

教育心理学と実践活動

学校危機への対応
— 予防と介入 —瀧野 揚 三
(大阪教育大学)

School Crisis Intervention, Prevention, and Response

Yozo TAKINO
(OSAKA KYOIKU UNIVERSITY)

Various kinds of school incidents and accidents are being reported more frequently than in the past, and school crisis preparedness and intervention have received increased attention recently. "Risk management" is defined as the process in which, before incidents and accidents occur, school personnel attempt to prevent their occurrence, and after an occurrence, personnel wrestle to control the resulting crisis in the school. Crisis management minimizes damage just after incidents and accidents, and promotes early recovery. Essential for the preparation for school crises are management for and education about safety, and installation of a school-based crisis response team. The psychological impact of incidents and accidents may continue for a long time in the school setting. In order to facilitate the recovery process, the response to students should be made very carefully, because individual differences in reaction to incidents will increase over time. Therefore, psychoeducation about trauma care is quite important in order to enable teachers, parents, and mental-health professionals to deal with affected students. Psychological assessment is also an important basis for long-term care. The present article describes some of the present author's experiences in the Ikeda incident, as a member of the crisis response team, and also experiences conducting simulation exercises for crisis teams, using vignettes of school crises. Such exercises should result in a better balance of prevention and intervention in the future. A new trend in prevention education is to develop methods that encourage students' initiative and activities, thus fostering good relations in the classroom. In addition, research on and evaluation of crisis intervention and crisis prevention training programs should be conducted, in order to improve the practice of such programs. It is important that educational psychology and school psychology contribute to school crisis prevention and intervention. School psychologists should take an important role in the response to crises.

Key Words : school crisis, crisis response team, trauma care, psychoeducation, school psychology

学校における事件・事故について、学校の安全を守るための取り組みや危機時に対応するための取り組みが注目されている。学校の危機管理には、未然に事件・事故を予防するために学校が取り組むリスク・マネジメントと、事件・事故の発生直後からの被害の最小化と、早期回復のための取組みとしてのクライシス・マネジメントがある。事前の準備は、安全管理と安全教育の実施、危機管理体制の整備による予防である。多くの児童生徒が生活する学校場面では、事件・事故の心理的影響は広範にわたる。回復に際し、時間経過とともに個人差が大きくなり、対応は慎重でなければならない。そのため、対応にあたる教師、保護者、心理職の援助者には、トラウマ反応とその対応についての知識が必要であり、心理教育が重要な役割を果たす。中・長期的なケアのためには、アセスメントが重要である。介入の具体例として、学校における大規模な事件後の対応、危機介入の実践について報告した。また、再発防止のための取組みとして、校内危機対応チームの活動におけるシミュレーション研修について紹介した。今後、学校危機への対応は予防と介入という観点からますます取り組まれていくものと思われる。予防のための取組みでは、児童生徒が主体になる新たな

な防災教育や、人間関係の良好な学校環境の整備を目指すことを期待したい。また、介入や研修の効果について研究面から検討が必要であること、研究の裏付けのある実践が必要であることを指摘した。危機対応において、教育心理学や学校心理学からの貢献が求められていること、学校心理士の活躍の可能性が示された。

キーワード：学校危機 危機対応チーム 心理教育 ト라우マケア 学校心理学

はじめに

学校は「安全な場所」とされ、学校における事件・事故の予防や事件・事故後の介入については、かつてはそれほど関心を持って取り組まれてはいなかった。しかし、近年、学校管理下での事件・事故の報告が続き、学校の安全を守るための取り組みや危機時に対応するための取り組みが注目されるようになってきた。本稿では、学校の安全を確保するために取り組むべき予防的な活動と危機介入活動について、その概要を説明する。そして、心理教育的な観点から、筆者が関わった介入事例の紹介と危機への対応の準備として取り組む研修事例を示しながら、危機対応のための準備について述べる。

1. 学校安全の取り組みと学校危機

児童生徒の学力や社会性の向上といった心理的側面と体の発育や体力の向上といった身体的側面の調和的な発達のために、学校は安全で安心できる場所でなければならない。学校安全は、学校保健法の規定に基づき、従来より学校保健領域で取り組まれてきた。学校は、学校安全計画を策定し、安全管理と安全教育の側面から、具体的には、生活安全、交通安全、災害安全のための実践課題を設定して取り組みを進めている。

生活安全指導は、教室、廊下、体育館や運動場等での始業前、授業中、休み時間、給食中、昼休み、清掃時、放課後の活動などの校内の生活、遠足や修学旅行など校外に出る行事を含めた学校生活全般で発生する事故や事件の原因や安全のきまりを児童生徒に理解させ、安全に生活できるような学習やその指導にあたることである。

交通安全指導は、通学や校外への行事の際に、交通ルールの理解と遵守、安全な歩行の仕方、自転車や二輪車などの乗物の正しい利用などについて実習を交えて指導することである。

災害安全指導は、災害の原因と災害発生時の危険について理解し、災害時に適切な行動がとれるように指導することである。こういった取り組みを通じて、児童生徒が自律的に安全な行動がとれる力を習得する防災教育へと展開していく。

このような取り組みが進められている中で、近年、学校において凄惨な事件や事故が起り、特別な備えや対応が求められている。また、日常的にも大小様々な事故や事件が発生している。それには、いじめ、窃盗、けん

か、暴力事件、体育の授業や部活動の際のけが、理科の実験での火傷といったものから、学校全体を巻き込むようなもの、例えば殺傷事件や放火事件、また地域全体の危機である自然災害(地震や津波)などまで、様々なものが含まれる。そのような問題意識の高まりを受けて、事件・事故などによって学校の運営機能に支障をきたすような事態は、「学校危機 (school crisis)」と呼ばれるようになった。

II. 学校の危機管理

学校の事件・事故の防止のためには、日頃から事件・事故につながる危険因子の除去に努めなければならない。すなわち、学校の施設設備の点検を進め、保健指導などの「生活安全」の取り組み、避難訓練等による「災害安全」の取り組み、登下校時の「交通安全」指導などを行うことである。

しかし、日頃から万全な取り組みをしても事件・事故が発生する場合がある。そのような状況では、迅速な対応で被害を最小化し、早期回復に向けたケアを実施することが求められる。そのためには、学校は、事件・事故を想定した校内の危機管理体制を整備しておくこと、外部の関係機関との連携の確認が不可欠である。さらに、被害からの早期の回復のために、教師を含めた関係者は、子どもたちへのケアの進め方について予め知識を得ておくことが望ましい。

学校危機管理に関する概要を、事件・事故を回避するために学校が取り組んでおく「リスク・マネジメント」の部分と、事件・事故が発生した直後に、被害を最小化し、早期回復に取り組むための「クライシス・マネジメント」の部分に分け、概略を図示した (FIGURE 1)。

1. リスク・マネジメント

リスク・マネジメントは、事故・事件の発生を未然に防ぐための取り組みである。安全管理は、学校の施設や設備を点検し、事故や事件につながらないように行う。また、安全教育の取り組みでは、危険に気づいて回避したり、被害にあわないように予防的な指導を行う。安全マップづくりも同じ趣旨で行われ、児童生徒が危険への感受性を高め、自律的に安全行動を選択して行動できることを目標にしている。つまり、リスク・マネジメントは、危険因子を早期に発見して除去または回避することで、事件・事故の発生を未然に防ぐことを目的とする。

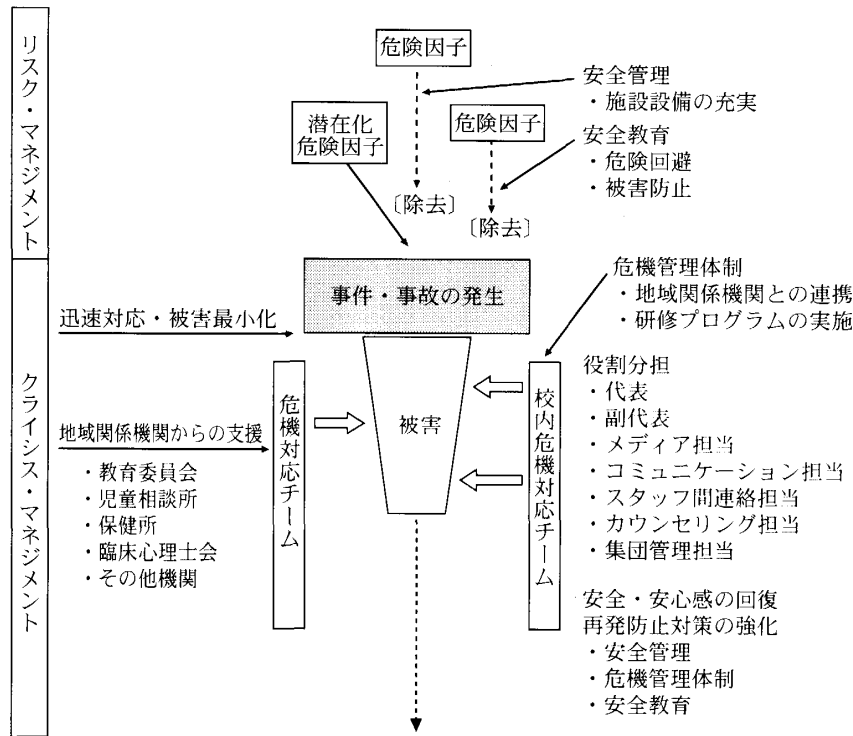


FIGURE 1 危機管理のプロセス例 (瀧野, 2004)

このような取り組みはこれまでも多くの学校で進められてきているが、これらに加え、学校は危機管理の体制づくりをしておくことが求められてきている。それは、事件・事故が潜在的で突発的な危険因子によって引き起こされた場合に、できる限り迅速に対応して被害を最小限にするための準備として、校内に危機対応の体制（校内危機対応チーム）を整備しておくことである。

そこでは、危機時にはどのような対応が必要かを認識し、適切な役割を分担するチーム体制を設定しておく必要がある。校長、教頭などの管理職や関係する担任だけが危機への対応にあたるのではなく、校内のチームで役割を分担して対応することを認識しなければならない。そして、役割の分担にとどまらず、危機時を想定した模擬訓練を通して、危機対応の体制が十分機能するかどうか点検しておくべきである。危機時の学校運営（マスコミ対応を含めた情報管理、短縮授業や休校、保護者説明会などに関する協議、学校運営組織の再編成）に関するシミュレーションが大切である。

また、事件・事故後の子どもの反応についての理解やそれにどのように対応するかについて、基礎的な知識を学習する機会を持つておくことも必要である。突然の外傷体験によって、被害者は安心感や安全感が失われる。その結果、事件・事故直後には心身面の変調がしばしば見られるが、それらは急性期の正常な反応であること、子どもによって経験の受けとめ方に差があること、一般

に、時間の経過とともに当初見られたそれらの症状は軽快していくことなど、トラウマ反応の具体例について知っておくことで適切な理解や対応が可能になる。子どもたちや保護者に対して、事件・事故後の子どもの特徴的な状態について説明したり、対応の仕方を伝えることを「心理教育」と位置づけ、事件・事故直後に正しい情報を伝え、安心感をもたらすための対応として準備しておく。

さらに、学校だけで危機対応ができない場合を想定して、地域の関連機関からの支援を得るためにも、どのような社会的資源が連携先になりうるのかを確認する。そして、事前の打合せにより、危機時には相談や支援の要請ができる関係をつくり、電話や電子メールなどの連絡先の一覧を作成しておくことが必要である。連携先としては、教育委員会、児童相談所、保健所、臨床心理士会、医師会、消防署、精神保健福祉センターなどの専門機関が想定される。例えば、救急車を依頼する場合に、学校のどの門から車を入れるかといったことの事前の申合せができていれば、より迅速な救急活動が可能になる。また、都道府県のレベルで、学校危機時の対応の多職種専門家チームを精神保健福祉センターを中心に組織している山口県¹⁾、長崎県、静岡県²⁾の例、また、臨床心理士会が教育委員会と連携しながら緊急支援プログラムを設定している福岡県の例（窪田・向笠・林・浦田, 2005）などがある。いずれも学校側からの要請によって支援活動を開始

する仕組みになっており、平常時から連携のとり方について打ち合わせておくことが望ましい。

学校心理学の実践という観点から捉え直してみると、危機管理体制づくりの推進のために、学校に対して、校内危機対応チームを導入し、危機時を想定した訓練プログラムを提案したり、事件・事故後の子どもの反応や対応について心理教育の観点から教員に研修の機会を設定することが期待される。また、事件・事故直後に、子どもたちや保護者への心理教育が実施できるように、配布する資料プリントなどを予め準備しておくことも必要である。平常時より地域関係機関等の社会的資源について認識し、外部からの支援者への連絡や調整が迅速にできるように打ち合わせておくことも期待される。

2. クライシス・マネジメント

クライシス・マネジメントの段階で目標にすることは、事件・事故の発生に対して迅速に対応し、被害を拡大しないように対処することである。そして、早期に安全・安心感を回復することである。

事件・事故の直後には、まず救助や安全の確保にあたるが、その状況を見極め、校内危機対応チームの活動を開始するかどうかを判断する。活動を開始した場合には、最初に役割分担を確認する。予め危機対応の訓練を重ねてきていれば、まず校内危機対応チームのメンバーを招集してミーティングを開催し、そこでは、事実確認、連絡や報告、今後の活動の進め方、外部の関係機関への支援要請などの判断を迅速に行う。事件・事故後の状況の変化に対応して、学校運営の側面と心理的サポートの側面をどのように進めていくか、また、学校内部で対応する事柄と外部からの支援に頼らなければならない事柄の調整をどのようにしていくかが重要なポイントである。

この段階では、次のようなことがチーム・リーダー(またはリーダーへの助言者、学校心理士の場合も想定される)に期待される。すなわち、危機対応チームの活動のあり方について熟知し、全体を見渡しながら、チーム・ミーティングの運営が円滑に進むように、そして、教職員の役割分担が機能するように説明や助言を行う。外部の関係機関の支援を求めた場合には、スクールカウンセラーをはじめ外部の援助資源と校内の教職員間を仲介することが期待される。この仲介では、お互いの情報の伝達を効率化し、理解のずれを少なくする方向での活動が期待される。つまりリーダーは、日頃から社会的資源をつなぐことを意識しておくことで、このような場面でその能力が発揮できるのである。

次に、事件・事故の当日から数日後までの間の活動の計画を検討する。ケアの側面からは、児童生徒への説明をする場合、どのような内容をどのような規模で誰が話

をするのか検討する。また、児童生徒の状況を把握するために、電話や家庭訪問、面接や質問紙調査などのアセスメントの内容と方法を検討する。児童生徒や保護者に対応する教職員には、事件・事故後の子どもの一般的な反応と具体的な対応について、早期に短時間であっても説明(心理教育)をしておく必要がある。

この段階での心理教育の内容としては、トラウマについて資料を配布しながらの説明が中心になり、PTSD症状(再体験、回避、過覚醒、不安など)の説明、症状への対応と回復の見通し、症状があることと診断(急性ストレス障害や外傷性ストレス障害のDSM-IV(American Psychiatric Association, 1994)などに基づく)との区別について理解を求める。配布資料の内容としては、トラウマについての説明、ストレス反応に対する具体的な対応の仕方、心配な場合の電話相談窓口の案内、対応が可能な医療機関、保健センター、保健所などの案内、さらに、ホームページや書籍の紹介なども含めておく。

学校運営についても、平常時への回復に向けて計画を立てる。授業の短縮や打切り、給食の対応、児童生徒への説明、保護者への連絡や報告(印刷物)の準備、下校時刻やその指導、休校措置、登校時の対応、教員の役割分担と配置などである。保護者会が予定される場合は、開催の規模や時間、内容について検討する。内容には、事実経過の報告、学校の対応の経過報告、今後の再発防止対策、事件・事故後の子どもの様子についての心理教育的な説明を含める。配布資料は、保護者会の後でも繰り返し読み返してもらえるようにわかりやすい内容のものを準備する。このような資料は一般的なものを平常時より準備しておき、緊急時に最小限の修正や加筆ですぐに利用できるようにしておくことよい。また、保護者会の内容については、事実の報告内容に関して事前に被害者に了解を得ておく必要がある場合や事後の対応の中で保護者の協力を得なければならない提案をする場合には、PTA役員と打合せをしておかなければならない。学校への信頼を回復する上でも、このような事前の調整を行い、被害者や保護者への配慮をしておく。

マスコミへの対応も併行して実施しなければならない。校内危機対応チームのマスコミ担当者は、教育委員会と打合せをしながら、記者会見やブリーフィングの場所、時間、内容、配付資料について、準備を進める。マスコミ対応を適切に行うことで、取材や報道による二次被害²⁾を防ぎ、学校に対する児童生徒や保護者の安心感、信頼感の回復に努めなければならない。

このように、事件・事故の直接の被害の回復を進めながら、あらゆる二次被害が発生しないように配慮する必要がある。

こういった危機対応において、学校心理学や教育心理学の知識のある人々がコーディネーターやアドバイザーであれば、チーム・リーダーへの助言やチームのミーティングの機会をとらえ、見通しをもった危機対応の進め方について提案し、また相談相手になることを期待したい。例えば学校心理士であれば、援助資源を特定して具体的な支援につなぐことや、外部支援者と内部の教員の仲介、中・長期を見通したアセスメントの実施とその結果の読取りなどの面で有効な活躍が期待できる。実際には、学校心理士が学校の中で活動する教員や管理職である場合もあれば、教育委員会の指導主事の場合、派遣を要請されたカウンセラーの場合もあり、その支援の位置は様々であろう。そのため、支援活動への関わり方に違いがあったとしても、上述の観点をふまえ、学校心理士ならではの活躍を期待したい。

事件・事故後数日から1週間、その後の継続的な対応についての概要は以下のとおりである。まず、事件・事故後の児童生徒に見られる反応について理解しながら、何を目標にして対応するか検討する。児童生徒の反応は様々であり、端的に言えば、児童生徒が学校生活の中で、安心感、安全感、信頼感、自己コントロール感を回復することを目標とする。そのために、授業を含めた学級生活における配慮、学校での対応の仕方、保護者との関係での配慮が必要になる。これまでよりも家庭との連携を密接にしていくことが必要で、教師にとって慣れない対応であるが、保護者においてもそれ以上に心配や不安が大きくなっていることも理解したい。

ケアの内容の調整のためには、危機対応チームのミーティングの中で、外部の専門家の助言を得ながら、アセスメント結果に基づく心のケアの進め方について検討する。当然のことながら、専門家と教員とは児童生徒の捉え方に違いがあり、その相互の理解が進むように説明を加えながら仲介するのがリーダーであったり、あるいは、学校心理士の役割となる。

心のケアの対象については、学校や学級全体を対象にする対応、ニーズが類似した少人数のグループを対象にする対応、個別対応の3段階で考えておく。また、ケアの内容については、ケアの全体像から担当者別に考え、学校で教師が対応できる内容、スクールカウンセラー等が対応する内容、家庭で対応する内容、外部の医療機関で対応する内容に分けて考える。特に個別対応の対象者については、個別支援プランの作成と運用の中で、上述の考え方が、チームでの支援を効果的に、また、中・長期的に進めていくために大切である。

一方で、学級での対応については、被害にあった児童生徒に対して、より良い適応環境を整備することが大切

である。孤立したりいじめにあったりしないような配慮が必要となる。そのためには、周囲の児童生徒による理解や援助関係を形成する必要がある。そこでは意図的にグループワークのプログラムを導入することも効果的で、学校心理士には、グループワークの指導案などを担任に提供するなどの支援が期待される。

このように、事件・事故後に学校に復帰してきた児童生徒への対応は、転校生が学校適応していくように配慮することに似ている。事件・事故後であるから、これまでに経験がない何か特殊なことを特別な体制で行わなければならないかのように捉えがちであるが、学校や教室で行うことは、ニーズのある児童生徒に個別にアセスメントを行い、丁寧に児童生徒に関わるという、不登校の児童生徒への対応、特別支援教育で行うLDやADHD、高機能自閉症の児童生徒への対応等と同様の一連の教育実践であると考えればよい。

最後に、事件・事故の発生直後からの被害への対応と併行して、学校は、再発防止策についての具体的取り組みを提示しなければならない。理由はどうであれ、危機が継続している場合はその被害を回避したり最小化するための方策を提示しなければならない。そして、二度と同じことを繰り返さないための取り組みを具体的に示す必要がある。事件・事故の教訓を活かすために行う、安全管理の見直しと徹底、安全教育の強化、危機管理体制の見直しと強化がそれにあたる。このことは、リスク・マネジメントの内容と類似した事柄ではあるが、徹底した取り組みによる事件・事故直後の安全・安心感の回復とあわせて開始しなければならないものである。また、事件・事故が発生した学校では、再発防止への徹底した取り組みや情報発信が、学校運営を平常化する際に求められる。

III. 学校危機対応の実践(1)

クライシス・マネジメントの実践例として、大阪教育大学附属池田小学校事件に際し、筆者が参加したメンタルサポートチームの活動について、心理教育的な支援を中心に紹介する。

1. 事件発生直後

被害者の精神的支援のために、大学内の医学や心理学の専門の教員に対して小学校への派遣命令が出された。大学外では、大阪府、大阪市、兵庫県、厚生労働省の関係諸機関、大阪大学、大阪府臨床心理士会、関西カウンセリングセンター、大阪被害者相談室等から支援を受けた。事件直後に行われた支援の経過については、元村・岩切・瀧野・下村・石橋(2002)、元村・岩切・瀧野・下村・石橋ほか(2002)、Motomura, Iwakiri, Takino,

Shimomura, Ishibashi, et al.(2003), Motomura, Iwakiri, Takino, Shimomura, and Ishibashi (2003) を参照された。筆者は、事件直後よりメンタルサポートチームに加わり、その後、大阪教育大学に2003年に設置された全国共同利用施設学校危機メンタルサポートセンターに異動し、トラウマ回復分野(心の教育部門)に所属して活動を継続している。

2. 事件翌日以降の対応

メンタルサポートチームは、事件翌日に実施された保護者説明会に協力した。説明会は学校全体と学年単位で実施され、事件後の子どもの反応についての理解やそれにどのように保護者が対応するかについて、サポートチームの精神科医がプリントを配布しながら説明した。個別の質問に答え、また、サポートの体制として、教師とカウンセラーによる家庭訪問の実施、24時間電話相談ホットラインの開設、事件現場の学校に来なくても相談ができるように児童相談所内に電話および面接相談窓口を設置すること、近隣の心理相談や診察が可能な医療機関の紹介などを行った。

家庭訪問では、継続的なフォローアップが必要かどうかの簡易なアセスメントを実施し、その後はカウンセラーからの電話による定期連絡または相談室での面接を継続的に行った。教職員に対する心理的サポートについての体制も取ったが、管理職との話し合いが中心で、個別のサポートの要請はほとんどなかった。ただし、支援が必要と考えられる教職員については、サポートチームのスタッフからの働きかけで面接の機会を継続的に持った。

そして、事件直後の危機対応が一段落した事件後9日目の段階でサポートチームを解散し、大学関係者を中心としたメンタルサポートチームを再結成した。緊急時の初期対応と中・長期的な支援体制は性質の異なるものであり、組織の組直しを行った。そして、大学の教職員を中心にしたサポートチームで小学校の支援を開始した。

心理教育は、事件の影響からの順調な回復を目指し、適応を進めるために実施されている。事件の影響として生じる心身の不調についての理解、不調の軽快のためのリラクゼーションやリフレッシュの技術の習得、安心感や安全感を回復するための物理的環境の整備、スキップや安心できることばかけなどによる心理面のコンディショニングづくり、自分の感情や相手の感情の気づきと感情の表現の仕方の体験、お互いの気持ちを共有し支え合う関係をつくり、孤立することなくつながりを大切にすることを目標にした。

心理教育の対象は、保護者、教師、児童であり、被害の影響や学年、交友関係などを考慮して、全体、グループ、個人を対象に実施された。

3. 夏休み期間の活動

ニュースレター(「アトム通信」と命名された)を6回発行し、保護者説明会以降の心理教育として、PTSDについての説明、家庭での対応の仕方を述べるとともに、ホットラインの電話相談、児童相談所への来所相談、学校再開後のカウンセラーなどのメンタルサポート体制についての連絡を行った。なおこのニュースレターは、学校行事の前後や学年進行に伴って随時発行され、2005年度末までに継続して23回発行されている。

小学校は、児童間の交流や教師とともに活動する機会を設けるために、市内の学校やスポーツ施設を借用し、参加自由な「フリースペース」という会合を学年別に延べ12日間実施した。その際には、先生から子どもたちに向けて事件のことをどのように話し、子どもたちにどう受けとめてもらえばいいかについて、教師とサポートチームで事前の打合せをした。そして、スクールカウンセラーや学生ボランティアの支援を得て、体を動かす遊びや絵を書いたり折り紙を使った活動、リラクゼーションのワークなどを行った。子どもたちが安心してフリースペースに参加することができるように、見守る大人たちは全員がワンポイントのマークの付いた緑色のTシャツを着用し、「このTシャツの大人は皆さんを守ってくれる人だから安心して」というメッセージを伝えるなどの配慮をした。また、マスクミに対して取材に対する配慮を要請した。

教師との関係では、メンタルサポートチームはトラウマ反応についての研修会を実施した。また、授業開始に向けた準備、特に、授業再開当日の集会の持ち方、登校できない子どもたちへの対応の仕方、授業開始後の授業時間を使ったグループワークの進め方について協議した。

一方、この間に仮設校舎が建築されたが、小学校は、学校再開後の仮設校舎になじむための登校の練習や内部の見学の機会を設定した。メンタルサポートチームのメンバーはそれに立ち会い、必要に応じて助言した。

アセスメントに関しては、家庭訪問、電話相談、面接相談、フリースペースでの活動の観察などを通じて状況を理解するようになってきたが、客観的な心身状況の把握を行うためにすべての児童を対象にアンケート調査を実施した。その内容は子どもが回答するものと保護者が回答するものがあったが、子どもは単独で質問に回答するのではなく、保護者と一緒にストレス反応について答えていく形式の質問紙(服部・山田(1999)をもとに作成。著者の協力で内容を一部変更)に回答した。保護者には、子どもの事件の体験に関する質問、身体症状の訴えに関する質問、子どものストレス反応について、日頃の観察や会話をふまえて回答してもらった。また、保護者自身の心理的苦

痛を測定するための質問にも回答してもらった。

アンケート結果については個別に集計を行い、個別ケアのための参考とした。そして、ニュースレターで結果概要について報告し、個別に結果報告を希望する場合にはカウンセラーから説明した。事件の影響について知るために、他校にも調査協力を求め、比較検討を行っている。ただし、現在もケアが継続しており、結果の公表については調整が取れていないため、ここでは結果については述べることはできない。このアンケート調査は、この後も継続的に実施しており、2005年度末までに5回実施している。

外部の支援者からは、阪神・淡路大震災後の児童生徒へのケアの進め方、北海道奥尻地震被災後の支援などの資料や助言を多数得ることができた。また、メンタルサポートチームは、全国からの専門家による助言指導を得るために、定期的に「外部アドバイザー会議」を開催してきた。サポートチームの活動の報告をすることで日々の実践について内省が可能になり、外部アドバイザーからは、コンサルタントとして、またスーパーバイザーとして客観的な評価を得ることができ、結果としてケアの質を高めることにつながったと考えている。また、この外部アドバイザー会議は、直接ケアにあたっているサポートチームスタッフのストレス緩和に向けた支援として、有効な要因でもあったことも指摘しておきたい。

4. 授業再開後の活動

事件から2ヵ月半後の8月最終週より、仮設校舎で授業が再開された。子どもたちのトラウマを学校でどのように扱っていくかを検討した。サポートチームは、週に1回1時間のグループワークを中心にした集団心理教育的プログラムを学級ごとに実施することを学校側に提案し、実施することになった。子どもたちに事件の経験がほぼ共通していること、アセスメントの結果から、子どもたちに共通の反応が見られること、普段の学校生活を送っているその場所(学校)が事件現場であり、特に学校という場所についての安全感、安心感を回復することが学校生活を送る上で重要であるという理由から、授業時間中にカウンセラーと担任が共同でグループワークを進めた。小グループに分けてセッションを持つことも可能なように、カウンセラーは各クラスに2～6人を配属した。年度末まで7ヵ月間実施したが、学年によっては、毎週1回から2、3週間に1回のペースで実施した。最初は、カウンセラーとの交流の時間を多く取り、カウンセラーは児童の援助資源であることを理解してもらうために、自己紹介をしたり、名札の作成をした。リラクゼーションのためのボディワークを行い、活動で感じたことをグループ単位で共有する話合いや振り返りシートの記入

TABLE 1 グループワークのプログラム例

低学年	からだを動かして心身のリラックスとリフレッシュを図るプログラム(ボディワーク)中心
中学年	ボディワークに加えて、イメージを使ったゲームや創作的活動
高学年	ボディワークを通して心とからだについて学習した後、「事件後の生活の変化について」、「新しい校舎になって」、「今、気になっていることや困っていること」、「いろいろな人から寄せられた励ましについて」などのテーマでグループ単位の話合い

をした。そして徐々に、感情の扱い方について取り組んでいった。感情を色や音で表現すること、絵に表現すること、コラージュの作成などを通して、一人ひとりの違いを知る経験、自分を表現する経験、自分自身の気持ちを振り返る経験、受容されていると感じる経験、相手の気持ちになって考える経験、仲間として認め合う経験を重ねた。また、ネガティブな気持ちも持っていないということ、しかし、自己コントロール感(自分の気持ちが自分で扱える)を獲得していく方向を目指してワークを実施した。最終的には、各自のペースでトラウマについて表現できるだけ表現し、それを受容してもらうことを目標にして取り組んだが、学級集団で扱う限界もあり、トラウマを直接扱うワークは設定できなかった。学校が再開して2ヵ月目の段階で取り組んだグループワークの課題例はTABLE 1のとおりである。

グループワークの進行については、担任との連絡調整が重要であった。まず、実施前の週にカウンセラー間で打合せをし、指導案の概要を担当に説明した。実施前日に再度カウンセラー間の打合せ、担任との打合せをし、指導案の提示、調整、役割分担を決め、材料の準備をした。当日はワークを実施し、カウンセラーと担任で振り返りのミーティングを持ち、個別対応の必要なケースの検討を行った。メンタルサポートチームのスタッフはワークやミーティングに加わった。

5. 学校行事や授業への対応

学校行事(遠足、運動会、宿泊行事、鑑賞会)、記念行事、配慮が必要な授業への対応も行った。

学校行事には、静寂の維持、多人数の集まり、大きな音、知らない大人など、普段の教室での生活とは異なった状況下であり、そのような状況が苦手に対応できないケース、事件の記憶をよみがえらせて恐怖を感じるような事柄(リマインダー)が含まれるケースもあった。そのため、教員とともに学校行事の進め方について事前に入念な下調べをするようにした。過去の行事のビデオを見直し、子どもたちが苦手な状況にうまく適応できるように行事の準備を行った。行事の内容に工夫する他、導入を

大切に、個人的には行事当日に参加できなくとも、その準備段階に加わることで参加経験に近い経験ができるようにするなどの配慮を行った。そのため、教師と保護者、保護者とカウンセラーで行事の進め方について事前に話し合い、行事への参加にあたって個別にどのような対応ができるか検討する機会を持った。例えば、運動会でピストルを使わずに笛で合図するように変更したことで、急激に起こる大きな音への不安が低減し行事への参加がしやすくなった児童もいた。また、担任やカウンセラーが声をかけることで、落ち着いて行事に参加し続けることができた。行事の後には、担任やカウンセラーから電話連絡をするようにして、必ずフォローを行った。

授業においても、取り扱う材料や教科書の内容によっては、授業の進め方を事前に児童や保護者と打ち合わせたり、代替教材を用いる等の調整を行った。

6. 中・長期支援とサポートの質的变化

次年度に入ると、集団での対応から徐々に個別対応へ焦点を移した。それは、回復に個人差が生じ、集団内での差違が大きくなりつつある、というアセスメント結果からの判断であった。アセスメントの観点は、安全感、安心感、信頼感が持てているかどうか、自己コントロール感が持てているかどうかを中心に考え、学校生活、家庭生活、事件について設定している (TABLE 2)。

その結果、特に、学校での様子と家庭における様子が異なる子どもたちに対して、家庭の様子を聴取するために保護者に電話連絡をしたり、面接を実施した。さらに、外部医療機関の主治医との連絡や、主治医と教員の情報交換の機会を設定するなど、学校で実施できる個別支援計画を作成し、保護者、担任、主治医、カウンセラーが情報を共有することを開始した。集団での対応は、学校行事や授業を中心に、個別対応を進めることになった。そして、個別対応が進む中で、カウンセラーの対応には、従来のカウンセリングによる対応以外にも、児童と保護者、保護者と学校の間での調整を含めたソーシャルワーク的な活動も加わるようになってきた。

学校全体についての支援活動としては、各学年に1名、事件の影響の大きかった学年には3,4名のカウンセラーと精神科医を非常勤で配置して、児童の観護や保護者との面接、電話相談、担任教師との週に1回程度のミーティングを実施してきた。学校全体についての支援目標としては、当初の事件関係を「回避」しながら安全感や安心感を保証してきた段階から、徐々に「直面」できることは積極的に取り上げたり、認知行動療法的な考えから認知を変えていく試みを実践していくように努めた。

また、新たに小学校に着任した教職員を対象にした心理教育の機会として、事件に関する説明とその後のサ

TABLE 2 個別対応の指標

学校生活	登下校 (本人の対応, 保護者と教員の対応) 授業 (担任に対する信頼感, 適度の緊張感と集中力, 理解力, 感情の調整, 自他の客観視) 授業内容 (生死を扱う授業, 避難訓練, 体育などでのけがによる出血, 刃物の使用) 休み時間 (友人関係, 不適応行動) その他 (学校や学級への所属感・位置づけ, 友人関係, 友だちとの一体感) 校外活動 (遠足や社会見学など)
家庭生活	家の部屋, 夜間の安心, 安全感 保護者やきょうだいへの信頼感 生活のゆとり (リラクセス, リフレッシュできているか) 自分の気持ちや意見が表現できているか 保護者の安定感 自分なりの生活のリズム 勉強と遊びのけじめがつけられる 自分の要求を衝動に任せず, コントロールできているか 要求を計画的に目標につなげているか
事件の経験	事件についての感情や記憶の認識, 処理, コントロール

ポートの進め方、現況と今後のサポートの進め方、教職員としての児童への対応のあり方などについての研修会を、毎春実施している。隣接する中学校と高等学校の教職員に対しても同様の内容の研修会を定期的実施してきている。

7. 学校行事等への対応例

学校行事などへの取り組みとしては、運動会、記念式典、宿泊合宿、遠足、社会見学、仮設校舎から新校舎への移転、制服の着用、通学鞆の導入への対応に関わってきた。行事の場所やその場の雰囲気などから、不安や緊張を感じたり体調を崩すことがある子どもたちのために、何らかの参加経験が残るような配慮や、行事の内容の調整によって参加しやすくなったりするような配慮を教員とカウンセラーとメンタルサポートチームのスタッフで検討した。また、サポートチームのスタッフは、学校の職員会議にオブザーバーとして出席し、学校の行事計画やその検討段階に関係するようになった。ここでは、制服の着用、新校舎への移転、宿泊合宿での取組みについて紹介する。

制服の着用については、約2年間かけて取り組みが進められた。児童にとって制服は事件のイメージを呼び起こすものとなったため、事件後の学校再開時に、学校は制服の着用を一時中止していた。その後、児童や保護者への意見聴取により新しい制服が制定されることになり、着用することが決まった。たとえデザインが変わったとしても、制服と事件のイメージが結びついてしまうことで悩むケースもあったが、保護者への説明やニュースレターを通じて保護者が制服について良いイメージをもつ

てもらうような提案を行い、制服着用についての無理のないスケジュール設定、さらに、スケジュールにあわせて個別の電話相談などで着用開始について順調に導入してきた。

仮設校舎から新校舎への移転については、事件の発生した現場に戻ることに不安を低減させるために、完成に近づいている建設現場の写真を校内に掲示したり、学校の休業日等を利用して完成間近の学校を外部から見学する機会を5回設定した。見学の際には、保護者に同伴してもらったり、カウンセラーが個別に対応した。他には、個人または学級単位で登校の練習をしたり、精巧な校舎の模型を作成して学校の安全性を丁寧に説明したり、アニメーションで新しい校舎の内部を見てもらったりした。学校の総合的学習の授業で、新校舎のそれぞれの施設について設計の意図をインタビューをもとに調べ、学習をして発表することに取り組むなどの実践を行った。また、小学校は、始業式前の春休み期間中に、希望者を対象に各学年ごとに3回のフリースペース活動を行った。学校に登校してゲーム感覚で学校に慣れたり親しむ機会になった。教員はこの実践を「助走」と呼び、仮設校舎から新校舎への段階的な移行を円滑に行えるようなプログラムとして計画的に実施した。その結果、子どもたちの学校への適応も順調に進められた。

宿泊合宿についての対応の概要を紹介する。事件の被害が大きかった学年が3年生になり、1泊の野外活動を伴う宿泊行事が計画された(事件から1年4ヵ月経過)。宿泊を伴う行事についてはとても不安が強いことが事前に報告されていた。家庭では保護者もあり、戸締りにも安心感があるが、自宅以外の場所では条件が異なるため、「宿泊」に対する不安が強かった。さらに、保護者においても、同様の不安があった。そのため、まず保護者の不安を低減することを目的として、事前の説明、宿泊先からの個別連絡を実施し、子どもたちについても同様に説明して安心感を得てもらうことが必要であると考えた。そこで、合宿先を検討する段階から学年の教員の話合いにカウンセラーとサポートチームスタッフが加わり、現地の下見、実施案の作成と調整、役割分担を考えた。

個別対応については、重傷児への配慮として、更衣や風呂における対応を検討した。下見では、施設内での動線を考え、他の利用客との施設の使い分けなどについて打合せをし、写真やビデオの記録を取った。子どもたちには、合宿の事前説明の中で、写真やビデオを使いながら、現地が安全で楽しく、安心できる場所であることを伝え、参加への不安を低減できるように十分説明した。保護者向けの説明会には、カウンセラーとサポートチームスタッフも加わり、宿泊合宿の進行について写真やビ

デオで説明が行われた。保護者にも安心感を持ってもらうためである。

担任とカウンセラーからは、個別に配慮の必要な子どもの家庭に対し電話連絡やカウンセリング室での面接で打合せをし、参加してもらいやすいような準備と、保護者が安心して送り出してもらえるような配慮を行った。当日は、カウンセラーとサポートチームスタッフも同行し、個別で対応が必要な箇所で援助した。担任とカウンセラーが打合せをして、必要に応じて現地からの保護者への連絡を行い、また、帰宅後のフォローとして、電話連絡も行った。

こうした一連の取組みの結果、子どもたちは通常の授業や学校行事に安心して落ち着いて参加することができ、学校生活の充実につながっていったと思われる。そして、学級で時として不調や不安になった子どもたちに対して、担任だけでなく周りの子どもたちが気づいて支えていく援助的な学級の雰囲気徐徐に形成されている。現在では、援助を必要とする子どもたちが援助を受けやすい、また、周りの子どもたちがどのように支えていけばいいのかを理解している、という学級の雰囲気が形成されている。

8. アセスメントと連動した取り組み

メンタルサポートチームの活動においては、アセスメントを特に重要視している。上述した面接と観察の観点に加え、客観的な資料として、事件2ヵ月後から5回のアンケートを実施している。当然のことではあるが、個別の支援は、このような継続的な観察記録と客観的なアンケート結果をもとにして実施されている。記録の重要性については強く認識されており、このサポート活動では、今回の事件が低学年で発生したことで、これから成長して思春期や青年期を迎え、その段階で何かの課題が発生した際、また、その後に遅延性の反応が生じた場合においても、事件直後の様子やその後の経過についての記録が有用であるという点から、アセスメント結果や子どもたちの活動についての観察記録などを厳重に保管している。個人のプライバシーに十分に配慮し、本人や保護者に対し継続的に相談に応じられるように備えている。

メンタルサポートチームとしてのその他の活動には次のようなものがある。カウンセラーが中心になった活動としては、子ども休憩室(子どもたちが昼休みにリラックスやリフレッシュする場を提供し、カウンセラーと交流する。週に2回程度)、子ども相談室(予約制カウンセリング)、保護者向けのニュースレターの発行、学年別保護者対象の懇話会の開催(グループワーク、グループカウンセリング)、カウンセラーの保護者会や学年懇談会への出席などである。メンタルサポートチームのスタッフは、保護者向けの心理教育の

セミナーの開催（テーマは、子育て、ほめ方、ストレス・マネジメント、思春期の性など）を行っている。

2006年春には、事件の影響の大きかった学年が中学に進学するため、進学にあたっての留意点などを伝えるための心理教育として、ニュースレターの発行、希望制の個別面接の実施、進路先の学校とのメンタルケアにおける連携、中学進学後のカウンセリング（附属中学校内のカウンセリング室とカウンセラーの充実、他校への進学者への電話、来所相談）など学校段階の移行に関わる準備をしている。

9. 心理教育を支える背景要因と今後の対応

小学校とメンタルサポートチームとの関係性が心理教育の実施とその成果につながっている。しかし、事件直後には、外部の支援者と学校の教員との連携は決してスムーズなものではなかった。学校運営の中に、学校に詳しくない外部の専門家（カウンセラー、大学教員）が突然入り込むことには課題があった。外部の支援者も学校の状況について事前の知識を得ておくべきであるし、児童に関する情報を守秘義務に配慮しながらカウンセラーと教員間でどのように共有していくのかなど連携の円滑化のためには、学校の外部と内部を仲介するコーディネーターが必要である（岩切, 2004）。また、学校側でも、事件・事故以前に、危機対応を想定した外部との連携やその活用について、予行演習をしておく備えが必要である。そうすることで、短期間で効果的な連携が取れる仕組みができるであろう。附属池田小学校では、教員、カウンセラー、サポートチームスタッフによる定期的な学年ごとのミーティングや、サポートチームスタッフが職員会議に参加して学校の情報収集を行うこと、カウンセラーの校内常駐、養護教諭や副担任との連携などにより、心理教育が効果的に進められている。また、小学校が取り組む「生きる力を育むこころの教育」の実践への協力も行っている。

サポート活動に関しては、小学校では、定期的な学校評価調査の一部として、メンタルサポート活動について、保護者と教員からの評価を受けている。結果はおおむね良好な評価が得られているが、活動の様子がわかりにくいという声に対して、PTA 役員と懇話会を開いたり、PTA 主催の保護者向け研修会の講師を担当しながら、理解を求めてきている。今後も、活動について、児童生徒、保護者、教師に意見を聞くこと、さらには外部からの評価も受けていく必要がある。それらの評価を参考にしながら、附属池田小学校における実践活動が他の危機対応事例へ活用される可能性について検討していきたい。

IV. 学校危機対応の実践(2)

リスク・マネジメントに関わる実践として、校内危機

対応チームの活動についてのシミュレーション実習を紹介する。

学校危機管理については、ここ数年のうちに日本のほとんどの学校で「危機管理マニュアル」が作成された。従来より実施されている避難訓練に加えて、新たに不審者対応訓練を実施している学校も増加している。また、教員の救急救命講習の受講も広まり、危機時の対応の準備が進められている。しかしながら、これらは事件・事故時の対応であり、事件・事故後の継続的な危機対応についての準備はほとんどなされていないようである。

危機対応能力の向上のためには、危機時に必要とされる対応の実際について知り、危機対応をシミュレーションする実習を行っておくことが大切である。それは、個別の学校で作成されている危機対応マニュアルの有効性や不足部分を確認するためにも有益である。そこで、筆者らは、校内危機対応チームの活動についてのシミュレーション実習のプログラムを作成し、教員や教員志望の学生、外部支援者等を対象に研修を実施してきている。この実習の内容は、筆者らがニューヨーク市で受講した研修（石橋・元村・瀧野・下村・大日方・岩切, 2002）を参考にしながら構成したもので、附属池田小学校事件を受けての再発防止への取り組みの一つである。

この実習では、具体的な危機事例を提示し、実習の参加者に実際の対応についての体験的問題解決学習の機会を提供し、その中で、学校危機にチームで取り組むこと、時間制限の中での話し合いで対応の方針を決めていくことを体験してもらう。

まず、危機時には、教員がチームで対応する必要がある、平常時よりすべての教職員の間でチーム対応についての共通認識を持つておくことを説明する。事件・事故の規模によって学校の管理職だけで対応できるケースもあるが、想定される危機には、教員がチームを構成して対応にあたらなければならない。Schonfeld, Lichtenstein, Pruett, and Speese-Linehan (2002) は、事件・事故直後からの一定の対応に必要な役割 (TABLE 3) を提案しており、これに基づいてこれらの役割の必要性について説明する。役割分担には、危機発生時に学校にいた教職員から短時間に決定する場合と平常時から役割を決めておく場合がある。例えば後者は、校務分掌に対応して役割を設定しておく場合である。ただし、予め決めておく場合は、出張等で担当が不在の場合の補充について事前に考慮しておく必要がある。一人の教員に多くの役割が集中する傾向があり、リスク分散の考えからも、役割分担ではできる限り一人が複数の役割を兼務しないことを勧めている。

実習は以下のように進める。まず、参加者を 8 人程度

TABLE 3 危機対応チームの役割例 (Schonfeld, Lichtenstein, Pruett, & Speese-Linehan. (2002)より作成)

①代表 (Crisis Team Chair)	・チーム内のあらゆる会議を取り仕切る
②副代表 (Assistant Team Chair)	・代表を補佐する ・チームがいつ何を決定したかを記録する
③メディア担当 (Media Coordinator)	・マスコミからの質問に対する唯一の対応役となる ・教職員・児童生徒・保護者に対する連絡・報告、報道発表、学校に情報を求めてくる人への報告の準備
④コミュニケーション担当 (Communication Coordinator)	・学校内の直接的なコミュニケーションの責任者 ・保護者向けの短い連絡を担当、外線からの電話の記録
⑤教職員間連絡担当 (Staff Notification Coordinator)	・教職員の電話連絡網の作成と更新 ・校内連絡網と連絡の仕方を整備
⑥カウンセリング担当 (Counseling Coordinator)	・カウンセリングの必要な範囲と性質を決定する
⑦集団管理担当 (Crowd Management Coordinator)	・児童生徒や教職員の移動の担当

のグループに分けミーティングを開始する。役割が決まられていないときには、その場で短時間に役割分担を決める。

1. 初回ミーティング

学校の始業前の時間を想定し、事件・事故が発生して校内危機対応チームのメンバーとして招集されたことを前提に、事件・事故の事例を提示する。例えば、どこの学校においても発生する可能性のある事故の事例(登校時の校門の前で、遅刻しそうになって急いで道路を横切ってきた生徒が、保護者と生徒の乗った車にはねられてけがをし、担任教師と多くの生徒がそれを目撃していた)を示し、5分から10分の制限時間で事故直後の対応について記録を取りながら話し合ってもらおう。ここで、前提となる役割分担についての十分な知識や準備がある場合は、役割を意識して話し合いを進めてもらう。

参加者は、立場の違いによる意見の相違を経験し、チームで話し合うことや短時間の意思決定の難しさを感じる人が多い。それぞれのチームの話し合いの内容を発表してもらい、板書をするなどして、内容を参加者で共有する。講師は、それぞれの対応についてコメントをしながら、校門付近の生徒、報告・連絡先(保護者、クラスメイト、校内の他の生徒、教育委員会、行政、地域)、援助対象者(車を運転していた保護者、同乗の生徒、担任教師、目撃生徒)について、それぞれ着目した対応が必要であることを説明する。さらに、所属先の学校で同様の事故が発生した場合、保護者への電話連絡、関係機関との連携、教職員間の情報の共有が円滑に行われるかどうか、校内危機対応マニュアルが有効に機能するかどうかなどについて検討してもらう。

2. 第2回ミーティング

昼休みを想定し、校内危機対応チームのメンバーが招集され、午前中の状況変化(けがをした生徒の保護者を病院まで送った教師の車が交通事故に巻き込まれた)について講師から報告を受ける。そして、今すぐ行うべき対応と午後の対応について10分の制限時間を設定して話し合いを進めてもらう。その後、各々のチームの話し合いの内容について、講師がコメントを加えながら、参加者で共有する。そして、このミーティングでは、計画的なミーティングの持ち方、事実確認、報告・連絡先(生徒、教職員、保護者、マスコミ、地域)、援助対象の拡大傾向、担任教師へのサポートなどについて話し合う必要があることを指摘する。具体的には、危機時の学校運営(マスコミ対応を含めた情報管理、短縮授業や休校、保護者説明会などに関する協議)、情報の重要性(児童生徒、保護者、マスコミからの問合せなどに対応するメディア担当の役割や、教員間の連絡や情報の共有のためのスタッフ間連絡担当やコミュニケーション担当の役割)などを強調する。

3. 第3回以降のミーティング

この後、放課後までの状況の変化を説明しながら、夜と翌日の対応について検討する第3回ミーティングを行う。それ以降は、翌日の対応を受けて数日間の対応について検討するミーティングを行うとともに、1週間後からそれ以降の中・長期対応において、学校運営面、学級経営面、心のケア、外部機関との連携をどのように進めるかをミーティングで検討していく。

校内危機対応チームとして危機時の対応についてシミュレーション実習を行うことで、学校のリスク・マネジメントの取り組みとして、危機管理体制の必要性の認識、所属先の危機管理体制の確認や整備が進められることが期待される。

4. 今後の課題

実習の参加者の感想には、危機対応にあたる際に役割分担が必要であることやそのための準備をしておく必要があることに気づくことができたというものが多く、一定の実習の効果は見られる。ただし、この実習の経験を所属先の危機管理体制の整備につなげてもらえたかどうかは未確認である。今後は、所属先の危機管理体制の充実のために、助言ができるような包括的な実習に拡張していくことが必要であろう。

さらに、実習を効果的なものにするためには、これまでの事故・事件事例を分析しながら、シミュレーションに用いる課題設定についても検討していく必要がある。実習の進め方や話し合いの内容などについても分析し、実習の効果を高めていくように努めたい。また、実習を紙上で行う試み(Pitcher & Poland, 1992)についても検討していきたい。

V. これからの危機対応のための課題

1. 再発防止策と予防的な対応の進め方

学校で危機的な状況が発生した場合には、その状況への対応と同時に再発防止策を提出することが求められる。事件・事故を振り返り、これまでのリスク・マネジメントの取り組みで不足していた点を点検評価し、リスク・マネジメントをさらに強化する方向で再発防止策を策定し、実施しなければならない。教育心理学の実践と関係する内容としては、安全教育の観点から、生活安全、交通安全、災害安全の取り組みを見直し、充実させ、さらに新たな教育方法の導入を試みる必要がある。例えば、矢守(2005)の指摘する防災教育の新しいアプローチでは、防災意識を喚起したり災害時の救援活動に携わるなど、児童生徒が能動的、主体的に活動する事例が紹介されている。

それに加え、人間関係が良好な学校環境を目指し、いじめや暴力などを防止し、危機因子が少ない学校づくりの取り組みも必要である。松尾(2002)は、学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向のレビューの中で、予防的・開発的プログラムの立案と実施が求められることを指摘している。具体的には、社会的な問題解決学習、社会的スキル、ライフ・スキル、コミュニケーション・スキル、ピア・サポート、葛藤解決法、ストレス・マネジメント、アンダー・マネジメントなどのプログラムの実践を学校の活動の中に導入していくことで、児童生徒間のトラブルの発生が低減されたり、トラブルが生じた場合もうまく対処できたり、積極的に解決していけるような対応ができるようになる。そして、これらの取り組みは、安全教育の枠組みから提案するというよりむしろ、日常的な学級経営や学校運営という観点から、総合的な学習、特別活動、道徳の時間に取り組み、児童生徒の学校生活の充実につながっているものであるが、従来の取り組みのねらいの中に、児童生徒間のトラブルの防止と問題解決力の発揮という発想を加えることで、新たなリスク・マネジメントの実践として位置づけることができる。これは、Caplan(1964)の予防についての考え方を援用すれば、一次予防にあたり、問題が発生する前に良好な環境を構築する努力をするものであり、すべての児童生徒や教職員など学校の関係者に対するリスクを減らすとする取り組みである。

また、困難な出来事への適応や危機時の影響からの耐性という面から精神的回復力(レジリエンス)にも着目したい。国内では児童生徒を対象にした研究はこれからであるが、大学生を対象にした研究(小塩・中谷・金子・長峰, 2002)を参照しながら、学校教育で取り扱っていきけるような方向の摸索もしていかなければならない。

今後、予防的な対応の推進は、教育心理学、学校心理学、教育社会心理学、生徒指導からの研究と実践に位置づけられていくことが期待される。

2. 実践を支える研究面の取り組み

本稿では、学校危機対応に関する心理教育的な介入と危機対応の準備のためのシミュレーション実習の実践活動を報告したが、いずれも介入や実習の効果についての研究面からの検討は不十分なままである。

最近の災害や事件・事故への危機対応の実践は、これまでよりも準備や体制が整う方向にあり、質的にも量的にも高度な介入プログラムがつくられてきている。しかし、介入の経過や成果について、危機対応の関係者が多く参加して報告や検討をする機会は日本トラウマティックストレス学会などで一部見られるものの、実践事例を積み上げてはしっかりと根拠を示しながら評価を行った研究(エビデンス・ベース)はこれからの段階である。今後の実践を支えていくためには、成果の根拠を明らかにしていく研究が必要である。

例えば、災害や事件・事故後のアセスメントの際の観察の観点や利用する質問紙の有効性、心理教育の内容とそこで用いられる教材の有用性、保護者や教師への心理教育の有効性、学校に導入したグループワークの有効性、学校行事への対応のあり方、危機介入のタイミングと期間、危機対応の準備と位置づけられるシミュレーション実習は実際の危機時に有効性を発揮できるのかどうかなど、いずれも表面的には妥当な取り組みや内容と考えられているが、実際の効果はどの程度であるのか、より有効な介入方法を見出すための研究を開始する必要がある。そういった研究成果の裏打ちによって、一層、充実した介入プログラムを普及させていくことができる。

特に、教育心理学からの関わりについて考えた場合、次のような視点が必要である。子どものトラウマについては、事件・事故が子どもたちの発達や学習へどのように影響を及ぼし、その回復のための訓練や治療がどのように進められればよいか、また、大人のトラウマの研究成果がどの程度子どもの治療に援用可能かなどの研究は現在徐々に進められてきている。しかし、その多くは、臨床の実践者や研究者によって進められており、そこに、子どもを専門的に研究対象にする発達心理学、学習心理学、人格心理学の基礎的研究に基づく知見がさらに導入されていくべきであると考えられる。

学校運営への支援においては、事件・事故に対応して、教育委員会や行政がカウンセラーを派遣することが一般的になりつつある。ただし、直後の心理面の緊急支援にとどまらず、学校を再開し、授業を進め、行事を運営していくためには、学校運営組織への事件・事故直後の支

援、そして、中・長期にわたる支援にも関わりを持っていかねばならない。それは、カウンセラーの役割というより、教育社会心理学で取り扱われるような教員組織やリーダーシップの研究の成果から学校コンサルテーションという形で導入されていくことが期待される。

また、学校に対する介入の質を高めるための取り組みとして、筆者らの実践例では、有識者を「外部アドバイザー」として招き、実践の報告や助言指導の機会を得た。今後、より適切な外部評価やスーパーバイズのあり方についても研究していく必要がある。

おわりに

学校危機対応の実践において、事前の校内の体制づくり、急性期の対応、継続的ケアの段階での対応の場面で、コーディネーターやコンサルタントの役割は重要である。そこに、学校心理士(もしくは、学校心理学や教育心理学の知識のある専門家)の活躍を期待したい。

中・長期の継続的ケアの段階では、専門性を発揮して、スクールカウンセラーと学校の教職員をつなぎ、より良い支援を生み出すコーディネーター役、日々のケアと経過観察や定期的なアセスメントを含めたケアの全体的計画とその実施に関わることができる。学校心理士が一人ですべてを実施するのではなく、学校内の資源を活用してチームで対応する。そして、不足する部分については、外部からカウンセラーを招き、面接やアセスメント結果の読取りを依頼したり、保護者にわかりやすい心理教育の講義をしてもらうようコーディネートしていく。このような発想を持つ人が危機対応のチームまたはその周辺で助言できる立場にあれば、より良いクライシス・マネジメントが実現できる。

これまで、学校危機事例における学校心理士の支援活動とその成果について、十分な報告がなされてきたわけではない。しかし、今後、活動事例を積み重ね、学校危機管理におけるコーディネーターとしての学校心理士のあり方について追究していく必要がある。

- 1) 山口県クライシスレスポンスチーム (CRT) HP : <http://www.h7.dion.ne.jp/~crt/>
- 2) 二次被害：事件・事故によって被害を受けた子ども、保護者、教師が、周囲の対応(周囲からの言葉、態度)やマスコミの報道(事実誤認、プライバシー侵害、取材)、警察の事情聴取に際して、不快感、不利益な扱いから精神的負担や時間的負担を感じ、さらに傷つくこと。

引用文献

- American Psychiatric Association 1994 *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* : (4th ed.). Washington, D. C. : Author.
- Caplan, G. 1964 *Principles of preventive psychiatry*. New York : Basic Books. 新福尚武(訳) 1970 予防精神医学 朝倉書店.
- 服部祥子・山田富美雄 1999 阪神・淡路大震災と子どもの心身 名古屋大学出版会.
- 石橋正浩・元村直靖・瀧野揚三・下村陽一・大日方重利・岩切昌宏 2002 米同時多発テロ事件後のニューヨークにおける学校危機への対応および支援について 大阪教育大学教育研究所報, **37**, 1-7.
- 岩切昌宏 2004 大阪教育大学附属池田小学校メンタルサポートチームの活動の変遷 石橋正浩・大日方重利・元村直靖・岩切昌宏・南徹・土地安昭,(準備委員会企画シンポジウム6) 学校危機への支援と危機管理 教育心理学は何を提供できるのか— 教育心理学年報, **43**, 24.
- 窪田由紀・向笠章子・林 幹男・浦田英範 2005 福岡県臨床心理士会(編), 学校コミュニティへの緊急支援の手引き 金剛出版.
- 松尾直樹 2002 学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向 教育心理学研究, **50**, 487-499.
- 元村直靖・岩切昌宏・瀧野揚三・下村陽一・石橋正浩 2002 大阪教育大学附属池田小学校事件における精神的支援活動の一年 心療内科, **6**(5), 360-365.
- 元村直靖・岩切昌宏・瀧野揚三・下村陽一・石橋正浩ほか 2002 大阪教育大学附属池田小学校事件における危機介入と授業再開までの精神的支援活動 大阪教育大学紀要(第三部門), **51**(1), 55-65.
- Motomura, N., Iwakiri, M., Takino, Y., Shimomura, Y., & Ishibashi, M. 2003 School crisis intervention in the Ikeda incident : Organization and activity of the mental support team. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, **57**, 239.
- Motomura, N., Iwakiri, M., Takino, Y., Shimomura, Y., Ishibashi, M., et al. 2003 The activity of mental support team in Ikeda incident : One-year follow up. *Memoirs of Osaka Kyoiku University*, Ser. III., **51**(2), 137-143.
- 小塩真司・中谷素之・金子一史・長峰伸治 2002 ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性—精神的回復力尺度の作成— カウンセリング研究, **35**, 57-65.

Pitcher, G. D., & Poland, S. 1992 *Crisis intervention in the schools*. New York : Guilford Press. 上地安昭・中野真澄美(訳) 2000 学校の危機介入 金剛出版.

Schonfeld, D. J., Lichtenstein, R., Pruett, M. K., & Speese-Linehan, D. 2002 *How to prepare for and respond to a crisis* [2nd ed.]. Alexandria, VA:

Association for Supervision and Curriculum Development. 元村直靖(訳) 2004 学校危機への準備と対応 誠信書房.

瀧野揚三 2004 危機介入に関するコーディネーション 学校心理士の実践(幼稚園・小学校編) 北大路書房. Pp. 123-136.

矢守克也 2005 生活防災のすすめ ナカニシヤ出版.