



学級・ホームルーム担任のための

教 育 相 談 第18集

自殺予防教育について考える

— 危機を乗り越える力に焦点を当てて —

栃木県総合教育センター

まえがき

1998（平成10）年以降我が国では年間自殺者数が3万人を超え、深刻な社会問題となっています。社会全体では働き盛りやお年寄りの自殺に関心が向けられていますが、子どもの自殺も一般に考えられている以上に深刻な状況にあります。これから人生が始まろうとしている子どもたちが自ら命を絶つということはあってはならないことであり、決して軽視してはならない問題です。子どもの自殺をタブー視したり、特殊な問題として片付けたりするのではなく、学校の教育活動の中で教師が意識し、大切な課題として向き合うことが求められています。

文部科学省は、学校における自殺予防を推進するため、2009（平成21）年3月に「教師が知っておきたい子どもの自殺予防」を、また2010（平成22）年3月に「子どもの自殺が起きたときの緊急対応の手引き」を取りまとめ、全国の学校や教育委員会に配付しました。学校における自殺予防の重点は、主に危機対応と事後対応にあります。予防活動としての「自殺予防教育」の重要性を指摘する声が次第に高まってきています。

本冊子は、自殺予防教育における一つの提案として、「子ども自身が自殺の危機を乗り越える力」を学校で先生方がどのようにして育成するかということについて検討したものです。具体的には、子どもの自殺予防に役立つ可能性のある力として「危機を乗り越える力」を設定し、その力を学校で子どもと毎日かかわる学級・ホームルーム担任の先生方が日常の教育活動を通してどのように育成するかということについて具体例を挙げて説明し、指導のポイントを整理しました。

当センターでは、先生方が、教育相談や学級経営を行う上で参考としていただけるように、「学級・ホームルーム担任のための教育相談」を継続して発行してきました。今回は、自殺予防教育という新たな課題に対する一つの取組として本冊子を作成しました。本冊子が学校における自殺予防教育の推進に向けた参考資料として御活用いただけましたら幸甚です。

本冊子の作成にあたり、御指導いただきました 北里大学 一般教育部 准教授の田村修一先生に対しまして深く感謝申し上げます。

平成23年 3 月

栃木県総合教育センター所長

瓦 井 千 尋

目 次

第1章（概要編）

学校における自殺予防教育とは ----- 1

- 1 子どもの自殺の実態
- 2 子どもの自殺予防における教師への期待
- 3 「学校における自殺予防」の体制づくり
- 4 自殺予防教育の方法と課題
- 5 間接的な自殺予防教育の充実に向けて

第2章（研究編）

危機を乗り越える力とは ----- 7

- 1 危機を乗り越える力の定義
- 2 危機を乗り越える力の育成
- 3 危機を乗り越える力の構成要素

第3章（基礎編）

危機を乗り越える力を育むために ----- 11

- 1 危機を乗り越える力の具体的な育成目標の設定
- 2 危機を乗り越える9つの力
- ☆ 育成目標 危機を乗り越える9つの力

第4章（指導・援助編）

9つの力を育む教師の指導・援助とは ----- 16

- 1 小学校低学年での例
- 2 小学校高学年での例
- 3 中学校での例
- 4 中学校・高等学校での例
- 5 高等学校での例

まとめ ----- 28

- 1 「危機を乗り越える力」を育成する時の視点
- 2 今後の課題

参考文献及び資料 ----- 29

教育相談部発行資料 ----- 30

第1章(概要編)学校における自殺予防教育とは

本章では、「学校における自殺予防」の基本的な考え方、「自殺予防教育」の方法、本冊子の目的について述べます。

1 子どもの自殺の実態

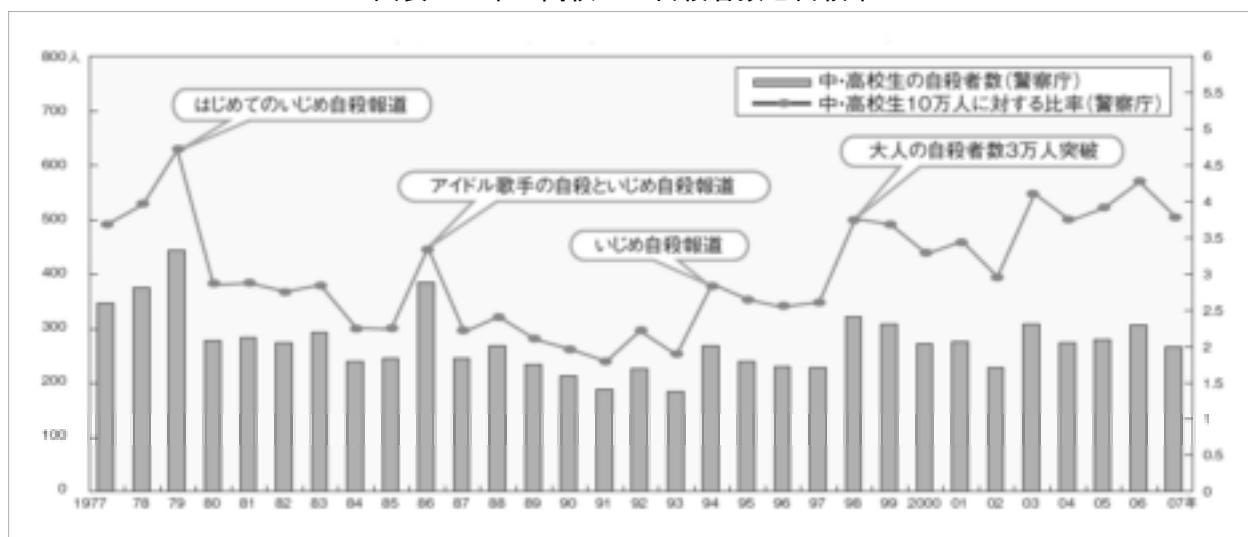
1998（平成10）年以降我が国では年間自殺者数が3万人を超え、深刻な社会問題となっています（内閣府自殺対策推進室2010）。栃木県の場合は、全国と同様に1998年以降高い水準が続いており、2009年には630人に達し過去最高となりました。国は2006年に自殺対策基本法を制定し、自殺予防キャンペーンを実施するなど自殺リスクのある人への支援策を打ち出してきましたが、依然として深刻な状況が続いています。このため、国や地方公共団体を中心として関係者や関係団体が緊密な連携を図り、社会全体で自殺予防対策をより一層推進することが

求められています。

自殺者数を世代別に見ると、最も多いのは壮年期や老年期の自殺です。また、近年の自殺者数急増の主要因は、心理的、社会的、経済的負担の大きい中高年男性の自殺にあります。栃木県の場合は、20歳以上40歳未満の自殺者数（人口10万人あたり）が全国平均と比べてかなり多いことも特徴の一つであり、就労後の若年層の自殺予防も重要な課題となっています。

社会全体では働き盛りやお年寄りの自殺に関心が向けられており、子どもの自殺に対する関心は必ずしも高いとはいえない現状にあります。いじめに関連した自殺が起きると、一挙に子どもの自殺が注目されますが、社会の関心は一時的なもので、短期間のうちに薄らいでしまいます。しかし、子どもの自殺も、大人と同様に深刻さを増しています。

図表1 中・高校生の自殺者数と自殺率



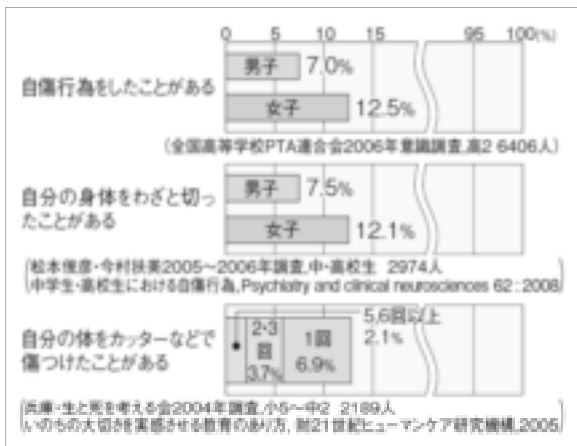
(出典：教師が知っておきたい子どもの自殺予防：文部科学省2009)

図表2 児童生徒の自殺者数の推移

	2004年	2005年	2006年	2007年	2008年	2009年
小学生	10	7	14	8	9	1
中学生	70	66	81	51	74	79
高校生	204	215	220	215	225	226
総 数	284	288	315	274	308	306

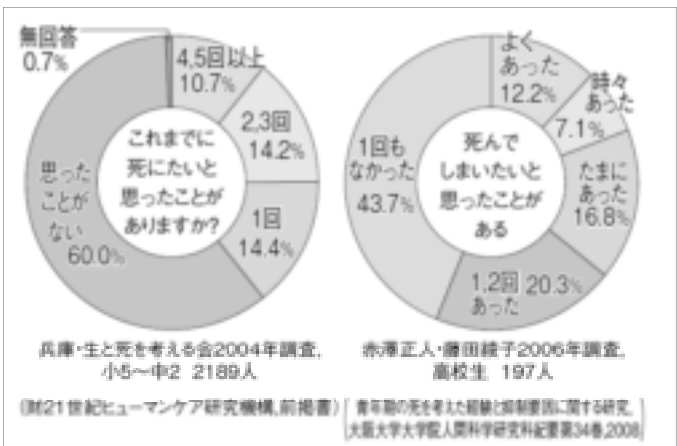
(出典：警視庁発表資料より作成)

図表3 子どもの自傷行為の実態



(出典: 教師が知っておきたい子どもの自殺予防: 文部科学省2009)

図表4 「死にたい」と思ったことのある子どもの割合



(出典: 教師が知っておきたい子どもの自殺予防: 文部科学省2009)

そのことを示す根拠として、以下のものがあります。

- i. ここ数年、中学生・高校生の自殺は過去最高であった1979年以来の高率を示している(図表1)。
- ii. 警察庁発表の「平成21年中における自殺の概要資料」によると、平成21年中(1～12月)の小・中・高等学校における児童生徒の自殺者数は、306人(小学校1人、中学校79人、高等学校226人)(図表2)であり、学校段階が上がるごとに自殺者数が増加する傾向がある。
- iii. 中学・高校教員の5人に1人は生徒の自殺に、3人に1人は自殺未遂に遭遇したことがあるという調査結果がある(上地, 2003)。このことは、子どもの自殺は極めて特殊なケースと思われがちだが、そうではないことを示している。
- iv. 自傷行為をしたことのある中・高校生が10%を下らないという報告(図表3)や、「死にたいと思ったことがある」子どもが中・高校生では2～3割に達するという報告(図表4)がある。

このように、子どもの自殺の問題は一般に考えられている以上に深刻な現状にあります。全自殺者数に占める児童生徒の自殺者数は1%ですが、これから人生が始まろうとしている子ど

もたちが自ら命を絶つということは悲しく、痛ましいことであり、決して軽視してはならない問題です。子どもの自殺を特殊な問題として片付けるのではなく、学校における大切な課題として向き合うことが、今求められています。

2 子どもの自殺予防における教師への期待

2006(平成18)年秋、2件の中学生の自殺から子どもの自殺が連鎖的に生じ、文部科学大臣宛に自殺予告文まで届くという事態になりました。発端となった2件の中学生の自殺には、ある共通点がありました。それは、どちらも自殺の直前に友だちに自殺をほのめかしていたということです。1件目の中学生の場合は、自殺の4日前に自殺をほのめかす手紙を友だちの一人に渡していましたが、しかし「秘密にしてね」と書かれていたため、その友だちは担任をはじめ誰にも相談しませんでした。2件目の中学生の場合も、自殺当日やそれ以前に「死ぬ」ともらっていたのですが、友だちは本気にせず、全く取り合ってもらえませんでした。2人とも悩みを抱えながらも「助けて!」というサインを発していたのに、それに気付けなかったのです。

子どもの自殺について、自殺予防教育の実践家である阪中(2008)は、「もし、身近にいる

子どもが自殺の危機を察知し、話を真剣に受け止め、周りの信頼できる大人に助けを求めていたら、不幸な事態を防げていたかもしれないと思われるケースは少なくない」と述べ、子どもたちに自他の自殺の危機を乗り越える力を育成するために、学校で自殺予防プログラムを実施するなど、自殺予防教育の必要性を訴えています。

また、自殺予防研究の第一人者であり医師である高橋（2008）は、「生徒の変化に教員が最初に気付いて、適切な援助を差し伸べている例が極めて多く、自殺が起きている数をはるかに上回る数の生徒や家族を救っている」と述べ、子どもの自殺予防における教師の役割の重要性を強調しています。

自殺は「孤立の病」とも呼ばれています。子どもが発している救いを求める叫びに気付いて、周囲との絆を回復することこそが、自殺予防につながります。自殺が起きる前に子どもは必ず「助けて！」という必死の叫びを発しています。学校で毎日のように子どもと接している教師が、この叫びを受け止める重要な位置にいることから、教師の活動に対する期待が高まっています。

3 「学校における自殺予防」の体制づくり

(1) 文部科学省の取組

子どもの自殺の問題が深刻さを増す中で、子どもの危機の発見者、身近な支援者としての教師の役割が重要視されています。しかし、自殺の問題は個々の教師の単独の努力だけでは十分な成果は上がりません。このため、子どもの自殺を防ぐための校内体制を日頃からどう築いていくか、自殺の危機が高まった場合に組織的にどう対応するか、ということについて学校全体で真剣に取り組むことが求められています。

文部科学省においては、「学校における自殺予防」を推進するため、2006（平成18）年8月に「児童生徒の自殺予防に向けた取組に関する

検討会」を設置し、児童生徒の自殺の特徴や傾向などを分析して、学校における自殺予防の対応方策について検討を進めてきました。そして、同検討会は翌3月に、自殺予防の基本的な考え方、及び自殺予防対策を提言した第1次報告を取りまとめました。その後、「児童生徒の自殺予防に関する調査研究協力者会議」において、第1次報告で「ただちに実施すべき方策」として掲げられた事柄を中心に検討が進められ、2009（平成21）年3月には、教師を対象とした児童生徒の自殺予防のためのマニュアルである『教師が知っておきたい子どもの自殺予防』を、また、2010（平成22）年3月には『子どもの自殺が起きたときの緊急対応の手引き』を取りまとめ、全国の学校や教育委員会に配付しました。

『教師が知っておきたい自殺予防』及び『子どもの自殺が起きたときの緊急対応の手引き』

（いずれも文部科学省ホームページにおいても公表）には、学校における自殺予防の進め方が詳細に記されており、各学校の校内体制の整備や組織的対応の充実を図る上で参考になります。

(2) 学校における自殺予防の3段階

ところで、一般に自殺予防といった場合、大きく3つの段階に分けられます。自殺を未然に防ぐための日常の予防教育などの「予防活動」、自殺の危険に早期に気付き対応する「危機対応」、不幸にして自殺が起きてしまったときの「事後対応」の3段階です。文部科学省が作成した『教師が知っておきたい自殺予防』においても、「学校における自殺予防」をこの3段階で整理しています（図表5）。また、『教師が知っておきたい自殺予防』及び『子どもの自殺が起きたときの緊急対応の手引き』は、「ただちに実施すべき方策」との関連から、主に「危機対応」と「事後対応」に重点を置いてまとめられています。したがって、「学校における自殺予防」の体制づくりに当たっては、この3段階を踏まえながら、主に「危機対応」と「事後対応」に重点を置いて整備することが、当面の課題として意識される必要があります。

しかし、実際に体制づくりに関する検討を始めると、以下のような問いが浮かび上がってきます。

第1に、子どもの自殺の問題が深刻さを増す中で、学校では「危機対応」と「事後対応」を中心に方策を検討しなければならないのは分かるが、それらは本来日常の十分な「予防活動」の上に成り立つものではないのか。だとすれば、「予防活動」の充実を図るためには、具体的にどのようなことを行えばよいのか。

第2に、自殺の問題は重く困難な問題であることから、その取扱いについては、ほとんどの教師が必要を感じながらも慎重になっている。少々極端な言い方をすれば、教師自身に自殺を取り上げること自体への不安と抵抗がある。このことも考慮して検討する必要があるのではないか。また、親身にかかわるあまりに、気が付かないうちに教師自身が「できないこと」まで抱え込んでしまい、事態が悪化するということもあるかもしれない。このようなことから、教師として「できること」と「できないこと」をしっかりと押さえた上で、対応方策を検討する必要があるのではないか。

これらの疑問を整理すると、日頃行っている教育活動の中で教師として実施可能な予防活動の充実を図ることを土台として、「学校における自殺予防」の対応方策が検討される必要があるのではないか、ということになります。

(3) 学校で教師が行う「予防活動」

では、日頃行っている教育活動の中で教師として実施可能な予防活動には、具体的にどのようなものがあるのでしょうか。

『教師が知っておきたい自殺予防』では「予防活動」について、自殺予防教育や子どもの心の安定を図る活動を、全ての児童生徒を対象として、日常的な教育相談活動（例：生と死の教育、心理教育、相談週間、アンケートなど）の一環として実施すること、と整理しています(図表5)。これを参考にして、教師として実施可能な予防活動を考えると、次の二つの活動をあげることができます。

第1に、子どもの心の叫びに気付く校内の環境づくりがあげられます。その活動としては、まず、相談しやすい雰囲気をつくることが考えられます。相談室などを気軽に来室しやすい場所にしたり、養護教諭やスクールカウンセラーによる健康相談や教育相談を実施したり、相談週間を設けたり、生活アンケートを実施したりするなどの活動が考えられます。また、困ったときに相談されるような信頼関係を、子どもとの間に日頃から築いておくことも大切です。そして、実際に子どもと相談を行うときは、子どもの、言葉にならない「ことば」に耳を傾けるかわりを大事にすることです。特に中学生や高校生など思春期の子どもの場合は、表面上の言葉とその裏側にあるものとの違いが多々ある

図表5 学校における自殺予防の3段階

段 階	内 容	対象者	学校の対応	具体的な取組等
予防活動	自殺予防教育や子どもの心の安定	全ての児童生徒	日常的な教育相談活動	・生と死の教育 ・心理教育 ・相談週間 ・アンケート など
危機対応	自殺の危機の早期発見とリスクの軽減	自殺の危険が高いと考えられる児童生徒	校内危機対応チーム（必要に応じて教育委員会への支援要請）	・緊急ケース会議（アセスメントと対応） ・本人の安全確保とケア
	自殺未遂の後の対応	自殺未遂者と影響を受ける児童生徒	校内危機対応チーム（必要に応じて教育委員会への支援要請）	・緊急ケース会議 ・本人および周囲の児童生徒へのケア
事後対応	自殺発生後の周囲の心のケア	遺族と影響を受ける児童生徒	校内危機対応チーム、教育委員会、関係機関による連携	・ケア会議 ・周囲の児童生徒へのケア ・保護者会

(出典：教師が知っておきたい子どもの自殺予防：文部科学省 2009)

ことから、それを理解してあげることが、辛い経験をしている子どもにとっては安心感につながるのです。

子どもの心の叫びに気付く校内の環境づくりにおいても一つ重要なことは、日頃から多角的な視点を生かした生徒理解に努め、もし子どもの異変に気付いたら、それを教職員間で共有する仕組みをもつことです。教師の「胸さわぎ」

（子どもが抱える問題に対する仮説）を共有できれば、早期に子どもの危機に対応することが可能になります。それには、学校全体で子どもを教育しているという認識を共有できるように、全教職員による協働的な指導・相談体制を構築することが大切です。また、教師だけでは対応できないこともあるため、保護者や関係機関等との連携を図り、必要な助言や援助を受けられるようにしておくことも大切です。

教師として実施可能な予防活動の第2は、子どもの自殺予防を目的とした開発的な生徒指導・教育相談の実施です。具体的には、「自殺予防教育」の実施があげられます。新井（2010）の説明を参考にして自殺予防教育を定義すると、「子ども自身が自殺の危機を乗り越える力を身に付けることや、子どもがお互いの自殺の危機を察し、適切に対応できる力を育むことを目的として実施される教育であり、生涯を見通した精神保健としての健康教育である」と、捉えることができます。すなわち、自分や周囲の人に迫った自殺の危機を乗り越えていくときに必要となる力を育てる教育が、自殺予防教育です。その内容としては、たとえば、生命や時間には限りがあることなど揺るがしがたい現実の在り方について学ぶ機会をもったり、プラスとマイナスが入り混じった複雑な社会の中で、やがて大人として生きていくための練習を擬似的に体験したりすることなどが考えられます。

このように、学校で教師にできる予防活動としては、子どもの心の叫びに気付く校内の環境づくりや、自殺予防を目的とした開発的な生徒指導・教育相談としての「自殺予防教育」の実施などが考えられます。そして、このような「予

防活動」の充実を土台として、「危機対応」と「事後対応」の対応方策を整備することが、「学校における自殺予防」の校内体制づくりにおいて重要であると思われます。

4 自殺予防教育の方法と課題

学校で教師が行う自殺予防教育について、アメリカ合衆国の例をみると、その方法は大きく分けると二つあります。一つは、自殺を直接取り上げて、子どもたちに自殺を予防する上で必要となる力を育成していく方法です。もう一つは、自殺を直接取り上げずに、子どもたちが危機に直面したときに必要となる力を想定し、その力を様々な教育活動を通して育成していく方法です。ここでは、便宜上、前者を「直接的な自殺予防教育」、後者を「間接的な自殺予防教育」と呼ぶことにします。

直接的な自殺予防教育の例としては、先に紹介した阪中（2008）の実践が参考になります。阪中は、A中学校において「教師向け自殺予防プログラム」を実施し教員間の共通理解を得た上で、総合的な学習の時間などに「いのちの授業」（全10時間）として「生徒向け自殺予防プログラム」を実施しています。その主な内容は、自分の誕生、生命の誕生と性（助産師の講話）、生きることの意味、死の意味（「葉っぱのフレディ」のビデオ視聴）、青少年の自殺の実態、自殺のサイン、ストレスと自殺の危険、どのように救いの手を差し伸べるか（ロールプレイによる演習）、地域にどのような自殺予防に関する機関があるのか（希望者を募って訪問）、などです。阪中は、実践の結果、自殺予防という重いテーマであっても多くの教員が一緒に取り組むことで、実施に踏み出せるという手応えを得ることができたと報告しています。

このような実践はまだ始まったばかりですが、将来的には「生徒向け自殺予防プログラム」の実践が増えてくるのではないかと思います。しかし、今は実践に対する教師の不安もあることから、共通理解の形成や、実践の内容・

方法についての検討に、もう少し時間をかける必要があると思われます。

一方、間接的な自殺予防教育の例としては、教科学習・道徳・総合的な学習・特別活動などの時間に実施される「いのちの教育」や、ストレスマネジメント及びソーシャルスキルトレーニングなどの心理教育プログラムを通して、子どもたち一人一人に危機を乗り越えていくときに役立つ力を育てていくことが考えられます。

しかし、間接的な自殺予防教育を行うためには、人はどうして自殺するのかということ、つまり自殺のプロセスやその予防についての知識を念頭に置いて指導・援助することが、より一層重要になります。

このように、直接的な自殺予防教育にしても、間接的な自殺予防教育にしても、実践に向けてはいくつかの課題があります。

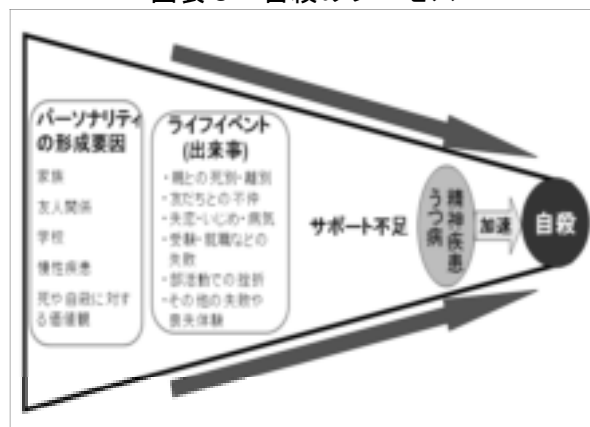
5 間接的な自殺予防教育の充実に向けて

では、自殺予防教育の方向性を、どのように考えればよいのでしょうか。

おそらく、近い将来「生徒向け自殺予防プログラム」を実施する学校が増えてくるのではないかと思います。将来、直接的な自殺予防教育の実践が有意義なものとなるためには、現段階では、その土台づくりとして間接的な自殺予防教育の充実を図ることが重要ではないかと考えます。

間接的な自殺予防教育を行うためには、自殺のプロセスを想定する必要があります。ここでは張（2010）の考え方をもとに図表6のように考えました。仮に失敗や挫折に対してパーソナリティ（人格）が脆弱で、ストレスに対する抵抗力を十分にもたないまま、喪失体験を伴うような不運な出来事（親しい人との死別・離別、友人との不仲、いじめ、病気、受験・就職での挫折など）に遭遇したとします。その時、周囲からのサポートが得られなかったり、自分から

図表6 自殺のプロセス



（出典：張「うつ病新時代」2010を参考に作成）

も助けを求められなかったりすると、次第に悩みが深まっていきます。そして、このような辛い状態が長期にわたって継続することによって、うつ状態や精神障害を招き、それが自殺の引き金を引くのではないかと仮定しました。そこで、危機的な出来事に会っても、それを乗り越える力をパーソナリティの特性の一つとして育成できれば、自殺への経過をある程度予防できるのではないかと考えました。この結果、本冊子では、先に述べた自殺予防教育で育成する力のうち、「子どもがお互いの自殺の危機を察し、適切に対応できる力」については検討の対象から除外して扱い、「子ども自身が自殺の危機を乗り越える力」に焦点を当て、間接的な自殺予防教育の視点を整理しようと考えます。

以上のことを踏まえ、本冊子では、間接的な自殺予防教育の実践で重要となる、以下の二つの問いに対する答えを見いだすことを目的として検討を行い、学校における自殺予防の推進に向けた基礎資料を提供したいと考えます。

<本稿の目的>

- i. 危機的な出来事に会っても、それを乗り越える力とは一体どのような力であるのか。
- ii. また、「危機を乗り越える力」を日常の教育活動の中で、主に学級・ホームルーム担任がどのようにして育成すればよいか。

第2章（研究編）危機を乗り越える力とは

本章では、間接的な自殺予防教育で焦点を当てる「危機を乗り越える力」の内容について述べます。具体的には、「危機を乗り越える力」を個人のパーソナリティの特性の一つと捉え、先行研究を参考にして「危機を乗り越える力」の構成要素を検討し、概念を整理します。

1 危機を乗り越える力の定義

子どもは、一人の人間として、また一人の児童生徒として、学校生活を通して課題に取り組みながら成長します。教師は、子どもが課題に取り組む過程で出会う困難を乗り越えられるように指導・援助しながら、子どもの成長を促進します。困難を抱えた状況において、子どもは情緒的な苦悩を抱えますが、発達心理学ではこの辛い状況での問題解決の取組こそが、子どもの成長の糧になると指摘しています。したがって、子どもが課題に取り組む上で出会う困難がゼロになるように支援することは不可能であるし、目指すべきでもないのです。ところが、子どもによっては、困難の程度が大きくなり、子どもの適応を妨害するほどに膨らんでしまう場合があります。これが危機です。危機とは、生命が物理的に、心理的に脅かされ、自分の存立が危うくなる恐れのある状況です。たとえば、子どもの学校生活場面で例を挙げれば、いじめなどの対人関係上の問題や学業面でのストレスから不登校状態に陥ったり、進学や入学といった新たな学校段階への移行に伴う環境の変化から心理的、社会的な不適応や問題行動を起こしたりすることなどが、子どもの危機といえるでしょう。そして、このような「危機」を乗り越えるには、教師や保護者などの支援者の力が重要な鍵を握ります。

しかし、子どもの中には、たとえ不運な出来事を経験し危機的な状況に陥っても、またその

ときに支援者の力が十分に得られなくても、心理的・社会的にある程度良好な状態を維持し、適応した生活を送っている子どもも少なからず存在します。そして、その体験を乗り越えて精神的に強くなる例や、ストレスを感じながらも自己の成長に対する実感を高めていく例もみられます。このことから、不運な出来事に出会っても適応した生活を維持したり、それを糧として乗り越えていくことを可能にしたりする力が個人の特性としてあるのではないかと考えられるのです。そして、この力こそが、本章で検討したい力であり、子どもたち一人一人に育てたい力なのです。

以上のことから、子どもに育てたい「危機を乗り越える力」を、「困難や危機に出会っても心理的・社会的にある程度良好な状態を維持したり、それを乗り越えていくことを可能にしたりする力」と定義することにします。また、その力は、日常の教育活動において育成可能な力である、と捉えることにします。

2 危機を乗り越える力の育成

子どもに「危機を乗り越える力」を育てると言っても、何か特別なことをするわけではありません。「危機を乗り越える力」は、各発達段階において発達課題に呼応した教育上の課題（学業、友人関係、進路決定等）を子ども自身が達成できるように、教師が日常的な教育活動を通して指導・援助することで育ちます。栃木県教育委員会（2003, 2004）では、各発達段階で子どもに育てたい力を明らかにし、発達課題の一覧表を作成し、活用を呼びかけています。「危機を乗り越える力」は、この一覧表に示されたような発達課題を一つ一つこなしていくことで身に付くのです。

しかし、子どもが育つ環境が変化し、子ども

が抱える課題が幾重にも重なってくると、教師の予想もつかないところで困難を抱え、深刻な危機に陥ってしまう子どもが現われるようになりました。このことから、「危機を乗り越える力」をより一層重要なものとして普段から意識し、発達課題や教育上の課題の達成を通して、しっかりと育てることが必要であると考えられます。

3 危機を乗り越える力の構成要素

ところで、この「危機を乗り越える力」とは、一体どのような要素から成る力なのでしょう。この問いに対する答えを得るため、危機への対処や危機からの立ち直りにおいて重要な知見を提供しているレジリエンスに関する研究を参考にして、その力の内容について検討し、構成要素を整理したいと思います。

(1) レジリエンスとレジリエンシー

レジリエンスとは、もともとは、圧縮されても元の形に戻る物質の性質を表す、物理学や工学の分野の用語です。絨毯の毛は踏まれても、また持ち上がりふかふかした状態に戻りますが、レジリエンスとはそういう性質のことです。それが近年心理学等でも、適応面での「弾力性あるいは回復力」を意味する用語として用いられ、「困難な状況にもかかわらず適応に成功した過程・結果あるいは能力」と定義されるようになりました。しかし、レジリエンスに関する研究には様々なものがあり、その概念は研究者によって異なります。本冊子では、子ども自身が危機を乗り越えるときに役立つ力をパーソナリティの特性の一つと捉えていることから、レジリエンスを、「困難な状況下で精神的にダメージを受けても、そこから立ち直り適応を果たしていくことに影響を及ぼす特性あるいは要因」と捉えることにします。この捉え方は、研究者の間では普通「レジリエンシー（精神的回復力）」と称されているため、ここからはレジリエンシーという用語を用いて検討することにします。

(2) レジリエンシーに関する研究

レジリエンシーを測定可能な個人の特性あるいは傾向と捉え、レジリエンシーの中核となる特性を明らかにしようとする研究は欧米で盛んですが、日本でも10年ほど前から研究が行われるようになりました。ここでは、子どもの「危機を乗り越える力」の構成要素を探る上で重要な知見を提供する、以下の二つの研究に注目します。

小塩ら（2002）は、大学生を対象とした調査研究において精神的回復力尺度（レジリエンシーを測定する尺度）を作成し、『新奇性追及』『感情調整』『肯定的な未来志向』という3因子を抽出しています。『新奇性追及』は、「いろいろなことにチャレンジするのが好きだ」「新しいことや珍しいことが好きだ」などの項目から成り、新たな出来事に興味や関心をもち、様々なことにチャレンジしていこうとする傾向であると説明されています。『感情調整』は、「自分の感情をコントロールできるほうだ」「動揺しても、自分を落ち着かせることができる」などの項目からなり、自分の感情をうまく制御できる傾向であると説明されています。『肯定的な未来志向』は、「自分の未来にはきっといいことがあると思う」「将来の見通しは明るいと思う」「自分の目標のために努力している」などの項目からなり、明るくポジティブな未来を予想し、将来に向けて努力しようとする傾向であると説明されています。

この研究では、以下の二つの指摘が示唆に富みます。

第1に、苦痛に満ちたライフイベントを経験していても自尊心が高い人は精神的回復力が高いという指摘です。このことは、子どもの自尊感情を育てることが、困難や危機への対処に役立つ可能性を示しています。

第2に、精神的回復力が危機に対して有効な予防要因になっているのではなく、個人が危機に陥った状況において、特に重要な役割を担う特性であるという指摘です。このことは、精神的回復力は危機の予防からは独立した力であり、危機に陥ったときに発揮される力として重

要であることを示しています。

石毛・無藤（2005）は、中学生を対象とした調査研究においてレジリエンシー尺度（精神的回復力尺度）を作成し、『前向き性』『自省性』『相談性』という3因子を抽出しています。『前向き性』は、「失敗してももう一度挑戦する」などの項目から成り、あきらめずに挑戦し、前進しようとする傾向であると説明されています。『自省性』は、「失敗したとき、自分のどこが悪かったかを考える」などの項目から成り、自分の言動を振り返る傾向であると説明されています。『相談性』は、「つらいとき、自分の気持ちを周りの人に聞いてもらう」などの項目から成り、他者との関係を基盤にする傾向であると説明されています。

この研究では、以下の四つの指摘が示唆に富みます。

第1に、中学生においては、ストレスフルな体験によって陥ったネガティブな心理状況から回復する過程では、『前向き性』『自省性』『相談性』のような特性が心理的な適応と関連が深いという指摘です。子どもの自殺は思春期以降に増加しますが、抽出された3つの特性は、中学生だけでなく、小学校高学年から高校生までの思春期の子ども全般にとっても役立つ特性である可能性が高く、「危機を乗り越える力」に含める構成要素として重要であると考えられます。

第2に、『前向き性』は、小塩ら（2002）の『肯定的未来志向』や、北米のレジリエンシー尺度の研究者らが見いだした『楽観主義』と類似した特性である反面、『前向き性』『自省性』『相談性』は、いずれもレジリエンシー以外の特性とも関連するという指摘です。本章では、「危機を乗り越える力」の構成要素を、レジリエンシーの各研究に類似する特性を拾い上げてまとめるほかに、危機への対処に役立ちそうな他の特性や要因等も含めて分類・整理を試みようと考えていますが、この指摘は分類・整理の

方法を定める上で参考になります。

第3に、『前向き性』は無気力を軽減するとともに、自尊感情の維持・向上と関連する特性であるという指摘です。これは、セリグマン（2003）の指摘ともほぼ一致しています。無気力や自尊感情の低下は無力感とも関連する要因であると考えられますが、セリグマンはこの無力感がうつにつながる可能性があることを指摘しています。そして、無力感を減らし、うつを予防するためには、楽観的な考え方を身に付けることが必要であると述べています。このことから、『前向き性』や『楽観性』は、「危機を乗り越える力」を考える上で特に重要な特性であると考えられます。

第4に、レジリエンシーが必ずしもストレスの予防要因にはならないという指摘です。これは小塩ら（2002）の指摘とも一致しています。例えば、レジリエンシーが高くてもストレスが軽減されるわけではなく、たとえストレスを感じても、レジリエンシーにはそのネガティブな心理状態からの立ち直りを促す機能があることから、ストレス状態に陥ってもレジリエンシーが高ければ個人は心理的な適応状態に到達できるということです。このことは、「危機を乗り越える力」の機能を考える上で参考になります。

(3) 構成要素の分類と整理

以上、日本におけるレジリエンシーに関する二つの研究をみてきました。

それでは、間接的な自殺予防教育で焦点を当てる「危機を乗り越える力」は、一体どのような要素から構成すればよいのでしょうか。

レジリエンシーで重要視されている特性には、実に幅広いものがあります。しかし、これらすべてについて検討を行うことは困難であることから、本冊子ではレジリエンシーに関する研究に共通して見いだされている特性及びそれと深くかわる要因のうち、小学生・中学生・高校生の子どもたちにとって特に重要な特性として、以下の四つに注目しようと考えます。

＜1＞前向き性

前向き性とは、あきらめずに挑戦し、前進しようとする傾向のことです。肯定的未来志向性、楽観主義、自尊感情とも関連があります。困難な状況で不安や脅威を感じていても、先を見通し、前向きな展望をもち続け、前進することは、危機への対処や精神的ダメージからの回復において必要な要因だと考えます。なお、ここでは、目的意識、問題解決志向、自己効力感、有能感の要因も前向き性に含めて扱います。

＜2＞自省性

自省性とは、自分の言動を振り返る傾向のことです。困難な状況において、その状況を客観的に捉えたり、その原因を冷静に追究することは、心の整理や自己納得を促す可能性があり、危機への対処や精神的回復の準備において必要な要因だと考えられます。なお、ここでは、客観性の要因も自省性に含めて扱います。

＜3＞相談性

相談性とは、他者とのつながりをもち、援助を受けようとする傾向のことです。辛く困難な状況において他者との関係を持続けることは、心理的、社会的に良好な状態を維持し、適応した生活を送る上で必要な要因だと考えます。

＜4＞感情の調整

感情の調整とは、自分の感情の状態を把握し、維持し、コントロールしようとする傾向のことです。レジリエンシーに関する研究をみると、感情と行動がレジリエンシーに与える影響を検討したものがああり、それによると、行動よりも感情の調整がレジリエンシーに直接的に影響を及ぼしているという報告があります。このことから、感情の調整は、危機を乗り越える上で必要な要因だと考えます。

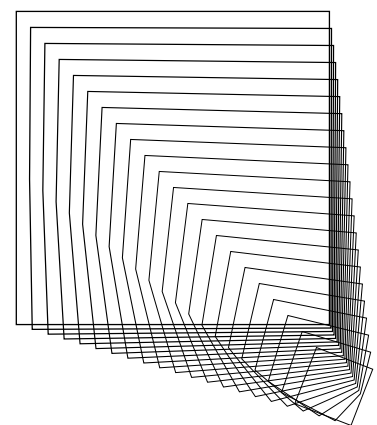
以上のように、「危機を乗り越える力」の構成要素を、『前向き性』『自省性』『相談性』『感情の調整』という4つの要素で整理しました。これはあくまでも便宜的な分け方であるため、

研究的な裏付けはありません。つまり、ここで整理した「危機を乗り越える力」は想定された力であることから、困難や危機に出会ったときの心理的な適応性を説明する説明概念のようなもの、あるいは子どもを育てていくときの育成目標と考えた方がよいものです。

ここで、残された課題について二つ述べます。

第1に、「危機を乗り越える力」の概念は検討されたものの、間接的な自殺予防教育の実践に必要な、具体的な力が示されていないことがあげられます。子どもにどんな力を育てたいのかが明確にならないければ、実践には結び付きにくくなります。この課題については、第3章で詳しく述べたいと思います。

第2に、「危機を乗り越える力」をどのようにして子どもに育てたらよいのか、その方法が具体的に示されていないことがあげられます。この課題については、第4章で具体例を挙げて説明したいと思います。



第3章(基礎編)危機を乗り越える力を育むために

本章では「危機を乗り越える力」の育成において必要となる、具体的な育成目標を設定し、その内容について述べます。

1 危機を乗り越える力の具体的な育成目標の設定

先行研究を参考にしながら「危機を乗り越える力」の育成において必要となる、具体的な育成目標について、以下の三つの基準で検討を行い、設定を試みました。

- i. 具体的にどんな力を育てるのがはっきりとわかるように、「〇〇〇できる力」と記述されていること
- ii. 設定された目標が、『前向き性』『自省性』『相談性』『感情の調整』という4つの構成要素のうち、いずれか一つの構成要素から捉えやすい力であること
- iii. 設定された目標が、小学生、中学生、高校生の「危機を乗り越える力」としてふさわしいこと

その結果、『前向き性』四つ、『自省性』一つ、『相談性』一つ、『感情の調整』三つの、合計9つの目標が設定されました。(p.15参照)これらは、学校における実践で追究される具体的な育成目標として妥当なものであると考えられます。なお、ここからは「危機を乗り越える9つの力」と呼ぶことにします。

2 危機を乗り越える9つの力

「危機を乗り越える9つの力」について、その内容を述べます。

《「前向き性」にかかわる4つの力》

『前向き性』にかかわる力は、たとえ困難や危機に出会っても前進しようとする力です。具体的には、失敗や挫折をしても「何とかなるさ」

というように物事を楽観的に捉える力や、「こうすれば乗り越えられるだろう」という見通しをもつ力、夢や目標を持ち続ける力、目標に向かうための行動を計画する力、物事をやり続ける意志力などから成ります。

1 うまくいかない状況が起きても、ふさぎ込まず、物事を良い方向に考えることができる力

この力は、「何とかなるさ」というように物事を楽観的に捉える力や、「自分はきっと乗り越えられるだろう」という回復への見通しをもつ力です。困難や危機を乗り越えるには、強靱な忍耐力、意志力だけではうまくいかないときもあります。そのようなとき、楽観性や思考の柔軟性は大切な力になります。

この力の基盤には、辛い出来事を乗り越えて立ち直った体験が重要になります。自分が立ち直れたという自信は大きな財産であり、次に困難に出会っても、「自分は大丈夫」と思える感覚や、「自分はきっと乗り越えられるだろう」という見通しにつながると考えられます。

この力を育むには、日頃から、子ども自身が自分にはよいところがたくさんあると思えるように、ほめたり、励ましたりしながら自信（自尊感情）を育むことが大切です。自分の心の中にマルがいっぱい付いている子どもは、自分を信じて、何とか事態を乗り越えようとしますが、自分はダメな人間だと思っていると、自分の力で乗り越えられる場面でも力を発揮することができません。

また、子どもが困難な状況に陥った場合は、うまくいかないところにばかり目を向けるのではなく、うまくいっているところにも目を向けさせたり、たとえうまくいなくても決定的ではないことに気付かせたりすることが、困難を乗り越えていく上で貴重な体験になります。

2 困難な状況下でも、いろいろな解決方法を考えることができる力

この力は、いろいろな解決方法を考えることで未来に対して展望をもつ力です。展望がもてると立ち直りやすくなります。

この力を育むには、子どもが物事に取り組むときに、いろいろな方法を考えさせたり、実際にその方法でやらせてみて効果を確かめさせたりすることが大切です。体験を通していろいろな解決方法があることを知ることは、八方塞がりの状況に陥ったときに、打開の糸口を見つける力となることでしょう。

また、子どもが困難な状況に陥った場合は、「こうしてみたらどうだろう？」と解決の選択肢をいくつか示してあげることが大切です。子どもは、それだけで道が開け、心が軽くなる体験をしますが、この体験が次の困難に対処するときの財産になります。

3 目標を達成するために必要な行動計画を立て実行できる力

この力は、目標をもって生きる力です。具体的には、目標を設定する力や、目標を達成しようとする強靱な意志力、実行力、計画性から成る力です。夢や目標をもって生きていくと、目の前の苦勞が小さく感じられることがあります。それゆえ、困難や危機に出会ったときには夢や目標をもち続けることが大切なのです。また、困難に出会っても、ひるんだり、逃げてばかりでは事態は一向に改善しません。困難を克服するためには、目標を定め、行動計画を立てて実行する、強靱な意志力も必要です。

この力を育むには、自ら目標を定め、計画を立てて行動させたり、物事の取組の過程で達成の度合いを確認させたりしながら、充実感や達成感を味わわせることが大切です。しかし、あまりにも目標が高すぎたり、計画に無理があったり、達成に必要な取組の量が子どもの対処能力を超えていたりすると、かえって困難な状況

に陥ってしまうことがあるので、子どもの様子を見て必要な助言や支援を適切に行うことが求められます。そして、目標達成までの道のりをしっかりと支え、成功体験を積み重ねていくことが大切です。

4 失敗しても、あきらめずにやり続けることができる力

この力は、成功を信じて、がんばる力です。また、成功のときまでじっと我慢し、耐えて待つ力です。人は失敗して落ち込んだとき、自分のよりどころとなるアイデンティティや信念のようなものを信じることでがんばれることがあります。内面に確かな自己イメージをもつことが、この力の基礎にあるように思われます。

この力を育むには、仲間と一緒にがんばる体験をさせることです。授業で仲間と一緒に教え合い、励まし合いながら問題を解く、部活動で仲間と共に汗を流す、文化祭の出し物を企画から運営まで仲間と協力して行い成功させる、といった体験が大切です。このような体験を通して、子どもは「自分にもできる」という、確信のようなものを自分の中に作り上げ、それを信じていくようになります。

また、日頃から「待つ」体験をさせることも耐える力やがんばる力を育てることにつながります。給食の配膳の順番を並んで待つ、先生の指示があるまで静かに待つ、友だちが伝えたいことを言い終わるまで聞いて待つなど、たくさんの「待つ」体験をさせることです。そして、待つことができたなら、「よく待てたね！」とほめ言葉に乗せて子どもにフィードバックすると、耐える力やがんばる力が強化されます。

失敗や挫折をしたとき、誰かから教えてもらったちょっとした言葉を座右の銘としてがんばれる場合があります。また、先人が失敗を乗り越えた話、あるいは歌やメロディーが心の支えとなってがんばれる場合もあります。これらも子どものがんばる力を支える大切な要素といえます。

《「自省性」にかかわる力》

『自省性』にかかわる力は、周りの状況について合理的に分析する力や、その状況を客観的に捉える力、自分の言動を振り返ったりする力などから成ります。

5 失敗したときに、自分のすべてを責めるのではなく、その原因を冷静に考えることができる力

この力は、自分の言動や周りの状況をよく観察し、それを客観的に捉え、合理的に分析する力です。なぜ失敗したのかを冷静に振り返り、自分や周りの状況についてよく知ることは、これからどうすればよいかという展望や見通しを得るために必要なことです。また、このことは気持ちの整理にもつながっていきます。

この力を育むには、日頃から、物事を冷静に見つめさせたり、客観的に捉えさせたり、原因を分析させたりすることが大切です。たとえば、失敗してもすべてがダメなのではなく、他のところではうまくいっているものがあることを指摘して、それを探させてみるとよいでしょう。また、ダメなところが見つかるということはすべてがダメなのではなく、変化すべき課題が見つかることであるというように、積極的な意味付けを加えたりすることも大切です。

また、困難に出会い、悩みを抱えているときには、それがずっと続く悩みなのか、2、3日もすれば消えてしまう悩みなのかを分析させるだけでも、心を軽くさせることができます。このことから、自分や周りの状況などについて、合理的な分析を加えてみることで、困難や危機への対処に役立つことがわかります。

《「相談性」にかかわる力》

『相談性』にかかわる力は、他者とのつながりをもつ力や他者に援助を求める力などから成ります。

6 自分が困っていることを誰かに相談できる力

この力は、自分が困っていることを他者に打

ち明け、相談する力です。プライドが高すぎたり、完全主義者であったり、自分の悩みを打ち明ける勇気がもてなかったりすると、他者の援助を受けることができず、一層落ち込んでしまうことがあります。このことから、困難や危機に出会ったときに、特に重要な力といえます。

この力を育むには、「相談してよかった」という体験を積ませることが大切です。相談というものは、自分の秘密や弱さを人に打ち明けることなので勇気が必要であり、安心できる人にしかできないものです。したがって、「相談してよかった」という体験を積ませるには、相談できるような関係づくりが重要になります。

そのためには、日頃から、教師と子ども及び子ども同士の信頼関係づくりを丁寧に行っていくことが大切です。そして、自分の思いを言葉で伝える体験や、相手の思いを批判も評価もせず共感的に受容する体験などを積ませることが大切です。そして、相談しやすい雰囲気の中で実際に相談が行われ、「相談してもいいんだ」「相談してよかった」という体験が子どもの心に残れば、それが困難や危機を乗り越えるときの財産になります。

《「感情の調整」にかかわる3つの力》

『感情の調整』にかかわる力は、自分の感情の状態を把握したり調整したりする力や、自分の感情を適切に表現する力などから成ります。

7 自分のありのままの感情に気付くことができる力

この力は、自分の本当の気持ちや本音を知る力です。

この力を育むには、毎日の生活の中で、自分を振り返らせ、その中で自分の気持ちを表す言葉を吟味させることが大切です。そのことで、子どもは自分の気持ちの整理ができ、行動の調整も行えるようになります。

子どもが困難を抱え苦しんでいるときは、脅かさずに安心感を保ちながら、子どもの言葉とその裏側にある気持ちを丁寧に受け止めていくとよいでしょう。「これが嫌だったんだね」「こ

れが苦しかったんだね」「これが悲しかったんだね」と、ゆっくりと子どものありのままの感情を言語化していくと、子どもは自分自身でその感情を安全なものとして抱えていけるようになります。

8 自分の感情をコントロールできる力

この力は、自分の感情の状態を把握し、適切に調整する力です。感情を調整することは、行動の調整とも関連し、困難や危機からの回復において重要な力の一つです。

この力を育むには、我慢する体験や、感情のエネルギーを他の適切なものに変えて発散する体験が重要になります。

感情に影響を及ぼす認知や思考を変えることで感情のコントロールを図る方法もあります。人は失敗すると、ひどく落ち込むときがありますが、それは「絶対に失敗してはいけない。失敗するのはダメな人間だ」という考え方があるからです。しかし、「完璧な人間などいない。もし失敗したらまたやり直せばいいじゃないか」という考え方ができたとしたら、ひどく落ち込むことはなくなります。このように、「絶対に」「べきである」といった考え方を変え、認知や思考を柔軟かくすることで、感情の調整を図る方法も、日頃の教育活動の中に取り入れてみるとよいでしょう。

また、「落ち込み」「不安」「怒り」などのネガティブな感情で困ったときには、自分なりの対処法をもつようにさせるとよいでしょう。たとえば、怒りで感情が高ぶったときには、深呼吸をしてみる、一人で居られる場所に行き落ち着くのを待つなどの対処法を子どもと一緒に考え、それを活用できるようにしてあげるとよいでしょう。

9 自分の感情を他者に適切な方法で伝えることができる力

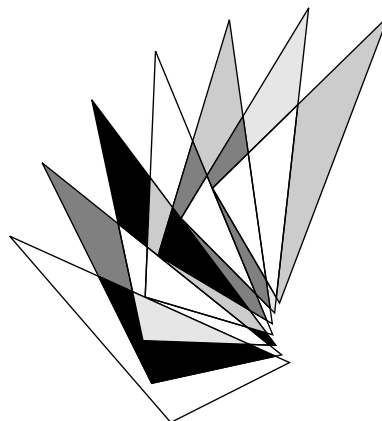
この力は、自分の感情の状態を把握し、適切な方法で表現する力です。

この力を育むには、日頃から、自分の気持ち

を他者に伝える方法について考えさせたり、実際にモデルを示し、やらせてみたりすることが大切です。その中で、相手を見殺しにして、自分の考えを押し付け自己主張をするのではなく、逆に相手に遠慮して自分を押し殺して我慢するのではなく、相手のことも大切にしながら、自分の気持ちを伝えていくことが大切であるということを、体験的に学ばせるとよいでしょう。相手のことも大切にしながら自分の気持ちを伝えていくという力は、困難や危機に出会ったときに、他者からの適切な援助を受ける上でも、自分の精神的な回復を図る上でも、重要な意味をもつのではないのでしょうか。

以上、設定した9つの力について、その内容を述べました。次のページに「危機を乗り越える9つの力」の一覧を載せました。

次章では、「危機を乗り越える9つの力」を育てるための指導・援助の具体例を紹介します。



☆育成目標

危機を乗り越える9つの力

- 1 うまくいかない状況が起きても、ふさぎ込まず、物事を良い方向に考えることができる力
- 2 困難な状況下でも、いろいろな解決方法を考えることができる力
- 3 目標を達成するために必要な行動計画を立て実行できる力
- 4 失敗しても、あきらめずにやり続けることができる力
- 5 失敗したときに、自分のすべてを責めるのではなく、その原因を冷静に考えることができる力
- 6 自分が困っていることを誰かに相談できる力
- 7 自分のありのままの感情に気付くことができる力
- 8 自分の感情をコントロールできる力
- 9 自分の感情を他者に適切な方法で伝えることができる力

第4章（指導・援助編）

9つの力を育む教師の指導・援助とは

ここからは、教師による総合的な指導・援助が、先にあげた9つの力とどのように関連するのかについて、いくつかの例を紹介したいと思います。指導・援助例としては「困難な状況や危機ともいえる状況に直面した子どもへの指導」と「すべての子どもを対象にした開発的な指導」の両方を取り上げています。一つの指導が一つの力を育てるわけではなく、一つの指導はいくつもの力につなげることができると考えられます。また、複数の指導・援助を組み合わせることで、育みたい力をより確かなものとして根付かせることにもつながります。特に失敗や挫折のある子どもへの指導においては、それを乗り越えるプロセスが、子ども自身の中に体験として残るように意識したいものです。そうすることで、困難を乗り越える力は醸成されていくと考えます。

読んでいただくと、学校で日頃行われている指導の中に、自殺予防教育の要素はすでにたくさんあることを確認していただけるのではないかと思います。大切なことは、指導において教師側が自殺予防の視点を自身の中に意識付けて取り組む、ということではないでしょうか。今回の指導・援助例はこの視点を強調した一つの試みとして作成しました。

【指導・援助例の見方】

【〇〇学校での例】 指導・援助例のテーマ

＊小学校低学年…1年～3年

小学校高学年…4年～6年 としています。

○指導・援助内容の概要を示しています。

POINT！

この指導・援助の背景となる考え方やかかわりのポイントについて示しています。

この指導・援助に関連する力

この指導・援助が危機を乗り越える9つの力のうち、どの力と関連しているのかを示しています。

【小学校低学年での例】

学習活動を通して、あきらめずにやり続けることができるようにする指導

＜国語＞平仮名・片仮名・漢字練習など

＜算数＞四則計算の練習

○ドリルやプリント等を活用して繰り返し練習する。

○合格点を設定し、小テストを繰り返し実施し、合格したり、努力が見られたことを賞賛する。

○やり直す時間を設け、できたら励まし、次への意欲を喚起する。

○がんばりカードを活用し、達成状況が確認できるようにする。

○連絡帳を活用し、努力している様子を家庭にも伝える。

＜音楽＞打楽器・ハーモニカ・リコーダー・鍵盤楽器など

＜体育＞器械・器具を使つての運動遊び

○がんばりカードを使用しながら、自分の目標を立て、反復練習をする。

○休み時間等に友だちと教え合うようにしたり、個別指導をしたりする。

○授業で発表し、励まし合ったり、できたことを全員で賞賛し合ったりする。

○帰りの会等で話題にし、あきらめずに取り組むことの大切さをフィードバックする。

POINT !

学習活動を通して失敗してもあきらめずにやり続ける力をつけることは、よりよく生きていく上ではとても重要です。教師のかかわりとしては、努力していることを賞賛したり、がんばっていることを自分自身で確認できる方法を工夫したり、チャレンジする機会を何度も設けたりすることで、意欲が継続するように認め、励ましていくことが大切です。そして、子ども自身が**やり続けてよかったと思えるような体験を数多く重ねていくことがカギ**となります。また、子ども同士で助け合ったり励まし合ったりする場を設定し一緒に活動することで、がんばればできる自分を実感していくことが大きな自信につながります。更に、家庭と連携を図ることで、複数の人から賞賛される場をつくっていくことも大きな励みになります。このような教師や友だち、家族の励ましの中で、子どもたちは少しずつ自分にもできるという感覚をもつようになります。

この指導・援助に関連する力

- 1 うまくいかない状況が起きても、ふさぎ込まず、物事を良い方向に考えることができる力
- 3 目標を達成するために必要な行動計画を立て実行できる力
- 4 失敗しても、あきらめずにやり続けることができる力

【小学校低学年での例】

給食当番の時に食缶を落としてしまった児童への指導

- 安全を確認した上で、心配することはないことを伝えて、安心感を与える。
- 本人や周囲の児童に指示を出し、その場の片付けを一緒にする。
- 片付けながら、どうしてそうってしまったか状況を確認する。
- 本人の気持ちを受け止めながら、どうしたら良かったかを一緒に考える。
例) 手が滑ってしまった→ぎゅっと持とうね
重かった→少し持ってみて、重かったら友だちに手伝ってもらおうね
- 解決方法について教師から提案したり、他の児童からもこれまでの経験を引き出したりして一緒に考える。
例) ・残っているものを分ける
・近くのクラスに声をかけて分けてもらう
・放送をして、全クラスに協力を呼びかける など
- 全員に状況を説明し、本人を責めないことや誰にでも起こり得ることを伝え、注意を喚起する。
- 協力して片付けたり、解決方法を一緒に考えたりすることで、失敗を乗り越えることができることを伝える。

POINT !

小学校低学年の段階では、「うまくいかない状況が起きても、何とかなる」と思えることが大きなカギとなります。そのためには、**教師が様々な方法を伝えて、選択肢を広げていく**ことが必要です。様々な選択肢を知ることが、視野を広げることにつながります。また、うまくいかない状況が起きても、これまでの経験から**他の方法で活動したり解決したりできるような場をたくさん設定する**ことも大切です。子どもたちは様々な経験を積むことで、徐々に自分の力でできるようになっていきます。また、自分一人で解決できないことでも、誰かを頼ることでうまくいく経験をすることも必要です。

教師のかかわりとしては、子どもの話をよく聞いて気持ちを受け止めたり、本人ができることを一緒に考えて、実行できるように励ましたり見守ったりすることが大切です。また、できたことをほめていくというように、心理面も支えていくことが物事を良い方向で考えることにつながります。

この指導・援助に関連する力

- 1 うまくいかない状況が起きても、ふさぎ込まず、物事を良い方向に考えることができる力
- 2 困難な状況下でも、いろいろな解決方法を考えることができる力
- 6 自分が困っていることを誰かに相談できる力

【小学校低学年での例】

国語の授業の作文発表の場で自分の感情に気付けるようにするための指導

○児童が発表した内容に対して、「その時、どんな気持ちでしたの？」「そう言われて、どんなことを感じたの？」などと聞いていく。

○子どもの言った言葉から感情を教師が連想し、子どもの内面の感情と言葉をつなぎ、言語化して子どもに伝える。

例)「～だから、嬉しかったのかな？」

「～だから、悲しかったの？それとも、悔しかったの？」

○児童が発表した感情に対して、「同じような気持ちになったとき」「同じような経験をしたこと」を発表し合い、感情を共有する。

POINT !

子どもたちが自分の感情に気付くことは、自分の行動をコントロールする上で重要です。低学年の子どもたちは、適切な言葉で感情を表現できないため、友人関係のつまずきやトラブルが多々起こります。そのため、**教師が子どもの言葉にならない感情を丁寧に聞き取りながら、子どもの内面にある感情と言葉をつないだり、つないだ言葉を言語化したり**することが重要になります。特に、ネガティブな感情の場合、言語化することで子どもがその感情を抱えられるようになります。このように、教師とのやり取りを繰り返すうちに感情が言語化され、自分自身の感情に気付くことができるようになります。やがてそれは、感情をコントロールすることへとつながります。また、他の児童と教師とのやり取りを聞くことも、自分自身の感情に気付くことにつながります。

作文発表の場面で、あえて気持ちを取り上げることは、子ども自身に自分の感情と向き合わせることになります。意図的に感情を扱うことで、子どもたちは自分の言動の背後にある感情に目を向けるようになり、徐々に日常の中でも自分の感情に気付くようになっていきます。

更に、教師も自分が体験したときに感じた気持ちを素直に伝えていくことが、子どもたちが自分の感情に気付くきっかけになります。その際、感情に良しあしがないことを伝えることも、自分のネガティブな感情を肯定的に受け止めることにつながります。

この指導・援助に関連する力

7 自分のありのままの感情に気付くことができる力

8 自分の感情をコントロールできる力

【小学校高学年での例】

困っていることを相談できるようにするための工夫

- 子どもの話をよく聴き、困っている事実や気持ちを受容する。
- 子どものできそうな方法を一緒に考える。
- 自分のできそうなことを子ども自身が選択できるようにする。
- 状況を確認しながら、励ましたり勇気づけたりし、できたことを賞賛したり認めたりする。

POINT !

小学校の高学年になると思春期に入るため、自分の困っていることを他者に伝えるようになる傾向があります。それは、仲間への所属の欲求が高まる反面、他者に自分がどう見られているかということ強く意識するようになるからです。そして、弱い自分、困っている自分を知られたくないという思いを抱くようになります。そのため、困っていることを一人で抱え込んでしまい、それが様々な不適應につながる場合があります。

解決の糸口をつかむためには、まず誰かに助けを求めたり、相談できたりすることが重要な力となります。また、弱い自分、困っている自分でも大丈夫だと気付くことも大きなカギになります。困っていることを他者に相談できる力を培うためには、困っていることが解決するしないにかかわらず、**相談してよかったという経験をする**ことが大切です。教師は、子どもの様々なニーズに迅速にそして適切に対応し、子どもの不安や抵抗を和らげるための支援を丁寧にしていくことが望まれます。

また、教師や学級の人間関係の中に、**普段から何でも話せる雰囲気をつくっておく**ことや**信頼関係を築いておく**ことも重要です。その際教師は、自分自身の困った経験や失敗体験を伝えるなどして、子どもが「助けてもらってもいいんだ」「相談してもいいんだ」と思えるような安心感を培っておくことが、子どもたちの相談性を高めることにつながります。

この指導・援助に関連する力

6 自分が困っていることを誰かに相談できる力

【小学校高学年での例】

「キレル」ことで友だちとのトラブルが絶えない児童への指導

○感情的になってしまったときは、落ち着ける場所に移動させる。

例) 保健室、多目的教室 など

○本人が落ち着くまでに、前後の状況を他の児童からも聞き、事前に何があったのかを把握する。

○落ち着いてから本人の話をよく聞いて、何がしたかったのか、どんな思いだったのかを受容しながら事実を確認する。

○怒りを自分でコントロールできるように支援する。

1：何に困っていたのかを聞くことで、どうしたかったのかを自分で意識できるようにする。

2：「キレル」直前に身体がどのような感じになったのかを丁寧に聞き、自分の言葉で表現できるようにする。

3：怒りの状態を数値化することで、コントロールが可能になるようにする。

4：次回、同じような状況になったときはどのようにすればよいか、どんなことができるかを一緒に考える。

例) 呼吸をゆっくりにする 何かを握る 部屋を出る など

○できることからやってみるように促し、できたことを賞賛し自信を高めるようにする。

POINT !

感情をコントロールすることは、「キレル」状態を回避し、様々な問題行動を未然に防止することにつながります。支援をする際には、**自分の怒りがどこから来るのか、自分がどのような状態になりやすいのかに気付けるようにすることが大切です。教師が個別に丁寧にいかかわることで、児童は感情をコントロールするコツをつかみ、自分自身の行動を調整することができるようになります。**その際、毎回は同じようにできなくても、一度でも回避できたことを認めたり、賞賛したりすることが自信につながります。結果を焦らず、長い目で見守っていくことが大切です。

この指導・援助に関連する力

8 自分の感情をコントロールできる力

【中学校での例】

学級活動において「友人とは何か」について考えさせる指導

- 学級活動において「理想とする友人とはどのような人か」というテーマを投げかけ考えさせる。（心のノートを活用なども考えられる）
- 様々な考えの中に「何でも話せる」等の意見が出てきたら「何でも話せる友人」の特徴について考えさせる。
例）普段仲がよい きちんと聞いてくれる 否定せずに聞いてくれる
考えが似ている など
- 更に「困ったときに相談できる友人」についても考えさせる。
例）自分のことを真剣に考えてくれる 秘密を守ってくれる いつでも聞いてくれる
自分とは違う考えをもっている など
- これまでに「友人に相談してよかった」と思えた経験を振り返り、なぜそう思ったのかを整理させる。
- 困難にぶつかったときには、一人で悩み考えることも大切であるが、誰かに相談してもよいのだということを確認する。

POINT !

中学生は発達段階から考えると、同世代の友人とのかかわりが深くなる時期です。悩みや迷いがあったときに、信頼できる大人がいて話を聞いてもらえることもありますが、友人に相談する場合の方が圧倒的に多くなると考えられます。心から信頼できる友人ができれば、抱えきれなくなった辛さを吐露することもできます。

子どもたちの日常会話はゲームや趣味、スポーツ、勉強、友人など他愛ない話題がほとんどかもしれませんが、いざというときにSOSを出せる存在がいてくれることは、とても心強いことです。また、それはお互いが支え合うことにもつながります。教師に相談してくる場合は、自分を信頼して話してくれている、ということを大切に受け止め、誠実に話を聞きたいものです。

誰かに相談してよかったという経験ができれば、大人になってからも、必要なときには相談できる力を発揮することができます。そのためにも教師は、普段から相談しやすい雰囲気づくりや子ども同士の信頼関係づくりに意識して取り組むことが大切です。

この指導・援助に関連する力

6 自分が困っていることを誰かに相談できる力

【中学校・高等学校での例】

試合の敗因が自分にあると思い極度に落ち込んでいる生徒への指導

○顧問は、部員全員で試合を振り返る機会をつくり、振り返りの視点を明確に示す。

- ・試合に負ける要因は一つではなく、いくつかの要素が複合的に影響していること
- ・それらは、今後の部員一人一人の取組次第で改善していけること
- ・結果に至る過程は、結果と同じであるか、それ以上に重要であること
- ・部としてのよいところに目を向けることで、改善策のヒントが得られること

○本人には、個別に気持ちを十分に聞き、励ますとともに、具体的な行動レベルでのアドバイスをする。自分が他の部員の立場だったら客観的にどう思うかなどを考えさせ、別の視点ももたせるようにする。

○以後の活動の中で、努力を認め、言葉にしてフィードバックする。

POINT !

人は何かうまくいかない状況が起きたときに、自分のすべてを否定してしまうかのような心境に陥ることがあります。この例のように、「敗因は自分にある、取り返しがつかない。自分はダメな人間だ」と考えている場合には、失敗したことは、**自分全体の中のほんの一部分にしか過ぎないという見方**ができなくなっていることが考えられます。しかし、客観的な見方をすれば、その人だけが原因ではなかったり、その人の**すべてがダメなわけではない**ことが明らかであったりする場合も多いものです。

失敗してしまったときに解決へ向かうためには、その原因を冷静に考え、どうすればよかったのか、これからどうすればよいのかを分析することが大切です。そのためには、自分のすべてを責めるのではなく、**物事を全体と部分に分けて捉えてみたり、いろいろな方向から見てみたりする**ことが大切です。それにより解決の手がかりを得られるとともに、自己否定感に陥ることを防ぐことができます。また、複数の人との意見交換を通して、様々な見方を知ることでもあります。

この指導・援助に関連する力

5 失敗したときに、自分のすべてを責めるのではなく、その原因を冷静に考えることができる力

【高等学校での例】

成績が下がり深刻に悩んでいる高校生への指導

- 深刻に悩んでいる、その気持ちを丁寧に聞く。
- 「～でなければならない」という思いが強すぎて自分自身を苦しめている場合には、「～であるにこしたことはないけれど～でないからといって致命的ではない」などと捉え直しをさせ、そうすることで受け止め方や行動がどう変化するのかを一緒に考える。
- すべてがうまくいっていないように感じている場合には、その状況の中でも比較的うまくやれていることや、比較的うまくやれるときなどを一緒にピックアップし、それらの場合にはなぜうまくいくのかを一緒に探してみる。
- うまくいく部分に焦点を当て、本人が気付いていない能力をフィードバックする。
- 以上のことを踏まえ、具体的に何から取り組んでみるのかを一緒に考える。
- 時間を置いて、その後の状況について本人と確認する時間を設ける。
- 考え方を柔軟にすることで、本人にとってその後も生かせる力がついている場合は、それを言葉で確認し返す。

POINT !

高等学校段階では認知面への働きかけもカギとなります。「大変な状況の中でも、どうしてここまでやってくることができたのか」と問いかけ、うまくいっている点やもっている力に気付かせることや、「～でなければならない」という非合理的な思い込みを「～できるにこしたことはないが」と合理的な思い込みに転換させることは、**考え方を柔軟にすること**につながります。こういった機会を増やすことで、生徒が自らプラス志向で考える力を徐々に付けていけると考えられます。

留意したいのは、深刻になっている状況から立ち直るには、辛い気持ちを十分に受容されることが必要な場合もあるという点です。まずは本人の話を丁寧に聞き、辛さに寄り添った上での働きかけを行うことが大切です。

この指導・援助に関連する力

- 1 うまくいかない状況が起きても、ふさぎ込まず、物事を良い方向に考えることができる力
- 2 困難な状況下でも、いろいろな解決方法を考えることができる力
- 5 失敗したときに、自分のすべてを責めるのではなく、その原因を冷静に考えることができる力

【高等学校での例】

数学の授業で様々な解法を考えさせる指導

- いくつかの解法が想定される問題を提示する。
- 正解にまで至らなくてもよいので、できるだけ多くの方法で解くよう促す。
- グループでお互いの解法を発表させる。
- 全体で発表させる。
- 別の解法があれば教師側から提示する。
- 別の解法を考える習慣は数学力を磨くだけでなく、日常生活で困難な状況にぶつかったときに活用できる力も同時に養われる、ということを確認する。

POINT !

数学においては正解に至る道筋は一つとは限らない場合があります。問題を様々な方向から捉え、何がどうなれば解決にたどり着くのかを見定め、既知の知識や理論を関連付けながら考えることは、論理的な思考を育むことにつながります。単に正解を求めることを目標とするのではなく、そこに至る過程で様々な解法があることを学ばせることは、日常生活においてもプラスになります。それによって、困難な状況にぶつかったときには、**課題を明確に把握し、それに対するアプローチを様々な角度から考え、可能な方法を組み合わせて動くことができたり、解決方法のバリエーションを増やしたりすることができるようになると考えられるからです。別の考え方はできないだろうか、他にも方法はないだろうか、と思いを巡らすことで意外な解決の糸口を見つけられることもあるかもしれません。**

一見、数学の授業と危機を乗り越える力とはあまり関係がないように思われますが、数学的な思考は生きていく上での一つの知恵となり得ることを伝えていくことも意味のあることではないでしょうか。

この指導・援助に関連する力

2 困難な状況下でも、いろいろな解決方法を考えることができる力

【高等学校での例】

文化祭のクラス企画に関する指導

- 文化祭のクラス企画に関して、クラスで中心となって活動する運営委員を数名募る。
- それぞれの委員の役割を確認する。
 - 例) 実行委員はクラスと学校とのパイプ役、HR委員はクラス企画全体の取りまとめ役、運営委員はいくつかのグループのチーフ など
- 実行委員、HR委員、運営委員で企画全体の構想を練る。
 - 例) 研究内容、展示物、会場のレイアウト、装飾、予算、広報等
- クラス全員がいずれかのグループに所属するようにグループ編制をする。
- グループごとに計画を立て、役割分担をして作業に取り組む。
- 教師は初期の段階から生徒主体で取り組ませるようにする。
- 課題が生じたときには生徒同士で話し合わせ、問題解決の力を養わせる。
- 文化祭終了後、クラスで振り返りを行う。(振り返り票の活用→SHRや掲示で紹介)

POINT !

学校における行事の中で、文化祭は生徒が自ら考え協力して取り組み、対外的にもその成果を発信できる意義あるものです。普段の勉強や運動とはまた違った個性をお互いに発見できる貴重な機会でもあり、見通しをもって計画的に実行する力を身に付けさせる絶好のチャンスです。特にこの例のようにグループごとに少人数で計画立案を行い、実施することは、一人一人が主体的に取り組む姿勢や**プランニングの力**を養うことにつながります。また、意見を出し合いながら試行錯誤する経験からは、**いろいろな解決方法があることや困難な中でも何とかやれるということ**を学ぶこともできます。

教師は行事の意義をしっかりと生徒に伝えつつ、できるだけ生徒の力を信じて任せてみる必要があります。ただし、放任してしまうのではなく、放課後、準備の様子を観察したり、特に中心になっている生徒に積極的に声をかけ、進捗状況を確認するとともに相談に乗ったりするなどして心理的に支えていくことも大切です。そして気付いた一人一人のよさを言葉にして返すことも生徒の自信につながります。

この指導・援助に関連する力

- 2 困難な状況下でも、いろいろな解決方法を考えることができる力
- 3 目標を達成するために必要な行動計画を立て実行できる力
- 4 失敗しても、あきらめずにやり続けることができる力

【高等学校での例】

アサーショントレーニングを取り入れたコミュニケーション指導

- 総合的な学習の時間やLHRを活用し、コミュニケーションに関する指導を行う。
- 感情は自然に湧き起こってくるものであり、否定する必要はないこと、それを表出するかどうかについては自分で責任をもつこと、また相手に伝える際には、適切な方法で表現することについて説明する。
- 具体的な例を用いて、攻撃的・非主張的・アサーティブな自己表現について説明し、その違いについて理解させる。
- 2人組や数人のグループを作り、実践させる。
- 実践後、適切なコミュニケーションの方法を学ぶことは、日常生活でどのように役立つのかを考えさせる。

POINT !

高等学校では、コミュニケーションスキルについて学ぶ機会をもつことは、時間的にもなかなか難しい現状にあります。しかし、感情をコントロールすることや適切なコミュニケーションについて学ぶことは、社会に出るにあたりとても重要なことです。小中学校でも発達段階に応じた取組がなされていますが、継続して学べる機会をつくることも大切です。

生徒の中には「ネガティブな感情を抱くのはよくないことだ」「相手に遠慮して自分の気持ちを伝えられない」など、感情やコミュニケーションに関する誤解が多いことに気付きます。自分に湧いてくる**どんな感情も肯定的に受け止める**ことの大切さや**適切な表現の仕方**を学ぶことで、「自分の感情や考えを人に伝えてもいいのだ」ということを知ると、人間関係における心理的な負担感を軽減することができると考えられます。

また教師自身が、設定した指導の時間内だけでなく、普段の生活や授業においてもアサーティブな姿勢を取り入れていくことも大切です。

この指導・援助に関連する力

- 7 自分のありのままの感情に気付くことができる力
- 8 自分の感情をコントロールできる力
- 9 自分の感情を他者に適切な方法で伝えることができる力

* アサーショントレーニング：攻撃的な言い方や非主張的な言い方でなく、自分も相手も大切にするさわやかな自己表現ができるようにするもの。

ま と め

1 「危機を乗り越える力」を育成する時の視点

本冊子では、「間接的な自殺予防教育」の一つの試みとして、「危機を乗り越える力」の育成について検討してきました。「危機を乗り越える力」は、レジリエンシーの研究者らが見いだした特性などを参考にして検討した結果、4つの構成要素・9つの力から成るものであると整理しました。これはあくまでも便宜的な分け方であり、研究的な裏付けはありませんが、「危機を乗り越える力」は、実践において追及される育成目標として妥当なものであると考えられます。また、日常の教育活動の中で、主に学級・ホームルーム担任が子どもに「危機を乗り越える9つの力」をどのようにして育てたらよいかということについて具体例を挙げて説明し、指導のポイントを整理しました。

ここで、「危機を乗り越える力」を育てるときの視点を三つ述べます。

第1に、わざわざ失敗させる必要はありませんが、失敗や傷つきを細心の注意を払って避けるよりも、もし失敗したらその失敗をどう生かすか、また、その失敗によって受けた精神的なダメージを自分なりにどうやって癒やし、次の成長につなげていくかということを意識して指導する、という視点です。

第2に、子どもが必死にがんばってもなかなか目標に近づけないとき、ただ「がんばれ」と指導するのではなく、そこに「何とかなるさ」という指導を加えるという視点です。もちろん、がんばることを軽視しているわけではありませんが、こういう視点を加えることで失敗や挫折からの回復の方向がイメージしやすくなるため、そういう指導も必要だと考えるのです。日常の教育活動における様々な体験の中で、こういう意識をもたせることが、「危機を乗り越える力」

の育成では重要ではないかと考えます。

第3に、自尊感情を育てるという視点です。

「危機を乗り越える9つの力」を見ると、自尊感情と関連すると思われるものがいくつかあります。困難や危機に出会ってもそれを乗り越えていく、あるいは精神的にダメージを受けてもそこから回復していくというイメージと自尊感情は関連が深いのだと思います。つまり、自尊感情を育てることが「危機を乗り越える力」の育成につながるのではないかと考えます。

2 今後の課題

今後の課題を二つ述べます。

第1に、「危機を乗り越える力」はレジリエンシーを参考にして想定された力であることから、ストレスコーピング（ストレスを評価し対処すること）とは切り離して扱いました。しかし、ストレスへの対処も重要な課題であることから、今後はストレスコーピング等も含めて自殺予防に役立つ力を再検討する必要があります。

第2に、本冊子は「危機を乗り越える力」に焦点を当てた「間接的な自殺予防教育」の実践について検討したため、自殺予防教育で育てたいもう一つの力である、「子どもがお互いの自殺の危機を察し、適切に対応できる力」については検討しませんでした。今後は、この力をどのようにして育成するかが課題です。

本冊子では、「間接的な自殺予防教育」の一つの試みとして、「危機を乗り越える力」の育成について考えてきました。

まずは、日常の教育活動を通して子どもに「危機を乗り越える力」をしっかりと育てることが、学校における自殺予防教育の土台づくりとして重要であると思われます。

参考文献 及び 資料

- 児童生徒の自殺予防に関する調査研究協力者会議 2009 教師が知っておきたい子どもの自殺予防
文部科学省
- 内閣府自殺対策推進室 2010 平成22年度自殺総合対策大綱の概要（パンフレット）
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 2010 児童生徒の自殺予防についての取組 月刊生徒指導
11月号 学事出版
- 上地安昭 2003 教師のための学校危機対応実践マニュアル 金子書房
- 阪中順子 2008 中学校における自殺予防教育の実践 日本学校心理士会年報 第1号 139-148
- 高橋祥友(編) 2008 改訂新版・青少年のための自殺予防マニュアル 金剛出版
- 児童生徒の自殺予防に向けた取組に関する検討会 2007 子どもの自殺予防のための取組に向けて
(第1次報告) 文部科学省
- 児童生徒の自殺予防に関する調査研究協力者会議 2010 子どもの自殺が起きたときの緊急対応の
手引き 文部科学省
- 新井肇 2010 自殺予防における教師の役割 ～「できること」「できないこと」 月刊生徒指導
11月号 学事出版
- 新井肇 2010 学校における自殺予防教育 ―必要性・現状・課題― 日本生徒指導学会第11回大
会講演資料
- 栃木県教育委員会 2003 児童・生徒指導推進委員会協議のまとめ 暴力行為を予防するための方
策について
- 栃木県教育委員会 2004 児童・生徒指導推進委員会協議のまとめ 場に応じた適切な判断力を育
てるための指導・援助の在り方 ―加害者にも被害者にもさせないために―
- 深谷昌志(監)・深谷和子・上島博 2009 子どもの「こころの力」を育てる ―レジリエンス―
明治図書
- 小塩真司・中谷素之・金子一史・長峰伸治 2002 ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理
的特性 ―精神的回復力尺度の作成― カウンセリング研究 Vol.35 57-65
- 石毛みどり・無藤隆 2005 中学生におけるレジリエンシー(精神的回復力)尺度の作成 カウンセ
リング研究 Vol.38 235-246
- マーティン・セリグマン 他・訳 枝廣淳子 2003 つよい子を育てるこころのワクチン メゲない、
キレない、ウツにならないABC 思考法 ダイヤモンド社
- 深谷和子(編) 2011 特集「折れない心」を育てる 児童心理 1月号 金子書房
- 張賢徳 2010 最先端医療の現場から3 うつ病新時代 その理解とトータルケアのために 平凡
社新書
- 田村修一 2009 学級づくりに自信がもてなくなったとき どのように援助を求めるか 児童心理
臨時増刊 4月号 金子書房

教育相談部発行資料

学級・ホームルーム担任のための教育相談

- 第1集 登校拒否児童生徒の理解と指導（昭和63年度）
- 第2集 無気力な児童生徒の理解と指導（平成元年度）
- 第3集 「緘黙」の理解と指導（平成2年度）
- 第4集 登校拒否児童生徒の理解と指導（2）（平成3年度）
- 第5集 いじめへの対応（平成4年度）
- 第6集 事例研究のすすめ方―児童生徒理解のために―（平成5年度）
- 第7集 不登校児童生徒の理解と指導（平成6年度）
- 第8集 いじめへの対応（2）（平成7年度）
- 第9集 学校教育相談の進め方―実践編（1）―（平成8年度）
- 第10集 学校教育相談の進め方―実践編（2）―（平成9年度）
- 第11集 気になる子の理解と対応（平成10年度）
- 第12集 リストカット・自殺企図・摂食障害の理解と対応（平成15年度）＊
- 第13集 保護者との連携を深めるために（平成16年度）＊
- 第14集 キレル子どもの理解と対応（平成17年度）＊
- 第15集 いじめへの対応（3）（平成18年度）＊
- 第16集 人間関係を築く力を育てるために（平成19年度）＊
- 第17集 子どものつらさや悲しみにどう寄り添うか（平成20年度）＊

調査研究報告書

- ・「望ましい学級経営の在り方」（中間まとめ）（平成11年度）
- ・「望ましい学級経営の在り方」（まとめ）（平成12年度）
- ・「不登校児童生徒の援助・指導の在り方」（中間まとめ）（平成13年度）
- ・「不登校児童生徒の援助・指導の在り方」（まとめ）（平成14年度）
- ・「中学校における発達障害のある生徒の指導の在り方に関する調査研究」（中間報告）
（平成18年度）＊
- ・現職教育資料「通常の学級における特別支援教育」（平成19年度）＊
- ・人間関係を築く力を育てるための指導の在り方（平成21年度）＊
- ・高等学校における支援が必要な生徒の指導（平成21年度）＊

＊栃木県総合教育センターのホームページにて、閲覧及びダウンロードできます。

Web ページ「とちぎ学びの杜」 <http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/>

本冊子作成にあたり、県教育委員会事務局学校教育課には、多大なる御協力をいただきました。ここに深く感謝いたします。

平成23年3月発行

学級・ホームルーム担任のための教育相談 第18集
自殺予防教育について考える
—危機を乗り越える力に焦点を当てて—

発行 栃木県総合教育センター 教育相談部

〒320-0002 栃木県宇都宮市瓦谷町1070

TEL 028-665-7211

FAX 028-665-7212

<http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/>

