

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

The Effects of Education on How to Send SOS According to the Developmental Stages for Elementary School

江畑慎吾・三尾彩那¹⁾

Shingo Ebata and Ayana Mio¹⁾

要 約

本研究の目的は、小学校1学年から3学年を対象とした低学年用 SOS の出し方教育プログラムと4学年から6学年をターゲットとした高学年用 SOS の出し方教育プログラムを作成し、その効果と意義について検証を行うことであった。特に高学年用のプログラムでは、児童間で話の聴き方、受け止め方に関するロールプレイを取り入れた内容が展開された。両群ともプログラム実施の前後にて、質問項目の調査と学校現場における相談に関連する行動数の比較がなされた。その結果、SOS の出し方教育実施後には、項目得点の平均値の上昇と相談行動の増加が確認され、本プログラムにおける一定の効果が示された。また、プログラム内容については、個人の援助希求能力に働きかけることに加え、出された SOS を受け止める環境作りの重要性も示唆された。最後に、本研究の課題と今後の展望について議論がなされた。

キーワード：SOS の出し方教育、児童、援助希求、ロールプレイ

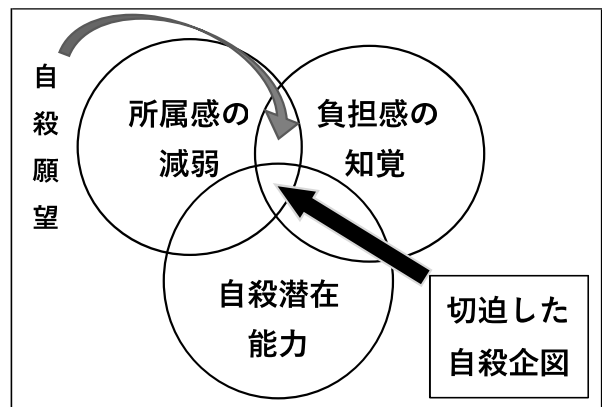
I. 問題と目的

本邦における自殺死亡者は1998年に初めて3万人を超え、自殺予防対策が喫緊の課題として挙げられた。厚生労働省(2021)が公開している自殺死亡者の推移をみると、2003年をピークに減少へと転じているものの、19歳以下の若者に焦点をあてると、自殺死亡者数は、横ばい、もしくは増加傾向であることがわかる。なお、自殺対策白書(厚生労働省, 2018)によれば、15歳～34歳の若年層の死因の第1位が自殺となっているのは先進7か国において、日本のみである。

そもそも Joiner, Van Order, Witte et al. (2009) が提唱した自殺の対人関係理論によれば、人が自殺行動に至るには、自殺に対する心理的なハードルが下がること、つまり自殺に関する一種の準備状態が必要である。Joiner らは、この準備状

態のことを「獲得された自殺潜在能力(acquired capability for suicide)」と名づけている。また、図1に示すよう、自殺願望は、人との繋がりがなく、孤立している状態の「所属感の減弱化」と、自分が生きていることが周囲の迷惑になっている

図1 自殺の対人関係理論(松本, 2015より)



¹⁾ 中津川市立苗木中学校 養護教諭

等の認識である「負担感の知覚」が重なることで生じる。そして、自殺潜在能力が高まっている状態に、この自殺願望が組み合わさった際、切迫した自殺企図が発生すると考えられる（松本，2015）。

若年層への自殺予防対策として、日本においては、2014年に児童生徒を対象とした自殺予防教育の手引きが配布され、同時に学校現場での実施が推奨された（文部科学省，2014）。しかし、全国の実施率はわずか1.8%にとどまるのみであった（金子・井門・馬場他，2018）。自殺予防の重要性が認知されているにも関わらず、学校で普及しなかった大きな要因は、プログラム内で「命の危機」や「自殺」ということが、明示的に取り上げられることへの抵抗感等があったと推察される。加えて、前掲の手引きには、プログラムの実施にあたり、学校内や保護者との合意形成はもちろん、ハイリスク児童生徒のスクリーニングとフォローアップ体制等、留意すべきことが多くあることも実施に至らなかった要因であると思われる。そのような背景から、2018年に文部科学省から「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」、いわゆる SOS の出し方教育の推進が各学校に通知された。この SOS の出し方教育は、従来の自殺予防教育とは一線を画すものであり、自殺や自傷行為を強調して扱うことはしない。強い心理的負担を感じた際の対処方法を学ぶと共に、周囲の人に SOS を出せるよう支援することを重要視している。また、学校現場の実情を鑑みて、1 時間程度で完結する内容が求められている（本橋・金子・田中他，2019）。

しかし、文部科学省からは、実施に係る具体的なプログラム案は提示されず、多くの教育現場では、どのように SOS の出し方教育を実施すべきか混乱も見られた。そのような状況で東京都教育委員会（2018）は、「SOS の出し方に関する教育」を作成した。これは、1 回の授業時間で実施可能な内容で構成されており、指導案はもとより、教材として使用できる DVD やワークシートも公表

されている。加えて、小学校から高校まで各発達段階に応じて、指導案や教材が編成されており、多くの学校で同プログラムを参考に SOS の出し方教育が実践されたものと推察できる。しかし、東京都が示している小学校編のプログラムをみると、思春期の心と身体について取り上げる等、その内容は高学年向けに作成され、小学校低学年の児童を対象に行うことには困難が想定される。北海道教育大学大学院（2018）も SOS の出し方教育に関する指導案を公開しているが、プログラムの対象学年を小学校高学年から高校生と設定している。そこで、本研究では、早期介入の観点から、小学校低学年（1 学年～3 学年）を対象とした SOS の出し方教育のプログラムを作成することを第一の目的とする。

なお、SOS の出し方教育について高橋（2020）は、周囲に助けを求めること、援助希求の重要性を児童生徒に伝えると同時に、出された援助希求を周囲の人間が受け止められるようにすることが重要であると述べている。つまり、ストレスの対処方法と相談の重要性のみを取り上げるプログラムでは、内容としては不十分であると言える。そのため、本研究では、SOS の出し方教育を実施するにあたり、実施校の教員に話の聴き方、受け止め方について事前研修を受けてもらうこととした。さらに、永井（2012）によると、中学生が援助を求める対象については、友人が最も高く、次いで親、教員となっている。川野・勝俣（2018）も、自傷や自殺といった深い内容はそもそも大人に相談しづらく、子どもだけの関係で扱われる傾向が高いと述べている。発達段階を踏まえると、小学校高学年においても同様の傾向が見られると考えられる。上述した東京都や北海道教育大学大学院が作成したプログラム内でも、友人の話の聴き方については扱われているものの、プログラムで割かれている時間を鑑みると、口頭で伝える程度にとどまっている。本来、SOS の出し方教育を行うにあたり、重要な要素である「話の聴き方・受け止め方」については、具体的な方法を示した上で、ロールプレイを通じた体験を伴う学習が必要

であると考えられる。そこで、本研究では、高学年を対象としたプログラム内で、話の聴き方に関するロールプレイを導入したSOSの出し方教育を作成し、その効果と意義について検証することを第二の目的とする。

II. 方法

1. SOSの出し方教育の対象者と研究デザイン

東海地方にあるA市公立の小学校に在籍している児童71名(1学年:13名, 2学年:7名, 3学年:15名, 4学年:9名, 5学年:15名, 6学年:12名)に対しSOSの出し方教育が実施された。

本プログラムは、教育活動の一環として行われたため、統制群の設定やウェイトコントロールデザインを用いての効果検証は実施されていない。X年5月、SOSの出し方教育の実施、10日前に毎年行われている教育相談(いじめ)アンケートに、後述する質問項目を付け加える形で質問紙が実施された。その後、各学級においてSOSの出し方教育を行い、X年9月に再度、質問項目を実施し、本研究のSOSの出し方教育の効果を評価することとした。

2. 実施方法

SOSの出し方教育は、総合の時間を活用し、X年6月~7月の期間において、学級単位で1回ずつ実施された。メインティーチャーは各学級担任が務め、サブティーチャーとして実施校の養護教諭(20代, 女性)とスクールカウンセラー(以下、SCと略)が毎プログラムに参加した。

3. 倫理面での配慮

本研究におけるSOSの出し方教育は、学校側からニーズがあり、事前に職員会議にてプログラム内容や実施方法などについて全教員から同意を得た状態で実施がなされた。また、全児童の保護者向けに、授業時間にSOSの出し方教育を実施する旨が記された学校便りを学校長名で配布し、参加拒否の希望や内容に関する疑義が皆無である

ことを確認した上で実施された。プログラムへの参加に先立ち、すべての児童に対してプログラムのねらいが説明され、慎重に参加合意が確認された。

また、プログラムの実施前には、担任教師と養護教諭、SCの3者で、日常の学校生活の様子から、心配な児童についての情報共有とフォロー体制の確認がなされた。

4. 使用した質問項目

質問項目については、対象校の学校長、養護教諭と筆者の3者で協議をした上で、表1に示す5つの項目が用いられた。選定された質問項目は、「困った際に相談しているか」という実際の相談行動の程度について尋ねる項目、「相談して良かったことがあるか」という体験の有無に関する項目、さらには、「相談することは恥ずかしいことであると思うか」や「相談することは大切であると思うか」という、相談についての捉え方(認知)を尋ねる項目である。いずれも4件法で回答を求め、「相談することは恥ずかしいことであると思うか」という項目のみ、逆転項目として得点が算出をされた。そのため、項目に対する得点が高いほど、相談に対して、ポジティブな行動や認知が確認できると言える。最後に、児童らのSCの認知度を測定するため、「スクールカウンセラーを知っているか」について2件法で、回答が求められた。

5. プログラムの内容

a. 低学年用プログラム

表2に示す内容で、実施校の1学年から3学年を対象にSOSの出し方教育が実施された。自殺予防教育GRIPを開発した川野・勝俣(2018)によると、自傷や自殺に代わる良好な代替手段を身につけられるようにするためには、自身の内的な状況や気持ちに気づけることが重要な要素の1つである。そのため、本プログラムにおいては、「こころってどこにあるのでしょうか(作:こんどうひとみ, 絵:いもとようこ, 2018)」という

表 1 本研究で用いられた質問項目

	低学年用質問項目	高学年用質問項目
1	こまったり、いやなことがあったとき だれかにはなししますか？ 回答：よくする・たまにする・あまりしない・全然しないの4件法	困ったり、嫌なことがあったときに 誰かに相談することはしますか
2	こまったり、いやなことがあったとき だれかにはなしをして”よかった”と おもったことはありますか 回答：よくある・たまにある・あまりない・全然ないの4件法	誰かに相談して良かったと思う もしくは思ったことはありますか
3	こまったり、いやなことがあったとき じぶんのことをだれかにはなすことは はずかしいとおもいますか 回答：とても思う・たまに思う・あまり思わない・全然思わないの4件法	誰かに自分のことを相談することは 恥ずかしいことだと思いますか
4	こまったことなどをだれかにはなす ことはたいせつだとおもいますか 回答：とても思う・まあまあ思う・あまり思わない・全然思わないの4件法	相談することは大切だと思いますか
5	あなたはすくーるカウンセラー のせいんせいをしていますか 回答：知っている・知らない	あなたはスクールカウンセラー の先生をしていますか

表 2 低学年用 SOS の出し方教育プログラム

活動内容	目的と主な活動
課題図書の読み聞かせ	○心ってどこにあるでしょう？を教材として用い、 人には、様々な感情（気持ち）があることを学ぶ。
気持ちの分類と ストレスへの対処方法	○友だちに嫌なこと言われた時や褒められた時など 具体的な場面を提示し、その際にどのような気持ち が自分の中にあるか考えることで、日々生活する中 で、様々な気持ちがあることを理解する。 ○気持ちを「ぼかぼか」と「もやもや」に分類をし、 「もやもや」した気持ちは、どのようにしたら心が 軽くなるか、意見を求めながら進める。
相談の重要性	○ストレスの対処方法の1つとして、相談は有効で あること、併せて相談は恥ずかしいことでも弱い ことでもないことを伝える。
ロールプレイ	○大人に相談する方法を示し、ロールプレイの実施。 1) お話したいです。 2) 聞いてほしいことがあります。 3) 助けてください、教えてください。 上記のようなモデルをSCが示し、実際に話しかける 練習を行う。
まとめ	○プログラム全体のまとめを行う。

課題図書を用い、人には様々な気持ちがあることを学習した。次いで、自分自身にも日々様々な感情が沸くことを確認し、モヤモヤした際に、どのような方法で心が軽くなるのか、ストレスへの対処方法について学んだ。その中で、大人に相談することの重要性を伝えると共に、相談行動への不安・懸念についても扱った。最後に、ロールプレイとして、先生に相談する方法、声のかけ方について、参加児童全員が練習を行い、授業をまとめた。

について、参加児童全員が練習を行い、授業をまとめた。

b. 高学年用プログラム

表3に示す手順で、実施校の4学年～6学年を対象にSOSの出し方教育が実施された。低学年用プログラム同様、自身の感情について考える活動を行った上で、ストレスの対処方法について学

表3 高学年用SOSの出し方教育プログラム

活動内容	目的や主な活動
感情について	○人には様々な気持ち(感情)があることを提示し、どのような気持ちがあるか、またそれらはどういった場面で感じる可能性があるのかについて発表する。
ストレスへの対処方法	○心が苦しい時やストレスを感じた際の対処方法について、自身が普段やっていることを振り返りつつ、様々な対処方法について、グループ活動を行いながら考える活動を行う。
ロールプレイ	○対処方法の1つとして、誰かに話をする＝相談が有効な方法であることを確認した上で、友人の話の聴き方について、以下の2つを生徒に示した。 相談者役：担任 聞き手役：SC 1) 望ましくないパターン 担任がSCに相談をするが、SCは相手の目を見ることなく、作業をしながら話を聴いている。また、担任が悩んでいることに対し、「自分が悪いから仕方ない」というような厳しいことを言う。 2) 望ましいパターン 担任がSCに相談すると、SCは一度作業をやめ、相手の目を見て、うなづきながら話を聴く。また、担任が悩んでいることに対しては、「辛かったね」と気持ちに寄り添う声かけを行う。最後に、「学校の先生に相談してみる？」と大人に相談することを提案する。
まとめ	○以下のような話を聴く際のポイントを整理する 1) 相手の顔を見て、うなづきながら話を聴く。 2) アドバイスよりも、相手の気持ちに共感する。 3) 必要に応じて、大人に相談することを提案する。 ○友だちから悪口を言われているという場面設定をし、学級内で2人1組のペアを作り、話の聴き方のロールプレイを行い、練習する。
	○相談の意義や効果と誰かに話をすることは、弱いことでも恥ずかしいことではないということを伝え、プログラム全体の内容を振り返り、まとめる。

習をした。その後、担任教師が相談をし、SC が話を聴く 2 つのパターンを児童の前で演じた。1 つは、望ましくない方法で話を聴き、他方は望ましい方法で話を聴き、その違いや話を聴く際の重要なポイントについて、4 名程度のグループで話し合いを行った。各グループでの発表後、SC が話の聴き方のコツを板書にて示した。そして、2 人 1 組のペアを作り、実際に話の聴き方を用いたロールプレイを行った。最後に、心が苦しい際、誰かに相談することは、有効的な方法であることを伝え、相談することに対する不安や懸念についても取り扱った。

c. 教員向け研修内容

研修会の講師は筆者が務め、職員会議の時間を使用し、40 分間で実施された。最初に、SOS の出し方教育は、ストレスへの対処方法や相談することの重要性を教えるだけでは不十分であることが参加教員に伝えられた。児童が SOS を出しや

すい環境作り、そして出された SOS を適切に受け止めてくれる存在が何より求められることが説明された。その上で、話の聴き方に関する必要な知識やスキルについてロールプレイを取り入れながら、研修が進められた。

III. 結果

分析は、SOS の出し方教育プログラムを受けており、かつ、事前事後の質問項目においてデータが全て揃っている者を分析対象とした。その結果、1 学年：12 名、2 学年：7 名、3 学年：15 名、4 学年：9 名、5 学年：14 名、6 学年：12 名の計 69 名について、分析が行われた（有効回答率：97.18%）。

1. 低学年を対象とした質問項目の比較

実施校の 1 学年から 3 学年までを対象に学年ごとの各測定時期における項目得点の平均値と標準偏差を表 4 に示す。本来であれば、統計処理を行

表 4 低学年における各質問項目の平均得点と標準偏差

質問項目	学年	介入前		介入後	
		Mean	(SD)	Mean	(SD)
困った際に 相談する程度	1 学年	3.33	(0.94)	3.75	(0.43)
	2 学年	3.14	(1.12)	3.42	(0.91)
	3 学年	3.26	(1.12)	3.64	(0.61)
	低学年全体	3.26	(1.06)	3.64	(0.63)
相談をして 良かった経験の有無	1 学年	3.41	(1.11)	3.67	(0.62)
	2 学年	2.85	(0.63)	3.14	(0.83)
	3 学年	3.13	(0.96)	3.26	(0.57)
	低学年全体	3.17	(0.98)	3.35	(0.76)
相談に対する 恥ずかしさ・抵抗	1 学年	3.08	(1.18)	3.25	(1.16)
	2 学年	2.57	(0.91)	3.14	(0.83)
	3 学年	2.67	(1.07)	3.34	(0.78)
	低学年全体	2.76	(1.13)	3.23	(0.97)
相談することが 大切だという認識	1 学年	3.75	(0.59)	3.83	(0.37)
	2 学年	3.14	(1.12)	3.28	(1.03)
	3 学年	3.41	(0.71)	3.61	(0.61)
	低学年全体	3.47	(0.81)	3.62	(0.68)

各学級における人数は、1 学年：N=12、2 学年：N=7、3 学年：N=15、全体：N=34

い、有意差についても分析を行う必要があるが、本研究で用いた質問項目は、尺度として標準化の手続きが踏まれておらず、今回のプログラム用に独自に作成がなされたものである。加えて、分析対象者の数が、各学級とも10人前後であり、統計的な処理を行うことは難しいと判断した。

本研究で実施されたSOSの出し方教育プログラムの前後で項目得点を比較した結果、4つの質問項目の平均値は、全ての数値が上昇していることが確認された。また、SCの認知度について、事前の調査ではSCを知っているという割合が、48.6%であったことに対し、SOSの出し方教育の実施後は、100%へと推移した。

2. 高学年を対象とした質問項目の比較

実施校の4学年から6学年までを対象に学年ごとの各測定時期における項目得点の平均値と標準偏差を表5に示す。厳密な効果検証を行うためには、2要因の分散分析を行うべきであるが、上述

したように、尺度とサンプル数の問題から、本研究ではこの先の分析を行わないこととした。

高学年においても、プログラムの前後で項目得点を比較すると、全学年で平均値の上昇が確認された。併せて、SCの認知度について、事前の調査では児童らがSCを知っているという割合が、85.7%であったことに対し、SOSの出し方教育の実施後は、100%へと推移した。

3. 学校生活における児童の変化

SOSの出し方教育実施前の児童のカウンセリングの申し込みは、X年4月と5月の2か月間で、6件だったことに対し、プログラム実施後の2ヵ月間は、15件に相談件数が増加した。

また、SOSの出し方教育を実施したX年度と実施前であるX-1年度の4月～11月までの保健室来室状況を表6に示す。来室理由の【その他】は、「嫌なことがあった」や「話したいことがある」と言って、来室することを中心に「何となく

表5 高学年における各質問項目の平均得点と標準偏差

質問項目	学年	介入前		介入後	
		Mean	(SD)	Mean	(SD)
困った際に 相談する程度	4 学年	2.89	(1.19)	3.67	(0.67)
	5 学年	3.21	(1.08)	3.57	(0.72)
	6 学年	3.08	(1.03)	3.41	(0.95)
	高学年全体	3.05	(1.14)	3.51	(0.87)
相談をして 良かった経験の有無	4 学年	2.89	(0.73)	3.11	(0.56)
	5 学年	3.42	(0.72)	3.57	(0.72)
	6 学年	3.08	(0.95)	3.25	(0.82)
	高学年全体	3.17	(0.84)	3.31	(0.82)
相談に対する 恥ずかしさ・抵抗	4 学年	2.67	(0.81)	3.12	(0.73)
	5 学年	2.92	(0.71)	3.28	(0.69)
	6 学年	2.83	(0.89)	3.25	(0.72)
	高学年全体	2.82	(0.81)	3.22	(0.72)
相談することが 大切だという認識	4 学年	3.56	(0.49)	3.78	(0.41)
	5 学年	3.64	(0.47)	3.71	(0.58)
	6 学年	3.51	(0.64)	3.66	(0.62)
	高学年全体	3.57	(0.54)	3.71	(0.56)

各学級における人数は、4学年：N=9, 5学年：N=14, 6学年：N=12, 全体：N=35

表 6 保健室の来室人数と内訳

来室理由	病気・怪我		その他		合計延べ人数	
	X-1年度	X年度	X-1年度	X年度	X-1年度	X年度
低学年	17人	54人	6人	43人	23人	97人
高学年	67人	56人	14人	33人	81人	89人

※来室理由は、児童の自己申告によるものである。

※X-1年度とX年度の全校児童数に、ほぼ差はない。

来た」という児童もいたと養護教諭から報告を受けている。表 6 を見ると、低学年においては、X-1年度と比較すると、SOS の出し方教育プログラムを実施した X 年度は、来室人数が 4 倍以上も増加していることがわかる。また、高学年においては、延べ人数の合計はほぼ差がないものの、話がしたいと訴え来室した人数が、X-1 年度と比較すると、約 2.5 倍に増えている。

IV. 考察

本研究の目的は、児童を対象とした SOS の出し方教育において、低学年用プログラムと高学年用プログラムを作成し、そのプログラムの効果と意義について検討を行うことであった。

統計的な分析はなされていないものの、相談行動の程度に関する項目、相談して良かったと思う体験の有無、さらには、相談に対する捉えやイメージに対する項目、全ての項目において平均得点の上昇が確認された。また、カウンセリングの申し込み件数や保健室への来室等、学校生活における児童の行動の変化も見てとれることから、本研究で実施された SOS の出し方教育は、一定の効果があったと結論できる。

本研究の第一の目的は、小学校低学年でも実施可能なプログラムを作成することであった。発達段階を考慮し、プログラムの導入と自身の感情について考える際、課題図書を読み聞かせを行ったことで、低学年児童が抵抗なく学習に入っていたものと思われる。また、相談の重要性を伝えると同時に、大人への相談の仕方を学習したことで、日常生活において、相談することへのハードルが下がったとも推察できる。各質問項目の平均得点の上昇はもとより、プログラム後の各担任か

らの報告、及び保健室の来室状況等を含めると、本研究で作成された低学年用 SOS の出し方教育プログラムは、実施する意義が十分あると考えられる。

また、高学年用 SOS の出し方教育において、その効果を確認できた要因としては、事前に実施した職員研修とプログラム内にて話の聴き方を重点的に行ったことにあると推察される。永井・新井 (2007) は、相談行動を促すためには、ソーシャルスキル・トレーニングやグループ活動形式で、相談行動のポジティブな面を体験することの有効性を示唆している。本プログラムでは、アドバイスよりも丁寧に話を聴くことの重要性を伝え、実際に児童間でロールプレイを行った。そのことにより、話し手、聞き手の双方が安心感の体得に繋がったと予想される。その安心感は、学校生活においても影響を及ぼし、児童同士、児童と教員の相互作用が発生した可能性も考えられる。川島 (2019) は、予防教育を行う上で、子どもの援助希求能力を高めることと並行して、受け止める側の環境作りが重要であると述べているが、本研究の結果もそれを支持していると言える。

なお、本研究において、実施された質問項目の 1 つである「相談することは大切だと思うか」の平均値は、低学年で 3.47、高学年で 3.57 とプログラム実施前から他の質問項目と比較すると非常に高い数値であった。標準偏差をみても、多くの児童が相談の重要性については予め認識していたものと考えられる。ただ、プログラム実施前の相談件数や児童の様子からは、相談の重要性について認知しながらも、実際に相談することに対して、不安や抵抗、個人によっては、相談するきっかけがなかった等、相談に至るまでには様々

な困難があったと想定される。そもそも、人が相談行動に移る前段階には、悩みを他人に相談するかどうかの判断に関わる援助要請意図 (help-seeking intention) や援助を要請することに対する肯定的・否定的な傾向としての援助要請態度 (attitude toward help-seeking) が影響していることが示されている (水野・永井・本田他, 2017)。これらのことと本研究の結果を踏まえて考えると、SOS の出し方教育においては、相談の重要性だけを伝えるのではなく、相談に対する不安や懸念、スティグマ等も扱いつつ、実際に出された SOS に応答できる土壌作りをセットで行うことで、その効果が最大限に発揮できるものと言える。そして、SOS の出し方教育がきっかけで、援助希求が促進され、その SOS を周囲の人間が受け止める。このような日常での関りこそが、先述した「所属感の減弱」や「負担感の知覚」にも影響を及ぼし、結果的に自殺予防教育が成り立つものと考えられる。

最後に、本研究の課題と今後の展望について議論する。本研究における最大の課題は、効果検証に対する不備である。教育活動の一環としての実施であったことや実施校の規模が関係し、統制群の設定を行うことができなかった。また、児童らの負担を考え、既存の尺度を用いての検証もなされなかった。今後、教育現場において、SOS の出し方教育の実施はよりニーズが高まることが予想される。そのような状況下だからこそ、児童生徒にとって、エビデンスを伴う有益なプログラム開発は喫緊の課題であると言える。今後は、研究デザインを明確に設定した上で、援助要請やメンタルヘルスに関する尺度等を用いた効果検証が求められる。また、先述したように、SOS の出し方教育は、学校の実情を踏まえて、1時間程度で完結する内容が主である。ただ、本稿で論じられたよう、個人の援助希求に関して、行動面と認知面の両方にアプローチする内容に加え、話を受け止める環境作りの双方が重要であることを考えると、1回の授業 (45分～50分) で全てを扱うことには限界がある。そのため、全2回から構成さ

れるプログラムを作成し、その効果検証を今後進めていく必要もあると思われる。併せて、本研究は、プログラムの前後比較のみであったが、SOS の出し方教育は、実施後の学校生活において、それらがどのような効果、作用ももたらすかについての検証も重要である。よって、Pre, Post に加え、実施後一定期間を空け、Follow-up 期にも尺度を測定することで、より実践的な効果検証が可能になると考えられる。

VI. 謝辞

本研究の実施にあたって、SOS の出し方教育に参加してくれた児童の皆さん、さらには、プログラム実施校の先生方には、深く感謝致します。また、本プログラムの計画から実施に至るまで、養護教諭の三尾先生には、多くのご協力を賜りました。改めて厚く御礼申し上げます。

付記

本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はありません。

【文献】

- 北海道教育大学教職大学院 (2018). 命の教育プロジェクト.
<http://www.ido-labo.com/edu4life/suicideprevention/> (2019年10月12日取得)
- Joiner, T. E., Jr., Van Orden, K. A., Witte, T. K., & Rudd, M. D. (2009). The interpersonal theory of suicide: Guidance for working with suicidal clients. American Psychological Association.
- 金子善博・井門正美・馬場優子・本橋豊 (2018). 児童生徒の SOS の出し方に関する教育：全国展開に向けての3つの実践モデル 自殺総合政策研究, 1 (1), 1-15.
- 川野健治・勝又陽太郎 (2018). 学校における自殺予防教育プログラム GRIP—5時間の授業で支えあえるクラスをめざす. 新曜社.
- 川島大輔 (2019). 学校での自殺予防教育と現状と今後の課題— DRIP を中心に 社会と理論, 34, 49-58.

厚生労働省 (2018). 自殺対策白書.

<https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/jisatsu/18/index.html> (2020年4月25日取得)

厚生労働省 (2021). 令和2年度における自殺の概要.

https://www.npa.go.jp/safetylife/seianki/jisatsu/R02/R01_jisatuno_joukyou.pdf (2021年4月30日取得)

水野治久・永井智・本田真大・飯田敏晴・木村真人 (2017). 援助要請と被援助志向性の心理学 金子書房.

松本俊彦 (2015). もしも「死にたい」と言われたら 自殺リスクの評価と対応 中外医学社.

本橋豊・金子善博・田中元基・吉野さやか (2019). 学校の場における自殺対策教育のエビデンス - 海外のプログラムと SOS の出し方に関する教育の比較 - 自殺総合政策研究, 1 (2), 12 - 13.

文部科学省 (2014). 子ども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き. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/140817.html (2019年3月25日取得)

永井智 (2012). 中学生における援助要請意図に関連する要因 - 援助要請対象, 悩み, 抑うつを中心として. 健康心理学研究, 25, 83-92.

永井智・新井邦二郎 (2007). ピア・サポートトレーニングが中学生における友人への援助要請に与える影響の検討 学校心理学研究, 13 (1), 65 - 76.

高橋聡美 (2020). 教師にできる自殺予防 - 子どもの SOS を見逃さない 教育開発研究所.

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について. http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/school/content/sos_sing.html (2019年4月30日取得)