

学校において教職員がゲートキーパーとして機能するためには何が必要か？ —チーム学校によるマルチレベルな自殺予防体制の支援・組織モデルの構築—

研究代表者：目久田純一（梅花女子大学・准教授）

研究分担者：三木 澄代（関西福祉大学・教授）

菊池美奈子（梅花女子大学・教授）

赤木 公子（梅花女子大学・教授）

研究協力者：池原 征紀（芦屋市教育委員会・主査）

原 実男（兵庫県立総合教育センター・教育相談員）

細川 愛美（神戸女子大学・准教授）

龍神 美和（桃山学院大学・准教授）

八木真由美（甲南大学・教授）

古川 治（ERP 教育研究所・研究員）

研究期間：令和 4 年 11 月～令和 7 年 3 月（3 年計画）

要旨：

2007 年に自殺総合対策大綱が策定されて以降、教員をゲートキーパー（GK）として育成する取り組みが進められてきたが、実践的行動の増加にはつながっていない。児童生徒の自殺者数は増加傾向にあり、教員が GK として十分に機能していない可能性がある。本研究は、3 つの調査を通じて、教員が GK として機能するための課題と解決策を探った。調査 1 と調査 2（インタビュー調査とアンケート調査）の結果から、私たちは教員が児童生徒にとって GK として機能することを阻害しているさまざまな要因の中で「教員という役割の混乱」「組織的な支援に必要な体制の不備」に介入することが効果的であることを特定した。これらを解消するための具体策について、先進的な取り組みをしている組織へのインタビュー（調査 3）および調査 1 で収集された語りに基づいて検討した。その結果、「教員という役割の混乱」を解消するために、教員を対象とした悉皆の GK・自死予防教育の研修、教員が児童生徒への自死予防教育を担うこと、そして学習指導要領の中に自死予防に資する取り組みを位置付ける必要性が明らかになった。次に、「組織的な支援に必要な体制の不備」を解消する上で、外部の専門家・関係機関との協働に対する管理職の姿勢と協働による成功体験、および外部の専門家・関係機関による学校文化を尊重した連携の重要性が明らかになった。

What does it take for teachers to be effective gatekeepers for students at high risk of suicide?

A model of support & system in multi-level organization for suicide prevention as a team

Principal Researcher:

Jun-ichi MEKUTA (Associate Professor, BAIKA Women's University)

Co-Researchers

Sumiyo MIKI (Professor, KANSAI University of Social Welfare)

Narumi HOSOKAWA (Associate Professor, KOBE Women's University)

Minako KIKUCHI (Associate Professor, BAIKA Women's University)

Miwa RYUJIN (Associate Professor, St. Andrew's University)

Kimiko AKAGI (Professor, BAIKA Women's University)

Mayumi YAGI (Professor, KONAN University)

Research Collaborator:

Masanori IKEHARA (Section Chief/ Ashiya City Board of Education)

Osamu FURUKAWA (Researcher/ ERP Institute of Education)

Jitsuo HARA (Educational Counselor/ Hyogo Prefectural Comprehensive Education Center)

Research Period : November 2022 to March 2025 (a 3 year plan)

Summary:

Since the establishment of the General Principles of Suicide Prevention in 2007, many efforts have been made to train teachers as gatekeepers (GK). However, with the number of student suicides continuing to rise, there is also a view that it is possible that teachers are not functioning effectively as GKs. This study explored the challenges and solutions for enabling teachers to function as GKs through three investigations. From the results of Interviews 1 and 2 (interviews and surveys), we identified that addressing the “role confusion of teachers” and the “lack of organizational support systems” would be effective in overcoming barriers to teachers functioning as GKs. To explore concrete solutions, we conducted a third investigation—interviews with organizations engaged in advanced suicide prevention efforts—and analyzed narratives from the first investigation. As a result, to resolve the “role confusion of teachers,” the study highlighted the need for comprehensive GK and suicide prevention training for all teachers, the involvement of teachers in suicide prevention education for students, and the integration of suicide prevention initiatives into the national curriculum guidelines. Furthermore, to address the “lack of organizational support systems,” the study emphasized the importance of school leaders’ attitudes toward collaboration with external professionals and agencies, the value of successful collaborative experiences, and the need for partnerships that respect school culture.

1. 研究目的

2007（平成 19）年に自殺総合対策大綱が策定されて以降、学校の教員をゲートキーパー（以下、GK と略す。）として育成する試みが日本各地で行なわれてきた。しかし、近年では従来の GK 育成プログラムには受講者の知識や自己効力感を高める効果はあるものの、実践的行動を増加させるまでの効果は無い、という見解も報告されるようになった（e.g., Robinson-Link et al., 2019）。実際に、児童生徒の自死選択者数の高止まりは改善されないどころか、年間自死選択者数が令和 2 年には 400 人、令和 4 年には 500 人を超え、令和 6 年には過去最悪の 527 人にまで増加している（厚生労働省、2025）。

このような現状に鑑みると、学校において教員が児童生徒の GK として十分に機能していないことが推測される。学校において教員が児童生徒の GK として機能するためには何が必要だろうか。これについて考える上で、Burnette, Ramchand, & Ayer (2015) によって描かれたモデル図が参考になる（図 1）。これは GK 育成プログラムの計画・実施から社会の中で実践されるまでのプロセスおよび関連要因を表したモデルであり、人々が GK として機能するために必要な 3 つのポイントが示唆される。

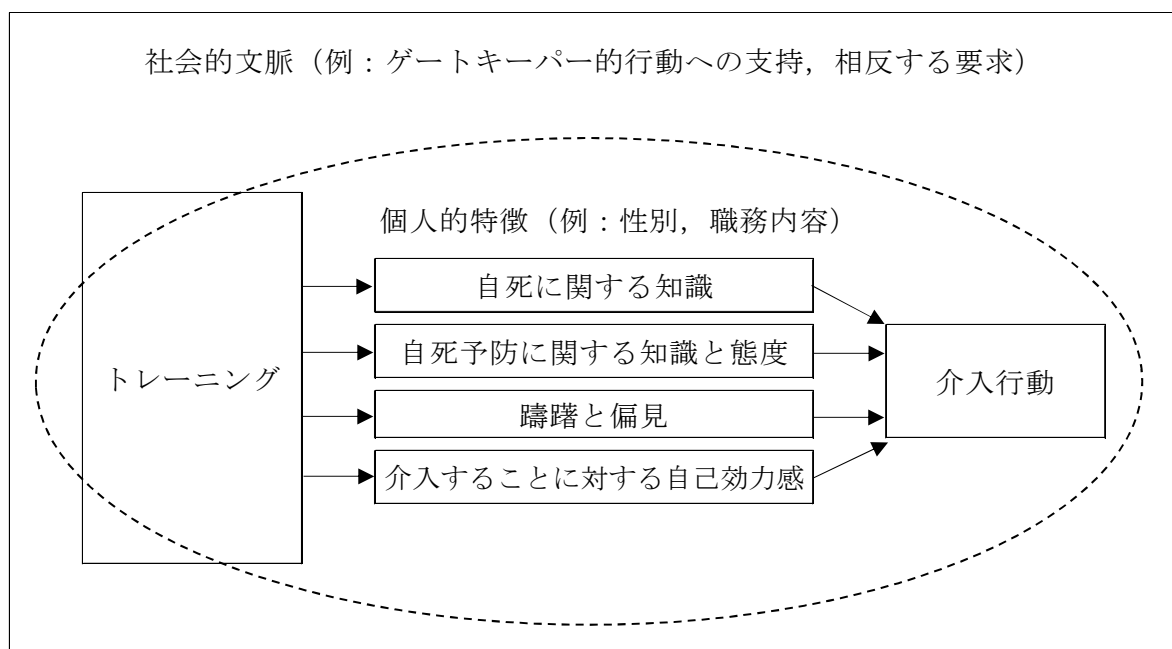


図1. ゲートキーパーとしての介入行動に及ぼす影響要因

（注意）Burnette, Ramchand, & Ayer (2015) を独自に翻訳して転載。

1 つ目のポイントは GK に必要な資質と能力である。これらは図の中央に 4 つ記載されており、多くの GK 育成プログラムが受講者のこれらに働きかけるべく実施されてきた。すなわち、プログラムの内容は受講者に「自死に関する正しい知識」や「自死防止に関する正しい信念と態度」を獲得させ、「自死予防のための活動を行うことへの躊躇と偏見」を解消し、「自死防止のために必要な行動ができるという自信（自己効力感）」を身に付けさせるよう構成されてきた。2 つ目のポイントは、GK として必要な資質と能力は受講者の特徴や所属する組織で担う役割に応じて異なるということである。そして、3 つ目のポイントは、GK としての資質と能力を獲得する過程からそれらを社会で発揮するまでのすべての過程が社会的文脈（たとえば、組織風土などの環境）による影響を受けるということである。

学校において教員が GK として十分に機能していないということは、これら 3 つのポイントのどこかに欠陥があると推測される。先行研究を概観すると、1 つ目と 2 つ目のポイントについては本邦においても検討が蓄積されている。たとえば、内閣府（2013）が発行した研修用テキストはここに示されている 4 つの資質・能力を踏まえて作成されており、研修の受講者に応じたロールプレイ用のシナリオも掲載されている。また、近年では、いのち支える自殺対策推進センターが教員に特化した研修動画を開発して広く公開しているし、浦田・小原・久保ほか（2022）が養護教諭という役割に特化した GK 育成プログラムを開発し、さらにはその有効性まで実証している。しかしながら、浦田・小原・久保ほか（2022）のように教員の役割に特化した GK 育成プログラム開発の研究はまだ少なく、すべての教員に対して役割に適した GK 育成プログラムが学校現場で広く展開されているとは限らない。したがって、学校現場で働く教員たちに GK として必要な資質・能力がまだ十分に育まれていない可能性が考えられる。

同じく先行研究を概観すると、3 つ目のポイントについてはほとんど検討されていない。但し、教員が GK として機能するために構築すべき社会的文脈（学校組織のあり方などの環境）については、既に 15 年以上も前に提案されている。文部科学省（2009）が「教師が知っておきたい子どもの自殺予防」の中で、教員が子どもの自死の危険性を察知した際の組織的な対応を詳細に例示すると同時に、それを可能にするための組織的環境として日頃から留意すべき点や計画・実行すべき点も示している。具体的には「教育相談担当者と養護教諭が連携の中心になっていますか？」や「話し合いが継続的に行われるシステムができていますか？」を含む 7 点である。目指すゴールは示されているものの、このような環境づくりが各学校でうまくいっていない可能性も考えられる。

以上の問題意識から、本研究は学校において教員が児童生徒の GK として十分に機能していないと考え、その原因を特定した上で効果的な解決方法を見出すために研究を計画した。研究は主に 3 つの調査から構成された。

1 つ目の調査はインタビュー調査である（調査 1）。直接的な自死防止を含む日頃の児童生徒支援を困難にしている要因を明らかにするために、教員、スクールカウンセラー（以下、SC と略す。）、スクールソーシャルワーカー（以下、SSW と略す。）を対象にインタビュー調査を実施した。ここではできるかぎり幅広く多角的な情報を集めるべく、教員、SC、SSW という異なる立場の者たちから情報を収集した。

2 つ目の調査はアンケート調査である（調査 2）。インタビュー調査で語られた内容の中から「自死防止を含む日頃の児童生徒支援を困難にしている要因」を抽出してアンケート項目を作成し、小学校、中学校、高校の教員に調査を実施した。アンケート項目の一つひとつについて、日頃の教育活動において困っている度合いを自己評定させた。このようにして収集したデータを統計的に分析し、学校において教員が GK として機能することを阻害している要因の発生機序、および現状を打破するための手がかりを得ることができた。

最後に、3 つ目の調査はインタビュー調査である（調査 3）。調査 2 で見出した介入のポイントに対して、具体的にどのように介入すべきかを明らかにすべく、子どもの自死防止について先進的な取り組みを展開している 3 つの組織にインタビュー調査を行なった。これらの調査を踏まえ、学校において教員が GK として機能するために必要な取り組みについて検討した。

2. 研究方法

(1) 調査 1

①協力者 26名の教員、13名のSC、そして13名のSSWがインタビュー調査に参加した（表1）。まず、26名の教員はいずれも公立学校に勤務する教員だった。この教員たちが学校において担っている主な役割は、養護教諭が8名、生徒指導主事が4名、不登校担当4名、管理職（校長・教頭）が3名、保健主事が1名、その他が6名だった（重複を含む）。教員に対してはA県とB県にある教育委員会をととして管轄する学校に調査協力を依頼し、小学校、中学校、高校、それぞれ3校ずつ、合計9校から承諾を得た。調査に参加する教員については、学校へ依頼を求める段階で予め校内で3名程度を選出するよう伝えた。その上で、協力者から指定された日時に調査者が各学校に赴き、学校の一室を借りて調査を実施した。

表1. 調査協力者の特徴

	人数	性別		年齢		勤続年数		勤務先		
		男性	女性	平均	範囲	平均	範囲	小学校	中学校	高校
小学校教員	8	2	6	48.00 (8.35)	39-59	23.00 (10.95)	8-35	8	—	—
中学校教員	8	4	4	41.63 (10.77)	25-61	17.25 (10.67)	3-37	—	8	—
高校教員	10	4	6	42.40 (9.68)	29-58	16.20 (9.37)	4-36	—	—	10
SC	13	5	8	48.77 (10.32)	32-73	12.38 (5.66)	4-24	9	6	4
SSW	13	1	12	49.31 (9.30)	33-64	6.31 (3.12)	2-15	11	12	1

（注意）括弧内の数字は標準偏差である。

13名のSCはいずれも公立学校に勤務していた。SCへの調査協力依頼は、A県にある教育委員会およびスクールカウンセラー協会の協力を得て行われた。SCに対する調査の場所はさまざまであり、公的施設や民間が運営する貸会議室の一室で実施された。最後に、13名のSSWはいずれも公立学校に勤務していた。SSWへの協力依頼は、教員と同様に、A県とB県にある教育委員会をととして行われた。教育委員会に自治体ごとに所属する3名程度のSSWを選出するよう依頼した。その上で、調査者が、教育委員会の指定する施設に赴いて調査を実施した。

②調査の方法と手続き 調査室に入室した協力者は、調査者によってあらためて調査の目的や協力者の権利に関する説明を受け、研究協力同意書に署名し、フェイスシートの質問（年齢、勤務先、勤務経験年数）に回答した。その上で、2～3名の協力者から成る集団面接型のインタビュー調査が半構造化面接の形で行われた。なお、調査には調査者がもう1名同席したが、会話には加わずにタブレット型端末と手書きによる会話の記録に従事した。

調査の冒頭で、調査者は「高校生の自死リスク要因」（大阪教育大学学校危機メンタルサポートセンター、2009）が記載された用紙を参加者に手渡し、次のように教示した。「ここに書かれているのは高校生における自死リスク要因の例ですが、たとえばここに書かれているような特徴を示す児童生徒とのかかわりについて、みなさんが困っていることがありましたら自由にお話してください」と発話を促して調査を開始した。このテーマについて十分なデータを収集できたと判断した場合に、調査者は「次は、このような児童生徒とのかかわりや支援において、うまくいったことについてお話いただけますか」と教示して、話題を転換した。全ての調査に共通する教示はこの2つのみであり、基本的に調査者は協力

者同士の会話を促すことに徹した。

調査は、教員に対しては 2023 年 6～10 月の間に学校ごとに 9 回、SC と SSW に対しては 2023 年 3 月に 10 回に分けて実施された。それぞれの調査に要した時間は 90～120 分程度だった。

(2) 調査 2

①協力者 A 県と B 市の公立学校に勤務する 374 名の現役教員が調査に協力した。そのうち、勤務校種が不明だった者、あるいは回答の不備が全質問項目の 5%以上あった者を除き、最終的に 356 名の協力者から提供されたデータを分析に用いた。この 356 名の協力者に関する基本的な情報を表 2 に示した。

表2. 調査協力者の特徴

	人数	性別			年齢		勤続年数	
		男性	女性	回答しない	平均	範囲	平均	範囲
小学校教員	161	97	63	1	43.32 (7.80)	25-64	17.87 (7.48)	3-40
中学校教員	61	41	19	1	43.44 (8.04)	29-60	18.38 (7.99)	3-38
高校教員	134	85	48	1	43.96 (13.21)	23-68	19.12 (12.96)	1-45

(注意) 括弧内の数字は標準偏差である。

協力者が学校において担っている役割は次のとおりだった。すなわち、管理職(校長・教頭)が 9 名、主観教諭が 45 名、養護教諭が 17 名、学年代表が 68 名、生徒指導担当が 87 名、進路指導担当が 28 名、保健主事が 14 名、人権教育担当が 34 名、特別支援教育コーディネーターが 18 名、教育相談担当が 18 名だった(重複を含む)。

調査への協力依頼は、各教育委員会から管轄する学校の校長に依頼状を送信してもらい、各校長がそれぞれの学校の教員に周知する形で行われた。

②調査の方法と手続き 調査は 3 つの質問内容から構成された。1 つ目は調査協力者の基本属性に関する 5 項目であり、年齢、性別、教員としての勤務歴、過去と現在の職務の状況だった。2 つ目は児童生徒を支援する上で抱く困難感に関する 89 項目だった。協力者に「日頃あなたは児童生徒への支援に関係して、どのようなことに困難を感じていますか」と尋ね、それぞれの項目について困っている度合いを「とても困っている」から「全く困っていない」までの 7 段階で自己評定させた。なお、この 89 項目は、調査 1 において収集された教員、SC、SSW の語りに基づいて独自に作成された。

3 つ目はゲートキーパー効力感尺度(GKSES; 森田・太刀川・遠藤, 2015)の 9 項目だった。作成者の許可を得た上で、「人」という表現を「児童生徒」という表現に置き換えて協力者に質問項目が呈示された。なお、今回の調査では、最終的に見出された 16 の困難感と GKSES との間に十分な相関関係は見出されなかったことから、ここでは深く追求せず、今後の課題としたい。

最後に、以上の 3 つの質問内容に加えて、一部の高校教員(71 名)には児童生徒支援における総合的な困難感についても尋ねた。「自死リスクのある児童生徒(不登校や自傷行為などの不適応も含む)を支援することに、どれくらい困難を感じていますか」という一文を呈示して「とても困っている」から「全

く困っていない」までの7段階で自己評価させた。

(3) 調査3

①協力者 児童生徒の自死防止について先進的な取り組みをしている3つの組織の有識者にインタビュー調査を実施した。すなわち、さいたま市教育委員会学校教育部生徒指導課主席指導主事の山本志織氏、浜松市保健福祉センターの二宮貴至氏、そして北九州市自殺予防教育ワーキンググループ（代表：シャルマ直美氏）であり、公開されている所属先の代表メールアドレスに依頼を送信した。

②調査の方法と手続き 調査は各協力者が指定した場所に調査者が赴いて実施された。はじめに、調査者が調査の目的と調査2で特定した問題点について説明した。その上で、それらの問題を解消するために必要な試みについて見解を求めた。インタビューの内容を録音することはせず、調査者および同行者が発話内容を筆記して記録した。調査に要した時間は90分～120分だった。

(4) 倫理面への配慮

本研究に係る調査は、責任者の所属機関の研究倫理審査を受けて承認を得た上で実施された（承認番号：梅花女子大学 2022-0035）。また、本稿では省略したが、研究成果の公表を目的としたシンポジウムと追加調査に係る倫理的配慮は、それぞれ共同研究者（細川愛美）の所属機関の研究倫理審査を受けて承認を得た上で実施された（承認番号：神戸女子大学 2024-37、および神戸女子大学 2024-38）。

3. 研究結果と考察

(1) 調査1の結果と考察

収集された音声データをテキストデータに変換した後に、異字同義語を統一した。その上で、KH coder.3 を用いてテキストの計量分析を実施した。なお、形態素解析の結果として抽出された単語の中から名詞（固有名詞を除く）のみを抽出し、最終的に小学校教員では608語、中学校教員では582語、高校教員では708語、SCでは1,121語、そしてSSWでは1,102語が分析対象になった。

はじめに、全体的な語りの特徴について検討した。語りの中で出現した単語を職種ごとに出現回数の多いものから順に出現回数を加算していき、出現回数が総出現回数の50%を超えてすぐの回数に含まれるまでの単語の特徴を検討した。全職種に共通して認められたものは9単語あった。すなわち、「学校」「学年」「関係」「子ども」「先生」「相談」「担任」「保護者」「話」だった。したがって、今回のインタビュー調査においては場面として「学校」と「学年」、当事者として「子ども」「先生」「担任」「保護者」、そして当事者間の相互作用として「関係」「相談」「話」が職種間に共通して語られた主な話題だったと推察された。

次いで、自死リスクのある児童生徒を支える上で抱く困難、および経験した成功体験に関する語りにおける、小学校教員、中学校教員、高校教員、SC、そしてSSWのそれぞれの特徴について検討した。KH coder.3 を再び用いてテキストの計量分析を実施した。共起ネットワークのコマンドを使用してテキストデータ内の頻出語間の結びつきを可視化した。出現数が40回以上、200回未満の頻出語間の結びつきについて、強いものから順に80の共起関係を図示した（図2）。

5つの職種間で共通して使用された単語に着目すると、「自殺」をテーマに「本人」や「家庭」との「関係」や「対応」について各々の「経験」が語られたと推測される。また、これらの単語と一緒に、小学

校教員、SC、SSW においては「養護教諭」という単語が、中学校教員と高校教員においては「保健室」という単語が言及される傾向にあった。学校における児童生徒の自死防止支援においては、どの職種からも「養護教諭」という人や「保健室」という場所が鍵としてみなされているようだ。さらに、小学校教員、SC、SSW において「校長」という単語が「養護教諭」と一緒に語られる傾向にあった。このことは、養護教諭が学校の中で機能する上で、校長をはじめとする管理職のあり方が重要であることを示唆しているように思われる。

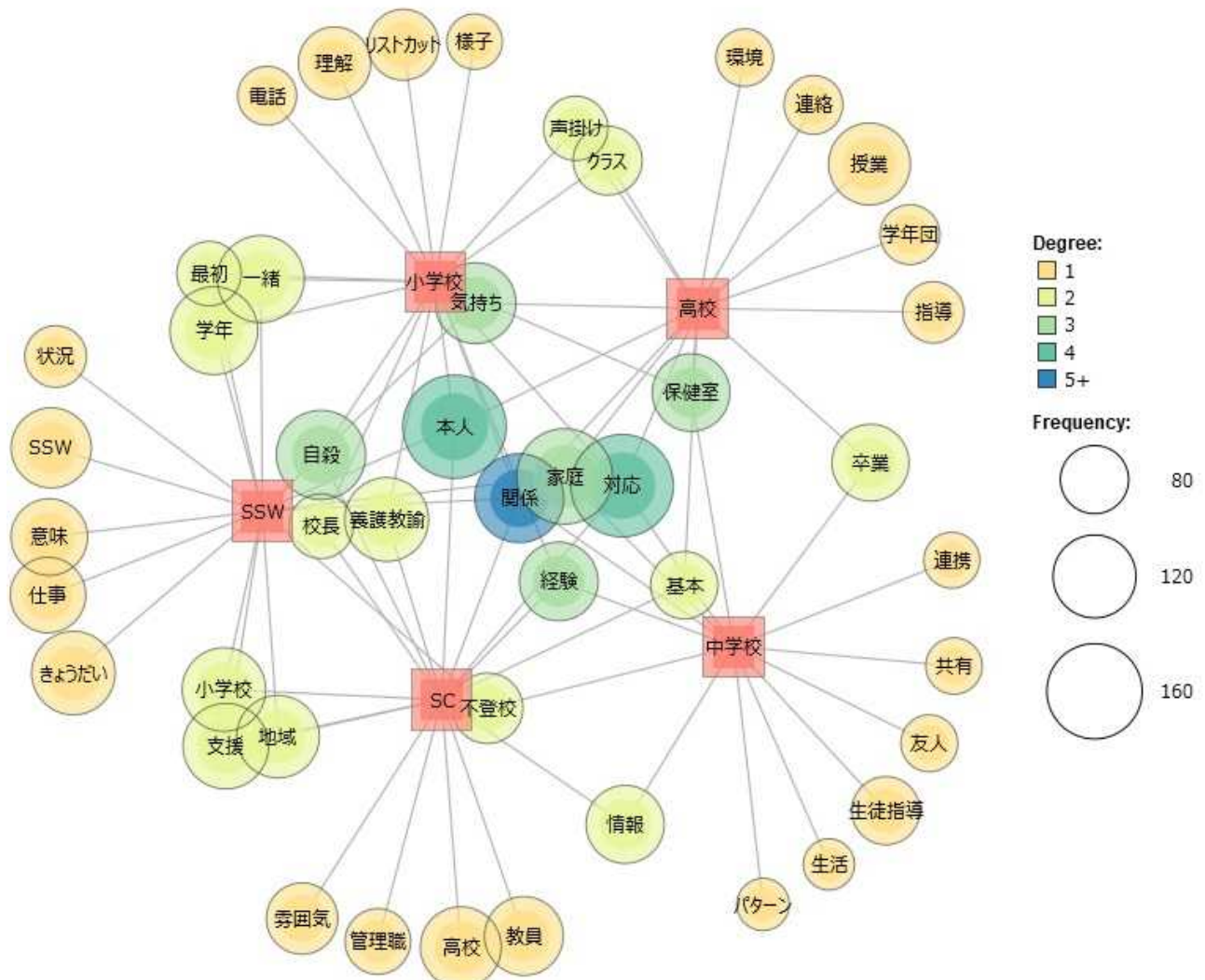


図2. 計量テキスト分析の結果（共起ネットワーク）

次に、職種ごとに特徴的な語りについて検討した。職種ごとにそれらの単語を手がかりにインタビュー記録を読み返し、それらの単語が使用されている文脈を検討することにより、各職種に特徴的な語りの特定を試みた。その結果、子どもたちの自死防止を妨害あるいは促進する要因として、次のようなカテゴリーが浮上した。すなわち、小学校教員から「頻繁な連絡による保護者との関係づくり」「教員間の日常的な情報共有と共通理解」、中学校教員から「サポート資源間の情報共有と連携」「つながることのできる存在」、高校教員から「卒業後の適応を見越した指導」「複雑な環境にある生徒に対する学年団で連携した指導」、SC から「自死防止支援に及ぼす管理職の影響力」、SSW から「SSW の専門性」「複雑な家庭環境要因」だった。

まず、教員においては「協働」が学校種を超えて重要視されていることが示唆された。具体的には、特徴的な語りとして、小学校教員では「教員間の日常的な情報共有と共通理解」、中学校教員では「サポート資源間の情報共有と連携」、そして高校教員では「複雑な環境にある生徒に対する学年団で連携した指導」が挙げられ、児童生徒支援における協働の重要性が確認されたと言える。このように児童生徒支援において「協働」という根幹を共有しつつ、校種間で興味深い差異も認められた。すなわち、小学校教員は保護者と協働して児童を支えることを重視していたが（「頻繁な連絡による保護者との関係づくり」）、中学校教員は生徒がつながりたいと思う相手に自分から能動的につながろうとすることを願っていた（「つながることのできる存在」）。

制度的な支援の断絶を危惧する傾向が高校教員の語りから見受けられた。「卒業後の適応を見越した指導」に見られるように、高校による支援の手が届かなくなる卒業後の生活を熟慮した進路指導が行われていることが示された。同様の語りは、中学校教員および市立の小中学校を担当する SSW の語りにおいても見受けられた。多くの場合に、小学校と中学校は管轄機関や担当する SSW が同じであることから、気になる子どもについて支援の連携を試みやすいが、中学校と高校とでは管轄機関が異なるために連携が極めて難しく、中学校教員と SSW においては「せめて生徒を医療・福祉機関につなげておきたい」という旨の語りが多く認められた。

SC と SSW の語りには、教員とは異なる専門性が反映されていた。SC からは教育現場の実態を客観的にふり返った際の経験談が語られており、児童生徒支援における管理職の影響力の大きさが強調された。とくに、自死防止のための心理教育の導入には、校長をはじめとする管理職の考え方が極めて大きいことが語られた。SSW においては、家庭や地域という特殊なフィールドにおける支援のあり方が語られるとともに、まだ SSW の専門性が学校現場で十分に理解されていないことも語られた。

(2) 調査 2 の結果と考察

はじめに、困難感に関する 89 項目について、天井効果が認められた項目を除外した 83 項目に対してクラスター分析（ユークリッド平方和・Ward 法）を実施した。その結果、83 項目を 16 のクラスターに整理することができた。次いで、クラスターごとに主成分分析を実施して構造の一次元性を確認した。その上で、主成分負荷量の高いものから順に 3 項目をそのクラスターの代表的な項目とみなし、それら 3 項目の得点を足し合わせて項目数で除算した値を各クラスター得点とした（項目数が 2 項目だったクラスターについても同様の手続きを経て、2 項目の得点を足し合わせて項目数で除算した値をクラスター得点とした）。クラスターごとに構成する 3 項目ないしは 2 項目を用いて α 係数を算出したところ、すべてのクラスターにおいて .70 以上の値が認められたことから、クラスター得点として一定の信頼性が確認された。16 のクラスターとそれぞれを構成する項目を表 3 に示した。なお、中学校教員のデータ数が著しく少なかったことから、ここでは中学校教員と高校教員を同じ群として扱い、小学校教員と中学・高校教員に分けて検討した。

児童生徒を支援する上で教員が抱く困難感の発生機序を明らかにするために、16 種類のクラスター得点を用いて順序関係分析を行った。酒井・YANAGIDA・松居・戸田（2018）によって提案された方法に従い、ケンドールの順位相関係数（ τ 係数）と t 検定結果を用いて、クラスター間の順序関係を評価した。但し、本研究では順位相関係数の値が $\tau \geq .40$ 以上であり、なおかつ t 検定における効果量が $d \geq .20$ 以上である場合に、当該変数間に順序関係があると判断した。小学校教員と中学・高校教員の各データに対する順序関係分析の結果をそれぞれ表 4 と表 5 に示した。

表3. 自死リスクを含む児童生徒支援に取り組む上で教員が感じる困難

各クラスター、および合成得点の算出に用いられた項目	小学校教員		中学・高校教員		主成分 負荷量
	M	SD	M	SD	
第1クラスター：保護者との関係における困難（ $\alpha=.81$ ）	4.84	1.18	4.52	1.06	—
保護者と児童生徒の関係性に何かしら問題があるように思われる。	4.75	1.38	4.65	1.24	.81
児童生徒に寄り添う姿勢が保護者に欠けている。	4.63	1.31	4.30	1.24	.79
学校や教員の役割について保護者と教員の間に認識の違いがある。	5.14	1.40	4.62	1.34	.79
第2クラスター：児童生徒が示す脆弱性（ $\alpha=.84$ ）	5.25	1.18	4.92	1.07	—
困難に対処する能力が児童生徒に不足している。	5.30	1.37	5.08	1.19	.84
他者とつながるために必要な力が児童生徒に乏しい。	5.28	1.25	4.93	1.30	.84
児童生徒は感情のコントロールが苦手である。	5.17	1.34	4.75	1.32	.82
第3クラスター：制度的に制限されるSC・SSWとの協働（ $\alpha=.82$ ）	5.17	1.51	4.31	1.52	—
スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどが常勤でないことにより、支援が制限されている。	5.37	1.57	4.54	1.63	.92
スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの専門家の配置が不十分である。	4.98	1.75	4.08	1.67	.92
第4クラスター：教員としての役割の混乱（ $\alpha=.81$ ）	5.19	1.23	4.81	1.21	—
専門家に委ねるべき役割を教員が担っている。	5.35	1.30	4.95	1.37	.82
どこからどこまでを教員が担わねばならないのかわからない。	5.35	1.51	4.89	1.51	.80
児童生徒の支援において、学校の役割であるか否かの判断が難しい。	4.88	1.51	4.57	1.42	.79
第5クラスター：児童生徒支援や同僚性の涵養に費やせる時間の欠如（ $\alpha=.71$ ）	4.84	1.37	4.50	1.42	—
児童生徒が発するSOSをキャッチできたとしても、面談時間を十分に確保することができない。	4.74	1.62	4.41	1.57	.88
教員同士が互いについて理解し合うための時間や場所を確保することが困難である。	4.94	1.53	4.58	1.64	.88
第6クラスター：困難課題対応型の支援に必要な資源の欠如（ $\alpha=.78$ ）	4.77	1.20	4.48	1.14	—
自ら助けを求めることのできない児童生徒への支援体制が不十分である。	4.73	1.44	4.56	1.34	.80
児童生徒の理解と支援のために必要な専門的知識やスキルが教員に不足している。	4.76	1.30	4.54	1.26	.79
特別な配慮を要する児童生徒への個別指導体制の整備が不十分である。	4.82	1.66	5.34	1.42	.78
第7クラスター：一部の教員のみが児童生徒支援を担っている状況（ $\alpha=.77$ ）	4.86	1.33	4.53	1.11	—
児童生徒の問題に対応している教員へのケアとサポートが不十分である。	5.01	1.48	4.57	1.38	.81
児童生徒への支援が、一部の教員の熱意と献身によって維持されている。	4.82	1.65	4.59	1.39	.80
児童生徒の援助希求を察知した教員に不公平に負担のしかかっている。	4.74	1.52	4.42	1.40	.80
第8クラスター：児童生徒間における高自死リスク行為の流行（ $\alpha=.71$ ）	3.36	1.37	3.45	1.13	—
児童生徒の間で特定の問題行動（例：自傷行為など）への誘導および同調を促す空気が蔓延している。	3.40	1.63	3.22	1.41	.84
児童生徒の間で同じ問題行動（例：自傷行為など）が同時多発的に起きている。	3.48	1.75	3.77	1.54	.80
児童生徒が有名人の訃報や問題行動の影響を受けている。	3.20	1.70	3.35	1.39	.75
第9クラスター：問題を抱え込もうとする組織風土（ $\alpha=.83$ ）	3.18	1.31	3.12	1.23	—
児童生徒に関するいかなる困難な課題も、学校外の専門機関に頼らずに、学校のみで解決しようという学校風土がある。	3.37	1.57	3.40	1.54	.85
管理職が外部機関との協働に対して消極的な姿勢である。	3.14	1.44	3.06	1.50	.82
スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの活用に対して消極的な風土が学校にある。	3.04	1.52	2.90	1.37	.81
第10クラスター：同僚に頼ることのできない雰囲気（ $\alpha=.83$ ）	3.55	1.38	3.58	1.42	—
教員が個々に担う業務について困った際に、誰かに相談しづらい雰囲気がある。	3.56	1.61	3.55	1.62	.85
他の教職員に頼らずに自分の業務をやり遂げることが望ましいという暗黙の了解が学校内に蔓延している。	3.72	1.63	3.68	1.61	.85
同僚や管理職に弱音を吐くことができない風土が学校にある。	3.38	1.65	3.50	1.59	.83
第11クラスター：児童生徒との意思疎通の難しさ（ $\alpha=.76$ ）	4.08	1.26	3.92	1.03	—
児童生徒が教員に本音・本心を話そうとしない。	4.13	1.33	4.04	1.31	.83
児童生徒が教員に対して心に壁を作っている。	3.92	1.50	3.83	1.19	.82
児童生徒との間でコミュニケーションが成立しづらい。	4.18	1.59	3.90	1.42	.74
第12クラスター：教員間の不十分な情報共有・協働体制（ $\alpha=.86$ ）	3.89	1.40	3.92	1.32	—
児童生徒の問題や支援について、教員間で十分に情報が共有されていない。	3.78	1.66	3.92	1.54	.85
生徒や保護者から相談された時の組織的な対応の整備が不十分である。	3.93	1.61	3.85	1.41	.84
支援に必要な児童生徒を発見した時の組織的対応の在り方が不明瞭である。	3.95	1.55	4.00	1.44	.84
第13クラスター：同僚による児童生徒への不適切な支援（ $\alpha=.82$ ）	3.94	1.17	3.99	1.20	—
児童生徒の問題行動に対して、教員の思い込みによる支援が提供されている。	3.87	1.35	3.87	1.37	.83
専門的知識によらず、もっぱら経験に基づいて生徒指導・支援が行なわれている。	4.16	1.37	4.16	1.33	.80
学校の中で、組織的に定められた意思決定のプロセスを経ない対応が横行している。	3.78	1.49	3.94	1.43	.78
第14クラスター：教員間の未熟な同僚性（ $\alpha=.84$ ）	4.15	1.44	3.92	1.30	—
教員へのサポートに必要な同僚性が十分に構築されていない。	4.13	1.66	4.02	1.61	.86
教員間の同僚性を構築するためのサポート体制が不十分である。	4.37	1.52	4.15	1.52	.85
教員同士で、日常の密接な情報共有や臨機応変な相談・支援ができない。	3.96	1.74	3.59	1.43	.83
第15クラスター：外部機関・専門家との協働の不十分さ（ $\alpha=.79$ ）	4.20	1.33	3.86	1.20	—
教員以外の専門家も含むチーム学校として児童生徒を支援する体制が整備されていない。	4.04	1.53	4.09	1.48	.85
支援体制の中に外部の専門家から客観的な助言を得る機会が組み込まれていない。	4.16	1.47	3.95	1.43	.84
スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどとの情報共有体制の整備が不十分である。	4.40	1.68	3.54	1.44	.82
第16クラスター：組織的な支援に必要な体制の不備（ $\alpha=.74$ ）	4.39	1.26	4.23	1.16	—
学校内外の利用可能な人的・物的資源のコーディネートや支援の計画・評価を統括する存在がいない。	4.30	1.61	4.21	1.53	.77
特別支援や心のサポートが一部の教員にのみ任されている。	4.44	1.53	4.41	1.40	.76
児童生徒の問題について、学校としての対応が後手にまわる傾向にある。	4.44	1.48	4.06	1.38	.76

表4. 順序関係分析による困難感の生起機序（小学校教員）

	CL07			CL01			CL05			CL06			CL16			CL15			CL14		
	τ	t	d	τ	t	d	τ	t	d	τ	t	d	τ	t	d	τ	t	d	τ	t	d
CL04	.51 **	5.33 **	.33	.52 **	-5.99 **	.36	.45 **	4.48 **	.34	.53 **	6.64 **	.68									
CL02	.51 **	4.97 **	.32	.63 **	-6.98 **	.35	.45 **	4.40 **	.32	.49 **	6.12 **	.40									
CL03										.45 **	3.86 **	.29									
CL07													.53 **	6.02 **	.36	.52 **	7.46 **	.49	.50 **	7.75 **	.51
CL01													.41 **	5.29 **	.37						
CL05													.48 **	5.02 **	.34	.48 **	6.74 **	.47	.50 **	7.51 **	.49
CL06													.57 **	5.58 **	.31	.55 **	7.45 **	.45	.57 **	7.90 **	.47
	CL11			CL13			CL12			CL10			CL08			CL09					
	τ	t	d	τ	t	d	τ	t	d	τ	t	d	τ	t	d	τ	t	d			
CL16	.42 **	-3.67 **	.25	.54 **	-6.31 **	.38	.59 **	-7.33 **	.38												
CL15				.48 **	-3.24 **	.21	.53 **	-3.79 **	.23												
CL14										.60 **	-8.04 **	.43									
CL11													.45 **	-8.12 **	.55						
CL13										.51 **	-5.20 **	.30									
CL12										.62 **	-4.77 **	.24	.43 **	-5.63 **	.38						
CL10																.53 **	-4.84 **	.28			

(注意) 表には $\tau \geq .40$ 以上かつ t 検定における効果量が $d \geq .20$ 以上という条件を満たしたもののみを記載しました。

** $p < .01$ 。

表5. 順序関係分析による困難感の生起機序（中学・高校教員）

	CL07			CL01			CL05			CL06			CL03			CL16			CL11		
	τ	t	d	τ	t	d	τ	t	d	τ	t	d	τ	t	d	τ	t	d	τ	t	d
CL02				.63 **	-7.19 **	.38				.49 **	5.99 **	.40									
CL04	.51 **	3.89 **	.23	.52 **	-3.92 **	.23	.45 **	3.43 **	.22	.53 **	4.54 **	.27	.42 **	-5.28 **	.35						
CL07																.53 **	4.59 **	.27			
CL01																.40 **	3.91 **	.27			
CL05																.48 **	3.29 **	.21			
CL06																.51 **	3.76 **	.22	.42 **	7.63 **	.51
	CL13			CL12			CL14			CL15			CL10			CL09					
	τ	t	d	τ	t	d	τ	t	d	τ	t	d	τ	t	d	τ	t	d			
CL03										.46 **	5.07 **	.33									
CL16	.54 **	-3.74 **	.20	.60 **	-4.83 **	.24	.53 **	-4.41 **	.25	.51 **	-5.45 **	.31									
CL13													.49 **	-5.02 **	.32						
CL12													.54 **	-4.45 **	.26						
CL14													.56 **	-4.66 **	.25						
CL15													.48 **	-3.39 **	.21						
CL10																.51 **	-5.72 **	.35			

(注意) 表には $\tau \geq .40$ 以上かつ t 検定における効果量が $d \geq .20$ 以上という条件を満たしたもののみを記載しました。

** $p < .01$ 。

順序関係分析の結果として確認されたおおよその傾向を図3に示した。以下、図3を手がかりに、自死防止を含む児童生徒への支援に対して教員が抱く困難がどのように発生していくのかを推測すると次のようになる。すなわち、日々の業務の中で「これも教員の仕事なのだろうか？」（第4クラスター）と悩むことが多くなると、児童生徒たちへの十分な支援の提供を阻んでいるさまざまな要因が目にとまるようになる（第1・第5・第6・第7クラスター）。そうしていると、支援を統括する者の不在や支援の計画・評価システムの未構築など、学校としての組織的な支援体制の不備に気づき（第16クラスター）、それに起因するさまざまな問題を認識するようになる（第12・第13・第14・第15クラスター）。そうした組織的な綻びに多々気付くことによって教員たちは同僚に頼ることのできない雰囲気を感じるようになり（第10クラスター）、ひいては機能的な児童生徒支援を阻む原因を組織風土に帰属するようになるのではないだろうか（第9クラスター）。

ところで、方法の箇所述べたとおり、71名の高校教員の先生方には児童生徒支援において感じている総合的な困難感の度合いについても尋ねた。今回の調査で特定した16種類の困難感が総合的な困難

感の強さにどのように影響するのかを検討すべく、クラスター得点（無相関だった第9・第13クラスターを除く14のクラスターの各得点）を説明変数、総合的な困難感を基準変数とする重回帰分析（強制投入法）を行った。その結果、第4クラスター（教員としての役割の混乱）のみが総合的な困難感に対して有意な標準偏回帰係数を示した（ $\beta = .61, p < .01$; $F(14,56) = 3.53, p < .01, \Delta R^2 = .34$ ）。わずか71名の高校教員のデータを用いた分析であることからさらなる検証が必要だが、児童生徒支援において抱く困難感には特に「教員としての役割の混乱」に起因する可能性が示唆された。

以上、日頃の児童生徒支援において学校教員が抱く困難感の発生機序を描くことができた。先行研究でも、新任教員が抱く困難感の構

成要素（石原，2010）や学校教員を業務上疲弊させる要因（平尾，2020）が明らかにされてきた。しかし、児童生徒支援において学校教員が抱く困難感がどのように進行していくのか、という機序については明らかにされていなかったことから、今回の調査によって新しい知見を見出すことができた。

児童生徒支援において学校教員が感じている困難を解消し、ひいては教員がGKとして機能しうる環境をつくるために、本調査結果から何が言えるだろうか。図3を参照すると、第4クラスター、第16クラスター、そして第10クラスターがボトルネックになっている。すなわち、最初のひとつの困難感（第4クラスター）から複数の困難感が派生し、またひとつの新しい困難感（第16クラスター）が生み出され、そこから再び別の複数の困難感が派生し、またひとつの新しい困難感（第10クラスター）が生み出されるという形になっている。なお、今回の分析では16種類の困難について一方向的な関係性しか明らかにできませんでしたが、当然これらは相互に影響し合うことは感覚的に理解される。たとえば、「保護者とのやりとりにおける困難」は「教員としての役割の混乱」から派生して感じられるようになることが確認されたが、反対に「保護者とのやりとりにおける困難」が強まるほどに「教員としての役割の混乱」もまたより一層強く感じられるようになる、という相互関係も十分に考えられる。

これらを踏まえ、児童生徒支援における困難を軽減するべく介入として、「教員としての役割の混乱」と「組織的な支援に必要な体制の不備」に着目したい。特に「教員としての役割の混乱」はあらゆる困難感の出発点であることや、総合的な困難感の影響要因であることから、極めて重要な介入のポイントだろう。おそらく、これらのどちらかに焦点化して対策を講じて、最終的には16種類すべての困難の解消に取り組むことになると思われる。それでも、たとえば「あれもこれもやらなければいけない」ではなく「まずは教員としての役割の混乱が解消するよう対策を検討しましょう」あるいは「私たちは、同僚に頼ることのできない雰囲気から取り組んでみましょう」というように、ひとつのゴールを設けることができる。単に「情報共有の促進」ではなく「教員としての役割の混乱を解消するための情報共有の工夫」というように、具体的かつ有効な切り口として活用されることが期待される。

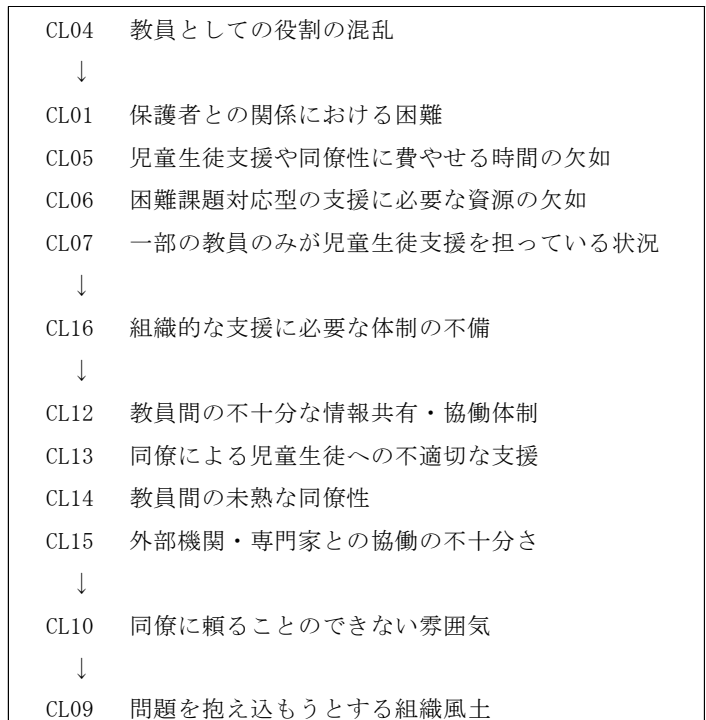


図3. 順序関係分析から推測される困難感の発生機序

4. 政策提案・提言

本研究をとおして、私たちは「教員という役割の混乱」と「組織的な支援に必要な体制の不備」を解消することで、学校において教員が今以上に児童生徒の GK として機能できるという考えに至った。そこで、これらの2つの問題の改善策について、主に調査3の成果を踏まえて検討する。結論として、教員という役割の混乱を解消するためには、「教員研修」「教員による自死予防教育」「自死予防に係る取り組みを学習指導要領に位置づけること」という3点を、組織的な支援に必要な体制の不備を解消するために、「外部の専門家・関係機関との協働に対する管理職の姿勢の改善」と「学校文化を尊重した連携体制」を提案したい。

(1) どうすれば教員としての役割混乱を解消できるか？

順序関係分析の結果、自死予防を含む児童生徒支援における困難感の出発点に「教員という役割の混乱」があることが示唆された。そもそも教員は自身が担うべき役割について、担当する子どもたちや地域の特性にあわせて柔軟に発達させる。とくに、日常的に安定して対峙する課題について、その対処が教員として必要な役割であると認識される傾向にある（中村，2019）。自死予防についてはどうだろうか。教員にとって児童生徒の自死は日常的に対峙する課題ではない。これに加えて、学校には自死について子どもたちと話すことを忌避する傾向があることから（二宮，2022）、そもそも「児童生徒の自死予防に係る取り組みが教員の役割である」という意識が形成されにくいように思われる。この結果として、自死予防教育の実施を求められても「これは私がすべき取り組みなのだろうか」「私（教員）のような心の専門家でない者が、扱って良いテーマなのだろうか」といった混乱が生じると推測される。

①教員研修 自死予防を担うことも教員の役割のひとつであるという意識を形成するために、さいたま市教育委員会と北九州市自殺予防教育ワーキンググループの取り組みが参考になる。これらの組織では、自死予防に関する教員研修が悉皆として実施されている。さいたま市教育委員会では、教員の2年次研修で GK 研修が実施されている。悉皆による GK 研修の重要性は本研究結果からも示唆される。調査1において、実際に児童生徒の自死を経験した教員たちから「思い返せばあれが前兆だったのではないだろうか」など、SOS を敏感にキャッチする重要性が確認された。SC や SSW から、教員に対して児童生徒の SOS を敏感にキャッチして支援につなげるという GK としての資質能力を身に付ける必要性が語られたが、教員が SOS を敏感にキャッチしても問題を投げかけられない職員室の空気感が問題視された。これについて、調査1における一人の SC による語りの一部を以下に掲載する。

（事前の調査依頼状に書かれた調査の目的を読んで）ゲートキーパーの育成プログラムを受講しても実際に行動は変化しなかったっていう、ああ、増加しなかったっていうのは、あれってなんでだろうとか思いながら（今日のインタビュー調査に）来たんですけど。やはり、その文化や風土は先生がたとえば「こういう子どもがいて、すごい心配なんですよね」って言うと、「何おまえ、そんなこと気にすんなよ」って言われる学校風土って絶対あるから、そういうのも大切だなと思います。

悉皆による GK 研修によって児童生徒による SOS に対する適切な対応について共通認識ができると、それが根拠となり、SOS をキャッチした教員が問題を投げかけやすくなり、積極的な対応を職員室で提案しやすくなると思われる。

ところで、ここで紹介した先進的な自治体・組織においても、教員として働きはじめた後に GK 研修が提供される現状にある。教員として働き始めるよりも前の教員養成課程の段階から自死予防教育について学ぶ必要があると思われる。現状、教員免許状を取得するための学びは教職コアカリキュラム（文部科学省）によって保障されているが、その中に「自殺」や「自死」という文言は登場しない。教員養成課程における学びの目的が教員としての基本的な資質能力の育成であると考えた場合に、学びの中に GK 研修や自死予防教育の基礎が盛り込まれるべきである。

②教員による自死予防教育 北九州市自殺予防教育ワーキンググループでは、児童生徒に対する教員による自死予防教育の実施が重要視されている。その意図は教員に対して「児童生徒の自死予防が教員の重要な役割のひとつである」という意識を形成することにある。しかしながら、自死予防教育の授業を実施することに対して抵抗や戸惑い・不安を示す教員は少なくないようだ。調査 1 において、自死予防の教員研修を担当した経験のある SC が次のように語っていた。

教員研修で先生らの研修を担当したんです。そこで難しいと感じたことなんですけどね、教員の方々にもさまざまな経験があるので、たとえば同僚に自殺した方がいらしたりした先生とか、あと、まあ、ご自身の子どものそういうリストカットがある先生とか。教員としてじゃなくて一個人としての側面も先生方にはあって、（自死というテーマに対峙させることで心を）ぐらぐら（動揺）させちゃうようなこともあるんですね。…略…だから、担当している子どもでリストカットしてる子どもとか、そういう子どもがいても、こう、どう関わっていいのかとか、自分が関わることでどういうことが起きるのが怖くて動けなくなる、その方からすれば。

学校における自死予防のための取り組みが教員にもたらしうるリスクについては、これまで見落とされてきた課題である。この語りにあるように、教員であれば誰もが自死予防教育を冷静に児童生徒に提供できるわけではないことは当然である。そこで、北九州市では、SC が当日の授業に参加して教員をサポートすることはもちろん、事前の授業準備から事後の反省に至る全ての過程において教員をサポートしている。実際に、授業の実施に強い不安を示す教員に対しては SC がサポートの量や質を調整するなど、教員の心の安全性が十分に配慮されている。

さらに、北九州市自殺予防教育ワーキンググループでは、教材提供という側面からも自死予防教育の実施において教員をサポートしている。具体的には、自死予防教育の教材を独自に開発して教員に提供している。自死予防教育について、何をどこまでやればよいのかわからない、あるいは何を言っていけないのかわからずに不安な教員にとって、「まずは提供された教材どおりに授業をすればよい」という状況をつくり出すことで、自死予防教育を担当することへの心理的なハードルを下げる効果があるだろう。なお、この教材開発には、SC、精神保健センター、教育委員会、そして現役の教員たちが関係しており、多角的な観点からよく議論された教材である。

（2）どうすれば機能的な自死防止支援の体制を構築できるか？

児童生徒の自死を防止するために必要な組織体制については、これまでも具体的に提案されてきた。たとえば、文部科学省（2009）による「教師が知っておきたい自殺予防」において、既に学校内および外部の関係機関との間に構築すべき理想的な支援体制が示されている。本研究の調査 1 に基づくと、それ

から 10 数年以上も経過した現在においても、すべての学校において理想的な支援体制の構築は達成されていない現状にある。以下は、本研究の調査 1 における SSW による語りである。

重いケースはさまざまな関係機関に関わってもらわなアカンですよってというのは、私 (SSW) はずっと言い続けてるんですけど、やはり…昔からの体制の学校は自分たちだけで抱え込んで…保護者との関係も悪くなって、「大変だ、大変だ」って右往左往している状況はあるんです。そうではなくって、「もう少し早いことから体制づくり考えましようよ」っていうのが私らの職種なんですけど…略… (私は) 地域 (の支援機関) も割合知ってるんで、「地域にあんな人がいるよ、こんな人がいるよ」っていうところを提案しても「いや、何でそんなとこに言わなければいけないねん」みたいな学校とかもあります。

①外部の専門家・関係機関との協働に対して積極的な管理職の姿勢と協働の成功体験

学校が先ほど紹介した SSW の語りにあるような状況に陥らないためには、どうすればよいだろうか。以下に示した SC による語りから、外部関係機関との連携に対する管理職の姿勢の重要性が示唆される。

校長とかが締め付けが強過ぎると、そこも出てこなくて。違う学校に異動した先生と、またそこで一緒に働くようになると「こんなにしゃべってくれる先生だったんだ」って。全然雰囲気違って。(前任校は) 子どもに対しても締め付けがすごかったし、先生方にもそうだったんだなっていうことがわかって。その学校は私、SC として初めて行った学校で、(校長から) ここでしてもらうことはありませんって、最初に言われたので。いじめもないし、何も問題ありませんので、してもらうことはありませんって言われたけど、実はいじめがあったり、さまざまなことがあって。

これとは正反対の管理職の姿勢が、北九州市自殺予防教育ワーキンググループとの面談で語られた。北九州市の某小学校の校長は、SC が学校に出勤するたびに必ず SC を校長室へ招き、学校として気がかりな児童生徒について情報共有・支援方針の相談を行っている。その上で、担任をはじめとする教員に対して、校長が「あのケースのこと SC さんにも伝えておいたから、よかったら SC さんとも相談してみてね」などと伝え、外部の専門家・専門機関と連携することに対する教員の躊躇を和らげる働きかけをしている。さらに、同校長はスクールサポーターや地域の人たちによる定期的な学校訪問を歓迎して、関係づくりに努めている。このように、管理職が平時から地域の関係機関と積極的に情報共有・意見交換を行い、その姿勢を教員たちに示しつつ、教員たちに SC や SSW への相談を促すことが重要だろう。

管理職が教員たちに外部の専門家や関係機関との連携を促すことは、機能的なチーム学校を実現するためにも不可欠である。学校現場に SC が登場して約 30 年、SSW が登場して約 15 年が経過したが、依然として SC や SSW と連携することを躊躇する教員も少なくないようである。

(このインタビュー調査の中で、教員が) SC からの評価を怖がるっていう話あったと思うんですけど、それ、教員間でもある話で。教員間の評価、その厳しくしたほうがいいっていう文化とかあると思うんですよ、…略…で、まあ、私 (SC) と話すのをほかの先生に見られるのを心配するっていう学校が。> <SC としゃべっていると、なんか自分が悩んでいるとか、自分のクラスの子ども、子どもでも保護者でもそれに対応できてない担任の私って思われるんじゃないかってなっちゃう。

学校と外部の専門家・関係機関の間に協働的な関係を構築することの重要性は、文部科学省による定期的な通知においてもくり返し強調され、生徒指導提要にも明記されている。重要性を理解していても、教員にとって外部の専門家との連携・協働を躊躇させる集団力学が働いている学校もあることが、SCたちの語りから推測される。したがって、北九州市の某小学校の校長のように、校長自身が外部の専門家等と協働している姿を教員たちに示し、なおかつ教員たちには比較的小さな悩みでも外部の専門家等に相談できるよう、後押しするような状況を積極的につくる必要があるだろう。このようにして得たきっかけが協働することの成功体験につながることで、外部の専門家・関係機関に対して抱く教員の不安や緊張が解かれ、ひいては信頼関係を含む協働的な関係性が構築されると思われる。以下は、調査1におけるSSWによる語りである。

何か一つのいいケースを経験されると、その先生は続いて相談してくださるんですね。だからやはり、何か一緒にやり遂げたねっていう、先生のほうに達成感みたいなものを感じてもらえたりとか。あっ、(SSWは) こういう支援をする人たちなんだっていうことを知っていただくきっかけになるとか。それで、次、また別の子どもで困ったことがあった時に、先生のほうから(SSWに)相談に来られる。だから何か一緒に取り組めるきっかけを、SSWとしては大切にしています。

ところで、こうした経験は「教員という役割の混乱」を解消する上でも有益だと思われる。サッカーやバレーボールのような団体競技のように、実際に一緒にプレイする体験(なおかつ成功体験)を蓄積してこそお互いの役割や得手不得手を理解することができ、ひいてはチームの中で自分自身の果たすべき役割を認識することができるだろう。外部の専門家・関係機関と一緒にプレイするという実体験の部分が現状不十分な学校が少なくないように思われる。役割混乱を解消して教員がGKとして機能するためにも、緊急度の低い課題の段階からチーム学校として協働することが必要ではないだろうか。

もちろん、これには先ほど紹介したような校長による協働の促しだけでなく、SCやSSWの勤務時間を増やすという制度的な取り組みも不可欠である。SCが学校に常駐している学校もあるが、月に8時間しか学校に出勤できない学校では、協働の機会は時間的な制約に阻まれてしまう。子どもたちによる自死を防ぐために必要な組織的な支援体制の整備と教員の役割混乱の解消を実現するためにも、SCやSSWの勤務時間の増加が望まれる。

②外部の専門家・関係機関による学校文化の尊重

昨今、異業種間の連携・協働はあらゆる分野で積極的に取り組まれているが、その難しさも指摘されている(玉澤, 2018)。学校と関係機関との協働についても例外ではない。各学校にはそれぞれに学校文化(校風)と呼ぶべき文化的複合体があり、多くの教員や児童生徒、あるいは地域住民にとって自覚なく受け入れられている(別所・松島, 2015)。伊藤(2001)によれば、たとえばSCがある学校において機能的な支援を実現するためには、SCがその学校の校風を的確に捉え、それを考慮して行動する必要がある(なお、伊藤は「校風」ではなく「風土」という表現を用い、個人にとっての人格に相当する環境的性質と定義しています)。このように、学校と外部の専門家・関係機関との協働を実現するためには、学校文化の中に入っていく側とみなされる外部の専門家・関係機関に、各学校の校風をくみ取ってかわり方を調整してもらうといった配慮が望まれる。

浜松市精神保健福祉センターは、浜松市教育委員会との協働を長年にわたって継続している。所長の

二宮貴至氏によれば、教育委員会や学校と協働する際の基本姿勢は「学校コミュニティを構築すること」であり、浜松市精神保健福祉センターは学校コミュニティの一員であるという立場を一貫してきた。その学校コミュニティの一員という自覚をもって臨む教育委員会との定例会議の議題は、外部の関係機関として見える学校の課題ではなく、学校で教員たちが直面している課題である。すなわち、浜松市精神保健福祉センターは、教育委員会との定例会議において外部の専門家・関係機関として問題提起するのではなく、学校で問題視されている事柄の解決に一緒に取り組むことを通して、児童生徒や教員たちのウェルビーイングの向上に貢献している。このように、浜松市精神保健福祉センターは、一貫してサポートする姿勢で教育現場とかかわることで、長期にわたる安定した協働関係を実現している。

学校文化の尊重という点において、教員は学校において自死を連想させる表現や話題を忌避する傾向にあることを忘れてはいけない（二宮，2022）。学習指導要領が基本的に「高める」「伸ばす」「成長する」という観点から記述されていることから、この考察は妥当だろう。このような学校文化に鑑みて、さいたま市教育委員会は「生きる力の育ちを支える」という枠組みに、北九州市自殺予防教育ワーキンググループは「生涯にわたるメンタルヘルスの基礎」という枠組みに自死予防教育を位置付けて、学校現場に教材を提供している。

5. 成果外部への発表

(1) 学会誌・雑誌等における論文一覧（国際誌 0 件，国内誌 2 件）

- ①古川治（2025）. 命をはぐくむ自死予防教育のすすめ 心とからだの健康, 29（1）, 71-75.
- ②目久田純一（2025）. 養護教諭を中心とした児童生徒支援体制の構築を目指して 心とからだの健康, 29（2）, 72-77.

(2) 学会・シンポジウム等における口頭・ポスター発表（国際学会等 0 件，国内学会等 5 件）

- ①赤木公子・菊池美奈子・原実男・八木真由美（2023）. 子どもの自殺を防ぐための学校の在り方：スクールカウンセラーの視点に基づく検討 関西教育学会第 75 回大会
- ②藤原靖浩・松井典夫・原実男・細川愛美・三木澄代（2023）. 子どもの自殺と学校危機 日本安全教育学会第 24 回奈良大会
- ③目久田純一・原実男・三木澄代（2023）. 自殺リスクのある生徒の支援に関する高等学校教員の語り 日本生徒指導学会第 24 回あだち大会
- ④細川愛美・三木澄代・目久田純一・服部紀代（2024）. 学校の自殺対策における SC や SSW との協働ネットワークの機能化 第 71 回近畿学校保健学会
- ⑤こども自死予防研究会（2024）. 教職員がゲートキーパーとして機能するためには何が必要か？ 研究成果報告シンポジウム

(3) その他外部発表等

- ①目久田純一（2023）. 学校において教職員がゲートキーパーとして機能するためには何が必要か？：チーム学校によるマルチレベルな自殺予防体制の支援・組織モデルの構築 いのちの実践教育研究大会 I
- ②目久田純一・古川治（編著）（2025）. 子どもの自死を防ぐ学校をつくる：教員の役割と組織的支援の課題 健学社

6. 引用文献・参考文献

- 別所崇・松嶋秀明 (2015). 国内における「学校文化」研究の展望: スクールカウンセラー研究への展開可能性を探る立場から 人間文化 (滋賀県立大学人間文化学部研究報告), 39, 11-21.厚生労働省 (2025). 警察庁の自殺統計に基づく自殺者数の推移等
URL: <https://www.mhlw.go.jp/content/001386269.pdf> (2025 年 2 月 17 日取得)
- Burnette, C., Ramchand, R., & Ayer, L. (2015). Gatekeeper training for suicide prevention: A theoretical model and review of the empirical literature. *Rand Health Quarterly*, Jul 15; 5(1): 16.
- 平尾実美 (2020). 学校教員の疲弊構造を探る: 離職経験者の語りからの一考察 公教育システム研究, 19, 25-49.
- 石原陽子 (2010). 新任教員の困難に関する考察: 質的・量的調査分析から プール学院大学研究紀要, 50, 161-174.
- 伊藤亜矢子 (2001). 学校風土とスクールカウンセリング 臨床心理学, 1, 153-159.
- 文部科学省 (2009). 教師が知っておきたい子どもの自殺予防
URL: https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/04/13/1259190_1.pdf (2025 年 2 月 2 日取得)
- 森田展彰・太刀川弘和・遠藤剛 (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, 287-299.
- 内閣府 (2013). ゲートキーパー養成研修用テキスト
URL: https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/seikatsuhogo/jisatsu/gatekeeper_text.html#ver1 (2025 年 2 月 17 日取得)
- 中村瑛仁 (2019). 学校環境の違いによって教師役割はいかに異なるのか?: 校区の社会経済的背景に着目しながら 教師学研究, 22, 1-11.
- 二宮貴至 (2022). 学校コミュニティにおける自殺対策 精神神経学雑誌, 124, 323-328.
- 大阪教育大学学校危機メンタルサポートセンター (2009). みまもる・つながる・うけとめる: 生徒の“生”を支えるために養護教諭ができること
- Robinson-Link, N., Hoover, S., Bernstein, L. et al. (2019). Is Gatekeeper Training Enough for Suicide Prevention? *School Mental Health* 12, 239-249.
- 酒井恵子・T, YANAGIDA・松居辰則・戸田有一 (2018). 価値志向性尺度における尺度項目間の順序関係の分析 教育心理学研究, 66, 1-13.
- 玉澤春史 (2018). オープンサイエンスの側面から見る異分野連携研究 生物学史研究, 97, 81-83.
- 浦田裕美・小原圭司・久保浩明・加藤隆弘 (2022). 養護教諭向け自殺予防ゲートキーパー研修プログラムの効果評価の試み 健康心理学研究, 35, 23-32.

7. 特記事項

(1) 健康被害情報

該当事項なし

(2) 知的財産権の出願・登録の状況

該当事項なし