

# 自他の命を大切にすることを育む教育支援に向けて

## — 中学校における「自殺予防に生かせる教育プログラム」の実践から —

心の教育総合センター 副所長 藤原 生也

主任指導主事 寺戸 武志

指導主事 福田 裕子

### はじめに

日本の自殺者数は1998年以降、14年連続して3万人を超える状況が続いていたが、2006年に制定された自殺対策基本法の下、様々な取組がなされる中で、2012年に15年ぶりに3万人を下回った。2018年中の自殺者の総数は前年より481人減の20,840人であるが、そのうち小学生から高校生までの児童生徒の自殺者数は369人で、前年より12名増えている<sup>1)</sup>。また、若年層の死因における自殺の占める割合は、10歳以上で一定の割合を占めるようになり、20歳代では約半数となっている現状がある。さらに、自殺死亡率で見ても、若年層の自殺死亡率は1998年以降概ね横ばいで推移しており、他の年代が明らかに減少傾向にあることを鑑みても、児童生徒の自殺対策は喫緊の課題であると言える<sup>2)</sup>。

このような状況に対して、2016年の自殺対策基本法改正の趣旨や日本の自殺の実態を踏まえ策定された「自殺総合対策大綱」では、自殺総合対策における当面の重点施策として、「子ども・若者の自殺対策を更に推進する」ことが示された<sup>3)</sup>。その中で、「いじめを苦しめた子どもの自殺の予防」「学生・生徒等への支援の充実」「SOSの出し方に関する教育の推進」等の目標が掲げられ、自殺が「誰にでも起こり得る危機」であるならば、「自殺の事前対応の更に前段階での取組」である「SOSの出し方に関する教育」を子どもたちが学校で学ぶことは、子どもたちが学校で直面する問題だけでなく、その後の社会人として直面する問題にも対処する力、ライフスキルを身につけることにもつながると指摘されている。

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、2016年度に「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（研究紀要第127集<sup>4)</sup>）。本プログラムは、文部科学省が作成した「子供に伝えたい自殺予防」<sup>5)</sup>の中で主な目標として示されている、「早期の問題認識（心の健康）」（自他の辛い気持ちに早く気付くことができる力の育成・以下、「早期認識」）と「援助希求的態度の育成」（相談や支援を積極的に求める態度の育成・以下、「援助希求」）を体験的に育むことをねらいとした、中学校用・高等学校用それぞれ3STEPからなる教育プログラムである。学校における自殺予防教育は、太刀川弘和(2019)が「若者の自殺予防の難しさの1つに、相談相手が友人・先輩であるものがほとんどで、医療機関や相談機関につながりにくいという点がある。そこで、友人に自殺念慮があった際の対応について学生に教えるゲートキーパー教育や、メンタルヘルスや自らの悩みを相談する方法、すなわちつながり方について学ぶ自殺予防教育は、重要と思われる」<sup>6)</sup>と指摘するように、自分の心の健康に関心を持ったり、心が苦しいときに他者に助けを求めたりする態度を育成するだけでなく、それらの注意を友人に向け、適切な支援や大人につながることが肝要となる。

しかしながら、現状として、傳田健三（2018）が「一般の教師や保護者は、自殺に関しては腫れ物にさわるような、タブーにしておきたいものという認識であると思われる。（中略）残念ながら、わが国は、海外の国々と比べると、教育現場における自殺予防教育が最も遅れているといわざるを得ない」<sup>7)</sup>と指摘しているように、「自殺」を明示的に取り上げる教育プログラムを用いて保護者等との合意形成を図った上で自殺予防教育を実施した学校は全体の約1.8%にとどまっている<sup>8)</sup>。

当センターでは、昨年度までの研究において、本プログラムにおける高等学校用プログラムの実施STEPの違いによる生徒の意識変化について分析を行い、効果を検証してきた。その結果、高校生に対して本プログラムを実施することは、自殺予防教育の主なねらいである「早期認識」や「援助希求」に対する意識を高め

る効果があることが確かめられた（研究紀要第129集<sup>9)</sup>）。そこで、本研究では、県内の多くの学校でさらに本プログラムが活用されるよう、中学校用プログラムを実施した場合の効果について調査し、「早期認識」や「援助希求」等に対する意識が相対的に低い生徒に焦点を当てた分析から、本プログラム実施の効果について考察する。さらに、本プログラムの実施に際し、何らかの支援の必要性が見いだされた生徒への対応事例や、本プログラムを実施した教員への聞き取り調査の内容について分析・考察することにより、本プログラムの効果的な活用の在り方について示すことを目的とする。

## 1 研究1 本プログラム実施STEPの違いによる生徒の意識変化について

### (1) 方法

#### ア 目的

本プログラムについて実施STEPの違いによる中学生の意識変化を調査・分析し、結果を考察することを目的とする。

#### イ 調査対象

##### (ア) 調査対象の内訳

調査対象は、アンケートのみを実施した中学校の生徒並びに本プログラムとアンケートを行った中学校2校の生徒、計3校の生徒である。その内訳として、本プログラム実施前（Pre）、実施後（Post）並びに実施2か月後（Follow）の時期に行ったアンケートの回答人数と各校が実施した学年と授業実施STEPを表1に示す。なお、アンケートのみを実施したA校を統制群、STEP1のみを実施したB校をSTEP1群、STEP3まで実施したC校をSTEP3群とし、統制群についても本プログラム実施校と時期を合わせて3回アンケート調査を実施した（以下、統制群もPre・Post・Followの表記に準じる）。

表1 回答者の内訳

学校	実施学年	対象学級数	授業実施	アンケート (Pre/1回目)	アンケート (Post/2回目)	アンケート (Follow/3回目)
A	全学年	28	—	973	950	605
B	1年	6	STEP1まで	214	213	213
C	全学年	3	STEP3まで	41	40	41
計:3校				1228名	1203名	859名

※人数は調査対象者であり、分析対象者とは異なる  
※統制群A校における3回目のアンケートは1・2年生のみの実施

##### (イ) 分析対象

調査対象のうち項目ごとに欠損値を除いたデータのみを使用し、Pre・Post・Followの全てに回答している生徒を分析対象とした。Preにおける各因子得点の下位25%以下の生徒を抽出し、各因子のPost・Followの得点の変化に関する分析を行った。なお、分析に先立って、抽出された各因子得点が下位25%以下である生徒の人数における対象校間の偏りを確認するために、独立性の検定（ $\chi^2$ 検定<sup>10)</sup>）を行った（表2）。その結果、対象人数が比較的多い統制群の『自分援助』と『大人相談』、STEP1群の『大人相談』に偏りが認められた項目があったものの、抽出される人数に偏りが生じることが懸念された対象人数の少ないSTEP3群においては、他の2校と比べても偏りは認められなかった。そこで、抽出された下位25%には修正等を行わず、各STEP並びに統制群の低群とし、分析を進めることとした。プログラムを実施していないA校の低群を「統制低群」と表記し、STEP1のみを実施したB校の低群は「STEP1低群」、STEP3まで実施したC校の低群を「STEP3低群」として表す。

表2 因子別・STEP別クロス表

		統制群	STEP1群	STEP3群	合計
自分認識 $\chi^2=0.957$	下位25%	163	60	9	232
	75%	424	141	31	596
	合計	587	201	40	828
自分援助 $\chi^2=4.906^*$	下位25%	▽167	72	15	254
	75%	▲420	128	25	573
	合計	587	200	40	827
友達認識 $\chi^2=2.858$	下位25%	193	78	12	283
	75%	394	121	27	542
	合計	587	199	39	825
友達援助 $\chi^2=2.017$	下位25%	162	66	12	240
	75%	425	135	28	588
	合計	587	201	40	828
大人相談 $\chi^2=6.389^*$	下位25%	▽178	▲80	12	270
	75%	▲411	▽121	28	560
	合計	589	201	40	830
援助肯定 $\chi^2=2.394$	下位25%	150	62	12	224
	75%	439	139	28	606
	合計	589	201	40	830

※有意確率はそれぞれ<sup>\*</sup>( $p<.1$ )、<sup>\*</sup>( $p<.05$ )で表している  
※期待値より観測値が有意に多い場合は▲、少ない場合は▽で表している

#### ウ 調査方法

本プログラム実施による生徒の意識変化は、当センターが本プログラムと共に開発した「こころの健康に関するアンケート」を用いて検証した。調査は2018年9月～2019年3月に実施し、得られた回答について統計的検定を行った。なお、本プログラムでは、活用時の配慮事項（図1）

活用時に必ず実施すること	
<実施前>	①自殺予防に関する教員研修会を実施する ②リスクの高い生徒への配慮を行う ③「命について考える授業を実施する」旨を実施対象生徒の全保護者へ知らせる ④授業の実施体制や、気になる生徒への対応の体制を整備しておく
<授業時>	⑤チーム・ティーチングでの授業の実施、または、複数の教員等で授業中の生徒を観察する
<実施後>	⑥実施後速やかに、生徒の様子の情報を整理し、対応等の検討を行う ⑦対応等の必要な生徒については、組織的に対応し、保護者にもその旨を連絡

図1 活用時の配慮事項

としてリスクの高い生徒への配慮を行うこととしている。そこで、アンケートの回答は記名式とし、事前のスクリーニングや実施後の支援等に活用するよう教員へ依頼し、該当生徒への対応を求めた。回収したアンケートは表計算ソフトに入力し、Pre・Post・Followの回答者のマッチングを行った後、速やかに個人名の消去並びにアンケート用紙の返却または溶解廃棄を行った。

## エ 調査内容

「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に基づく資質・能力（自他の「早期認識」「援助希求」等）について個別の評価ができるものとなっている。具体的には、「早期認識」に関する「自分の辛さに気付ける『自分認識』」、「他者の辛さに気付ける『友達認識』」の2因子、「援助希求」に関する「自分が辛いときに援助を求める『自分援助』」、「他者が辛いときに援助をしようとする『友達援助』」の2因子、全体のねらいとなる「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、計6因子10項目の問いで構成されている（表3）。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3 「こころの健康に関するアンケート」項目

因子	項目
自分認識	(1)自分のこころの健康に、積極的に興味を持とうと思う
	(2)自分のこころのSOSに早く気づこうと思う
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、積極的に興味を持とうと思う
	(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

## (2) 結果

### ア 本プログラムの実施STEPの違いにおける事前・事後の得点比較

本プログラムは、そもそも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」の資質・能力の育成を目指していることから、これらの資質・能力が低い生徒をどれだけ高められるかが重要となる。そこで、Preの各因子得点が下位25%以下の生徒を抽出し、プログラム実施前（Pre）と実施後（Post）、並びに実施2か月後（Follow）の得点の変化について統計的な分析を行うことで、本プログラムの効果を検証することとした。

本プログラムを実施していない低群（統制低群）、STEP1のみ実施した低群（STEP1低群）、STEP1からSTEP3まで実施した低群（STEP3低群）の3群における時期別（Pre・Post・Follow）の因子ごとの合計得点について統計的手法（二要因分散分析<sup>11)</sup>）を用いて、3群別・時期別における変化（交互作用<sup>11)</sup>）の有無を中心に分析を進めた（図2・表4）。なお、分析には6因子それぞれの合計得点を用いたため、『自分認識』『自分援助』『友達認識』『友達援助』（各2項目）の4因子それぞれの最高値は12点、『大人相談』『援助肯定』（各1項目）の2因子それぞれの最高値は6点となる。分析の結果、『友達認識』『友達援助』以外の4つの因子で有意な交互作用が確認され、時期による主効果は全ての因子で有意であった。

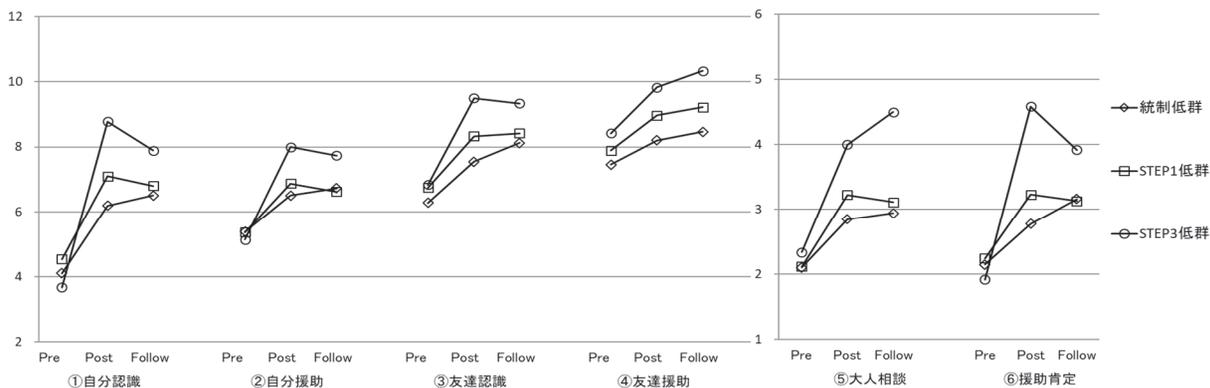


図2 「こころの健康に関するアンケート」の結果

表4 3群別・時期別の分析結果

		統制低群		STEP1低群		STEP3低群		F値(有意確率)		
		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	交互作用
自分認識	<i>n</i>		162		60		9			
	Pre	4.10	2.08	4.53	1.85	3.67	1.94			
	Post	6.19	2.86	7.10	2.78	8.78	3.31	56.253 ***	2.600 †	2.957 *
自分援助	<i>n</i>		166		72		15			
	Pre	5.38	1.89	5.36	1.69	5.13	2.20			
	Post	6.50	2.47	6.88	2.27	8.00	2.78	35.763 ***	1.145 <i>n.s.</i>	2.200 †
友達認識	<i>n</i>		192		78		12			
	Pre	6.28	2.08	6.74	1.42	6.83	1.85			
	Post	7.55	2.53	8.33	2.33	9.50	1.78	37.115 ***	4.003 *	1.368 <i>n.s.</i>
友達援助	<i>n</i>		160		64		12			
	Pre	7.46	1.91	7.89	1.44	8.42	0.67			
	Post	8.20	2.42	8.97	2.24	9.83	1.53	21.132 ***	6.304 **	0.812 <i>n.s.</i>
大人相談	<i>n</i>		178		80		12			
	Pre	2.10	1.12	2.11	1.16	2.33	0.98			
	Post	2.84	1.51	3.23	1.42	4.00	1.28	35.360 ***	5.449 **	2.519 *
援助肯定	<i>n</i>		150		62		12			
	Pre	2.15	1.11	2.24	1.05	1.92	0.90			
	Post	2.77	1.57	3.23	1.51	4.58	1.38	47.519 ***	3.001 †	6.028 ***
	Follow	3.16	1.45	3.13	1.75	3.92	1.24			

※有意確率はそれぞれ†( $p<.1$ ),\*( $p<.05$ ),\*\*( $p<.01$ ),\*\*\*( $p<.001$ )、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

イ 3群別・時期別の差の分析

Pre・Post・Followの得点比較で4つの因子で交互作用が見られたことから、どこに差があるのかを調べた(単純主効果の検定<sup>11)</sup>) (表5)。その結果、各時期における群間の差を見いだすことができた。事前(Pre)では全ての因子において群間に差は見られなかったが、プログラム実施後(Post)には4つの因子で、プログラム実施2か月後(Follow)には1つの因子で有意な差が認められた。プログラム実施後(Post)では、『自分認識』において統制低群とSTEP1低群、統制低群とSTEP3低群に差があり、『自分援助』『大人相談』で統制低群とSTEP3低群が、『援助肯定』で統制低群とSTEP3低群、STEP1低群とSTEP3低群にも差が見られた。プログラム実施2か月後(Follow)では、『大人相談』において、統制低群とSTEP3低群、STEP1低群とSTEP3低群に差が認められた。

表5 3群別・時期別の差

因子	Pre	Post	Follow
自分認識		統制低群<STEP1低群†, 統制低群<STEP3低群*	3群( <i>n.s.</i> )
自分援助		統制低群<STEP3低群†	3群( <i>n.s.</i> )
大人相談	3群( <i>n.s.</i> )	統制低群<STEP3低群*	統制低群<STEP3低群**, STEP1低群<STEP3低群*
援助肯定		統制低群<STEP3低群**, STEP1低群<STEP3低群*	3群( <i>n.s.</i> )

※有意確率はそれぞれ†( $p<.1$ ),\*( $p<.05$ ),\*\*( $p<.01$ )、有意差なしは*n.s.*で表している

(3) 考察

実施内容による3群と時期別における統計的手法による分析の結果、『友達認識』『友達援助』以外の4つの因子で交互作用が認められた。『友達認識』『友達援助』において差が認められなかったことについては、図2からも判断できるように、そもそも最高値12点の因子においてPreの得点が下位25%以下における平均得点でも6点を超える高得点側に偏っていたため、それ以上の向上が生じなかったことが考えられる。

全体として、交互作用の内容を見ると、STEP1まで実施した学校は『自分認識』において、事後(Post)で統制群と有意傾向が見られた。また、STEP3まで実施した学校については事後(Post)に『自分認識』『自分援助』『大人相談』『援助肯定』で統制群と有意差が認められた。さらに、『援助肯定』においてはSTEP3まで実施した学校とSTEP1を実施した学校間でも有意な差が確認された。『大人相談』については、実施2か月後(Follow)の調査でSTEP3まで実施した学校において統制群とSTEP1まで実施した学校それぞれに有意差が見られた。これらの結果から、事前(Pre)では、3校間に差がなかったのに対して、事後(Post)及び実施2か月後(Follow)の段階では実施STEPの違いによって得点に有意差が見られることが確認された。

STEP1実施校において、『自分認識』で統制群よりも高得点となる有意傾向が見られた要因として、STEP1の大きな柱が「早期認識」をねらいとしていることが考えられる。STEP1はストレス対処やリラクゼーション体験が主なプログラム内容であり、自分の心の健康への関心を高めると同時に対処方法を体験することで、自分自身の心の状態に関心を持つという『自分認識』の得点が上昇したと推察される。一方、STEP3実施校では『友達認識』『友達援助』以外の4つの因子で統制群よりも有意に得点が高くなった。中学校用プログラムの構成としては、「早期認識」を柱としたSTEP1でストレスへの対処を、「援助希求」を柱としたSTEP2で相談を求める必要性を、「早期認識」「援助希求」の両方を加味したSTEP3で大人へつなぐ必要性やゲートキーパーとしての知識の獲得を促す構成となっている。中学生にとっては、希死念慮を抱いた友人との関わりにおいて子どもたちだけで解決に向かうことは困難であることから、自殺予防という観点から鑑みても、本プログラムのSTEP3までを実施し、中学生がゲートキーパーとなって大人につなぐ『大人相談』の意識が高まったことは望ましい結果であったと考える。

一方、事前 (Pre)・事後 (Post)・実施2か月後 (Follow) の得点を比較した時期の主効果は全ての因子で有意であったことは、本プログラムの実施・未実施に関わらず得点上昇があったことを示す結果となった。本プログラムを実施していない統制群でも得点が増加していたことから、心の健康問題への意識が比較的低い生徒においても、通常の学校生活や普段からの教員の関わり、子どもの自然成長が相まって上昇したと考えられる。しかし、事後 (Post) にSTEP3実施校と統制群において4つの因子で、STEP1実施校と統制群で1つの因子に交互作用が見られたことは、本プログラムを経験した生徒においては自然成長等と考えられる以上の伸長があったことを意味していると考えられる。これらより、自殺予防に対する意識が比較的低い生徒には本プログラムを実施することによって、それらの意識がさらに高まることが期待でき、本プログラムを実施する上ではSTEP1よりSTEP3まで実施した方がより効果が期待できることが示唆されたと言える。

## 2 研究2 各STEPにおける生徒の意識変化について

### (1) 方法

#### ア 目的

本プログラム実施におけるSTEPごとの生徒の意識変化を考察することを目的とする。

#### イ 分析対象

各STEPの授業後に実施するふりかえりシート（本プログラムに付属している生徒用の授業評価シート）の提供に協力を得られた中学校2校の生徒を分析対象とした。その内訳を表7に示す。

表7 ふりかえりシート分析対象

学校	STEP1	STEP2	STEP3
B	204	—	—
C	39	40	39
計:2校	243名	40名	39名

#### ウ 調査方法

調査は2018年9月～2019年1月に実施し、ふりかえりシートに記入された回答の記述内容について分析を行った。本プログラム活用時の配慮事項（図1）として、リスクの高い生徒への配慮を行うことを求めている。そのため、ふりかえりシートの回答は記名式とし、記載内容を実施後の支援等に活用するよう教員に依頼し、該当生徒への対応を求めることとした。回収したふりかえりシートの回答は表計算ソフトに入力し、各STEP実施後の回答者のマッチングを行った後、速やかに個人名の消去並びにふりかえりシートの返却または溶解廃棄を行った。

#### エ 調査内容

ふりかえりシートの前半は各STEPのねらいに関する質問項目（ふりかえりシート数値項目）であり、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。またシートの後半では授業の感想等を自由記述で求めた（ふりかえりシート自由記述）。

## (2) 結果

### ア ふりかえりシート数値項目について

ふりかえりシートの提供に協力を得られた2校の生徒の回答をもとに、それぞれの項目に肯定的評価をしたと判定された人数の割合(%)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「リラクゼーションをやってみて、こころやからだの変化を感じることができたと思う」が75.6%であった以外は全て8割を超えていた。

### イ ふりかえりシート自由記述について

自由記述では、STEP1では「いつもはストレスについて深く考えなかったので学んだことを生かしてストレスを解消していこうと思った」「ストレスがたまったときには、この授業で教えてもらったことを親や友だちと一緒に試していきたいと思った」、STEP2では「今まで悩みがあっても人に相談することはあまりなかったけど、これからは頼れる友達や先生に相談していきたい」「一人一人相談する相手や内容は違うけど、もし誰かに相談されたら学んだことを生かしたい」、STEP3では「自分が悩んだら誰かに相談すること、相手が困っていたら相談に乗ってあげることが大切だと思った」「心が苦しくなるときは誰でもあって、中学生は特にいろいろな刺激を受けて考え込んでしまう時期だから今回の授業を受けることができてすごく良かった」等の記載が見られた。

これらの自由記述の内容を当センターの複数の指導主事によってKJ法を用いて整理・分析を行った。その結果、19の小分類が生成され、それらを統括して①「知識理解」②「実践意欲」③「満足感」④「期待感」⑤「否定的」⑥「その他」の6要素に分類することができた。さらに、これらを「肯定的記述」「否定的記述」「その他」の3つに分類した(表9)。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を分割して分類を行ったため、表9の合計数は分析対象者数よりも多くなっている。

自由記述の内容のうち、肯定的な記述は96.6%を占め、否定的な記述は2.8%であった。また、各要素の具体的な内容として、①「知識理解」では、「悩み事や相談を電話でも聞いてくれることを知った」といった知識として理解したという記述や、ストレスへの対処法や相談することの大切さ等の記述が見られた。②「実践意欲」では、「テストや部活動の試合前で緊張しているときに使いたい」のように自分への実践意欲に関するものや「心理的視野狭窄になっている友だちを見つけたら、見て見ぬふりをするのではなく話を聞いてあげたい」のような他者に対する実践意欲等の記述があった。③「満足感」では、「自分だけの対処法だけでなく、友達の対処法を知れて良かった」という他者との関わりを通しての学びに対する満足感や、「普段相談したりされたりがなかったので、経験できて良かった」のような体験や活動に対する満足感や授業が役に立つと実感した有用感が見られた。④「期待感」では、「先生がいつか晴れはやってくると言っていたので、前を向いて進みたい」「悩みをしっかりと相談できる人を見つけて話を聞いてもらいたい」のように自分の決意や他者への願望を記したものがあつた。これらの肯定的な記述の多くは、本プログラムのねらいに則したものであると判断された。また、どのSTEPも①「知識理解」と②「実践意欲」に関する記述が大半を占める傾向が見られたことに加え、STEP1では呼吸法や絆のワークといったすぐに実感できる実習が活動にあるため、他のSTEPより実感を伴うような活動への満足度が高い傾向も確認された。

表8 ふりかえりシート数値項目の集計結果

STEP	No.	ふりかえりシートの質問項目	肯定的評価の割合(%)
STEP1	1	コーピングの大切さを、自分なりに理解できたと思う	90.1
	2	リラクゼーションをやってみて、こころやからだの変化を感じることができたと思う	75.6
	3	この授業を受けて、良かったと思う	90.5
STEP2	1	こころが晴れないときには、誰かに相談することも大切だと思う	92.5
	2	こころが晴れないときに、自分の身近に相談できる人がいることや、利用できる相談機関があることについて理解できたと思う	97.5
	3	この授業を受けて、良かったと思う	97.5
STEP3	1	「悩み事」が解決できないときに少しずつ追いつめられていく心理(心理的視野狭窄)について理解できたと思う	97.4
	2	自分や友だちのこころが苦しくなった時にどうすればよいか理解できたと思う	100.0
	3	自分一人の方では解決できない場合に、自分が頼れる大人や相談機関を見つけることができたと思う	84.6
	4	この授業を受けて、良かったと思う	100.0

※肯定的評価は「4:ややそう思う」「5:そう思う」「6:とてもそう思う」のいずれかの回答

表9 ふりかえりシート自由記述の割合

		STEP1	STEP2	STEP3	合計	割合	
肯定的記述	①知識理解	知識として知った	28	4	5	37	96.6%
		方法を知った	48	6	15	69	
		大切さを知った	17	6	7	30	
	②実践意欲	自分への気付き	13	10	6	29	
		具体的な自分への実践	28	4	2	34	
		自分に対する心がけ	102	17	8	127	
		自分への漠然とした実践	23	3	4	30	
	③満足感	具体的な他者への実践	6	7	8	21	
		他者に対する心がけ	2	8	7	17	
		他者との関わり	58	0	0	58	
		気持ちの変化を伴う満足	53	13	1	67	
	④期待感	体験への肯定感	12	3	5	20	
授業への満足		36	1	1	38		
決意		4	2	5	11		
否定的記述	願望	1	2	1	4	2.8%	
	難しさ	7	2	0	9		
	不満	5	0	0	5		
⑥その他	反論	0	2	1	3	0.6%	
	その他	3	1	0	4		
コメント合計		446	91	76	613	100%	

一方、⑤「否定的」では、「相談を聞くことは難しい」のように実際の相談体験を通して感じた難しさを記述したものや、「もう少し静かな場所でしたかった」のような授業環境への不満や「自分の方を向いてくれなかったらと考えると解決できないと思う」のように授業内容に対する持論や反論といった否定的な記述等があった。⑥「その他」では、「明日には明日の風が吹く」のようにSTEP1で作成したコーピングマントラを紹介したり、「兄を見ているようなロールプレイだったので共感した」のようなロールプレイと似たような自身の経験について述べたりしたものが見られた。

### (3) 考察

ふりかえりシートの分析結果をまとめると、数値項目では肯定的評価の割合は全回答の概ね80%以上であり、自由記述の内容においてもねらいに即した記述が大半を占めていた。また、記述内容からも概ねプログラムの目的を達していることが読み取れることから、本プログラムの授業内容はねらいの達成に向けて適切であると考えられる。特に各STEPに共通する質問項目である「この授業を受けて、良かったと思う」に対する回答では、STEP1で90.5%、STEP2で97.5%、STEP3で100%とどのSTEPも90%を超えており、しかもSTEPを経るにつれ、その割合は高くなっている。本プログラムはSTEP式を採用しており、STEPが進むほど肯定的評価の割合が上昇することを示すこの結果は、本プログラムのSTEPを踏んだ段階的な実施により、生徒の満足度を高める可能性を示している。

課題としては、STEP1の2「リラクセーションをやってみて、こころやからだの変化を感じることができたと思う」に対する回答の肯定的評価の割合が75.6%と他の項目と比較すると低い傾向が見られたことが挙げられる。この結果は、本プログラムの作成時に行った試行実施の際と同様の結果であった。また、体験や活動に対する満足感を示す表9の③「満足感」の自由記述においては、「気持ちの変化を伴う満足」や「体験への肯定感」で他のSTEPよりもSTEP1で多くの記述が見られた。一方で、自由記述の中に「もう少し静かな場所でしたかった」のように、周囲に人がいる環境で心と体を落ち着けることに対する抵抗感を示す記述もあった。これらを鑑みると、リラクセーション体験の有用性そのものについて生徒は実感していると思われるが、その実施においてはどのような場面で有効かを具体的に示しながら、自分が落ち着ける場所で継続して取り組むような声かけを行うことで、より確かな技法の習得や実感を伴う深い理解につなげることができるように留意すべきである。

また、本プログラムは自殺予防教育における「下地づくりの教育」とはいえ、自殺予防を目的とした内容であるため、数値項目で「0：全くそう思わない」～「2：ややそう思わない」と回答したり、自由記述の内容で否定的な記述をしたりすることで自らの辛い気持ちを表現する生徒が出現する可能性がある。このような、本プログラムの実施によってふりかえりシートに「そう思わない」と回答したり、否定的な記述をしたりする反応は、自分自身で辛さに気付く「早期認識」や辛さを表出する「援助希求」につながる反応であると捉えることもできる。今回、肯定的評価の割合について焦点化し、分析を行ったが、各校の運用においては否定的な意見や回答に注目することが、生徒の不適応感などのリスクに対する早期発見・早期対応につながるものとなる。実際にふりかえりシートの回答と授業中の様子を総合的に判断して気になった生徒への対応を行った学校を見ると、ふりかえりシートは授業後の個別支援のための指標の1つとして有効に活用されていたと推察される。本プログラムの効果的な活用のためには、ふりかえりシート等で気になる様子を示した生徒に個別の対応を行うことが重要である。

## 3 研究3 プログラムの効果的な活用の在り方について

### (1) 気になる生徒への個別対応の取組から

#### ア 目的

本プログラム活用時の配慮事項の1つとして、リスクの高い生徒への配慮を行うことを求めている。そ

ここで、気になる生徒のスクリーニングと反応への対応の在り方について考察することを目的とする。

## イ 対象

本プログラムを実施した学校のうちSTEP3まで実施した学校に協力を依頼し、既に知り得ている情報や「こころの健康に関するアンケート」の事前調査(Pre)等によってスクリーニングされた7名の生徒を対象とした(表10)。

## ウ 方法

本プログラムの授業実施時に授業者以外の教員が生徒の観察を行い、反応や発言の内容を個別のシートに時系列で記入するよう協力校に依頼した。また、当センター指導主事が授業時の観察を行い、観察の結果と各STEPのふりかえりシートの回答に基づき、当該生徒への対応に対する助言を行った。事後に、気になる様子を示した生徒へのその後の個別対応や保護者への連絡等、その経過について担任から聞き取りを行った。

## エ 経過

事前にスクリーニングされた生徒の多くは、本プログラム実施時には自身の経験を踏まえた発言をしたり、仲間の意見を聞き入れたりと前向きに参加をされており、ふりかえりシートの記述(表11)や事後の教員とのやりとりからも肯定的な反応を見せていた。一方で、事前にスクリーニングされた生徒7名のうち1名(生徒V)についてはSTEP2実施時に否定的な記述をワークシートに記載するなどの気になる様子が見られたため、事後に組織的に個別対応を行った。以下、個別対応を行った生徒Vについての関わりの経過を記す。

生徒Vは事前の「こころの健康に関するアンケート」において、表10に示すように「0:まったくそう思わない」と回答した項目が多く、また、日常生活においてもネガティブな発言をするような様子があり、気になる生徒として挙げられていた。STEP1実施時はグループワークやリラクゼーション体験等において、仲間や教員と対話をしながら授業を受け、特に気になる様子は見られなかった。ふりかえりシートの記述においても、「2人でできるリラックス方法はとても温かくて自分もリラックスできた。これから自分なりのストレスへの対処法を見つけていきたい」とねらいに沿った記述が見られた。

しかし、STEP2実施時のワークシートやふりかえりシートに否定的な記述や回答が見られたため、個別で対応を行うことにした。STEP2の展開に「ここ最近の気持ちを天気で表す」という活動がある<sup>12)</sup>。その活動において、生徒Vはここ数日の心の天気を悩みながら「曇り→雨→雨」とワークシートに記入していた。その後、記入した部分が見えないように隠し、次の活動に移行した。次の活動は、悩み相談のロールプレイを行い、相談前後の心の変化を天気で記入を行う活動であった。ロールプレイは和やかな雰囲気で行われ、生徒Vも相談者や聞き手として相談体験を行った。相談前後の心の変化は、相談する前に「雷」だったものが、相談した後には「曇り時々晴れ」に変化した。相談前より相談後の方が良い変化をすることは、他の生徒と同様の反応であった。しかしながら、今後の予報として「曇り」を記入し、相談直後よりも心の状態が悪くなるのではないかと予想していた。なお、この傾向は、ワークシートを回収した40名のうち生徒Vを含む4名に見られた。生徒Vが悪くなると予想した理由については、「聞き手の提案で納得して少

表10 抽出した生徒とアンケート結果

対象生徒	時期	「こころの健康に関するアンケート」項目									
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
生徒T (1年)	Pre	3	3	4	4	5	5	6	6	5	3
	Post	6	6	5	4	6	6	6	6	5	6
	Follow	5	5	4	4	5	5	6	5	5	4
生徒U (1年)	Pre	4	4	3	1	5	4	5	4	2	1
	Post	4	4	4	3	5	5	5	5	4	4
	Follow	4	4	4	3	4	5	5	5	5	5
生徒V (1年)	Pre	0	0	0	0	5	5	6	5	3	1
	Post	1	1	0	0	4	3	5	3	3	1
	Follow	1	2	2	1	4	4	4	4	4	1
生徒W (2年)	Pre	1	2	5	2	3	3	4	4	4	4
	Post	4	4	4	3	5	4	4	5	5	5
	Follow	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3
生徒X (2年)	Pre	3	5	5	5	5	5	6	6	6	6
	Post	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	Follow	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
生徒Y (3年)	Pre	3	4	2	4	4	4	3	4	3	2
	Post	4	5	2	3	4	4	4	4	3	4
	Follow	3	4	2	4	5	5	6	5	5	4
生徒Z (3年)	Pre	2	1	1	1	1	1	5	3	1	2
	Post	4	4	4	3	3	3	5	4	4	5
	Follow	3	3	4	3	3	3	6	3	3	3

表11 抽出した生徒とふりかえりシート結果

対象生徒	STEP1			STEP2			STEP3			
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(4)
生徒T (1年)	5	3	5	5	5	6	5	5	4	6
生徒U (1年)	4	3	5	4	5	5	4	4	4	4
生徒V (1年)	3	3	4	1	0	3	4	4	1	4
生徒W (2年)	6	6	6	5	5	5	3	6	3	6
生徒X (2年)	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
生徒Y (3年)	5	6	5	4	5	5	5	4	5	5
生徒Z (3年)	5	5	6	5	4	5	5	5	5	5

※各STEPの下欄の番号はふりかえりシートの質問項目の番号を表し、各生徒上欄の値は数値項目の回答を表す

し元気をもらうけど、時間が過ぎるとまた自分で自問自答するから」と記述している。

授業後のふりかえりシートにおいても、「(1) ところが晴れないときには、誰かに相談することも大切だと思う」の項目が「1：そう思わない」、「(2) ところが晴れないときに、自分の身近に相談できる人がいることや、利用できる相談機関があることについて理解できたと思う」の項目が「0：全くそう思わない」、「(3) この授業を受けて、良かったと思う」の項目が「3：どちらともいえない」と全ての項目で肯定的な回答は見られなかった(表11)。また、自由記述では、「自分の気持ちを相手に話すのは改めて大切だと思ったけど、相談で気持ちが変わらない人もいると思った」と記述し、相談に対してやや否定的ともとれるような記述が見られた。

そこで、上記の授業中の様子やふりかえりシートの回答を踏まえ、担任に対して生徒Vと放課後に個別に面談を行い、その結果について保護者に連絡することを当センター指導主事が助言した。担任は、毎日やりとりをするノートの記述に「疲れました」「時間がない」「宿題がいっぱい」といった旨の記述があったことをきっかけとして、生徒Vに対して個別面談を実施した。生徒Vは面談の中で、テスト前で普段より課題が増えていたこともあり、学校の課題だけでなく家庭で決められていた課題もこなせず、うまく時間を使えないことへの苛立ちや課題に対する負担感についての悩みを担任に打ち明けた。また、STEP2実施と同時期に友人に勉強の悩みを実際に打ち明けたことがあったものの、友人のアドバイスが自分に合わず、さらに自己嫌悪に陥っていたことがふりかえりシートの感想につながっていたということも分かった。そこで、これらの面談結果を踏まえ、管理職と学年で対応を協議した結果、家庭訪問を実施し、学校と家庭が連携しながら、生徒Vを見守っていくことになった。また、学校として今回のことを、「生徒Vの中学校生活を見通して保護者と話をする良いきっかけになった」と捉え、外部の専門機関にもアドバイスを受けながら生徒Vの見守りを継続していくこととなった。特に、生徒Vが負担を感じていることに対して、できないことはできないで良いという割り切り方を身に付けさせることや、できていないことよりできていることを褒める大人の関わり方を教員が共通に認識して生徒Vに接することとした。その後、他の生徒が積極的に生徒Vに関わろうとしたり、生徒V自身も教員や他の生徒に頼ったりする姿が見られるようになった。

その後のSTEP3の授業では、「叱る」「励ます」「共感」の3通りの相談体験のロールプレイを行い、生徒Vは学級全体への発表で「『共感』や『励ます』は安心する。特に『共感』は寄り添って話を聞いてくれている感じがする」と発言していた。また、ふりかえりシートの記述についても「もし相手が悩んでいたら相談に乗り、場合によっては自分の周りにいる信頼できる大人に伝えたい」とねらいに沿った理解を示していた。さらに、Post調査時の「こころの健康に関するアンケート」では、表10に示すように『友達認識』『友達援助』に関する項目(5)から項目(8)ではPre調査時よりも低い得点を回答していたものの、「0：まったくそう思わない」と回答した項目がPre調査時よりも減っていた。さらに、Follow調査時の「こころの健康に関するアンケート」では、ほとんどの項目においてPost調査時の回答が維持もしくは上昇しており、「0：まったくそう思わない」と回答した項目は全てなくなった(表10)。また、生徒Vの情報は職員会議等で継続して共有しており、友人と温かな関係を築こうとしている状況を支援するため、懸命に物事に取り組むことの価値を認めることや、壁にぶつかっても頑張れるような心を育てることが大事であるという共通認識の下、教員による声かけや対応を継続している。担任とのノートのやりとりの中では「しんどい」といったネガティブな発言があるものの、ノートの記述内容から担任が声かけをするだけでなく、生徒V自身から担任に相談したり頼ったりすることが増え、心のSOSを表現できるようになっており、気持ちは前向きに変化してきている。

生徒Vの前向きな気持ちの変化は新年度になり進級した後も継続している。その背景には、新年度になり新しく着任した教員も含め、4月当初の早い段階で情報共有を行い、対応への共通理解を図っているこ

とも影響していると考えられる。生徒Vが悩みとして抱えていた学習に対する負担感については、教員に留まらず、友人に対しても相談する行動を見せるようになった。さらに、友人が関わってくれることへの嬉しさを周囲の大人に伝えるようにもなった。時折、疲れた様子を見せることもあるが、その様子に気付いた教員からの声かけに「しんどいけど頑張る」というような表現をするようになり、自分が頑張れることに対しては一生懸命に物事に取り組もうとする様子が見られ、学校の継続した見守りや関わりによって生徒Vが良い状態を維持・向上していると思われる。

## (2) 教員への聞き取り調査から

### ア 目的

本プログラムを実施することによる教員自身の意識の変化等について考察することを目的とする。

### イ 調査対象

本プログラムを実施した中学校の教員（授業実践者・補助的役割の教員・管理職等）6名に協力を依頼した（表12）。

表 12 調査人数

役割	調査人数
授業実践者	3名
補助的役割	1名
管理職等	2名
合計	6名

### ウ 調査時期

調査は2018年9月～2019年6月の各STEP終了時、Follow調査時、年度更新後に実施した。

### エ 調査方法

当センター指導主事による半構造化面接法<sup>13)</sup>で行った。自殺予防教育や本プログラムに対する意識変化、本プログラムの効果や改善点等、あらかじめ設定した質問に沿って面接を進めた（表13）。

表 13 聞き取り調査の主な質問

質問①	自殺予防教育の必要性	STEPの実施前後で自殺予防教育や本プログラムに対する必要性はどのように変化しましたか
質問②	自殺予防教育への不安感	STEPの実施前後で自殺予防教育や本プログラムに対する不安感はどのように変化しましたか
質問③	プログラムの効果	本プログラムを活用して、生徒や教員にどのような効果がある、もしくはないと感じましたか
質問④	プログラムへの意見	本プログラムの内容について、良かったと思う点と改善が必要だと思う点を教えてください

### オ 結果

各STEP終了後の面接の結果、面接協力者全員から本プログラムや自殺予防教育に対し概ね肯定的な回答が得られた。具体的には、質問①「自殺予防教育の必要性」については、「道德等では教師の期待する答えや正答に近いことを言おうとする生徒もいたが、思った以上に生徒自身の体験や本音を語ってくれたので実践的な教育だと実感した」、「実際にプログラムをやってみると、生徒が知っている方が良いと思えるものだった」など本プログラムの必要性について回答した教員が多かった。また、「今すぐに効果が見られなかったとしても、生徒の将来に必ず役に立つと感じた」、「生徒の記憶に残る取組だと感じた」などのように、本プログラムの実施時だけでなくその後にも効果が及んでいくように感じている教員もいた。これらは、各教員が生徒の反応や感想を踏まえて本プログラムの実践に対して好評価を持ったことを示していると思われる。

質問②「自殺予防教育への不安感」については、STEPが進むにつれて不安感が軽減される結果が示された。特に当センター指導主事が行う事前の教員研修に直接参加ができなかった教員の不安感は、本プログラム実施前は高かったものの、他の学年の取組の参観を重ねることやSTEPの進行につれて軽減していた。また、本プログラムの活用時の配慮事項にあるようなリスクの高い生徒だけでなく、学級全体がどのような反応を示すのかイメージが持てず、個別対応等の必要性の有無を判断することに対しての不安感も見られた。しかし、それらは校内での体制づくりや複数教員による授業補助、当センターとの連携や実際の生徒の反応が前向きなものであったこと、さらに、実際に個別対応を行ったことで事態が好転したことなどで軽減されたようであった。このように、組織的な早期認識・早期対応が行われ、奏功したことが不安感軽減の大きな要因となったと考えられる。

質問③「プログラムの効果」については、生徒同士の普段の会話の中で友人に教員への相談を促すような会話が見られたり、機会があるときにプログラムの内容を振り返ると生徒がねらいに基づいた理解をし

ていたりする様子が見え、これらの言動の変化や知識の定着から効果を実感していたようである。また、生徒の反応やふりかえりシートを丁寧にみることで、生徒がどう感じていたのか、何を感じていたのかについて生徒の心の変化を細かく見取ることができたこと、生徒のネガティブな発言に対して声かけを行う際、以前は励ますだけだったものが、丁寧に生徒の話を聞いてから対応するといった教員自身の対応や聞き方に変化があったこと等、本プログラムを実施した教員自身の意識変化を感じている回答が見られた。

質問④「プログラムへの意見」に関しては、体験やロールプレイ、話し合い等の生徒自身が活動する時間が各STEPにあるので、生徒の変化が見やすい、あるいはよく見えるといった意見が得られた。またSTEP式のプログラムは前回とのつながりもあり、生徒が理解している上での実施となったので、より深く考えることができたという実感もあった。一方で、本プログラムの中で用いられている「コーピング」や「心理的視野狭窄」といった言葉に難しさがあるため実施学年の目安の提示が必要なこと、次年度も継続して取り組みたいが、STEP1～STEP3まで実施した後の次の手立てがないこと、「自殺予防」と冠した取組への抵抗感が学校へ取組を広げる難しさにつながっているといった改善点が指摘された。

### (3) 考察

協力校においてスクリーニングされた生徒の経過から、「こころの健康に関するアンケート」で自殺予防に関する意識が相対的に低い生徒を把握するとともに、事前に知り得ている生徒の情報と併せて教員が共通認識しながら観察や対応を行ったことが、生徒のSOSに早く気づき、対応できる体制につながったことが示唆された。加えて、本プログラムの授業において、主たる授業者(T1)だけでなく、補助的な授業者(T2)や観察者等が複数の目で該当生徒や他の生徒を見守り関わったことが、授業後に適切に個別対応をする上で非常に有効であった。このように、本プログラム活用時の配慮事項にあるような手順を踏まえて実施したことで、本プログラムのねらいである「早期認識」「援助希求」の効果をより引き出すことができたと考える。教員への聞き取り調査からは、事前に自殺予防教育に対する教員研修を行い、自殺予防教育への理解や必要性について共通認識を持った教員が複数名で協働して本プログラムに取り組むことが必要であり、そうすることで、教員が本プログラムの有用性をより実感できることが分かった。具体的には、気になる様子を見せた生徒への個別対応を行った協力校は、該当生徒について本人や保護者と話をするきっかけになったと捉えていた。本プログラムを実施することで、何らかの気になる様子を示す生徒が現れることは自然なことであり、本プログラムの効果の現れであるという認識を学校全体で共有できていたからこそ、このような捉えが可能になったと考える。学校全体で自殺予防教育への必要性や気になる生徒への対応について共通理解を図ったことが、本プログラムをより効果的なものにする上で非常に重要であった。

これらのことから、当センターと協力校が手順を確認しながら本プログラムを実施することで、教員がプログラムの効果を実感できたり、個別対応が必要な生徒に適切に関われたりすることができると考える。実際に、教員への聞き取り調査で明らかになったように、本プログラム実施前の教員の不安感が高く、本プログラムを実施する際に校内での体制づくりや教員の心構え等、事前に丁寧な準備が必要であった。「子供に伝えたい自殺予防」では学校で自殺予防教育を進める際の前提条件として、①関係者間の合意形成、②適切な教育内容、③フォローアップ体制の整備を挙げており、新井肇(2019)は「3条件が自殺予防教育を実施するうえでのハードルを高くしているという批判もあるが、担当する教職員自身が心の危機や自殺について主体的に考え、全校体制で開発的生徒指導を進めるための共通理解を図ろうとするプロセスこそが、ハイリスクな子どもへの対応や生涯にわたる心の健康に役立つ学びの創造につながるのではないだろうか<sup>14)</sup>と指摘している。本プログラムで掲げている活用時の配慮事項に基づいて教員でプロセスを共有しながら適切にプログラムを実施することが本プログラムの活用の際に重要であると言える。

一方、教員の聞き取り調査で示された改善点に関しては、次のような方策を講ずることが考えられる。まず、用語の難しさに関しては、言葉そのものの理解を促すことを主たる目的にするのではなく、例えば

「心理的視野狭窄」は、「普段考えられることが考えられなくなり、解決策も見えなくなる状態」などのように、あくまでも概念としての理解に留めたり、言葉を分かりやすく言い換えたりすることで解決できると考えられる。そこで、これらのことを事前の教員研修において教員に伝えることとする。次に、中学校用プログラムをSTEP3まで実施し、継続して自殺予防教育に取り組む場合は、「子供に伝えたい自殺予防」に示されている自殺予防教育プログラムの実施が考えられる。あるいは当センターで開発した「いじめ未然防止プログラム」<sup>15)</sup>と組み合わせ、複数年にわたって計画的に実施することも可能である。また、「自殺予防」という言葉そのものへの抵抗感に関しては、本プログラムの名称を子どもに明示して実施する必要はなく、特に中学校用プログラムの中では、「自殺」という言葉そのものを取り上げてはいない。一方で、本プログラムを実施する教員が自殺予防教育に直結した内容であると十分に理解した上で慎重な取組を期するためにも「自殺予防」という言葉は切り離せない。このことから、広報の際に「自殺予防」と冠した本プログラムの趣旨と内容を十分に周知することで対応したい。

#### 4 総合考察

本研究では、本プログラムの効果や効果的な活用について検証した。研究1において、本プログラム実施前 (Pre)・実施後 (Post)・実施2か月後 (Follow) の生徒の意識変化について、プログラム実施校とプログラムを実施していない統制群の双方で事前 (Pre) から実施2か月後 (Follow) の期間での得点上昇が見られた。これらの要因として、本プログラムの実施・未実施に関わらず、通常の学校生活や普段の教員の関わり、子どもの自然成長等によって意識が高まったためと考えられる。しかしながら、プログラム実施校と統制群との得点変化は同質であるとは言い難い。それは、分析の結果、『自分認識』『自分援助』『大人相談』『援助肯定』で交互作用が見られ、特に統制群とSTEP3実施校とでは有意な差が認められたことから分かる。自殺予防に関する意識が相対的に低い生徒にとっては、STEP1からSTEP3まで実施することで実施後 (Post) に得点が大きく上昇することに加えて、実施2か月後 (Follow) においても事後 (Post) に上昇した得点が維持されている。このことから、本プログラムは心の健康への意識を高め、維持することにおいて一定の効果があると考えられる。

研究2では、各STEP実施後の生徒の意識変化に関するふりかえりシートの評定結果やKJ法による自由記述の分類結果も同様の効果を示した。ふりかえりシートの数値項目及び自由記述の記述内容について分析を行った結果、その両方において、肯定的な回答の割合が高いという結果を得ることができた。これらの回答から考察すると、本プログラムは自殺予防に関する授業として生徒の関心に沿った授業内容であったと考えられる。本プログラムはSTEP式を採用しており、STEP2はSTEP1を、STEP3は必ずSTEP1とSTEP2を終えてから実施するよう指示している。各STEPのふりかえりシートの共通項目である「この授業を受けて、良かったと思う」に対する回答において、STEPを経るごとに肯定的回答の割合が増えている結果からも、生徒の本プログラムに対する満足度は高いと言える。一方で、数値項目において「0：全くそう思わない」と回答した生徒や、自由記述に否定的な回答をした生徒も一定数存在した。ふりかえりシートには、生徒が自己の学習について振り返るだけでなく、授業直後の個々の生徒の反応を教員が確認する役割がある。特に普段から気になる生徒や「こころの健康に関するアンケート」等でスクリーニングされた生徒の反応について注意するようにし、授業時の観察と併せてプログラム実施後の評価を適切に行うことが必要であると考えられる。

研究3において、プログラム実施校に協力をいただき、既に知り得ている情報や「こころの健康に関するアンケート」によって、授業実施の際に他の生徒より敏感に反応する可能性があるかと予想されるリスクの高い生徒の把握や、実際に反応が見られた際の対応について聞き取り調査等を行った。教員への聞き取り調査で指摘されたように、自殺予防教育の必要性は感じているものの、「自殺」について学校で取り上げることで生徒にどのような反応が見られ、それらに教員がどう対応すれば良いのかということについての不安感

は高く、それらの要因が自殺予防教育を学校現場に普及させることへの大きなハードルになっていると思われる。今回、協力校において事前の教員研修だけでなく、実施時期の計画や気になる生徒の把握、気になる様子を示した生徒への対応の経過について、本プログラムで示された活用時の配慮事項に基づいて適切に本プログラムを実施したことにより、生徒だけでなく教員にとっても本プログラムの有用性を実感できたのではないかと考える。そのことは、気になる様子を示した生徒の状況が好転し、その状況を維持・向上できている現状や、教員の聞き取り調査で普段の生徒の会話の中に大人への相談を促すようなやりとりがなされていたという発言からも推察できる。さらに、STEP3 実施校において、「こころの健康に関するアンケート」の『大人相談』が実施2か月後（Follow）でも他の学校と有意な差が見られたことから、本プログラムを実施したことで、生徒が身近な大人に相談をする意識が高まり、教員もそのSOSに気付いて適切な関わりが継続していることが分かる。そもそも中学校用プログラムの授業構成は、STEP1 でストレス対処等の自分の心の辛さに気付ける「早期認識」の意識向上、STEP2 で相談体験を通して援助希求行動の育成をねらいとしており、STEP3 では心理的視野狭窄について理解を促し、友人に寄り添って相談に乗ったり大人につなげたりする対応の仕方について学習する。特にSTEP3において、心理的視野狭窄に陥った友人に対し、その友人に関わっている自分一人だけでどうにかできる状況ではないと理解することが、誰かに相談する必要性を強く感じさせていると思われる。その際に、授業者である担任が身近な大人の一人としていつでも話を聞く準備があるという思いを述べたことが、大人へつなぐ意識の高まりが持続しているのではないかと考えられる。

## おわりに

「自殺総合対策大綱」では、若年層は自発的には相談や支援につながりにくい傾向がある一方で、検索エンジンで手段等を検索したり、SNS で自殺をほのめかす記述を投稿したりする傾向があると指摘している。これらの状況に対し、検索エンジンやSNS で自殺をほのめかす記述を行うと、援助資源の広告が出されるというインターネットを活用した自殺予防に関する支援が行われている。このような、自殺予防においてインターネットの活用は有効な手立ての1つであると考えられるが、教員が身近な大人の一人として、日々子どもたちと関わる学校現場において本プログラムを実施することもまた、子どもたちに自他の「早期認識」や援助希求的態度を育成するだけでなく、教員自身が子どもの命の危機に気付く感度を高め、子どもの援助希求行動を受け止める素地を築くことにつながるのではないかと考える。

冒頭でも述べたとおり、現在、学校現場での自殺予防の取組は必ずしも進んでいるとは言い難い状況にある。しかしながら、他の年代の自殺死亡率が減少傾向にあるにも関わらず、若年層の自殺死亡率が概ね横ばいで推移していることを鑑みても、児童生徒の自殺対策は喫緊の課題であり、子どもたちの生涯にわたるメンタルヘルスの観点からも自殺予防教育の社会的な重要性は高まっていると言える。つまり、今回の研究で効果が確認された本プログラムを活用する学校が増えることは、すなわち、子ども自身が心の危機や自殺予防についての意識を高め、生涯にわたって心の健康を保持する意識の向上に寄与できるものであると考える。それだけでなく、教員自身が子どもの自殺のサインに気づき、話を聞いて必要な支援につなげるゲートキーパーとしての意識を高め、組織的に子どもに関わろうとする意識の向上につなげることで、自殺予防という観点だけでなく、いじめや不登校等、学校を取り巻く子どもの問題にも良い影響を及ぼすことができると考える。学校現場に自殺予防教育が広がることで、自ら命を絶とうとする子どもを減らし、子どもたち一人一人が自己実現を目指す場になるよう、本プログラムの周知や効果の広報に努めたい。

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、聞き取り調査に御協力いただいた各中学校の学校長をはじめ、教員の方々、生徒の方々、そして、本研究の分析・考察に多大なる御指導と御協力をいただいた、心の教育総合センター所長 松本 剛 氏（兵庫教育大学大学院教授）、並びに同主任研究員 秋光 恵子 氏（同大学院教授）に心から謝意を表する。

注)

- 1) 厚生労働省・警察庁, 「平成 30 年中における自殺の状況」, 2019
- 2) 内閣府, 「令和元年版 子供・若者白書」, 2019
- 3) 厚生労働省, 「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～」, 2017
- 4) 宮垣覚・増田美佳子・寺戸武志・松本久永・福田秀則, 「自他の命を大切にすることを育む教育支援に向けてー自殺予防に生かせる教育プログラムの作成ー」『研究紀要第 127 集』, 兵庫県立教育研修所, 2017, pp. 85-98
- 5) 文部科学省, 「子供に伝えたい自殺予防ー学校における自殺予防教育導入の手引ー」, 2014
- 6) 太刀川弘和, 『つながりからみた自殺予防』, 人文書院, 2019
- 7) 傳田健三, 『なぜ子どもは自殺するのかーその実態とエビデンスに基づく予防戦略ー』, 新興医学出版社, 2018
- 8) 文部科学省, 「平成 28 年度 自殺対策基本法第 17 条第 3 項に定める教育又は啓発の実施状況調査結果概要」, 2017
- 9) 稲次一彦・寺戸武志・福田裕子, 「自他の命を大切にすることを育む教育支援に向けてー自殺予防に生かせる教育プログラムの実践②ー」『研究紀要第 129 集』, 兵庫県立教育研修所, 2019, pp. 49-60
- 10)  $\chi^2$  検定とは、帰無仮説が正しければ、検定統計量の  $\chi^2$  が近似的にカイ二乗分布に従うことを利用した統計的検定の 1 つである。2 つ以上の分類基準を持つクロス集計表において、分類基準間に関連があるかどうかを検定する。
- 11) 二要因分散分析とは、2 つの要因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統計的仮説検定の 1 つである。各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。
- 12) 中学校用プログラム STEP2 の「気持ちを天気で表す」活動は、『こころの天気を感じてごらんー子どもと親と先生に贈るフォーカシングと「甘え」の本ー』（土江正司著, コスモス・ライブラリー, 2008）に着想を得て構成されている。
- 13) 半構造化面接法とは、一定の質問に沿って面接を進めながら、相手の状況や回答に応じて面接者が何らかの反応を示し、質問の表現や順序、内容などを状況に応じて変化させる面接法。
- 14) 新井肇, 「子どもの自殺予防と生徒指導ー開発的生徒指導の視点から自殺予防教育を考えるー」『生徒指導学研究第 18 号』, 日本生徒指導学会, 2019, pp. 31-38
- 15) 寺戸武志・堀井美佐, 「いじめ未然防止プログラムの研究ー実態調査を踏まえた実践的プログラムの作成ー」『研究紀要第 125 集』, 兵庫県立教育研修所, 2015, pp. 1-12

#### <参考文献>

- ・Keith Hawton・Karen Rodham・Emma Evans (著), 松本俊彦・河西千秋 (監訳) 『自傷と自殺ー思春期における予防と介入の手引きー』, 金剛出版, 2008
- ・窪田由紀・シャルマ直美・長崎明子・田口寛子 『学校における自殺予防教育のすすめ方ーだれにでもこころが苦しいときがあるからー』, 遠見書房, 2016
- ・阪中順子 『学校現場から発信する子どもの自殺予防ガイドブックーいのちの危機と向き合っー』, 金剛出版, 2015
- ・末木新 『自殺対策の新しい形ーインターネット, ゲートキーパー, 自殺予防への態度ー』, ナカニシヤ出版, 2019
- ・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
- ・長岡利貞 『自殺予防と学校ー事例に学ぶー』, ほんの森出版, 2012
- ・松本俊彦 『自傷・自殺する子どもたち』, 合同出版, 2014
- ・松本俊彦 『もしも「死にたい」と言われたらー自殺リスクの評価と対応ー』, 中外医学社, 2015
- ・松本俊彦 『「助けて」が言えないーSOS を出さない人に支援者は何ができるかー』, 日本評論社, 2019