

自殺予防教育の実践モデルの構築に関する研究 －「兵庫版『自殺予防教育プログラム』」の活用－

心の教育推進課 部長補佐兼課長 横山 恵子
指導主事 福田 裕子

キーワード： 自殺予防教育 指導モデル開発 意識変化

はじめに

日本における自殺対策は、2006年の自殺対策基本法の制定、2007年の自殺総合対策大綱の閣議決定等により、基本的な方向性が示された。特に、中高年のうつ病対策を中心とした自殺対策の取組が進められたことにより、日本全体の自殺者数は減少傾向となっている。しかしながら、子どもの自殺者数は近年増加傾向が続いており、「令和7年版自殺対策白書」（厚生労働省，2025）の報告では、令和6年の小・中・高校生の自殺者数は、統計のある昭和55年以降最多の529人となった。このような状況に対して、2025年に自殺対策基本法が改正され、子どもの自殺対策を社会全体で取り組むことを基本理念に追加するとともに、子どもの自殺の防止等についての学校の責務が明記された。

児童生徒の自殺対策については、文部科学省が「教師が知っておきたい子どもの自殺予防」（2009）、「子どもの自殺が起きたときの緊急対応の手引き」（2010）、「子供に伝えたい自殺予防」（2014）を作成し、周知・啓発を行っている。これらの資料は、学校における自殺対策について、子どもに関わる教職員が正しい知識を身に付け適切に対応すること、自殺予防教育を適切に実施していくことの重要性を示しており、教職員と児童生徒の双方に向けて自殺対策が必要であることを指摘している。

本県においては、2017年に「自殺予防に生かせる教育プログラム」¹⁾を作成し、自殺予防教育の下地づくりに特化した授業案をまとめている（宮垣覚・増田美佳子・寺戸武志・松本久永・福田秀則，2017）。中学校及び高等学校が対象となる「自殺予防に生かせる教育プログラム」は、自他の辛い気持ちに早く気付くことのできる力や、相談や支援を積極的に求める態度を体験的に育むことをねらいとし、STEP方式で構成されている。県内の中学校・高等学校での活用を進めてきた中で浮かび上がってきた、教職員の合意形成や教育課程への位置付け等の実施体制づくりの悩みや、「生徒指導提要」（文部科学省，2022）の改訂の方向性等を踏まえ、「自殺予防に生かせる教育プログラム」を実行性の高い、学校でより活用しやすいものにすることが求められた。

そこで、令和6年度に文部科学省の委託事業「自殺予防教育の指導モデルの開発に関する調査研究」において、本県における自殺予防教育の成果と課題を整理し、「自殺予防に生かせる教育プログラム」を改訂することとした。事業実施に当たっては、学識者を含む「自殺予防教育の指導モデル開発事業協議会」を立ち上げ、①自殺予防教育の実践に関する調査研究、②「自殺予防に生かせる教育プログラム」を土台とした自殺予防教育プログラムの作成、③自殺予防教育に関する研修会の実施と啓発資料の作成・配布の3点を改訂のための取組とした。

取組①の調査研究において、自殺予防教育の実践に関する質問調査²⁾を実施したところ、研修会実施前の調査で「自殺予防教育は必要である」と回答した教職員が99.6%であった一

方で、「知識や経験を持つ教職員が少ない」(95.1%)、「指導に関して教職員の共通認識を持つことが難しい」(79.5%)など、学校における自殺予防教育の実践に向けた課題が明らかになった。しかしながら、研修会終了後の回答では共通認識を持つ難しさは有意に軽減し、研修によって自殺予防教育に対する効力感が上昇することが確認された。また、「自殺予防に生かせる教育プログラム」を実践した学校に対する聞き取り調査³⁾では、「ロールプレイを通じて聞き方・話し方を学ぶことができ、成果があった」と評価する意見がある一方、課題については、「授業をする教職員自身が、『自殺』『死』という言葉を使うことに難しさを感じる」「事前アンケートでリスクのある生徒を把握したときに、どのように対処すべきか悩む」「STEP方式による授業時間を3時間確保することが難しい」との意見が出された。そこで、これらの調査結果を踏まえて、取組②「兵庫版『自殺予防教育プログラム』」(以下「本プログラム」という。)の作成方針を決定した(表1)。

表1 「兵庫版『自殺予防教育プログラム』」作成方針

自殺予防教育に関する説明を拡充	・自殺予防教育の目標や学習内容、前提条件等の基本的な知識を得られるようにする。
安全・安心な学校環境づくりに関する説明を追加	・生徒が困ったときには相談できる体制を整えるとともに、SOSを受け止める教職員の力を高めるよう促す。
教育活動への位置付けに関する説明を追加	・教育活動全体を通じた自殺予防教育の検討を促す。 ・学校の実態に応じた取組を促す。
教職員研修の概要、事前アンケート結果への対応に関する記述を追加	・自殺予防教育や気になる児童生徒への対応についての教職員の共通理解を促す。
中学校・高等学校各3つの授業案を「早期の問題認識」「援助希求的態度の促進」の2つの授業案に整理	・自殺予防教育の「核となる授業」であることを明確にする。 ・学校の実態に合わせて取り組みやすくする。 ・ロールプレイ等、主体的な参加を促す工夫を継承し、生徒が実感的に理解できるようにする。 ・「自殺」や「死」という言葉を使わなくても実施できるようにし、教職員の負担感を軽減する。
「下地づくりの授業」として活用できる4つのショートプログラムを追加	・思いや考えを表現する力とコミュニケーション力を身に付ける。 ・受容的な人間関係づくりを促進する。 ・10分程度の活動とし、朝や終わりのSHR等を活用した、日常的な取組を促す。

本プログラムでは、自殺予防に関する知識理解や教育課程への位置付け等の理論編を充実した上で、「自殺予防教育の構造」(図1)に即して授業案を作成した。自殺予防教育の「下地づくりの授業」として活用できる「ショートプログラム」の新設、「自殺予防に生かせる教育プログラム」の6つの授業案を再構成した「コアプログラム」の新設等、学校現場での活用を見据えた改訂を行った。「コアプログラム」は、ロールプレイ等の子どもたちの主体的な参加を促す工夫を継承し実感的に理解できること、自殺予防教育の「核となる授業」のねらいである「早期の問題認識(心の危機に気付く力)」と「援助希求的態度の促進(相談する力)」を子どもたちが身に付けられること、「自殺」という言葉を用いずに2時間で実施できること等、「自殺予防に生かせる教育プログラム」の成果と課題をもとに作成された。

しかしながら、本プログラムの「コアプログラム」については、「自殺予防に生かせる教育プログラム」から活動を抽出し作成しており、授業実践での効果が確認できていないと

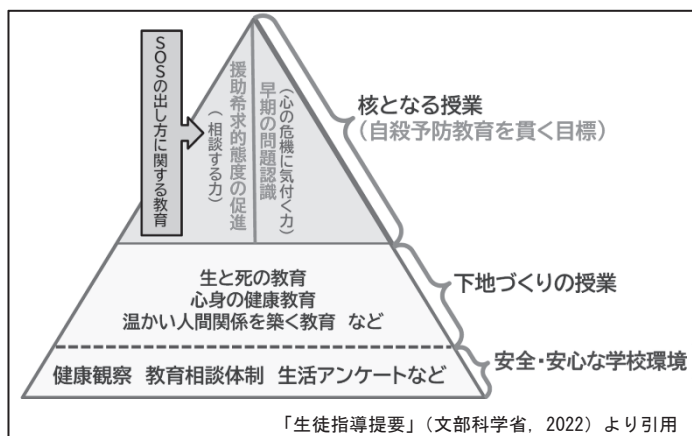


図1 自殺予防教育の構造

いう課題があった。また、「コアプログラム」は、中学生・高校生を対象としており、系統的な指導のためには小学校段階での授業案や活動例を提示する必要があるという課題が残された。

そこで、本研究では、本プログラム等を活用した自殺予防教育の小・中・高等学校における実践モデルを提案し、県内の自殺予防教育の取組を促進することを目的とする。そのために、小学校用のプログラムを自殺予防教育の「下地づくりの授業」に当たるものとして新規に作成することとした。作成に当たっては、「いじめ未然防止プログラム」⁴⁾の「ストレスマネジメント能力」と「相談・支援を求める力」の授業プランを参考にした。なお、文部科学省の「自殺予防教育の指導モデルの普及促進事業」の委託を受け、県内の同一地域内に所属する小・中・高等学校をモデル校（表2）として選定した。モデル校においては、教職員に対する事前研修等の支援を行うとともに、取組前後でアンケート調査等を行い、本プログラムの効果や課題を検証することとした。

表2 モデル校と実施授業一覧

モデル地域 モデル校		事前研修	自殺予防教育における位置付け	実施プログラム
A地域	A小学校	実施(センター職員)	下地づくりの授業	考えよう!心と体
	A中学校	実施(センター職員)	核となる授業	こころの苦しさを理解しよう
	A高等学校	実施(他講師による)	核となる授業	こころの苦しさを理解しよう
B地域	B小学校	実施(センター職員)	下地づくりの授業	考えよう!心と体 なやみを聞いて
	B中学校	実施(センター職員)	核となる授業	こころのSOSを発信しよう
	B高等学校	実施(センター職員)	核となる授業	こころの苦しさを理解しよう

1 研究1 プログラム実施による教職員の意識変化について

(1) 目的

モデル校の教職員が抱える自殺予防教育実践上の不安や課題を収集し、自殺予防教育の取組前後（事前研修の実施前と授業実践終了後）での変化を分析することを目的とする。

(2) 調査時期及び協力者

令和7年9月から12月にかけて小学校2校、中学校2校、高等学校2校の教職員にWebによる調査の協力を依頼した。Webでの調査はアンケートフォームを用いて質問項目を作成し、二次元コードを記した依頼文を配布して協力を求めた。なお、取組前後の回答のマッチングを行うため、協力者には記名式とする旨を示して依頼した。回答を得られた155名のうち、自殺予防教育取組前（事前）と自殺予防教育取組後（事後）の全てに回答している教職員75名を分析対象とした。分析対象者の内訳は、小学校教職員22名、中学校教職員33名、高等学校教職員20名であった。

(3) 調査内容

Web調査は、令和7年1月に主に高等学校教職員を対象とした「自殺予防教育担当者研修会」で実施した自殺予防教育の実践に関する質問調査と同様の内容とし、以下の回答を求めた。なお、本稿においては、これらの調査結果のうち、「ア 回答者属性」と「イ 自殺予防教育について」の回答を分析のための資料として抽出し、そのデータを整理し、考察することとした。質問項目については、「コアプログラム」を実施する中学校・高等学校の教職員対象のもと、「下地づくりの授業」を実施する小学校教職員対象のものとして文言を変更した。小学校教職員向けの質問項目については、中学校・高等学校教職員向けの質問項目と異なる部分を〔 〕で示し、自殺予防教育取組前のみの項目は【事前】、自殺予防教育取組後のみの項目は【事後】と示した。

ア 回答者属性

学校所在地、校種、職名【事前】、回答者名、教職経験年数【事前】、事前研修受講有無

【事後】、授業実践への関わり【事後】を問うた。学校所在地については、モデル地域の2地域から選択し、校種については、[小学校・中学校・高等学校]の3項目から、職名については[教諭・養護教諭・主幹教諭・学校管理職・講師(非常勤を除く)・カウンセラー・その他]の7項目から、教職経験年数については[5年以内・6年目～10年目・11年目～20年目・21年目以上]の4項目から選択して回答するよう依頼した。また、事前研修受講については[受講した・受講していない]の2項目、授業実践への関わりについては[事前研修のみ受講・主な授業者・補助的な授業者・緊急時の対応担当・統括・授業を参観・その他]の7項目で回答を求めた。

イ 自殺予防教育について

これまでの教職経験における、自殺予防教育〔自殺予防教育の「下地づくりの授業」〕の実践の有無や認識について、下に挙げた14項目について回答を求めた。なお、①の回答においては、「ある」「ない」の2件法で回答するよう求め、「ある」と答えた回答者には、さらに実施した自殺予防教育の内容を〔自殺の実態を知る・心の危機のサインを理解する・心の危機に陥った自分自身や友人への関わり方を学ぶ・地域の援助機関を知る・生命を尊重する教育・心身の健康を育む教育・温かい人間関係を築く教育・その他〕の8項目から複数選択で回答を求めた。⑬の項目については自由記述で回答を求め、その他の項目については、[そう思う・ややそう思う・あまりそう思わない・そう思わない]の4件法で回答を求めた。

<質問項目>

- ① 自殺予防教育の実施経験【事前】
- ② 自殺予防教育は必要だ(以下「②必要性」という。)
- ③ 知識や経験を持つ教員が少ない(以下「③知識経験の少なさ」という。)
- ④ カリキュラムへの位置付けが難しい(以下「④位置付けの難しさ」という。)
- ⑤ 指導案が少ない(以下「⑤指導案の少なさ」という。)
- ⑥ 指導に関して教職員の共通認識を持つことが難しい(以下「⑥共通認識の難しさ」という。)
- ⑦ 自分自身が指導する自信がない(以下「⑦自信のなさ」という。)
- ⑧ 多忙のため時間がない(以下「⑧時間のなさ」という。)
- ⑨ 死別体験のある子ども等リスクの高い子どもへの配慮が難しい(以下「⑨配慮の難しさ」という。)
- ⑩ 「寝た子を起こす」(かえって自殺のリスクを高める)ことにつながる(以下「⑩リスク上昇」という。)
- ⑪ 子どもに死や自殺について考えさせたくない(以下「⑪子ども保護」という。)
- ⑫ 自分自身が死や自殺について考えたくない(以下「⑫認識忌避」という。)
- ⑬ 自殺予防教育〔自殺予防教育の下地づくりの授業〕を実施する上での不安や課題
- ⑭ 自殺予防教育〔自殺予防教育の下地づくりの授業〕のための組織体制がイメージできる(以下「⑭組織体制」という。)

ウ 「兵庫版『自殺予防教育プログラム』」について【事後】

実践した「兵庫版『自殺予防教育プログラム』」〔「下地づくりの授業」プラン〕の継続利用と本プログラムへの意見を問うた。継続利用については[利用して授業を実践したい・資料として利用したい・利用しない]の3項目から選択するよう依頼し、その理由について自由記述で回答を求めた。さらに、本プログラムへの意見についても自由記述によっ

て回答を求めた。

(4) 倫理的配慮

本調査では、倫理的配慮として、以下の①から④をフェイスシートに明記して示し、回答者から同意を得た上で実施した。①調査において所属や個人等の情報が公開されることはない、②回答は任意であり、回答によって不利益を被ることはない、③調査に参加しなくても不利益を被ることはない、④本研究の終了後は情報の取扱いに留意し、蓄積されたデータはパスワードを設定し、保存した上で、研究終了後に処分するとした。

(5) 分析方法

アンケートフォームを用いた Web 質問調査を事前研修前と、授業実践の取組後に実施し、結果を比較検討する。比較については、【事前】と【事後】で同一の数値項目（「イ 自殺予防教育について」の②～⑫及び⑭）について統計的手法（*t* 検定⁵⁾）を用いて分析を行い、自由記述（「イ 自殺予防教育について」の⑬及び「ウ 『兵庫版「自殺予防教育プログラム』』について」）については、考察のための資料として抽出した。なお、数値項目については、[「そう思う」]を4点、[「そう思わない」]を1点として数値に換算し、*t* 検定はアドインソフトの「エクセル統計[®]」を使用した。

(6) アンケート調査の結果

モデル校において、取組前後の項目得点について統計的手法（*t* 検定）を用いて分析した結果、取組前後における得点の変化に有意な差はなかった（表3・図2）。平均得点では、「②必要性」「③知識経験の少なさ」「④位置付けの難しさ」「⑤指導案の少なさ」「⑨配慮の難しさ」の平均値が3点を超え、「⑫認識忌避」が2点以下となった。

表3 教職員アンケートの分析結果

	n	取組前		取組後		t値(有意確率)
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
②必要性	75	3.73	0.50	3.69	0.52	0.725 n.s.
③知識経験の少なさ	75	3.20	0.75	3.32	0.68	1.415 n.s.
④位置付けの難しさ	75	3.07	0.83	3.07	0.83	0.000 n.s.
⑤指導案の少なさ	75	3.31	0.72	3.21	0.74	1.153 n.s.
⑥共通認識の難しさ	75	2.96	0.86	2.77	0.82	1.646 n.s.
⑦自信のなさ	75	2.85	0.91	2.77	0.88	1.029 n.s.
⑧時間のなさ	75	2.73	0.91	2.73	0.95	0.000 n.s.
⑨配慮の難しさ	75	3.52	0.64	3.43	0.68	0.943 n.s.
⑩リスク上昇	75	2.07	0.84	2.11	0.89	0.466 n.s.
⑪子ども保護	75	1.99	0.81	2.09	0.90	1.111 n.s.
⑫認識忌避	75	1.85	0.91	1.89	0.10	0.426 n.s.
⑬組織体制	75	2.39	0.61	2.55	0.74	1.756 n.s.

※有意確率はそれぞれ^{*}($p<0.05$),^{**}($p<0.01$),^{***}($p<0.001$)、有意差なしはn.s.で表している
※nはそれぞれの分析対象人数を示している

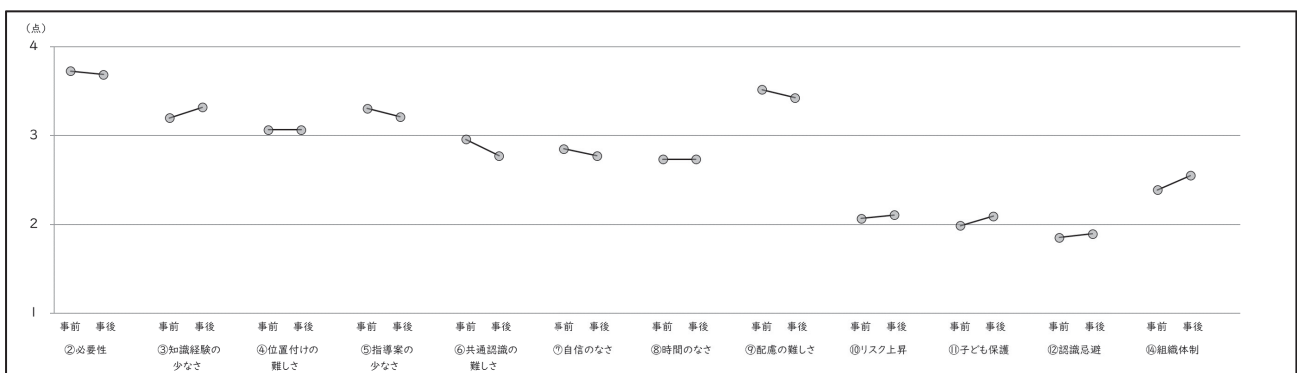


図2 教職員アンケートの結果

n = 75

自由記述では、自殺予防教育全体に関する意見と本プログラムに対する意見を集約したところ、「センシティブな内容なのでしっかりと知識が必要である」「不安があるからやらないのではなく、(実践を)重ねていくことでそれぞれの学校に合った内容に改善される可能性がある」といった実施に向けた建設的な意見が多かった（表4）。否定的な意見と

しては、「わざわざ新しい枠組みを作ることは、現場を混乱させ、児童生徒に不必要な刺激を与えるリスクがある」「授業実践を積まないといけない自信がない」といった自殺予防教育そのものに対する懐疑的な意見や実施者としての不安を示したものがあつた。

表4 教職員アンケートの自由記述（抜粋）

	自殺予防教育全体	兵庫版「自殺予防教育プログラム」
建設的	センシティブな内容なのでしっかりと知識が必要である。	大切な内容なので、生徒に周囲の人たちと共に生きていくことについて考えるきっかけとなると思う。
	事前の教員への研修が必要。まずは自殺予防教育をする必要性を共通認識すること。また、教える立場としてSCや専門的な立場の方からの話が必要だと思う。	生徒の事前事後アンケートを見ても、実施によって高い効果があると感じる。
	授業後のアンケートで、揺り動かされたような記入をする生徒もいて、率直に怖いと思ったが、教員に言語でSOSを出すきっかけとなったのは意味があると思った。	授業にまでつなげられるか分かりませんが、今回の授業にあった相談する力など、子どもたちにどのような力を付けるべきなのかもっと学びたいと感じました。
	自殺という大題目に対して、寄り添いや、傾聴の学びと考えると良いと思います。あまり、大きく構えない方が上手にカリキュラムが進んでいくのではないかと思います。	良く工夫されているプログラムだと感じたので、適切なタイミングでプログラムを実施することは非常に有用であると考えている。
否定的	真剣に子どもたちが向き合うからこそ、配慮のいる生徒への関わりが難しい。	不安があるからやらないのではなく、(実践を)重ねていくことでそれぞれの学校に合った内容に改善される可能性がある。
	実際に子どもの未遂事案を経験した教員とそうでない教員との温度差を非常に感じる。	事前の講習だけでは授業をする自信が持てませんでした。
	そもそも人員不足で働き方改革が進まない中で知識を身に付けて教育を進めるのが難しい。自殺予防教育の必要性を感じるからこそ、まずはそこから改革を。	授業実践を積まないといけない自信がない。
	わざわざ新しい枠組みを作ることは、現場を混乱させ、児童生徒に不必要な刺激を与えるリスクがある。既存の道徳や保健、そして何より日々の信頼関係の構築こそが最大の予防。名称を掲げたパフォーマンス的な教育は避けるべき。	学習する時間が取れない状況なので難しい。
	ゴールが明確(自殺予防)だが、あまりにも遠すぎて、かなり意識しておかないと、普段の生活の中で埋没してしまう可能性がある。小学校段階では、前向きに積極的に「生きる」ことに関わろうとする態度の育成をめざし、その先の一つのゴールとして「自殺予防」があるくらいの認識しか現状では難しいと思いました。	自殺に特化しすぎです。目の前の生徒たちにはその前段階で学ばべきことがもっとあるので、この問題が今の教育現場での最重要課題かということを考えていただければと思います。

事前アンケートで回答された「自殺予防教育の実施経験」の割合は、「ある」と回答したのは全体の27.1%にとどまり、回答者の7割以上が未経験であった(図3)。また、事後アンケートで回答された「プログラムの継続利用」については、「利用して授業を实践したい」が52.9%、「資料として利用したい」が46.0%となり、98.9%の教職員が継続して利用したいと回答していた(図4)。

(7) 考察

自殺予防教育の取組の実施前と実施後における教職員の意識について得点比較をした結果、統計的に有意な水準の変化は認められなかった。各項目を見ると、「自殺予防教育は必要だ」という項目の平均値が高い一方で、自殺予防教育に関する「知識経験を持つ教員が少ない」「自殺予防教育の位置付けが難しい」「指導案が少ない」「リスクの高い子どもへの配慮が難しい」といった項目でも平均値が高い傾向にあつた。自殺予防教育の重要性を認識しながらも、「知識経験を

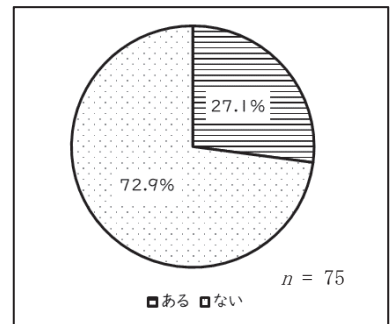


図3 自殺予防教育の実施経験

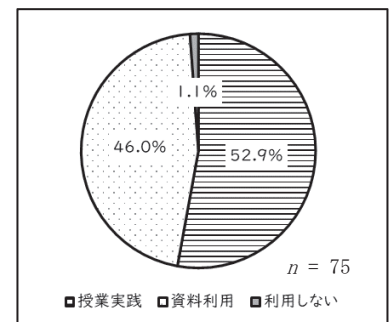


図4 プログラムの継続利用

持つ教員が少ない」と感じる教職員が存在するように、具体的にどのように児童生徒に伝えればよいか、どのような枠組みで教育課程に組み込めばよいかについて、イメージしにくかつたのではないかと考えられる。令和7年1月に実施した自殺予防教育の実践に関する質問調査では、研修を実施することで自殺予防教育に対する効力感は一時的に上昇したものの、今回の調査では変化が見られなかった要因として、実際に自校で授業を行ったことによって様々な課題が具体的に認識されたことが考えられる。自殺予防教育に関しては、実施経験の割合が27.1%であり、モデル校の多くの教職員にとって、初めての経験であったと推察される。高橋聡美(2024)が「教師自身が自殺予防教育を受けていないので、どのよう

な授業を展開したらよいのかイメージが全く持てない。さらに、自殺予防教育の指導法についても学ぶ機会がない。死、とりわけ自殺を取り扱う授業は教師にとって、心理的にもハードルが高く、何をどのように伝えたらいいのかわからないのは当然のこと」と指摘するように、学校現場で自殺予防教育を展開するに当たって、教職員個人で、あるいは学校独自に取り組むことは困難だと思われる。アンケートに回答された自由記述にも、教職員間の温度差や自殺予防に関する知識を身に付けることの難しさが語られている。一方で、「不安があるからやらないのではなく、重ねていくことでそれぞれの学校に合った内容に改善される可能性がある」という意見があるように、学校で実践を積み上げ、発達段階や地域の実情に応じた教育実践が展開されることが望まれる。しかしながら、「自殺予防教育は全国画一的に行われるものではなく、地域に合わせて行われることが望ましいということは理解できる。しかし、カリキュラムや教材の提示・講師派遣などの支援なしに、新たな授業を行うことは、学校の負担が増える」（高橋，2024）との指摘があるように、教育課程への位置付けの例示や、授業案やワークシートを含む教材の提供、教職員が共通理解を図るための事前研修等の実践に向けたサポートが必要不可欠であると考え。特に、実践に際して、リスクの高い児童生徒への配慮が難しいと捉える教職員の平均得点が高い傾向であったことから、当総合教育センターによる教職員研修会のサポートだけでなく、各校の実情に応じた個別の児童生徒への支援が必要となる。本プログラム実施時の配慮事項として、チームティーチングによる授業実施を求めており、心の教育に関する専門的な視点を持った養護教諭やカウンセラー等と協働的に授業を実施することは、リスクの高い児童生徒への適切な対応や授業をする教職員の不安の軽減に寄与するものであると考え。そのためには、自殺予防教育を実践するための組織体制について、事前の教職員研修会等で具体的なモデルを示し、組織体制の重要性について共通理解を図ることが重要だと考えられる。

2 研究2 プログラム実施による児童生徒の意識変化及び授業評価について

(1) 目的

児童生徒を対象とした本プログラム実施前後における「早期の問題認識」や「援助希求的態度の促進」に関する意識調査と、授業時に記入する授業評価アンケートを用いて、本プログラムの効果を分析することを目的とする。

(2) 調査時期及び協力者

令和7年10月から12月にかけて本プログラムの授業を受けた小学校2校、中学校2校、高等学校2校の計6校の児童生徒を対象に、プログラム実施時とその前後にアンケートの回答を求めた。

授業実施前【事前】と授業実施後【事後】に「こころの健康に関するアンケート」を実施

表5 こころの健康に関するアンケート

モデル地域 モデル校		自殺予防教育に おける位置付け	実施プログラム	授業実施群	こころの健康に関するアンケート		
					事前	事後	授業時
A地域	A小学校	下地づくりの授業	考えよう!心と体	心の健康実施群	48名	45名	45名
	A中学校	コアプログラム	こころの苦しさを理解しよう	問題認識実施群	405名	401名	407名
	A高等学校	コアプログラム	こころの苦しさを理解しよう	問題認識実施群	181名	179名	181名
B地域	B小学校	下地づくりの授業	考えよう!心と体	心の健康実施群	9名	10名	10名
			なやみを聞いて	相談支援実施群	13名	13名	13名
	B中学校	コアプログラム	こころのSOSを発信しよう	援助希求実施群	42名	43名	43名
	B高等学校	コアプログラム	こころの苦しさを理解しよう	問題認識実施群	129名	120名	91名
計					827名	811名	790名

※人数は調査協力者であり、分析対象者とは異なる

した(表5)。アンケートは、本プログラムに付属している「こころの健康に関するアンケート」及び「ふりかえりシート」を用いた。「こころの健康に関するアンケート」は、本プログラム実施前後に、「ふりかえりシート」は各授業の実施時に回答を求めた。本プログラムの「コアプログラム」は実施に際し、リスクの高い子どもへの配慮を求めている。そのため、これらのアンケートは記名式であり、リスクの高い子どものスクリーニングと、実施後のリスク評価を行うことができるよう作成されている。本研究の授業に際しても、気になる回答を示した子どもへの対応を行うよう、教職員に依頼した。

(3) 調査内容

ア こころの健康に関するアンケート

「こころの健康に関するアンケート」は、本プログラムのねらい(「早期の問題認識」・「援助希求的態度の促進」等)に関する資質・能力について、個別の評価ができるものとなっている。「早期の問題認識」に関する「自分の辛さに気付く《自分認識》」「他者の辛さに気付く《友達認識》」の2因子、「援助希求的態度の促進」に関する「自分が辛いときに援助を求める《自分援助》」「他者が辛いときに援助をしようとする《友達援助》」の2因子、全体のねらいとなる「大人へ相談しようとする《大人相談》」「援助を求める行動への肯定感である《援助肯定》」の2因子、計6因子10項目の問いで構成されている(表6)。10項目それぞれについて[6:とてもそう思う・5:そう思う・4:ややそう思う・3:どちらともいえない・2:ややそう思わない・1:そう思わない・0:全くそう思わない]の7件法で回答を求めた。なお、小学校の児童に対しては、平易な言葉で表現し、漢字にルビを付す等の配慮をした。

表6 こころの健康に関するアンケート

因子	項目
自分認識	(1)自分のこころの健康に、積極的に関心を持つようと思う
	(2)自分のこころのSOSに早く気づこうと思う
自分援助	(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
友達認識	(5)友達のこころの健康に、積極的に関心を持つようと思う
	(6)友達のこころのSOSに、目を向けようと思う
友達援助	(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そうなとき、声をかけようと思う
大人相談	(9)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
援助肯定	(10)困ったときには、色々な助けを借りようと思う

※小学校版の項目はルビを付し、(9)の「信頼できる」の文言を除外した

イ ふりかえりシート

「ふりかえりシート」は、各授業の実施後に行う授業評価用のアンケートである。各授業のねらいに関する項目について、[6:とてもそう思う・5:そう思う・4:ややそう思う・3:どちらともいえない・2:ややそう思わない・1:そう思わない・0:全くそう思わない]の7件法で回答を求め、授業の感想等については数値項目の下段に枠を設け、自由記述で回答を求めた。

(4) 分析方法

ア こころの健康に関するアンケート

「こころの健康に関するアンケート」については、授業実施前後で調査し、結果を比較する。比較は、回答者のマッチングを行い、「コアプログラム」の「こころの苦しさを理解しよう」を実施した「早期の問題認識」実施群(以下「問題認識実施群」という。),「こころのSOSを理解しよう」を実施した「援助希求的態度の促進」実施群(以下「援助希求実施群」という。),「下地づくりの授業」の「考えよう!心と体」を実施した「心の健康に関する授業」実施群(以下「心の健康実施群」という。),「なやみを聞いて」を実施した「相談・支援を求める力の授業」実施群(以下「相談支援実施群」という。)の4群における時期別(事前・事後)の因子毎の合計得点について統計的手法(二元配置分散分析)を用いて、授業別・時期別における変化(交互作用)の有無を中心に分析した⁶⁾。授業実施群間で

有意な差が認められた場合は、事後検定として Bonferroni の多重比較検定⁷⁾を行った。なお、分析には因子ごとの合計得点を用いるため、《自分認識》《自分援助》《友達認識》《友達援助》(各2項目)の4因子それぞれの最高値は12点、《大人相談》《援助肯定》(各1項目)の2因子はそれぞれの最高値は6点とし、二元配置分散分析にはアドインソフトの「エクセル統計[®]」を使用した。

イ ふりかえりシート

各授業実施時に回答する「ふりかえりシート」の分析は、数値評価の項目については7件法で回答した数値のうち、「6：とてもそう思う」～「4：ややそう思う」と回答した肯定的評価の割合を算出した。授業の感想等を自由記述で回答した項目については考察のための資料として抽出した。

(5) アンケート調査の結果

ア こころの健康に関するアンケート

モデル校において、「コアプログラム」の授業を実施した2群と、「下地づくりの授業」

を実施した2群の計4群に対する二元配置分散分析の結果、時期による主効果は《友達援助》の因子を除く5つの因子で有意であった(表7・図5)。授業実施群による主効果は《自分援助》と《援助肯定》以外の因子で差が確認されたが、全ての因子で交互作用は見られなかった。

表7 授業別・時期別の分析結果

	A 相談支援実施群		B 心の健康実施群		C 援助希求実施群		D 問題認識実施群		F値(有意確率)		
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	時期の主効果	実施群の主効果	交互作用
①自分認識	n 事前 8.62 事後 10.85	13 2.57 1.77	54 8.11 9.26	3.12 2.61	39 8.31 9.77	2.36 1.56	644 7.59 9.06	2.95 2.47	51.979 ***	2.750 *	0.697 n.s.
②自分援助	n 事前 9.08 事後 10.83	12 2.19 1.95	54 8.19 9.00	3.02 2.98	41 8.07 9.44	2.48 1.72	645 8.24 8.94	2.74 2.48	37.616 ***	1.337 n.s.	2.194 n.s.
③友達認識	n 事前 10.77 事後 11.77	13 1.59 0.83	53 9.87 10.09	2.09 2.06	41 9.46 10.39	2.51 1.59	645 9.49 10.03	2.26 1.91	19.269 ***	2.959 * (A>D)	1.517 n.s.
④友達援助	n 事前 11.31 事後 11.62	13 0.75 0.77	53 10.36 10.58	1.76 1.84	41 10.56 10.76	1.58 1.46	645 10.22 10.31	1.80 1.77	2.217 n.s.	3.338 * (A>D)	0.245 n.s.
⑤大人相談	n 事前 5.15 事後 5.23	13 1.28 1.69	54 4.19 4.69	1.26 1.27	41 4.49 4.71	1.23 1.12	645 4.07 4.44	1.49 1.37	5.429 *	3.680 * (A>D)	0.476 n.s.
⑥援助肯定	n 事前 4.69 事後 4.92	13 1.49 1.75	54 4.28 4.76	1.58 1.33	41 4.51 4.90	1.19 0.89	645 4.38 4.65	1.39 1.29	9.959 **	0.594 n.s.	0.588 n.s.

※有意確率はそれぞれ(p<.05), ** (p<.01), *** (p<.001)、有意差なしはn.s.で表している
 ※nはそれぞれの分析対象人数を示している
 ※実施群の主効果における多重比較については、Aを相談支援実施群、Dを問題認識実施群として示す

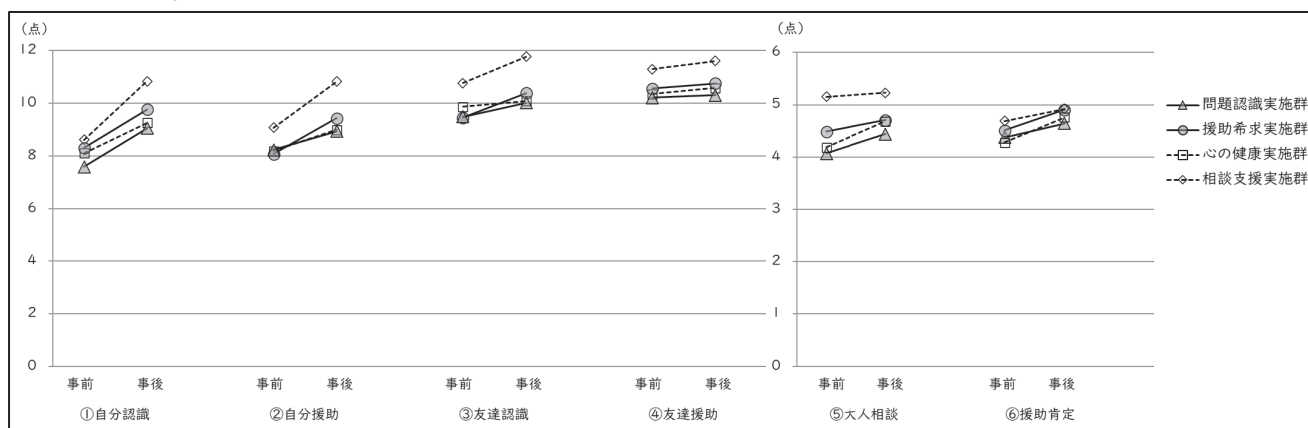


図5 「こころの健康に関するアンケート」の結果

さらに、群の主効果の事後検定として Bonferroni 法を用いた多重比較を行ったところ、《友達認識》《友達援助》《大人相談》の3因子について、(A) 相談支援実施群は (D) 問題認識実施群と比較して有意に高い結果となった(表7)。

イ ふりかえりシート

「ふりかえりシート」の提供に協力を得られた6校790名のデータをもとに、それぞれ

の数値項目に肯定的な評価（「6：とても
 そう思う」～「4：ややそう思う」）をした
 と判定された人数の割合を算出した結果、
 全ての項目で8割を超える結果を得た（表
 8）。特に「こころの苦しさを理解
 しよう」（問題認識実施群）以外の3つの
 授業では、「この授業を受けて、良かった
 と思う」の肯定的回答が100%となった。

「ふりかえりシート」の自由記述（表
 9）では、【肯定的】な感想グループとし
 て、「自分の気持ちが重くなったときに、
 よく考えると、こんなに気持ちを軽くす
 る方法があるのが分かりました。これか
 ら気持ちが重くなったら教えてもらった
 呼吸法を使おうと思いました」といった

授業のねらいに即した肯定的な感想や、「私
 たちの周りには信頼している人がたくさ
 んいて、相談する人が相談しやすいよう
 に信頼できる人に私はなりたと思いまし
 た」といった実感を伴う感想等、肯定的
 な感想が多数を占めた。一方で、授業内
 容に関して「人に相談して一緒に解決す
 るのは大事だと思うけど、自分でも考
 えて、自分自身が解決しやすい方法を
 考えるのも大切だと思いました」とい
 う疑問や、「人によって相談に乗った方
 が良いのか、そっとしておいた方が良
 いのか、難しいなと思いました。実際
 に聞き役をやってみて、何と云えば良
 いのか分からなくなったから難し
 かったです」といった実感を伴う葛藤
 等の【疑問・葛藤】グループに類別さ
 れる感想もあった。【疑問・葛藤】の
 グループは、肯定的な感想も含まれる
 ものが多数であったが、「難しかった」「
 普通だった」のように消極的な記述の
 みで終わっている感想や、過去に相談
 したことがあるものの、周囲に対応し
 てもらえなかった経験、家族の心の
 病に関する告白等の自己開示に関する
 記述があった。消極的な感想のみ記述
 されたものは全体で12件（1.5%）あ
 り、気になる感想が記述された児童生
 徒とともに、モデル校において個別に
 聞き取りや見守り等の検討がなされ

表8 ふりかえりシート数値項目

位置付け	授業	No.	ふりかえりシートの質問項目	肯定的評価の割合 (%)
コアプログラム	こころの苦しさを理解しよう	1	「うつ病」についての理解がすんだと思う	93.0
		2	「悩み事」が解決できない時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	92.2
		3	自分や友人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	91.8
		4	この授業を受けて、良かったと思う	92.5
	こころのSOSを発信しよう	1	心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	95.3
		2	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	85.1
		3	今後、自分や友だちの心の危機を感じた時、大人や専門機関に相談しようと思う	88.4
		4	この授業を受けて、良かったと思う	100
下地づくりの授業	考えよう!心と体	1	心と体はつながっていることを、理解できたと思う	98.2
		2	落ちこんだり不安に思ったりしたときのくふうをたくさん知ったと思う	90.9
		3	10秒呼吸法をやってみて、心や体の変化を感じることができたと思う	87.3
		4	この授業を受けて、良かったと思う	100
	なやみを聞いて	1	相談しやすい聞き方について、理解できたと思う	92.3
		2	なやみや不安があるときに、だれかに相談することのよさに気づくことができたと思う	84.6
		3	自分一人で解決できないときは、身近な大人に相談することが大切だと思う	83.3
		4	この授業を受けて、良かったと思う	100

表9 ふりかえりシート自由記述

	問題認識実施群	援助希求実施群	心の健康実施群	相談支援実施群
ねらいに即した もの	判断が大切だと思いました。言わないでと書かれても、言った方がいい時もあるから、そういう判断を大切にしたいと思いました。自分なりに考えて、これから友だちの相談に乗ったり、乗ってもらったりしようと思いました。	心のSOSについて相談できる大人や友だちって結構少ないのかなと思うんだけど、そういうのを専門に活動している人やそういう機関がたくさんあることを今日初めて知ったので、もしまた悩み事ができた時は周りの人に助けを求められるようにしたいと思います。	自分の気持ちが重くなったときに、よく考えると、こんなに気持ちを軽くする方法があるの分かりました。これから気持ちが重くなったら教えてもらった呼吸法を使おうと思いました。	今日のこの授業を受けて、もし一人で困ったことがあれば、すぐに身近な人に相談しようと思いました。
実感を伴うもの	自分がちょうと情報が安定していないときだから、助かりました。対処方法が見つけました。	相手の相談の聞き方や伝え方を的確に伝えるようにしてあげてもなれたと思うので、良かったです。	10秒呼吸法をやって、とても心が落ち着いたので、不安にならないうらやうな気持ちになった。	本音の相談ができなくても、その人に場面の例の悩みを聞いてもらうことで、少し心が軽くなりました。
実践への意欲を示した もの	相談を聞くときに何と云えばいいかが分からなかったから、この授業で知ったことを次、相談されたらやってみようと思います。自分も苦しなくなったから友だちと相談したいと思いました。	私たちの周りには信頼している人がたくさんいて、相談する人が相談しやすいように信頼できる人に私はなりたと思いました。	しんどい時やストレスを抱えている時にみんなが出してくれた家や呼吸法を試してみようと思います。	誰かが悩んでいる時に、相手からではなく自分から気が付けるようにしたいです。
肯定的 実生活を振り返る もの	僕が心で苦しかった時期がありました。その時に親や友達が話しかけてくれて、少し生活が明るくなりました。本当にしんどい時は、心理的視野狭窄のように視界が暗くなりました。だから、この授業で学んだことをまかして、僕が相談相手になれればいいなと思います。せつかの友だちだから。	私も心が晴れないときもあるけど、そんな時に周りの人に相談するのはすごく大事な事だと思います。私も相談されやすい人になりたいと思いました。	自分だけでなく、他の人も似たような悩みを持っていることを知って安心しました。	授業を受ける前は相談できないと思ってたけど、相談することは大切だということを知りました。
授業の満足度に関する もの	今まで友だちから落ち込んだりしたときの話し方が分からなかったけど、今日の授業でよく考えることができた。自分自身でどうしたらいいか分からなかったけど、友だちの意見も聞けて、こうしたらいいんだと分かった。もし自分が誰にも相談できない時、どうしたらいいのかが分かった。	心の状態によっての行動についてさらに知る事ができた。とてもいい授業だと思いました。	自分と向き合えた気がしました。いつも中々やらないで、それが当たり前になって「大丈夫」と自分に言い聞かせておいたから、対処方法を考えられて良かったです。とてもいい時間になりました。	とても楽しかったです。とても分かりやすく、理解しやすかったです。
内容に関するもの	辛い時に「信頼できる大人に相談」と言っていたけど、信頼できる人がいないからどうするんだらうと思った。	人に相談して一緒に解決するのは大事だと思うけど、自分でも考えて、自分自身が解決しやすい方法を考えるのも大切だと思いました。		
疑問・葛藤 実感を伴うもの	人によって相談に乗った方がいいのか、そっとしておいた方がいいのか、難しいなと思いました。実際に聞き役をやってみて、何と云えばいいのかわからなくなったから難しかったです。	私は悩みを相談したことを相談されたこともないけど、学習実践してみてもうすれば相手も納得してくれるかなと、相手もどう思うのかなといろいろ考えることがあって、相談することって改めて難しいなと思いました。でも、相談すると、心がすっきりして、相談することって大事な事なんだなと思いました。		
葛藤 実生活を振り返る もの	授業を受ける前は、相談されることほどでも難しいと思ってたけど、実際に授業を受けてみて、相談される側もしんどいんだなと思いました。			
活動に関するもの	悩んでいる人に声をかけて、相談に乗ることは嬉しいと思った。	聞き役の時、しっかりとアドバイスとかを言えただけで、相談者が難しかったので、自分が心の危機を感じたら、しっかり相談したいです。		

(6) 考察

実施授業による4群と、本プログラム実施前と実施後の時期における統計的な手法による分析の結果、《友達援助》以外の5因子で時期の主効果が見られ、いずれにおいても実施前よりも実施後において得点上昇が示された。《友達援助》において差が認められなかったことについては、**図5**からも判断できるように、最高値12点の因子において、平均値が事前・事後ともに10点を超える状況にあったため、事後に平均値が上昇したとしても、大きな差が生じなかったことが要因であると考えられる。また、授業実施別の群の主効果では《自分援助》と《援助肯定》以外の4因子で授業実施群の主効果が見られ、事後検定として多重比較を行ったところ、《友達認識》《友達援助》《大人相談》の3因子については、相談支援実施群は問題認識実施群と比較して有意に高い結果であった。これは、相談支援実施群が小学校用の「下地づくりの授業」の「なやみを聞いて」を実施した1学級のみだったことから、学級の状態が影響したものであると考える。安全性が高い学級風土や授業者と子どもの良好な関係性によって、他の授業実施群と比較して平均値が高い傾向にあったと推察される。いずれにしても、本プログラムの実施によって、自殺予防教育のねらいである「早期の問題認識」と「援助希求的態度の促進」に関する児童生徒の意識の向上が認められる結果となった。各授業は、「うつ病」等の心の健康に関する内容や、相談体験を行う援助希求に関する内容、ストレスマネジメントに関する内容等、ねらいや内容が多岐にわたっているものの、授業をする教職員が自殺予防を意識して授業を実施したことにより、《友達援助》を除く5つの因子で児童生徒の意識の向上に寄与したものであると考える。

また、授業内で実施する「ふりかえりシート」の結果を見ると、肯定的評価の割合が80%を超え、授業に対する満足度も非常に高い傾向を示している。自由記述の内容からも本プログラムのねらい（「早期の問題認識」・「援助希求的態度の促進」等）を達していることが読み取れ、本プログラムの授業内容は自殺予防教育として適切であったと考えられる。「考えよう！心と体」（心の健康実施群）以外の本プログラムの授業案には、授業内でロールプレイを伴う相談体験の活動があり、自由記述には自身の悩みを話すことや相手の悩みを聞くことに関する言及が多く見られた。例えば、「本当の相談ができなくても、その人に場面の例の悩みを聞いてもらうことで、少し心が軽くなりました」等、ロールプレイで例示された設定で悩みを相談した際に自分の気持ちが軽くなった実感を得たものや、「相談を聞くときに何とさえいいのかが分からなかったので、この授業で知ったことを次、相談されたらやってみようと思います」といった、相談に対する効力感に関する意見があった。一方で、「授業を受ける前は、相談されることはとても嬉しいと思っていたけど、実際に授業を受けてみて、相談される側もしんどいんだなと思いました」のように、実際の相談体験を通して自分自身が抱いていたイメージとの相違や難しさを実感する記述も見られた。

児童生徒が学校生活を送る中で、身近な友人から悩みを聞くということを経験する可能性は高いと推測する。その際に、どのように悩みを聞くのか、どのように対応するのかを学ぶことは児童生徒にとって有意義な活動であると考えられる。事実、兵庫県が実施した、県内に居住する中学1年生、中学3年生、高校3年生を対象に行った調査によると、「身近な人に『死にたい』と相談されたときにどうするか」では、60.6%の児童生徒が「ひたすら耳を傾けて聞く」と回答している一方で、『「死んではいけない』と説得する」と回答した児童生徒が33.4%存在する（兵庫県福祉部，2023）。「死にたい」と打ち明ける相手に対して、生きるべきだと説得すると考える児童生徒が一定数存在する中で、末木新（2013）が指摘するように、「多くの危機介入に関する言及においては、共感や傾聴が重視される一方で、

性急な助言や説得は避けるべき」であると考えている。また、高橋祥友（2022）が「自殺の危険の高い青少年自身が苦しんでいるのはもとより、悩みを打ち明けられる相手というのが、ほとんどの場合、同世代の友人であるという事実を考えると、やはり、生徒を直接対象としなければ、自殺予防の効果は上がらない」と述べている。本プログラムを実施することで、実際に「死にたい」と打ち明けられる状況に遭遇する前に、相談の難しさを実感しつつも、どのように相手に寄り添うのかを知ることは、子どもたちの相談に対する効力感を高めることにつながり、さらにこれからの社会や人生を歩む児童生徒にとって有益な体験になるのではないかと考える。

3 研究3 自殺予防教育モデル校における教職員への聞き取り調査について

(1) 目的

自殺予防教育モデル校における授業実践の観察及び教職員への聞き取り調査によって、本プログラムの効果と課題について整理することを目的とする。

(2) 調査時期及び協力者

令和7年10月から12月にかけてモデル校の小学校2校、中学校2校、高等学校2校の管理職、授業実践者及び補助的な授業者等を協力者とした。協力者の内訳は管理職11名、授業実践者13名、補助的な授業者7名、統括的立場の教職員4名の計35名であった。

(3) 調査方法

心の教育推進センター職員が半構造化面接法⁸⁾により、グループインタビューを実施した。調査場所はモデル校内の一室とし、インタビュアーは第一著者を中心に心の教育推進センター職員等が複数名で行い、インタビュイーは管理職、授業実践者、補助的な授業者、自殺予防教育プログラム実践の体制構築に関わった統括的立場の教職員等、モデル校の実態に応じて複数名が参加した。

(4) 調査内容

聞き取り調査では、協力者に調査の趣旨を説明した上で、あらかじめ作成された以下のインタビューガイドの項目に沿って実施した。

- i) 自殺予防教育に対する考えとその変化（必要性・不安感・抵抗感）
- ii) 本プログラムの効果（教職員・児童生徒）
- iii) プログラムへの意見（良かった点・改善が必要な点）
- iv) 自殺予防教育の実施体制・実施計画（工夫・課題）
- v) 自殺予防教育実践の普及促進（取組の成果と課題）

(5) 倫理的配慮

調査結果の取扱いとして、①本研究の目的以外に聞き取ったデータは使用しないこと、②調査協力者はもとより、学校名や児童生徒名等が特定可能となる名称は、結果に記載しないこと、③内容を正確に分析するために、録音することの3点を伝えた上で実施した。

(6) 分析方法

分析は、佐藤郁哉（2008）が示すQDAソフトを活用する質的データの分析手法に従って行った。具体的には、録音された音声データから逐語録を作成し、質的分析ソフト「MAXQDA[®]」を用いてコーディング⁹⁾を行った。逐語録は、調査協力者の1回の発言を同一段落で作成した。さらに、語られた内容と比較検討しながら、抽象化作業を進め、コードからカテゴリを生成した。コーディングは主に第二著者が担い、インタビュアーとして参加した心の教育推進センター職員によって検討・修正を行った。

(7) 結果

ア 発話全体のカテゴリとコード

自殺予防教育モデル校における聞き取り調査の逐語録では、調査協力者 35 名から 215 の語りを抽出し、20 コードに整理された 366 の発話に分類され、4 つのカテゴリ（〈自殺予防教育〉〈体制づくり〉〈プログラム〉〈教員の自己認識〉）にまとめられた（表 10）。なお、本稿においては、カテゴリを〈 〉、コードを〔 〕として示し、それぞれを区別して表記した。

表 10 カテゴリとコード一覧

カテゴリ	コード	発話数	定義	具体的発話
自殺予防教育	不安感・抵抗感	35	自殺予防教育への不安感・抵抗感の表明	自殺って言葉がちよっと厳しいとかきついこともあって。どんなことをするんだろうって、すごい警戒心でした。
	教員にとっての効果	6	自殺予防教育に取り組むことに対する教員の意識や実践への肯定的反応	先生方が自殺予防っていう形で授業されるっていうことは、それだけ授業の予習もしないといけないし、いろんな意識を持って授業に臨むので、先生方にとっても知識として技術として、身になっていくので、これは非常にいいんじゃないかなと思います。
	意義	12	自殺予防教育を子どもたちに伝える必要性に対する表明	学校の先生方は、自殺予防教育はやらなければならない、やった方がいいっていうのも誰もが思っていることだと思うんです。
	受け止め方	7	自殺予防教育に対するイメージとその変化	自殺予防は身構えてしまうようなイメージがあるんですけど、ロールプレイで悩み相談っていうのは、道徳や学活の中でやったことがあるので、こちらが心に自殺予防を意識して持っているか持っていないかだけの話なので、身構えずに授業はできるかなという感じがします。
体制づくり	地域連携体制	12	自殺予防教育を実践する際の学校外を含めた協働体制への言及	自殺予防教育を地域ブロックなり連携する小・中学校で、こういう心を育てていくために、この自殺予防教育のプログラムは入れ込んでいこうかっていう、地域とか特色に合わせて相談しながら取り組む、縦の連携があればいいなとは思っています。
	校内組織体制	15	自殺予防教育を実践するための校内の組織づくりや共通理解への言及	体制づくりって言われても、自殺予防教育だけの体制づくりではなくて、いろんな事案、生徒指導上の事案が起こった時の体制づくりとそんなに大きくは変わらないかなと思う。
	実施計画	8	自殺予防教育を実践する際の適切な時期への言及	年間的に1学年はこの部分、2学年はこの部分、3学年はこういう形っていうのを継続していけたらいいのかなと思います。
	教育課程	14	自殺予防教育の教育課程への位置付けに対する意見・考え	プログラムに関してなんでもすけれども、こうした方がよくなったっていうよりか、やっぱり教育課程上のカリキュラムに入れ込むっていうのが大切だと思います。例えば、保健分野の心の健康の部分でやったら自然に入れ込むことができると思いました。
	実施学年の選定	13	自殺予防教育を実施する学年や発達段階への意見・考え	学年は、やっぱり進学のこと考えたら、3年生よりも2年生か1年生でやるのは良かったと思う。
プログラム	リスクの高い子ども	22	リスクの高い子どもへの対応や対応に対する意見	こころの健康に関するアンケートをきっかけに担任と話し、まあ今度こんな授業あるけど大丈夫？ぐらいの聞き取りをして、話をした全員が大丈夫ってことで、授業を受けてるっていう実情です。
	不安・難しさ	31	本プログラムの内容や活動に対する不安や難しさ	子ども自身がロールプレイをするところで、どれだけロールプレイが具体的にできるのかな？っていうところは若干不安があった。
	時間	15	学習活動や内容に対する授業時間への意見	授業を1時間ですようと思ったら、先生方も慣れというか、いきなり初めてこれをやって1時間でやるには、ちょっとしんどいかなとは思いました。
	改善への意見	28	本プログラム改善への意見	「誰にも言わないで」は、ほとんどの子どもが「言わない」を選ぶので、「言わない」ことのメリットデメリットを考えると自殺予防につながると思うんですけど、その辺りがずっと流れていってしまったので、もっと工夫していたら自殺予防のところにつながっていくと思う。
	工夫	22	本プログラムを実施する際に実践した工夫や配慮事項	ショートプログラムもちょっと朝の時間でさせてもらっていると、やっぱり話の聞き方とか相手を受け止めるとか認めていくっていうような素地を養うっていう風に関しては、かなり効果的で有効でした。子ども同士のコミュニケーションを培っていくツールとして、とても有効だったっていう風に考えます。
	子どもの様子	15	実際に本プログラムに取り組んだ子どもの様子	子どもがこの授業をどう受け取ったのかっていうのを見させてもらった時に、授業を受けて良かったとか悩んでる友達にちょっと相談受けてるところなので、その相談にちゃんと乗ってあげようと思ったとか、あとは友達を大切にしたいとか周りを大切にしたいって声が多かった。
	価値の実感	46	本プログラムを通して子どもたちに自殺予防教育を実践する価値の実感	実際、ワークやロールプレイをすることで、難しさも感じはすので、知識じゃなくて、じゃあどう使うんだろう、でも実際使えないよねっていう実感を得られたと思います。保健の授業ではできない授業ができて、心って難しいなかっていうのは体験できたかなっていう風には感じました。
	サポート	14	本プログラムを実施するにあたり必要なサポートへの言及	センター職員に研修に来てもらったのが、すごく良くて。自殺予防教育に対する先生方の温度差もあると思うので、研修を受けることは、先生方の意識付けになりました。実際に授業をやれば、よかったなっていうことは思ってたかと思うんですけど、やっぱりとっかかりとして、研修っていうのはすごく大事だと感じます。
	やりやすさ	20	本プログラムの内容や活動に対してやりやすさを感じられる部分	パワーポイントも用意していただいて、指導案も用意してもらって、そこからの授業でしたので、かなり手厚く授業実施に向けた準備があったので、やりやすさは感じました。
	継続	9	本プログラムを活用して継続して実践するための意見や意欲	学校としてはやっぱりこれはまた他の学年でもやって、やる方向でまた深めていきたいという風に思います。
教員の自己認識	教員の自己認識	22	自殺予防教育の実践を通じた、子どもの学びや自身の対応に関する気づき	子どもと話をしている中で、一つの発言・行動がやっぱり変わってきた際に、この子どもと前と違っていて流すんじゃないかって、やっぱりその子とよく話をしながら関わっていくと、最悪、自殺とかにつながることもやっぱり少なくなるんだなと思った。

- i) 〈自殺予防教育〉：〈自殺予防教育〉については、〔不安感・抵抗感〕〔教員にとっての効果〕〔意義〕〔受け止め方〕の4コードからなる。4コードは、取組前後を含む自殺予防教育に対する認識について示されたものをまとめるものとした。
- ii) 〈体制づくり〉：〈体制づくり〉については、〔地域連携体制〕〔校内組織体制〕〔実施計画〕〔教育課程〕〔実施学年の選定〕の5コードを整理した。自殺予防教育を実施するための組織体制や計画に関するコードを整理してまとめた。
- iii) 〈プログラム〉：〈プログラム〉については、〔リスクの高い子ども〕〔不安・難しさ〕〔時間〕〔改善への意見〕〔工夫〕〔子どもの様子〕〔価値の実感〕〔サポート〕〔やりやすさ〕〔継続〕の10コードからなる。本プログラムの教職員向け事前研修や授業パッケージ（授業案・スライド資料・ワークシート・評価アンケート等）の提供に関するコードを整理してまとめた。
- iv) 〈教員の自己認識〉：〈教員の自己認識〉については、自殺予防教育の実践を通じた、子どもの学びや自身の対応に関する気付きに関する発話を〔教員の自己認識〕のコードとして示した。

イ コード間の関係

調査協力者 35 名から抽出した 366 の発話について、MAXQDA の図解ツールの機能を利用して「コードマップ」が作成された。コードマップは、関係性が深いコード同士が近くに配置されるツールである。なお、コードマップにおいては、コードの数量は円の大きさで示し、コード間の共起頻度を線の太さで表す。本研究では、同一発言内におけるコードの近接についてマップを作成し、366 の発話の約 2% に当たる 7 回以上同時に記述されたものを共起関係にあるとみなして接続線を引き、MAXMaps の機能を利用して添え数字で回数を示すよう設定された（図 6）。

コードマップでは、〈プログラム〉の〔価値の実感〕と〔不安・難しさ〕間が最も多く同時に発言されており、次いで、〈自殺予防教育〉の〔抵抗感・不安感〕と〈プログラム〉の〔サポート〕間での発言が示された。また、接続線 15 回以上で関連が示されたコードについて、〔価値の実感〕のコードについては、〈自殺予防教育〉の〔抵抗感・不安感〕、〈プログラム〉の〔不安・難しさ〕〔子どもの様子〕〔工夫〕、〈教員の自己認識〉の〔教員の自己認識〕のコードが同時に発言されていたことが確認された。さらに、〔抵抗感・不安感〕のコードは、〈プログラム〉の〔サポート〕と〈教員の自己認識〉の〔教員の自己認識〕のコードが共起関係にあることが確認できた。

(8) 考察

モデル校における聞き取り調査の結果、4つのカテゴリに分類される 20 コードに整理された。〈自殺予防教育〉のカテゴリでは、「自殺という言葉がちょっと厳しいとかきついこともあって」といった「自殺」という言葉そのものに対する〔不安感・抵抗感〕が語られていた。一方で、「先生方が自殺予防という形で授業されるっていうことは、そ

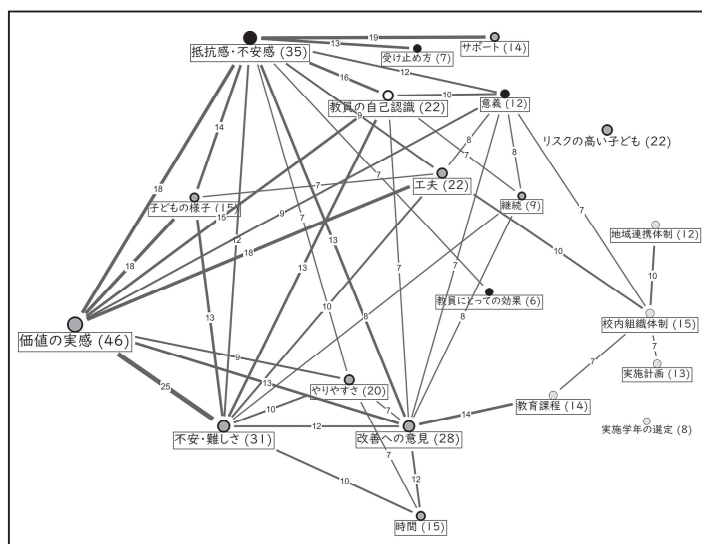


図 6 コードマップ

れだけ授業の予習もしないといけないし、いろんな意識を持って授業に臨むので、先生方にとっても知識として技術として、身になっていくので、これは非常にいいんじゃないかなと思います」のように、自殺予防教育に対する肯定的な意見の表明も多くなされていた。

〈体制づくり〉のカテゴリでは、〔地域連携体制〕については、小・中・高等学校といった縦の連携に関する言及や、医療機関や福祉部局等との連携の重要性が述べられていた。特に地域内での連携については、高橋（2022）が「実際には、自殺未遂が生じてから大慌てで医療機関を探し始めるのが通例」であることを指摘し、「精神科医療機関や精神科医と日頃から十分な連絡が取れていることだけでも、多くの教師にとって心理的な余裕となる」と述べている。つまり、平常時から希死念慮や自傷行為といった自殺関連行動への相談を含め、気兼ねなく相談できる関係づくりを地域内で構築することが、迅速な危機介入のために必要な要素であると考えられる。一方で、〔校内組織体制〕については生徒指導等で対応する体制と変わらないという意見もあり、既存の委員会等を活用しながら自殺予防教育を進めることが望まれる。また、〔実施計画〕や〔教育課程〕上の位置付けに関しては、自殺予防教育を単発の授業として扱うのではなく、6年間もしくは3年間を見通しつつ、年度当初から年間計画に入れておくことが望ましいとする意見が多く出された。特に、継続して自殺予防教育に取り組むためには、〔教育課程〕上の位置付けを明確にすることが重要であるといった言及が見られた。

〈プログラム〉のカテゴリでは、〔子どもの様子〕や本プログラムの〔価値の実感〕〔やりやすさ〕といった肯定的な発言が多く見られた一方で、1時間で扱う内容が多いことに関して〔時間〕や〔改善への意見〕への言及が多くなされた。本プログラムはもともと児童生徒の実態や発達段階に応じて、扱う内容に対して軽重を付けて実施することを求めている。事実、「こころの苦しさを理解しよう」（問題認識実施群）を実施したモデル校の中には、発達段階や保健体育科の授業内容との連動によって「うつ病」に関する説明を簡略化して実施している。そのような各校の実態に応じた〔工夫〕が数多くなされた一方で、〔時間〕に関して「授業を1時間でしようと思ったら、先生方も慣れというか、いきなり初めてこれをやって1時間でやるには、ちょっとしんどいかなとは思いました」という言及があるように、授業をアレンジするためには、活動のイメージや知識が必要だと感じる教職員が存在すると思われる。つまり、〔サポート〕で語られたような事前研修で知識の習得や授業体験を行うことが重要であり、同時に1回の事前研修で十分とするのではなく、継続して学ぶ機会を設けることが大切であると考えられる。

また、本プログラムを活用した自殺予防教育の取組をすることは、〔教員の自己認識〕のコードが示すように、教職員自身が日頃の児童生徒への対応を振り返る機会になり、児童生徒との関わりに自殺予防の視点が含まれると教職員が自覚して対応することにつながるものであると言えよう。

これらのコードの関係を示した図6のコードマップが示すように、〈自殺予防教育〉に対する〔不安感・抵抗感〕や〈プログラム〉実施への〔不安・難しさ〕等の否定的な思いは、実際に本プログラムに取り組んだことで感じられた〔価値の実感〕によって軽減されたものであると推察する。特に〈自殺予防教育〉の〔抵抗感・不安感〕では、本プログラムのパッケージとして提供する事前の教職員研修会等の〔サポート〕によって軽減したことが語られている。本プログラムの〔価値の実感〕については、授業を受けた〔子どもの様子〕が肯定的であったことと、各校の実態に応じて準備された〔工夫〕によって高まったものであると考える。特に〔工夫〕に関しては、提供された本プログラムの授業案を各校でア

レンジする際に、統括的な立場に関わった教職員や主たる授業者の教職員、補助的な役割の教職員、緊急対応等の役割を担った教職員等、本プログラムに関わる様々な立場の教職員が知恵や意見を出し合い、合意形成を図りながら実践を行ったことが、本プログラムに対する〔価値の実感〕につながったものであると考えられる。

4 総合考察

本研究の目的は、本プログラム等を活用した自殺予防教育の小・中・高等学校における実践モデルを提案し、県内の自殺予防教育の取組を促進することであった。自殺予防教育の実践に向けた支援と本プログラムの効果の検証から、自殺予防教育を導入するための課題や方策について考察する。

(1) 本プログラムの効果

自殺予防教育のねらいに関する「早期の問題認識」と「援助希求的態度の促進」の達成については、研究2が示す児童生徒の意識変化の結果から本プログラムの効果は確認された。一方で、研究1が示す教職員の意識変化に関しては、自殺予防教育は「必要だ」と考える教職員が多いものの、「自殺予防教育に関する知識経験を持つ教員が少ない」と感じる教職員も多く、自殺予防教育の実践に対する障壁が感じられる結果となった。これは、研究3の聞き取り調査の結果においても、「自殺」という言葉に対して身構えたり抵抗感があったりする語りがあったことから言えるものである。実際に本プログラムを活用して自殺予防教育を行うことに効果があっても、授業をする教職員の自殺予防教育に対するネガティブな印象や不安感が払拭されなければ、自殺予防教育の実践につながりにくいと考えられる。阪中順子(2024)が「自殺予防教育を実施する上で、教員が自殺という言葉に抵抗感を抱く場合も少なくない。そのような状況の中、トップダウンで押し進めてしまうのは、教員のストレスが増すだけで、十分な教育効果は望めない」と指摘するように、自殺予防教育の必要性や重要性を十分に認識した上で、授業実施に関わる全ての教職員で合意形成を図りつつ、全校的に自殺予防教育に対する実践を積み上げることが重要となる。研究2の「ふりかえりシート」の中で、ある児童生徒は過去に相談したことがあるものの、周囲に対応してもらえなかった経験を打ち明けた。児童生徒が一日の大半を学校で過ごしているという点で、高橋(2022)は、児童生徒の「日常行動の変化に最初に気づく、責任ある大人は教師であることが多い」と指摘している。教職員が事前研修で心の危機のサインを学ぶことによって児童生徒の小さな変化に気付いて教職員から声を掛けたり、あるいは本プログラムの授業実施によって相談することの重要性を実感した児童生徒が悩みを教職員に打ち明けたりすることが生じる可能性が高まると考える。その際に、教職員がどのように児童生徒に関わるかが、自殺予防にとって重要な視点であると言えよう。悩みを打ち明けた児童生徒が、援助希求の成功体験を得ることができるよう、全教職員で共通認識を持って自殺予防教育に臨むことが求められると言える。

(2) 本プログラムの課題

本プログラムの課題は、研究1における教職員アンケートの自由記述や、研究3の聞き取り調査の結果から、内容面の改善やサポートの充実であると考えられる。内容面の改善については、1時間で扱う内容が多く、時間調整の難しさが指摘されている。しかしながら、研究3の聞き取り調査の具体的な発話の中では、同一の授業案を実施したモデル校で共通して内容の削除を求めた発言は存在しなかった。また、具体的な発話の中には「学校の実態に応じて」や「子どもの様子に合わせて」といった言葉が散見され、現行の授業案

を各校の実態に応じて工夫する必要性が示唆された。よって、本プログラムにアレンジ例の記述を追加したり、内容の軽重を図るポイントを示したりする等の改善が求められる。また、実践に向けたサポートについては、研究3の聞き取り調査の結果から、教職員研修会の有用性が示されたことにより、自殺予防教育の必要性や意義、本プログラムの体験や対応が必要な児童生徒への寄り添いについて学ぶ機会を提供することが必要であると考えられる。しかしながら、研究1の自由記述の回答に「授業実践を積まないとできる自信がない」や「学習する時間が取れない状況なので難しい」といった意見があることから、事前研修の機会だけでなく、1時間の授業の流れをイメージできる動画や、自殺予防教育に関する知識・理解を促す動画等の研修用素材の提供が必要であると考えられる。本プログラムの改訂に際し、学校に対してのサポートの充実をめざして、コンテンツの拡充を図ることが求められる。

(3) 実践モデルの提案

自殺予防教育は教職員個人で取り組んで実施するものではなく、全校的に取り組むべきものであると前述したが、自殺予防教育を推進するためには、小・中・高等学校の連携や、保護者や地域といった自殺予防のための包括的なネットワーク構築も重要な視点であると考えられる。今回の実践モデルの提案に際し、自殺予防教育の「下地づくりの授業」として活用できる小学校版のプログラムを新たに作成している。河邊憲太郎（2024）が「小学生にもSOSの出し方に関する教育が必要な理由は、実際に自殺を企図する年代よりも早めの介入が必要だ」と指摘するように、中学生・高校生の多感な思春期の時期は、自分の悩みを相談することへの抵抗感が増大する時期であると思われる。その時期になって、大人に相談する重要性を伝えたとしても、なかなか大人への相談につながりにくいものであると推察される。児童生徒の相談動機の向上のためには、児童生徒が相談した際に、きちんと向き合ってもらえた、親身になって話を聞いてくれた、解決に向けて一緒に考えてもらえたという経験が得られないと、相談することに対して否定的な感情を抱いてしまう恐れがある。研究2の自由記述に、相談しても聞いてもらえなかった経験を記述している児童生徒がいたが、相談動機の向上には、勝又陽太郎（2019）が「悩みを抱えた人とそれを援助する人との間で援助関係が成り立つ必要」があり、「悩みを抱える人が援助を求められるようになるだけではなく、それをきちんと受け止める援助者側の対応も重要」と指摘する。つまり、半田一郎（2023）が示すように、「子どもをサポートしようとしている私たち大人の存在を辛いときに思い出してもらおうことが良い変化につながっていく」よう、小学校段階から相談することに対する肯定的な感情を醸成することが重要である。

また、研究3の聞き取り調査の中で、小学校段階でのストレスや悩みについて子どもたちが話し合った様子から、「中学校や高等学校と連携しながら各発達段階に応じたストレスや悩みを収集することで、どの時期にどのような悩みを抱えやすいかを子どもたちに伝えることができるのではないか」という意見が授業者から示された。小学校段階で取り組んだ「下地づくりの授業」が、実際に中学校や高等学校でどのように展開されるのかについては、小・中・高等学校の縦の連携が求められるところである。事実、地域内での児童生徒の自殺事案は、窪田由紀（2020）が「児童生徒の自殺は、学校コミュニティを大きく揺さぶる最も大きな出来事の一つである。児童生徒の自殺が生じると、学校コミュニティの構成員は強い心理的打撃を受ける。原因をめぐって自他への攻撃は生じやすく、そのことによって学校コミュニティの混乱が助長される」と指摘する。実際に、児童生徒の自殺事案が生じた際は、校内での対応と行政機関等との連携に意識が向きがちになるが、兄弟

姉妹の関係や出身校とのつながりも含め、広い視野を持って対応をすることが大切である。本プログラムを小・中・高等学校の発達段階に応じて活用できる自殺予防教育プログラムとして周知と啓発を行うことが、自殺予防教育の実践を促進することにつながると考える。

特に危機介入が必要な児童生徒への対応は学校だけでは難しく、保護者の理解や、地域の福祉や医療機関との連携が重要である。しかしながら、保護者の理解については、高橋(2022)が「実際に、子どもに自殺の危険を発見した時点で初めて親に協力を得ようとしても、時はすでに遅く、親は子どもの自殺の危険を否認したり、援助を拒否したりする態度に出ることが多い」と指摘するように、危機介入が必要となる前に、平常時に保護者への普及啓発を図ることが重要であろう。また、希死念慮や自傷行為といった自殺関連行動が生じた児童生徒への対応を相談できる地域の援助資源についても、校内のカウンセラー等の心理職や、スクールソーシャルワーカー等の福祉の専門家の支援を受けながら連携を進めていくことが必要であると言える。

おわりに

児童生徒に対する自殺予防の方向性については、阪中順子(2025)が「自殺予防に取り組むことは、重いネガティブな問題と向き合うと同時に、いかに『生きる』かを考えることを通して人生を前向きに捉えることでもある」と指摘する。自殺予防教育は子どもたちがよりよく生きるための教育であると言える。子どもたちが学校で生活する中で、あるいは社会に出て人生を歩んでいく中で、様々な悩みや困難に遭遇する可能性は大きい。今回、本プログラムの授業の感想に、相談を聞く難しさを実感した児童生徒が存在したが、難しさを実感することも、子どもたちにとって重要な気づきとなると思われる。石隈利紀(1999)が「子どもは問題の解決を通して成長するのである。問題がゼロになるように予防的に援助することは不可能であるし、めざすべきでもない」と指摘するように、知識として自殺予防について伝えることだけでは不十分である。相談体験のロールプレイや、「誰にも言わないで」と言われたらどうするかという葛藤を経て、自分なりの体験を蓄積したり、考えを構成したり、あるいは他者の意見によって視野を広げたりすることが大切であると考えられる。今回の実践では、モデル校において児童生徒の実態に応じた取組や工夫がなされたことが、これからの社会を生きる児童生徒にとって得難い経験になったのではないだろうか。

今後も、当総合教育センターが提供する本プログラムの実践に向けたサポートを通して、各校における自殺予防教育の実践の一助を担うとともに、本プログラムの改善と普及啓発に努めていきたい。

謝辞

今回の研究における自殺予防教育の実践及び質問調査・聞き取り調査に御協力いただいた教職員の皆様、モデル地域内での実践に御尽力いただいた市教育委員会の皆様、そして、本研究に際し、聞き取り調査等、多大なる御協力、御指導、御助言を賜りました心の教育推進センター所長 秋光 恵子 様(兵庫教育大学副学長)、並びに同主任研究員 井澤 信三 様(同大学院教授)、モデル地域内での実践に対する御助言を賜りました関西外国語大学教授 新井 肇 様に心から感謝を申し上げます。

注)

- 1) 「自殺予防に生かせる教育プログラム」は、文部科学省が作成した「子供に伝えたい自殺予防」の中で主な目標として示されている、「早期の問題認識（心の健康）」（自他の辛い気持ちに早く気付くことができる力の育成）と「援助希求的態度の育成」（相談や支援を積極的に求める態度の育成）を体験的に育むことをねらいとした、中学校用・高等学校用それぞれ3STEPからなる教育プログラムである。
- 2) 質問調査は、令和7年1月に実施した「自殺予防担当者研修会」に参加した244名のうち、調査に協力した214名を対象に分析した。回答者の内訳は教職員205名、行政職員9名であり、教職員の79.0%は高等学校所属であった。質問調査は、自殺予防教育の実施経験や考えについて問うものであり、研修会参加前と研修会参加後の2回調査を実施した。本文の数値はいずれも研修会参加後の回答割合を示す。
- 3) 聞き取り調査は、兵庫県教育委員会の指定する「令和6年度高校生心のサポートシステム『自殺予防に関する重層的支援に向けた実践・研究校』」3校に心の教育推進センター職員が訪問し、「自殺予防に生かせる教育プログラム」の実施状況や課題について聞き取り調査を行った。主に「自殺予防教育の実施体制」「自殺予防教育の実施計画・内容」「自殺予防教育実施上の課題」「『自殺予防に生かせる教育プログラム』への意見」等に関する聞き取り調査を行い、「兵庫版『自殺予防教育プログラム』」作成のための資料とした。
- 4) 「いじめ未然防止プログラム」は、いじめをしない、させない、見逃さないために児童生徒に育みたい11の資質・能力として、【要となる力】（「ストレスマネジメント能力」「セルフコントロール能力」「自尊心・自己効力感」）、【他者への意識】（「道徳性」「思いやり・他者理解」）、【他者と関わる力】（「コミュニケーション能力」「思いや考えの表現力」「相談・支援を求める力」）と、【学級集団の力】（「仲間づくり・絆づくりに資する力」「自治集団づくりに資する力」「規律性」）を抽出し、これら11の資質・能力の醸成をねらいとした授業案集「授業プラン」等を公開している。
- 5) t 検定は、2組の標本の平均値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である。その差が偶然に生じる確率 p を求めて、 p の値が低いほど、その差は偶然に生じたものではなく意味のある差であると考えられる。本研究では、心理学における一般的な基準を採用し、 p が 0.05 以下のものを「有意差あり」と見なしている。
- 6) 二元配置分散分析は、2つの要因（本研究では「授業実施群」と「時期」）によって被験者を分類し、要因間の平均値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である。各々の要因中での平均値の差を主効果といい、2つの要因を組み合わせた場合に一方の要因の違いによってもう一方の要因の効果の表れ方が異なることを交互作用という。交互作用が有意であれば、さらに統計的な別の分析（単純主効果の検定）を行うことで、2つの要因を組み合わせたどの平均値間に差があるのかを検証することができる。
- 7) 多重比較は、分散分析において主効果や単純主効果の検定で有意な差があると確認された後、どの水準間に有意差があるのかを調べる検定である。
- 8) 半構造化面接法とは、主な質問に沿って面接を進めながら、質問内容を追加したり、変更したりするなど、相手の状況や回答に応じて変化させる面接方法を指す。
- 9) コーディングは、質的研究において、データを分析し、名称を与え、分類し、理論的にまとめていく作業を指す。

文献

半田一郎（2023）子どものSOSの聴き方・受け止め方．金子書房．

兵庫県福祉部障害福祉課（2023）兵庫県自殺対策計画（中間見直し）：「誰も自殺に追い込まれることのない兵庫」の実現をめざして（参考資料）．

- https://web.pref.hyogo.lg.jp/kf09/documents/tyuukanminaoshi_2.pdf (2025年12月10日閲覧)
- 石隈利紀 (1999) 学校心理学：教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス。誠信書房。
- 勝又陽太郎 (2019) 「助けて」ではなく「死にたい」：自殺・自傷の心理。松本俊彦〔編〕(2019)「助けて」が言えない：SOSを出さない人に支援者は何ができるか。日本評論社。
- 河邊憲太郎 (2024) 「死にたい」子どもたちと向き合う11のポイント：児童精神科の現場から伝えたいこと。星和書店。
- 窪田由紀 (2020) 学校コミュニティの危機。福岡県臨床心理士会〔編〕・窪田由紀〔編著〕(2020) 学校コミュニティへの緊急支援の手引き (第3版)。金剛出版。
- 厚生労働省 (2025) 令和7年版自殺対策白書。
https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/seikatsuhogo/jisatsu/jisatsuhakusyo2025.html (2025年12月1日閲覧)
- 子安増生・丹野義彦・箱田裕司〔監修〕(2021) 現代心理学辞典。有斐閣。
- 宮垣覚・増田美佳子・寺戸武志・松本久永・福田秀則 (2017) 自他の命を大切にすること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。兵庫県立教育研修所研究紀要, 127, 85-98。
- 文部科学省 (2009) 教師が知っておきたい子どもの自殺予防。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/046/gaiyou/1259186.htm (2025年12月1日閲覧)
- 文部科学省 (2010) 子どもの自殺が起きたときの緊急対応の手引き。
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2018/08/13/1408018_001.pdf (2025年12月1日閲覧)
- 文部科学省 (2014) 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。
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2018/08/13/1408017_002.pdf (2025年12月1日閲覧)
- 文部科学省 (2022) 生徒指導提要。
https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf (2025年12月1日閲覧)
- 日本統計学会編 (2015) 統計学基礎。東京図書。
- 白旗慎吾〔監訳〕(2010) 統計学辞典。共立出版。
- 阪中順子 (2024) 学校内外の連携に基づく中学・高校における自殺予防教育の進め方。自殺予防と危機介入, 44(2), 13-18。
- 阪中順子 (2025) 自殺予防。一般社団法人日本学校心理学会〔編〕(2025) 学校心理学事典。丸善出版。
- 佐藤郁哉 (2008) QDA ソフトを活用する実践質的データ分析入門。新曜社。
- 末木新 (2013) 自殺への危機介入における共感的対応の精緻化の試み：動機づけ面接およびその背景理論の視点から。自殺予防と危機介入, 33(1), 46-52。
- 高橋聡美 (2024) 自殺対策に関する各地教育委員会の実情。自殺予防と危機介入, 44(2), 8-12。
- 高橋祥友 (2022) 自殺の危険〔第4版〕：臨床的評価と危機介入。金剛出版。
- ウド・クカーツ・佐藤郁哉〔訳〕(2018) 質的テキスト分析法：基本原理・分析技法・ソフトウェア。新曜社。