

[個別論文]

学校危機管理としての「心理危機マネジメント」に関する一考察 —学校心理学的支援モデル構築の試み—

小 沼 豊*・中 谷 素 之**

- I. はじめに
 - I-1 学校危機管理の重要性
 - I-2 児童生徒の心理危機
- II. 児童生徒の心理危機に焦点をあてた「リスク・マネジメント」
としての学校心理学的支援
 - II-1 児童生徒のストレス
 - II-2 学校心理学 —心理教育的援助サービス—
 - II-3 一次的援助サービス
 - II-4 二次的援助サービス
 - II-5 三次的援助サービス
- III. 四次的援助サービスという視点
 - III-1 四次的援助サービスという視点
 - III-2 「危機状況」の対応を検討する
 - III-3 学校の機能回復へ向けて
- IV. 今後の課題

I. はじめに

I-1 学校危機管理の重要性

学校現場では、児童生徒の問題の多様化に伴い、発達障害や不登校そしていじめ、自殺等の問題に危機管理の重要性が高まっている。例えば、2010（平成22）年6月に、「いじめを受けている友人を護れなかった」という遺書を残して自殺した、神奈川県川崎市中学生の自殺事件や、同年に群馬県桐生市で発生した、市立新里東小学校の6年生であった女兒（12歳）の首つり自殺事件等の児童生徒の生死に関わる重大な問題が挙げられる。このような事件を考えると、児童生徒の安全・安

* 名古屋大学大学院教育発達科学研究科・文部科学省

** 名古屋大学大学院教育発達科学研究科

心を確保すべき学校の責務を十分に果たしているとは言えないだろう。だからこそ、児童生徒の心身を守り、安全・安心を確保するために、学校組織としての危機管理のあり方を再考することが重要である。

このような社会情勢を背景に、児童生徒の安全・安心の確保に重点を置いた、危機管理に関する法律である、学校保健安全法が2009（平成21）年に施行された。同法は、学校における児童生徒の安全・安心の確保のために、「危険等発生時対処要領」の作成を明記している（同29条）。「危険等発生時対処要領」は、危機管理における教職員がとるべき具体的内容と手順を定めたマニュアルのことである。つまり、文部科学省は、学校が危機発生時において対応ができるよう、マニュアルの整備を要請しているのである。

これらのことから、危機発生時を想定した危機管理は重要である。例えば、瀧野（2006）は、学校における危機管理を「クライシス・マネジメント」と「リスク・マネジメント」に分けて論じている。すなわち、「クライシス・マネジメント」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」と述べている。例として、平常時への回復に向けての計画やマスコミへの対応そして、児童生徒・保護者への連絡、報告、心のケアなどが挙げられている。そして、「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、事故・事件の発生を未然に防ぐこと」と述べている。例として、学校施設の整備の点検や安全マップづくり、そして児童生徒自身が危険に気づいて回避したり、自律的に安全行動ができるような安全教育の取り組みが挙げられている。すなわち、学校における危機管理は、事件・事故が発生した際に迅速に、平常時への学校の機能の回復を目的とする、「クライシス・マネジメント」と、事件・事故の発生の危険因子を早期に発見し回避することで未然に防ぐことを目的とする、「リスク・マネジメント」の2つの側面を有しているといえよう。そして、いじめ、自殺等の問題に対する危機管理を考えるときには、特に「リスク・マネジメント」の視点から検討していく必要があるだろう。なぜなら、悲劇的な結果が発生してからではなく、結果が発生する前段階での対処が可能となれば1人でも多くの児童生徒の安全・安心に寄与できるからである。

I-2 児童生徒の心理危機

学校組織の問題として、「リスク・マネジメント」に重点を置いた危機管理は重要である。例えば、2010（平成22）年に群馬県桐生市で発生した、市立新里東小学校の6年生であった女兒（12歳）の首つり自殺が挙げられよう。学校の危機管理が機能していれば、女兒が自殺まで追い込まれる前に、心身の苦痛に寄り添うことができ、悲劇的な結果を防ぐことができたであろう。

群馬県桐生市の事件をきっかけに、文部科学省は、2010（平成22）年11月9日、都道府県教育委員会などに対し、いじめの兆候をいち早く把握して迅速に対応することや、いじめ問題が生じた場合、隠さずに家庭・地域と連携するよう求める通知である、「いじめの実態把握及びいじめの問題への取組の徹底について（通知）」を出し、いじめの兆候をいち早く把握し迅速に対応することを述べている。平成12（2000）年度から平成22（2010）年度の過去10年間における「いじめが原因で自殺した児童生徒」の件数の推移は、平成18年度の171件をピークに減少傾向にあるが、依然とし

て高い数値にある。いじめが原因で自殺した児童生徒の多くは、自殺に至るまで、心身の苦痛を表すサインを担任教師や保護者などに示していた。この心身の苦痛は、担任や保護者などにいじめを受けていることを打ち明けることによって、目に「みえる」形で示されているサインもあるが、目に「みえない」・「みえにくい」サインも多くある。

いじめという耐え難い心身の苦痛を受け続け、命を絶ってしまうという過程は、事件後10年経った今現在においても変化はない。つまり、児童生徒の心理的な危機状態を早期に把握し対応していく、体制構築の検討が重要であるといえよう。しかし、学校における危機介入が注目される一方で、危機介入に関する研究は少ない（飯田、2008）と指摘されている。

そこで、本稿では、児童生徒の心身の苦痛を心理的な危機状態として位置づけ、児童生徒の心理的な危機状態に焦点をあてた学校心理学的支援のモデルを提示していく。その際に、①児童生徒の心理的な危機状態に対して、早期にアセスメントを行い対応することによって、事件・事故を未然に防止していく「リスク・マネジメント」と、②児童生徒の自殺などの事件・事故が発生した場合に迅速に、平常時への学校の機能の回復を目的とする「クライシス・マネジメント」との両側面から検討していくことが必要であろう。

まず、「リスク・マネジメント」としての学校心理学的支援モデルを検討するにあたり、不登校やいじめといった問題をはじめ児童生徒のストレスが議論される学校適応の問題を検討する。学校適応の問題は、児童生徒のストレスの要因に影響があり、学校不適応によるストレスが児童生徒の心理的な危機状態に影響を及ぼしているだろう。

次に、学校心理学における心理教育的援助サービスの先行研究を概観し、児童生徒の心理的な危機状態を早期に捉える学校心理学的支援モデルを提案する。そして最後に、学校心理学的支援モデルから示唆される「クライシス・マネジメント」の有効な介入について、学校緊急支援チームやCRT（クライシス・レスポンス・チーム）の動向を展望し、事件・事故が発生した後の迅速な学校の機能回復のための学校組織の体制構築について検討していく。「リスク・マネジメント」と「クライシス・マネジメント」の2つの機能をもつ学校心理学的援助モデルの構築は、今後の学校危機管理研究の更なる発展に貢献するものと期待できる。

Ⅱ．児童生徒の心理危機に焦点をあてた「リスク・マネジメント」としての学校心理学的支援

Ⅱ－１ 児童生徒のストレス

児童生徒の安全・安心を検討する上で、児童生徒が心身共に健康でストレスを感じることなく、学校生活に適応していくという学校適応が大切になる。例えば、坂野（1990）は、児童生徒が学校生活の中で感じているストレスの増大を指摘している。そして、藤井（1997）は児童生徒のストレス状況について、「児童生徒が日常の学校生活において、その場から逃げ出したい状況、不快や恐れを感じるような状況、或いは発汗や心拍数の増加といった生理的反応を引き起こさせるような状況」と定義している。つまり、児童生徒は何らかのストレスによって、不安感情や恐れそして逃避感情を抱くことになり、そのストレスが児童生徒の心理的な危機状態に繋がるのではないか。だとすると、児童生徒のストレスの要因を検討し、そのストレスに対する対処が大切になってくる。戸田、福岡（1999）は、釧路市内および根室市内の小学校3年生309名、6年生280名の合計

589名から、児童生徒の学校におけるストレスを検討している。それによると、児童生徒の学校におけるストレスの要因は、「学業面」、「対人面」、「規制」であることを示した。そしてまた、嶋田・岡安・坂野（1992）は、公立小・中学校の教師に対して児童生徒がどのような時にストレスを感じているかという質問紙を作成した上で、その質問紙調査を小学6年生を対象に実施し、男女別に因子分析を行っている。その結果、男児については「対人関係」、「学校システム」、「発表場面」、「学業達成」、「行動規制」の5因子を、女児については「対人関係」、「学校システム」、「学業達成」、「サポート人物」の4因子を指摘している。嶋田・岡安・坂野の質問紙は、教師側の立場から作成したものであるが、児童生徒がストレスと感じている要因は、戸田、福岡（1999）らの結果と同様に、大きく「学業面」「対人面」「学校規則（学校システム）」であるといえよう。つまり、児童生徒がストレスと感じていることと、教師の認識は一致しているということを指摘することができる。だからこそ、教師はこの児童生徒のストレスの要因に対して、どのように捉え援助していくかということが重要になるだろう。

Ⅱ－２ 学校心理学 ―心理教育的援助サービス―

児童生徒が感じている「学業面」「対人面」「学校システム」などのストレスによる問題状況を解決する手立てが重要である。例えば、石隈（2006）は学校心理学を理論化・体系化している。すなわち、学校心理学について「学校教育において一人ひとりの児童生徒が学習面、心理・社会面、進路面、健康面における課題への取組みの過程で出会う問題状況の解決を援助し、児童生徒が成長することを促進する「心理教育的援助サービス」である」と述べている。つまり、児童生徒が学校教育で出会う「学習面、心理・社会面、進路面、健康面」などのストレスの一要因である課題や問題状況に対して、児童生徒を支援していくということである。いわば、児童生徒のストレスによる心理的な危機状態に対応するための有効な手立てである「アセスメント」を考える上で重要な理論といえるだろう。

大対・大竹・松見（2007）は、児童生徒の学校におけるストレスを学校適応として捉え、学校適応アセスメントの理論的基盤となる3水準モデルの構造を試みている。このモデルでは、感情や認知を含めて児童生徒がどのように行動しているかが初めにあり（水準1：行動的機能）、その結果児童生徒が学業面・社会面で良い成績や学業達成あるいは先生や友人との良い関係など環境から受けている強化があり（水準2：学業的・社会的機能）、最終的に強化を受けている量は児童生徒が環境をどのように捉えるかに反映され全体として児童生徒の学校適応感が形成される（水準3：学校適応感）という3つの水準から学校適応状態を検討している。つまり、学校適応につながる過程は、まず自己をどう認知し行動しているのかという自己認知にはじまり、次にその自己認知に対して、学業面・社会面・対人関係についての強化があり、その受けている強化の量による3水準の階層構造によって学校での適応感が決まるということである。しかし、この3水準は、あくまでも児童生徒側からの自己認知における強化による水準構造である。児童生徒の学校適応において重要なのは、児童生徒の自己認知された適応の課題を、教師がどう評価し、実践していくかが重要となるであろう。そのためにも、教師側からみた児童生徒のアセスメントを検討していくことが重要である。

教師側からみた児童生徒のアセスメントの重要性について、石隈（1999）は「心理教育的援助サービス」として、3段階の援助サービス（一次的援助サービス、二次的援助サービス、三次的援助サービス）を提示している。そして、「心理教育的援助サービス」は、3段階でそれぞれ援助対象となる児童生徒を設定し、児童生徒一人ひとりが出会う問題に対して、アセスメントを行い、問題解決のために援助するサービスである（石隈、1999）。心理教育的援助サービスの理論は、すべての児童生徒を段階分けによって、児童生徒一人ひとりに対して、何に課題を抱え、どのような問題があるのかを「アセスメント」することに重点を置いているといえよう。このことは、児童生徒の心理的な危機状態における兆候（サイン）を早期に捉え対処していく「リスク・マネジメント」の視点において有効であろう。そこで以下で、この3段階の心理教育的援助サービスを参考に、児童生徒の心理危機レベルに応じたアセスメントに焦点をあてた学校心理学的支援のモデルを提示していく。

Ⅱ－3 一次的援助サービス

Ⅱ－3－（１） 学校心理学－アセスメント－

一次的援助サービスは、「すべての児童生徒」を対象に行う発達促進的あるいは予防的な援助サービスである（石隈、1999）。そして、発達促進的あるいは予防的な援助サービスにおける児童生徒のアセスメントについて、石隈（1999）は、児童生徒の学習面、心理・社会面、進路面、健康面などにおける発達課題と教育課題への取り組み状況を理解することと述べている。そして学習面のアセスメントにおいて、認知面、情緒面、行動面の3つから情報を得ると指摘している。すなわち、認知面は、学習についての考え方、学習スタイル、学習と将来の目標設定である。次に情緒面は、見たい・知りたいという意欲、学校や学級への感情、達成感や自己効力感である。最後に、行動面は、学習習慣、学習スキルが挙げられている。

次に心理面のアセスメントについては、エリクソンの心理社会的発達段階である、乳児から青年までが取り組む発達課題を乗り越えていくという重要性を参考にしている。また、社会面のアセスメントにおいては、児童生徒の人間関係における特徴や問題などの情報を集め検討すると述べている（石隈、1999）。そして、児童生徒の人間関係における特徴の問題については、ソーシャルスキルの問題として議論されている（河村、2003・安川、2003）。その中でも、河村（2003）はソーシャルスキル訓練の実践を志向した研究を行っている。その結果によると、児童期には、仲間や集団の中での基本的なマナーである「配慮スキル」を、青年期初期には「配慮スキル」を保ちながら、より成熟した相互的なかかわりを促進する、「かかわりスキル」を獲得させるソーシャルスキル教育を提案している。

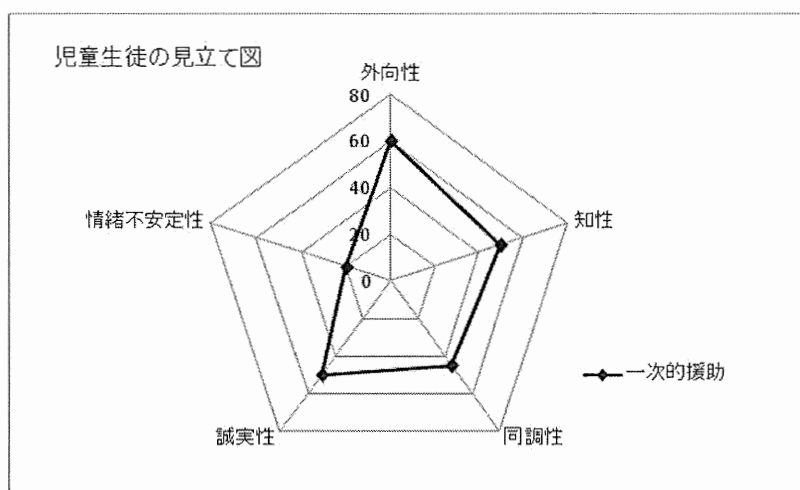
進路面のアセスメントについては、児童生徒の好きなこと・もの・あこがれているもの、趣味などの興味・関心、大切にしていることやこだわっていることなどの価値観、得意なことなどについての情報を集め検討する。

健康面のアセスメントについては、児童生徒の健康面での状況や、身体的な訴えについて情報を集めて検討する（石隈、1999）と述べている。

Ⅱ－３－（２） 児童生徒の特質・性格

児童生徒の「学習面、心理・社会面、進路面、健康面」におけるアセスメントは、児童生徒の学校生活や教育課題に大きな影響を及ぼす情報ということがいえ、5つの場面に焦点をあてた、児童生徒の特徴を捉えるのは有効であろう。そして、児童生徒の学習面や進路面などの特徴を捉えるとともに、児童生徒の一人ひとりの性格についても併わせて把握しておく必要がある。例えば、近藤（1994）は、児童生徒一人ひとりとは様々に異なる性格を有しており、教師は児童生徒の特質・性格を認知することが大切だと指摘している。そして、児童生徒の特質・性格について、ゴールドバーグ（1981）は、BigFiveという一つのパーソナリティ理論として、外向性、知性、同調性、誠実性、情緒不安定性の5つの構造を指摘した。そして、曾我（1999）により小学生用の5因子性各検査（FFPC）も開発され、標準化されている。すなわち、①外向性（Extraversion）は、活動的な、積極的な、外向的な、引っ込み思案ではない、内気ではない、などの特徴を表すものである。②知性（Openess toexperience）は、多才な・先見の明がある・洞察力がある・頭の回転が速い・機転がきく、などの特徴を表すものである。③同調性（Ageeableness）は、優しい、寛大な、温和な、親切的な、人の良い、などの特徴を表すものである。④誠実性（Conscientiousness）は、飽きっぽい、無責任ではない、いい加減ではない、怠惰ではない、ルーズではない、などの特徴を表すものである。⑤情緒不安定性（Neuroticism）は、不安になりやすい、心配性、悩みがち、動揺しやすい、傷つきやすい、などの特徴を表すものとして提案されている。

この①～⑤の5因子は、石隈（1999）が述べていた「学習面、心理・社会面、進路面、健康面」と類似している。すなわち、外向性（心理・社会面）、知的（学業面）、同調性（心理・社会面、健康面）、情緒不安定（心理・社会面）に対応させることができるだろう。児童生徒の特質・性格を的確に捉えるためには、歴史的にも体系化されている「BigFive」の尺度を用いることが有効であろう。これら5つの尺度をもとに、担任教師の主観で児童生徒の特質・性格について、数値化し児童生徒の特質・性格を捉えておくことが大切である。平常時における児童生徒の特質・性格の資料（「児童生徒の見立て図」）は、児童生徒が不安感情や恐れそして逃避感情などを抱き、児童生徒自



（Figure 1）児童生徒の特質・性格のレーダチャート図

身の力では対処できない心理的な危機状態の場面において、心理教育的援助サービスを検討する際の重要な資料となるだろう。だからこそ、入学した初期の段階で、児童生徒の特質・性格の状態を記録しておくことが重要である。児童生徒の特質・性格を記録しておく手立てとして、「外向性、協力性、知性、同調性、誠実性、情緒不安定性」の尺度で、児童生徒の簡易的なレーダーチャート図を作成しておくことが大切である（Figure 1）。そして、教師自身が定期的にこの「児童生徒の見立て図」をもとに、児童生徒の様子をアセスメントすることが重要であろう。例えば、極端に外向性の数値が下がっていれば、「何か児童生徒にあったのではないか」というアセスメントを行う判断材料にすることができよう。そして、「何か児童生徒にあったのではないか」というアセスメントを行うことは、二次的援助サービスである、「一部の児童生徒」の援助対象となるかどうかについて、検討することでもあるといえる。

Ⅱ－４ 二次的援助サービス

Ⅱ－４－（１） アセスメントによる援助方針の検討

二次的援助サービスは、一次的援助サービスでは満たされない、「一部の児童生徒」を対象に行われる援助である（石隈、1999）。具体的には、登校をしぶる、学習意欲が下がってきたなど、問題を抱え始める兆候が表れていたり、今後問題を抱える可能性が高いと予想される「一部の児童生徒」（石隈、1999）である。つまり、問題状況のアセスメントを行い、児童生徒の問題状況を早期に発見し援助を検討していく、まさに「リスク・マネジメント」としての予防的援助サービスであるといえる。

二次的援助サービスにおいては、一次的援助サービスで、児童生徒の心理的な問題・課題が疑われる「一部の児童生徒」の支援について、どのような援助を行っていくのかを、アセスメントを通じて検討していくのが目的である。つまり、「一部の児童生徒」への援助方針を検討するのである。援助方針を検討するにあたり、「一部の児童生徒」のアセスメントを行うことが重要である。

その手立てとして、まず、担任教師は、援助が必要な児童生徒の様子を、一次的援助サービスで作成した「児童生徒の見立て図」を更に記述していく必要があるだろう。援助方針を検討するにあたって、一次的援助の時と比べて、「外向性、知性、同調性、誠実性、情緒不安定性」のどの特質・性格が、どの程度、変化があるのかを把握し、多角的視点によって検討することが重要である。援助方針の検討における多角的視点について、弘中（2004）は、学校での相談活動においては、ひとりが頑張るのではなく、さまざまな人的資源である複数の人がそれぞれ異なった役割を担って相補的に協力する必要性があることを述べている。そしてまた、石隈（2003）は、「複数の援助者が、共通の目標をもって、役割分担しながらチームで援助していく」という「援助チーム」の有効性を指摘している。

Ⅱ－４－（２） 「援助チーム」の重要生

「援助チーム」について、学校心理学（石隈、1999、2004）では、3種類の援助チームが指摘されている。すなわち、①特定の児童生徒に対し一時的に編成され、問題解決とともに解散される個別の援助チーム、②学校の心理教育的援助サービスの充実を目指して恒常的に機能するチーム、③

学校全体の教育システムの運営に関するチームである。つまり、二次的援助サービスにおいては、3種類のチームの中の①に該当するといえよう。一次的援助サービスで、児童生徒の心理的な問題・課題が疑われる「一部の児童生徒」について、個別の援助チームを編成するのである。個別の援助チームにおける編成メンバーについて、八並・細見（2001）は、自己否定感の強い中学1年生男子生徒へのチーム援助の検討を行った。その結果、学級担任教師、生徒指導担当教師、進路指導担当教師、教科担任教師、部活動顧問教師のチューデントサポートチーム（SST）は、二次的援助サービスを必要とする児童生徒に対して情緒面に大きな教育効果を示唆していた。そしてまた、「援助チーム」のメンバー構成の重要性や有効性について、栗原（2006）は、高校2年女子生徒1名（不登校児）におけるチーム援助の実践から、学校や教師の特性をいかしたチーム支援の有効性と可能性、学校カウンセリング独自の目標設定と方法選択の重要性を指摘している。つまり、二次的援助サービスにおいては、「援助チーム」の編成メンバーが鍵をにぎり、その「援助チーム」内での目標設定や方法選択が重要であるといえる。

「援助チーム」での目標設定や方法選択について、八並（2003）は、「援助チーム」に焦点をあて「いつ、誰が、どこで、誰にたいして、いずれの領域（学習面、心理・社会面、進路面、健康面）について、どのような援助サービスを実践し、それに対してどのように児童生徒がリアクションをとったのか」という基本情報の蓄積は重要であると指摘している。つまり、児童生徒の心理的な問題・課題が疑われる「一部の児童生徒」の「援助チーム」による援助方針を検討する際には、アセスメントに基づき、役割と目標を明確にした援助の展開が重要であるといえる。

「援助チーム」の展開について、田村（2004）は①援助チームの形成、②援助チームでの活動、③援助チームの終結、④引継（フォローアップ）に4つの展開サイクルに整理している。効果的に②の援助チームでの活動を行うためには、児童生徒の心理的な問題・課題（いじめや登校しぶりなど）について、これまでの「児童生徒の見立て図」をまとめた資料や、児童生徒の気になる行動等を書き出せるような援助シートによってアセスメントを行い、児童生徒の援助方針を検討すること

【主訴】	最近、欠席しがちであり、登校時においても職員室や保健室付近にいたことが多いため、A児の周辺で何か問題が発生しているのではないかと			
指名	性別	学年・組	担任	
		年 組		

児童生徒の見立て図（一次的援助時）

児童生徒の見立て図（二次的援助時）

	外向性	知性	同調性	誠実性	情緒不安定性
一次的援助時	60	50	45	50	20
二次的援助時	20	40	30	40	65

参加者	学級担任	学年主任	養護教諭	生徒指導担当	教育相談担当
-----	------	------	------	--------	--------

【心理危機のサイン】は示していないか。それぞれの立場で、気になっていることを自由にメモしていく。

<例>
☒ 安定している ☐ 情緒不安定

- ・休みがちになっており、登校してきても職員室の付近などにいることが多い。
- ・成績が極端に低下している。
- ・不良グループのメンバーのバシリになっているのではないかと。
- ・腹痛や頭痛を訴えることが多くなった。
- ・何事においても、覇気がなくなっている。
- ・家庭環境に大きな変化があった。（親の離婚など）
- ・友人関係でのトラブルがあった。
- ・将来の進路について、悩んでいるみたいだった。

↓

援助方針の検討		誰が行うか	いつまでに	達成度
これから支援で何（どんなこと）を				

↓

援助資源の確認		誰が行うか	いつまでに	達成度

（Figure 2）二次的援助サービスにおける援助シート

が重要であろう。援助シートは、情報をバラバラにではなく、情報を集約するためのアセスメントを通じて、意味のある組み合わせとして解釈し、援助方針を検討するに有効である（Figure 2）。

援助方針を検討する際における、効果的なアセスメントの着眼点について、石隈（1999）は、児童生徒の課題への取り組みや問題解決に、援助的な機能をもつ人的資源や物的資源として、援助資源を活用する重要性を述べている。そしてまた、南澤（2001）は、不登校の中学3年女子生徒1名の事例を検討し、心理教育的アセスメントに基づき得られた自助資源、援助資源を有効に活用した心理教育的援助サービスが有効であったことを示した。つまり、児童生徒の助けになってくれるであろう「援助資源」や、児童生徒の個人がもつ力である「自助資源」についても、「援助チーム」内で共有しておくことが大切であるといえよう。例えば、「援助資源」である友人、保護者、部活の顧問、養護教諭、生徒指導担当教師、教育相談担当教師などである。そして、「自助資源」は、児童生徒自身のもつ力で、問題状況に対処しながら、成長するのに役立つ力である。例えば、体力、学習意欲、悩みなどの解決力、ストレス対処の能力、学習能力などである。

これらの資源の活用を検討し、事態が大きくなる前に未然に防止することが、「リスク・マネジメント」の観点から最も重要である。

二次的援助サービスにおいては援助シートを活用し、児童生徒の援助資源や児童生徒の援助方針について、「だれが」「いつ」「なにを行う」のかをチーム内で明確にする。そして、「一部の児童生徒」に対して援助を行い、援助の効果が十分に得られない時は次の三次的援助サービスを検討していく。

Ⅱ-5 三次的援助サービス

Ⅱ-5-(1) アセスメントによる援助方針の再考および危機介入の検討

三次的援助サービスは、長期欠席、いじめ、非行などにより重要な援助ニーズをもつ「特定の児童生徒」を対象とする（石隈、1999）。緻密な情報を収集しまとめを行い、一人ひとりに応じた指導計画を作成（個別の支援計画（IEP））、対象となる児童生徒を援助する（石隈、1999）。つまり、二次的援助サービスにおいて、児童生徒の心理的な問題・課題が疑われるという状態から、三次的援助サービスでは実際に、児童生徒の耐えがたい心身の苦痛によって、心理的な危機状態が生じている段階といえる。三次的援助サービスは、未然に事件・事故を防ぐ「リスク・マネジメント」における最終段階の援助サービスといえよう。

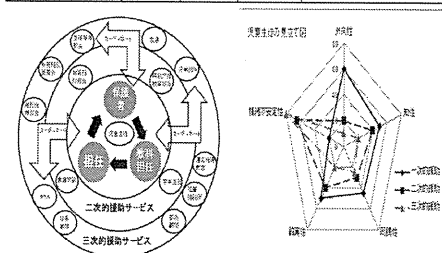
三次的援助サービスにおける「援助チーム」は、学校心理学の3種類の「援助チーム」で整理されているうちの「②学校の心理教育的援助サービスの充実を目指して恒常的に機能するチーム、③学校全体の教育システムの運営に関するチーム」に位置づけることができる。この中の②と③におけるシステムレベルの「援助チーム」は、具体的には学校組織における心理教育的援助サービスに関する運営委員会、対策委員会（たとえば「教育相談委員会」「不登校対策委員会」「いじめ対策委員会」など）の名称の委員会がそれにあたる。つまり、三次的援助サービスは学校組織全体として行う心理教育的援助サービスであり、これまでの援助サービスよりも、問題の共有や援助資源の検討をより深く行うことが重要になってくる。山口（2003）は、三次的援助サービスにおける問題の共有や援助資源の検討を、不登校の中学1年生に対する援助を教師が行った実践を元に検討

している。その結果、三次的援助サービスには、コンサルテーション（作戦会議）およびネットワーク（援助資源）を生かし、「援助チーム」を活用することが有効であることを示唆した。つまり、三次的援助サービスでは、「特定の児童生徒」のアセスメントを検討するにあたり、異なる立場や専門性をもつものが多角的に議論し、援助方針を修正・決定していくことが重要といえよう。

Ⅱ－５－（２） コーディネーターの重要性

異なる専門性をもつものが多角的に「特定の児童生徒」のアセスメントを行い、援助方針を修正・決定していく過程において、「援助チーム」のまとめ役・調整役であるコーディネーターの「コーディネーション」が重要となろう。黒沢（1998）は複数の援助者による、援助チームを効果的に形成するためには、そのチームをまとめ、調整していくためのコーディネーターの存在が必要だと述べている。

瀬戸・石隈（2000）は、コーディネーターが行う「コーディネーション」について、「学校内外の援助資源を調整しながらチームを形成し、援助チーム及びシステムレベルで、援助活動を調整するプロセス」と定義している。そしてまた、田村（2003）は、「援助チーム」の活動を調整するコーディネーターが「援助チームを形成し、促進する」役割を果たすとし、「援助チーム」での話し合いにおいてコーディネーターが参加者の心情に配慮することは効果的なチーム援助に結びつくことを指摘している。つまり、三次的援助サービスは、コーディネーターを活用し、他の外部の相談機関や医療機関などの専門機関との連携や危機介入の必要性などを検討していくことが重要である（Figure 3）。

【三次的援助サービス】 特定の児童生徒の「心理危機」におけるアセスメント 危機介入の必要の検討																												
指名	性別	学年・組	担任																									
		年 組																										
																												
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th>外向性</th> <th>知性</th> <th>同調性</th> <th>読解性</th> <th>情緒不安定性</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>一次的援助時</td> <td>60</td> <td>50</td> <td>45</td> <td>50</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>二次的援助時</td> <td>20</td> <td>40</td> <td>30</td> <td>40</td> <td>65</td> </tr> <tr> <td>三次的援助時</td> <td>10</td> <td>20</td> <td>25</td> <td>20</td> <td>80</td> </tr> </tbody> </table>						外向性	知性	同調性	読解性	情緒不安定性	一次的援助時	60	50	45	50	20	二次的援助時	20	40	30	40	65	三次的援助時	10	20	25	20	80
	外向性	知性	同調性	読解性	情緒不安定性																							
一次的援助時	60	50	45	50	20																							
二次的援助時	20	40	30	40	65																							
三次的援助時	10	20	25	20	80																							
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>参加者</th> <th>学校担任</th> <th>学年主任</th> <th>養護教諭</th> <th>生徒指導担当</th> <th>教育相談担当</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>部活顧問</td> <td>保護者</td> <td>教師</td> <td>校長</td> <td>児童相談所</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					参加者	学校担任	学年主任	養護教諭	生徒指導担当	教育相談担当	部活顧問	保護者	教師	校長	児童相談所													
参加者	学校担任	学年主任	養護教諭	生徒指導担当	教育相談担当																							
部活顧問	保護者	教師	校長	児童相談所																								

【危機介入の検討】
それぞれの立場で、気になっていることを自由にメモしていく。

<例>
☐ 安定している ☐ 情緒不安定
☐ 自殺をほめめかす言動
☐ 自殺未遂の経験と時期
☐ いじめの疑いの有無
☐ 欠席が目立っている
☐ 孤立していることが多い

↓

自助資源の確認

↓

援助資源の確認

↓

危機介入の有無

--

（Figure 3）三次的援助サービスにおける援助シート

「コーディネーター」の資質については、田村（2003）は①援助チームでの話し合いをもつタイミングをはかる、②チームメンバーの心情に配慮した話し合いの進行ができる、③話しやすい雰囲気を作る、④専門的な知識を持っている、⑤援助案が実行しやすいようにする、⑥援助方針や援助

案の修正をする。という6点を示唆している。この6点について、満たされる人材をどのように確保していくかが重要になってくるであろう。そして、児童生徒の心身の苦痛によって、心理的な危機状態が深刻な場合には、適切に危機介入ができるような心理の専門的知識を有するとともに、連絡調整能力にも優れた人材の育成が求められる。

Ⅱ－５－（３） 危機介入

児童生徒の心理的な危機が深刻な場合には、危機介入を検討する必要がある。「危機」についてDSM-IVの定義に従えば、危機（Crisis）とは、「人が通常もっている、事態にうち克つ作用がうまく動かなくなると、心理的な平機状態が急激に失われ、苦悩と機能不全が明らかに認められる状態である」とされている。つまり、心理的に苦悩と機能不全を起こし、自分の力ではどうすることもできない状態であるといえよう。児童生徒の耐え難い、心身の苦痛によって、引き起こされている危機状態に対して、危機介入を検討する必要があるだろう。危機介入の目的について、Everly, G. S. & Mitchell (1997)によると、危機介入の目標となるものは、（１）急激な激しい苦悩という個人の症状を安定させ、軽減すること、（２）精神的機能（すなわち心理的平衡）がより「安定した状態」に回復できること、（３）症状に表れる機能的損傷のレベルを下げる、すなわち個人の適応できる水準まで機能回復することを助けることであるとしている。つまり、児童生徒の心理的な危機状態が、この目的に照らして緊急的に必要なかどうかについてアセスメントしていくことが重要だろう。そのためには、危機介入について、まず「危機の程度はどうか」をアセスメントすることが大切である（Figure 3 参照）。

児童生徒の問題状況を危機としてとらえ、危機介入を行う必要があるかどうかの判断をするための着眼点として、例えば、①自殺未遂の経験と時期、②自殺の「予定」（予定がはっきりしているほど危険である）、についての情報を検討する。「危機介入」の必要ありと判断したならば、これらの情報にもとづき、危機介入を始めるかどうか検討する。そして、児童生徒の心理的な危機状態のアセスメントを行い、危機の程度が深刻であり、介入が必要と判断したのであれば、介入の目標設定を共有し、保護者・外部機関との連絡や協力要請などを行い、学校組織として危機管理体制に移行することが重要である。危機管理体制に移行することができ、児童生徒の心理的な危機状態に対処できれば、事件・事故を未然に防ぐことができよう。

このようにこれまで、事件・事故を未然に防止するという観点から、学校心理学の一次的援助サービスから三次的援助サービスの心理教育的援助サービスを通じて、段階的に児童生徒の状況を捉えて検討してきた。すなわち、児童生徒の心理的な危機状態を捉えて、アセスメントすることができれば、未然に事件・事故を防ぐことができよう。例えば、「児童生徒の見立て図」や「援助シート」などを活用し、児童生徒の小さな変化を見逃さず捉えるようにすることが大切である。しかし、事件・事故が起きてしまう場合もあるだろう。次では、事件・事故の発生時における「クライシス・マネジメント」としての学校心理学的支援を「四次的援助サービス」として提示していく。

Ⅲ．四次的援助サービスという視点

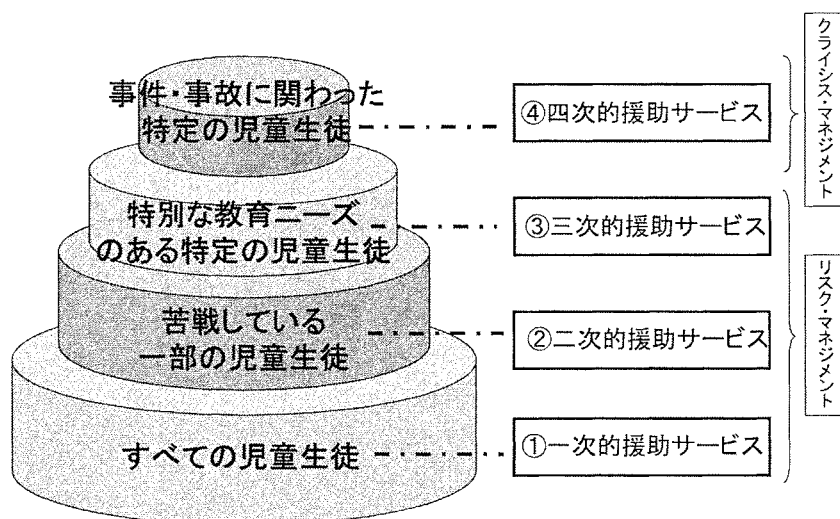
児童生徒・学校組織の心理危機に焦点をあてた「クライシス・マネジメント」としての学校心理学的支援

Ⅲ－１－（１） 四次的援助サービスという視点

石隈（1999）の心理教育的援助サービスの理論は、すべての児童生徒を３段階（一次的援助サービスから三次的援助サービス）に分けることによって、児童生徒一人ひとりに対して、何に課題を抱え、どのような問題があるのかを「アセスメント」することであった。この３段階の「アセスメント」は「リスク・マネジメント」としての機能を有し、児童生徒の心理的な問題・課題、事件・事故を早期に捉える手立てとして有効であるといえよう。

この理論を踏まえ、実際に事件・事故がおこった際における「クライシス・マネジメント」としての心理教育的援助サービスを検討する必要がある。「クライシス・マネジメント」段階で目標にすることについて、瀧野（2006）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。」と述べている。そしてまた、瀧野（2006）は、事件・事故時の対応として、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と指摘している。

つまり、事件・事故の発生時においては、①事件・事故の発生した際にいかに迅速に学校の機能回復に努めるということ、②事件・事故の「危機状況」に応じて、学校内部で対応できるのか、外部の支援で対応していくのかどうかということ、③児童生徒の安心・安全感の回復に向けての手立てをどのようにするべきかということを検討し、「クライシス・マネジメント」の視点から学校心理学的援助モデルを提示する。



(Figure 4) 四次的援助サービスの位置づけ

そこで、事件・事故が起こった際の心理教育的援助サービスを四次的援助サービスとして位置づけ、「クライシス・マネジメント」としての学校心理学的援助を、①学校の機能回復②学校内外の支援の検討③児童生徒の安心・安全感の回復に分けて検討していく（Figure 4）。

Ⅲ－１－（２） 学校機能の回復 一校内危機管理チームの形成－

児童生徒の安心・安全感の回復を行う体制を整えるために、児童生徒の心理的に危機な状態を見極めながら、学校の機能回復を検討することが大切である。例えば、学校機能の平常時への回復に向けて、瀧野（2006）は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の必要性などを指摘している。つまり、授業の短縮や休校措置などは平常時にはない緊急的な対応であり、どのように方向づけをしていくのかをアセスメントしていくことが重要である。

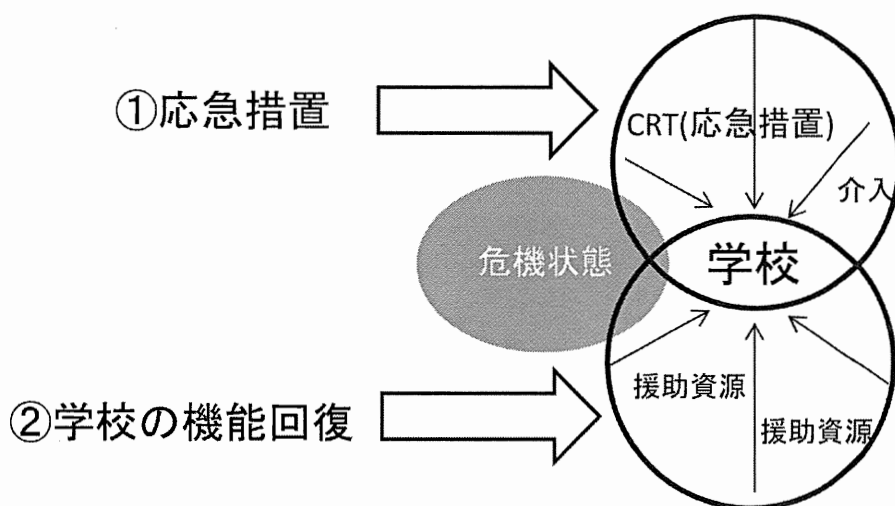
危機の状態におけるアセスメントを効果的に行っていくためには、これまでの援助サービス理論同様に、「チーム」を編成し、「多角的」な視点で検討していくことが必要であろう。例えば、「チーム」を編成し検討することについて、瀧野（2006）は、事件・事故の状況を見極め、「校内危機対応チーム」の必要性を検討すべきであると述べている。そして「校内危機対応チーム」においては、事実確認、連絡や報告、今後の活動の進め方、外部の関係機関への支援要請などの判断を迅速に行うことが大切であると指摘している（瀧野、2006）。つまり、危機の状態におけるアセスメントの着眼点は、「（イ）どのような事件・事故が発生したのか」「（ロ）事件・事故の収束には、どのような手立てがあるのか」「（ハ）収束のための手立てに必要な資源・体制は何か」「（二）外部の専門家に援助を求める必要はあるか」という、（イ）～（二）の４点について検討することが有効であるといえる。危機の状態におけるアセスメントを４点から検討し、学校の機能回復に向けて学校教職員の共通理解を図っていく必要がある。そして、児童生徒の心理的な危機の状態に迅速に対応することが重要であろう。

Ⅲ－２－（１）「危機状況」の対応を検討する

児童生徒の心理教育的援助サービスを検討していくにあたり、事件・事故の「危機状態」に応じて、学校内部で対応できるものなのか、あるいは外部の機関に援助を求めるのかを検討していく必要がある。学校内部で対応できると判断したのであれば、「緊急援助チーム」などのチームにおいて、児童生徒の心理的な危機状態のアセスメントを行い、援助方針に従って行動していくことになるだろう。

一方で、外部機関の援助が必要とあれば、三次的援助サービスにおいて検討した「コーディネーター」が中心となり、関係機関との連携・協力を行い援助を受けていくことになるだろう。そのために、日頃からの関係各所との連携を大切にしておく必要があるだろう。

また、外部機関の援助が緊急的に必要な場合においては、学校緊急支援チームやCRT（クライシス・レスポンス・チーム）の援助を受けることを検討する必要があるだろう。いわゆる、学校の機能回復に向けての「応急的処置」と位置づけることができる。以下でCRT（クライシス・レスポンス・チーム）に焦点をあててその動向を検討していく。



(Figure 5) 学校危機における「応急措置」および「機能回復」についての概念図

Ⅲ－２－（２） 応急処置

危機状態においても、必要最小限の対応を機能させるためには、応急処置的な支援を受ける必要がある。応急処置的な支援については、①応急措置、②学校の機能回復の２点から説明できる（Figure 5）。

①「応急措置」については、学校緊急支援チームやCRT（クライシス・レスポンス・チーム）など、短期間に集中的に学校に介入するものである。例えば、山口県、静岡県、長崎県において組織編成が行われている。学校の危機介入の期間は、最大３日間であり延長できないとされている。また、遺族などのケアは基本的には行わないことを明記している。構成員の身分については、常勤の職員ではなく、非常勤（臨床心理士、精神科医、弁護士など）であり、臨時的に事件・事故の初動対応のために組織され、期間を限定して支援するものといえよう。

これらCRTの特徴は、児童生徒一人ひとりの「個」のケアではなく、危機に陥り混乱している学校という「場」のケアが中心ということである。そして、児童生徒を取り巻く環境（場）を安定させることを第１の目的として捉えている。そのために、CRTが行う支援の内容は、静岡県CRTの資料によると①教師への助言、②保護者への心理教育・説明、③児童生徒への応急対応、④教師への心理的サポート、⑤マスコミ対応ということが挙げられている。例えば、①教師への助言は、教師全員に対して、トラウマとそのケアについての心理教育を行い、教師が生徒・保護者に対して的確な対応を行えるように助言するものである。そして、②の保護者への心理教育・説明については、学校が配布する保護者向けの文書（急性ストレス反応の説明と対応方法など）作成の手助けや、臨時保護者会に同席し、児童生徒のこころのケアに関しての必要な説明を行うとされている。そしてまた、③④の児童生徒や教師へのサポートについては、活動３日間の範囲で特に「配慮を有する児童生徒の心のケア」や、「特に心理的にダメージの大きい教師」に対して心理的サポートを

行うとしている。最後に⑤のマスコミ対応については、マスコミ用の資料の作成の助言や取材の自粛等、マスコミへの注意の喚起を行うとしている。

このように、①教師への助言、②保護者への心理教育・説明、③児童生徒への応急対応、④教師への心理的サポート、⑤マスコミ対応などの5点は、事件・事故発生時に、学校組織そのものが脆弱化している状況においては重要である。学校の指示系統が混乱している可能性が高い状況下において、CRTは学校の機能回復の道筋をつける「応急措置」であり、危機的状況に陥った学校組織には欠かすことができないものであるといえよう。

Ⅲ-2-(3) 児童生徒の安心・安全感の回復

事件・事故の発生時においては、学校の危機であるとともに、児童生徒においても、突発的な状況により、心理的に危機状態が発生しているといえる。よって、事件・事故の発生時においては、「事件・事故に関わった特定の児童生徒」が対象となる。

支援の必要のある特定の児童生徒のアセスメントのために、まず、担任教師が学級の児童生徒の状態を把握する必要があるだろう。事件・事故などの突発的な事故によって、「どの程度危機状態にあるのか」を捉えていく（四次的援助サービス）。その際の手立てとして、「児童生徒の見立て図」を用いるのである。事件・事故後にすべての児童生徒に対して、再度、「児童生徒の見立て図」を検討していき、「どの程度危機状態にあるのか」に注目して、数値に変動がみられる児童生徒の反応について理解しながら、注視していくことが大切であろう。次に、「チーム」で対応する有効性を前提にして（石隈、1999）、アセスメント資料をもとに、心理教育援助サービスを「緊急援助チーム」などのチームで、児童生徒の心理的な危機状態を検討していくことが重要であろう。

瀧野（2006）は、心理的ケアの対応の分類として、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段階で捉えておく述べている。つまり、「児童生徒の見立て図」などのアセスメント資料などをもとに、児童生徒の心理的な危機状態にあった援助を検討していくことが重要である。

Ⅲ-3-(1) 学校の機能回復へ向けて

学校緊急支援チームやCRT（クライシス・レスポンス・チーム）は、学校組織の機能回復の道筋をつける「応急処置」である。「応急措置」の後の児童生徒の心理的な状態に対応する体制づくりが重要になってくる。学校は依然として、危機の状況下であるが、その危機状況においても、教職員がどのような役割を分担していくのが重要になる。例えば、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について提案している。すなわち、①代表、②副代表、③メディア対応、④コミュニケーション担当、⑤教職員間連絡担当、⑥カウンセリング担当、⑦集団管理担当の7つである。その中の④コミュニケーション担当とは、学校内の直接的なコミュニケーションの責任者であり、保護者向けの連絡をすることや外線からの電話の記録などが指摘されている。また、⑤の教職員間連絡担当とは、校内連絡網と連絡の仕方の整備を示している。そして⑦の集団管理担当とは、児童生徒や教職員の移動の担当と示されている。つまり、①②は校長や教頭などの指令塔である管理職が担うことになるだろ

う。⑥は、臨床心理士や学校心理士の資格や知識を有している人が担うことになるだろう。そして④⑤⑦は、役割の性質から、組織の中でも特に、信頼されているコミュニケーション能力の優れた人が担うことになる。このように、①②、そして⑥以外の人選については、はっきり示すことができず、現場での適材適所ということになるといえる。

Ⅲ－３－（２） 学校危機状態における組織体制 ―学校心理学的援助―

危機状態では、適材適所という視点が重要である。例えば、中西（2007）はWeick & Sutclif（2001）が提出した、HRO（High Reliability Organization；高信頼性組織）という理論を整理している。すなわち、事件・事故などの不測の事態が発生した場合には、それをよく知っている人、適切な対応ができる人、あるいは、できそうな人に、意思決定権限の委譲の必要性を指摘している。つまり、危機状態においては、組織が柔軟になることが大切であり、必要ならば校長の判断権限においても「適切な対応ができる人」に権限を委譲していく必要性を示唆しているといえる。そしてまた、事態の収束には全力をあげてその対応にあたるという、「機敏さ」を示している。危機下における、「機敏さ」や「柔軟さ」を実現するためには、組織内で情報を共有することや、対応の優先順位をつけることが必要である。

これまでの議論を踏まえ、危機下において迅速に学校の機能回復に向けて、どのように学校組織をマネジメントしていくかについて検討していく。つまり、①情報の共有を図ること、②権限委譲の必要性を検討すること、③行うべき優先順位の高い対応は何か検討すること、④児童生徒への対応を検討すること、⑤行事・日程を検討すること、⑥保護者対応の重要性を指摘できる。

「①情報の共有を図ること」については、情報は状況が進むに従って変化していく。何が事実で、何が推測なのかを把握し、事実を丁寧に検討することが重要である。場合によっては、警察などの関係機関から情報が入る場合もある。学校の援助資源などを活用し、情報の収集を行うとともに、学校が知り得ている事実を確認し、学校全体で情報を共有していく。

「②権限委譲の必要性」については、学校の機能回復までは、柔軟な対応が大切になる。状況によって、それをよく知っている人、適切な対応ができる人、あるいは、できそうな人に、意思決定権限を委譲していく。

「③行うべき優先順位を検討すること」については、集まった情報から、まず何をすべきなのかを検討し、できるだけ迅速に対応を行う。優先順位が高いものとして、児童生徒の生命および身体の安全の確保などがあげられよう。児童生徒が自殺を図ったという状況は、家族への対応と同時に、群発自殺や後追い自殺を防ぐための対応が重要である。

「④児童生徒への対応」については、児童生徒にどのような対応が必要かを判断する。今回の事件・事故の影響を受け、何らかの援助を必要としている児童生徒や、まだ大きな反応を示していないものの気になる児童生徒は誰なのかをリストアップし、学校組織全体で共通理解を図ることが重要である。援助が必要と考えられるのは、当事者と関係が深かった児童生徒である。たとえば、友人やクラスメイト、同じクラブ活動などの児童生徒は大きな反応を示す可能性がある。また、事件・事故を目撃した児童生徒もビックアップする。さらに、生徒指導や教育相談でよく名前の挙がりやすい児童生徒にも気を配る必要がある。

「⑤行事・日程を検討すること」については、事態が沈静化してきたときは、学校の機能回復を考慮されなくてはならない。いつ、どのような形で平常日課に戻り、行事を開催するかなどを全体の状況を検討していく。

「⑥保護者対応を検討すること」については、「応急措置」のチームにおいても、保護者対応を行っているが、今後の計画やこれまでの報告を検討する。そして、安心安全の確保の報告（安全宣言）を行う（当然その前提として安全確認がなされている必要がある）。さらに、児童生徒に生じやすい反応とそれらに対する関わり方のヒントについて資料などをもとに説明を行う。そしてまた、学校側が取りうる今後の支援体制について説明を行い、児童生徒たちのケア、そして学校コミュニティの回復のために保護者の協力が必要であることを伝える。

このような6点の観点から、事件・事故が発生した際の対応を検討していくことが重要であろう。

Ⅳ. 今後の課題

本稿では、児童生徒の心理的な危機状態を早期に捉えていく手立てを、学校心理学的援助をもとに検討してきた。すなわち、「リスク・マネジメント」として、一次的援助サービスから三次的援助サービスの3段階における「マネジメント」が出来れば、児童生徒の心理的な危機状態を未然に防ぐことができるだろう。そのためには、一次的援助サービスでの「児童生徒の見立て図」の作成や、「援助チーム」（二次的援助サービス～三次的援助サービス）による検討、そして「危機介入」という過程を学校組織に位置づけることが大切であろう。

また、四次的援助サービスという概念を提案し、「クライシス・マネジメント」の考え方に基く学校心理学的援助の手立てについて検討してきた。事件・事故が起きてしまった場合に、学校全体の危機であると同時に、児童生徒も同様に危機状態である。学校は、自らの組織機能の回復とともに、児童生徒の心のケアにも対応しなくてはならない。学校の危機的な状況においても、担任教師や学校職員によって、児童生徒への心理教育的援助サービスを行っていくのである。その際の心理教育的援助サービスは、「四次的援助サービス」として整理できる。「四次的援助サービス」の対象は、「事件・事故に関わった特定の児童生徒」を対象にする。平常時と様子が大きく異なり、心理的に危機が疑われるであろう児童生徒を「緊急援助チーム」などでアセスメントしていくことが重要になる。そしてそのために、担任教師がまず、学級の児童生徒の状態を把握する（四次的援助サービス）必要がある。同級性の死亡や突発的な事故によって、「どの程度危機状態にあるのか」を捉えていくのである。

一方で同時に、学校の機能回復にも努めなくてはならない。学校の機能回復に向けて、学校緊急支援チームやCRTなどの「応急処置」を外部から受け入れ、最小限の学校機能の担保を行う必要があるだろう。そして、「応急処置」の後は、本格的に学校機能の回復に向けて教職員が一丸となって取り組んでいく必要がある。その際に、これまでに形成してきた「援助チーム」などの複数人で、問題を共有し、情報共有を図り、必要とあれば権限の委譲を検討していくことも大切であろう。

児童生徒の安全・安心のために児童生徒の「心理危機のサイン」をいかにして、捉えていくかという視点こそが、これからの学校の危機管理に重要であろう。その際に、「リスク・マネジメント」

としての学校心理学支援モデル（一次的援助サービス～三次的援助サービス）は有効であろう。そして、「心理危機のサイン」を捉えきれず、事件・事故が発生した際の「クライシス・マネジメント」としての学校心理学支援（四次的援助サービス）の2つの側面を有する「心理危機マネジメント」の検討が、これからの学校危機管理の研究においては重要であるといえる。

【引用文献】

文部科学省通知（2008）. 学校保健法等の一部を改正する法律の公布について（2008年7月9日付）
における「三学校安全に関する留意事項」.

文部科学省通知（2007）. 問題行動を起こす児童生徒に対する指導について（2007年2月5日付）.

文部科学省通知（2010）. いじめの実態把握及びいじめの問題への取組の徹底について（2010年11月9日付）.

飯田 順子（2008）. 学校心理学に関する研究の動向と課題 援助サービスの統合に向けて 教育心理学年報, 47, 137-147.

坂野 雄二(編著) (1990). メンタルヘルスシリーズ 登校拒否・不登校 同朋社.

藤井 義久 (1997). 現代の学校現場が抱える諸問題 ―学校ストレスを中心に― 教育心理学研究, 45, 228-237.

戸田 須恵子・福岡 真理子 (1993). 僻地学校における児童の学校ストレスとソーシャルサポートに関する研究：釧路市の児童との比較 北海道教育大学 僻地教育研究, 53, 91-101.

嶋田 洋徳・岡安 孝弘・坂野 雄二 (1992). 児童の心理的ストレスと学習意欲との関連健康 心理学研究, 5, 7-19.

石隈 利紀 (2006). 学校心理学の意義と特色学 校心理士資格認定委員会 (編), 学校心理学ガイドブック第1版 風間書房. Pp. 11-14.

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.

石隈 利紀・田村 節子 (2003). 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門－学校心理学・実践編 図書文化社.

石隈 利紀 (2004). 学校心理学とその動向－心理教育的援助サービスの実践と理論の体系をめざして－ 心理学評論, 47, 332-347.

大対 香奈子・大竹 恵子・松見 淳子 (2007). 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み 教育心理学研究, 55, 135-151.

河村 茂雄 (2003). 学校適応とソーシャルスキルの関係の検討 カウンセリング研究, 36, 121-128.

安川 直史 (2002). 情緒障害学級におけるSSTプログラムの検討－ボールゲーム場面での「あたたかいメッセージ」の指導を通して－ 特殊教育学研究, 40, 61-69.

近藤 邦夫 (1994). 教師と子どもの関係づくり－学校の臨床心理学－ 東京大学出版会

曾我 祥子 (1999). 小学生5因子性格検査 (FFPC) の標準化 心理学研究, 70, 346-351.

弘中 正美 (2004). 学校臨床心理学 氏原 寛・亀口 憲治・成田 善弘・東山 紘久・山中

- 康裕（共編）心理臨床大辞典 改訂版 培風館 p.1167.
- 八並 光俊・細見 文博（2001）. スチューデントサポートチームの教育効果に関する研究－中学校におけるシステムティックな二次的援助サービス体制－ 学校心理学研究, 1, 19-27.
- 八並 光俊（2003） チーム援助データベースの開発と応用性に関する研究 学校心理学研究, 3, 19-27.
- 栗原 慎二（2006）. 学校カウンセリングにおける教員を中心としたチーム支援のあり方－不登校状態にある摂食障害生徒の事例を通じて－ 教育心理学研究, 54, 243-253.
- 田村 節子（2003）. スクールカウンセラーによるコア援助チームの実践－学校心理学の枠組みから－ 教育心理学年報, 42, 168-181.
- 田村 節子（2004）. 軽度発達障害の子どもに対するチーム援助のコーディネーション－学校心理学の枠組み－ LD研究, 13, 239-247.
- 南澤 博（2001）. 学校心理学に基づく教育援助の実践的研究－思春期不登校女子の三次的教育援助を通じて 学校心理学研究, 1, 37-43.
- 山口 豊一（2003）. チーム援助に関する学校心理学研究－不登校に関する三次的援助サービスの実践を通じて 学校心理学研究, 3, 41-53.
- 黒沢 幸子（1998）. 非常勤カウンセラーの教育相談 中野 良顕・古屋 健治・岸本 弘（編著）学校カウンセリングと人間形成 学文社, 134-148
- 瀬戸 美奈子・石隈 利紀（2003）. 中学校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究－スクールカウンセラー配置校を対象として－ 教育心理学研究, 50, 378-389.
- 瀧野 揚三（2006）. 学校危機への対応：予防と介入（IV 教育心理学と実践活動）教育心理学年報 45, 162-175.
- 中西 晶（2007）. 高信頼性組織の条件－不測の事態を防ぐマネジメント 生産性出版.
- Goldberg, L.R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personalitylexicons. In L. Wheeler (Ed.) , Review of personalityand social psychology. Vol.2. Beverly Hills, CA: Sage Publication, 141-165.
- Everly, Jr. G. S. & Mitchell J. T. (1997). Critical Incident Stress Management. Second Ed. ChevronPublishing Co.（飛鳥井望監訳, 藤井原子訳「惨事ストレスケア緊急事態ストレス管理の技法－」誠信書房2004.
- Weick, K. and Sutcliffe, K. (2001). Managing the Unexpected, Jossey-Bass.（西村行功訳 不確実性のマネジメント－危機を事前に防ぐマインドとシステムを構築する－ ダイヤモンド社

学校危機管理としての「心理危機マネジメント」に関する一考察

—学校心理学的支援モデル構築の試み—

小 沼 豊*・中 谷 素 之**

要約

本稿では、児童生徒の心身の苦痛を心理的な危機状態として位置づけ、児童生徒の心理的な危機に対応するために学校心理学的援助モデルを、「リスク・マネジメント」と「クライシス・マネジメント」の2つの機能から検討をしたものである。「リスク・マネジメント」の機能は、早期に児童生徒の心理的な危機を捉えることである。そのために、平常時における「アセスメント」が重要であり、児童生徒の危機の状況によって段階的（一次的援助サービス～三次的援助サービス）に援助方針を検討していくことが重要である。「クライシス・マネジメント」の機能については、「四次的援助サービス」として学校心理学的援助モデルを提示した。「四次的援助サービス」の中には、①学校自らの組織機能の回復、②児童生徒の心のケアに対応していく。という2つの側面がある。①については、「応急処置」的に外部からの援助を検討することが有効である。②については、児童生徒の「アセスメント」による援助方針を「援助チーム」によって検討していくことが重要である。児童生徒の心理的な危機に対応するためには、「四次的援助サービス」を含めた、学校心理学的援助モデルが有効であり、今後の学校危機管理の研究において重要な視点といえるだろう。

* 名古屋大学大学院教育発達科学研究科・文部科学省

** 名古屋大学大学院教育発達科学研究科

"Psychology crisis management" as school crisis management

— construction of school psychology support model —

Konuma Yutaka*, Nakaya Motoyuki**

In this paper, in order to correspond to student's psychological crisis, examination is carried out for a school psychology assistance model from two functions, "Risk management" and "Crisis management." The function of "Risk management" is assessing student's psychological crisis at an early stage. Therefore the "assessment" in everyday life is important to give appropriate support depending on the stages by the crisis of student's, and it is important to examine an assistance plan. (primary assistance service, secondary assistance service, and third assistance service) About the function of "Crisis management", the school psychology assistance model was shown as "fourth order assistance service." "Fourth support services" includes two features: it corresponds to recovery of the organization function of the (1) school itself, and the care of it (2) mental care of student's. As for the first point, it is effective to consider the assistance from the outside in "emergency measure". As for the second point, it is important to examine the assistance plan from student's "assessment" by an "assistance team." A school psychology assistance model including "fourth order assistance service" is effective, and it would be called an important viewpoint in research of future school crisis management.

* Graduate school of education and human development, Nagoya University ·
Ministry of Education, Culture, Sports, Science & Technology

** Graduate school of education and human development, Nagoya University