及び当センターの指導主事3名によって、4要素をもとに検討して自殺予防研修の内容を構成した（図2）。それを用いて各高等学校の校内教員研修会において、出前研修として当センター指導主事が実施した。研修前と研修後に参加教員を対象にアンケート調査を実施し、得られた回答について統計的に分析を行った。調査は2017年6月～11月に行った。

表1 調査対象者の内訳

学校	自殺予防 研修	教員用 アンケート	授業実施	生徒用 アンケート	ふりかえり シート	群
A	実施	42	STEP2まで	200	200	STEP2群
B	実施	47	STEP1まで	280	—	STEP1群
C	実施	17	—	108	—	統制群
D	実施	46	STEP2まで	352	352	STEP2群
E	実施	68	STEP2まで	250	250	STEP2群
F	実施	54	—	—	—	—
G	実施	19	—	—	—	—
H	実施	84	STEP2まで	212	—	STEP2群
I	実施	26	—	—	—	—
J	実施	67	STEP1まで	235	716	STEP1群
K	実施	53	—	—	—	—
L	実施	49	STEP2まで	75	—	STEP2群
M	実施	33	—	—	—	—
計	13校	605名	7校	1712名	1518名	8校3群

※人数は調査対象者であり、分析対象者とは異なる

(1)自殺の現状を知る

- 世界的には日本の自殺率は依然として高い状況にあるものの、近年減少傾向にある。しかし、子どもの自殺者数はむしろ増加傾向にあり、子どもの自殺予防対策は喫緊の課題となっている。

(2)自殺予防教育の必要性を知る

- 自殺に関する情報を、毎日のように様々なメディアで見聞している現代の子どもたちにとって、自殺予防教育の実施は決して「寝た子を起す」ことにはならない。むしろ、様々な情報が氾濫しているからこそ、適切な教育によって、それらの情報の整理や正しい判断ができる力を育むことが望まれる。

(3)自殺予防教育の進め方を知る

- 自殺予防を直接テーマとする教育を実施するためには、下地づくりの教育を行って、内容を正しく学習できるように心を耕しておく必要がある。本プログラムはその下地づくりを主な領域としている。
- 本プログラムは、校種別に3つずつのSTEPとし、STEPが上がるにつれて本格的な「自殺予防教育」に迫っていくように構成している。

(4)生徒から相談を受けたときの対応の在り方を知る

- 叱責や正論の押しつけ、安直な激励や指導をするのではなく、まずは相手の気持ちにしっかりと寄り添い、受け止め、一緒に考えていこうという絆づくりを行うことが大切である。また、自分だけで何とかしようとするのではなく、必ず組織的に対応することが重要である。

図2 自殺予防研修の内容

エ 調査内容

予備調査での4要素に関する調査項目を用いて、以下の2つについてアンケート調査を行った。1は、図3の(1)～(4)の質問項目を設け、それぞれ「必要性」「不安感」「イメージ」「効力感」の意識について4件法で問うものとした。2は、自殺予防教育に対する思いや考えを自由記述で回答を求めるものとした。回答は無記名としたが、統計的な分析を行うために事前・事後のマッチングが必要なことから、任意の4桁の番号の記入を求めて回答用紙のマッチングを行うようにし、本人特定ができないよう配慮した。また、回答は任意であること、本研究以外に使用しないことをアンケート実施前に伝えて実施した。自由記述の欄に過度に拒否的な記述等が見られた場合は、臨床心理士である大学教員による面接等のフォローアップを行うことにした。

- | | | | | |
|-------------------|------------|--------------|----------------|-------------|
| (1) 自殺予防教育は… | 4: 必要だと思う | 3: やや必要だと思う | 2: あまり必要だと思わない | 1: 必要だと思わない |
| (2) 自殺予防教育を行うことは… | 4: 不安だ | 3: やや不安だ | 2: あまり不安ではない | 1: 不安ではない |
| (3) 自殺予防教育の授業内容を… | 4: イメージできる | 3: ややイメージできる | 2: あまりイメージできない | 1: イメージできない |
| (4) 自殺予防教育の授業を… | 4: できそう | 3: ややできそう | 2: あまりできそうにない | 1: できそうにない |

図3 教員アンケートの質問項目

(2) 結果

ア アンケート1について

自殺予防研修の実施による4要素の意識の変化を調べるために、研修前と研修後のアンケート調査の項目得点について統計的手法(t検定⁷⁾)を用いて分析を行った。分析対象である543名のうち、研修前・研修後のマッチングができた317名の回答を用いて、項目ごとに欠損値のないデータのみを使用して分析を行った。

その結果、「必要性」「イメージ」「効力感」については研修前より研修後の得点が有意に上昇し、「不安感」については研修前より研修後の得点が有意に減少した(図4・表2)。

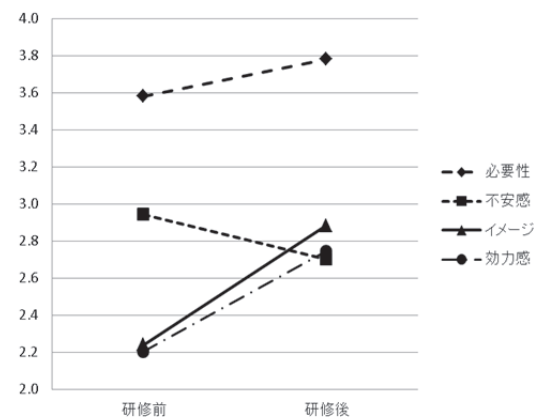


図4 教員アンケートの結果

イ アンケート2について

研修前・研修後のいずれかの自由記述欄に記載のあった184名の記載内容を、臨床心理士を含む2名の指導主事らによって4要素に分け、それぞれ肯定的・否定的・中立的な意見に分類した(表3)。なお、複数の要因に当てはまる記載に関しては、それぞれの記載内容に分割して分類を行うようにした。

その結果、「必要性」については、「自殺予防教育はすべきであり、しないといけないと思う」のような肯定的意見が研修前の20件から研修後の29件に増加し、「自殺予防は教育するものなのか」のような否定的意見が研修前の12件から研修後の2件へと大きく減少した。

「不安感」については、研修前は否定的な意見が30件あり、「自殺予防教育を行うことで、自殺を助長するかもしれないことが心配」のような自殺予防教育の実施そのものに対する不安が多く見られたが、研修後は15件に半減した。そのうち「命がかかっている以上不安はたくさんある」のように研修を受けても不安は拭いきれないというような内容は9件見られた。

表2 教員アンケートの分析結果

	n	研修前		研修後		t値(有意確率)
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
必要性	315	3.58	0.61	3.78	0.46	-6.690 (***)
不安感	316	2.94	0.77	2.70	0.68	5.724 (***)
イメージ	317	2.24	0.71	2.88	0.61	-15.588 (***)
効力感	316	2.20	0.68	2.74	0.64	-13.154 (***)

※有意確率はそれぞれ*(p<.05)、**(p<.01)、*** (p<.001)で表している
※nはそれぞれの分析対象人数を示している

表3 教員アンケートの自由記述の内訳

	時期	肯定的	否定的	中立的
必要性 (自殺予防教育は必要だ)	研修前	20	12	15
	研修後	29	2	18
不安感 (実施に不安はない)	研修前	0	30	0
	研修後	3	15	2
イメージ (授業内容をイメージできる)	研修前	0	21	0
	研修後	28	10	2
効力感 (授業ができそう)	研修前	0	15	0
	研修後	17	12	4
その他の意見	研修前	30	12	1
	研修後	37	6	24

「イメージ」については、研修前では「何を教えたらいいいのかわからない」のような否定的な意見のみ 21 件であったのが、研修後には否定的な意見は 10 件へと減少し、「自殺予防教育がイメージできるようになった」のような肯定的な意見が 28 件見られた。

「効力感」については、「難しそうな気がする」のような否定的な意見は、研修前が 15 件、研修後が 12 件とあまり変わらなかったが、「不安だったができそうだ」のような研修前には見られなかった肯定的な意見が、研修後に 17 件見られた。

また、4 要素のいずれにも当てはまらないその他の意見としては、研修前は自尊感情や自己肯定感を身に付ける教育や人権教育の実施など、他の教育方法の提案等の記述が多く見られ、研修後は「とてもわかりやすく勉強になった」「今後の教育活動に生かしていきたい」のような本研修の感想等に関する記述が多く見られた。

(3) 考察

自殺予防研修の研修前・研修後における 4 要素それぞれの得点比較を実施した結果、「必要性」「イメージ」「効力感」の得点については有意に上昇し、一方、「不安感」の得点については有意に減少し、全ての要素においてポジティブな変化が見られる結果となった。また、自由記述においても、4 要素全てにおいて研修後に否定的意見は減少し、肯定的意見が増加していた。これらの結果から、自殺予防研修によって 4 要素全てにポジティブな意識変化が見られ、自殺予防研修の実施効果があったと考えられる。

ただ、「不安感」については、研修後においても平均点が 4 点満点中の 2.70 であり、有意に下がってはいるものの絶対的に低い数値にはなっていない。これは、本研修を受ける中で、子どもたちの自殺を巡る深刻な状態を知ったり、それを防ぐ役割としての重責感を今まで以上に感じたりしたためではないかと推察できる。本プログラムは自殺予防教育の下地づくりといえども、実施前後の配慮や気になる反応を示した生徒への対応等を的確に行う必要があり、丁寧に実施することが求められる。そのためには、むしろ“適度な不安”があることによって、丁寧かつ慎重に実施することができるであろう。

研修後の自由記述において「不安感」に分類された否定的な 15 件の記述のうちの 9 件は、「授業で予防教育を行うにはまだ不安が残る」「今のままでは不安要素があるのもっと勉強したい」というような“適度な不安”を示したものであった。研修を受けたことによって、丁寧に実施しなければならないことを実感したことが窺える。このことから、自殺予防研修はねらいに即した研修内容であるといえる。

2 研究 2 本プログラムによる生徒の意識変化について

(1) 方法

ア 目的

本プログラムの実施による生徒の意識の変化を考察する。

イ 調査対象

本プログラムとその前後にアンケートを実施した高等学校（7 校、1,604 名）の生徒、並びにアンケートのみを実施した高等学校（1 校、108 名）の生徒、計 8 校、1,712 名を調査対象とした（表 1）。そのうち、回答が得られた 1,474 名を対象に分析を行った。

ウ 調査方法

本プログラムに付属しているところの健康に関するアンケート及びふりかえりシートを用いた。ところの健康に関するアンケートは本プログラムの実施前と実施後に、ふりかえりシートは各 STEP の授業の実施後に回答を求めた。本プログラムは実施に際し、身近に自殺で亡くなった人がいるなどの特別な配慮を要する生徒に対して、授業への参加の仕方等について、本人や保護者、教員間で事前相談をしておくこと、また、授業中や授業後に気になる反応を見せた生徒へ適切に対応を行うことを求めている。そこで、回答は記名式とし、そういった生徒のスクリーニングに使用するよう教員に依頼し、該当生徒への対応を求め

た。調査は2017年6月～12月に実施し、得られた回答について統計的な分析を行った。

エ 調査内容

(7) こころの健康に関するアンケート

こころの健康に関するアンケートは、本プログラムのねらいとなっている「早期認識」「援助希求」の理解度について個別の評価ができるものとなっている。本アンケートは、「早期認識」に関する問いとなる、自分の辛さに気付けるという「自分認識」、他者の辛さに気付けるという「友達認識」の2因子、「援助希求」に関する問いとなる、自分が辛い時に援助を求めるという「自分援助」、他者が辛い時に援助をしようとする「友達援助」という2因子と、大人へ相談しようとする「大人相談」、援助を求める行動への肯定感である「援助肯定」の2因子の計6因子10項目で構成されている（表4）。10項目それぞれについて「6：とてもそう思う」～「0：まったくそう思わない」の7件法で回答を求めた。

表4 こころの健康に関するアンケート

因子	項目
自分認識	(1)自分のこころの健康に、積極的に関心を持つと思う
	(2)自分のこころのSOSに早く気づくと思う
自分援助	(3)自分自身を、傷つけないようにしたいと思う
	(4)自分のこころが苦しいとき、誰かに話そうと思う
友達認識	(5)友達のこころの健康に、積極的に関心を持つと思う
	(6)友達のこころのSOSに、目を向けようと思う
友達援助	(7)友達を、傷つけないように気をつけようと思う
	(8)友達のこころが苦しそうなとき、声をかけようと思う
大人相談	(9)友達のこころがとても苦しそうなとき、そのことを信頼できる大人に相談しようと思う
援助肯定	(10)困ったときには、色々な助けを借りようと思う

(4) ふりかえりシート

ふりかえりシートは本プログラムに付属している生徒用の授業評価シートであり、1として、各授業のねらいに関する質問項目にそれぞれ「6：とてもそう思う」～「0：全くそう思わない」の7件法で回答を求めた。2として、授業の感想等の記入を求める自由記述欄を設けた。

(2) 結果

ア 本プログラムの実施状況における事前・事後の得点比較

こころの健康に関するアンケートの事前・事後の得点について統計的な分析を行うために、6因子それぞれの合計点を用いて以下の分析を試みた。分析には、項目ごとに欠損値のないデータのみを使用した。

本プログラムを実施していない群（統制群）、STEP1まで実施した群（STEP1群）、STEP1及びSTEP2を実施した群（STEP2群）の3群における時期別（事前・事後）の因子ごとの合計得点について統計的手法（2要因分散分析⁸⁾）を用いて3群別・時期別における変化（交互作用⁸⁾）の有無について分析を行った（図5・表5）。

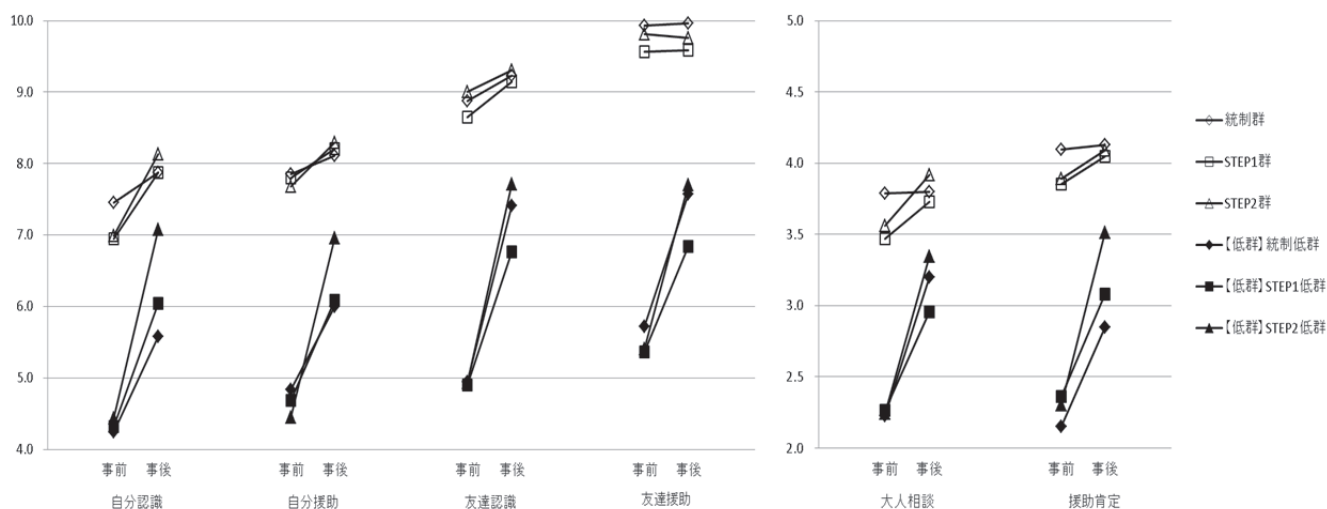


図5 こころの健康に関するアンケートの結果

その結果、「自分認識」に有意な交互作用が見られた。そこで、どこに差があるのかを調べた（単純主効果の検定⁸⁾）ところ、統制群は事前・事後の得点に差がないのに対し、STEP1 群と STEP2 群の事後の得点に有意な上昇があることが認められた。

イ 事前の得点が低い群の比較

事前のアンケートで各因子の得点が半分以下（「自分認識」「自分援助」「友達認識」「友達援助」は6点以下、「大人相談」「援助肯定」は3点以下）の生徒のみ（以下、低群）を抽出し、低群における3群をそれぞれ統制低群、STEP1 低群、STEP2 低群とし、上述と同様に3群別・時期別における変化の有無について分析（2要因分散分析）を行った（図5・表6）。

その結果、「友達援助」を除く5因子に有意な交互作用が見られた。そこで、その5因子について単純主効果の検定を行ったところ、事前では3群間に有意な差は見られなかったが、事後では「自分認識」「援助肯定」は統制低群よりSTEP2 低群が有意に高く、「自分援助」「友達認識」「大人相談」「援助肯定」はSTEP1 低群よりSTEP2 低群が有意に高くなったことが認められた（表7）。

ウ ふりかえりシート

ふりかえりシートの結果の提供に協力を得られた4校、1,518名のデータをもとに、それぞれの項目に肯定的評価をした人数の割合(%)を算出した（表8）。

その結果、肯定的評価をした生徒の割合は、STEP1の(2)②「自分を客観的にみたいと思う」が69.8%、STEP2の(3)「自分や友達の心の危機を感じた時、大人や専門機関に相談しようと思う」が63.7%で、その他は全て70%以上であった。

自由記述欄には、STEP1には「他の人も自分と同じだと思えるようになって気持ちが軽くなった」

表5 全体における3群別・時期別の分析結果

		統制群		STEP1群		STEP2群		F値(有意確率)		交互作用
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	時期の主効果	群の主効果	
自分認識	n		95		485		894			
	事前	7.45	2.99	6.94	2.91	6.99	2.97	60.163 (***)	0.756 (n.s.)	3.384 (*)
	事後	7.87	3.12	7.87	2.95	8.13	2.62			
自分援助	n		95		484		894			
	事前	7.85	2.68	7.80	2.58	7.68	2.85	18.516 (***)	0.007 (n.s.)	1.577 (n.s.)
	事後	8.12	2.81	8.21	2.69	8.30	2.53			
友達認識	n		95		484		894			
	事前	8.87	2.49	8.65	2.56	9.01	2.55	16.386 (***)	2.239 (n.s.)	0.993 (n.s.)
	事後	9.23	2.40	9.14	2.51	9.30	2.30			
友達援助	n		93		478		892			
	事前	9.94	1.85	9.56	2.18	9.81	2.07	0.002 (n.s.)	2.712 (n.s.)	0.281 (n.s.)
	事後	9.97	1.88	9.59	2.16	9.76	2.13			
大人相談	n		95		484		897			
	事前	3.79	1.66	3.47	1.60	3.56	1.63	11.722 (**)	1.890 (n.s.)	2.393 (n.s.)
	事後	3.80	1.52	3.73	1.64	3.92	1.55			
援助肯定	n		95		484		896			
	事前	4.09	1.71	3.85	1.50	3.89	1.57	6.049 (*)	0.624 (n.s.)	0.563 (n.s.)
	事後	4.13	1.52	4.05	1.45	4.09	1.44			

※有意確率はそれぞれ*(p<.05),**(p<.01),*** (p<.001)、有意差なしはn.s.で表している
※nはそれぞれの分析対象人数を示している

表6 低群における3群別・時期別の分析結果

		統制低群		STEP1低群		STEP2低群		F値(有意確率)		交互作用
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	時期の主効果	群の主効果	
自分認識	n		33		201		398			
	事前	4.24	2.21	4.32	2.24	4.44	2.11	101.213 (***)	6.782 (**)	8.529 (***)
	事後	5.58	3.35	6.04	2.93	7.08	2.75			
自分援助	n		31		140		292			
	事前	4.84	1.61	4.69	1.84	4.45	1.98	79.388 (***)	1.428 (n.s.)	9.623 (***)
	事後	6.00	2.90	6.09	2.73	6.96	2.74			
友達認識	n		17		100		155			
	事前	4.94	1.48	4.90	2.00	4.94	1.89	86.847 (***)	2.252 (n.s.)	3.333 (*)
	事後	7.41	2.53	6.76	2.75	7.72	2.55			
友達援助	n		7		55		83			
	事前	5.71	0.76	5.36	1.64	5.41	1.35	23.992 (***)	1.609 (n.s.)	1.455 (n.s.)
	事後	7.57	1.51	6.84	2.49	7.70	2.56			
大人相談	n		40		254		445			
	事前	2.23	1.19	2.26	1.11	2.24	1.13	101.129 (***)	2.103 (n.s.)	5.545 (**)
	事後	3.20	1.73	2.96	1.54	3.34	1.61			
援助肯定	n		33		192		351			
	事前	2.15	1.23	2.36	1.01	2.30	1.03	86.207 (***)	3.730 (*)	8.165 (***)
	事後	2.85	1.54	3.08	1.42	3.51	1.46			

※有意確率はそれぞれ*(p<.05),**(p<.01),*** (p<.001)、有意差なしはn.s.で表している
※nはそれぞれの分析対象人数を示している

表7 低群の3群別・時期別の差

因子	事前	事後
自分認識	3群間に差は無し	統制低群<STEP2低群(*)
自分援助		STEP1低群<STEP2低群(**)
友達認識		STEP1低群<STEP2低群(*)
大人相談		STEP1低群<STEP2低群(**)
援助肯定		統制低群<STEP2低群(*) , STEP1低群<STEP2低群(**)

※「(*)」は有意確率であり、それぞれ*(p<.05),**(p<.01),*** (p<.001)を表している

表8 ふりかえりシートの集計結果

	ふりかえりシートの質問項目	肯定的評価の割合 (%)
STEP1	(1)思春期・青年期の心と体の変化について理解が進んだと思う	77.7
	(2)①自分の気持ちに目を向けようと思う	73.5
	(2)②自分を客観的にみたいと思う	69.8
	(3)①気分が落ち込んだりイライラすることは誰にでもあると思う	93.4
	(3)②自分で取り組めるリラクセス法や気分を切り換える方法があると良いと思う	89.9
	(4)この授業を受けて良かったと思う	77.4
STEP2	(1)「聴く力」は大切だと感じる	93.6
	(2)自分や友達の心の危機を感じた時、誰かに相談しようと思う	81.3
	(3)自分や友達の心の危機を感じた時、大人や専門機関に相談しようと思う	63.7
	(4)この授業を受けて良かったと思う	83.9

※肯定的評価とは「4: ややそう思う」「5: そう思う」「6: とてもそう思う」のいずれかを回答

「青年期の心と体について理解することができた」「悩みを一人で抱え込むのではなく、相談することが大切だと思った」、STEP2には「上手な聴き方や聞き手の役割の大切さについて理解できた」「相談された時には上手な聴き方を実践したい」「聴く力や相談することの大切さを理解できた」「友達が悩んでいたら声をかけて助けられるようになりたい」「自分が困った時には相談したいと思った」など、各授業のねらいに沿った記述が大半を占めていた。

(3) 考察

実施内容による3群と事前・事後の時期における統計的な手法による分析の結果、「自分認識」に3群別・時期別の有意な差が見られたことが示された。「自分認識」はSTEP1の授業における主たるねらいであり、授業を実施していない統制群には変化はなく、STEP1を実施したSTEP1群及びSTEP2群が高まっていることから、自分の辛い気持ちに積極的に目を向けようとする「自分認識」の意識が本プログラムの実施によって向上されたものと考えられる。しかし、それ以外の「自分援助」「友達認識」「友達援助」「大人相談」「援助肯定」には有意な変化が認められなかった。

そこで、本プログラムの実施・不実施に関わらない全体の平均値の変化を調べるために、これら5因子における時期の主効果⁸⁾を確認したところ、「自分援助」「友達認識」「大人相談」「援助肯定」について事後に有意な上昇が認められた(表5)。しかし、これは本プログラムの実施に関わらずに変化をしていることを示していることから、この変化が本プログラムの効果であるとは断定できない。したがって、分析対象者全体では、本プログラムを実施することで「自分認識」の向上は期待できるが、「友達援助」には変化はなく、「自分援助」「友達認識」「大人相談」「援助肯定」の向上については本プログラムの実施による変化であるとは断定できないということが示唆された。

しかしながら、そもそも本プログラムは、自殺予防に生かせる下地づくりの教育として「早期認識」と「援助希求」をねらいとしていることから、これらの資質・能力がもとから高い生徒をより高めることよりも、低い生徒をどれだけ高められるかが重要となる。つまり、全員を対象とした比較だけでは本プログラムの効果の検討としては不十分であると思われる。そこで、それぞれの低群による3群別・時期別の比較を試みたところ、事前にはどの因子でも3群の間に差が見られなかったものが、事後には「友達援助」を除く5因子においてSTEP2低群が高くなったということが示された。このことから、本プログラムをSTEP2まで実施することによって、「友達援助」以外の5因子「自分認識」「自分援助」「友達認識」「大人相談」「援助肯定」の低群の生徒の得点の向上が期待できることが示唆された。

一方で、全員を対象とした比較では、先述のとおり「友達援助」を除く5因子において時期の主効果が有意であり、本プログラムの実施・不実施に関わらず、事前より事後の平均値が有意に高くなっていた。つまり、本プログラムを実施していない統制群においても事後の得点は高くなっているということである。この結果から、これらの因子は本プログラム等の何らかの取組を行わなくとも、自然に向上するのではないかと捉えることができる。しかし、1因子ならともかく、5因子に渡って有意に向上しているので、何の取組もなく自然にこれらの5つの意識が向上したとは考えにくい。事前から事後の期間に、統制群の学校で何らかの取組があり、その結果が表れていると考えるのが妥当であろう。考えられる要因としては、生徒に対して事前アンケートを実施した直後に、この統制群の学校の教員にも自殺予防研修を実施していることが挙げられる。本研修を受講したことによって個々の教員の意識に変化が生じ、生徒達によりきめ細やかな指導がなされるようになったためではないだろうか。だとすれば、このような教員の変化が生徒の意識向上に繋がったと推察できると考えられる。

「友達援助」については、全体を対象とした比較においても、それぞれの低群を対象とした比較においても、有意な得点の上昇は見られなかった。「友達援助」の得点分布を見てみると、満点である12点になっている生徒が事前で426名おり、全体の約61%が10～12点の範囲にある(図6)。事前の平均値も9.56～9.94と全体的に高く、それぞれ標準偏差を加えると11.74～11.88となり最大値である12に切迫する値とな

っている。このように、もとから得点が高く、他の群よりも可能な上昇幅が小さいことなどから、有意な差として検出されなかったと考えられる。一方、低群の比較においては、統計的な差としては検出されなかったものの、数値的には他の因子と同様の上昇が見られている（図5）。「友達援助」は「友達の傷付けないように気を付けようと思う」「友達のところが苦しそうなとき、声をかけようと思う」という友達の気持ちの変化に対して積極的に行動を起こそうとする意識を問う項目であり、全体的にこの得点がもとから高かったということ、低群の数値が事後に上昇していたということは非常に好ましい傾向であるといえよう。反面、「自分認識」や「自分援助」といった自分を大切にしようとする意識については得点が低い者の割合が比較的多くなっており（図6）、友達には気を配れるが、自分のことは大切にできないといった傾向が窺える。そういった点を踏まえると、低群だけでなく、全体の群においても「自分認識」の向上が明らかになったことは、本プログラムの効果として大変重要な示唆が得られたものと考えられる。

ふりかえりシートにおいては、肯定的評価をした生徒の割合が概ね70%以上であり、また、自由記述においてもねらいに即した意見が大半を占めていたことから、本プログラムの授業内容はそのねらいの達成に向け適切なものだといえよう。ただ、今回は全体的な効果検証として肯定的な評価をした生徒の割合に注目したが、本来、ふりかえりシートは、授業後の生徒の意識を確認するためのものであり、肯定的評価が良く、否定的評価が悪いという一元的な見方だけで活用するものではない。肯定的・否定的に関わらず、教員は、このふりかえりシートの記述を生徒一人一人の意思表示であると捉え、生徒理解を深めるきっかけにするとともに、必要に応じて個々への適切な対応を行うことが求められる。

3 総合考察

自殺予防研修においては、4要素全てがポジティブに変化し、本研修がそのねらいに即した内容であったことが示唆された。ただ、事後の自由記述を見てみると、「イメージ」「効力感」に関しては、数は減っているものの「授業内容の具体的なイメージがあまり湧かない」「まだ自信はない」のような否定的な意見も残されていた。自殺予防教育全体や各授業のねらいのイメージはできても、具体的な授業内容まではイメージが湧かないということや、ある程度イメージができていても、慎重に行わなければならないという難しさを実感したことから、実際にやれる自信が湧いてこないなどの教員の思いが読み取れる。

本プログラムの留意点として、授業を実施する前に、教員らで授業のねらいや内容、進め方などを話し合い、十分に共通理解しておくことが求められている。そのため、事前の研修において授業の詳細まで事細かに解説を行うと、逆に、授業を実施する教員ら同士による話し合いが十分に行われなくなることも予想された。そこで、自殺予防研修では、授業内容の詳細な解説を敢えて盛り込まず、意図して、それぞれの授業のねらいと概要を話すに留めるようにしていた。しかし、本プログラムは多くの教員にとって全く経験のない内容の授業であると同時に、慎重かつ丁寧に実施することが求められている。自由記述に見られるような教員の思いを鑑みると、教員らによる話し合いの前の段階で、ある程度の具体的なイメージを持てている方が、その後の共通理解が深まり、適切な実施が可能になるとも考えられる。

これらを考えると、本研修は、時間的な制約とのバランスを考慮しつつ、いずれか1つのSTEPの要点を模擬的な授業で体験するような場面を組み込んだ形態にするのが妥当だと思われる。生徒の立場になって模擬的な授業を体験することで、教員はより授業の「イメージ」が膨らみ、「効力感」を高められるのではないかと考える。以上のことから、自殺予防研修を図7のように再構成し、これを「自殺予防研修プログラム」と

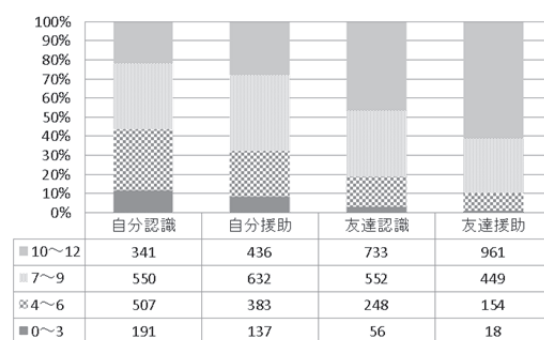


図6 【事前】因子別得点分布（抜粋）

して次年度より当センターの出前研修等で活用することにした。

本プログラムによる生徒の意識の変化を見ると、本プログラムの実施によって生徒の「自分認識」の向上が期待できるということがわかる。また、自殺予防に関連する意識が比較的低い生徒には、それに加えて「自分援助」「友達認識」「大人相談」「援助肯定」の意識の向上も期待できることが明らかとなった。ふりかえりシートの自由記述からも、ねらいに即した記述が多く見られ、生徒の様子からも本プログラムの妥当性が示された。

しかし、本プログラムにおける生徒の意識変化については、STEP2低群に対する効果は明らかとなったものの、STEP1低群に対する効果は確認するには至らなかった。これには統制群の6因子の値が相対的に高かったこと、そのうちの5因子の値が統制群も事後に上昇していたことなどの影響で、統制群との差異が生じていなかったことが原因として考えられる。考察でも述べたように、統制群の事後の得点上昇は自殺予防研修による教員の意識変化による効果が要因として考えられ、自殺予防研修だけでもSTEP1を実施したのと同様の効果が期待できることを示しているように見える。

しかし、そのような可能性があるにせよ、今回の研究ではSTEP1による効果が検証できたとはいえず、再度検証を行う必要があると考える。

一方で、ふりかえりシートの自由記述欄に「授業中に辛い気分になりしんどくなった」のような心身の不調を訴えた生徒が約1%いた。「早期認識」「援助希求」をねらいとしている本プログラムが効果的に実践されれば、自分や他者の辛い気持ちに気付いたり、その気持ちを何らかの形で表現したりする生徒が現れるようになることが考えられる。また、本プログラムの授業中の言動や授業後のふりかえりシートに、自らの辛い気持ちが表現されるケースも十分に考えられる。このような表現が出てこないようにしたり、出てきたことに慌てたりするのではなく、生徒がこれまで表に出すことができなかったSOSを発信してくれたのだと、むしろ、本プログラムの効果であると捉え、適切な対応を講じることが重要になる。そのためには、教員がこれらの声やサインを捉えられるような意識を持つようにし、それらを見逃さず即時に対応する行動力や、適切に対応できる知識を持って、組織的に対応できるよう準備しておくことが大切である。個々の教員の行動力と組織的な対応力の双方が整うような校内の体制を作っておくことは、最も重要なキーポイントであると思われる。そのためにも、事前研修が、教員の行動力と学校の組織力を十分に高められるよう配慮されたものになるように位置付けておくことが肝要であると考えられる。

おわりに

本研究では、研究1で「自殺予防研修プログラム」を構成することができ、研究2で本プログラムの効果を検証し一定の効果を見いだすことができた。しかし、研究2の中で、本プログラムのSTEP1の効果は確認できなかった。今後、自殺予防研修を実施しない統制群を設定するなどして再度調査を行い、本プログラムのSTEP1の効果や教員研修の実施が生徒にもたらす効果について検討をし直す必要がある。また、今回の調査対象ではなかった、本プログラムをSTEP3まで実施した群との比較や、中学校を対象とした効果の検証なども今

(1)自殺の現状を知る

- 日本における自殺を巡る現状
- 国や県における自殺予防対策
- 自殺予防対策における3つの柱

(2)自殺予防教育の必要性を知る

- 「寝ている子を起こす」ことにならない理論的背景
- 自殺予防教育における下地づくりについて
- 本プログラムの位置付け

(3)自殺予防教育の進め方を知る

- 本プログラムの作成過程
- 本プログラムのねらいと構成
- 本プログラムの各授業の概要
- 模擬授業体験
- 本プログラムの活用上の留意点

(4)生徒から相談を受けたときの対応の在り方を知る

- 自殺の危険が高まったときの心理
- 相談における基本姿勢
- 相談の手法とその理論的背景
- 事例を用いた相談場面のワーク
- 組織的対応の必要性

図7 「自殺予防研修プログラム」の内容

後の課題としたい。1人でも多くの子どもたちに「早期認識」「援助希求」の力を育んでいけるよう、本プログラムを県内の多くの学校に活用されるものにしていきたい。

最後に、本研究における本プログラムの実施、並びにアンケート調査等にご協力いただいた各高等学校の学校長をはじめ、教員の方々、生徒の方々に心より謝意を表する。

注)

- 1) 警察庁,「平成 28 年中における自殺の状況」, 2017
- 2) 文部科学省,「子供に伝えたい自殺予防—学校における自殺予防教育導入の手引—」, 2014
- 3) 粕谷貴志,「子どもの自殺予防の現状と課題」『奈良教育大学教職大学院研究紀要学校教育実践研究 7』, 2015, pp. 93-98
- 4) 阪中順子,『現代のエスプリ「中学生の自殺予防」』, 至文堂, 2008
- 5) 新井肇,「自殺予防における教師の役割～『できること』『できないこと』『月刊生徒指導 40(13)』, 学事出版, 2010
- 6) 寺戸武志・松本剛・秋光恵子,「自殺予防教育に対する教員の実践動機に関する研究」『兵庫教育大学学校教育学研究 30』, 2017, pp. 49-53
- 7) t 検定は、2 組の標本の平均値に有意な差があるかどうかを調べる際に用いられる統計的仮説検定の一つである。その差が偶然に生じる確率 p を求めて、 p の値が低いほど、その差は偶然に生じたものではなく意味のある差であると考ええる。本研究では、心理学における一般的な基準を採用し、 p が 0.05 以下のものを「有意差あり」と見なしている。
- 8) 2 要因分散分析は、2 つの要因（本研究では「群」と「時期」）によって被験者を分類し、要因間の平均値に有意な差があるかどうかを調べる際に用いられる統計的仮説検定の一つである。各々の要因中での平均値の差を主効果といい、2 つの要因を組み合わせた場合に一方の要因の違いによってもう一方の要因の効果の表れ方が異なることを交互作用という。交互作用が有意であれば、さらに統計的な別の分析（単純主効果の検定）を行うことで、2 つの要因を組み合わせたどの平均値間に差があるのかを検証することができる。

<参考文献>

- ・上地安昭(編著)『教師のための学校危機対応実践マニュアル』, 金子書房, 2003
- ・高橋祥友『自殺のサインを読みとる 改定版』, 講談社文庫, 2008
- ・高橋祥友(編著)『新訂増補 青少年のための自殺予防マニュアル』, 金剛出版, 2008
- ・高橋祥友「学術の動向」,『公益財団法人日本学術協力財団 3(3)』, 2008, pp. 8-14
- ・内閣府「自殺総合対策大綱」, 2010
- ・長岡利貞『自殺予防と学校—事例に学ぶ』, ほんの森出版, 2012
- ・文部科学省初等中等教育局児童生徒課「児童生徒の自殺予防についての取組」『月刊生徒指導 40(13)』, 学事出版, 2010
- ・文部科学省「平成 22 年度児童生徒の自殺予防に関する調査研究協力者会議審議のまとめ」, 2012
- ・松本俊彦『自傷行為の理解と援助—「故意に自分の健康を害する」若者たち』, 日本評論社, 2009