

危機に対する組織マネジメント研究

—学校現場における生徒の心理危機マネジメントに必要な機能とその要件の考察—

木 邨 真 美¹⁾ 金 井 篤 子²⁾

問題と目的

中学校の現場では、不登校、いじめ、非行など「心理危機」状態に陥っている生徒が少なくない。危機とは、Caplan (1964/1970) の危機理論によると、「障害に直面し、一時的、習慣的な問題解決を用いてもそれを克服できないときに発生する状態」である。つまり、「心理危機」とは何らかの事象によって、習慣的な問題解決方法を用いても解決できず心理的な混乱状態に陥ってしまうものであると捉えることが出来る。したがって、学校現場における生徒の心理危機とは、学校現場において生徒がそれまで活用していた問題解決法では対処できない事象に遭遇し、心理的に混乱してしまった状態のことである。

こうした学校現場における生徒の心理危機への対応に必要な事柄は何であろうか。第一に、教師個人の力量がしばしば取り上げられる。窪田 (2008) は、生徒と生徒を取り巻く学校組織において「危機対応の中核的担い手は教師である」としている。また広瀬 (2008) は、「学級崩壊やいじめ問題は、教師と生徒の信頼関係の希薄さによるものであり、生徒と信頼関係を築くためには教師は生徒から尊敬される存在とならなければならず、そのために個人の力量を向上させる必要がある」と述べている。学校における生徒の心理危機への対応の中心は、教師集団が担っており、学校現場における生徒の心理危機への対応には、教師個人の力量が重要であるということがいえる。

第二として、学校が組織化されていることが挙げられる。木岡 (2004) は、「一人では果たせない結果を生むために学校の組織化が必要である」とし、教師一人で解決できる結果には限界があるとしている。例えば、第一著者が十数年前に体験した中学校現場において、担任が、いじめを受けている生徒の情報を知りながら他の教師への報告を怠った結果、情報を知らない教師の授業でいじ

め加害者と被害者が同じ班になり、被害者が不登校になってしまったといった事例があった。一見、報告を怠った教師自身の力量不足による問題として捉えられる。しかしこれは、学校組織に生徒の心理危機、つまりいじめが生じた際、互いに報告するというシステムが明確にあれば、報告を怠ることはなかったかもしれない。また、組織として情報を共有することが当然という風土であれば、情報を知っている教師はすぐに授業担当の教員に話した可能性もある。したがって、これは個人の力量の問題ではなく学校組織の問題であるということがいえる。同様のことは、ヒューマンエラー研究においても指摘されている。例えばReason (1997/1999) は、「失敗をおかしてしまう背景には、個人の失敗だけが原因ではなく、個人の背景にある組織的な諸要因が存在している」としている。

これらのことから、教師個人の力量は重要である一方、教師集団が組織的な対応を実施する必要があるということがいえる。また教師限定ではなく、近年ではスクールカウンセラー (以下SCと略す) やスクールソーシャルワーカー (以下SSWと略す) のように他職種も共に生徒の心理危機への対応をしていることから、学校現場における生徒の心理危機については教師だけではなく、生徒に関わる職員すべてを含む「教職員」が学校組織という枠組みとして、生徒の心理危機に対応する視点を持つことが重要であると考えられる。

こうした教師個人の力量に留まらない学校の組織化に関しては以下の先行研究がある。加藤 (2004) の「学校組織マネジメント」研究である。木岡らは学校を組織化する必要があるとし、その理由を「多様な得意分野をもった教員が集まって組織として力を発揮することが求められており、得意分野をもった教員がチームリーダーとなり、教員間の協働により自校ならではの特色づくりを実現する」ためとしている。木岡らの「学校組織マネジメント」では組織の重要性について多く論じられている。しかし、本研究の課題である、学校現場における生徒の心理危機という特定の状況へ対応するための、他職種を

1) 大阪府スクールカウンセラー

2) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科

含めた教職員としての組織のあり方については触れられていない。

それでは心理危機マネジメントとは、どのようなものであろうか。学校現場において、生徒は常に心理危機に直面していると言っても過言でない。生徒に心理危機が生じた際、その心理危機は個人の問題であると捉えるのではなく、組織の問題として組織で対応することが重要である。その対応は単に問題を収束させるだけに留まらず、生徒を成長させる対応が必要である。そしてもしその心理危機が組織の問題に由来するとすれば組織改善が必要である。このように、生徒の心理危機に対しては、すべて学校組織として生徒を成長させるための対応をするというところに心理危機マネジメントの特徴が見いだせると考える。

本研究では、日常的に生じる学校現場における生徒の心理危機をさまざまな得意分野を持った教員・専門家がチームとなって問題を評価し、心理危機を収束させ、生徒の成長に繋がる形で解決を図っていくことを学校現場における生徒の「心理危機マネジメント」と定義する。

本研究では、学校現場における生徒の心理危機マネジメントを実施するために必要な「機能」について考えてみたい。具体的には、学校における生徒の心理危機の事例を対象に、心理危機の段階モデルを活用することによって、学校現場における生徒の心理危機マネジメントに必要な「機能」を抽出することを目的とする。

心理危機の段階モデル

本研究では、心理危機マネジメントに必要な「機能」を抽出するために、事例の検討において心理危機の段階モデル（氏家他，2010）を活用する。

危機水準の概念には、リスクマネジメントに関する研究におけるハインリッヒの法則（Heinrich, 1931/1982）が挙げられる。ハインリッヒは、労働災害5000件以上を統計学的に調べ「1：29：300」という法則を導き出した。1件の死亡・重傷といった大事故の背後には29件の軽微な事故があり、その事故に至らない300件の「ヒヤリハット」が存在しているという考え方である。

このように重大な事象は突然降って湧いたように生じるものではなく、重大な事象の前には必ず兆候がみられる。本研究において用いる心理危機水準の段階モデルも、氏家他（2010）により、数多くの心理危機事例から心理危機が生じる際、前触れもなく突然起こるものでなく、段階があるとの見解を示しており、よって時間軸が加えられている。そして重大事象の前に見られる兆候を4つの段階に分けたものである。それを図式化したものが Table 1, Figure 1 である。このモデルの特徴は、1. 心

理危機の段階は時間を追うごとに加速度的に破綻に進むということを示していること、2. 心理危機水準Ⅱにおける「破綻」の捉え方を事例に応じて規定できることである。この特徴2は、一見、基準が曖昧である。例えばいじめ事例において、複数人に嫌がらせをされた結果被害生徒が自殺した事例と、同じく複数人に嫌がらせをされた結果被害生徒が不登校になった事例では、前者の方が破綻した状態であるとみられやすい。しかし、後者の場合も当事者にとっては、決して「軽く済んだ」ということにはならないものである。さらに言えば、前者では学校組織として出来る限りの対応をしており、後者の場合、職員が問題を放置していたという場合もある。このように事例は多義的なものであることを考慮すれば、心理危機の段階モデルが、「破綻」基準をその事例に応じて規定できることには意味がある。

氏家他（2010）は「仮定として1. 時間が経過すると事態の深刻度は加速度的に増す、2. 時間が経過すると事態の質が変化し、解決が難しくなる、3. 心理危機マ

Table 1 心理危機水準の段階モデル（氏家他，2010）

心理危機水準	段 階
心理危機水準Ⅲ	破綻してしまった段階
心理危機水準Ⅱ	破綻の危険性が高まった段階
心理危機水準Ⅰ	心理危機が顕在化した段階（危機の兆候）
心理危機水準0	心理危機のサインが顕れているが心理危機は顕在化していない段階

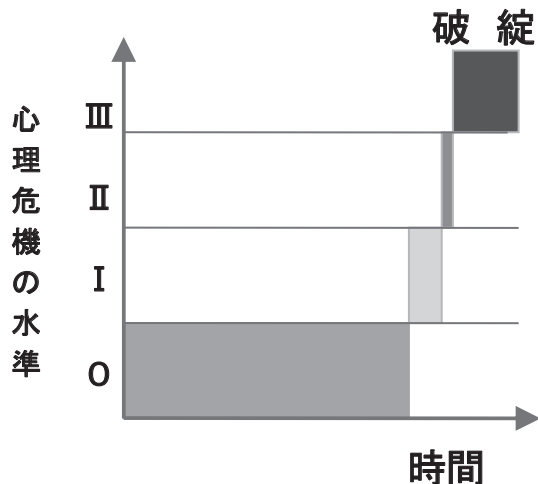


Figure 1 心理危機の段階モデル（氏家他，2010）

ネジメントでは早期の適切なマネジメントが重要である」としている。そして、心理危機マネジメントの成否は、「どの段階で心理危機の認識・検出できるかにかかっている」と述べている。本研究では、心理危機事例の経過を心理危機の段階モデルに沿って分析し、学校現場における心理危機への適切な対応のために必要とされる組織の「機能」を抽出する。

事例の整理

第一著者がSCとして直接的あるいは間接的に関わった学校現場における生徒の心理危機によって発生した事例5つ（Table 2～Table 6）を挙げた。5つの事例は、集団的な荒れに関するもの、生徒の心理危機において組織としての対応がうまくいった例、組織としての対応がうまくいかなかったせいで混乱が拡大した例とした。

なお、事例3、4、5におけるいじめの事例は、いじめ防止対策推進法（平成25年法律第71号）の施行前のものである。現在は法律施行により、学校の体制は変化しているものと思われる。

これら5つの事例は、心理危機水準の段階の移行が1年と長期なものから、半年のものもあった。その期間に生じた問題をトピックにし兆候として示した。問題のトピックについて、まず「出来事」のみに着目し、これに対する「学校の対応」「学校の対応についての着目点」を表にまとめた。

Table 2からTable 6の心理危機事例について、心理危機水準Ⅲの欄には事例が大きな問題として表出したものを示した。そして心理危機水準Ⅲに至る前にみられた兆候を心理危機水準Ⅱの欄に、心理危機水準Ⅱに至る前にみられた兆候を心理危機水準Ⅰの欄にそれぞれ示した。心理危機水準0の欄は、問題が顕在化していない段階で

はあるが、心理危機が生じた後、思い返せば、心理危機発生土台となるものがあつたと考えられた場合に、その内容を示した。

「出来事」欄には、問題発生から遡った時間経過を示した。「兆候捉えられず」は、「出来事」が生じる兆候があつたかもしれないが、捉えていなかった場合その内容を示した。

「学校の対応」は、「出来事」のそれぞれの段階において、学校が行った対応を示した。「出来事」には心理危機の兆候が現れているにも関わらず、対応を行っていない場合は「対応なし」と示した。

「学校の対応についての着目点」は、「出来事」への「学校の対応」についての問題点や評価できる点などの着目点を著者らが2名にて検討した。

倫理的配慮

本研究における事例は、前述のように第一著者が過去にSCとして学校現場において関わった際に経験した事例である。5年から10年前以上の事例であることから当時の学校長と個人に承諾を得ることが現実的には困難であった。従って、事例記載に際して、全体的な事例の流れが分かること、トピックを兆候とし個人を特定できるような記載にならないことに配慮した。本研究は個人の事例に対して組織マネジメントが出来ているかどうかについて着目しており個人の事例は要点のみの記述でも問題ないと考えている。しかしさらに倫理的配慮を加えるため、個人の事例は要旨に支障がない程度に変更を加えた。

心理危機マネジメントに必要な「機能」についての考察

学校現場における生徒の心理危機により発生した現象

Table 2 事例1 生徒による教師集団への暴力行為などが相次いだ事例

心理危機水準	出来事	学校の対応	学校の対応についての着目点
Ⅲ	・数人の生徒による授業中の徘徊、対教師暴力、校内の器物破損行為がみられた。（×年12月頃）	・荒れて教師に暴力を振う、または器物破損する生徒に対し、制止する。	・教師が個々の生徒に注意を促すという従来の心理危機対応を実施するも解決出来なかった。
Ⅱ	・教師に対して反抗的な態度を示す生徒がいた。（×年9月頃）	・教師の対応を聞き入れず、反抗的な生徒に対し、対応する教師としない教師がいた。	・生徒が教師に反抗し対応が上手くいかないという心理危機を認識していた。しかし教師集団がその心理危機を共有できなかった。
Ⅰ	・数人の生徒たちが授業中に教室に入らず校内を徘徊するなどがみられた。（×年4月頃）	・自分の学年の生徒だけを注意する、または見て見ぬふりをして注意しない教師がいた。	
0			

Table 3 事例2 校則違反の取締への反抗から警察に連行された生徒の事例

心理 危機 水準	出来事	学校の対応	学校の対応についての着目点
Ⅲ	<ul style="list-style-type: none"> • 反抗的な生徒の1人が登校。生徒が異装のため、教師20名に囲まれ帰宅を促される。生徒は帰宅を拒み暴れ、校内の花瓶をはずみで割ってしまった。パトカーが来校し警察に連行された。(×年9月頃) 	<ul style="list-style-type: none"> • 異装している生徒は校内に入れないというルールを守るため、教師20名で生徒を囲み帰宅するよう対応をした。 • 生徒が暴れ花瓶を割ったことから校長が警察を呼んだ。 	<ul style="list-style-type: none"> • 異装を断固取り締まるという従来の対応に固執し続けた結果、生徒は異装の改善はおろか教師に反抗的態度を示し、解決出来なかった。
Ⅱ	<ul style="list-style-type: none"> • 学校全体として学級崩壊・授業崩壊していた。(×年7月頃) 	<ul style="list-style-type: none"> • 教師は生徒の言い分を一切聞かず、校則違反の取締をさらに徹底した。 	<ul style="list-style-type: none"> • 生徒の反抗により学級崩壊しているという心理危機認識はあった。 • 校則違反を取り締まるという心理危機解決を図るが空回りする。
Ⅰ	<ul style="list-style-type: none"> • 校則違反し異装する生徒が多数いる。教師に対して反抗的な態度を取る生徒がいた。(×年6月頃) 	<ul style="list-style-type: none"> • 校則違反する生徒は帰宅させるなど徹底した取締をしていた。 	
0	<ul style="list-style-type: none"> • 校則違反し異装する生徒が数名いた。(×年4月頃) 	<ul style="list-style-type: none"> • 校則違反の取締を徹底していた。 	

Table 4 事例3 嫌がらせの手紙を送り続けられた生徒の事例

心理 危機 水準	出来事	学校の対応	学校の対応についての着目点
Ⅲ	<ul style="list-style-type: none"> • 生徒の机に「死ぬ」など書かれた手紙が入れられていた。 • 嫌がらせの手紙は5ヶ月間継続した。 • 時間の経過とともに、嫌がらせの手紙は生徒の自作自演である可能性が出てきた。(×年10月頃) 	<ul style="list-style-type: none"> • 担任は手紙事件を重く認識し学年教師を集め会議にて報告した。 • 担任は学年教師と協力し早朝と放課後の見張りを実施。 • SCによる生徒の面談を依頼。 • 生徒が慕っている学年教師との連携を密にした。 	<ul style="list-style-type: none"> • 嫌がらせの手紙から示唆されるいじめ、自作自演の場合の生徒の心のケアなど心理危機として認識した。サポートが必要であると判断し、学年教師と連携し心理危機の対応に努め解決した。
Ⅱ	(兆候捉えられず)(×年4月～)	<ul style="list-style-type: none"> • 学校組織として、生徒に心理危機が生じた際は、即学年教師に報告するというルールがあり実行されていた。 	<ul style="list-style-type: none"> • 生徒への嫌がらせの手紙の兆候については認識がなかった。
Ⅰ			
0			

について、心理危機水準の段階に沿って事例を分析し、学校組織の心理危機マネジメントが適切であったか、そうでない場合の問題点などを考察し、心理危機マネジメントに必要な「機能」を抽出した。

事例から見出された機能

心理危機事例1から5のうち、事例1において学校組織は、心理危機水準Ⅰの段階 (Table 1) で今後、生徒の荒れが益々酷くなる可能性があるとの認識を持って

たことが伺われる。この学校では、生徒への対応は教師の個人裁量に任されていた。反抗的な態度を取る生徒が増えるに従い、厳しく注意する教師と、厳しく注意することは望ましくないとの考えから、そうしない教師がいた。学校が荒れるごとにそれぞれの教師がそれぞれに心理危機を認識し、自分なりの対応を行った結果、対応の方法にばらつきができた。そのような状況で、教師によって態度を変える生徒が出現し、荒れを收拾できなくなっていく。これは教師集団が個人裁量としての対応しか

Table 5 事例4 いじめを受けた生徒の事例

心理危機水準	出来事	学校の対応	学校の対応についての着目点
Ⅲ	<ul style="list-style-type: none"> ・当該生徒のクラスメートが自宅に無理矢理押しかけ、勝手に家具等を使用する嫌がらせがあった。 ・生徒は加害生徒からの報復を恐れいじめ指導を加害生徒にしないよう担任に願い出たが生徒の父は学校に苦情を訴えた。(×年11月頃) 	<ul style="list-style-type: none"> ・当該生徒がSCにいじめを受けていることを打ち明け、いじめを認識した。 ・担任は生徒の要望を受け容れ、独断でいじめ指導をしないことにした。 ・担任は校長、生徒指導主事、SCからいじめ指導を実施するよう促される。 ・加害生徒、加害生徒の保護者を入れての対応を実施。 	<ul style="list-style-type: none"> ・いじめを認識するも担任の「指導しない」という独断から、適切なサポートの実施が遅れた。
Ⅱ	<ul style="list-style-type: none"> ・学校にて当該生徒に対し仲間外れや係りの押しつけ等の行為があった。 ・周囲の生徒は教師に報告しなかった。 ・被害生徒は親や教師にも相談しなかった。(×年9月頃) 	<ul style="list-style-type: none"> ・当該生徒とSCは、いじめ以外の別件について面談していた。その件に関しては担任と生徒指導主事、管理職と情報共有していた。(いじめの兆候は捉えられず、SCと面談していたこともあり、何かあれば相談するだろうという思いこみがあったため) 	<ul style="list-style-type: none"> ・いじめに関する心理危機認識はなかった(いじめに気付かず)。
Ⅰ	<ul style="list-style-type: none"> ・被害生徒は、他の生徒より身体的な面で動作が遅く他の生徒と馴染みにくかった。(×年4月～) 		<ul style="list-style-type: none"> ・いじめに遭う可能性について検討していなかった。
0	<ul style="list-style-type: none"> ・被害生徒に関わらず、小学校時代からの人間関係トラブルが中学校でも続いていた。(×-5年～) 	<ul style="list-style-type: none"> (人間関係トラブルがあるという兆候捉えているも対応なし) 	<ul style="list-style-type: none"> ・小学校時代から人間関係トラブルが多い地域であると認識するも心理危機への意識はなかった。

Table 6 事例5 不登校気味の生徒の名前を担任教師が学級通信に入れ忘れた事例

心理危機水準	出来事	学校の対応	学校対応の着目点
Ⅲ	<ul style="list-style-type: none"> ・担任が遠足の班分け名簿を学級通信に載せた際、不登校気味だった生徒の名前を入れ忘れて配布し、当該生徒と保護者の強い不信感を買った。 ・不登校気味だった生徒はその後完全に不登校となった。 ・生徒は学校についての一切を拒絶した。(×年6月頃) 	<ul style="list-style-type: none"> ・管理職、学年主任による保護者へ謝罪した。 ・担任から保護者に謝罪した。 	<ul style="list-style-type: none"> ・管理職は保護者からの強い訴えにより初めて心理危機を認識する。 ・そこで管理職は状況を判断し解決を図ろうとするがすべて後手となった。
Ⅱ	<ul style="list-style-type: none"> ・新学期となり不登校だった生徒は登校していた。しかししばらくして2週間欠席した。(×年4月～5月頃) 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒が2週間欠席している間、担任は電話連絡等のコンタクトを取っていなかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・担任の不登校への対応について、心理危機の認識が適切ではなかった。 ・担任は適切な状況判断ができなかった。
Ⅰ	<ul style="list-style-type: none"> ・転入後、生徒は2日間登校し、あとは欠席という不登校状態であった。(×-1年9月～) 	<ul style="list-style-type: none"> ・(引継あるが対応なし) ・保護者はSCと月1回面談していた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・不登校であるという認識はあったが、配慮は特にされていなかった。 ・担任が適切な対応が取れないことについての管理職の認識はあった。
0	<ul style="list-style-type: none"> ・いじめにより転入。(×-9月) 		<ul style="list-style-type: none"> ・いじめによる転入であると知りながら認識は不十分であった。

出来なかった、つまり、それまでの解決方法を変えることが出来なかったということである。その結果、学校全体として荒れが広まり、破綻の段階に至ったと考えられる。事例1では、荒れが收拾できなくなり、これまでの対応では解決できないことを心理危機水準Ⅱの段階の時点で判断し、個人裁量から組織力を発揮した心理危機マネジメントに変えることで、生徒が教師によって態度を変えるとといったことを防ぎ、荒れを広げずに沈静化の方向に導けた可能性が考えられる。

事例2では、事例1とは反対に学校組織は足並みを揃え、校則違反を取り締まることで生徒への対応を実施していた。取り締まる学校組織に対して生徒たちは反発し、より一層、校則違反や学級崩壊などの行動を起こした。学校組織は生徒たちの荒れに沿って、校則違反取締をさらに強化した。校則違反取締を強める程、生徒たちの反発は拡大したが、学校組織は徹底した校則取締というこれまでの対応方法を変えることは出来ず、結果、1人の生徒を警察に連行させるに至ってしまっている。事例2では、組織一丸となって生徒への対応を実施していたが、その内容や方向性が間違っていたと考えられる。その方向性の間違いを誰も指摘することはなかった。教師への反発理由は生徒の数だけある。校則違反を取り締まることで荒れを沈静化させるという対応はあまりにも生徒の個人的事情を無視したものであり、自分の個人的事情を分かってもらえない生徒達の鬱憤が、頭ごなしに校則違反を厳重に取り締まる教師への反感としてまとめられ、荒れが拡大化したのではないかと考えられる。

この2つの事例において学校組織は、校内における心理危機に気付いている。しかし事例1と事例2では両者とも心理危機であると気付いてはいるものの、心理危機を乗り越える術を見いだせていない。事例1では、これまでの問題解決では為す術がないにも関わらず打開策を見いだせなかった。事例2では、これまでの問題解決方法に固執した結果、一層生徒が荒れてしまった。さらに、事例1と事例2は、生徒が集団となり教師に反発するという様相にあるため、元々あった生徒の個人的な事情に配慮することなく、教師側からは「問題を起こす生徒集団」と一括りに解決を図ろうとしたことが伺える。生徒集団の荒れを沈静化させるためにも、生徒集団の中心となって荒れを引き起こしている生徒に対し、心理危機マネジメントを行うことが必要であったと考えられる。こうした集団または個人、時間経過によって変化する生徒の様子など、その状況に応じた判断をする能力と、さらに実際に心理危機を解決する力が必要であったと考えられる。

事例3は、生徒の心理危機について解決に至った事例

である。「嫌がらせの手紙」という現象が発覚後、学校組織は即座に重大な心理危機として認識し状況に応じた心理危機マネジメントをしている。嫌がらせの手紙が見つかった時点で、重大な心理危機であると認識したことによって、早期の心理危機マネジメントを実行できたと考えられ、心理危機の認識が素早的確であったことがこの事例の解決のポイントと捉えられる。結果、心理危機は収束した。あえて問題点を挙げるとするならば、この生徒に関してのそれまでの心理危機の兆候などは一切見落とされており、嫌がらせの手紙が発覚した時点ではじめてその生徒に問題が生じたと認識している。心理危機が発覚するまでに、兆候を捉えている、もしくは兆候を捉えるような機会、例えば定期的な教育相談などがあれば、もしかしたら「嫌がらせの手紙」事件は、そのものが生じなかった可能性も考えられる。

事例4においては、SCは生徒から別件で相談を受けていたが、生徒がいじめに関して訴えることはなく、発見が遅れた。生徒が教室内外においてあからさまないじめを受けていたのなら、日常的に接している教師や面談を受けているSCがその兆候を早期に発見することが出来たのではないかとということが考えられる点で、他の相談内容に隠れ、いじめを認識出来ず、いじめ発覚が遅れることとなった。さらなる問題点として、SCによるいじめの報告があった際、いじめ被害を隠したい生徒の意向を受けて担任教師が加害者への指導を全くしなかった点が挙げられる。いじめは認識したかもしれないが、心理危機水準の判断を見誤っており、重大さへの的確な認識が出来なかったと考えられる。担任教師は学年主任や他の教師に相談することなく指導しない決定をくだしていた。学年間における情報共有などもみられなかった。結果的には管理職や生徒指導主事、SCなどの介入や生徒の父親からの学校に対する苦情もあり、いじめ指導は行われたが、もしこのままいじめという事の重大さを認識できなければ、いじめが継続していた可能性が極めて高い。事例4における学校組織の問題は、心理危機の水準を見誤るという心理危機の認識力の弱さであると考えられる。また学年間における情報共有や連携し相談しあうといった点もみられなかった。いじめ事件が発覚した時点で、心理危機の重大性を認識できる教師集団であることが事例4には必要であったと考えられる。

事例5では、学校は不登校状態の生徒に対して、SCと生徒や保護者の面談は実施しており、心理危機の状況があったということを認識していたと考えられる。しかし、教師集団による対応は心理危機水準Ⅲまでみられない。これは、学校組織が生徒の心理危機マネジメントをするという意識に欠けていた可能性があると考えられ

る。問題は、生じてから対応を図るよりも、兆候がみられた時点で対応する方が、拡大を防ぐことができる（氏家他、2010）。しかし、そうした予防的観点を持たない学校であれば、心理危機水準Ⅱはおろか、水準Ⅰや水準Ⅰの状態を「心理危機がある」と認識することは難しい。保護者がSCと面談しているのであれば、しばらくの間は任せていても大丈夫であるという意識があったのではないかと考えられる。そしてこの「お任せ」期間に、心理危機水準が破綻の方向へ向かってしまったと考えられる。事例5では、教師は生徒や保護者に心理危機があることを知りながらも、生徒や保護者に連絡を入れず配慮を怠っていた。事例5の学校組織は事例4と同様に、心理危機の重大性に対する認識が甘かったことが最も問題であるといえる。

これら5つの事例から、心理危機による事例が生じた際、それを「心理危機」とであると認識する、また心理危機の水準を的確に見極め認識するという機能、心理危機の認識後において変化していく状況をその都度判断し、どのような対応が適切か、その状況に応じた判断をするという機能、これまでの方法では解決できないなら、それとは違う方法によって、対応し、今後の心理危機マネジメントに生かす機能、そして心理危機が組織の問題に由来していたとすれば組織改善するという機能、これら4つの機能が重要であると考えられる。これら4つをそれぞれ「心理危機認識機能」、「状況判断機能」、「心理危機対応機能」、「組織改善機能」と命名した。

これら4つの機能の具体的説明は以下である。

1つ目の機能、「心理危機認識機能」には、1つの下位機能を想定した。それは「心理危機の評価と予測」である。「心理危機」が生徒にとってどれほど脅威を与えるものであるのか、生徒の成育歴、日頃の様子、これまでの学校生活などから評価をする。そして、その「心理危機」が今後生徒にどのような影響を及ぼしていくのかを予測することである。

2つ目の機能、「状況判断機能」は、1つ目の「心理危機の評価と予測」を元に現実に起こっている状況を判断することである。

3つ目の機能、「心理危機対応機能」には、2つの下位機能を想定した。1つは「心理危機収束機能」である。これは生徒が心理的破綻とならないよう心理危機を収束させるものである。2つ目は「心理教育機能（予防）」である。心理危機マネジメントには、心理危機を収束させるだけに留まらず、生徒の成長を促すための心理危機マネジメントを実施するという重要な役割がある。そのため、生じた心理危機についてのフィードバックを行い、心理危機に向き合い対処法を学べるよう心理教育を実施

することが重要である。これは生徒の成長を促すだけではなく、心理教育を実施する教職員自身も心理危機について学び今後生じるであろう心理危機への対処を習得し発展するために欠かせないものである。

4つ目の機能は「組織改善機能」である。この機能は、今後、他の生徒に同じような心理危機が生じた際、心理危機マネジメントをスムーズに実施できるよう組織の在り方を見直す機能である。今回の心理危機で適切でなかった心理危機マネジメントがあれば、それについて振り返り、どの点が至らなかったのかを評価し改善に繋げる機能である。

これら4つの機能は、デミング（1996）によるP（Plan 計画）→D（実行Do）→C（評価Check）→A（改善Action）サイクルの概念に近い。PDCAサイクルとは、工場での品質管理において、生産工程の改善や改良を継続的に行うためデミング（1996）によって提案されたものである。マネジメントの計画を立て、実行し、その計画と実行の結果を評価、改善を図り計画を立てるという仕組みである。4つの機能をPDCAサイクルに当てはめると以下の通りである。心理危機認識機能では、評価の予測を行い、問題を見立てて対応の計画を立てる「P」、状況判断機能は、状況を評価する「C」、心理危機対応機能では、「収束機能」（実行「D」）、組織改善機能（改善「A」）となる。

しかしながら、デミングのPDCAサイクルは、リスクマネジメントにおいては限界がある（小室、2009）。小室は、「PDCAサイクルの前提は計画を立て実行し、実行した成果に対して評価が与えられ、その評価に照らし合わせた改善を繰り返す図式であり、想定されない状況や環境の変化が激しい状況」つまり「状況の変化に応じて大きな変革をもたらすものに有効ではない」としている。生徒の心理危機は個人によって異なり、想定されない状況は常にあるべきものである。また、PDCAサイクルはトップダウンという命令系統を前提にしている点においても、学校現場における心理危機マネジメントにおいて、常に校長や主任が生徒の小さな心理危機の兆候にすべて見立て（計画）を立てて評価するという構造は現実的ではない。本研究において、抽出した機能は、リスクマネジメントにおいてPDCAサイクルに包括しているものといえる。

本研究において抽出した4つの機能は、Table 1に示すように、心理危機水準のⅠからⅢまでのどの段階においても、必要な機能であると考えられる。これら4つの機能が有効に働いたとき、心理危機による大きな症状を未然に防ぐことができ、小さな心理危機はより大きな心理危機に発展せず、たとえ大きな心理危機として発覚して

Table 7 心理危機マネジメントの各心理危機水準における機能

心理危機水準	心理危機認識機能	状況判断機能	心理危機対応機能		組織改善機能
	心理危機の評価・予測機能		心理危機状況の収束機能	心理教育機能(予防)	
Ⅲ	・状況が破綻しており大きな心理危機であると認識する。	・破綻の状況を見極める。	・心理危機状況の収束とあと処理。	・心理危機のフィードバックと理解, 対処法の提示。	・適切な心理危機マネジメントに至らなかった点を評価し改善に繋げる
	心理危機の評価。収束の目途と予測				
Ⅱ	・出来事を心理危機として認識する。 ・心理危機の拡大を防ぐ。	・これ以上, 心理危機を大きくしないため, 危機の評価を予測から心理危機マネジメントの方法が良いかどうか判断し検討する。	・心理危機状況の収束。これ以上心理危機を大きくしないための対応を実施。新たな方法を試みる。	・心理危機のフィードバックと理解, 対処法の提示。従来の対応に固執せず新たな方法を考える。	・心理危機の共有を図る。
	心理危機の評価。今後の経過の予測。				
Ⅰ	・今は小さいが大きな心理危機に発展する可能性を見据えて認識する。	・小さな心理危機を大きな心理危機に発展させないために心理危機の評価と予測から状況を判断しマネジメントを考える。	・小さな心理危機を大きな心理危機に発展させないための対応を実施し影響をみる。	・心理危機のフィードバックと理解。従来の対応から効果の見込めそうな方法を選択する。影響をみる。	・心理危機の共有を図る。
	心理危機の評価。経過予測。				
0	心理危機が発生する可能性があるとして認識する。	・リスクの高い生徒の評価からあらゆる状況に備えておく(予防)。	・心理危機への対応をシュミレーションしておく(準備)。	・様々な心理危機への教育・研修	・心理危機マネジメントを実行できる体制を整えておく。
	リスクのある生徒の心理危機についての評価と今後起こりうる経過の予測。				

も、適切な心理危機マネジメントをすることが可能となる。そして、学校現場におけるさまざまな心理危機に教職員は適切な心理危機マネジメントを実施することが可能になると考えられる。

機能を発揮するための要件

本研究では、心理危機事例から心理危機マネジメントを実施する際に必要となる「心理危機認識機能」、「状況判断機能」、「心理危機対応機能」、「組織改善機能」の4つの機能と3つの下位機能を見出した。これらの機能が、実際の学校現場において有効であるかどうか、検証をする必要があると考えられる。今後、心理危機マネジメントに必要な機能が、学校現場で活用できるようなシステム構築が必要であると考えられる。

システム構築の際に必要な事項として、本研究で見いだされた「心理危機認識機能」、「状況判断機能」、「心

理危機対応機能」と「組織改善機能」、その下位機能を有効に発揮させるための「要件」を見出す必要があるのではないかと考えられる。現段階における機能を発揮させる「要件」についての仮説を次に示す。

「心理危機」という意識を組織で深め、心理危機マネジメントを実行するためには、心理危機の意識を共有することが必要である。そうした「共有」のための「空間」と「時間」と、「意見」の共有が重要であると考えられる。学校現場においては、職員会議や部会、学年会、ケース会議といったものを開催している。生徒の心理危機は無数にあり、多重に発生しておりすべての生徒について職員会議で検討することは困難であろう。また、会議の形骸化や組織の人間関係において、「空間」や「時間」はあっても「意見」を率直に共有できないことも現場では起こっている。インフォーマルな共有の場を含め、フォーマルな共有の場における意見の共有こそが、本研究で見出し

Table 8 機能を発揮するための要件「共有」の仮説

共通事項	心理危機認識機能 (心理危機の評価・予測機能)	状況判断機能	心理危機対応機能 (心理危機収束機能)・ (心理教育機能)	組織改善機能
空間	心理危機認識(心理危機の評価・予測)を共有するための空間	状況を共有する空間	心理危機収束と心理教育の計画と実施について共有する空間	組織改善について共有する空間
時間	心理危機認識機能(心理危機の評価・予測)を共有するための時間	状況を共有するための時間	心理危機収束と心理教育の計画と実施について共有する時間	組織改善について共有する時間
意見	心理危機認識機能(心理危機の評価・予測)について率直な意見共有	状況判断について率直な意見共有	心理危機収束と心理教育の計画と実施についての率直な意見共有	組織改善についての率直な意見共有

た機能を有効に発揮するためには必要であると考えられる。したがって、機能を発揮するための要件は、「共有」(「空間」、「時間」、「意見」とする。

本研究の限界と今後の課題

本研究では学校現場における生徒の心理危機により発生した5事例を心理危機の段階モデル(氏家他, 2010)を用いて分析し、心理危機マネジメントに必要な「機能」を抽出した。しかし以下のような限界がある。①5事例という数について、共通性のある客観的なものであるのか、事例の特異性によるものなのか、さらに事例の数を増やして検討する必要がある。②氏家他(2010)の心理危機の段階モデルを用いたが、他の危機水準モデルを用いて分析した際、同様の結果となるのか、その可能性を検討する必要がある。③本研究では、生徒の心理危機マネジメントのあり方に限定し検討をしたが、学校には生徒だけではなく、教師や保護者、地域社会などが絡みあい成り立っている。生徒の心理危機マネジメントを実行するためにも、生徒を取り巻く環境要因も今後検討する必要がある。

これらの課題はみられるが、生徒の心理的混乱や揺れ動きを「心理危機」とし、心理危機を段階として見ることにより、教師集団が水準に応じた機能を発揮し、心理危機マネジメントを実行する手立てとして活用出来るのではないかと考えられる。機能を発揮するための要件として顕した仮説の検証を試み、今後は、学校における生徒の心理危機マネジメントに必要なシステム構築をしたい。

引用文献

Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. Basic Books, Inc., NY

(キャプラン, G. 新福尚武(監訳)(1970). 予防精神医学(pp.41-42) 朝倉書店)

Deming, W.E. (1994). *The New Economics*. NTT (デミング, W.E. データ通信品質管理研究会(訳)(1996). デミング博士の新経営システム論(pp.150-151) NTT出版)

Heinrich, H.W. (1931). *Industrial accident prevention*. McGraw-Hill. (ハインリッヒ, H.W. 井上威恭(監修)(財)総合安全工学研究所(訳)(1982). ハインリッヒ産業災害防止論(pp.59-60) 海文堂出版株式会社)

広瀬俊雄(2008). 生徒との信頼関係を築くには、どうすればよいのか—いま、教師に求められている力量—キリスト教教育論集, 16, 1-14.

加藤崇英(2004). 自校のミッション探索. 教職員間の同僚性の構築と組織開発 学校を変える促進者の育成 木岡一明(編) 学校組織マネジメント研修(pp.66, pp.138-139, pp.146) 教育開発研究所

木岡一明(2004). なぜ、今、「学校組織マネジメント」なのか. 学校組織マネジメントとは何か 木岡一明(編) 学校組織マネジメント研修(pp.18-19, pp.30) 教育開発研究所

小室達章(2009). リスクマネジメントシステムとPDCAサイクル. 金城学院大学論集. 社会科学編, 6(1), 1-12 (pp.7-8).

窪田由紀(2008). 学校が危機に陥った際の的確な対応—危機対応力を高める 児童心理, 62, 108-112.

Reason, J. (1997). *Managing the risks of organizational accidents*. Ashgate. (リーズン, J. 塩見弘(監訳), 高野研一・佐生邦英(訳)(1999). 組織事故一起こるべくして怒る事故からの脱却(pp.11-12, pp.179-180) 日科技連)

危機に対する組織マネジメント研究

氏家達夫・金井篤子・瀧野揚三・中西晶・水野治久・元
吉忠寛 (2010). 学校における心理危機マネジメント研究の展開 日本教育心理学会総会発表論文集, 52, 174-175.

(2016年8月26日受稿)

ABSTRACT

A study on organizational crisis management : Discussion of the functions and requirements of psychological crisis management for students in a school setting

Mami KIMURA and Atsuko KANAI

A substantial number of students are falling into psychological crises such as refusal to attend school, bullying, and delinquency at junior high schools.

In this study, we have defined the method of responding to these students' psychological crises by a team of teachers and specialists as "psychological crisis management for students in a school setting." Our aim was to extract the functions necessary for schools to implement appropriate psychological crisis management.

We chose 5 cases of students' psychological crises at school, analyzed them by using the psychological crisis level stage model, and extracted the relevant functions.

The functions extracted were: "the psychological crisis recognition function (evaluation and prediction of psychological crises)"; "the situation judgment function"; "the psychological crisis coping function (psychological crisis convergence and psychological education)"; and "the organizational improvement function."

Key words: students in a school setting, psychological crisis management, psychological crisis level stage model, function