

e-learning によるメンタルヘルスリテラシー教材の 開発と効果測定

坂本 早紀

(山形大学人文社会科学部)

大杉 尚之

(文化システムプログラム)

1. はじめに

日本の若年層において、自殺は全死因の中で最も多い(厚生労働省, 2018)。文部科学省の「大学における死亡学生実態調査」によると、自殺または自殺の疑いがある大学生の数は、2021年に331人、2022年には271人と報告されており、2020年以降も高い水準で推移している(文部科学省, 2021; 2022)。このように大学での自殺対策は喫緊の課題である(高橋他, 2019)。

国・自治体では、生徒が自他の「心の危機に気付く力」と「相談する力」の2つを身につけることを目標に(文部科学省, 2022)、主に小・中・高校生を対象とした「自殺予防教育」が実施されてきた(e.g., 川島, 2019; 太刀川, 2019)。しかし、全国の実施率が約1.8%と低く、「命の危機」や「自殺」というテーマを教育の中で扱うことへの抵抗感や、学校内や保護者との合意形成の難しさなどから、代替案として「SOSの出し方教育」の推進へと方針が転換された(金子他, 2018; 大杉, 2025)。「SOSの出し方教育」とは、「命や暮らしの危機に直面したとき、誰にどうやって助けを求めればよいかの具体的かつ実践的な方法を学ぶと同時に、つらいときや苦しいときには助けを求めよう」ということを学ぶ教育(厚生労働省, 2017)である。文部科学省(2018)は「SOSの出し方教育」の推進を重要視しており、少なくとも年1回の実施をすることを求めている。この「SOSの出し方教育」については、動画教材やデジタルマンガ教材の開発(阿部他, 2019; 阿部・谷山, 2021; 阿部・下大澤, 2023)が行われている。

また、自殺予防教育プログラム教材「GRIP」(川野・勝俣, 2018)を「SOSの出し方教育」に活用し、小学生(江畑・三尾, 2022)および中学生(田中・影山, 2022)を対象とした効果測定研究も報告されている。つらい状況に直面した際、子どもたちがひとりで抱え込まず誰かに相談できるようにすることは重要であり、「SOSの出し方に関する教育」を適切に実施していくことは、学校教育における重要な課題であると考えられている(阿部・下大澤, 2023)。

上述のように、小・中学校や高等学校の生徒に対しては、各自治体を中心に「SOSの出し方教育」が推進されている。一方で、大学生は「SOSの出し方教育」の実施対象に含まれておらず、その実施例も大杉(2025)を除いては報告されていない。日本学生支援機構(2021)によると、学生相談において「悩みを抱えていながら相談に来ない学生への対応」を、特に必要性の高い課題であると回答した大学は87.7%にのぼっている。こうした状況や、先述のとおり大学生の自殺者数が依然として高い水準にあることをふまえると、大学生に対しても、各自治体と連携した自殺対策の取り組みが求められる。

大学生を対象とした「自殺予防教育教材」としては、eラーニング形式の「こころの危機対応メンタルヘルス・リテラシー(MHL)プログラム」(高橋他, 2019)や、アクティブラーニング形式の「CAMPUS(Crisis-management, Anti-stigma, and Mental Health Literacy Program for University Students)」(Takahashi, A. et al., 2023)が開発されている。こころの危機対応

MHLプログラム（高橋他, 2019）は、メンタルヘルス・リテラシーの構成要素（例えば、疾患や心理的苦痛を認識する能力）に基づいて作成されたeラーニング教材である。効果測定の結果、受講した学生において、自殺リテラシー、援助要請意図、およびゲートキーパーとしての自己効力感の向上が示された（高橋他, 2019）。一方、CAMPUS（Takahashi, A. et al., 2023）は、メンタルヘルス・リテラシーに加えて、パブリックスティグマ（精神疾患や自殺に対する偏見）およびセルフスティグマ（自分自身のある属性に対する否定的認識・感情・行動）の克服を目指す内容になっており、さらにゲートキーパートレーニングの要素も含まれている。効果測定の結果、自殺念慮のある学生の割合が6ヶ月後に有意に減少し、予防的な心理傾向を促進する効果が示唆されている（Takahashi, A. et al., 2023）。このように、大学生を対象とした自殺対策の取り組みは進められているものの、これらの自殺予防教育では、「実施時間枠の確保」と「実施する講師の確保」が高いハードルとなっていることも指摘されている（高橋, 2021）。そのため、自殺予防の教育効果を維持しつつ、その実施可能性を高める取り組みが必要とされている。

以上のような問題背景をふまえて、大杉（2025）は、山形大学と山形県との連携事業の一環として、大学生向けの「SOSの出し方教育」教材（30分版、10分版）を作成した。この教材を用いた授業の直後および3ヶ月後に、授業内容の理解度や、授業後の意識・行動の実態を把握するための調査を実施した。その結果、教材によって心の健康についての意識を高める効果が示された。一方で、複数の相談相手を候補に入れることや、専門相談窓口に行くことについては、本教材のみでは意識や行動に変化が見られない可能性も示された。また、この調査では「受講前後で効果比較をしていないこと」、「SOSの出し方教育の非受講者との比較検討を行っていないこと」から、教育効果の有無について議論する材料が十分に揃っていないと

いう問題がある。さらに、「SOSの出し方教育」教材（30分版）は、著者自らが講師として授業形式で実施しており、講師確保の問題については解決策に結びついていない。

2. 目的

本研究は、大学生のメンタルヘルス・リテラシーの向上を目指し、簡易的なe-learning教材を作成し、その教育効果を検証することを目的とした。具体的には、大杉（2025）で作成された教材をもとに、オンラインで受講可能なe-learning教材（教材の構成はTable 1参照）を作成し、その効果を検討した。効果測定には、2×2の混合計画デザインを採用した。独立変数は、教材受講（受講、非受講）（参加者間要因）と効果測定の時点（1回目〔受講前〕、2回目〔受講後〕）（参加者内要因）であった。従属変数として、ストレスコーピング尺度（大学生ストレス自己評価尺度）（尾関他, 1991）および被援助志向性尺度（木村他, 2004）を使用した。さらに、大杉（2025）を踏まえ、教育効果の持続性を検討するために、受講から3ヶ月後に追加調査も実施した。

このe-learning教材の教育効果があるとするれば、受講条件の参加者では1回目（受講前）より2回目（受講後）のストレスコーピング尺度と被援助志向性の得点が高くなると考えられる。一方、非受講条件の参加者では、1回目（受講前）と2回目（受講後）でストレスコーピング尺度と被援助志向性の得点に違いがないと考えられる。また、2回目の時点では、受講条件は非受講条件よりもストレスコーピング尺度と被援助志向性の得点が高いと考えられる。さらに、教育効果が長期間にわたって維持される場合、受講条件と非受講条件の得点の差は3回目（受講3ヶ月後）においても維持されると考えられる。なお、本研究のサンプルサイズ設計および分析方法はOSF（Open Science Framework）に事前登録した（<https://osf.io/nvd34>）。

Table 1. 教材の構成

教材内容
1. 生徒(A)が教師に体調が優れないことについての日常会話をを行い、授業が始まる。
2. 授業内容の項目一覧を確認する。
3. 「ストレッサー」と「ストレス反応」の違いについて、「認知的評価」と「対処(コーピング)」について説明する。
4. ストレス対処についてのワークを行う。学生がワーク用の質問紙に回答し、自分自身で採点までを行う。ストレス対処方法が「情動志向型」なのか、「問題解決型」なのかを確認するとともに、別の対処方法も試すことができないかを考えてもらう。
5. ワークシートを見ながら、誰かに話す、相談をすることも効果的なストレス対処方法であることを確認する。
6. SOSを出すことの意義を説明する。
7. 「要注意の症状」について説明する。
8. 相談をする際の言葉を事前に用意することを説明する。
9. 3人にSOSを出すことが重要であることを説明する。この点については授業内で最も強調して説明を行う。
10. 別紙の相談窓口一覧について説明をする。
11. 生徒(A)が生徒(B)から相談を受けたことを回想する。
12. 誰かに相談された時、SOSの受け止め方について説明を行う。「傾聴の方法」、「1人で抱えずに信頼できる人(相談窓口)」につなぐことを強調する。
13. 最後に、授業内容についてもう一度確認する。

3. 方法

3. 1. 受講直後の効果測定

調査参加者 受講直後の効果測定には、大学生159人(受講条件90人, 非受講条件69人)が参加した。受講条件の参加者は対面授業の時間内に募集し, 非受講条件の参加者はWebClass(日本データパシフィック社)というLMS(Learning Management System)によりオンライン上で募集をした。両条件で参加者の募集方法に違いはあるが, 同一大学の同一学部の学生を対象としたため, 両サンプルの参加者属性は類似していると考えられる。目標サンプルサイズは, 先行研究である高橋他(2019)を踏まえ, 各条件100人とし, 合計200人を募集するように設定した。目標サンプルサイズに達しなかった理由として, 受講条件は20分から30分程度の時間を必要とすることから, 後期授業の初回ガイダンスの期間内(10月初頭)に限って実施したことが挙げられる。一方, 非受講条件は, 同時期から募集を開始したが, 10月末の時点で目標サンプルサイズに達しておらず, 11月以降は時期的な要因で変動する可能性が見込ま

れたため, その時点で募集を終了した。

調査に先立ち, 山形大学人文社会科学部による倫理審査(認証番号:2024-1)で承認を受けた。受講前後の効果測定における調査参加者のうち, 調査後の自己申告で調査中に予期せぬ問題が発生したことを示した参加者, またはデータ削除を希望した参加者, 14人(受講条件8人, 非受講条件6人)のデータを分析から除外した。よって, 受講条件では学生87人(女性64人, 男性22人, その他1人), 非受講条件では学生63人(女性47人, 男性15人, その他1人)の, 計150人(女性111人, 男性37人, その他2人)のデータが得られた。参加者の平均年齢は19.89歳(SD=1.07)であった(受講条件:20.11歳(SD=0.87), 非受講条件:19.59歳(SD=1.24))。

実施にあたっては, 研究の目的, プライバシーと人権の保護, 参加辞退への配慮, およびデータの公表等について必要な説明を呈示し, 参加への同意を得たうえで調査を開始した。また, 非受講条件では, 本調査時点で「SOSの出し方教育」教材のオンライン版は実施しなかったが, 事前に, 同学部の学生全体を対象に10分版の「SOSの出

し方教育」を実施していたこと（受講条件，非受講条件ともに受講していた。），および3か月後の効果測定終了後にオンライン教材をwebページ上で公開し，学部を通じて学生に周知可能な状態としたことから，非受講条件の参加者に不利益は生じないと判断した。

装置・刺激 パーソナルコンピューターまたはスマートフォンとブラウザで実施することを除き，調査環境について指定はしなかった。調査用のプログラムは，lab.js (Henninger et al., 2022) を使用して作成し，参加者管理システム JATOS (Lange, et al., 2015) でホスティングし，調査を実施した。調査プログラム中にある教材は，大杉 (2025) で作成した教材をオンラインで受講できるように作成した。

要因計画 2 (教材受講：受講，非受講) × 2 (時点：前，後) の2要因混合計画を採用した。独立変数は，教材受講 (参加者間要因) と効果測定の時点 (参加者内要因) であった。従属変数はコーピング尺度 (大学生ストレス自己評価尺度) (尾関他, 1991) と被援助志向性 (木村他, 2004) の得点であった。

教材内容 教材は，大杉 (2025) によって開発された教材をもとに，オンライン上で受講できるように作成した (Figure 1参照)。この教材は，「SOSの出し方」教材に関する書籍 (高橋, 2020) を参考とし，認知心理学を専門とする教員と学生アルバイトが中心となって開発された (大杉, 2025)。具体的な内容としては，「ストレスマネジメントに関する説明とストレスコーピングに関する簡単なワーク」，「SOSを出す方法，受け止めてつなぐ方法」，「大学内外の専門相談窓口についての案内」が含まれていた (大杉・2025) (教材の構成は Table 1 参照)。この教材のスライドを画像化したものを呈示し，教師のキャラクターが擬似的な授業を行う，物語形式の構成とした。スライドの進行前後で，教師と生徒 (A) が会話をし，その会話内容が下側のテキストボックスに表示された。また，SOSの受け止め方教育

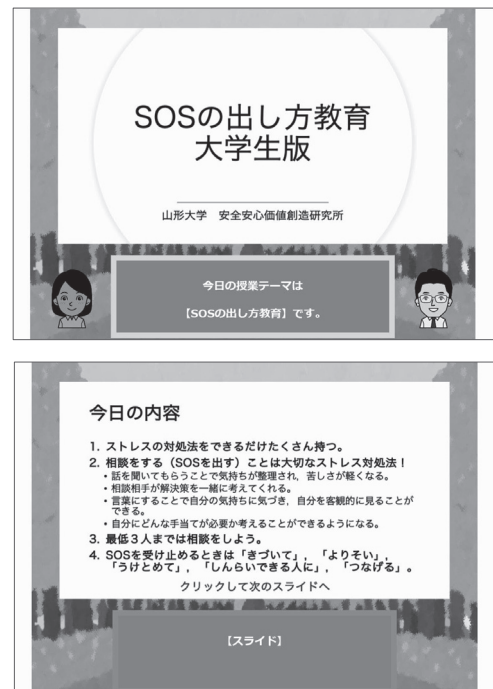


Figure 1. e-learning による SOS の出し方教育教材の画面例

に関する事例では，生徒 (A) と生徒 (B) が会話をするエピソードを間に挟んだ。

手続き 調査参加者は，QRコードが記載された用紙またはwebブラウザ上のURLからプログラムにアクセスして参加した。はじめに，調査の事前説明を文章で行った上でインフォームドコンセントを取得した。その後，年齢，性別に関する質問画面となり，調査の教示画面へと続いた。受講条件の参加者は，教材の受講前後にコーピング尺度および被援助志向性の調査に回答した。教材受講の直前に，スマートフォンで調査に参加している場合は画面の大きさを調整するよう指示し，調整が終了してから教材の呈示を開始した。教材は，スライドを1枚ずつ呈示する形式で進められた。各スライドについて，生徒と教師のキャラクターが会話を交わし，その会話内容が文章で表示された。画面をクリックすることによって会話が進み，教材内容も進んだ。読み飛ばしを防ぐために，1クリックごとに会話文章が1文ずつ表示された。調査の終了後に，「調査を実施する上でなにかトラブルがあったか」，「データの除外を希望

するか」,「過去に同一内容の調査に参加したことがあるか」に関する回答を求めた。非受講条件の参加者は,教材の呈示を行わず,調査のみを2回実施した。それ以外は受講条件と同様の内容であった。

調査項目 調査項目として以下の尺度を使用した。(1) コーピング尺度(大学生ストレス自己評価尺度)(尾関他, 1991): 1回目の調査において,参加者はまず,最近でストレスを感じた出来事を1つだけ自由記述で記入した。次に,記入した出来事に対する14項目のコーピングに対して,0(まったくやらない)から3(いつもしている)の4件法で回答した。2回目は,1回目ですべて記入したストレスを感じた出来事について再度思い出してもらい,各コーピングに対して,今後行うかについて0(まったくやらないつもりだ)から3(いつもするつもりだ)の4件法で回答した。(2) 被援助志向性(木村他, 2004): 参加者は,7つの悩み(対人関係,恋愛・異性,性格・外見,健康,卒業後の進路や将来のこと,学力・能力,心の健康)に対して,「学生相談室」,「友達・知人」,「家族」,「教員・職員」に助けを求めたいと思う程度を,1(まったくあてはまらない)から5(非常によくあてはまる)の5件法で回答した。1回目と2回目で同じ質問項目を使用した。

分析 各参加者について,コーピング尺度と被援助志向性尺度の平均得点を算出した。コーピング尺度では,下位尺度である「問題焦点型」,「情動焦点型」,「回避・逃避型」のそれぞれの平均得点を算出した。分析には,講義内容と関連する「問題焦点型(5項目)」と「情動焦点型(3項目)」の得点のみを使用した。また,被援助志向性得点は,相談相手によらず7つの悩み(対人関係,恋愛・異性,性格・外見,健康,卒業後の進路や将来のこと,学力・能力,心の健康)に対する援助志向性を合計して得点化し,そのまま分析に用いた。以上より,問題焦点型得点,情動焦点型得点,被援助志向性得点(7つ)を従属変数として以下の分析を行った。

まず,教材受講の効果の検討にあたっては「教材受講」と「効果測定の時点」の 2×2 の2要因混合計画分散分析(ANOVA)を実施した。教材受講の効果がある場合は,交互作用が有意となり,下位検定の結果,2回目(受講後)において非受講条件よりも受講条件の方が高くなり,受講条件において受講前よりも受講後の得点が高くなると考えられる。

3.2.3ヶ月後の効果測定

3ヶ月後の効果測定は,1月最終週に募集を開始し,2月末で終了した。大学生84人が参加したが,受講直後の効果測定と同様に,データを削除したいと申し出た参加者5人のデータを分析から除外した。また,教材受講の有無について自己申告で回答を求めることで受講条件と非受講条件に群分けを行った。具体的には,教材を実施した授業名および日時について呈示し,その授業内で実施された「e-learningによるメンタルヘルスリテラシー教材」を用いた効果測定に参加したかの回答を求めた。その結果,受講条件では学生45人(女性36人,男性8人,その他1人),非受講条件では学生34人(女性21人,男性13人,その他0人)の,計79人のデータが得られた。参加者の平均年齢は20.29歳(SD=1.03)であった(受講条件:20.27歳(SD=0.86),非受講条件:20.32歳(SD=1.22))。

分析では,まずコーピング尺度のうち「問題焦点型得点」と「情動焦点型得点」について,「教材受講(受講・非受講)」 \times 「測定時点(3回目・4回目)」の2要因混合計画分散分析を実施した。これは,直後の効果測定における1回目・2回目の選択肢内容が異なっていたため,それに対応する3回目・4回目の影響を検討する目的で行ったものである。一方,被援助志向性得点については,「教材受講(受講・非受講)」を独立変数とした対応なしのt検定(独立サンプルt検定)を実施した。教育効果が3か月後まで持続している場合,受講群の得点が非受講群よりも有意に高いことが

Table 2. 直後の効果測定におけるコーピング尺度と被援助志向性の得点

	受講条件 (N=87)		非受講条件 (N=63)	
	1回目 (受講前)	2回目 (受講後)	1回目 (受講前)	2回目 (受講後)
問題焦点型得点	1.5(0.7)	< 2.2(0.6)	1.5(0.7)	< 1.8(0.7)
情動焦点型得点	1.5(0.8)	< 2.1(0.7)	1.6(0.8)	< 1.9(0.8)
対人関係	11.7(2.6)	< 14.0(2.8)	12.5(2.7)	12.5(2.7)
恋愛・異性	9.7(2.4)	< 11.7(3.2)	9.8(2.4)	10.1(2.8)
性格・外見	10.2(2.6)	< 12.4(3.1)	10.9(3.3)	10.9(3.1)
健康	12.2(2.8)	< 14.2(3.2)	13.1(3.4)	12.9(3.5)
卒業後の進路や将来のこと	14.7(2.2)	< 16.2(2.2)	14.6(2.8)	14.6(3.0)
学力・能力	12.7(2.8)	< 14.9(2.9)	12.8(3.7)	12.8(3.8)
心の健康	12.0(2.6)	< 14.5(3.1)	12.8(2.9)	13.0(3.1)

注) 平均 (標準偏差)

不等号: 1回目と2回目で有意差があった箇所

灰色: 受講条件と非受講条件で有意差があった箇所

Table 3. 直直後の効果測定におけるコーピング尺度の統計結果

	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>ηp²</i>
問題焦点型得点					
A: 教材受講	1	148	3.85	0.052	0.03
B: 時点	1	148	144.36	<0.001	0.49
A × B	1	148	16.51	<0.001	0.1
A (1回目)	1	296	0.06	0.800	<0.01
A (2回目)	1	296	11.36	0.001	0.07
B (受講)	1	148	153.88	<0.001	0.64
B (非受講)	1	148	27.25	<0.001	0.31
情動焦点型得点					
A: 教材受講	1	148	0.01	0.905	<0.01
B: 時点	1	148	76.87	<0.001	0.34
A × B	1	148	5.1	0.025	0.03
A (1回目)	1	296	0.61	0.434	<0.01
A (2回目)	1	296	1.01	0.317	<0.01
B (受講)	1	148	72.36	<0.001	0.46
B (非受講)	1	148	18.27	<0.001	0.23

予想される。

4. 結果

4.1. 授業直後の効果測定

問題焦点型得点 条件ごとの得点を Table 2に、分散分析の結果を Table 3に示す。教材受講 (受講条件, 非受講条件) と時点 (1回目 (受講前), 2回目 (受講後)) を独立変数とする混合2要因分散分析の結果, 教材受講の主効果は有意ではな

かった ($p=.052$)。時点の主効果 ($p<.001$) および交互作用 ($p<.001$) は有意であった。下位検定の結果, 時点の単純主効果は受講条件 ($p<.001$) および非受講条件 ($p<.001$) のいずれにおいても有意であり, 2回目のほうが1回目よりも高かった。教材受講の単純主効果については, 1回目の時点では有意ではなかったが ($p=.800$), 2回目の時点では有意であり ($p=.001$), 非受講条件よりも受講条件で高かった。これらの結果か

Table 4. 直後の効果測定における被援助志向性尺度の統計結果1

	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>ηp2</i>
対人関係					
A : 教材受講	1	148	0.85	0.358	0.01
B : 時点	1	148	38.70	< 0.001	0.21
A × B	1	148	36.69	< 0.001	0.20
A (1回目)	1	296	3.28	0.071	0.02
A (2回目)	1	296	12.04	0.001	0.08
B (受講)	1	148	89.72	< 0.001	0.51
B (非受講)	1	148	0.01	0.915	<0.01
恋愛・異性					
A : 教材受講	1	148	3.42	0.066	0.02
B : 時点	1	148	40.70	< 0.001	0.22
A × B	1	148	21.37	< 0.001	0.13
A (1回目)	1	296	0.02	0.881	<0.01
A (2回目)	1	296	12.54	< 0.001	0.08
B (受講)	1	148	72.05	< 0.001	0.46
B (非受講)	1	148	1.33	0.251	0.02
性格・外見					
A : 教材受講	1	148	0.79	0.375	0.01
B : 時点	1	148	33.73	< 0.001	0.19
A × B	1	148	30.14	< 0.001	0.17
A (1回目)	1	296	1.92	0.167	0.01
A (2回目)	1	296	9.08	0.003	0.06
B (受講)	1	148	75.97	< 0.001	0.47
B (非受講)	1	148	0.04	0.835	<0.01
健康					
A : 教材受講	1	148	0.19	0.667	<0.01
B : 時点	1	148	19.05	< 0.001	0.11
A × B	1	148	26.72	< 0.001	0.15
A (1回目)	1	296	2.99	0.085	0.02
A (2回目)	1	296	6.33	0.012	0.04
B (受講)	1	148	54.11	< 0.001	0.39
B (非受講)	1	148	0.28	0.598	<0.01

ら、いずれの条件においても2回目で得点が上昇していたが、その上昇量は受講条件のほうが大きく、教材の効果が示唆された。

情動焦点型得点 条件ごとの得点を Table 2 に、分散分析の結果を Table 3 に示す。同様の分散分析の結果、教材受講の主効果が有意ではなかったが ($p = .905$)、時点の主効果 ($p < .001$) と交互作用 ($p = .025$) は有意であった。下位検定の結果、時点の単純主効果は受講条件 ($p < .001$) および非受講条件 ($p < .001$) において有意であり、2回目のほうが1回目よりも高かった。教材受講

の単純主効果は1回目の時点 ($p = .434$) および2回目の時点 ($p = .317$) のいずれも有意ではなかった。以上より、交互作用が有意であったことから、情動焦点型得点においても受講条件の方が上昇量は大きかったものの、その差は小さく、受講の効果は限定的である可能性がある。

被援助志向性得点 条件ごとの被援助志向性得点 (対人関係、恋愛・異性、性格・外見、健康、卒業後の進路や将来のこと、学力・能力、心の健康) を Table 2 に、分散分析の結果を Table 4 および Table 5 に示す。教材受講 (受講条件・非受

Table 5. 直後の効果測定における被援助志向性尺度の統計結果2

	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>ηp2</i>
卒業後の進路や将来のこと					
A : 教材受講	1	148	4.65	0.033	0.03
B : 時点	1	148	25.23	< 0.001	0.15
A × B	1	148	24.14	< 0.001	0.14
A (1回目)	1	296	0.08	0.776	<0.01
A (2回目)	1	296	14.06	< 0.001	0.09
B (受講)	1	148	58.76	< 0.001	0.41
B (非受講)	1	148	0.01	0.943	<0.01
学力・能力					
A : 教材受講	1	148	4.33	0.039	0.03
B : 時点	1	148	41.18	< 0.001	0.22
A × B	1	148	37.74	< 0.001	0.20
A (1回目)	1	296	<0.01	0.985	<0.01
A (2回目)	1	296	15.66	< 0.001	0.10
B (受講)	1	148	93.91	< 0.001	0.52
B (非受講)	1	148	0.03	0.858	<0.01
心の健康					
A : 教材受講	1	148	0.68	0.409	0.01
B : 時点	1	148	44.95	< 0.001	0.23
A × B	1	148	30.81	< 0.001	0.17
A (1回目)	1	296	2.60	0.108	0.02
A (2回目)	1	296	9.67	0.002	0.06
B (受講)	1	148	89.39	< 0.001	0.51
B (非受講)	1	148	0.57	0.450	0.01

Table 6. 3ヶ月後の効果測定におけるコーピング尺度と被援助志向性の得点

	受講条件 (N=45)		非受講条件 (N=34)	
	3回目	4回目	3回目	4回目
問題焦点型得点	1.6 (0.6)	< 1.9 (0.7)	1.5 (0.7)	< 1.7 (0.7)
情動焦点型得点	1.7 (0.7)	< 2.0 (0.7)	1.8 (0.8)	< 2.1 (0.8)
対人関係	11.6 (2.3)		11.0 (2.9)	
恋愛・異性	9.6 (2.7)		9.4 (3.4)	
性格・外見	10.5 (3.0)		10.3 (3.7)	
健康	12.6 (3.4)		12.0 (3.1)	
卒業後の進路や将来のこと	15.3 (2.1)		14.0 (3.0)	
学力・能力	13.9 (2.7)		12.8 (3.0)	
心の健康	12.6 (2.6)		11.4 (3.5)	

注) 平均 (標準偏差)

不等号 : 1回目と2回目で有意差があった箇所

灰色 : 受講条件と非受講条件で有意差があった箇所

Table 7. 3ヶ月後の効果測定におけるコーピング尺度の統計結果

	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>ηp2</i>
問題焦点型得点					
A : 教材受講	1	77	1.40	0.241	0.02
B : 時点	1	77	21.81	<0.001	0.22
A × B	1	77	0.38	0.540	<0.01
情動焦点型得点					
A : 教材受講	1	77	0.27	0.605	0.03
B : 時点	1	77	26.88	<0.001	0.26
A × B	1	77	0.06	0.812	<0.01

Table 8. 3ヶ月後の効果測定におけるコーピング尺度の統計結果

	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>g</i>
対人関係	61.64	1.01	0.319	0.23
恋愛・異性	61.45	0.22	0.824	0.05
性格・外見	63.33	0.26	0.795	0.06
健康	73.61	0.75	0.459	0.17
卒業後の進路や将来のこと	56.16	2.17	0.035	0.51
学力・能力	67.18	1.62	0.109	0.37
心の健康	57.47	1.56	0.125	0.37

講条件)と時点(1回目・2回目)を独立変数とする混合2要因分散分析を行った。その結果、教材受講の主効果は、「卒業後の進路や将来のこと($p=.033$)」および「学力・能力($p=.039$)」を除き、有意ではなかった($ps>.066$)。一方、時点の主効果($ps<.001$)および交互作用($ps<.001$)はすべての項目で有意であった。下位検定の結果、受講条件ではすべての悩み項目において時点の単純主効果が有意であり($ps<.001$)、2回目の得点は1回目よりも高かった。非受講条件では、時点の単純主効果はいずれも有意ではなかった($ps>.251$)。教材受講の単純主効果については、1回目の時点ではいずれの項目も有意ではなかった($ps>.071$)が、2回目の時点ではすべての項目で有意であり($ps<.012$)、受講条件の得点が非受講条件よりも高かった。以上の結果から、教材を受講した参加者は、2回目の時点で被援助志向性得点が有意に上昇したのに対し、非受講者では得点の上昇が見られなかった。さらに、2回目の時点においては、受講条件の得点が非受講条件よりも高く、教材受講が被援助志向性の向

上に寄与したことが示唆された。

4. 2. 3ヶ月後の効果測定

問題焦点型得点 条件ごとの得点を Table 6 に、分散分析の結果を Table 7 に示す。教材受講(受講条件、非受講条件)と時点(3回目、4回目)を独立変数とした混合2要因分散分析を行なった結果、教材受講の主効果($p=.241$)、および交互作用($p=.540$)はいずれも有意ではなかった。時点の主効果($p<.001$)のみが有意であった。すなわち、教材受講の有無による差は確認されなかった。

情動焦点型得点 条件ごとの得点を Table 6 に、分散分析の結果を Table 7 に示す。上記と同様の分析を行なった結果、教材受講の主効果($p=.605$)および交互作用($p=.812$)はいずれも有意ではなく、時点の主効果($p<.001$)のみが有意であった。すなわち、教材受講の有無による差は確認されなかった。

被援助志向性得点 条件ごとの被援助志向性得点(対人関係、恋愛・異性、性格・外見、健康、卒業後の進路や将来のこと、学力・能力、心の健

Table 9. 大学における自殺の一次・二次・三次予防

目的と対象		大学における施策例
一次予防	学生が自殺の危機に陥らないようにするための幅広い対策	・メンタルヘルスに関する啓発活動 ・自殺予防に特化した教育 ・大学の施設や環境に対する物理的な対策
二次予防	自殺の危機に陥っている学生に対する危機介入	・リスクのある学生のスクリーニング ・学生相談 ・学生や教職員へのゲートキーパー養成研修
三次予防	自殺未遂した学生や、遺された学生の更なる自殺を防ぐ活動	・自殺企図した学生へ医療の紹介 ・学生・教職員に対するグリーフケア

注) 影山 (2005), 太刀川 (2019) を参考に高橋 (2024) がまとめた表を基に作成。

康) を Table 6 に, t 検定の結果を Table 8 に示す。受講条件と非受講条件を比較したところ, 「卒業後の進路や将来のこと」では有意差が示されたが ($p=.035$), その他の項目についてはいずれも有意ではなかった ($ps>.109$)。したがって, ほとんどの悩みにおいて, 教材受講の有無による差は確認されなかった。

以上の結果より, 3ヶ月後の効果測定においては, 「卒業後の進路や将来のこと」に関する被援助志向性得点を除いて, 教材受講による有意な効果は確認されなかった。このことから, 教材受講によるストレスコーピング得点および被援助志向性得点の上昇は, 3ヶ月後にはほとんど維持されていなかったと考えられる。

5. 考察

本研究は, 大杉 (2025) の教材内容を用い, オンラインで受講可能な e-learning 教材を作成し, その教育効果を検討することを目的とした。教育効果があるとするれば, 次のような結果が予測される。すなわち, 1) 受講条件では, 1回目 (受講前) よりも2回目 (受講後) のストレスコーピング尺度および被援助志向性の得点が向上する, 2) 非受講条件では, 1回目と2回目の得点に差がない, 3) 2回目時点において, 受講条件の得点は非受講条件より高い, といった結果である。さらに, 教育効果が長期的に維持されるのであれば, 3回目 (受講3ヶ月後) においても受講条件と非受講条件の得点差が保持されると予測された。

授業直後の効果測定では, 問題焦点型得点にお

いて受講条件で2回目の得点が1回目よりも有意に上昇し, かつ2回目の時点で非受講条件より高かった。また, 非受講条件でも得点の上昇は見られたが, 上昇量は受講条件のほうが大きかった。これらの結果から, e-learning 教材には問題焦点型の得点を高める教育効果があると考えられる。一方, 情動焦点型得点については, 受講条件で2回目の得点が上昇したものの, 2回目の時点では非受講条件との得点差は見られなかった。したがって, 情動焦点型への教育効果は小さかったと判断される。被援助志向性得点 (対人関係, 恋愛・異性, 性格・外見, 健康, 卒業後の進路や将来, 学力・能力, 心の健康) については, 受講条件では2回目の得点が1回目よりも上昇し, 非受講条件では得点の上昇は見られなかった。すなわち教材の受講により被援助志向性が高まったことが明らかとなった。大杉 (2025) は教育効果の直接的な比較検証はしていなかったことから, ストレスコーピング尺度の問題焦点型および被援助志向性に対する教育効果があることは本研究で初めて実証されたと考えられる。また, 3ヶ月後の効果測定では, 授業直後に認められた問題焦点型得点および被援助志向性得点の条件差が示されなかった (ただし, 「卒業後の進路や将来」の被援助志向性得点においては小さな効果が認められた)。このことから, 本 e-learning 教材の教育効果は短期的には認められるが, 3ヶ月後まで持続しないことも明らかとなった。

本研究では問題焦点型得点が向上した一方で, 情動焦点型得点の効果が限定的であった。まず,

問題焦点型得点が向上した理由について2つ挙げられる。1つ目は、「SOSを出すこと」自体が問題解決思考であり、被援助志向性と連動して上昇した可能性である。例えば、問題解決型の質問内容である「人に問題解決に協力してくれるよう頼む」、「自分のおかれた状況を人に聞いてもらう」などは、他者への相談に関する項目である。そのため、教材受講により被援助志向性が高まることで、同様の質問項目を含む問題焦点型得点も上昇したと考える。2つ目は、「4. ストレス対処についてのワークを行う」(Table. 1) ことで、学生自身のストレス対処方法を確認し、別の対処方法も試せるか考えることができたためである。この項目では、自分に合った対処方法を探し、レポートリーをもつことが大切であると説明している。受講により、問題解決に直接関与する積極的な対処行動(尾関, 1991)を探す動機づけが高まったと考えられる。一方、情動焦点型得点の効果が限定的であった理由としては、教材内容が情動焦点型の対処行動のスキルアップをのぼすことが目的ではなかったことが挙げられる。すなわち、本教材内容における重点の置き方が、結果にそのまま反映されていたと考えられる。

次に、受講によって被援助志向性が高まった理由としては、主に2点が考えられる。1つ目は、教材内容で「SOSを出すことの重要性」を明確に強調していたことである(Table 1「5」「6」「9」参照)。これらの箇所では、SOSを出すことの意義、SOSを受け止めてくれる人に出会うまで相談することの大切さなどを説明しており、特に、「9」の3人にSOSを出すことの重要性は、教材内で最も強調して説明している。このような「SOSを出すことの重要性」を強調したことで、参加者の被援助志向性が高まったと考えられる。2つ目は、「SOSを出す」プロセスが明確化されたことだと考えられる。受講者は、まずストレスやその対処法に関する知識を得ることにより、日常生活でのストレスや自分自身の対処方法を具体的にイメージすることができるようになる。その

後、「SOSを出すことの重要性」が中盤以降に示され、SOSを出すことがどちらの対処方法タイプにとっても関連する対処方法であると理解できたのだろう。さらに、相談をする際の言葉や、仮に相談を受け入れられなかった場合にも複数人にSOSを出す必要性を説明することで、SOSを出すことを諦めている参加者にSOSを出すことを促すような効果があったと考える。以上の構成にすることで、参加者が「自分事」として「SOSを出すことの重要性」を認識できたと考えられる。

本研究で作成した大学生向け「SOSの出し方教育」のe-learning教材の実用的意義について述べる¹。これまでの研究で開発された大学生を対象とした「自殺予防教育」教材では、自殺リテラシーや援助要請意図、ゲートキーパーの自己効力感の向上、自殺念慮の減少などが示されている(高橋他, 2019; Takahashi et al., 2023)。援助要請意図(被援助志向性)の向上を示しているという点では、共通の教育効果があったと考えられる。本研究の教材は、大学生活におけるストレス対処法やSOSの出し方などに関する教材として有効といえる。また、自殺予防教育で課題とされてきた「実施時間の確保」と「講師の確保」について、本e-learning教材は一定の教育効果を示しつつ、課題解決に向けた有効な手段の一つとなり得る。ただし、6ヶ月後にも効果が持続する自殺予防教材に対し、本教材は3ヶ月以内に効果が減衰する点で注意を要する²。

本研究で研究対象とした「SOSの出し方教育」教材は、ストレス対処法や他者への援助要請といった、「自身のメンタルヘルス」に関する内容に焦点を当てており、初期段階の心理教育として効果があると考えられる。一方、「自殺予防教育」教材は、これらに加えて自殺のリスク要因やサインの認識、ゲートキーパーとしての役割理解など、「自殺」に直接関係する内容を含んでおり、より踏み込んだ教育効果が期待される。高橋(2024)が提示した自殺予防の三段階フレームワーク(Table 9)に基づけば、「SOSの出し方教育」

は1次予防以前から1次予防の一部に該当し、「自殺予防教育」は1次予防から2次予防の一部に該当すると考えられる。このように、「SOSの出し方教育」を導入的なステップとし、その後段階的に「自殺予防教育」へと接続していくことにより、自殺に関する直接的な教育への心理的ハードルを下げ、受講者がより受け入れやすい形で予防的介入を進めることが可能になると考えられる。すなわち、「SOSの出し方教育」は、「自殺予防教育」を効果的に展開するための基盤として機能することが期待される。

6. まとめ

本研究では、大杉(2025)が提案した「SOSの出し方教育」の教材内容をもとに、オンラインで受講可能なe-learning教材を作成し、その教育効果を検討した³。その結果、e-learning教材による受講により、問題焦点型対処方略および被援助志向性の向上が初めて確認された。e-learning化により、講師不足という実施上の課題に対する解決策につながることを期待される。一方で、教材の学習効果は3か月後には持続していないことが示され、効果の持続性については今後の課題である。また、教材に自殺に関する直接的な内容は含まれていなかったが、「SOSの出し方教育」を導入とし、その後段階的に「自殺予防教育」へと接続していくことにより、より包括的かつ効果的な教育が可能となると考えられる。

引用文献

- 阿部学・藤川大祐・山本恭輔・谷山大三郎(2019). 分岐と選択を取り入れた動画教材を用いて「SOSの出し方」を考える授業プログラムの開発. コンピュータ & エデュケーション, 47, 55-60.
- 阿部学・谷山大三郎(2021). コロナ禍における「SOSの出し方に関する教育」の試み—マンガ教材と意見分析ツールを活用したオンライン授業—. コンピュータ & エデュケーション, 50, 52-55.
- 阿部学・下大澤翔吾(2023). 相談への躊躇いを題材とした「SOSの出し方に関する教育」の試み: デジタルマンガ教材を活用した授業実践. 敬愛大学教育学会紀要, 2, 47-54.
- Calear AL, Batterham PJ, Christensen H. (2014). The Literacy of Suicide Scale: Psychometric properties and correlates of suicide literacy. Unpublished manuscript.
- 独立行政法人日本学生支援機構(2021). 大学等における学生支援の取組状況に関する調査(令和3年度(2021年度)), p.79. https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_torikumi/_icsFiles/afiedfile/2022/12/20/1_kekka_1.pdf(参照日: 2024.12.7)
- 江畑慎吾・三尾彩那(2022) 小学校における発達段階に応じたSOSの出し方教育の介入効果. 中京学院大学紀要, 1, 69-78.
- Henninger, F., Shevchenko, Y., Mertens, U. K., Kieslich, P. J., & Hilbig, B. E. (2022). lab.js: A free, open, online study builder. Behavior Research Methods, 54, 556573. <https://doi.org/10.3758/s13428-019-01283-5>
- 影山隆之(2005). 自殺者の増加をめぐる学会研究班について. こころの健康, 20(2), 43-44.
- 厚生労働省 自殺対策推進室, 警察庁生活安全局生活安全企画課(2018). 平成29年中における自殺の状況. 自殺の統計: 各年の状況.
- 厚生労働省(2017). 自殺総合対策大綱~誰も自殺に追い込まれることのない社会の実現を目指して~, p.5-6. <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyo/0000172329.pdf>(参照日: 2024.12.4)
- 川島大輔(2019). 学校での自殺予防教育の現状と今後の課題: GRIPを中心に. 社会と倫理, 34, 49-58.
- 木村真人・水野 治久(2004). 大学生の被援助志

- 向性と心理的変数との関連について—学生相談・友達・家族に焦点をあてて。カウンセリング研究, 37, 260-269.
- Lange, K., Kühn, S., & Filevich, E. (2015). "Just Another Tool for Online Studies" (JATOS) : An easy solution for setup and management of web servers supporting online studies. *PLoS One*, 10, e0130834. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0134073>
- 文部科学省 (2018), 児童生徒の自殺予防に向けた困難な事態、強い心理的負担を受けた場合などにおける対処の仕方を身につける等のための教育の推進について (通知). https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1408025.htm (参照日: 2024.12.5)
- 文部科学省 (2021), 学生の自殺対策, 令和3年度 大学における死亡学生実態調査. https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/gakuseishien/1290845_00002.htm (参照日: 2024.12.6)
- 文部科学省 (2022), 学生の自殺対策, 令和4年度 大学における死亡学生実態調査. https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/gakuseishien/1290845_00002.htm (参照日: 2024.12.6)
- 文部科学省 (2022), 生徒指導提要, pp.192. https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf (参照日: 2024.12.4)
- 森田 展彰, 太刀川 弘和, 遠藤 剛他. (2015) 自殺予防におけるゲートキーパー自己効力感尺度 (gatekeeper self-efficacy scale, GKSES) の開発. 臨床精神医学, 44 (2), 287-299.
- Osman A, Bagge CL, Gutierrez PM, et al. (2001): The suicidal behaviors questionnaire-revised (SBQ-R) : validation with clinical and nonclinical samples. *Assessment*, 8: 443-454.
- 大杉尚之 (2025). 学生向けの SOS の出し方教育の授業シナリオの作成 山形大学人文社会科学年報, 22, 119-141.
- 尾関 友佳子・原口 雅浩・津田 彰 (1991) . 大学生の生活ストレス、コーピング、パーソナリティとストレス反応. 健康心理学研究, 4, 1-9.
- 高橋 あすみ (2024). 大学における自殺予防対策理解と実践的アプローチ 学苑社.
- 高橋 あすみ (2021). 大学における自殺予防教育の実践と実装のための課題. 精神科治療学 36 (8), 915-920.
- 高橋 あすみ, 太刀川 弘和, 石井 映美, 白鳥 裕貴, 杉江 征, 新井 哲明 (2019) . eラーニングによる自殺予防のためのメンタルヘルス・リテラシー教材の開発 CAMPUS HEALTH, 56 (2), 185-191.
- Takahashi, A., Tachikawa, H., Takayashiki, A., Mae no, T., Shiratori, Y., Matsuzaki, A., & Arai, T. (2023). Crisis-management, Anti-stigma, and Mental Health Literacy Program for University Students (CAMPUS) : A preliminary evaluation of suicide prevention. *F1000Research*, 11.
- 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.
- 田中生 弥子・影山 隆之 (2022). 中学生のための SOS の出し方に関する教育の効果 自殺予防教育プログラムの一環として. 学校メンタルヘルス, 25, 40-51.
- 太刀川 弘和 (2019). 「SOS の出し方教育」と自殺予防教育. 社会と倫理, 34, 41-48.
- 太刀川 弘和 (2019). つながりからみた自殺予防 人文書院.
- 山形大学人文社会科学部附属安全安心価値創造研究所 (2024). 自殺予防のための SOS 教育推進及び調査研究事業報告書.
- Wilson CJ, Deane FP, Ciarrochi J, et al. (2005)

Measuring help-seeking intentions: properties of the general help seeking questionnaire. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 39(1), 15-28.

注 釈

1. 本研究では、以下の点が技術的な課題として残された。第一に、受講条件を実施した際、一部の参加者がe-learning教材をスムーズに開始できなかった。これは、調査プログラムをサーバーからダウンロードする必要があったためであるが、主な要因として、教材に多くの画像ファイルを使用したためファイルサイズが大きかったこと、教室での一斉実施によりアクセスが集中したこと、大学のWi-Fi環境を使用したことが挙げられる。したがって、今後は授業での一斉実施を想定し、教材ファイルの軽量化や通信環境に適した改善版の作成が求められる。第二に、e-learning教材の試作段階において、スマートフォンで受講した際に画面が正しく表示されないという問題が確認された。具体的には、教

材開始時に画面が自動で横向きになる仕様であったが、このときに教材が拡大表示されてしまい、全体が見えなくなることがあった。この問題については、教材受講開始前に表示サイズを調整するシステムを追加することで改善が図られた。今後、スマートフォンでの受講を前提とする場合には、機種を問わず教材が正しく表示されるようにするとともに、データ容量のさらなる削減や通信環境への対応が重要な技術的課題となる。

2. 3ヶ月後の効果測定において、授業直後には示されていた問題焦点型得点および被援助志向性得点の教育効果が示されなかった。これが、本研究で作成したような簡易的なe-learning教材の限界なのか、対面でのSOSの出し方教育においても効果が急速に減衰してしまうのかは、今後の検討が必要である。

3. 本教材の教育効果の測定にあたり、山形大学人文社会科学部の多くの学生、教職員の皆様にご協力をいただきました。この場をお借りして感謝申し上げます。

Development and Preliminary Evaluation of an E-learning Mental Health Program for University Students: Teaching How to Ask for Help (SOS)

SAKAMOTO Saki

OSUGI Takayuki

This paper discusses the development and preliminary evaluation of an e-learning mental health program for university students, designed to teach help-seeking behavior (SOS). To address practical challenges such as “finding time for implementation” and “recruiting qualified instructors,” we developed an e-learning-based educational program. Its effectiveness was evaluated using a factorial design: a 2×2 mixed design was employed, with participation in the educational program (attending vs. not attending) as the between-subjects factor, and time (pre- vs. post-intervention) as the within-subjects factor. The dependent variables were scores on the Stress Coping Scale and the Help-Seeking Orientation Scale. The results demonstrated, for the first time, that participation in the e-learning program led to significant improvements in problem-focused coping strategies and help-seeking orientation. These findings suggest that implementing the program in an e-learning version may help address the issue of instructor shortages and promote broader dissemination. However, the effects of the program were not sustained at the three-month follow-up, indicating that maintaining long-term effectiveness remains a concern. Moving forward, a more comprehensive and effective educational approach may be achieved by initially introducing the “SOS education” program, followed by a gradual transition to more in-depth suicide prevention education.

