

子どものSOS支援員養成プログラムの開発：

千葉市における官民協働プロジェクト

研究代表者

昭和薬科大学臨床心理学研究室 吉永真理

共同研究者

福岡教育大学 小泉令三

植草学園短期大学 田村光子

1. はじめに

(1) 子どものSOSを受け止める仕組みの課題

虐待、不登校、いじめ、非行、犯罪被害、自殺などの子どもの危機的な状況においては、いくつもの問題が複雑に絡んでいることが多い。そのため、子ども自身はもちろん、子どものSOSに気づいた大人が相談しようとする際も、テーマごとに設置されている支援機関窓口のどこに相談にいけばよいか迷いがちである。また公的機関や学校とNPOなど地域の子どもの支援者は「どのように協力できるか」が不明確で連携を進めにくい実態もある。協力して支援を行うための連携が進まない理由の一つは、各機関同士の相互理解や信頼関係の構築が不十分なことにある。特に、より深刻な問題を背景にして発せられた子どものSOSを支援するには個人情報保護の観点から守秘義務が不可欠で、その範囲や実行度についての信頼関係の欠如が官民の関連機関の連携・協働を阻んでいる面もある(吉永・重根、2016)。地域では多様な専門性を持った民間の人材が子どもを支援している。子どもの抱える多様な問題は学校と家庭と公的な支援機関だけでは対応が難しいので、こうした地域の社会資源を活用することはぜひとも必要である。相互理解と連携・協働を進めるためには、それぞれをつなぐネットワークやコーディネート(関係性と調整)のスキルに加え、子どもとの1対1の関わりで気持ちを引き出すスキルを持った信頼できる地域の支援者の存在が必要である。そうした支援者を配置するシステムを構築するためには、子どもたちのSOSの実態把握が不可欠で、特に助けを求める行動(援助要請行動)に関わる要因の解明や整理を通して、援助要請行動を阻む要因を除去し、あるいはできる限り低減し、適切な相談者・支援者像を示して、支援者養成の指針としていく必要がある。

(2) 子どもの援助要請の力

適切な支援の仕組みを進める一方で、子ども自身の助けを求める力の醸成も欠かせない。現代社会においては子どもたちが多様な体験をする機会が失われており、社会的なスキルが不足している状態につながっていることは日本だけではなく海外でも指摘されている。Gresham(2018)は社会的なスキルの機能不全を起こす

5 要因として、「きっかけや機会の不足」「強化の不足」「問題行動」「知識の不足」「実践とフィードバックの不足」を挙げている。こうした要因によって社会的スキルが機能しないと結果として不適応状態に陥るとしている。助けを求める力を援助要請力というが、助けを求める体験機会も減っており、「助けて」を言えない子どもが増えている。

DePaulo (1983)は援助要請について「個人が問題の解決の必要があり、もし他者が時間、労力、ある種の資源を費やしてくれるのなら問題が解決、軽減するようなもので、その必要のある個人がその他者に対して直接的に援助を要請する行動」と定義している。援助要請行動はさまざまな観点から研究されてきた。英語ではhelp-seeking behaviorと表現され、別の言い方では援助希求行動とも呼ばれ、明確に助けを求めるまでいかなくても「助けが欲しい」アピールを含む概念ととらえることもできる。本田 (2015) は援助要請には5段階のステップがあることを示した。問題状況の認識から始まり、自己解決性の判断、相談の必要性の検討、相談の意思決定、相談の実行というプロセスが明らかになっている。問題状況の認識から相談の実行に至るまでには認識の欠如や援助要請の抵抗要因を乗り越えなければならず、ハードルが高いことがうかがえる。そもそも自分自身が困っていることに気づいていない子どももあり、助けを求めることなど思いもよらないような状況というのも考慮しなくてはならない。言い換えると、助けてと自ら表明し、助けを求める行動をとることは簡単なことではなく、本人に、助けを必要とするような状況にいるという認識がない場合、助けてもらえるわけがないとか、助けを求めるのは恥ずかしいとか、相手に悪い、という思いに阻まれて、助けを求めない場合を想定する必要がある。援助要請としてのSOSとは「助けて」という気持ちについて、さまざまな兆候を発信することを含む。すぐに助けないとより大きな深刻な事態に陥りかねない危機的な状況で、声に出して「助けて」と言えなくても、行動や表情やしぐさなどから「助け」を求めていることを周囲に伝えようとする行動も含む。この段階でキャッチすることができれば救われる子どもは増えるはずである。キャッチできるような体制を作っていくと同時に、いかなる方法によっても外に表せなくて心の中で叫んでいる状態から、何かの表現ができる力の育みも必要である。

中学生に対する調査(水野、2017)によると、スクールカウンセラーを知っていて、会話をしたことがある子どもほど、スクールカウンセラーに相談しやすいという結果が出ている。よく知らないと相談できないと感じたり、相談したい相手が忙しそうで遠慮してしまう子もいる中で、先生やカウンセラーと気軽に話せるような生徒はいざというときにも援助要請ができています。一方で、先生やスクールカウンセラーとの関係性ができていない上に、その他の要因からも援助要請に抵抗を感じてしまうような「ほんとうに相談に来てほしい人」は相談に来ないという実態がある。永井・新井 (2007) は相談に関わるポジティブな体験をすることでポジティブな結果予期が促進され、相談行動が促進されることを示している。また本田・新井 (2010) は援助要請の促進を目的とするスキルトレーニングを開発し、一定の効果をj得ている。援助要請は重要な社会的スキルであり、昨今の成育環境における体験機会の減少を主な背景として、他のスキル同様プログラム等の働きかけを通じた学校での育みが必要な力のひとつとなっている。

(3) 援助要請をはばむ要因

中学生の悩みは大規模調査の結果(厚生労働省、2016)から、「成績」「進路」「友人関係」「部活」「容姿」「親や家族」「いじめ」などとなっている。文献研究を通して増田ら (2016) は相談を抑制する要因と

しての悩みの内容をあげているが、進路や学習の悩みに比して、対人関係や自分の心理的な問題、特に家族の問題については「相談しづらいこと」を指摘している。増田ら（2016）はさらに、相談を抑制する要因として、友人関係、親子関係、悩みの内容による相談抵抗、自己肯定感の低さ、他者不信感、自尊感情（高すぎても低すぎても抵抗につながる）、抑うつ状態、社会的コンピテンス不足、性差（男子は相談しにくい）の9つをあげている。この中で、友人関係も親子関係も相談できるような関係性が構築できていない場合の相談抵抗性の高さを指摘している。

自己肯定感についてはソーシャル・サポートの認知との関係が指摘されており（細田・田嶋、2009）、自己肯定感および他者肯定感が高い中学生はソーシャル・サポート認知が高いとされる。これは、サポート量が多いと肯定感が増すという関係性ともとらえられるが、ソーシャル・サポートの中でもcompanionshipは肯定感を向上させる効果があると指摘されている（Rock, 1987）。Companionshipとは「日常の何気ない関わり」であり、一緒にいてくれたり、ちょっとした楽しみを共有したり、挨拶や声かけなどのちょっとした関わりをあらわすもので、「共行動」と訳されている。思春期のような正面きっての援助に抵抗感のある年代では、特に効果が高いサポートではないかと考えられている。つまり、ちょっとしたサポートがあることが中学生の自己肯定感を上げ、援助要請行動を促す可能性が考えられる。

援助要請行動を選択することが常に精神的健康につながるか、という点は議論があるとされる。言い換えると、「助けて」と言ったことでよい結果になったかどうか、という点だが、「問題が改善」して「だれかに助けてもらえた」と実感すると、適応感が増すことが報告されている（本田・新井、2008）。さまざまな援助要請研究がある中で、すぐにそこから救出しないとより深刻な事態になってしまう「深刻な悩みや問題についての援助要請」については、今後の研究上の課題として位置づけられている点に留意したい。

永井(2013)は援助要請行動をタイプ分けしている。「問題が深刻でなく、本来なら自分自身で取り組むことが可能でも、安易に援助を要請する」タイプは「援助要請過剰型」、「困難を抱えても自身での問題解決を試み、どうしても解決が困難な場合に援助を要請する傾向」であるタイプは「援助要請自立型」、「問題の程度にかかわらず、一貫して援助を要請しない傾向」である「援助要請回避型」の3タイプである。勝又・石村（2017）は特に回避型の場合について詳細に分析し、回避型でも相談しなくてもうまくやっていける「相談不要傾向」が強い子どもに対しては援助の必要性は低いのではないかと指摘している。一方で、「相談できない苦しみ」を抱えている子どもに対しては、介入が必要な可能性が高い。勝又・石村（2017）は厚労省の調査をもとにクラス担任、スクールカウンセラーなど15項目を援助資源として列挙して、「相談するかどうか」を5件法でたずねたが、回避型の生徒はすべての資源について頼りにしていないことが示されたとする。こうした生徒は大人が考えて提示した援助資源には頼れないことを念頭におく必要がある。

（4）主な相談相手

もちろん子どもが一番に頼るべき相手は「親」と考えられている。実際に、困ったときの相談相手として「親」を挙げる割合は高い。筆者らの調査によると、子どもたちの困った時や悩みがあった時の親や先生への相談の傾向には小学生と中学生の間に差がある。小学生も中学生も「いつも相談する」のは母親（小学生約55%、中学生約40%）と友人（40%前後）と回答する割合が高い（重根ほか、2016）。学年が上がるとその割合は下がるが、多くの子どもは家庭で援助要請をする。

しかし、家庭に問題を抱える子どもや親そのものが子どものSOS発信の原因になっている場合もある。不登校、虐待、貧困、家庭問題は重なって発生している事例が多い。教師に対する援助要請に関しては、「学習面」についての相談はしやすいことが推測されるが、友人関係や、特に家族についての相談はしづらいことが推測される。家でも学校でも「助けて」を言えない子どもの問題は深刻だ。

津田・青木(2014)は教師の工夫として学級環境づくりの重要性をあげている。特に相互に支え合う学級は、固定した援助者・被援助者関係にも陥らず、援助要請を促進する可能性がある。同時に気持ちを伝えるための言葉の習得も重要であり、「言葉豊かにする学習指導」の有効性が指摘されている(津田・青木, 2014)。

松本(2009)はメンタルヘルスにおいてハイリスクであり、不安・心配をまぎらわすために「自分の健康を故意に害する」ような行動をとりがちな子どもたちにとって、「見て見ぬ振りをしない友達の存在」が大切であることを強調している。前述したように多様な体験機会が失われ、社会性と情動の学習を学校で行う必要性が増している現代社会においては、援助要請力をすべての生徒を対象に向上させると同時に、友達に手をさしのべる力も養成していく必要がある。こうした「全体」への一次予防的な働きかけが、援助要請力の向上につながり、また特に援助が必要なハイリスクな子どもに対する二次予防的な危機介入に関わる学級内外の資源とのつながりづくりの土壌にもなっていくであろう。

援助要請を阻む要因としてあげた「関係性の構築ができていない状況」では、友人にも親にも相談できない可能性が高い。また友達が手をさしのべてもその手をとることができない状況も想像できる。前述したように、勝又・石村(2017)の調査において、通常想定し得る援助資源の中には、援助要請が苦手な子どもたちが頼れる相手は見つからなかった。学校での不適応問題がある場合には、教師の存在がストレスになる場合もある。竹ヶ原(2014)は深刻な状態に陥った場合に、本人が自発的に専門機関に接触することはそれほど多くないだろうと指摘している。同時に、親しい他者に援助要請することはそれまで築いてきた関係や今後の関係に影響を与える可能性があるため、困難を感じる事が予測されるとも述べている。こうした中で、身近に専門的な援助者に支援してもらった例を知っていることが援助要請行動を促進することも指摘されており、「助ける」「助けてもらう」ことがより日常的で直接的関係性ばかりではなく間接的な関係性においても、成立しているような状況が援助要請力を向上させる可能性があることがうかがえる。親でもない、友人でもない、先生でもない、他者を含んだ、日常的な多様な関係性の構築と、そこでのさまざまな深度の援助のやりとりが子どもたちの援助要請行動を促したり、具体的な危機、すなわちSOS発信から支援者側からの気づきと救出につながる事が推測される。

(5) SOS支援の場のあり方

学校でも家庭でもない、受け止めの場は「居場所」という考え方でアプローチされてきている。久田(2000)によると、大人も含めて「居場所」が注目されるようになったのは1970年代で、やがて、不登校の問題が大きくなってくると支援を行うための場としての居場所が位置づけられるようになってくる(1980年代)。青少年の健全育成の場としてあらためて設置された青年の家などの施設は利用者が伸び悩み、行政の対応はなかなかうまくいかなかった。一方で、個人が開いた駄菓子屋(たとえば、タカさんち・世田谷区)や住民に支えられた冒険遊び場(プレーパーク)活動については、子どもたちとの安定した関係性構築が可能な新し

い「場」として機能するようになっていった。若者参画で作られた施設も登場し、「居場所」とそこにいてくれる大人の存在の重要性の認識は広がっていった(萩原、2018)。

居場所の最前線では多くのSOSの受け止めがなされているが、それを学校や専門機関と連携して、はざまに見えなくならないようにして、支える仕組みについては、道半ばである。それは、繰り返しになるが、相互信頼の構築と支援する人の専門性の確立の問題と不可分である。諸外国にはユースワーカーやプレーワーカーといった専門職が存在し、子ども・若者支援を実践しているが、日本ではその職を制度の中に位置付け、専門家を育成するには至っていない。その制度づくりの重要性については、多くの指摘があり、子ども・若者施策に積極的に取り組む自治体では施策的位置付けができてきているところもある。その制度ができるまでの間、また制度化への土台作りにはすべき、地域に気軽に立ち寄れる居場所の設置を増やしていくことと、そこに在るべき、公的機関や学校との連携が信頼関係を持って構築できる専門家の養成は喫緊の課題である。

若者世代の自殺が減らない現状を打開するために、平成29年に見直しが図られた自殺総合対策大綱では5つの論点の3つめに「若者の自殺対策のさらなる推進」が入れ込まれた。若者のコミュニケーションツールであるソーシャルメディアの活用が盛り込まれ、助けを求めることを支えるような取り組みが増えて来ている。周囲の人との関係性が薄いハイリスクな子どもたちに対しては、こうした新しいツールを活用した取り組みが届くことが大切であるが、子どもたちの全般的な社会的な力の向上とさらに「助けて」と言った子どもを受け止める人材の育成もセットで進める必要がある。SNSツールに着目した支援制度設計には、発せられた助けてを確実に受け止め、その後の実際の援助につながるプロセスをしっかりと構築することが重要で、必ずその視点を入れ込むべきである。

(6) SELを活用した一次予防、二次予防の展開へ

以上を整理すると、子どもが援助要請するためには学校での一次予防(人間関係能力の醸成)と二次予防(危機の際の援助要請力向上)への取り組みが有効であるといえる。自分の状況を認識し、判断し、他者に助けを求めるような行動の基盤作りには社会性と情動の学習プログラム(SEL)が効果的である。社会性と情動の学習は「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした、社会性(対人関係)に関するスキル、態度、価値観を育てる学習」と説明されている(小泉、2011)。国際的な動向も含めて、社会性の育成プログラムはたくさん存在する(金山ほか、2004)が、効果が一時的、実生活への一般化や長期的維持が困難、長期的予防効果が不明、仲間関係の改善が見られないなどの課題が挙げられ、感情へのアプローチの不足が原因とされている(山田、2008)。小泉・山田(2015)は社会性と情動の学習プログラムSEL-8Sを開発し、感情コンピテンスに焦点を当てて人間関係能力の醸成に主眼を置いた実践の普及を展開してきた。教師が学級で自ら実践しやすいように、丁寧な教示が示され、黒板での教示の仕方についても情報を得られるような構成となっている。自己への気づき、他者への気づき、自己のコントロール、対人関係、責任ある意思決定の5つが基礎的社会的能力に位置付けられ、また、生活上の問題防止のスキル、人生の重要事態に対処する能力、積極的・貢献的な奉仕活動は応用的社会的能力とされる。これらの8つの社会的能力を、基本的生活習慣、自己・他者への気づき・聞く、伝える、関係づくり、ストレスマネジメント、問題防止、進路、ボランティアの8つの学習単元で育成を図る構成となっている。これらはいわば全ての子どもたちの基盤的なソーシャル

スキルの向上を目的にしており、小泉（2011）は「良き市民の育成」という表現でその目標をわかりやすく示している。

ところで、学校心理学では子どもの教育的ニーズに応えるための支援を3段階で分類し、すべての子どもを対象にした一次的援助サービス、一部の子どもを対象とした二次的援助サービス、さらに特定の子どもを対象とした三次的援助サービスがあるとされる（小泉、2016）。これらはこれまでも言及してきた公衆衛生上の考え方である一次予防、二次予防、三次予防とほぼ同様の概念と考えてよいだろう。SEL-8Sは、一次的援助サービスの中に位置付けられる。吉永ほか（2016）は、SEL-8Sに基づく、二次的援助サービスを想定したSEL-Shortを開発した。SEL-Shortはいらいらコントロール、ソーシャル・サポートを知ろう、友達に手を差し伸べる、の3ステップからなるプログラムで、援助要請力の向上を念頭に置いている。SEL-8Sが学校全体で取り組むプログラムとするならば、SEL-Shortは問題が発生した学級や、不適応を抱える子どもと保健室や相談室で取り組むプログラムと位置づけることができる。3ステップで容易に取り組めるので、危機に直面している学校全体で緊急的に取り組むことも可能である。

SEL-8Sの実践により、社会性と情動の学習を通して全般的な対人関係能力の向上を行い、その中で、すべての生徒の援助要請力も向上することを目標に置く。同時に、力をつけて「助けて」が言えるようになった子どものSOSを受け止める仕組みを地域で作っていく。すなわち車の両輪のように学校と地域で進める活動が本研究の柱となっている。SEL-8Sの導入で子どもたちの援助要請の力は変化するのか、また学校での実践を共有しながら、地域でのSOS支援者を養成するにはどのようなプログラムと仕組みが必要なのかを見極めていくことが本研究の目的である。

まとめると、本研究では、第一に、「子どもSOS支援員」養成プログラムを開発し、千葉市こども未来局と協働で人材育成を行い、またそれらの人材がいる「場」、すなわち子どもの居場所の要件についても検討した。第二に、モデル地区の学校で一次予防、二次予防のための社会性と情動の学習プログラムを実践し、効果を検証した。二方向からの取り組みを通して、地域全体で援助要請力向上から連携支援促進までを担える仕組みを提案し、地域実装の実現に向けた地域参加型研究を実践することを目的としている。以下では、「子どもSOS支援員」養成プログラムとモデル地区の学校で一次予防、二次予防のための社会性と情動の学習プログラムを実践した結果に分けて方法、結果、考察を記述し、最後に研究プロジェクト全体を総括する。

2. 「子どもSOS支援員」養成プログラム開発

（1）研究の対象と方法

1) 対象

千葉市0中学校区周辺にて、子どもや子ども支援、子育て支援、地域でのコーディネーター等さまざまな役割を担う人材を対象に、プログラム開発について説明し、子どもSOS支援員の養成と普及について理解を広げ、研修受講者を募る。一方で、弁護士、ドロップアウトした中高生の支援の専門家（大学研究者）、電話によるSOS支援の専門家（チャイルドライン）、施策に位置づけるための助言者（千葉市の前市議）、臨床心理と社会福祉の専門家（大学研究者、すでにある千葉市内子どもの居場所の実践者を兼ねる）、によるプログラム開発を行い、テキストブックを作成する。実際に、研修を行い、自己評価をしてもらい、千葉市に協働者として参加してもらって、SOS支援員養成課程を終了した証明を発行してもらった。

養成講座に参加した人材がそれぞれの活動の場で展開しているプログラムを参考に、新しい地域の居場所をモデル地区で展開し、子どもの様子を観察し、居場所形成の資料とする（「みんなの広場」）。

2) 方法

①対象者の募集

子どもSOS支援員養成プログラムの開発と人材育成（2017年度）：

2017年度は人材のイメージや要件を含めたプログラム開発の経緯を説明し、理解を広げるための研修会を開催した。

②講座の実施と参加者による自己評価

子どもSOS支援員養成講座の開催と成果（2018年度）：

2018年度は研修講座を開催し、SOS支援者を養成し、自己評価による資質の検証を行った。

評価項目：

＊受講を終えた今のことについて（はい、いいえ）

- ①子どもや家族への関わりで困ったら誰かに相談できそう
- ②子どものSOSに気が付くことができそう
- ③子どもが悩みを話せるような関係を築くことができそう
- ④自分の周りに子どものSOSの特徴を伝えることができそう
- ⑤子どもが「大丈夫」と言ったとき、もう一步踏み出せそう

＊一番印象に残ったこと

＊取り上げてほしい内容

＊次回参加希望

＊希望の開講時間帯

＊その他感想

＊講義を通してわかったこと（自治体からの質問）

＊意見（自治体からの質問）

③今後に向けた自治体との協議

研修後は成果について検討会を行った。さらに、プログラムの継続性を担当課と協議し、改善して次年度に続けるための提案を行った。

④モデル地区での新しい居場所のあり方についての試行と検証

「みんなの広場」で展開されている「子ども工作教室 みんなのおもちゃばこ」の活動を観察、新しい居場所のあり方を検討した。

（2）結果と考察

1) 子どもSOS支援員養成プログラムの開発と人材育成（2017年度）

2017年度は、子どものSOSに関わる状況を理解し、その声を受け止めて、適切に支援し、関係機関と連携できる人材の育成を行った。本プロジェクトの大きな目的のひとつはモデル地域である千葉市緑区の0中学校校区において、子どもたちからSOSが発せられた際に、それを受け止め、活用可能な社会資源を見出し、学校、地域、さらに家族・親族と協力しながら子ども支援を実践できる支援者を養成することである。そのために、当該地域における子ども支援の実態を把握しながら、支援者として活動できる人たちにアプローチすべく、同地域内で企画実施された研修事業に参加・コラボレーションすることから始めた。本報告の中では、下記研修への参加とそれらの経験を通したテキストブック作成の着手状況について概要を示す。

① 0中学校区青少年育成委員会総会における講師（2017年6月3日）

参加者70人。講師：吉永真理

0中学校で導入予定の子どもの心のケアにかかわる一次予防の機能を果たす「社会性と情動の学習プログラムSEL-8S」導入の説明と、二次予防としての援助要請力向上プログラム（SEL-Short）の概要について説明した。特に、SEL-Shortについては、子ども向けに開発されたプログラムであるが、子どもを支援する大人が、周囲の人々と連携して子どもたちのサポートをする際にも、「つながる力」の向上に寄与する点を強調して説明した。

② 0中学校教員向け研修会（2017年6月12日）

参加者50人。講師：小泉令三

0中学校において試行的実践が行なわれるSEL-8Sの概要について、開発者であり本研究の共同研究者の小泉令三教授（福岡教育大学大学院）より教員向けに説明を行なった。この研修は一部ワークショップ方式として、教員によるロールプレイやグループディスカッションも実施した。SEL-8Sは詳細な指導要領があり、教員が各クラスに実施することが原則である。自らも「自分のからだで好きのところ」「二言めの挨拶」などのプログラムを実際にやってみることで、気づきを得られ、教室での実践のイメージを持つことが出来た。研修には同中学校に進学する児童が多く在籍する中学校区内の小学校から校長と副校長が参加し、6+3の9年教育で連続してSEL-8Sに取り組むことの意義についても共通の認識を持つことが出来た。

③ 中学校育成委員会向け研修会（2017年6月13日）

参加者20人。講師：小泉令三

①に続き、地域の支援者養成につなげるために、開発者の小泉自身から中学校で実践が行なわれるSEL-8Sの重要性と効果が見られた具体的な事例について学ぶ場を設けた。当日はペアディスカッションやグループワークを通して、子どもたちになぜ今「社会性と情動の学習」が必要なのか、という点について意見の交換を行なった。千葉市子ども未来局から局長とこども企画課長が参加し、幼児教育の段階からこうした学習をする意義などについても質疑応答が行なわれた。

④ 千葉市子どもの居場所サポーター養成研修（7月17日）

参加者40人。講師：吉永真理

千葉市では「子どもカフェ」など子どものための「居場所事業」を展開しており、サポーターとなるためには研修の受講と実習の履修が必要となっている。今年度はこうした居場所のサポーターにも子どものSOSについての理解を深めてもらい、将来的にはSOS支援員となってもらえることを目指して、レクチャーを行った。タイトルは「子どもの『助けて』を受け取るために：子どもの援助希求力を高める支援の基本」として、SEL-8S

をもとに作成されたSEL-Shortの特徴を説明し、実際に、プログラムに取り組んだ。参加者からは子どものSOS支援の研修を引き続き受けたいという感想も得られ、今後のプログラム実践の上で、心強い成果を得ることが出来た。同時に、現状で地域ごとに子どもの居場所の運営を行なっている実践者も参加していたので、こうした人材の中にもSOS支援の重要性の理解をひろげることができた。

2) 子どもSOS支援員養成講座の開催と成果（2018年度）

①子どものSOS支援員養成プログラムのための講座テキストの完成

各分野の専門家の知見を収集して、テキストブックを完成させた。内容は I. 子どもの生育環境の問題：子どものSOSを出しにくい社会状況とその課題、II. 子どものSOSとは：援助養成力を高める支援の基礎、III. 子どものSOS支援の仕組みの創出に向けて、IV. 子どもを守るネットワークづくり、からなる。そのほか、SEL-8Sに関わる資料（社会性と情動の学習（SEL-8S）の導入と実践、社会性と情動の学習（SEL-8S）の進め方 小学校編、社会性と情動の学習（SEL-8S）の進め方 中学校編、教師のための社会性と情動の学習（SEL-8T））も用意して、希望者には貸与する形で研修を進行させた。

	CONTENTS
	Chapter01. 子どもの生育環境の問題 子どもがSOSを出しにくい社会状況とその課題 Chapter01-1 世界の概況と比較したときの日本の子どもたち 02 Chapter01-2 知らない心 03 Chapter01-3 不登校とその理由 04 Chapter01-4 子どもの貧困 05 Chapter01-5 子どもの虐待 06 Chapter02. 子どものSOSとは 援助養成力を高める支援の基礎 Chapter02-1 SOS発現と援助養成力 07 Chapter02-2 地域で子どものSOSを発見し支援するプロセス：事例から 09 Chapter02-3 子どもたちのSOSの特徴 09 Chapter02-4 地域での子ども支援の課題 10 Chapter02-5 支援のキャリアとSOS発見：支援者・児童クラブ職員への調査結果から 11 Chapter03. 子どものSOS支援の仕組みの創出に向けて Chapter03-1 学校で取り込むSEL-8S（一次予防） 12 Chapter03-2 援助養成力を高めるSEL-Short（二次予防） 13 Chapter03-3 自分の健康を放棄に導く症候群と危機介入（三次予防） 13 Chapter04. 子どもを守るネットワークづくり Chapter04-1 学校と地域と専門機関 14 Chapter04-2 子どもSOS支援員に求められる資質とは 15 Chapter04-3 地域における子ども支援の関連法制度の例 15 Chapter05. おわりに 16

図1 子どもSOS支援員養成講座のテキスト表紙と目次

② 子どもSOS支援員に関する法律的諸問題の整理

弁護士法人エルティ総合法律事務所所長弁護士藤谷護人氏による指摘事項は以下の通りである。

※「SOS支援員」の法的地位は何か

- ・千葉市の児童福祉・児童虐待防止行政を、市民・民間の立場から、ボランティア的に、履行補助する役割と権限と責任を有する者であり、市長との準委任契約関係と考えられる

※親権者等から、損害賠償請求訴訟の被告として、訴えられることがあるか。

→市長には、国家賠償責任は有り得るが、その履行補助者である市職員には責任はない、とするのが最高裁判例であるから、SOS支援員も、その権限を逸脱しない限り、責任はない、と解される。

→権限の範囲を逸脱しないように注意は必要である。

→それでも、訴えられる可能性はないとは言えない。実例あり。保険。

※市としても、実施要領・規程あるいは準委任契約の中に、SOS支援員の役割と権限と責任を明確に規定し、周知を図る必要がある。

※SOS支援員は、業務として、子どもから、子ども本人及びその両親等についての、機密度の高い個人情報を取得することになる。

※子どもは、守秘意識が低いため、ベラベラ喋ってしまう。本来は、親権者の関与が必要である。しかし、親権者が虐待者の場合には困難である。

※市職員は、地方公務員法により、刑罰を伴う守秘義務を負っているが、SOS支援員は公務員ではないから、その義務はない。しかし、市としても、SOS支援員としても、準委任契約(あるいは規約・要領)の中で、個人情報保護義務を大切に順守することについて、規定されなければならない。また、啓発のために研修も必要である。要点は、ボランティア性との調整。厳しくし過ぎるのも問題。

※ちなみに、SOS支援業務は、行政法上の「行政指導」であるが、「臨検・捜索」は、「行政強制」である。

今後のSOS支援員の制度化の際には、これらの問題について留意していく必要がある。

③ 中退者の課題に関する検討

作新学院大学女子短期大学部小栗貴弘准教授による高校中途退学者に関する講義資料から、高校中退予防尺度について、5因子をもとに、生徒の中退可能性を予測し、予防に努める方法の紹介があった。5因子とは、「学級満足感」「登校義務感」「積極的学習態度」「親サポート」「教員サポート」「友達サポート」である。

学級満足感・・・学校生活に対して満足や楽しさを感じている程度。

登校義務感・・・「学校に行かなければならない」とどのくらい強く考えているかの程度。

積極的学習態度・・・学校での学習に対して、どのくらい積極的に取り組んでいるか。

親サポート・・・家族が自分に対して関心を向けたり、支えになったりしているか。

教員サポート・・・困ったことがあったときに、先生に相談しようと考えたり、支えになってくれると考えるか。

友達サポート・・・クラス内で一緒に行動したり、相談ができる友達がいるか。

義務教育の期間は学籍があることが、子どもと学校の中の支援者（教師、養護教諭、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー）のつながりを保つことに大きな意義がある。学校の中の支援者は学籍のある在学中に、地域の支援者と児童・生徒をつなげることが大切である。一方、中学校卒業後せっかく進学しても、高校を中退してしまう子どもたちには特にサポートが必要な場合がある。また、中退を防ぐ試みも大切で、学校とともに、地域でも「予防尺度」を活用したサポートが可能であると考えられる。

3) SOS支援員養成講座の開催

① 講座概要

複雑な社会状況下で育つ子どもたちを見守り、悩みや助けを求める声を受けとめ、支援する居場所や支援者が求められている。千葉市では、きぼーる「こども交流館」や千葉市のプレーパーク「子どもたちの森公園」、子どもの居場所「こどもカフェ」などを設置するとともに、そこで子どもたちを支援する「信頼できる大人」としての人材育成を目指して、「子どもの居場所サポーター養成講座」を実施してきた。今年度より、サポーターの更なる技術向上のために、子どもの居場所・あそびの現場での子ども支援に関わる知識とスキル（基礎編：従来の「子どもの居場所サポーター養成講座」）から、子どものSOSを受けとめる支援に必要な知識とスキル（アドバンス編：今年度より新設）を含む講座として、「子どもSOS支援員養成講座」の開催を計画した。基礎編では、講座の受講（1日）と現場での体験（1日）を通して、千葉市の子どもの居場所への理解を広げ、子どもが信頼できる、子どもに信頼される大人として、千葉市の子どもの居場所・あそびの現場で活躍することを目指す。アドバンス編では、上記の講座（1日）を受講後、さらなる講義・演習およびフィールドワーク（2日）を通して、学校を超えて地域の中で、課題を抱える子どもの声をどう受けとめるのか、また子ども自身がSOSを出す力を高める関わりについて学ぶ。本講座は千葉市子ども企画課との共催講座。講座受講者には修了証を授与。（全課程修了者のうち本人と千葉市、モデル地域としての中学校区での合意に基づき、支援者として活動できる仕組みを検討中であるとして募集を行った。）

② 講座対象者・受講料

対象：子どもの居場所サポーター養成講座（定員30名）

子どものSOS支援員養成講座（定員20名）

※子どもの居場所サポーター養成講座（座学1日）を受講した者

（平成29年度までの受講修了者も対象）

受講料：無料・千葉市との共催講座のため無料の設定

※アドバンス編については、公益財団法人日工組社会安全研究財団の助成を受けて実施することを明記

③ 日程と内容

I. 子どもの居場所サポーター養成講座座学（1日目）平成30年8月5日（日）10:00～16:30

会場：きぼーる11階中央区社会福祉協議会ボランティア活動室

日程	テーマ	講師
10:00～10:30	オリエンテーション 千葉市における子ども参画・居場所事業について	千葉市 こども企画課
10:30～12:00	千葉市における子どもの居場所について 子どもたちの森・きぼーる・こども交流館 こどもカフェ高洲・こどもカフェ園生	各居場所担当者より (20分ずつ)

昼休憩（12:00～13:00）実習希望者は休憩中に選定する		
13:00～14:30	現代の子どもの成育環境の課題	田村光子 (植草学園短期大学)
14:40～16:10	子どもの援助要請力を高める支援の基礎	吉永真理 (昭和薬科大学)
16:10～16:30	実習希望者のみ実習ガイダンス	各居場所担当者より 説明

II. 子どもSOS支援員養成講座ケーススタディー（1日目）平成30年8月19日（日）10:00～16:30

会場：植草学園大学附属千葉駅保育園

日程	テーマ	講師
10:00～10:20	オリエンテーション本講座の目的・概要について 「子どもの SOS 支援の仕組みの創出」プロジェクトについて・参考図書の紹介等	吉永真理 (昭和薬科大学)
10:20～11:20	対人関係能力と自尊感情の育成のための社会性と情動の学習 (SEL・8S) について	吉永真理
11:30～12:30	千葉市緑区の中学校での実践報告	吉永真理 平江正実先生 (前 O 中校長)
昼休憩（12:30～13:30）参加者・講演者みなさんでランチミーティング		
13:30～14:30	子どもが SOS を出しにくい社会状況とその課題	田村光子 (植草学園短期大学)
14:40～16:10	高校生を対象としたソーシャル・スキル・トレーニング： 高校中退者の課題から見てきたこと	小栗貴弘先生 (作新学院大学女子短期大学部)
16:10～16:20	ガイダンス（9月2日の研修について）	吉永・田村

III. ケーススタディー（ロールプレイ）・講演（2日目）平成30年9月2日（日）10:00～16:30（予定）

会場：きぼーる11階中央区社会福祉協議会ボランティア活動室

日程	テーマ	講師
9月2日（日） 10:00～10:10	オリエンテーション 本日の日程確認等	吉永・田村

10:10～12:40	チャイルドラインから見える子どものSOS (講義&ロールプレイ)	岡田泰子様・宇野京子様 (子ども劇場千葉県センター)
昼休憩 (12:40～14:00) 参加者・講演者のみなさんでランチミーティング		
14:00～15:30	いかに子どもを守るのか：法律の観点から	藤谷護人様 (弁護士法人エルティ総合法律事務所)
15:40～16:10	研修の振り返り・この研修の活かし方	吉永・田村

受講者の概要と受講後の感想

上記のように、千葉市の居場所サポーター養成講座と連続して開催する方法をとり、3日間で、のべ48名が受講した。医療、福祉、教育、ボランティアや、これから子ども支援を始めたいという人も6名参加していた。すでに関わっている人では、3年未満が4人、5-10年未満が3人、10年以上が7人いた。

これまでのSOS支援の経験について尋ねたところ、「心理的に不安定で泣いたり怒ったりが激しい子ども」「親とうまく言っていないと話したり、雰囲気からそう感じる子ども」との関わりが比較的多く、「いじめ」「不登校」「虐待の恐れ」も把握している様子が見られた。一方、「自傷行為」は数例であった。「学校から相談される」ことは多いようだが、外部からの相談（民生委員、ならいごと、未就学時代の園）は少ない実態がわかった。その他の深刻な事例もあがり、子ども支援の現場ですでにSOSに接している実態が示された。こうした場合に、誰に相談したかを尋ねたところ、「同僚や上司」が最も多く、「学校」「児相」も多かった。

今後に向けての意見としては「SOS支援員が継続して活動していくには、定期的な支援員同士の情報共有、ケース検討、お互いの支援が必要」「SOS支援員が地域に周知され、認められて、地域と学校との連携がうまく取れれば、とてもよい取り組みになると思うが、期待に応えられるようなスキルを身につけなければいけない責任の重さを感じた」といったものがあつた。

子どもの居場所 サポーター 子どもSOS支援員 養成講座

講師

吉永 真理 (昭和薬科大学教授)
田村 光子 (植草学園短期大学准教授)
他

日時・場所

子どもの居場所サポーター養成講座

2018/ 8/ 5(日) 10:00~16:30
講座会場：8区～511号 中央保健福祉センター
千葉市内における子どもの居場所での実習あり

子どもSOS支援員養成講座

2018/ 8/19(日) 10:00~16:30
講座会場：植草学園大学附属千歳駅前保育園
2018/ 9/ 2(日) 10:00~16:30
講座会場：8区～511号 中央保健福祉センター

植草学園大学/短期大学 公開講座2018

現代の子ども
を支援する
『信頼できる
大人』を育成
します

いま子どもの成長環境は大きく変化しています。そんな中で複雑な社会状況下で育つ子どもたちを見守り、悩みや助けを求める声を受け止め、支援する居場所や支援者が求められています。千葉市では、子どもの居場所事業を展開するとともに、そこで子どもたちを支援する『信頼できる大人』としての人材育成を目指して、「子どもの居場所サポーター養成講座」を実施してきました。

今年度よりアドバンス編として、子どものSOSを受けとめるために必要な知識とスキルを身につける講座を新設しました。多彩な講師による講演を予定しています。今年度は、公益財団法人日工組社会安全研究財団の助成により特別に無料で開催されます。

また、本講座は千葉市子ども企画課との共催講座です。講座受講者には修了証を授与します。

受講料：無料

本講座は千葉市子ども企画課との共催講座です



図2 子どものSOS支援員養成講座のちらし

図3 講座の様子

表 受講者の自己評価結果

	はい	いいえ	合計
①子どもや家族への関わりで困ったら誰かに相談できそう	15	1	16
	93.8%	6.3%	
②子どものSOSに気が付くことができそう	11	3	14
	78.6%	21.4%	
③子どもが悩みを話せるような関係を築くことができそう	15	1	16
	93.8%	6.3%	
④自分の周りに子どものSOSの特徴を伝えることができそう	12	1	13
	92.3%	7.7%	
⑤子どもが「大丈夫」と言ったとき、もう一步踏み出せそう	13	2	15
	86.7%	13.3%	

4) 子どもの居場所づくりのプロセス

モデル地区にあるコミュニティ・スペース「みんなの広場」にて、淑徳大学コミュニティ政策学部学生有志と地域住民が協働して「子ども工作教室 みんなのおもちゃばこ」を定期開催している。活動日は、毎週水曜日 15 時 30 分～18 時、対象は未就学児～小学生。活動内容は小さな子どもでも出来る簡単な工作や実験で、1回の参加費は材料費を含み 100～200 円である。

ここでの「子どもの居場所づくり」の活動は3つの特徴をもつ。

第一の特徴は、参加に事前申し込みや月謝を必要とせず、来たい時に来れて、そこにいる大人や大学生と子どもたちが緩やかな関係性をつくれる場になっている点である。毎回の参加者数の見込みが立たないことは、運営者側には準備の難しさをもたらすが、本活動では敢えて申し込み制は採用せず、「ふらっと立ち寄れる場」、(習い事として強制されるのではなく)「子ども自身が行きたいと思える場」づくりを目指している。保護者同伴での参加も可能だが、小学生の場合はおおむね保護者は送迎のみで、子どものみが参加している。

第二の特徴は、子どもたちが直接的・間接的に多世代交流を楽しめる場になっている点にある。日常生活では接する機会の少ない大学生と工作や実験を楽しむだけでなく、出来上がった作品をとおして、間接的にみんなの広場に集っている大人たち、すなわち中・高齢層の人々との交流を楽しむことができる。会場となっている「みんなの広場」では、毎週水曜日 11 時～15 時、主として高齢者の集いの場「すいようカフェ」が開催されている。生活時間帯のズレから、「すいようカフェ」参加者と「おもちゃばこ」参加者が直接的に交流することはないが、子どもたちの作品を会場に展示することで、「すいようカフェ」では季節の移り変わりが感じられたり、会話のきっかけとなったりしている、とのことである。また、「敬老の日」には、子どもたちがメッセージ入りのランチョンマットを作成し、サプライズでプレゼントする試みもあった。「おもちゃばこ」で使う材料を「すいようカフェ」参加者が提供してくださることもある。

第三の特徴は、「工作教室」と名付けてはいるが、運営者側に特段の美術工芸の専門知識があるわけではなく、活動そのものを子どもたちと一緒に試行錯誤しているという点にある。運営者である大学生や大人が、子どもたちと一緒に、その季節にあった工作作品を作り上げ、実験の失敗に悩み、成功に喜ぶ、という営みが常時、展開されている。

たとえば、4 月～10 月のプログラムは以下のようなもので実施された。

4 月 4 日 わなげを作って遊ぼう

11 日 保冷材を使って、消臭剤を作ろう

18 日 こいのぼりを作ろう

25 日 紙皿でお花を作って、みんなの壁をお花でいっぱいになろう



【保冷剤を使って、消臭剤を作ろう】

5 月 2 日 ペットボトルで空気砲を作ろう

9 日 「母の日」のカードを作ろう

16 日 スライムを作ろう

23 日 折り紙でアジサイを作って、みんなの壁を飾ろう①

30 日 折り紙でアジサイを作って、みんなの壁を飾ろう②



【折り紙でアジサイを作って、みんひろの壁を飾ろう】

6月6日 イラストを描いて、みんひろ壁を完成させよう

13日 「父の日」のカードを作ろう

20日 レジンでストラップを作ろう

27日 プラカップで風鈴を作ろう

7月4日 七夕の飾りを作ろう

11日 七夕飾りで、みんひろの壁を飾ろう①

18日 七夕飾りで、みんひろの壁を飾ろう②

25日 トイレとペーパーでハガキづくり

9月 5日 飛び跳ねるウサギを作ろう

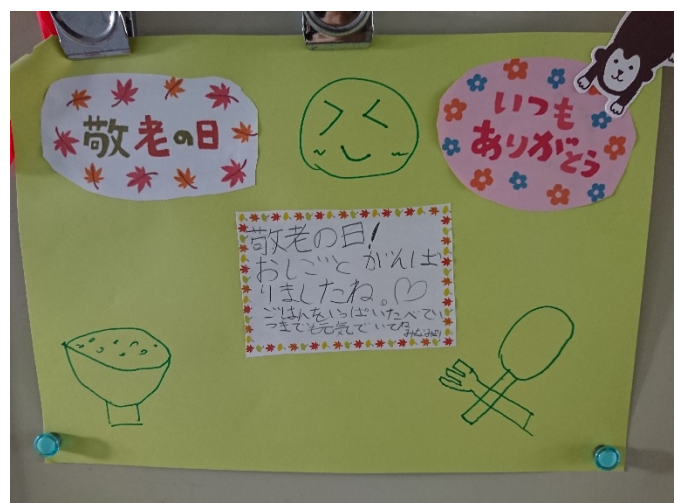
12日 「敬老の日」のランチョンマットを作ろう

19日 レジンでキーホルダーを作ろう

26日 みんひろを「ハロウィン」に！



【飛び跳ねるウサギを作ろう】



【「敬老の日」のランチョンマットを作ろう】

当初、大人、特に高齢者が集う場であったみんなの広場に、子どもたちが集まってくるのかという不安があった。しかし、乳幼児の母親たちが手作り作品を持ち寄る「マルシェ」などのさまざまな活動の展開の中で、さまざまな人が出入りする場としての認識が地域に広がってきた。大学生が関わることで、少しずつ、常連が増えてきて、作品を通した多世代交流という思わぬ交流も生まれ、千葉市内の行政と地域が協働で設置している子どもカフェとはまた、少し異なる特色の居場所として機能し始めている。大学生にとっても、自ら企画してプログラムを立てていく活動は主体性の向上や場作りに関わることでのコミュニティ意識の向上に寄与する活動となっている。

今後は、集まってくる大人の中にいる、保健師、元教師などの専門家と専門性の高い人材が、課題を抱えた子どもに気づき、必要な援助があった場合に、どのように連携していけるかを見極めていく必要がある。

居場所のありかたは多様性を持っていることが重要である。あそこには行けないが、ここには行ける、という人が必ずいるからである。モデル地区では今後、西東京市で展開しているような放課後カフェ活動に踏み出す中学校もあり、SOS 支援員養成にも当該地区から数名が参加していたことから、今後の展開に期待が持てる。



【大学生と子どもたちの関わりの様子】

3 モデル地区0中学校におけるSEL-8Sの実践とその効果の検証

(1) 方法

1) 0中学校におけるSEL-8Sの試行的実施およびその評価

各学年に1年間を通じて、季節ごとの行事や学事歴に合うプログラムを選び、実施、その事前事後でアンケートを行い、変化を把握した。プログラムの事前評価は5月に行い、事後評価は2月に実施した。評価項目は、SEL-8Sのチェックリスト、自己効力感、自己有用感、WHO-5によるメンタルヘルスチェック、援助要請力、ソーシャル・サポートである。

<主な質問項目>

問1：自己効力感

社会性と情動の学習の導入と実践 第6章「SEL-8Sプログラムの評価方法」(小泉、2011)において、子どもの社会性の変容を測定する項目として26項目がある。それらは、8つの能力を測定する項目(各3項目とその他2項目で26項目)となっている。

- ① 自己への気づき、
- ② 他者への気づき、
- ③ 自己のコントロール、
- ④ 対人関係、
- ⑤ 責任ある意思決定、
- ⑥ 生活上の問題防止のスキル、
- ⑦ 人生の重要事態に対処する能力、
- ⑧ 積極的・貢献的な奉仕活動

そのうち、①から⑤は基礎的社会的能力、⑥から⑧は応用的社会的能力である。基礎的社会的能力から、②他者への気づき、④対人関係、⑤責任ある意思決定、応用的社会的能力から、⑥生活上の問題防止のスキルを選んで質問項目に入れた。理由は、②他者への気づき、⑤責任ある意思決定、⑥生活上の問題防止のスキル、については先行研究(小泉、2011)で実践を通して、より効果が表れることが示されているためである。

- 1-1) 友だちの長所を見つけることができる
- 1-2) 始めたことは最後までやる
- 1-3) いやな時は人とけんかにならずいやだと言える
- 1-4) 知らない人についていかない
- 1-5) 物事をよく考えて決めることができる
- 1-6) 友だちの気持ちがわかる
- 1-7) 他人に左右されないで、自分の意思で行動する
- 1-8) わからないことがあるとき、黙っていないで周りの人に聞くことができる

- 1-9) 危険な場所に一人で行かない
 - 1-10) 人がうれしいと自分もうれしい
 - 1-11) 危険な遊びはしない
 - 1-12) 自分の伝えたいことをわかってもらえるようにきちんと伝えられる
- 4件法：「いいえ」「どちらかといえば、いいえ」「どちらかといえば、はい」「はい」

問2：自己有用感

自己有用感に関する10項目。自分大切にされている、尊重されている、他者の中でどのような役割を果たしているか、という気持ちをはかる質問項目。（栃木県総合教育センター作成のものより抜粋）

- 2-1. あなたが普段思っていることを教えてください
- 2-1-1) 私はクラスの役に立っていると思う
 - 2-1-2) 私はクラスの人を信頼している
 - 2-1-3) 私はクラスの人と一緒にいると安心できる
 - 2-1-4) 私はクラスの人に支えられていると思う
 - 2-1-5) 私はクラスの重要な一因だと思う
- 5件法：「まったくない」「あまりない」「どちらともいえない」「ときどきある」「よくある」
- 2-2. あなたは普段の生活の中で次の経験がどのくらいあると思いますか。
- 2-2-6) 私はクラスの人から信頼されていると思う
 - 2-2-7) 私はクラスの人の手伝いをすることがある
 - 2-2-8) 私はクラスの人が納得するような意見を言うことがある
 - 2-2-9) 私はクラスの人から「ありがとう」と言われることがある
 - 2-2-10) 私はクラスの人からほめられることがある
- 5件法：「まったくない」「あまりない」「どちらともいえない」「ときどきある」「よくある」

問3：精神健康状態

精神健康状態をはかるWHO-5の5項目。

3. 最近2週間のあなたの状態に最も近いものを選んでください。
- 3-1) 明るく、楽しい気分で過ごした
 - 3-2) 落ち着いた、リラックスした気分で過ごした
 - 3-3) 意欲的で、活動的に過ごした
 - 3-4) ぐっすりと休め、気持ちよく目覚めた
 - 3-5) 日常生活の中に、興味のあることがたくさんあった
- 6件法：
- 「全くない」「ほんのたまに」「半分以下の期間を」「半分以上の期間を」「ほとんどいつも」「いつも」

問4：援助要請行動

援助要請行動にかかわる8項目。

4. 次のようなとき、あなたは誰かに相談をしますか？

- 4-1) 成績のことで悩んだとき、私は誰かに相談します
- 4-2) 自分の顔やスタイルについて気になったとき、私は誰かに相談します
- 4-3) 仲間外れにされたとき、私は誰かに相談します
- 4-4) けんかをしたとき、私は誰かに相談します
- 4-5) 不安なことや心配ごとがあったとき、私は誰かに相談します
- 4-6) 無視されたとき、私は誰かに相談します
- 4-7) いらいらしたとき、私は誰かに相談します
- 4-8) 家族のことで悩んだとき、私は誰かに相談します

5件法：「ない」「あまりない」「どちらともいえない」「ときどきある」「よくある」

問5：ソーシャル・サポート認知

ソーシャル・サポートの認知にかかわる13項目。

5. 次の質問について、あなたは周りの人たち（家族、友達、先生など）は次のようなことをどれくらいしてくれますか？

- 5-1) 何か困っているときにアドバイスをくれる
- 5-2) おしゃべりをしたり、冗談を言い合ったりして過ごしてくれる
- 5-3) あなたの良いところをほめてくれる
- 5-4) 顔を合わせたときに、あいさつをしたり、声をかけてくれる
- 5-5) 進路や勉強のことでアドバイスをくれる
- 5-6) あなたの気持ちをわかってくれる
- 5-7) あなたのまちがっているところ、悪いところを指摘してくれる
- 5-8) 病気やけがの時に心配してくれる
- 5-9) なんとなく一緒にいてくれる
- 5-10) わからないことがある時、教えてくれる
- 5-11) あなたに何か嬉しいことがあった時、自分のことのように喜んでくれる
- 5-12) なかなか人に言えないような悩みごとについてよく聞いてくれる
- 5-13) あなたが落ち込んでいる時に励ましてくれる

5件法：「ない」「あまりない」「どちらともいえない」「ときどきある」「よくある」

2) 効果判定のための他地域の中学生への調査結果との比較

試行的実践は各学年で4回なので、年間を通してフルにプログラムに取り組んだときとは効果の現れ方が異なることも推測できた。そこで、プログラム実践がない都内のT中学校と、試行的実践を行なったO中学校の比較研究を行った。実践のないT中学校の調査は実践校O中学校の事後アンケートと同じ時期に行った。

3) 2年目のSEL-8Sの試行と支援

新年度の事前調査を2017年度と同じ項目で実施する。また、数回取り組んだところで学級の担任にもアンケートを実施し、取り組み方の影響について検討する。

教員アンケート項目：

1) 日頃感じている学級の良いところ及び課題はどのようなことですか？

良いところ：

課題：

2) プログラムを実施したときのことについて、「はい」か「いいえ」に○してください

- | | | | |
|---|----------------------|-----|------|
| ① | 準備を十分にできた | ・はい | ・いいえ |
| ④ | 最初にプログラムの目的を話した | ・はい | ・いいえ |
| ⑤ | 生徒同士がよく話し合えるようにできた | ・はい | ・いいえ |
| ④ | 指導案の通りにだいたいできた | ・はい | ・いいえ |
| ⑤ | 生徒が意見を言いやすいようにできた | ・はい | ・いいえ |
| ⑥ | 学級の良いところ・課題を意識して実施した | ・はい | ・いいえ |

3) プログラム実施後の生徒たちの様子について、「はい」か「いいえ」に○してください

- | | | | |
|---|-----------------------|-----|------|
| ① | プログラムの話をしている様子が見られた | ・はい | ・いいえ |
| ② | 授業内で紹介したスキルを実際にやっていた | ・はい | ・いいえ |
| ③ | 生徒が内容を誤解しているのに気づいた | ・はい | ・いいえ |
| ④ | プログラムの目的を理解していない生徒がいた | ・はい | ・いいえ |

4) プログラム実施後の先生のことについて、「はい」か「いいえ」に○してください

- | | | | |
|---|-----------------------|-----|------|
| ① | プログラムのことについて先生同士で話をした | ・はい | ・いいえ |
| ② | 学級の変化を見て、プログラムの意義を感じた | ・はい | ・いいえ |
| ③ | 次はこうしよう、などの改善点が見つかった | ・はい | ・いいえ |

5) 今回のプログラム実施についての自己評価は何点でしょうか 点/100点満点

6) 自由に感想を書いてください

(2) 結果と考察

1) 0中学校におけるSEL-8Sの試行的実践

①プログラム導入方法

本来のプログラムは8領域（基本的生活習慣、自己・他者への気づき・聞く、伝える、関係づくり、ストレスマネジメント、問題防止、進路、ボランティア）を学年ごとに取り組んでいく授業案が提案されているが、0中学校では、学校行事の進行に合わせて、学年ごとに4ユニットの導入を行なった。たとえば、入学間もない1年生は整理整頓のテーマに取り組み、5月に体育祭を控える中で、2-3年生は「学校でのミニボラ」に取り組む、と言った方法である。秋の進路に関わるプログラムの前には、2年生は「私の夢」、3年生は「私

が進む道」に取り組んだ。さらに、3年生は受験の前に「ストレスマネジメント」に取り組み、受験とその結果の受け止めに備えることを目指した。

表1 0中学校における学校行事に合わせた試行的実践

実施時期	1年	2年	3年
4月			
5月	A4「道具の管理」	H1「学校でのミニボラ」	H1「学校でのミニボラ」
6月	D3「顔の见えないコミュニケーション」		G3「私が進む道」
7月		D3「顔の见えないコミュニケーション」	
9月			
10月	B2「短所を乗り越える」	G2「私の夢」	B2「短所を乗り越える」
11月			
12月			
1月	H1「学校でのミニボラ」	B2「短所を乗り越える」	
2月			E1「ストレスマネジメント」
3月			
合計時数	4	4	4

② 試行的実践の様子

各学級では、SEL-8Sの指導案を担当が読み込み、適宜工夫を加えて、導入していた。プログラムごとに教員の年齢層や経験の影響が指導の仕方に反映されていることが観察できた。若い教員はSNSに関する内容については、自らの経験も踏まえた例示ができていた。一方、経験豊富な教員は、生徒とのロールプレイでもうまく気持ちを乗せることができていた。



写真 0中学校での試行的実践の様子

2) 事前事後の変化について

① 事前事後でデータ採集できた人数（有効回答人数）

1年生は227人、2年生は219人、3年生は225人であった。

② 自己効力感と自己有用感の下位尺度

自己効力感に関して因子分析を行ったところ表2に示したように、「共感性：友だちの長所を見つけることができる、友だちの気持ちがわかる、など」「自己制御：いやな時は人とけんかにならずいやだと言える、など」「リスク回避：危険な遊びはしない、危険な場所に一人で行かない、など」の3個の下位尺度が示された。「始めたことは最後までやる」は因子負荷量がうまく算出されなかったので、除外して考えた。一方、自己有用感についてはもともと下記の4個の下位尺度が設定されていた（栃木県総合教育センター）ので、そのまま用いた。「存在感：クラスの人役に立っている、クラスの重要な一員だ、など」「承認：クラスの人から「ありがとう」と言われる、ほめられる、など」「貢献：クラスの人の手伝いをする、納得するような意見を言える、など」「関係性：クラスの人と一緒にいると安心、支えられている、など」である。それぞれ学年ごとに下位尺度別の得点比較を行った。自己効力感についても自己有用感についても、事前事後で有意な向上が見られたのは3年生だけであった。特に、自己効力感の「自己制御」「共感性」、自己有用感の「存在感」「貢献」で向上していた。

1年生はむしろ低下傾向が見られた。1年生については、入学時の高揚感に比して、学校生活が大変であったり、期待はずれであったりしたことが結果に反映している可能性がある。中村ほか（2013）は中学1年生のメンタルヘルスが悪いことに注目している。中1の壁や中1ギャップ（中村ほか、2016）と名付けられている現象と関連がうかがえるが、そもそも「ギャップ」があるかについての議論もある。「中1ギャップの真実」（国立教育政策研究所、2015）によれば、入学時の不安感が不登校につながるという明確な証拠はないとされる。小小連携や小中連携によって不適応を減らす成功例がある中で、小学校時代から社会性と情動の学習などのソーシャルスキル養成機会の設定を行い、中学校でも継続的に取り組むことが有効であろう。

3年生については行事とプログラムの整合性が良かった可能性がある。たとえば、受験期にストレスマネジメントの単元を実施できたことで、「自己制御」が高くなり、体育祭に最高学年として活躍する前に「ミニボラ」を体験し、存在感や貢献の気持ちが高まった可能性はある。しかしながら、効果量についてはいずれも見られず、4ユニットだけのプログラム導入で自己効力感や自己有用感の向上にはすぐには結びつかないことが推察された。今後継続して取り組むことでプログラムの内容や実施時期の工夫を進め、効果を高めていける可能性がある。

2年生は1年生と3年生の中間のような結果となった。中学生は、体と心の成長が著しい時期であり、学年ごとにプログラムの効果の現れ方が違う可能性はある。同時に、その年のその学年の特徴についても考慮する必要がある。

表2 自己効力感と自己有用感の下位尺度

自己効力感	
いやな時は人とけんかにならずいやだと言える	自己制御と自己尊重
物事をよく考えて決めることができる	自己制御と自己尊重
他人に左右されずに、自分の意思で行動する	自己制御と自己尊重
わからないことがあるとき、黙っていないで周りの人に聞くことができる	自己制御と自己尊重
自分の伝えたいことをわかってもらえるようにきちんと伝えられる	自己制御と自己尊重
友だちの長所を見つけることができる	共感性と他者理解
友だちの気持ちがわかる	共感性と他者理解
人がうれしいと自分もうれしい	共感性と他者理解
知らない人についていけない	リスク回避
危険な場所に一人で行かない	リスク回避
危険な遊びはしない	リスク回避
始めたことは最後までやる	
自己有用感	
私はクラスの役に立っていると思う	存在感
私はクラスの重要な一因だと思う	存在感
私はクラスの人から信頼されていると思う	存在感
私はクラスの人の手伝いをすることがある	貢献
私はクラスの人が納得するような意見を言うことがある	貢献
私はクラスの人から「ありがとう」と言われることがある	承認
私はクラスの人からほめられることがある	承認
私はクラスの人を信頼している	関係性
私はクラスの人と一緒にいると安心できる	関係性
私はクラスの人に支えられていると思う	関係性

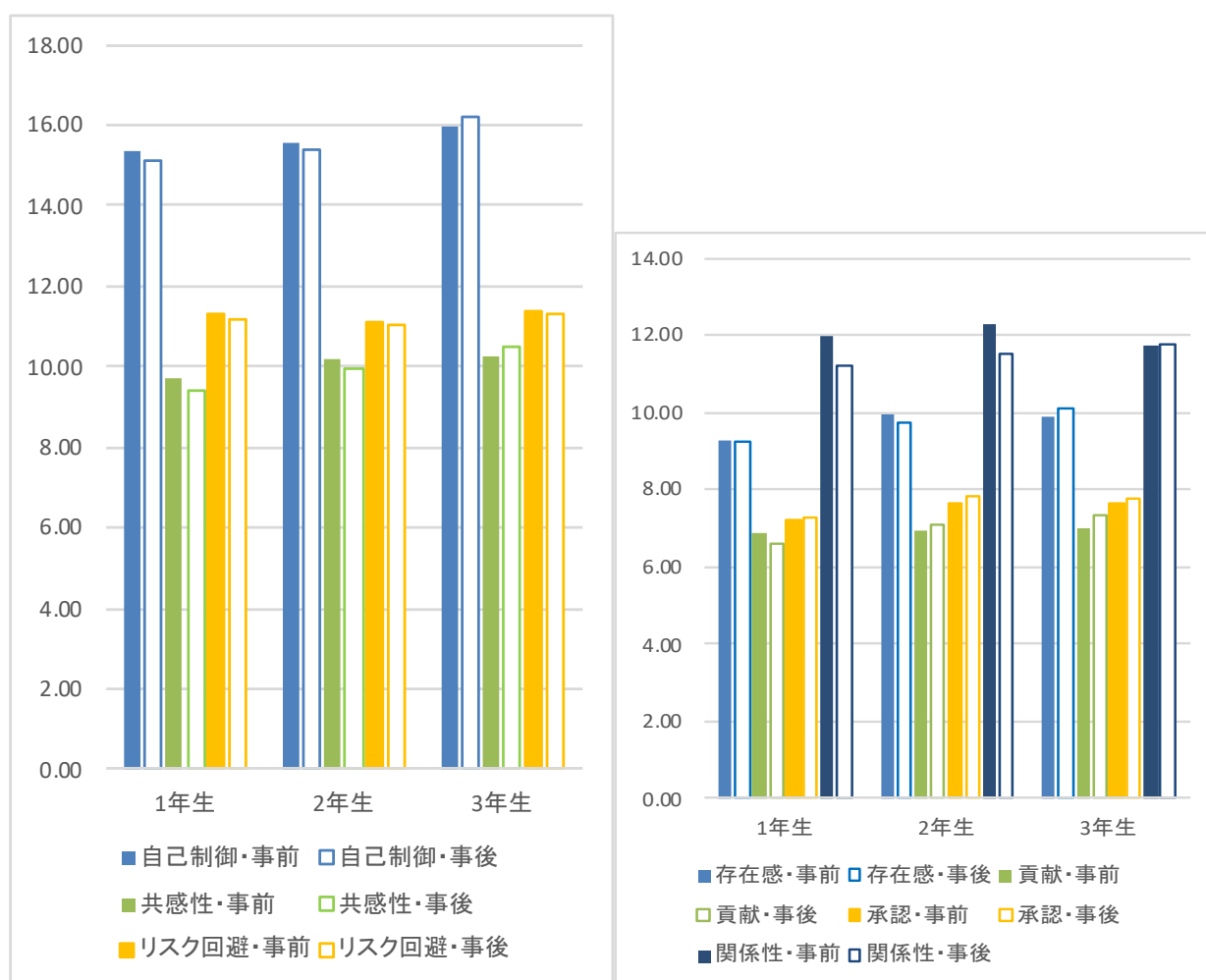


図4 学年別自己効力感（左）と自己有用感（右）の事前事後の変化

③WHO-5によるメンタルヘルスの測定

WHO-5では、13点未満を抑うつ状態として、より詳細な面接の必要性が高い群と位置付けている。2017年度の0中学校生徒では、事前の測定で抑うつ状態に該当したのは166人、24.7%であった。また事後の測定では、185人、27.6%が該当した。学年別では、1年生が事前事後とも抑うつに分類された割合が一番高くなった。2年生も事前事後の方が抑うつに分類された人が多かったが、3年生は割合が減少した。

事前→事後の変化は、通常→通常（421人）、通常→抑うつ（84人）、抑うつ→通常（65人）、抑うつ→抑うつ（101人）となった。通常→抑うつ（84人）を精神健康状態低下群、抑うつ→通常（65人）を精神健康状態向上群として、自己有用感尺度の下位尺度得点について検討した。その結果、精神健康状態が向上している群では、自己有用感も事前より事後が良くなり、一方、精神健康状態が低下した群では、自己有用感尺度得点も有意に低下していた。

表3 WHO-5と自己効力感の事前事後の変化（効果量中程度以上）

	精神傾向状態低下群			精神健康状態向上群		
	t値	p	t値	p		
存在感						
事前	9.31	4.62	7.91	-3.95	<0.001	
事後	7.91		9.04			
貢献						
事前	6.67	3.12	5.96	-3.10	<0.01	
事後	6.02		6.67			
承認						
事前			6.35	-3.52	<0.01	
事後			7.15			
関係性						
事前	11.90	6.79				
事後	9.40					

④ソーシャル・サポートと援助要請

助けてほしいと表明し、助けを求める行動は援助要請行動であり、本人に、助けを必要とするような状況にいる、という認識がなかったり、助けてもらえるわけがないとか、助けを求めるのは恥ずかしいとか、相手に悪い、という思いに阻まれて、助けを求めないことは往々にしてあるとされている。今回は学校でSEL-8Sに取り組んで、対人関係能力を修得しつつある生徒たちの「困った時に他者に相談するなど、助けを求めることができるか」（援助要請行動）と「実際に、自分を助けてくれる人がどれくらいいると感じているのか」（ソーシャル・サポート認知）という点を検討した。

まず援助要請行動については、問題の原因が自分にある時と他者との関係性にある時に分けて検討した。自分自身の問題については1-2年生は他者に相談すべきか問題・解決できる問題、として認識するのがむずかしく、3年生ほどの得点が達成できていない可能性がある。他者との関係性については2年生も3年生ほどではないが、得点の向上が見られた。SEL-8Sの導入によって、「他者との関係性についての悩み」においては、援助要請できるという認識を持てるようになった可能性もある。対人関係能力の一部であり、プログラムが向上を目指している能力の一つである点を考慮する必要がある。

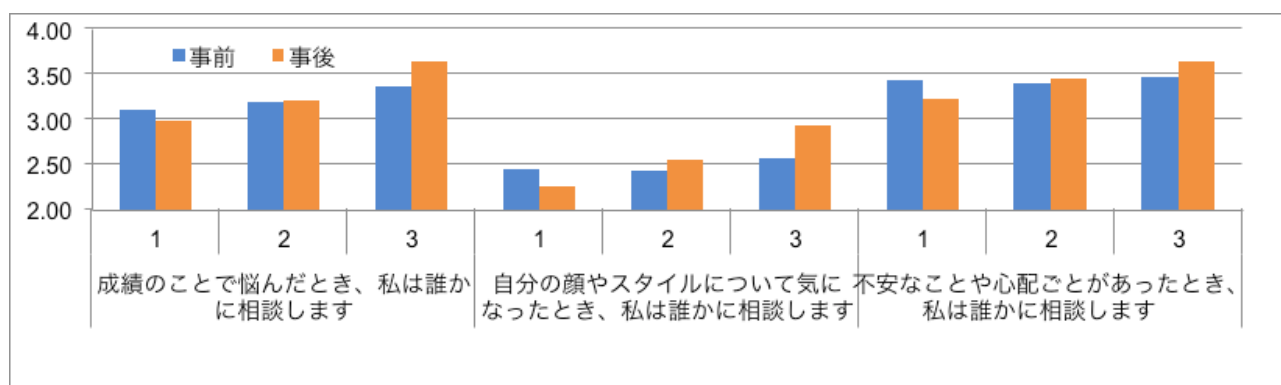


図5 自分のことで悩んだ時の援助要請行動

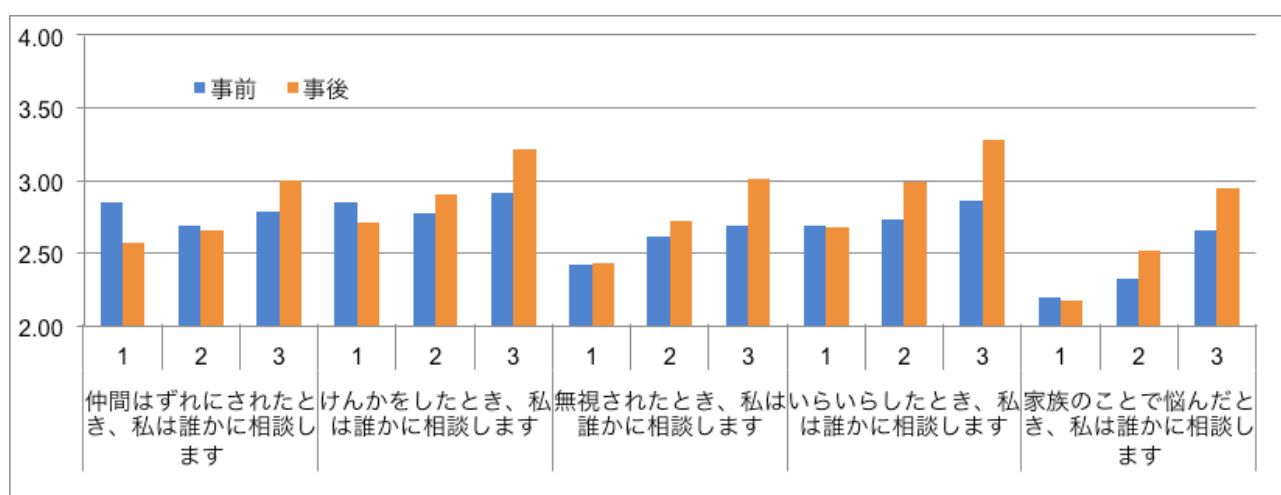


図6 他者との関係性のことで悩んだ時の援助要請行動

ソーシャルサポートは、道具的サポート（情動的サポートを含む）と情緒的サポート（直接と間接）に分類して測定した。間接的な情緒的サポートがもっとも高く、直接的な情緒的サポートが低い結果となった。事前事後の変化については、道具的サポートにおいて、3年生が向上している項目が見られた。SE1-8Sの導入によって、変化した可能性があるのは、道具的サポート認知量である。変化はわずかであるが、3年生で変化が比較的大きかった点に留意していく必要がある。

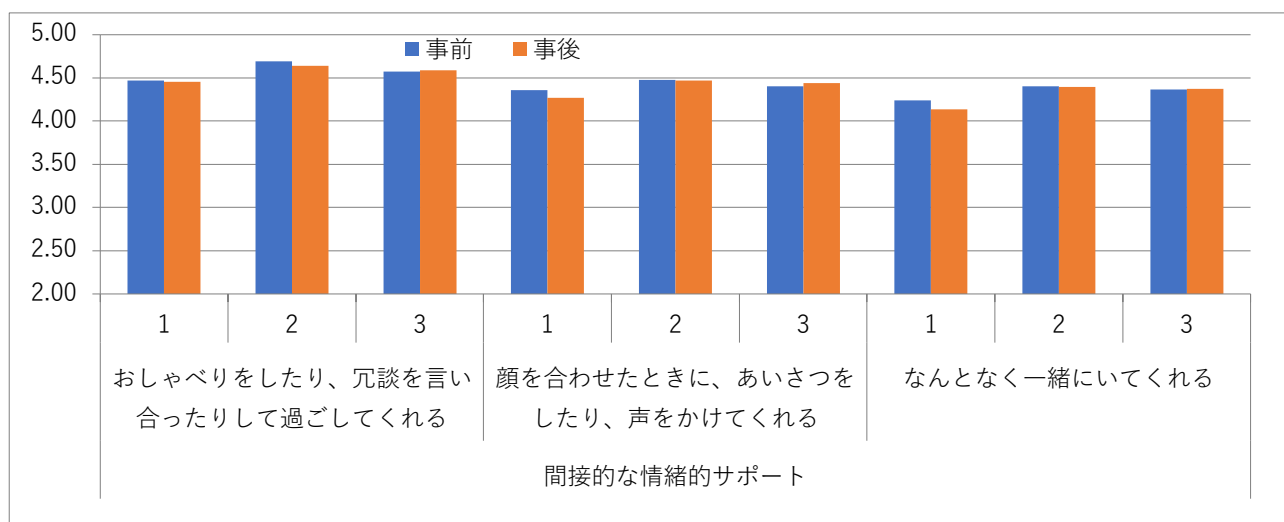
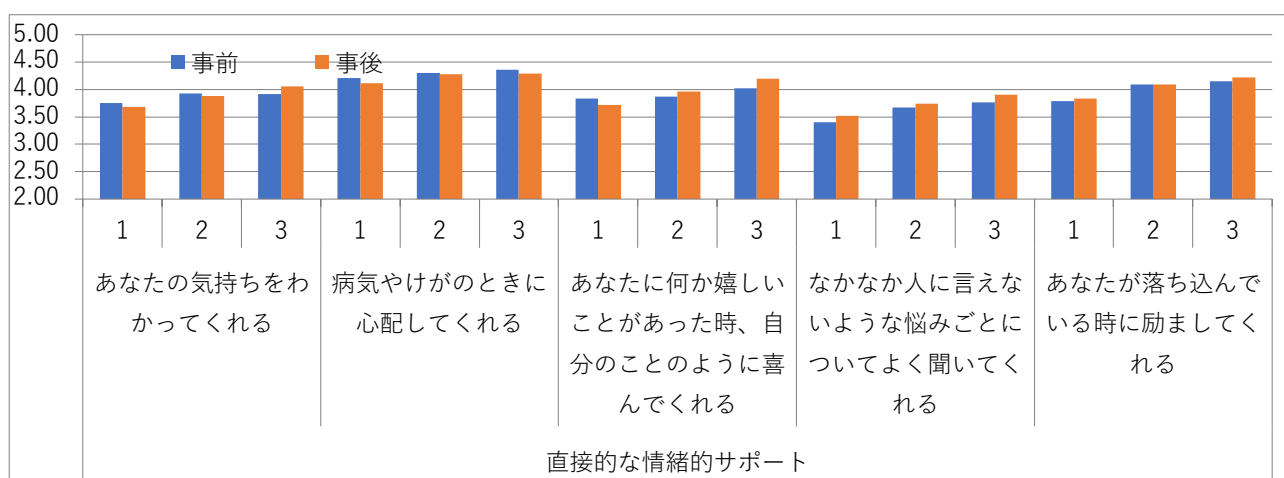
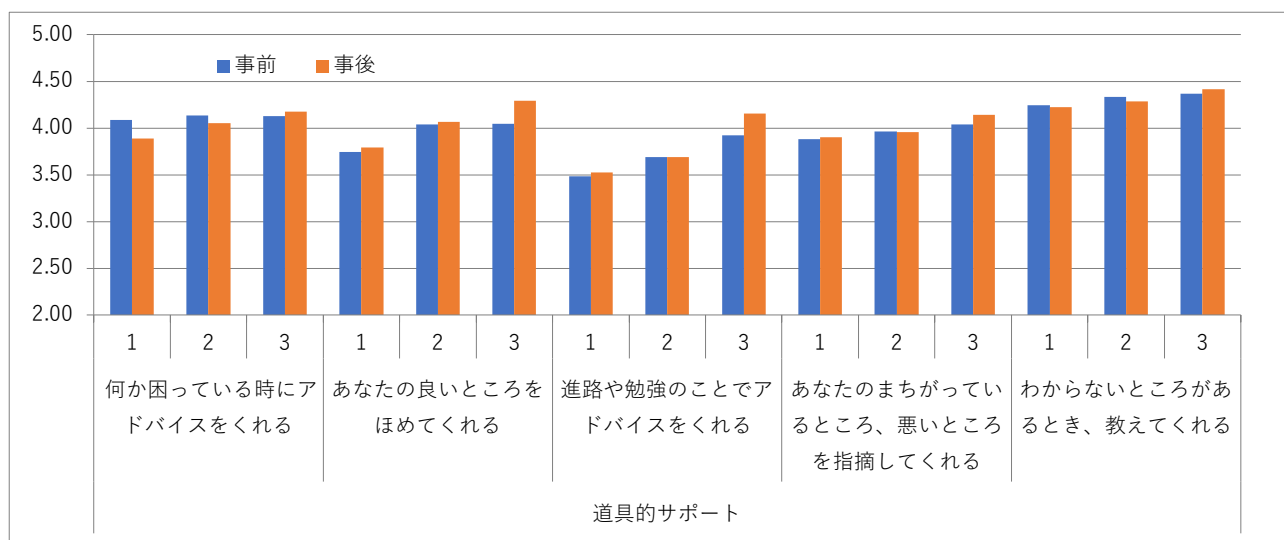


図7 ソーシャルサポート

間接的な情緒的サポートに分類した内容は、細田・田嶋（2009）がいうところの共行動的サポートに相当する。思春期は正面切って助けてということも難しいし、「支援します」ということを前面に押し出したサ

ポートも受け入れがたいという心理発達上の特徴もある時期である。共行動サポートの認知量には学年間の差がほとんど見られず、もっとも得やすいサポートであることが推測された。

3) コントロール校との比較

プログラムを実施していない中学生では、自己効力感、自己有用感はどのような状態にあるかについて把握し、O中学校の結果と比較した。T中学校の対象者は、1年生は79名、2年生は111名、3年生は68名であった。

O中学校が郊外に位置する大規模校であるのに比べて、T中学校は都心地域にある小規模校で、学校の様相が大きく異なっているので、結果については、プログラム実践の有無以外のさまざまな要因の影響を受けていることが考えられた。

そうした限界を考慮した上で、比較を行った。結果については、1-2年生においては、SEL-8Sに取り組んでいないT中学校の方がO中学校より自己効力感、自己有用感、援助要請、ソーシャルサポート認知も得点が統計学的に有意に高い結果となった。しかし、3年生においては、尺度ごとの項目によるが、ほとんどの項目において、O中学校の方が得点が高く、良好な結果となった。また、WHO-5の得点においては、3年生ではT中学校で抑うつ傾向の生徒の割合が高いことがわかった。

これらの結果から、SEL-8S導入前後の比較を通して、得点が向上してプログラムの効果が推測されたO中学校の3年生においては、他校の一時点の測定結果との比較からも、基盤的な社会性と情動の能力が向上したことが示唆された。具体的には、測定した自己効力感、自己有用感、援助要請、ソーシャルサポートは高くなり、試行的実践によるSEL-8Sプログラムの効果を確認できたと言える。個々の項目の関係性については今後さらに検証する必要がある。特に事前の測定より事後の測定で抑うつ度が高くなった群で、その他の測定項目が低下している結果からメンタルヘルスの関連要因についてより深く検討する必要がある。10年前の調査であるが、首都圏の中学校の3分の1で過去3年間にうつ病の診断を受けた生徒がいる、という回答が得られている（松田、2011）。中学生の自殺数が増えている状況からも、当時よりメンタルヘルスは悪化している可能性が高く、関連要因の究明は重要な課題である。さらに、抑うつ状態は被援助要請志向に負の影響を示すことも知られており（金子・高橋、2018）、T中学校の3年生においては、抑うつ程度に応じて個人ごとの介入等も念頭に入れる必要があったかもしれない。結果については、丁寧にT中学校の教員へフィードバックを実施する予定である。

自己効力感におけるO中とT中の平均値および標準偏差とt検定の結果

1年生	O中 (N = 281)		T中 (N = 79)		t値
	M	SD	M	SD	
1) 友だちの長所を見つけることができる	3.33	0.66	3.62	0.68	-3.50 **
2) 始めたことは最後までやる	3.10	0.74	3.33	0.70	-2.50 *
3) いやな時は人とけんかにならずいやだと言える	2.92	0.87	3.16	0.94	-2.15 *
4) 知らない人についていけない	3.84	0.53	3.90	0.49	-1.01 n.s.
5) 物事をよく考えて決めることができる	3.00	0.74	3.18	0.72	-1.98 *
6) 友だちの気持ちがわかる	2.89	0.83	3.40	0.75	-5.08 **
7) 他人に左右されなくて、自分の意思で行動する	2.97	0.79	3.29	0.76	-3.25 **
8) わからないことがあるとき黙っていないで周りの人に聞くことができる	3.18	0.80	3.41	0.80	-2.29 *
9) 危険な場所に一人で行かない	3.62	0.73	3.63	0.73	-0.17 n.s.
10) 人がうれしいと自分もうれしい	3.17	0.88	3.44	0.88	-2.44 *
11) 危険な遊びはしない	3.57	0.76	3.51	0.72	0.60 n.s.
12) 自分の伝えたいことをわかってもらえるようにきちんと伝えられる	2.95	0.78	3.27	0.75	-3.27 **

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

2年生	O中 (N = 261)		T中 (N = 111)		t値
	M	SD	M	SD	
1) 友だちの長所を見つけることができる	3.45	.68	3.72	.56	-4.05 **
2) 始めたことは最後までやる	3.02	.75	3.27	.75	-2.91 **
3) いやな時は人とけんかにならずいやだと言える	2.99	.88	3.15	.79	-1.66 n.s.
4) 知らない人についていけない	3.81	.60	3.87	.41	-1.27 n.s.
5) 物事をよく考えて決めることができる	3.06	.76	3.21	.67	-1.79 n.s.
6) 友だちの気持ちがわかる	3.07	.77	3.35	.69	-3.30 **
7) 他人に左右されなくて、自分の意思で行動する	3.01	.84	3.36	.71	-3.86 **
8) わからないことがあるとき黙っていないで周りの人に聞くことができる	3.22	.86	3.41	.72	-1.99 *
9) 危険な場所に一人で行かない	3.67	.67	3.69	.64	-.19 n.s.
10) 人がうれしいと自分もうれしい	3.38	.80	3.60	.65	-2.79 **
11) 危険な遊びはしない	3.43	.84	3.62	.65	-2.37 *
12) 自分の伝えたいことをわかってもらえるようにきちんと伝えられる	2.96	.85	3.24	.73	-3.07 **

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

3年生	O中 (N = 270)		T中 (N = 68)		t値
	M	SD	M	SD	
1) 友だちの長所を見つけることができる	3.57	.60	3.54	.67	.37 n.s.
2) 始めたことは最後までやる	3.28	.71	3.19	.73	.98 n.s.
3) いやな時は人とけんかにならずいやだと言える	3.10	.84	3.17	.81	-.63 n.s.
4) 知らない人についていけない	3.84	.52	3.72	.80	1.19 n.s.
5) 物事をよく考えて決めることができる	3.38	.67	3.33	.70	.60 n.s.
6) 友だちの気持ちがわかる	3.35	.68	3.33	.74	.22 n.s.
7) 他人に左右されなくて、自分の意思で行動する	3.12	.79	2.89	.91	2.12 *
8) わからないことがあるとき黙っていないで周りの人に聞くことができる	3.29	.77	3.07	.97	1.96 n.s.
9) 危険な場所に一人で行かない	3.75	.59	3.61	.78	1.44 n.s.
10) 人がうれしいと自分もうれしい	3.48	.76	3.06	1.03	3.23 **
11) 危険な遊びはしない	3.64	.65	3.50	.81	1.38 n.s.
12) 自分の伝えたいことをわかってもらえるようにきちんと伝えられる	3.16	.75	2.87	.92	2.45 *

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

自己有用感におけるO中とT中の平均値および標準偏差とt検定の結果(1年生)

	O中 (N = 281)		T中 (N = 79)		t値
	M	SD	M	SD	
1) 私はクラスの人の役に立っていると思う	3.00	.89	3.34	1.06	-2.67 **
2) 私はクラスの人を信頼している	3.67	1.02	4.07	1.10	-3.09 **
3) 私はクラスの人と一緒にいると安心できる	3.64	1.05	3.99	1.18	-2.56 *
4) 私はクラスの人に支えられていると思う	3.71	1.05	3.99	1.18	-2.06 *
5) 私はクラスの重要な一因だと思う	2.99	1.01	3.43	1.08	-3.29 **
6) 私はクラスの人から信頼されていると思う	3.12	.93	3.46	1.07	-2.56 *
7) 私はクラスの人の手伝いをすることがある	3.70	.93	4.23	.89	-4.56 **
8) 私はクラスの人が納得するような意見を言うことができる	2.87	1.00	3.56	1.02	-5.47 **
9) 私はクラスの人から「ありがとう」と言われることがある	3.74	.97	4.17	.93	-3.56 **
10) 私はクラスの人からほめられることがある	3.40	.96	3.78	.97	-3.15 **

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

自己有用感におけるO中とT中の平均値および標準偏差とt検定の結果(2年生)

	O中 (N = 261)		T中 (N = 111)		t値
	M	SD	M	SD	
1) 私はクラスの人の役に立っていると思う	3.19	1.01	3.27	.89	-.75 <i>n.s.</i>
2) 私はクラスの人を信頼している	3.78	1.02	4.17	.85	-3.79 **
3) 私はクラスの人と一緒にいると安心できる	3.80	1.06	4.14	.88	-3.14 **
4) 私はクラスの人に支えられていると思う	3.78	1.08	4.18	.77	-4.08 **
5) 私はクラスの重要な一因だと思う	3.16	1.08	3.40	1.16	-1.93 <i>n.s.</i>
6) 私はクラスの人から信頼されていると思う	3.30	.96	3.53	.95	-2.10 *
7) 私はクラスの人の手伝いをすることがある	3.95	.89	4.17	.79	-2.30 *
8) 私はクラスの人が納得するような意見を言うことができる	3.09	1.02	3.46	.97	-3.29 **
9) 私はクラスの人から「ありがとう」と言われることがある	4.02	.92	4.25	.84	-2.24 *
10) 私はクラスの人からほめられることがある	3.66	.98	3.81	.93	-1.45 <i>n.s.</i>

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

自己有用感におけるO中とT中の平均値および標準偏差とt検定の結果(3年生)

	O中 (N = 270)		T中 (N = 68)		t値
	M	SD	M	SD	
1) 私はクラスの人の役に立っていると思う	3.28	.97	3.16	1.11	.89 <i>n.s.</i>
2) 私はクラスの人を信頼している	3.89	1.04	3.93	1.00	-.29 <i>n.s.</i>
3) 私はクラスの人と一緒にいると安心できる	3.88	1.11	3.88	1.06	-.01 <i>n.s.</i>
4) 私はクラスの人に支えられていると思う	3.87	1.13	3.96	1.05	-.59 <i>n.s.</i>
5) 私はクラスの重要な一因だと思う	3.32	1.11	3.24	1.26	.56 <i>n.s.</i>
6) 私はクラスの人から信頼されていると思う	3.42	1.01	3.25	1.19	1.20 <i>n.s.</i>
7) 私はクラスの人の手伝いをすることがある	3.94	.93	4.10	1.05	-1.21 <i>n.s.</i>
8) 私はクラスの人が納得するような意見を言うことができる	3.29	1.09	2.91	1.20	2.55 *
9) 私はクラスの人から「ありがとう」と言われることがある	3.97	1.01	3.91	1.19	.40 <i>n.s.</i>
10) 私はクラスの人からほめられることがある	3.71	1.05	3.19	1.22	3.56 **

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

WHO-5におけるO中とT中の平均値および標準偏差とt検定の結果(1年生)

	O中 (N = 281)		T中 (N = 79)		t値
	M	SD	M	SD	
1) 明るく、楽しい気分で過ごした	3.43	1.25	3.59	1.54	-0.87 n.s.
2) 落ち着いた、リラックスした気分で過ごした	3.12	1.36	3.30	1.54	-0.97 n.s.
3) 意欲的で、活動的に過ごした	3.13	1.31	3.45	1.48	-1.88 n.s.
4) ぐっすりと休め、気持ちよく目覚めた	2.67	1.55	3.04	1.55	-1.86 n.s.
5) 日常生活の中に、興味のあることがたくさんあった	2.82	1.55	3.15	1.78	-1.51 n.s.

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

WHO-5におけるO中とT中の平均値および標準偏差とt検定の結果(2年生)

	O中 (N = 261)		T中 (N = 111)		t値
	M	SD	M	SD	
1) 明るく、楽しい気分で過ごした	3.68	1.22	3.63	1.18	.32 n.s.
2) 落ち着いた、リラックスした気分で過ごした	3.46	1.32	3.46	1.35	.01 n.s.
3) 意欲的で、活動的に過ごした	3.37	1.36	3.56	1.33	-1.22 n.s.
4) ぐっすりと休め、気持ちよく目覚めた	2.92	1.49	3.14	1.42	-1.34 n.s.
5) 日常生活の中に、興味のあることがたくさんあった	3.18	1.52	3.41	1.42	-1.36 n.s.

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

WHO-5におけるO中とT中の平均値および標準偏差とt検定の結果(3年生)

	O中 (N = 270)		T中 (N = 68)		t値
	M	SD	M	SD	
1) 明るく、楽しい気分で過ごした	3.70	1.30	3.23	1.55	2.32 *
2) 落ち着いた、リラックスした気分で過ごした	3.62	1.32	2.79	1.51	4.59 **
3) 意欲的で、活動的に過ごした	3.50	1.30	3.13	1.58	1.82 n.s.
4) ぐっすりと休め、気持ちよく目覚めた	3.20	1.53	2.54	1.65	3.18 **
5) 日常生活の中に、興味のあることがたくさんあった	3.37	1.46	2.99	1.77	1.66 n.s.

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

援助要請尺度得点に関するO中とT中の平均値および標準偏差とt検定の結果(1年生)

	O中 (N = 281)		T中 (N = 79)		t 値
	M	SD	M	SD	
1) 成績のことで悩んだとき、私は誰かに相談します	2.92	1.27	3.28	1.36	-2.25 *
2) 自分の顔やスタイルについて気になったとき、私は誰かに相談します	2.18	1.15	2.62	1.41	-2.57 *
3) 仲間はずれにされたとき、私は誰かに相談します	2.48	1.27	2.61	1.46	-0.70 n.s.
4) けんかをしたとき、私は誰かに相談します	2.63	1.34	2.83	1.51	-1.04 n.s.
5) 不安なことや心配ごとがあったとき、私は誰かに相談します	3.16	1.35	3.14	1.56	0.14 n.s.
6) 無視されたとき、私は誰かに相談します	2.39	1.26	2.63	1.51	-1.32 n.s.
7) いらいらしたとき、私は誰かに相談します	2.68	1.42	3.00	1.65	-1.59 n.s.
8) 家族のことで悩んだとき、私は誰かに相談します	2.18	1.26	2.55	1.50	-2.05 *

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

援助要請尺度得点に関するO中とT中の平均値および標準偏差とt検定の結果(2年生)

	O中 (N = 261)		T中 (N = 111)		t 値
	M	SD	M	SD	
1) 成績のことで悩んだとき、私は誰かに相談します	3.17	1.34	3.68	1.27	-3.45 **
2) 自分の顔やスタイルについて気になったとき、私は誰かに相談します	2.50	1.34	2.61	1.35	-.72 n.s.
3) 仲間はずれにされたとき、私は誰かに相談します	2.58	1.34	2.97	1.40	-2.53 *
4) けんかをしたとき、私は誰かに相談します	2.82	1.41	3.16	1.50	-2.07 *
5) 不安なことや心配ごとがあったとき、私は誰かに相談します	3.38	1.35	3.66	1.24	-1.89 n.s.
6) 無視されたとき、私は誰かに相談します	2.69	1.35	2.96	1.51	-1.66 n.s.
7) いらいらしたとき、私は誰かに相談します	2.89	1.44	3.15	1.54	-1.60 n.s.
8) 家族のことで悩んだとき、私は誰かに相談します	2.46	1.40	2.79	1.46	-2.09 *

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

援助要請尺度得点に関するO中とT中の平均値および標準偏差とt検定の結果(3年生)

	O中 (N = 270)		T中 (N = 68)		t 値
	M	SD	M	SD	
1) 成績のことで悩んだとき、私は誰かに相談します	3.64	1.25	2.58	1.42	5.77 **
2) 自分の顔やスタイルについて気になったとき、私は誰かに相談します	2.93	1.37	2.00	1.33	5.15 **
3) 仲間はずれにされたとき、私は誰かに相談します	2.99	1.38	2.01	1.34	5.32 **
4) けんかをしたとき、私は誰かに相談します	3.19	1.41	2.03	1.34	6.20 **
5) 不安なことや心配ごとがあったとき、私は誰かに相談します	3.59	1.30	3.21	1.54	1.88 n.s.
6) 無視されたとき、私は誰かに相談します	3.00	1.39	2.07	1.49	4.90 **
7) いらいらしたとき、私は誰かに相談します	3.22	1.40	2.17	1.44	5.54 **
8) 家族のことで悩んだとき、私は誰かに相談します	2.93	1.40	2.09	1.43	4.50 **

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

ソーシャルサポート尺度得点に関するO中とT中の平均値および標準偏差とt検定の結果(1年生)

	O中 (N = 281)		T中 (N = 79)		t 値	
	M	SD	M	SD		
1) 何か困っている時にアドバイスをくれる	3.85	1.04	4.18	0.98	-2.49	*
2) おしゃべりをしたり、冗談を言い合ったりして過ごしてくれる	4.44	0.84	4.63	0.73	-1.88	n.s.
3) あなたの良いところをほめてくれる	3.74	1.08	4.13	0.95	-3.16	**
4) 顔を合わせたときに、あいさつをしたり、声をかけてくれる	4.21	0.95	4.54	0.74	-3.26	**
5) 進路や勉強のことでアドバイスをくれる	3.43	1.22	3.79	1.17	-2.34	*
6) あなたの気持ちをわかってくれる	3.60	1.11	4.05	1.08	-3.25	**
7) あなたのまちがっているところ、悪いところを指摘してくれる	3.87	1.04	4.41	0.86	-4.37	**
8) 病気やけがのときに心配してくれる	4.02	1.10	4.27	1.01	-1.85	n.s.
9) なんとなく一緒にいてくれる	4.05	1.09	4.23	1.15	-1.24	n.s.
10) わからないところがあるとき、教えてくれる	4.13	1.00	4.50	0.76	-3.08	**
11) あなたに何か嬉しいことがあった時、自分のことのように喜んでくれる	3.64	1.17	3.91	1.26	-1.80	n.s.
12) なかなか人に言えないような悩みごとについてよく聞いてくれる	3.39	1.33	3.49	1.49	-.53	n.s.
13) あなたが落ち込んでいる時に励ましてくれる	3.75	1.18	4.06	1.15	-2.10	*

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

ソーシャルサポート尺度得点に関するO中とT中の平均値および標準偏差とt検定の結果(2年生)

	O中 (N = 261)		T中 (N = 111)		t 値	
	M	SD	M	SD		
1) 何か困っている時にアドバイスをくれる	3.98	.97	4.46	.68	-4.73	**
2) おしゃべりをしたり、冗談を言い合ったりして過ごしてくれる	4.59	.73	4.70	.58	-1.62	n.s.
3) あなたの良いところをほめてくれる	4.00	1.02	4.27	.96	-2.34	*
4) 顔を合わせたときに、あいさつをしたり、声をかけてくれる	4.40	.88	4.67	.56	-3.52	**
5) 進路や勉強のことでアドバイスをくれる	3.65	1.10	4.32	.90	-6.15	**
6) あなたの気持ちをわかってくれる	3.81	1.07	4.25	.98	-3.72	**
7) あなたのまちがっているところ、悪いところを指摘してくれる	3.92	.96	4.46	.72	-5.24	**
8) 病気やけがのときに心配してくれる	4.22	1.04	4.51	.74	-3.06	**
9) なんとなく一緒にいてくれる	4.32	1.00	4.52	.79	-2.01	*
10) わからないところがあるとき、教えてくれる	4.25	.93	4.54	.66	-3.41	**
11) あなたに何か嬉しいことがあった時、自分のことのように喜んでくれる	3.92	1.07	4.23	.96	-2.67	**
12) なかなか人に言えないような悩みごとについてよく聞いてくれる	3.67	1.26	4.20	1.08	-4.11	**
13) あなたが落ち込んでいる時に励ましてくれる	3.99	1.11	4.42	.89	-3.63	**

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

ソーシャルサポート尺度得点に関するO中とT中の平均値および標準偏差とt検定の結果(3年生)

	O中 (N = 270)		T中 (N = 68)		t 値	
	M	SD	M	SD		
1) 何か困っている時にアドバイスをくれる	4.14	.90	4.16	1.04	-.17	n.s.
2) おしゃべりをしたり、冗談を言い合ったりして過ごしてくれる	4.54	.78	4.43	.89	1.05	n.s.
3) あなたの良いところをほめてくれる	4.23	.88	3.59	1.26	3.91	**
4) 顔を合わせたときに、あいさつをしたり、声をかけてくれる	4.39	.82	4.20	1.06	1.63	n.s.
5) 進路や勉強のことでアドバイスをくれる	4.13	.97	4.06	1.03	.52	n.s.
6) あなたの気持ちをわかってくれる	3.99	1.04	3.58	1.21	2.59	*
7) あなたのまちがっているところ、悪いところを指摘してくれる	4.10	.93	3.96	1.13	.99	n.s.
8) 病気やけがのときに心配してくれる	4.25	.90	3.91	1.21	2.14	*
9) なんとなく一緒にいてくれる	4.33	.88	3.84	1.16	3.26	**
10) わからないところがあるとき、教えてくれる	4.37	.80	4.10	1.16	1.87	n.s.
11) あなたに何か嬉しいことがあった時、自分のことのように喜んでくれる	4.14	.93	3.45	1.43	3.79	**
12) なかなか人に言えないような悩みごとについてよく聞いてくれる	3.90	1.11	3.04	1.53	4.44	**
13) あなたが落ち込んでいる時に励ましてくれる	4.19	.94	3.57	1.30	3.75	**

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

4) 2年目のSEL-8Sの試行と支援

0中学校では、学校目標と連動してSEL-8Sの導入を行うことが決まっており、新年度も学校全体で取り組みが行われた。プログラム実践が始まる前に事前調査を実施した。2017年度の事前調査と2018年度の調査には、大きな差は見られなかった。学年の傾向が持続していた。すなわち昨年度得点が低い傾向だった1年生は2年生になってもその傾向がみられた。今後さらに詳細に分析していく必要がある。

教師効果を判断するために、プログラム実践を行った教員にアンケートを実施した。それぞれ自身の指導を100点満点で主観的に評価してもらったところ、平均点は61.56点だった。また学級の課題を意識して行った場合、実施後に学級の変化を実感している場合に、それぞれしていない場合と比較して、主観的評価が統計学的に有意に高くなった(両方とも $t=2.48$, $p<0.05$)。また学級課題を意識していた方が、学級変化を感じ取っていることもわかった(カイ二乗値4.5 $p<0.05$)。

指導のスキルについては計れないが、もともとSEL-8Sは指導案や教示用ポスター案も示された、教師のスキルに左右されないで実践が可能なプログラムである。スキルよりは、教師の主体性、たとえば学級での意識づけや観察、それらにもとづく生徒へのはたらきかけを通して、プログラムの効果が上がる可能性が示された。山田(2008)は社会性の育成を目指すプログラムを実施する際に、実践者の主体性が重要なことを指摘している。また、香川・小泉(2006)では、実施前にねらいとともに、各種準備の確認と意識の共有が重要なことを指摘している。課題を事前に意識して、プログラムを実施することで、学級変化への着眼点が生まれ、プログラムの意義の確認につながることも推測され、持続的、継続的な実施のためには、こうした観点を十分に教員研修等で共有していくことが重要であろう。

2年目の試行における教師の主観的評価と関連項目

	はい	人数	いいえ	人数	t値	p
準備を十分にできた	60.89	9	62.22	9	-0.791	ns
最初にプログラムの目的を話した	62.87	15	55	3	1.238	ns
生徒同士がよく話し合えるようにできた	61.56	18				
指導案の通りにだいたいできた	64	10	58.5	8	1.147	ns
生徒が意見を言いやすいようにできた	60.57	14	65	4	-0.756	ns
学級の良いところ・課題を意識して実施した	65.25	12	54.17	6	2.479	<0.05
プログラムの話をしている様子が見られた	60.25	12	64.17	6	-0.758	ns
授業内で紹介したスキルを実際にやっていた	63.8	10	58.75	8	1.046	ns
生徒が内容を誤解しているのに気づいた		0	61.06	17		ns
プログラムの目的を理解していない生徒がいた	60	6	62.33	12	-0.446	ns
プログラムのことについて先生同士で話した	59.86	14	67.5	4	-1.353	ns
学級の変化を見て、プログラムの意義を感じた	65.25	12	54.17	6	2.479	<0.05
次はこうしよう、などの改善点が見つかった	61.56	18		0		ns

4. 総括

(1) 子どもの援助要請力の向上に向けた学校での取り組み

本研究では学校で社会性と情動の学習に取り組み、子どもたちの対人関係力などの非認知的な能力の向上に努め、その中で、援助要請力の向上もはかってきた。SEL-8Sは年間を通して8ユニットを軸として取り組むプログラムであるので、タイトなカリキュラムの合間を縫っての試行的実践（各学年に4コマの導入）では、1年間ですべての学年において明確な効果を見出すには至らなかった。しかし、3年生においては、効果が見られ、プログラムの選定、実践した教員の主体性、生徒と教員による取り組み前後の課題共有や意識化の影響が推測された。コントロール校との比較においては、実践校の3年生で、より大きな効果が得られたことが確認できる結果となった。公立中学校の3年生は、受験という大きなプレッシャーを受けている。大規模調査の結果から、子どもが思う悩みや不安の種類について、中学1年生のときと、3年生では、「進路に関すること」は、男児は9.4%から18.5ポイント増加し27.9%、女児は14.5%から30.0ポイント増加し、44.5%となっていた（厚生労働省、2016）。その他多くの項目で、1年生の時より3年生の時の方が悩んでいる割合が高くなっている。そのような状況の中でも全般的な社会性と情動の力の向上につながる学習プログラムに取り組んでおくことが、なんらかのレジリエンスの向上に寄与している可能性がある。レジリエンスが日常的なストレス対処に効果があることも示されており（長田ら、2006）、ストレス対処ができるようになったことで、大きなライフイベントを受け止められるように変化していた可能性が示唆される。1年生の結果がよくなかった背景として、小学校時代からの取り組みの重要性も浮かび上がってきた。このことから、SEL-8Sについては、同一地域内で、小学校から取り組むような、小小連携、小中連携の推進が有効な可能性がある。

今後も、学校全体が継続して取り組んでいく方向に向いているので、道徳や総合的学習の時間等を活用し、教員での分担制など工夫を重ねて負担感も減らす必要がある。担当した教員の主体性が効果に反映される側面があり、本結果からも担任のモチベーションを高める事前協議、情報共有の重要性を指摘し得る。

メンタルヘルスとプログラム効果には関連があり、事前事後で精神健康状態が悪化した群に関しては介入を視野に置いた継続観察が重要である。

(2) 子どものSOS支援員養成プログラムの開発

子どもたちが「助けて」を言えるようになった時、それを受け止める人がいなくてはならない。学校で支援ができる間はよいが、卒業後、あるいはドロップアウトしてしまう場合など、さまざまな場面を想定して、地域でのSOS支援者養成と早期からのつながり・出会いが必要である。また、学校にも家庭にも居場所がない子どもにとっては、その他の居場所が身近にあり、折に触れて利用することができれば、安心である。その居場所のスタッフが、信頼できる大人であり、学校や公的機関としっかり連携できる素地を有していれば、大きな危機的な状況でも、子どものSOSが制度の間に見えなくなってしまうことを防ぐことができる。

本研究では、官民学の協働ということで、行政と民間のNPOなどの専門家と学識経験者が連携して講座を開催した。子ども支援に現在関わっている人を中心に受講者が集まり、本研究において作成したテキストにそった講義を展開した。また、実習として、電話やチャットによる子どものSOS支援を行っている団体に子どもとの会話のロールプレイを学んだ。さらに、高校中途退学者の課題について、分野の専門家から解説を受けたのちにソーシャルスキルのトレーニングの具体事例も学ぶことができた。最後には、法律的観点からSOS支援者の位置付けを弁護士より説明を受け、行政の職員と共に今後の制度設計について不可欠な知見を参加者と共に得ることができた。

千葉市では、子ども声から生まれた子どもカフェという居場所が官民学の連携で運営されている。信頼できる大人、選択できる自由、多様な活動（プログラム）の3点が保証されている（田村、2016）。さらに、子ども参画の活動である「子どものまち」に関わる中で、子どもが抱えるより深刻な課題に気づき、子ども食堂を運営する人材も現れている。また、当初は大人たち、特に高齢者の居場所としての機能が大きかった場で、大学生がプログラムを開始することで、子どもたちが集まるようになり、多世代交流がある中での見守りが始まりつつある居場所もある。学校内カフェ（例：西東京市田無第一中学校の放課後カフェ）の開始（モデル地域の隣の中学校で12月に開催予定）も見込まれている。吉永・重根（2016）はインタビュー調査から、学校と地道に関係性を作りながら、子どものSOSを受け止めるプレーワーカーの存在について報告している。これらの地域に特徴的な居場所に関わる人材が、今回開催した「子どもSOS支援員養成講座」には多く参加していた。研究の実践地では、こうした人材が参加することで、行政を含めさらにネットワークが広がったり、強まる様子も見ることができた。

一方、成果は市長にも報告する機会があり、担当課が施策に組み込めるよう、予算化の計画を始めている。当初は担当課単独で運営する小規模な事業であったが、多くの人が関わる中で、既存の多様な支援者や支援事業、制度を見据えて、「SOS支援員」や居場所を位置づけていこうとする視点が生まれてきた。持続可能な制度にしていくために、これからも関係者が協力して、実践を続けていくことが大切である。

(3) 両輪で進める子ども支援

SOS支援員養成プログラムの参加者からは継続を望む声が多かった。学校での取り組みと連結することを考えていくと、中学校区で、小中連携、小小連携を進めて取り組んでいくことで効果を高められる可能性が高い。学校の取り組みを地域に公開していくことで、SOSを受け止めようとする支援者の候補者を増やしていけるであろう。社会性と情動の学習という軸を置くことで、他地域にも展開可能な形態で、SOS支援員養成の制度を位置付ける道筋が見えてきたように考える。石本（2010）は青年期の居場所感について、具体的な場よりも、対人関係そのものの重要性を指摘している。物理的な場の設定よりも、「ありのままでいられる」「役に立っていると思える」という2つの感覚が大切であることを指摘した。本研究を通して、社会性と情動の学習は学校の中での居場所感を高めることも確認することができた。対友人、対教師、および学校と関わろうとする多様な人材との間で、居場所感を形成できることは思春期の子どもたちの適応に貢献するだろう。そこで得られた信頼感は間接的に、より広範な人間関係や学校外も含めた本人の活動や生活にプラスの影響をもたらすであろう。

学校の中だけで子どもたちの力の育成をしているのでは、足りないし限界がある。学校で行なっていることを地域の人にも知ってもらい、子どもたちの力の育みに力を貸してもらい雰囲気が必要である。応援したり、効果を承認して鼓舞するような雰囲気があると、タイトなカリキュラムや多忙な教員の負荷を少しでも軽くして、プログラムを継続していこうという学校の前向きな姿勢につながるはずである。地域では、子どもの存在を意識して、その主体性や個性を重んじながら、受け止める感覚が共有されていくことが大切である。子どもカフェも子どもの広場も子ども食堂もプレイパークも、ひとりぼっちで悩まないよう、そっと子どもを見守り、受け止めるための場所である。

松本（2018）はさまざまな文章において、つらいときに人に助けを求めない、求められない人が、助けを求める代わりに、危険な行動をしたり、自分の体を傷つける傾向にあることを指摘している。子どもたちのSOSはさまざまな形で表現される。多くの人がこうしたことを知ることによって、今よりもほんの少しでも優しい社会になれば、彼らの孤立は緩和されるのではないかと、人に助けを求める気になるのではないかと、とも述べている。SOS支援員は、ほんとうに助けてほしい人ほど、助けてと言えない、というところを出発点として、子どもたちのSOSをどうしたらキャッチできるかと考え続ける人材でなければならないと考える。本研究の実践により、そうした認識を地域で共有することができた。

5. 学会発表

吉永真理、重根美香、小泉令三、地域のこども支援者が発見する子どものSOSとその支援：学校等との連携の実態、日本教育心理学会第59回総会、2017（事情により取り下げ）

吉永真理、重根美香、小泉令三、学校地域連携による子どものSOS支援に向けたSEL-8S試行的実践の効果検証、日本教育心理学会第60回総会、2018

6. 文献

吉永真理・重根美香（2016）地域における子どものSOS発見と支援の実態：事例を通じた検討. コミュニティ心理学会第19回大会、栃木

- Gresham F M (2018) *Effective Interventions for Social-Emotional Learning*. The Guilford Press. New York
- DePaulo B M (1983) *Perspective on Help Seeking*, In BM Depaulo, A Nadler & JD Fischer (Eds.) *New Direction in Helping: Help-Seeking*, Academic Press. New York
- 本田真大 (2015) *援助要請のカウンセリング* 金子書房 東京
- 水野治久 (2017) *援助要請と非援助志向性の心理学* 金子書房 東京
- 永井智・新井邦二郎 (2007) 利益とコストの良さが中学生における友人への相談行動に与える影響の検討、*教育心理学研究* 55: 197-207
- 本田真大・新井邦二郎 (2010) 適応に寄与する援助要請行動を促進する介入方法の開発 (1) プログラムの作成と大学院生と対象とした効果研究、*日本行動療法学会第36回大会発表論文集* 160-161
- 厚生労働省 (2016) 第15回21世紀出生児縦断調査(平成13年出生児)結果の概要
https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/syusseiji/15/dl/h13_kekka.pdf
- 増田成美、吉岡久美子、石田弓 (2016) 中学生の援助要請行動と相談抑制に関する研究: 文献レビューを通して、*広島大学大学院心理臨床家養育研究センター紀要* 15: 87-102
- 細田絢・田嶋誠一 (2009) 中学生におけるソーシャルサポートと自他への肯定感に関する研究、*教育心理学研究* 57:309-323
- Rock K. S. (1987) *Social Support Versus Companionship: Effects on Life Stress, Loneliness, and Evaluations by Others*. *Journal of Social Psychology* 52(6): 1132-1147
- 本田真大、新井邦二郎 (2008) 中学生の悩みの経験、援助要請行動、援助評価が学校適応に与える影響、*学校心理学研究* 8(1): 49-58
- 永井智 (2013) 援助要請スタイル尺度の作成: 銃弾調査による実際の援助要請行動との関連から、*巨行く心理学研究* 61:44-55
- 勝又靖博・石村郁夫(2017)回避型援助スタイルを持つ中学生に対する援助の必要性に関する研究、*東京成徳大学臨床心理学研究* 17:105-115
- 重根美香・吉永真理・小泉令三 (2016) 心の健康プログラム SEL-Short (その2): Web アプリケーション化に関する基礎的調査
- 津田真李・青木多寿子 (2014) 学級での援助要請を促す教師の工夫とは: PAC 分析を中心とした仮説生成的研究、*学習開発学研究* 7:3-9
- 竹ヶ原靖子 (2014) 援助要請行動の研究動向と今後の展望: 援助要請者と援助者の相互作用の観点から、*東北大学大学院教育学研究科研究年報* 62(2):167-184
- 久田邦明 (2000) *子どもと若者の居場所*、萌文社、東京
- 萩原建次郎 (2018) *居場所: 性の回復と充溢のトポス*、春風社、横浜
- 小泉令三 (2011) 子どもの人間関係能力を育てる SEL-8S 社会性絵と情動の学習 (SEL-8S) の導入と実践、*ミネルヴァ書房*、京都
- 金山元春・佐藤正二・前田健一 (2004) 学級単位の集団社会的スキル訓練: 現状と課題、*カウンセリング研究* 37(3):72-81

山田洋平 (2008) 社会性と情動の学習(SEL)の必要性と課題：日本の学校教育における感情学習プログラムの開発・導入に向けて、広島大学大学院教育学研究科紀要 1-57:145-154

小泉令三・山田洋平 (2015) 社会性と情動の学習(SEL-8S)の進め方中学校編、ミネルヴァ書房、京都

国立教育政策研究所 (2015) 「中1 ギャップ」の真実 <http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf15.pdf>

小泉令三 (2016) 社会性と情動の学習(SEL)の実施と持続に向けて：アンカーポイント植え込み法の適用、教育心理学年報、55:203-217

吉永真理・重根美香・小泉令三 (2016) 心の健康プログラム SEL-Short (その1)：中学生における理解度・定着度と抑うつ傾向との関連、日本教育心理学会第58回総会、高松、2016/8

栃木県総合教育センター高めよう！自己有用感
(http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h24_jikoyuyokan/pdf/h24_jikoyuyokan_all.pdf)

中村仁志ほか(2013)中学生のこころの問題について山口県立大学学術情報 6:25-32

中村仁志・太田友子・丹 佳子・福田奈未 (2016) 「中1 ギャップ」における問題と背景—小学校から中学校への接続における生徒の困り感について—山口県立大学学術情報 第9号 [看護栄養学部紀要 通巻第9号]

松田修 (2011) 首都圏の中学生の最近のメンタルヘルス問題、日本公衆衛生雑誌 58(2):111-115

金子杏弓・高橋史 (2018) 被援助志向性、心理的負債感、抑うつが援助要請行動に及ぼす影響、信州心理臨床紀要 17: 19-28

香川雅博・小泉令三 (2006) 小学校中学年における社会性と情動の学習(SEL)プログラムの試行 福岡教育大学紀要 55(4):147-156

長田春香ほか (2006) 中学生の日常的ストレスにおけるレジリエンスの意義、小児保健研究 65 (2) : 246-254

田村光子 (2016) 子どもの居場所の昨日の検討、植草学園短期大学研究紀要 17:31-42

石本雄真 (2010) 青年期の居場所感が心理的適応、学校適応に与える影響、発達心理学研究 21(3):278-286

松本俊彦 (2018) 自傷・自殺のことがわかる本、講談社、東京

7. 謝辞

本研究を実施するにあたり、O 中学校および T 中学校の生徒のみなさま、教職員のみなさまのご協力をいただき、心より感謝申し上げます。また、千葉市の担当部・担当課のみなさま、そのほか関連する行政職員の皆様、熊谷俊人市長、および講師としてご協力いただいたすべてのみなさまに深謝します。さらに、日工組社会安全研究財団様には、助成をいただきまして、誠にありがとうございました。