

自他の命を大切に作る心を育む教育支援に向けて

－自殺予防に生かせる教育プログラムの作成－

| | |
|------------------------|--------|
| 教務部長兼心の教育総合センター副所長 | 宮垣 覚 |
| 企画調査課兼心の教育総合センター主任指導主事 | 増田 美佳子 |
| 義務教育研修課兼心の教育総合センター指導主事 | 寺戸 武志 |
| 高校教育研修課主任指導主事 | 松本 久永 |
| 義務教育研修課指導主事 | 福田 秀則 |

はじめに

日本の自殺者の年間総数は、1998年以来、14年連続して3万人を越える状況が続いていたが、2009年以降は毎年減少を続け、近年は4年連続で3万人を下回っている。2015年中の総数は24,025人であるが、そのうち小学生から高校生までの児童生徒の自殺者数は341人であり、自殺者全体に占める割合は少ない。しかし、全体が減少傾向にあるのに対して、児童生徒の自殺者数は前年比で3.3%の増加、その前の年も3.1%の増加を見せており、児童生徒の自殺対策は喫緊の課題となっている¹⁾。

自殺予防対策は社会全体で取り組むべき課題であると宣言された2006年の自殺対策基本法の成立を受け、文部科学省は「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、2009年に「教師が知っておきたい子どもの自殺予防」、2010年に「子どもの自殺が起きたときの緊急対応の手引き」、2014年に「子供に伝えたい自殺予防－学校における自殺予防教育導入の手引－」（以下、副題省略）を作成し、全国に配布した。まずは教師が自殺に対する正しい知識を身につけて適切に対応すること、そして、子供たちに自殺予防教育を適切に実施していく必要性が示されており²⁾、日本の学校における自殺予防教育の手引き書となっている。2016年には自殺対策基本法の一部改正が行われ、児童生徒一人一人がかけがえのない個人として共に尊重し合いながら生きていくことについての意識の涵養や、強い心理的負担を受けた場合等における対処の仕方を身に付ける等のための教育・啓発を行うよう努めることなど、学校における自殺予防に係る教育の在り方をより具体的に示し、その推進が図られた。また本県においては、2012年に「高校生等の自殺予防対策に関する委員会」を設置して、自殺予防の必要性、予防対策の基本的な考え方、自殺予防プログラムの実施の在り方などについてまとめ、「身近な友人が死を思うほど苦しんでいるときに、どのように支えていけばよいのかということ」を高校生が具体的に学ぶ機会を、今の日本の学校教育は持ち合わせていないと言わざるを得ない」と指摘している³⁾。

自殺に関する情報を、毎日のように様々なメディアで見聞きしている現代の子供たちにとって、自殺予防教育の実施は決して「寝た子を起こす」ことにはならない²⁾。むしろ、様々な情報が氾濫しているからこそ、自殺予防教育によって、それらの情報の整理や正しい判断ができる力を育むことが望まれる⁴⁾。しかし、背景に様々な経験を持つ子供たちに自殺というテーマを掲げるのは大変リスクが大きいことは想像に難くなく、故に、自殺予防教育の実施には事前や事後を含めて十分な配慮を行うことが欠かせないとされている²⁾。保護者はもちろん、スクールカウンセラー（キャンパスカウンセラーを含む、以下同様）や地域の精神保健の専門家といった関係者との実施の合意、及びそれらの関係者によるフォローアップ体制の整備、実施に対する教員間の共通理解、身内に自殺者がいるなどのリスクの高い生徒の把握と対策の実施など、本人、学校、保護者、地域が一体となった実施体制を確立する必要がある²⁾。それほどセンシティブな課題を扱うのだという意識を関係者全体で共有して取り組まなければならない。一方では、これらの自殺予防教育を実施するためには多くの配慮と細心の注意を要すること、万が一配慮に不足があると「寝た子を起こす」ことにもなりかねないことなどの理由から、学校では自殺予防教育を積極的には実施しにくいという現状が見受けられる。また、窪田ら(2016)は、「児童生徒対象の自殺予防教育では、自分自身が危機に陥った際に援助を求める

ことや友人の危機に遭遇した場合に信頼できる大人につながることが重要であるが、これらの内容が意味を持つためには、子供たちが自他の命の大切さを理解しており、友達同士や周囲の大人への一定レベルの信頼感を持っていることが前提となる」と指摘している⁴⁾。

【本研究の位置づけ】

文部科学省(2014)は「子供に伝えたい自殺予防」の中で中学生・高校生を対象とした授業例である「自殺予防教育プログラム」を示している。これは、図1のピラミッドの頂点にあたる狭義の自殺予防教育(以下、「自殺予防教育」とする)に位置するものであるが、このような「自殺予防教育」を実施する以前に、「生命を尊重する教育」や「心身の健康を育む教育」「温かい人間関係を築く教育」など、基盤となる「下地づくりの教育」の実施を求めている²⁾。しかし、心の健康教育やソーシャルスキルトレーニングなど「下地づくりの教育」に当てはまる一般的な授業プログラムはあるものの、「自殺予防教育」に直接的に生かせる、つまり

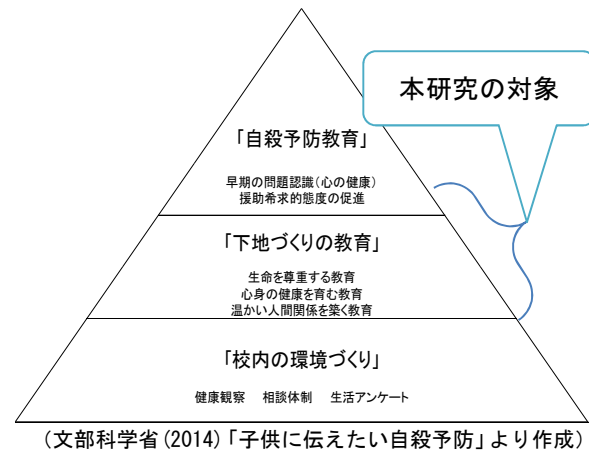


図1 「自殺予防教育」の下地づくり

「自殺予防教育」につながることに特化した「下地づくりの教育」となる授業プログラムは見当たらない。学校教育への「自殺予防教育」の普及の促進に貢献でき、現実的にどの学校でも実施することが可能な教育プログラムの開発が求められる。

そこで、「自殺予防教育」に特化した下地づくりを直接その教材に取り入れつつ、同時に、「自殺予防教育」が扱うプログラム内容ほど学校現場が過度にセンシティブになる必要がないような教材を開発することにした。

本研究は、心の教育総合センター(以下、当センターとする)が主管し、後述の「自殺予防に生かせる教育プログラム作成委員会」の協力のもと、「事前調査(研究1)」に基づいた「教育プログラムの作成(研究2)」の2段階を経て、「自殺予防に生かせる教育プログラム」(以下、本プログラムとする)を開発することを目的とする。

1 研究1「事前調査」

本プログラムを作成するにあたり、まずは作成の方向性や留意点等を整理することにした。そこで、文部科学省(2014)「子供に伝えたい自殺予防」の作成に関わった専門家や実際に自殺予防に関する授業等の取組を実践している教職員等への聞き取り調査と、種々の先行研究の結果をもとに、作成の要点を考察した。

(1) 聞き取り調査の方法

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」である大学教員2名とスクールカウンセラー1名、自殺予防授業の実践を進めている学校の教職員等3名に、当センターの指導主事が直接会って、自殺予防授業の在り方、留意点等について、1人1～2時間程度の聞き取り調査を実施した。

(2) 聞き取り調査の結果

聞き取り調査の結果、次のようなことが示唆された(図2)。

ア 授業の方向性

「自殺予防教育」に生かす下地づくりのポイントは、自他の心の危機に早く気づく力をつけること、そして、相談するなどの援助希求行動を活性化させることである。これらが意味する「早期の問題認識(心の健康)」と「援助希求的態度の育成」は文部科学省(2014)「子供に伝えたい自殺予防」における「自殺予防教育プログラム」の目標と一致する。また、悩みを聞きあえる集団

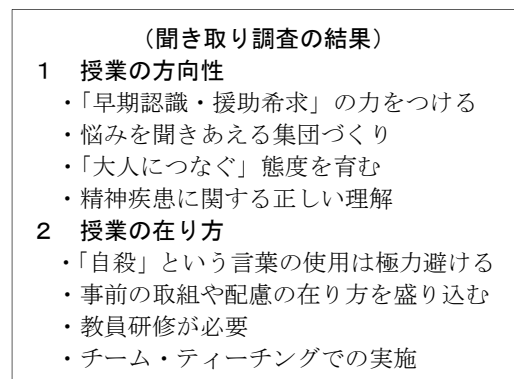


図2 聞き取り調査の結果

づくりや、大人につなぐ態度の育成、うつなどの精神疾患に対して正しく理解させることも必要である。

イ 授業の在り方

「下地づくりの教育」であるという観点から、「自殺」という直接的な言葉の使用は極力避けることが望ましい。また、「下地づくりの教育」とはいえ、「自殺予防教育」に直接つながる内容を扱うことから、例えば、プログラムを実施する旨を家庭へ通知したり、教員研修を実施したりするなどの配慮の在り方の検討が必要である。実施方法としては、できれば養護教諭、あるいはスクールカウンセラーなどとのチーム・ティーチングが望ましい。これは、教育相談に深く関わる教職員等から直接生徒に話をしてもらうことによる効果だけでなく、複数の目で授業における生徒の様子を観察することで、気になる反応を示す生徒のスクリーニング⁵⁾を確実に行うことができるためである。

(3) 考察と作成の指針

ア 授業の構成

2015 年中の児童生徒の自殺者 341 人のうち、99%以上は中学・高校生である⁶⁾。そこで、今回は中学生及び高校生を対象としたプログラムを作成する。本プログラム作成の目的は「自殺予防教育」につなげることに特化した「下地づくりの教育」となる授業案を提供することである。そのためには、その授業を実施する毎に、自殺予防というテーマに徐々に近づいていく必要がある。そこで、並列的・選択的なものではなく実施順序が明確なものにすることとし、授業数は、校種毎に STEP1～STEP3 の 3 段階にすることで学校が無理なく実施できるようにする。最終となる STEP3 は、「自殺予防教育」の直前段階となることから、他の STEP よりも自殺予防というテーマに大きく近づけることで、「自殺予防教育」へのスムーズな移行が可能となるであろう。また「自殺予防教育」は実施せずに、本プログラムのみで終了するという使い方も可能なものにする一方で、利用価値も高まると思われることから、STEP3 は図 1 でいうところの「下地づくりの教育」の上限というよりも「自殺予防教育」の下限というイメージのものを作成するべきと考える。

イ 授業の内容

あくまで「下地づくりの教育」であるとの観点から、自殺念慮や自殺企図に直接的に働きかけるのではなく、自殺予防に生かせる資質・能力を育むことが本プログラムの目標となる。そこで、文部科学省(2014)「子供に伝えたい自殺予防」における「自殺予防教育プログラム」がねらいとする「早期の問題認識(心の健康)(以下、「早期認識」とする)」と「援助希求の態度の育成(以下、「援助希求」とする)」を本プログラムのねらいとする一方で、「自殺予防教育」に直接つなぐ「下地づくりの教育」にすることができると考える。そのためには、聞き取り調査で得られたように、自他の心の危機を敏感に感じとろうとする意識の醸成や、気軽に相談できる環境づくりが必要であるとともに、相談者・被相談者ともに一人で抱え込もうとせずに「大人へつなげる」大切さを実感させることも望まれる。さらに、日本の自殺者のうち、何らかの精神疾患が原因と考えられるものが 30%以上、19 歳以下においても約 20%であることや⁶⁾、思春期は統合失調症の好発期に近づくことから、精神疾患に対する正しい知識と罹患者に対する理解を促すことも必要だと考える。また、中学校・高等学校の保健体育科における「保健分野」の学習において、ストレスや心身の相関、心の健康に関する学習など、「自殺予防教育」をねらいとした「下地づくりの教育」として適切なものが多く取り上げられている。そこで、教育課程上における実施のしやすさという観点からも、保健体育科における「保健分野」の学習とリンクして実施できるような授業案もあるとよい。

ウ 実施における配慮について

本プログラムは「下地づくりの教育」といっても「自殺予防教育」に直接的につなげることをねらいとしており、既述のように、最終となる STEP3 はかなり「自殺予防教育」に近いものを提供する。そこで、聞き取り調査で得られた方向性をもとに、事前・事後を含めた実施に対する配慮事項の内容を検討し、本プログラムの実施条件として提示するべきである。

また、本プログラムを実施する際、一見「自殺」というテーマからやや離れていると感じる授業であって

も、実施する教員が「自殺予防教育」の下地づくりであることを自覚し、実施する意味を正確に理解しておくことで効果が期待できる。文部科学省(2014)「子供に伝えたい自殺予防」において、「なぜ今、子供を直接対象とした自殺予防教育が必要であるのかを学校の中で十分に話し合っ、実施について合意を得ておく必要があります。(中略) 専門家による研修も不可欠です。」²⁾とあることから、本プログラムの実施に際し、事前の教員研修も実施条件に加えるべきと考える。

2 研究2「自殺予防に生かせる教育プログラム」の作成

研究1でまとめられた方針をもとに、本プログラムの作成を行った。

(1) 方法

ア 委員会の設置

当センターでは、これまでに『命の大切さ』を実感させる教育プログラム「心の健康教育プログラム」「いじめ未然防止プログラム」など、心の教育に関する様々なプログラムを開発してきた。そこで、大学教員の専門的な知識と、学校の教員の豊富な経験、そして当センターにおけるこれらの研究実績の融合による作成を目指すこととし、表1の構成員で組織された「自殺予防に生かせる教育プログラム作成委員会」(以下、委員会とする)を設置することにした(図3)。3回の委員会の開催の他、研究実践校において試行実施を行う授業実践研究会、研究員らによる研究担当者会を行った(図4)。

表1 委員会組織

| 自殺予防に生かせる教育プログラム作成委員会構成員(19名) | |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 委員長 | 自殺予防教育を専門とする大学教員 |
| 副委員長 | 大学教員(当センター所長) |
| 行政委員 | 兵庫県教育委員会事務局より2名 |
| 研究主任 | 大学教員(当センター主任研究員) |
| 研究員 | 中学校教員4名(保健体育科教員1名、養護教諭1名を含む) 高等学校教員4名(保健体育科教員1名、養護教諭1名を含む) |
| 事務局 | 当センター職員4名 当教育研修所職員2名 |

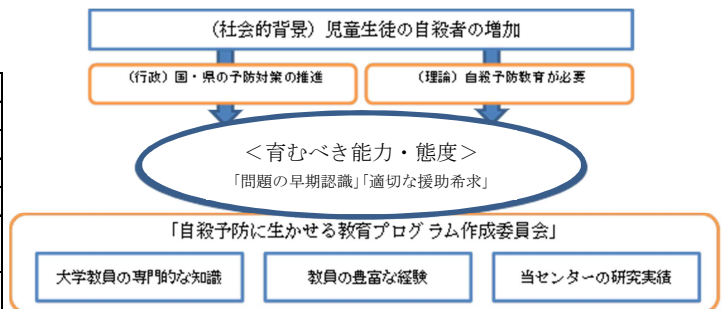


図3 委員会の構成コンセプト

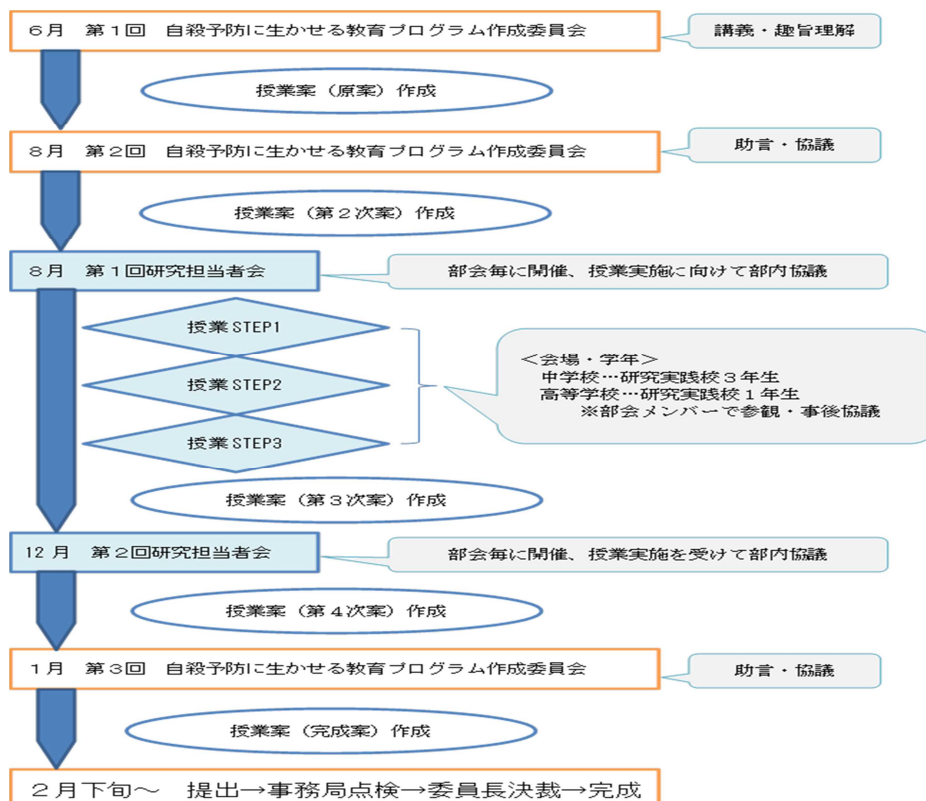


図4 委員会におけるプログラム作成の流れ

イ 委員会での検討

研究1でまとめられたことをもとに委員会で本プログラム作成に向けた協議を行った結果、**図5**の作成方針のもと、各STEPの構成指針をまとめ(**表2**)、これらに基づいて授業案を作成することにした。また、兵庫県教育委員会が2014年3月にまと

めた「高校生等の自殺予防対策に関する委員会報告書」において提唱されている「自殺予防プログラムの構成」³⁾にも各STEPのねらいが適応するようにした(**表3**)。

作成したプログラムの試行実施による結果からプログラムの在り方等を分析するために、事前と事後に同じアンケート(以下、pre-postアンケートとする)を実施することにした。pre-postアンケートは、社会心理学、臨床心理学を専門とする大学教員2名、臨床心理士を含む指導主事ら3名で作成した。自他の「早期認識」と「援助希求」等、本プログラムのねらいに基づく資質・能力の変化を測定するための10項目で構成した(**表4**)。このアンケート結果と、各STEPの授業後に記述させる「ふりかえりシート」(**図6**)の結果を合わせて、ねらいの達成度等を検討することにした。

表2 「自殺予防に生かせる教育プログラム」の構成指針

自殺予防に生かせる教育プログラムの構成

| 校種 | 段階 (柱となる視点) | 授業概要 | 教育課程・主な内容 | 配慮すべき事項 |
|------|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 中学校 | 自己の認識 STEP 1 (早期認識) | 欲求やストレスへの対処と心の健康 理解: 心も風邪をひく 演習: ストレス対処法 (アサーション等) | 保健分野 学習指導要領上の項目 …精神と身体の影響 …欲求やストレスの心身への影響 …欲求やストレスへの適切な対処 | ・ストレスは悪いものではなく、うまく対処することでエネルギーになるというポジティブな方向付けを行う。 ・援助希求への動機付けとなるようにする。 |
| | 他者の援助 STEP 2 (援助希求) | 相談を求める必要性 理解: 援助希求行動の必要性 演習: 援助希求を高めるワーク 理解: 「きょうしつ」※ 援助機関 | 学活等 ・誰しも辛くなることもある ・相談すると楽になる ・相談は積極的対処 ・相談されたら「きょうしつ」 ・スクールカウンセラーの紹介 | ・相談行動に対するポジティブな認知を促す。 ・信頼されているから相談されるという受け手の効力感を高める。 ・大人に相談することは無責任や裏切りではなく、それが問題解決に繋がることを実感させる。 |
| | 専門的援助 STEP 3 (早期認識) (援助希求) | 心の危機のサイン 理解: 心理的視野狭窄 演習: 対処法のグループ協議 | 学活等 ・すごく辛いときの心理状態 ・自分はどうすればいい? ・周りはどうすればいい? | ・死にたくなるくらい辛い気持ちになるのは誰にでもある自然なことだということを実感させる。 ・お互いに、悩んでいる友達力になる大切さを学ぶ。 ・「自殺」という言葉は使わないようにする。 |
| 高等学校 | 自己の認識 STEP 1 (早期認識) | 精神の健康 理解: 欲求不満、葛藤、不安感、危機感等 心の病(うつ、統合失調症等) 周囲の理解 演習: ストレス対処法 (認知的対処等) | 保健分野 学習指導要領上の項目 …精神の健康 …労働と健康 ・統合失調症、気分障害の理解 ・病院や薬の正しい理解 | ・青年期の心理や心の病、適切な対応について理解させる。 ・やりすぎではいけない対処ややってはいけない対処を理解させる。 ・認知的対処等を中心にしつつ、実感を伴う対処のワークを実施する。 ・援助希求への動機付けとなるようにする。 |
| | 他者の援助 STEP 2 (援助希求) | 相談を受けたときの対応 理解: 相談の効果 演習: 傾聴のロールプレイ 理解: 援助機関 | LHR等 ・相談の効果の認識 ・相談されたときの対応 ・援助機関の紹介 ・キャンパスカウンセラーの紹介 | ・相談行動に対するポジティブな認知を促す。 ・傾聴のロールプレイは生徒が実感の持てる内容にする。 ・大人に相談することは無責任や裏切りではなく、それが問題解決に繋がることを実感させる。 |
| | 専門的援助 STEP 3 (早期認識) (援助希求) | 心の危機への対処 理解: 将来の危機への気付き 対処方法 演習: 想定される危機と適切なサポート源等のブレインストーミング等 | LHR等 ・人生で想定される危機 ・適切な対処方法(ストマネ※、相談等) ・社会的なサポート源 ・SSW※の紹介 | ・死にたくなるくらい辛い気持ちになる危機は誰にでもあり、必ず乗り越える方法があることを理解させる。 ・友達や保護者・教職員だけでなく、悩みの内容に応じた社会的なサポート源があることを理解させ、積極的に利用しようとする姿勢を育む。 |

※「きょうしつ」…「きついで、よりせい、うけとめて、しんらいできる大人に、つなげよう」の頭文字を並べたもの。阪中順子氏(四天王寺学園小・中学校)が提唱。

※ストマネ…ストレス・マネジメントの略。ストレスとうまく付き合うための方略。

※SSW…スクールソーシャルワーカーの略。

<授業案作成方針>

- ・文部科学省「子供に伝えたい自殺予防」で示されている「下地づくりの教育」～「自殺予防教育」の下限に当たる部分を主とした内容とする
- ・中学校3案、高等学校3案の計6案を作成し、それぞれSTEP1～STEP3として実施順序を明確にする
- ・学校によりSTEP1のみ、STEP1・2のみでの実施も可能となるものにする
- ・学活や道徳、総合的な学習の時間等だけでなく、保健体育科の「保健分野」等の教科学習での実施も視野に入れる
- ・授業実践研究会として、実践研究校で試行実施する
- ・授業実践時にアンケート等による評価を行う

図5 授業案作成方針

表3 「高校生等の自殺予防対策に関する委員会報告書」における構成比較

| 「高校生等の自殺予防対策に関する委員会報告書」による予防プログラムの分類 | | 中学校 | 高等学校 |
|--------------------------------------|----------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 1 | 自殺予防のための基本的な理解 | (1) 青年期の心理 | <STEP 1> ・欲求やストレスへの対処と心の健康 (保健分野) |
| | | (2) 心の病への理解 | <STEP 1> ・精神の健康(保健分野) |
| | | (3) 自殺の心理と危険因子 | <STEP 3> ・心の危機のサイン |
| 2 | 心の危機への気付き | <STEP 1> ・欲求やストレスへの対処と心の健康 (保健分野) | <STEP 1> ・精神の健康(保健分野) |
| 3 | 相談できる力の育成 | (1) 相談できる力の必要性 | <STEP 2> ・相談を求める必要性 |
| | | (2) 教育活動の中で「相談できる力」を育む | <STEP 3> ・心の危機への対処 |

表4 pre-post アンケート項目

| 想定因子 | 項目内容 |
|----------|--------------------------------------------|
| 早期認識(自分) | (1) 自分のこころの健康に、積極的に関心を持とうと思う |
| | (2) 自分のこころのSOSに早く気づこうと思う |
| 援助希求(自分) | (3) 自分自身を、傷つけないようにしたいと思う |
| | (4) 自分のこころが苦しいとき、誰かに話そうと思う |
| 早期認識(他者) | (5) 友達のこころの健康に、積極的に関心を持とうと思う |
| | (6) 友達のこころのSOSに、目を向けようと思う |
| 援助行動(他者) | (7) 友達を、傷つけないように気をつけようと思う |
| | (8) 友達のこころが苦しうなとき、声をかけようと思う |
| 大人へ繋ぐ | (9) 友達のこころがとても苦しうなとき、そのことを信頼できる大人に相談しようと思う |
| 被援助肯定感 | (10) 困ったときには、色々な助けを借りようと思う |

ウ 研究実践校における試行実施

中学校1校、高等学校1校にて授業を試行実施した。中学校は3年生、高等学校は1年生を対象とし、2016年9月から11月にかけて3回ずつ行った。各STEP担当の研究員、及びチーム・ティーチングでT2(補助的な授業者)となるカウンセラーやスクールソーシャルワーカーが、研究実践校へ出向いて出前授業を実施した。実施に際して、

事前に「命について考える授業」を行う旨を学年通信等で保護者へ伝えてもらうとともに、研究実践校の教職員を対象に自殺予防教育に関する研修会を実施してもらった。実施時には対象クラスの担任を含む研究実践校の教職員による授業観察を行ってもらい、気になる反応を示す生徒のスクリーニングを行った。事後は、「ふりかえりシート」に対する生徒へのフィードバックを通信等の紙面(図7)で行うとともに、気になる反応を示した生徒への対応を当センターがサポートした。授業では活発に話し合う姿や積極的な発言が見られたり、気持ちの込められたロールプレイができたり、実感を伴ってリラクセーションを体験したりする様子が窺えた(図8・9)。

(2) 結果

ア 「ふりかえりシート」より

各STEPの「ふりかえりシート」の自由記述の一部を表5に記す。どの授業においても各STEPのねらいに即した内容の感想が多くを占めた。他にも「聞く側もしんどくなったら信頼できる人に相談することが

「知っておこう 青年期のこころとからだ」
授業のふりかえり

この授業をふりかえってみて、どのように思いますか。当てはまるものを次の0~6から1つ選んで、それぞれ数字に○を記入してください。また、5は感想を書いてください。

年 組 番 名 前:

| | | 全く そう 思わない | そう 思わない | やや 思わない | え ん じ ん な い | そ う 思 う | や や 思 う | そ う 思 う | そ う 思 う | そ う 思 う |
|----|--------------------------------------------|------------------|------------|------------|----------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| 1 | 今の私たちの時期(思春期、青年期)のこころとからだの変化について、理解が進んだと思う | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| 2① | 自分の気持ちに目を向けようと思う | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| ② | 自分を客観的にみたいと思う | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| 3① | 気分が落ち込んだり、イライラすることは、誰にでもあると思う | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| ② | 自分で取り組めるリラクゼーション法や気分を切り換える方法があると思う | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| 4 | この授業を受けて、良かったと思う | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| 5 | この授業の感想を書いてください | | | | | | | | | |

図6 「ふりかえりシート」の例

「命の大切さを実感する教育」研究授業

STEP3 心が苦しくなった時の対応を知ろう

今回の授業のテーマは、「心理的視野狭窄」の理解と、聞き手の配慮ある話し方のロールプレイングでした。心理的視野狭窄は、悩みを抱え、追いつめられてしまうと起こる心の状態です。ひどい孤立感や無価値感、強い怒りや苦しみが永遠に続くという思い込みがあり、善段なら選ばないような選択肢を選んでしまうのが心理的視野狭窄です。この状態に陥っている人はどんな状態かを想像し、どのように関わってあげたらいいかを考えることが、その人を苦しみから救う近道になるかもしれません。



◎「ワークシート」より

自分の心が苦しい時には-

- * 友人に相談する(できるだけ多くの人に)。
- * まずは自分一人で解決しようとして、無理だったら両親や友達に相談する。
- * 周りの人の力を借りて心の視野を広くする。
- * 信頼できる友人・親・先生に自分から相談する。

-STEP1「ストレスとコーピングについて」でストレスが高まった時のコーピングを用いて、自分の力で解決する方法について学習しました。そして、STEP2「こころのSOSを発信しよう」で、誰かに助けを求め、心の「曇り」を晴らす手立てについて学習しました。自分の力で解決する、できない場合は友人に相談して解決する方法が選択肢として身に付けています。

友だちの心が苦しい時には-

- * 早く異変に気づいて、自分から「どうした」と聞く。
- * 力になれるように寄り添って話を聞く。
- * 否定するのではなく共感して聞く。解決策と一緒に考える。
- * 友達と話し合った上で、他人に相談する。

一悩みを抱えている友人に寄り添うことができるのは、「気づいて」関わろうとする周囲の人間です。その友人の目の代わりになって、暗闇から救い出し、解決に導くことができる人を「サポートキーパー」と言います。みなさんなら、友人の苦しみに気づいて、寄り添って、信頼できる大人・関係機関につなげられる人になれると信じています。

先日は「心が苦しくなった時の対応を知ろう」の授業をさせていただきありがとうございました。前回同様、真剣な眼差しで聞いてくれたことや、活発に話し合い活動してくれたことが、大変嬉しく思いました。

人は誰しも支え合って生きています。相談して、相談されて、支えて、支えられて、人生を歩んでいくのです。あなたはきっと、これまで幾度となく、いろんな人に元気づけられてきたことでしょう。しかし、それと同じくらい、いろんな人を元気にしてきたはずですよ。もしかしら、昨日あなたが何気なくかけた言葉に、すごく勇気もらった人がいるかもしれません。あなたの笑顔を見かけた元気をもらった人がいるかもしれません。支えて、支えられて、生きていくのです。みんながみんなの笑顔を育んでいきましょう。

この3回の授業が、みなさんのこれからの生活に少しでも役立てば嬉しいです。毎回、自分のこととして真剣に取り組んでくれたことに、感謝の気持ちでいっぱいです。どうもありがとうございました。

辛くなったら、話してみよう。
たとえ、あなた一人で解決できなくても、一緒に考えてくれる人がそこにいるよ。

辛そうな人がいたら、聞いてあげよう。
たとえ、あなた一人で解決してあげられなくても、一緒に救いを求めてあげることができるよ。

救いを求める人、救いを求められる人、みんな勇敢なスーパースターだ。



◎授業の感想より(一部抜粋)

相手の気持ちになってみると、何でも苦しくなることが分かった。そんな時にどうやって対処するか解決できるのかを考え、伝え合えた。誰かに相談することは大切で、それがあつたことが心の元気になると思っ

心理的視野狭窄について知ることができ、そんな友人に相談された時の対応が分かった。寺戸先生が話したように、自分に相談してくれることは、自分のことは見えていないことなので、自信を持って寄り添って

自分で抱え込まずに、周りの友人・友達に相談し、視野を広くと広げることが重要なんだと分かった。見送るのではなく、相手の気持ちを思いながら行動することや、言葉に気を遣ってほしいと思っ

最近、勉強などやること多く、自然と悩んでいる人の気持ちが理解できた。今日の授業で、その解決策を知ることができたので、悩みに悩んでダメになりそうなのは、友達や身近な大人、そのような機関に相談したい。

周りに悩んでいる人がいる時に、その人の目代わりになることが大切だと思った。悩みを聞く時もしくなるから、信頼できる人に相談することが大切だと思っ。悩んでいる人の気持ちをくみとってあげたい

周りに悩んでいる人がいる時に、その人の目代わりになることが大切だと思った。悩みを聞く時もしくなるから、信頼できる人に相談することが大切だと思っ。悩んでいる人の気持ちをくみとってあげたい

「誰にも言わない」と言われたらどうする?と聞かれた時に「言わない」と答えたけど、授業を受けてから、その人のことを思っ、できるだけ早く解決することが大切だと思っ

心理的視野狭窄になると周りが見えなくなり、悪い考えが思い浮かばず、心が苦しくなっ。でも、他の意見を知って、頼りになる周りの人に相談してみようと思っ。そして自分も周りのSOSに気づける人になりたい!

「誰にも言わない」と言われたらどうする?と聞かれた時に「言わない」と答えたけど、授業を受けてから、その人のことを思っ、できるだけ早く解決することが大切だと思っ

...3回の研究授業、ご協力ありがとうございました!

図7 試行実施後に配布したフィードバックの通信



図8 試行実施の様子①



図9 試行実施の様子②

表5 「ふりかえりシート」の自由既述(一部)

| 校種 | STEP | 授業のテーマ | 感想 |
|------|-------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 中学校 | STEP1 | ストレスコーピング(対処)を知ろう | 辛いときにこのリラクゼーションをすることで気持ち楽になると感じました。周りの人が居てくれるという安心からでもストレスは変わるんだなと思いました。 |
| | STEP2 | こころのSOSを発信しよう | 自分一人で解決できなくて苦しいとき、助けを求めていいんだと思いました。友達が悩んでいる時や辛そうなときは、解決策が浮かばなくても「一緒に考えよう」と自分が味方になるということを伝えたいと思いました。 |
| | STEP3 | こころが苦しくなった時の対応を知ろう | 周りに悩んでいる人がいる時に、その人の心の目代わりになってあげることが大切だと思っ。「言わない」と言われたから「言わない」のではなく、その人のことを思っ、できるだけ早く解決する方法を選ぶことが大切だと思っ。 |
| 高等学校 | STEP1 | 知っておこう 青年期のこころから | 落ち込んだときは人に話したり、ゆっくりしたい時には呼吸法を使ったりしたい。リラクゼーションを体験してとても心が落ち着いた。たまには心も休ませてあげたいと思っ。 |
| | STEP2 | 上手な聴き方を身につけよう 大切な友だちと自分を守るために | 「きょうしつ」という言葉を覚えておきます。人の話を聞いてあげることが大切だなと思いました。それだけで人助けができるかもしれないと思いました。 |
| | STEP3 | こころの病と出会ったら | 相談できる電話番号を知ることができて良かったです。この授業を受けてうつ病に対しての理解ができたことが良かったです。何でもうつ病だと思わないようにしたいです。 |

大切だと思った」「もし自分が相談されたら、その人にとって一番話しやすい人ということだから、その人のためにできることを考えて、その人も自分もしんどくならない一番良い解決法を探せる人になりたいと思う」など、相談を受ける側の心掛けについての正しい理解を表現している生徒や、「私は心の危機を乗り越えました。悩んでいる子に自分の過去を話し、どうやって乗り越えたかをアドバイスしてあげたいと思った」と、自分の過去の体験を周りの人たちのために積極的に生かすことを表明した生徒、「身近にうつの人がいるので関心が持てました」と身近な人との関わりを具体的にイメージしながら授業に臨めたことを書いている生徒もおり、表面上の知識だけでなく、実生活の具体的な場面とリンクさせながら実感できていることが窺えた。

また、各STEPのふりかえりシートに「ふりかえりチェック項目」を設け、「0：全くそう思わない」から「6：とてもそう思う」までの7件法で回答を求め、それぞれの項目における平均得点とそれを100点満点に換算した得点率を算出した（表6）。結果、得点率は中学校で概ね90%、高等学校で概ね75%を上回っており、各STEPのねらいは達成できたと思われる。また、各STEPの最終項目に挙げている「この授業を受けて良かったと思う」についても、得点率は76.6～99.4でありこれらの授業の必要性が生徒たちにしっかり伝わっているものと思われる。しかし、高等学校のSTEP1の2②「自分を客観的にみたいと思う」とSTEP2の3「今後、自分や友だちのこころの危機を感じた時、大人や専門機関に相談しようと思う」の得点率は60%台であった。前者については、自由記述の「リラクセーションを体験してとても心が落ち着いた。たまには心も休ませてあげたいと思った」などに代表されるように、リラクセーションを通して自分の体と向き合うことができていた生徒は多かったにも関わらず、「自分を客観的に見る」という質問項目と活動内容がうまくマッチしていなかったため、得点率が低くなったのではないかと考える。後者については、思春期である高校生にとって「大人へつなげる」ことはもともと抵抗が強く、事前のpre-postアンケートにおいても「友達のこころがとても苦しそうなとき、そのことを信頼できる大人に相談しようと思う」に対する得点は低い（得点率約57%）。また、このふりかえりチェック項目の回答別の人数を見てみると、47名中「6：すごくそう思う」が13名、「5：そう思う」が10名、「4：どちらかといえばそう思う」が9名であり、肯定的な回答者が約7割を占めている。これらを鑑みると、この68.1%という得点率は、十分ではないが一定の効果があつたと考える。

表6 「ふりかえりチェック項目」の平均得点と得点率

| 校種 | STEP | No. | ふりかえりチェック項目 | 平均得点 | 得点率 | |
|-------|-------|-------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------|------|------|
| 中学校 | STEP1 | 1 | コーピングの大切さを、自分なりに理解できたと思う | 5.59 | 93.2 | |
| | | 2 | リラクセーションをやってみて、こころやからだの変化を感じることができたと思う | 4.96 | 82.7 | |
| | | 3 | この授業を受けて、良かったと思う | 5.78 | 96.3 | |
| | STEP2 | 1 | こころが晴れないときには、誰かに相談することも大切だと思う | 5.62 | 93.6 | |
| | | 2 | こころが晴れないときに、自分の身近に相談できる人がいることや、利用できる相談機関があることについて理解できたと思う | 5.69 | 94.9 | |
| | | 3 | この授業を受けて、良かったと思う | 5.85 | 97.4 | |
| | STEP3 | 1 | 「悩み事」が解決できないときに少しずつ追いつめられていく心理（心理的視野狭窄）について理解できたと思う | 5.93 | 98.8 | |
| | | 2 | 自分や友だちのこころが苦しくなった時にどうすればよいのか理解できたと思う | 5.85 | 97.5 | |
| | | 3 | 自分一人の力では解決できない場合に、自分が頼れる大人や相談機関を見つけることができたと思う | 5.89 | 98.1 | |
| | | 4 | この授業を受けて、良かったと思う | 5.96 | 99.4 | |
| | 高等学校 | STEP1 | 1 | 今の私たちの時期（思春期、青年期）のこころとからだの変化について、理解が進んだと思う | 4.33 | 72.1 |
| | | | 2① | 自分の気持ちに目を向けようと思う | 4.28 | 71.3 |
| ② | | | 自分を客観的にみたいと思う | 4.02 | 67.1 | |
| 3① | | | 気分が落ち込んだり、イライラすることは、誰にでもあると思う | 4.91 | 81.8 | |
| ② | | | 自分で取り組めるリラクセス法や気分を切り換える方法があると良いと思う | 4.70 | 78.3 | |
| 4 | | | この授業を受けて、良かったと思う | 4.81 | 80.2 | |
| STEP2 | | 1 | この授業を通じて、「聴く力」は大切だと感じる | 4.79 | 79.8 | |
| | | 2 | 自分や友だちのこころの危機を感じた時、誰かに相談しようと思う | 4.55 | 75.9 | |
| | | 3 | 今後、自分や友だちのこころの危機を感じた時、大人や専門機関に相談しようと思う | 4.09 | 68.1 | |
| | | 4 | この授業を受けて、良かったと思う | 4.60 | 76.6 | |
| STEP3 | | 1 | この授業で、「うつ病」についての理解がすすんだと思う | 4.67 | 77.9 | |
| | | 2 | この授業で、「うつ病」等の症状を示す人に出会ったらどうしたらいいかわかったと思う | 4.65 | 77.5 | |
| | | 3 | この授業を受けて、良かったと思う | 4.63 | 77.1 | |

イ pre-postアンケートより

pre-postアンケートの想定因子別の得点平均は、両校種ともほぼ全ての項目で上昇していた（図10・11）。これらの得点平均の差が有意な差であるかどうかを確認するために、t検定⁷⁾という手法を用いて統計的に分析した（表7）。この結果、中学校においては全ての因子において有意に上昇していた。しかし、高等学校においては「被援助肯定感」のみ有意に上昇していたが、他の項目には有意な差は見られなかった。

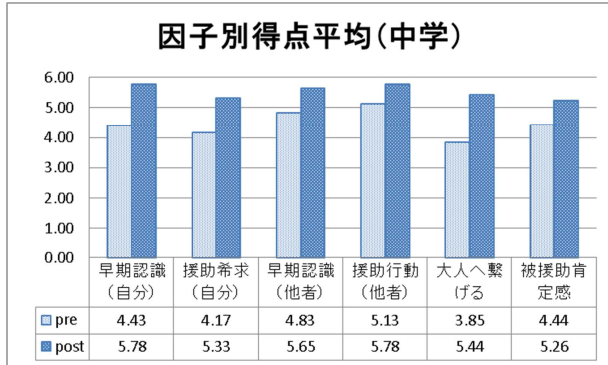


図10 実施前後の比較（中学校）

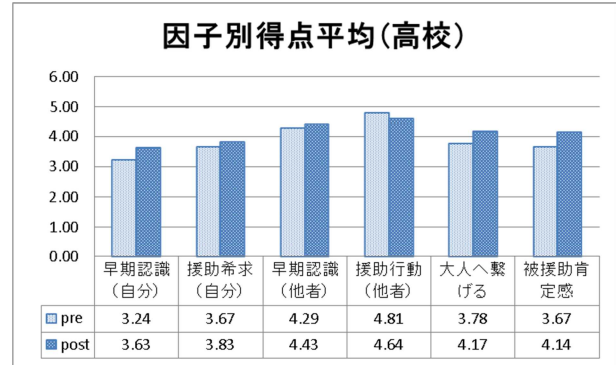


図11 実施前後の比較（高等学校）

表7 実施前後における差の検定

| | n | 早期認識(自分) | | | | 援助希求(自分) | | | | 早期認識(他者) | | | |
|------|----|----------|------|-------|-----------|----------|------|-------|-----------|----------|------|-------|-----------|
| | | 平均 | SD | t値 | 有意確率 p | 平均 | SD | t値 | 有意確率 p | 平均 | SD | t値 | 有意確率 p |
| 中学校 | 27 | 1.35 | .92 | 7.652 | .000 *** | 1.17 | .91 | 6.666 | .000 *** | .81 | 1.07 | 3.970 | .001 ** |
| 高等学校 | 36 | .39 | 1.78 | 1.310 | .199 n.s. | .17 | 1.59 | .631 | .532 n.s. | .14 | 1.53 | .543 | .590 n.s. |

| | n | 援助行動(他者) | | | | 大人へ繋ぐ | | | | 被援助肯定感 | | | |
|------|----|----------|------|-------|-----------|-------|------|-------|-----------|--------|------|-------|----------|
| | | 平均 | SD | t値 | 有意確率 p | 平均 | SD | t値 | 有意確率 p | 平均 | SD | t値 | 有意確率 p |
| 中学校 | 27 | .65 | .63 | 5.323 | .000 *** | 1.59 | 1.39 | 5.937 | .000 *** | .81 | 1.30 | 3.252 | .003 ** |
| 高等学校 | 36 | -.17 | 1.28 | -7.80 | .441 n.s. | .39 | 1.54 | 1.519 | .138 n.s. | .47 | 1.25 | 2.261 | .030 * |

注)有意確率 p は.05以下を*,.01以下を**,.001以下を***、有意差のないものをn.s.で示している

(3) 考察

ア 効果について

「ふりかえりチェック項目」の得点率が概ね高く、自由記述においても各STEPのねらいに応じた記述が多く見られた。しかし、pre-postアンケートでは、中学校では全ての想定因子で有意な上昇が見られたが、高等学校では、得点値は概ね上昇したものの有意な差が見られたのは「被援助肯定感」のみであった。これは、中学校に比べて高等学校の方は標準偏差(SD)が大きく(表7)、個人毎のデータのバラつきが大きかったからとも考えられる。ただ、たとえそうであったとしても、有意差が見られた「被援助肯定感」は、辛い時に自ら助けてもらおうとする行動の喚起を示す本アンケートの総括的な項目である。この項目に有意な得点上昇が見られたということは、「自殺予防教育」に直接つなげる「下地づくりの教育」の効果として重要視されるべき結果であろう。よって、授業を受けた生徒の平均値の比較からは概ね授業の目的は達成されたと考察される。

そもそも、本プログラムは、自殺予防に生かせる「下地づくりの教育」として「早期の問題認識(心の健康)」と「援助希求的態度の育成」をねらいとしていることから、これらの資質・能力がもともと高い生徒をより高めることよりも、低い生徒をどれだけ高められるかが重要となる。つまり、全体の平均値の比較だけでは効果の検討としては不十分であると思われる。そこで、preのアンケートでネガティブな回答(「0:全くそう思わない」～「2:どちらかというと思わない」)をした者のみを抽出し、彼らのpostの得点がpreの得点より「低下」したか「同じ」だったか「上昇」したかによって分類し、その度数を質問項目毎にまとめた(表8・9)。この結果、中学校では全ての項目において全員が上昇していた。高等学校においては、のべ68名中66名は「同じ」もしくは「上昇」しており、上昇だけに限定しても各項目では約50%～89%、全

体平均では約78%が上昇していたという結果であった。このことから、「早期の問題認識（心の健康）」や「援助希求的態度」に否定的な意識を持つ生徒の約8割に、ポジティブな方向への変化をもたらすことができたということであり、本プログラムは「自殺予防教育」に直接つなげる「下地づくりの教育」として役割を果たすことができると考えられる。

表8 pre 低群の動向（中学校）

| 中学校 | | | | | |
|------|----|----|----|----|--------|
| 項目番号 | 低下 | 同じ | 上昇 | 合計 | 上昇率(%) |
| (1) | 0 | 0 | 1 | 1 | 100.0 |
| (2) | 0 | 0 | 0 | 0 | - |
| (3) | 0 | 0 | 1 | 1 | 100.0 |
| (4) | 0 | 0 | 5 | 5 | 100.0 |
| (5) | 0 | 0 | 1 | 1 | 100.0 |
| (6) | 0 | 0 | 1 | 1 | 100.0 |
| (7) | 0 | 0 | 0 | 0 | - |
| (8) | 0 | 0 | 2 | 2 | 100.0 |
| (9) | 0 | 0 | 3 | 3 | 100.0 |
| (10) | 0 | 0 | 0 | 0 | - |
| 合計 | 0 | 0 | 14 | 14 | 100.0 |

表9 pre 低群の動向（高等学校）

| 高等学校 | | | | | |
|------|----|----|----|----|--------|
| 項目番号 | 低下 | 同じ | 上昇 | 合計 | 上昇率(%) |
| (1) | 1 | 1 | 10 | 12 | 83.3 |
| (2) | 0 | 1 | 8 | 9 | 88.9 |
| (3) | 0 | 1 | 4 | 5 | 80.0 |
| (4) | 0 | 3 | 7 | 10 | 70.0 |
| (5) | 0 | 1 | 5 | 6 | 83.3 |
| (6) | 0 | 1 | 4 | 5 | 80.0 |
| (7) | 0 | 1 | 1 | 2 | 50.0 |
| (8) | 0 | 1 | 3 | 4 | 75.0 |
| (9) | 0 | 1 | 8 | 9 | 88.9 |
| (10) | 1 | 2 | 3 | 6 | 50.0 |
| 合計 | 2 | 13 | 53 | 68 | 77.9 |

イ 実施時の配慮について

研究実践校による試行実施の際、気になる反応を見せる生徒もいた。Aさんは、本授業後のワークシートに「しんどくなった」と記述した。後で話を聞くと、本授業中に自分の過去の辛い出来事を思い出したことを語ってくれた。それに対し、「いつでも話を聞かからね」と担任が声をかけたことにより、担任とのつながりを深めるきっかけにできた。Bさんは、本授業中に自分の死に関する小さなつぶやきを吐露した。後で話を聞くと、これまでの辛い思いを担任に語ってくれ、それを期に表情も明るくなり前向きに行動するようになった。どちらも本授業をきっかけに起こった事象であるが、これらはむしろ「早期認識」「援助希求」の実践そのものであり、本授業の効果といえる。しかし、この反応を「寝た子を起こした」のではなく「寝た（フリをしている）子がいることに気付いた」というポジティブな効果と捉えるためには、いくつかの条件が必要であろう。まず、この2つの事例に共通するのは、どちらも教員らが変化に気づくことができたということである。Aさんが記述した「しんどくなった」という言葉を見て、あるいはBさんの小さなつぶやきを聞いて、彼らと向き合う必要性を感じ、行動を起こせる教員でなければならない。そのためには、実施前には教員研修を必ず実施し、自殺予防教育の意義や必要性だけでなく、「寝た（フリをしている）子」に積極的に気付こうとする態度と行動力を教員に育む必要がある。また、Bさんの事例では、本授業中の小さなつぶやきをキャッチしたことがきっかけとなっている。授業中の小さなつぶやきや、ちょっとした表情や態度の変化は重要なサインであるが、1人の授業者だけでは見落とししてしまう可能性が大きい。そこで、必ず複数の教員で関わるようにし、もしチーム・ティーチングでの実施ができなくとも、必ず別の教員等の授業観察があるもとで実施する必要がある。できれば、専門的な視点を持った養護教諭やスクールカウンセラーなどのチーム・ティーチングによる実施が、こういった反応を示す生徒のスクリーニングだけでなく、授業内容の深まりといった面からも効果的だと考えられる。一方、反応が見られた生徒がいれば、本事例のように話を聞くとともに、保護者へのアプローチも必ず行う必要がある。そのためにも、本プログラムを実施する前に、「命について考える授業を実施する」という連絡を全保護者向けに行っておくことも必要であろう。

3 総合考察

(1) 本プログラムの内容について

これらの結果及び考察をもとに、「自殺予防に生かせる教育プログラム作成委員会」で協議した結果、表10のように本プログラムをまとめた。また、活用時の配慮の必須事項について図12のようにまとめた。

表 10 「自殺予防に生かせる教育プログラム」の内容一覧

| 校種 | STEP | 枠組み | テーマ | タイトル | 授業のねらい | 授業の大まかな流れ | 提供物 |
|------|-------|-----------|------------|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 中学校 | STEP1 | 早期発見 | ストレスへの対処 | ストレスコーピング(対処)を知ろう | ストレスは心身に影響を与えること、心の健康を保つにはストレスに適切に対処する必要があることについて理解する。その上で、ストレス反応は心の危機の警告(サイン)であること、対処には様々な方法があることを学び、リラクゼーションの体験を通して、自分自身に向き合い意義と大切さを実感する。 | ①ストレスの仕組みについて ②ストレスコーピングについて ③【演習】リラクゼーションの体験(10秒呼吸法、絆のワーク) | 授業案 授業用スライド リラクゼーション指導書 生徒用ワークシート ふりかえりシート |
| | STEP2 | 援助希求 | 相談を求めめる必要性 | こころのSOSを発信しよう | 辛かったり悲しかったりするとき、誰かに相談することは大切な方法の一つであることを、相談場面のロールプレイ体験等から実感を伴って理解する。また、友達や先生、保護者に相談することが難しい場合には、スクールカウンセラーをはじめ、様々な相談機関があることについて理解する。 | ①気持ちの変化について ②【演習】ロールプレイによる相談体験1 ③相談機関について | 授業案 生徒用ワークシート ロールプレイ用カード ふりかえりシート |
| | STEP3 | 早期発見・援助希求 | 心の危機のサイン | こころが苦しくなった時の対応を知ろう | 自殺に追いつめられる心理的特徴である「心理的視野狭窄」について知り、消えてしまいたいと思ったり辛いと感じている人の気持ちについて理解を深める。その上で、対応の仕方のロールプレイ体験を通して、話の聴き方、大人へ緊く必要性等を実感し、ゲートキーパーとしての知識やスキルの基礎を身につける。 | ①心理的視野狭窄について ②【演習】ロールプレイによる相談体験2 ③「誰にも言わないで」と言われたら… | 授業案 授業用スライド 生徒用ワークシート ふりかえりシート |
| 高等学校 | STEP1 | 早期発見 | 体を通した自己理解 | 知っておこう 青年期のこころとからだ | 青年期の心の状態と危機について触れ、誰にでも心が苦しいときがあること、苦しい気持ちも必ず変わることを理解する。その上で、呼吸法などのリラクゼーション体験をして、自分の体と心に目を向け、体を通して客観的に自分を見つめることの意義と大切さを実感を通して理解する。 | ①青年期の心と体について ②ストレス反応とコーピングについて ③【演習】リラクゼーションの体験(呼吸法) | 授業案 授業用スライド リラクゼーション指導書 生徒用テキスト 生徒用資料 ふりかえりシート |
| | STEP2 | 援助希求 | 「まよいつ」の理解 | 上手な聴き方を身につけよう —大切な友だちと自分を守るために— | 「心の危機のサイン」について学び、早期にそれに気づくことの大切さを理解する。その上で、「話す力」「聴く力」に触れるロールプレイの体験から、よりよい、受け止めることの大切さを実感することも、「死にたい」と打ち明けられたら、1人で抱え込まずに信頼できる大人に繋ぐことの大切さを理解する。 | ①「心の危機」について ②【演習】ロールプレイによる相談体験 ③「信頼できる大人」について | 授業案 授業用スライド 生徒用テキスト ふりかえりシート |
| | STEP3 | 早期発見・援助希求 | 心の病の理解 | こころの病と出会ったら | ネガティブな感情は、誰も持つものであることを理解し、心の病、特に「うつ病」の特徴と、その対応を知ることで身近な心の病に対する理解を深める。また、レジリエンスを高めるためには、つらい気持ちをため込まず、言語化する力を身につけることが大切であることを理解する。 | ①心の病について ②「うつ病」について ③「うつ病」かもと気付いたら… | 授業案 授業用スライド 生徒用テキスト ふりかえりシート |

校種別に3つずつのSTEPとし、STEPが上がるにつれて「自殺予防教育」に迫るように構成している。「早期認識」「援助希求」等の各STEPの枠組みは中学校、高等学校ともに共通である。

STEP1は自分の体と心に向き合うことをテーマに、リラクゼーション等の体験を取り入れている。中学校はどちらかといえばリラクゼーションの方法を学ぼうという要素をメインとしているが、高等学校はリラクゼーションを通して“自分の体の感じ”に目を向けて感覚を味わうというような、より高度な内容としている。

STEP2は相談したときの気持ちの変化をロールプレイを通して味わい、相談行動への抵抗感を低減することを目的としている。中学校も高等学校も一般的な傾聴訓練をベースとしているが、聞き手のスキルアップよりも、話し手の相談後の気持ちを体感することがねらいとなるように工夫している。さらに、中学校は「相談しにくいという気持ち」について、高等学校は「信頼できる大人」についてそれぞれ考えさせる場面を設け、相談や大人へつなぐという行動の抑制要因となりうる子供たちの現実的な思いに焦点を当てることで、理想論ではなく現実の問題として鮮明にイメージさせ、効力感を高めるようにしている。

STEP3は最終STEPであるので、「自殺予防教育」につながらずにSTEP3で完結したとしても意味のあるような内容としている。中学校は「自殺」という言葉こそ使わないが、「消えてしまいたい」と思うほど辛い状況を想起させ「心理的視野狭窄⁸⁾」について学び、相談体験のロールプレイを通して、ゲートキーパー⁹⁾として、より適切な聴き方を学習する。また、「誰にも言わないで」と言われたときの行動についてディスカッションする場面を設け、STEP2と同様に現実の問題として捉えさせるように工夫し、「大人につなぐ」ことの大切さを実感として理解させるようにしている。高等学校では、心の病、特に「うつ病」に焦点を当て、具体的な症状や罹患者の気持ちに対する理解を深めるとともに、対応の仕方や相談機関等の選び方など、自殺予防に生かせる具体的な知識を理解する内容としている。

実施に際して配慮すべき必須事項は図12の通りであり、あくまで「下地づくりの教育」であることから、文部科学省(2014)「子供に伝えたい自殺予防」にある「自殺予防教育」の配慮事項よりも負担の少ない内容になっている。しかし、本プログラムも「早期認識」「援助希求」を促進させることをねらいとしているため、何らかの反応を示す生徒が現れることは自然なことであり、むしろそれが効果であるということを学校全体で十分理解しておくこと、そして、そのスクリーニングと対応するための体制を十分に整えておくことが必要であることなど、「自殺予防教育」の配慮事項と方向性は同じである。

(2) 活用方法の一例

本プログラムの活用方法の一例を図13に示す。まず、本研究で使用したpre-postアンケート等を用いて、事前アンケートを実施し、個々の生徒の様子を把握し、必要に応じて生徒及び保護者に個別面談等を行い、「命について考える授業」の参加の仕方等について十分に話し合う。次に、自殺予防に関する教員研修会を実施し、「自殺予防教育」の意義や必要性、本プログラムの内容や実施方法、及び事前アンケートの分析等を行い、教員間の意識の統一を十分に図る。その後、授業実施に向けた様々な準備を整えた上で、授業を実施する。授業はSTEP1から順に行うが、学校の実情に合わせて、必ずしもSTEP3まで行わなくても構わない。

| 活用時の配慮の必須事項 | |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| <実施前> | |
| ① | 自殺予防に関する <u>教員研修会</u> を実施する |
| ② | <u>リスクの高い生徒への配慮</u> を行う |
| ③ | 「命について考える授業を実施する」旨を 実施対象生徒の <u>全保護者へ知らせる</u> |
| ④ | 授業の実施体制や、気になる生徒への対応 の <u>体制を整備</u> しておく |
| <授業時> | |
| ⑤ | チーム・ティーチングでの授業の実施、または、 <u>複数の教員</u> で授業中の生徒を観察する(養護教諭やスクールカウンセラー等と協力して実施することが望ましい) |
| <実施後> | |
| ⑥ | 実施後速やかに、生徒の様子を整理し、 <u>対応等の検討</u> を行う |
| ⑦ | 対応等の必要な生徒については、 <u>組織的に対応</u> し、保護者にもその旨を連絡し、今後の対応を検討する |

図12 活用時の配慮の必須事項

また、各 STEP を実施する学年や、実施する間隔等は、学校毎に適した方法を検討してもらえれば良いが、STEP1 を保健体育科の「保健分野」の授業として行う場合、中学校も高等学校も第 1 学年の学習範囲となることを考慮する必要がある。授業実施後、極力その日のうちに、授業時の生徒の観察やワークシート等をチェックした結果などについて検討する会議を実施し、反応を示した生徒や気になる生徒のリストアップと、対応方法の検討、情報の共有などを行い、必要な生徒には早急に対応する。また、必ず保護者へも連絡し、学校と家庭が協力しながら早期対応・継続観察を進めるようにする。後に、事後アンケートを取り、個々の生徒の様子を確認するとともに、事前アンケートと比較して取組の評価を行い、今後の取組内容について検討する。STEP3 終了後には、「自殺予防教育」を実施するための下地が整ったか否かについて十分な検討を行い、不十分だと判断された場合は、

無理に「自殺予防教育」を実施せず、「下地づくりの教育」に係る総合的な取組を継続していく。「自殺予防教育」を実施する際は、文部科学省(2014)「子供に伝えたい自殺予防」に示されている「自殺予防教育プログラム」等のような適切な内容のプログラムを、組織的・計画的に進めていく。

(3) 活用上の留意点

本プログラムは、自殺念慮や自殺企図などの行動に直接的に働きかけるのではなく、自殺予防に生かせる「早期認識」「援助希求」を活性化させることを目的としている。つまり、本プログラムは「下地づくりの教育」とはいうものの、「自殺予防教育」に特化した内容であるため、慎重に扱われることが求められる。このことを踏まえて、活用時に留意すべき点を 3 つにまとめた。1 つめは、本プログラムで十分だと認識しないことである。本プログラムは「自殺予防教育」に直接的につながぐことを意図したものであるが、あくまで「下地づくりの教育」であり、「自殺」そのものを直接扱ってはいない。だからこそ、多くの学校で活用されることが期待できるのだが、その後の「自殺予防教育」をどう実践していくのかを、十分な配慮のもと詳細に検討し、慎重かつ確実に進めていく必要がある。2 つめは、逆に「下地づくりの教育」だからと高を括らないことである。本プログラムは、既述のような配慮を十分に行った上で実施すべきものであり、強い関心を持つ一部の教員だけで個人的に進めたり、余った学活等で急遽やってみたりというように軽く扱われないように周知する必要がある。そして 3 つめは、本来の目的を忘れないことである。このような取組は授業そのものが目的だと勘違いしやすく、授業が終われば「終わった」という感覚に陥りやすい。本プログラムはむしろ、授業がスタートであり、授業によって反応を示した生徒とどう関わっていくかが、むしろ要所といえる。これらのことを十分に留意し、図 13 のように組織的・計画的に実施してもらいたい。

4 おわりに

本研究は、「自殺予防教育」に特化した「下地づくりの教育」となる「自殺予防教育に生かせる教育プログラム」を作成することを目的とした。研究 1 で理論的に方向性をまとめた。研究 2 で「自殺予防に生かせる教育プログラム作成委員会」を立ち上げて、実践校で試行実施しながら、ねらいの達成が期待できる授業案

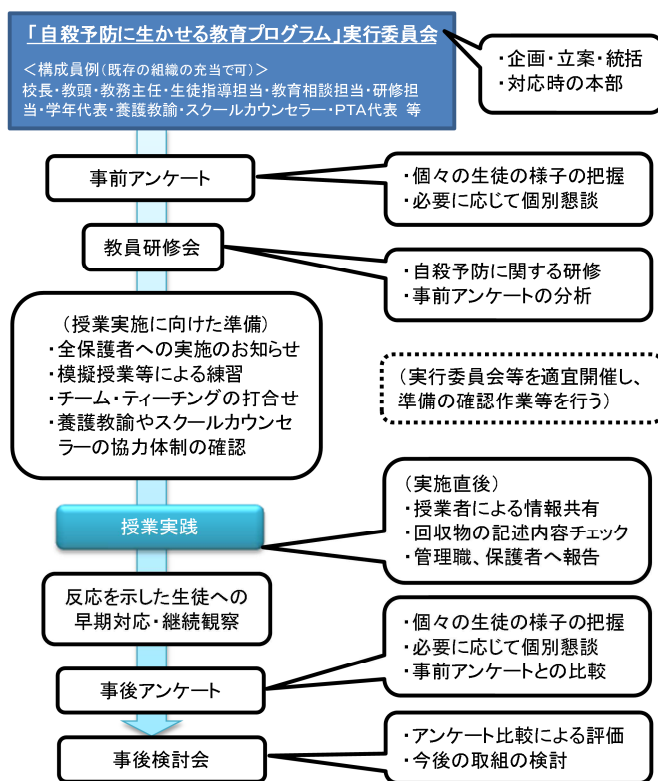


図 13 活用方法の一例

をまとめることができた。本プログラムは多くの学校に活用してもらいやすい内容にしていることから、自殺予防に関する取組を広く浅く広めることができ、「自殺予防教育」の普及に寄与できるものとする。

今後は、実際に学校で実施した際のデータを収集し、効果をより精緻に分析していく必要がある。そして、その分析結果を受けて内容の改訂や追加等を行い、Web発信のメリットを生かして更新を重ねていきたい。また、事前の教員研修を当教育研修所としてどうサポートできるかも課題と考えている。一般研修講座や出前講座の開設、職務研修への組み込みなど、どのような形でどのような内容が適切であるか、詳細を検討していきたい。

最後に、本プログラムの作成に多大なるご尽力をいただいた、下表の「自殺予防に生かせる教育プログラム作成委員会」の委員の皆様、研究1でご指導いただいた名古屋大学大学院教授 窪田 由紀 氏、四天王寺学園小・中学校スクールカウンセラー 阪中 順子 氏、北九州市立上津役中学校長 鶴田 豊 氏、同教諭 肘井 千佳 氏、同スクールカウンセラー シャルマ 直美 氏、試行実施にご協力いただいた伊丹市スクールソーシャルワーカー 池田 修一 氏、そして、2校の研究実践校の教職員の方々並びに生徒の皆様にご心より謝意を表す。

| 区分 | 氏名 | 所属・職名 | |
|------|-------|----------------------------------------|------------------|
| 委員長 | 新井 肇 | 兵庫教育大学大学院・教授 | |
| 副委員長 | 松本 剛 | 兵庫教育大学大学院・教授 (心の教育総合センター・所長) | |
| 行政委員 | 富永 和典 | 兵庫県教育委員会事務局 高校教育課 義務教育課生徒指導班・主任指導主事 | |
| | 森鼻 崇文 | 兵庫県教育委員会事務局 体育保健課・ 指導主事 | |
| 研究主任 | 秋光 恵子 | 兵庫教育大学大学院・教授 (心の教育総合センター・主任研究員) | |
| 研究員 | 中学校 | 西村 純一 | 尼崎市立大庄北中学校・主幹教諭 |
| | | 赤澤 真旗子 | 明石市立大久保南小学校・養護教諭 |
| | | 新田 雅子 | 三田市立上野台中学校・教諭 |
| | 高等学校 | 福田 裕子 | 赤穂市立有年中学校・教諭 |
| | | 桂 志保 | 県立西宮香風高等学校・教諭 |
| | | 岸本 久美子 | 県立豊岡高等学校・養護教諭 |
| | | 萩原 菜穂美 | 県立三田西陵高等学校・教諭 |
| 事務局 | 山本 誠 | 県立阪神昆陽高等学校・教諭 (当教育研修所指導主事等6名) | |

注)

- 1) 内閣府「自殺対策白書」, 2016
- 2) 文部科学省「子供に伝えたい自殺予防—学校における自殺予防教育導入の手引—」, 2014
- 3) 兵庫県教育委員会「高校生等の自殺対策に関する委員会報告書」, 2014
- 4) 窪田由紀・シャルマ直美・長崎明子・田口寛子『学校における自殺予防教育のすすめ方—だれにでもこころが苦しいときがあるから—』, 遠見書房, 2016
- 5) 集団の中から、ある対象に属すると考えられる個を選別すること。
- 6) 内閣府・警察庁「平成27年中における自殺の状況・付録」, 2016
- 7) 2組の標本の平均に有意な差があるかどうかを調べる際に用いられる統計的仮説検定の一つ。その差が偶然に起きる確率 p を求めて、 p の値が低いほど、その差は偶然ではない(=差に意味がある)確率が高いと考える。本研究では、 p が 0.05 以下のものを「有意差あり」と見なしている。
- 8) 周囲の人からすれば他の解決策をいくつも思いつく状況であっても、本人はただ一つの解決しかないと確信し自殺だけが残された選択肢となっている状況¹⁰⁾
- 9) 最前線で危機を食い止める門番という意味で、主として自殺予防について友人、家族、教職員、地域の人々などメンタルヘルスの非専門家に一定の知識とスキルを提供し、危機に陥っている人を適切な支援につなぐ役割を期待するもの⁴⁾
- 10) 高橋祥友『自殺のサインを読みとる』, 講談社文庫, 2008

<参考文献>

- ・キース ホートン・カレン ロドハム・エマ エバンス著、松本俊彦・河西千秋監訳『自傷と自殺 思春期における予防と介入の手引き』, 金剛出版, 2008
- ・文部科学省「教師が知っておきたい子どもの自殺予防」, 2009
- ・文部科学省「子どもの自殺が起きたときの緊急対応の手引き」, 2010
- ・長岡利貞『自殺予防と学校 事例に学ぶ』, ほんの森出版, 2012
- ・日本学生相談学会「学生の自殺防止のためのガイドライン」, 2014
- ・阪中順子『学校現場から発信する子どもの自殺予防ガイドブック—いのちの危機と向き合っ—』, 金剛出版, 2015