

# 緊急支援発生時の学校スタッフの心のケアは どのように行われているのか

## —米国のスクールサイコロジストのインタビュー調査から—

筑波大学 飯田 順子

California State Certified School Psychologist 池田 真依子

信州大学 茅野 理恵

本研究は、米国で勤務するスクールサイコロジストを対象に面接調査を行い、①緊急支援発生時からその後にわたり、教職員に対してどのような心のケアが行われているか、②緊急支援を頻繁に行うスクールサイコロジスト自身はどのようにセルフケアを行っているか、という2つのリサーチ・クエッションを明らかにすることを目的とした。面接調査から得られた発言を基に、KJ法を援用して分類した結果、63の切片が得られ、【教職員のサポートに関するコメントの分類】41件、【スクールサイコロジスト自身のセルフケアに関するコメント】17件、【その他の視点】7件に分類された。教職員のサポートでは、管理職とスクールサイコロジストがリーダーシップを発揮し、教職員のケアを組織的に行っていることが示された。スクールサイコロジストのセルフケアでは、所属する危機対応チーム内でのサポートと、外部機関からのサポートがあることが示された。これらの結果をどのように日本の学校の緊急支援に生かすことができるか考察した。

キーワード：緊急支援、教職員、スクールサイコロジスト、心のケア

### I. 問題と目的

東日本大震災、熊本地震、鳥取県中部地方地震と自然災害による被害が続いている。こうした、大規模災害などを経験することで発生するストレスは、「惨事ストレス」と呼ばれている（松井, 2009; 高橋・桑原・松井, 2014）。惨事（Critical Incident）とは、「問題や脅威に直面したときに、通常の実行行動規制がうまく働かないような事態」であり、例えば、交通事故、ビルの倒壊、地震、洪水、噴火、津波、台風、暴力、レイプ、虐待、戦争などを含む（松井, 2009）。被害者惨事ストレス（Critical Incident Stress）とは、「惨事に直面したときやその後に生じる外傷性のストレス反応」を指す。松井（2009）は、惨事ストレス被害者の分類を以下のように紹介している。直接の被害者・被災者は、1次被災者と呼ばれる。被害者の家族・保護者・遺族は1.5次被害者である。消防職員、警察官、自衛官、海上保安官など職業的災害救援者や、医師、看護

職、カウンセラー、教員・保育士など災害時に救援する職業は2次被害者に分類される。また、報道で衝撃を受けた被災地外住民などは、3次被害者に分類される。

この分類に従うと、教員は2次被害者に該当し、災害時に救援する職業になる。被害に遭った児童生徒や家族、学校関係者をサポートする立場にあり、被害の状況を詳細に聞くことにより二次的な被災を受ける可能性がある。また、東日本大震災や熊本地震など地域全体を直撃する大規模災害発生時には、教員自身が被災した立場に置かれながら（1次被害者）、児童生徒や家族、学校関係者をサポートする立場（2次被害者）に置かれ、そのストレスは計り知れない。

教員の惨事ストレスについて、阪神・淡路大震災や東日本大震災を経験した教員のストレスに関する報告がいくつかある。まず、阪神・淡路大震災を経験した教員のストレスに関して、倉戸（2001）が1996年に開催したワークショップに参加した教員105名の直後、

1週間後、1年後のストレス反応を報告している。ストレス症状として、「ショック・パニック」は直後48%、1週間後10%、1年後0%と低下していく。一方で、「光景を思い出す」は直後11%、1週間28%、1年後17%、「悲しみ」では直後11%、1週間後23%、1年後10%であり、これらは直後と1年後で数値が変わらないことを示している。また、竹島・松原・佐々木(1996)は、被災者の精神的健康度を、GHQ 28項目版を用いて検討した結果、避難所で世話係をした教員のGHQ得点は、被災住民より有意に高いことを示した。また、多くの支援ネットワークをもつことは、心理的ストレスの軽減に有効であり、個人的な援助だけでなく、公的援助などの支援ネットワークも有効であることを明らかにしている。

東日本大震災を経験した教員や心理士の体験についても、報告がいくつかなされている。鈴木・志賀(2014)は、福島県の原子力災害の避難区域で勤務していた男性教員との面接過程を報告し、震災の2週間後に「子どものこころのケア担当」の教員として派遣され、その教員自身が「自分や家族の将来が分からない」という負担を抱えたまま、支援者としての役割を果たし続け、不眠症状や居場所がないという不安、焦燥感などのストレス症状を呈していたと報告している。また、松崎(2011)は、福島県内の特別支援学校23校にアンケート調査を実施した結果、教員の変化として、「今後の見通しがたたない」「生活環境が大きく変わってしまったため、肉体的・精神的疲労を感じる」「教員自身が被災し通勤時間が長くなった」「児童生徒のストレス軽減に心を砕き、放射能対策について情報収集にあたっている」などが報告されている。寺井(2011)は、スクールカウンセラーとして勤務する学校の中での子どもの様子、教員の様子を報告している。教員の様子として、毎日子どもとの授業に向けて前向きにがんばる教員の姿と、「教員生活で大事にしてきた宝物の教材がすべて流れてしまった。こころが流れてしまったようだ」「今回の震災で人生観を変えてしまった教員がいる」など様々な想いを抱えながら懸命に仕事をしている姿が見られると報告している。小柴(2011)は、学校支援のボランティアチームの一員として、小学校に入った経験から、家族や自宅の被災、前任校との兼務など、様々な問題を抱えながらも、整然と学校運営や学級経営に取り組む教員の様子を報告してい

る。教員の張りつめた様子や、その中で外部援助者に何ができるか模索する様子が描写されている。

これらの研究の多くで、被災直後および中長期間にわたる教員のストレス反応の高さが示されており、いずれの研究でも、子どもの援助者に対するサポート体制の整備が必要であることが指摘されている(鈴木・志賀, 2014)。子どもに直接的な援助を行う立場の援助者に対するケアの重要性の認識は近年高まっており、多くの学校危機の書籍(例えば、緊急支援時のマニュアル(窪田・向笠・林・浦田, 2005; Brock, Sandoval, & Lewis, 2001 今田・吉田訳・2006)には、「教員のセルフケア」に関する記述が含まれている。一方で、セルフケアの重要性をどれだけ伝えても、震災後の過覚醒状態も相まって、心身の不調にいたるまで頑張り続ける教員も少なくない。そのため、フォーマル・インフォーマルなスタッフミーティングで気持ちを話す場所を設けたり、意図的に休みをとるように伝えることが重要となる。しかしながら、学校や自治体レベルで教員の心のケアについてどのような体制をとっており、どのように展開しているかという報告例はほとんど見られない。

また大規模災害の他にも、学校が緊急支援を要する機会は頻繁に発生している。上地(2003)は、学校危機の内容を、個人レベルの危機、学校レベルの危機、地域社会レベルの危機に分類し、それらの出来事の教員の経験頻度について、現職経験3年以上の20代後半から50代前半の男性219名、女性88名、学校種は小学校117名、中学校92名、高等学校85名、盲・聾・養護学校13名に質問紙調査を実施している。その結果、児童生徒の事故死を経験している教員は、小学校で37%、中学校38%、高校67%、児童生徒の病死を経験している教員は、小学校30%、中学校39%、高校41%、児童生徒の災害による死を経験している教員は、小学校10%、中学校10%、高校11%、教職員の死を経験している教員は小学校51%、中学校47%、高校71%であった。このように、学校における勤務の中で、教員は多種多様な学校危機を経験する可能性が示されている。学校危機は多くの教員がいつ経験してもおかしくない事象であると言える。こうした事態が発生したとき、学校がどのように学校スタッフの心のケアを進めているかについての報告は少ない。

以上のことから、本研究は緊急支援に関する研究や実践が豊富な米国に焦点を当て、PREPaREと呼ばれる全米の緊急支援トレーニングカリキュラム (PREPaRE (米国学校心理士会)の詳細は、National Association of School Psychologists, 2017 参照；以下、NASPと記載する)で講師を務めるスクールサイコジストに面接調査を行った。米国におけるスクールサイコジストの位置づけは、心のケアや緊急支援を自らの専門性の一部として行う常勤(あるいは常勤に近い形の)スタッフである<sup>注1)</sup>。具体的には、緊急支援発生時およびその後にわたり、教職員のサポートがどのように行われているかを探索的に明らかにすることを目的とした。以下の2つのリサーチ・クエッションに沿ってインタビューを進めた。

- ①緊急支援発生時～その後にわたり、教職員に対してどのようなケアが行われているか
- ②緊急支援を頻繁に行うスクールサイコジスト自身がどのようにセルフケアを行っているか

## II. 方法

### 1. 調査協力者

アメリカの緊急支援チームで活動するスクールサイコジスト4名(男性2名、女性2名；以下、インタ

注1) 米国の学校では、教員、スクールカウンセラー、スクールサイコジスト、その他の専門職が多職種チームで勤務している。教員は学習面と生活面の指導サービスの専門家、スクールカウンセラーは進路面と生活面の指導サービス・援助サービスの専門家、スクールサイコジストは学習面と生活面の援助サービスの専門家として位置づけられている(石隈, 1999)。学校の緊急支援に関する予防・対応業務は、主にスクールカウンセラーとスクールサイコジストが担っており、スクールサイコジストの養成課程および現職研修において「緊急支援プログラム」は、コアカリキュラムの1つとなっている。緊急事態が発生した際、スクールサイコジストは管理職と連携しながら、児童生徒・保護者の心のケアおよび教職員の心のケアを担う役割である。そのような理由から、今回はスクールサイコジストにインタビューを行うこととした。

ビューを実施した順番にA氏、B氏、C氏、D氏と略す)。40～60代。A氏は、首都ワシントンDC近郊の学校に勤務し、9.11アメリカ同時多発テロ(以下、9.11)により親を亡くした子どもの在籍する学校への緊急支援を経験。また、学校区内で発生した銃乱射事件後の緊急支援等も経験している。B氏は、勤務校の校内で発生した銃乱射事件への緊急支援を行っている。この事件では、2名の生徒が射殺され、25名が負傷。侵入者(14歳)は、事件発生後に自殺。その状況から学校が回復していく過程を経験。C氏は、首都ワシントンDC近郊の学校区で主任スクールサイコジストとして勤務。学校区で複数の緊急支援チームを形成し、チームでの緊急支援を行っている。学校区の危機介入のプログラムマネージャーに任命された年に、9.11を経験。D氏は、カリフォルニア州スクールサイコジストとして20年近くの活動経験をもつ。学校への危機介入が手探りで行われていた時代を経験し、危機介入マニュアル開発の必要性を実感。本の出版および研修プログラムの立ち上げの中心として活動。現在は、研修プログラムの普及をライフワークとしている。

### 2. 調査者

インタビュー調査の実施は第1著者と第2著者で行った。第1著者および第3著者は、日本で学校心理士として活動。第2著者は米国でスクールサイコジストとして勤務。3者とも複数の緊急支援の経験をもつ。第1著者は、米国のPREPaREプログラムの研修プログラム、トレーナープログラムを修了している。

### 3. 調査時期

2016年2月上旬～中旬。

### 4. 調査場所

NASP年次大会会場(ルイジアナ州ニューオーリンズにて開催された)。

### 5. 調査手続き

事前にメールにてアポイントをとり、30分～1時間のインタビューを依頼・実施した。インタビュー内容は、録音に関する許可を得た上で、その場でメモをとると同時に、録音した。

## 6. 調査内容

前述の2つのリサーチ・クエッションを尋ねるため、以下の6つの質問項目を設定した。

- 問1 これまでにどのような緊急支援を経験してきたか。
- 問2 全米の緊急支援チームで活動することを始めたきっかけはどのようなものか。なぜ、緊急支援の研究・実践を行っているのか。
- 問3 問1の事態において、教職員のストレス反応はどのようなものだったか。
- 問4 現場の教職員のストレス反応軽減のために、教職員に向けての取組を行った経験があるか？それはどのようなものだったか。
- 問5 緊急支援を自分が続けるにあたって、セルフケアをどのように行っているか。どのようなことに留意しているか。
- 問6 同じ専門職同士(スクールサイコロジスト同士、同じ職場の教員同士)が互いに支えあうためにどのようなことが必要だと思うか。

## 7. 倫理的配慮

協力は任意であること、録音は逐語記録作成後消去すること、データは全体の傾向としてまとめること、回答したくないことは回答を拒否できること、また回答後もデータを撤回することも可能であることを書面で説明し、同意書にサインを求めた。研究の目的・方法・倫理的配慮を説明する文書、データの撤回を希望する際の連絡先を記載した書面を手渡した。

## 8. 分析方法

メモと録音を基に、第2著者が英語による逐語記録を作成した。それを基に米国在住経験がありバイリンガルである第1著者が英語を日本語に翻訳した。そして、第1著者と第3著者で、その後の作業を以下のように進めた。まず、①教職員に対して行われているケアの内容、②スクールサイコロジスト自身のセルフケアに関する内容に下線を引き、それを基に切片を作成した。その結果、A氏21、B氏14、C氏15、D氏13、合計63の切片が得られた。次に、これらの切片を、リサーチ・クエッション1の回答、リサーチ・クエッション2の回答、その他の視点という3つに分類した。そして、3つの分類ごとに、KJ法(川喜田、1967)を援

用し回答内容をさらに分類し、カテゴリを生成した。カテゴリ抽出後、カテゴリ間の関係を検討し、カテゴリグループを生成した。

## III. 結果

### 1. 緊急支援発生時からその後において、教職員に対してどのようなケアが行われているか

教職員のサポートに関するコメントの切片は41件あり、それらは14カテゴリに分類された(表1参照)。それをさらに対応の時期によって、『即時的対応』『中長期的対応』『危機に強いコミュニティの形成：予防』のカテゴリグループに分類した。『即時的対応』については「緊急事態の発生直後の対応」「ダメージからの回復」「緊急事態発生後に行う一連の対応」に関する回答内容とし、『中長期的対応』については、「ケアの継続」「日常生活の回復後に発生する出来事への対応」「ケアのさらなる充実」に関する回答内容とし、『危機に強いコミュニティの形成：予防』は、対応した時期の特定がない回答という基準で分類した。以下、各カテゴリグループ・カテゴリを紹介し、いくつか発言例を示す。

『即時的対応』に含まれたカテゴリは、緊急事態の発生直後の対応、ダメージからの回復、緊急事態発生後に行う一連の対応に関する回答内容からなり、「直後のスタッフミーティングの内容と位置づけ」「学校が受けたダメージを回復するイベントの企画・運営」「素早く日常を回復することを重視」「ニーズレベルのトリアージ」「互いのサインに気がつく体制づくり」「カウンセリングニーズのある教員のリファー」「管理職のサポート」「多様なニーズをもつ生徒のスクリーニングとサポート」であった。

「直後のスタッフミーティングの内容と位置づけ」は7件と最も多く、具体的にそこで何が行われるのか、そのミーティングがどのような位置づけで行われるのか語られた。以下、具体的な発言を示す。

「私の仕事は、緊急事態が発生したその日に、教職員のミーティングを開催するよう、校長に働きかけることです。事実について即座に話し、彼らの安全を保障することや、スタッフやコミュニティメンバー間でうわさが流れないようにします。ストレスを低減することを目的に、スタッフの質問

表1 教職員のサポートに関するコメントの分類

カテゴリ グループ	カテゴリ	発言内容の要約
即時的対応 (21)	直後のスタッフミーティングの 内容と位置づけ (7)	緊急事態が発生直後に行うスタッフミーティングに関する発言内容。その重要性を伝え、ときには校長に働きかけることも行う。ミーティングでは、以下の内容を行う：①事実について共有する、②スタッフの安全を保障する、③スタッフの質問に答え、うわさが流れないようにする、④心配や悩みについて共有する、⑤生徒や大人の典型的なストレス反応とそれに対処するためのコーピングスキルを教育する、⑥さらなる援助を必要とするウォーニングサインについて教育する、⑦重大な出来事の影響は長期にわたる場合がある（生涯にわたる場合もある）ことを伝える。 ミーティングは強制ではないが、すべてのスタッフが出席するように促し、誰が欠席しているか把握する。欠席しているスタッフには、後日、誰かが連絡し、様子を確認する。
	学校が受けたダメージを 回復するイベントの 企画・運営 (2)	銃乱射事件で複数の生徒が死亡した事件を経験した学校において、学校を地域に開放する（“オープンハウスイベント”）という試みを実施。スクールサイコロジストを含むサポートチームがその場において、多様なニーズに応じた。イベントでは、食べ物や、話をする場所、セラピー犬、マッサージサービスを用意し、カウンセラーも配置した。イベントは、恐怖やネガティブな記憶、校内の安全が壊された感覚を軽減することを目的としたものであり、所属感を取り戻し、犯行場面のイメージを新たなものにするために行われた。最後は、生徒や保護者、教師が手と手をつなぎ、お互いに抱き合い、互いにケアしあい、力を得たし、感動的な形で終わった。
	素早く日常を回復することを 重視 (1)	銃乱射事件発生から5日後には、通常のルーティンに戻った。日常を維持することが、悲惨な出来事を埋め合わせ、安心感をもたらすことが実証的にも示されている。また、生徒や教師には、授業中・授業外・週末も含めていつでもサポートを受けられることを伝えた。
	ニーズレベルのトリアージ (5)	さらなる支援を必要とする生徒や教師に対して（二次的援助）、出来事について話す場を提供する。影響を受けている人をトリアージし、メンタルヘルスのリスクやニーズレベルをアセスメントする。
	互いのサインに気がつく 体制づくり (3)	危機対応チームは本人に直接聞くまたは同僚からの情報を基に、各スタッフの危機要因を把握し、気になることがあれば伝えてもらうようにする。また、スタッフがお互いに不調に気が付きサポートしあえるように、危機発生時からその後にかけて見られるウォーニングサイン（トラウマ反応や苦悩のサイン）を繰り返し伝える。
	カウンセリングニーズのある 教員のリファラー (1)	喪失を経験した忌引休暇後の教師に対しては、悲嘆プロセスや対処スキルについて教育し、サポートを受けることの重要性を伝えたり、エンパワメントする。希望する教職員には、EAPが提供する学校外のカウンセリングを紹介する。
	管理職のサポート (1)	管理者が生徒・教職員のサポートにおいてリーダーシップを発揮できるようにサポートする
	多様なニーズをもつ生徒の スクリーニングとサポート (1)	スクールサイコロジストやスクールカウンセラーが生徒のサポートを中心的に担う。以下のような活動を行う：①トラウマ症状に関するニーズアンケートの実施、②結果に基づくグループ形成、③ニーズが高い生徒への個別カウンセリングの提供。

(次頁につづく)

表1 つづき

カテゴリ グループ	カテゴリ	発言内容の要約
中長期的対応 (9)	ケアの継続とトラウマに関する 教育 (5)	注意すべきサインや反応について教育を続けること、お互いに確認しあうこと、事実を共有することを目的に、スタッフミーティングを継続的に行う。その中で、トラウマの専門家呼び、長期的なトラウマの影響について話をしてもらうことも行った。
	その時々が発生する出来事や 懸念に応じる (2)	銃乱射事件が発生した学校において、学年末に生徒の成績をどのように評価したらよいかということが、教員間で話題にあがった。銃乱射事件が、夏休み(学年末)の3週間前に発生したためである。結論として、生徒の最終的な成績を、事件発生前までの成績で考慮することとなった。それにより、事件発生後も良い成績をとり続けなければならないという生徒のプレッシャーを軽減でき、また事件の影響があるなかで生徒の成績をどのようにつけたらよいかという教師の負担も軽減できた。また、このことにより、教育とサポートを同時に続けていくことの重要性を、コミュニティに伝えることができた。
	メンタルヘルス対策拡充のため の補助金の申請 (2)	銃乱射事件が発生した学校にて、危機対応チームが長期的なサポート計画を立てた。その中で、コミュニティ内のメンタルヘルスサポートを増やすよう、政府の補助金を申請。その結果、2名のトラウマケアに特化したスクールカウンセラーを雇用でき、補助金は3年間続いた。主に生徒をサポートする任務であったが、教師やスタッフにとってすばらしい資源になり、3年経った今も雇用を継続している。
危機に強い コミュニティ の形成： 予防 (11)	継続的な研修による サポート体制の維持 (8)	グループ研修などで、ストレスコーピングについて、同僚間で話をする機会を継続的にもつ。教職員同士でメンタルヘルスについてオープンに語ることは難しさがあるが、継続的な研修をもつことで互いに支え合うという考え方を促進する。時間をかけて、コミュニティ感覚を醸成して大人同士がケアできるようなシステムを構築する。
	セルフケアの規範の形成 (1)	様々なタイプのトラウマの出来事が発生する中で、“自分自身をケアすることが大切であるという規範 (norm)” の形成が必要。“セルフケアの倫理的原則” と呼ばれるもの。
	従業員支援プログラム (EAP) の提供 (2)	雇用者向けの従業員支援プログラム (EAP) のカウンセリングが4時間まで利用できる。教員の問題に応じてトリアージが行われ、必要と判断されればリファーされる。カウンセラーが外部の人であることが重要で、守秘の観点から、学校と関係がないことを、教師がわかっていることが重要。

や、心配、悩みについて何かないか尋ね、それに答えます。生徒や大人における典型的な反応について教育し、さらなる介入を必要とするウォーニングサイン (warning sign: トラウマ反応が生じているサイン) について説明します。それらの反応に対する、コーピングスキルを教えます。ネガティブな反応の経験は長期にわたる場合があることを説明します。それらは、生涯にわたる経験となることもあることを伝えます。(A氏)”

“出来事後のスタッフミーティングは強制ではないですが、すべてのスタッフが出席するように促します。この方法で、管理職は会に誰が欠席し、誰が影響を受けている可能性があるか知ることができます。もし教員が欠席すれば、誰かが連絡し、この教員の様子を確認します。(C氏)”

「多様なニーズをもつ生徒のスクリーニングとサポート」は、直接的に教職員を対象としたサポートではな

いが、生徒の心のケアを心理の専門家が中心的に担うことで、教員が授業や授業準備に専念できることや、子どもの支援を心理の専門家と一緒に行うことで何かあったらすぐに聞けるという安心感がもたらされていること、子どものトラウマ反応やコーピングスキルについて学ぶ中で自分にも応用できる内容を学ぶ機会にもなっていることが推察される内容であったため、教職員のサポートに含めた。次のような発言が見られた。

“カウンセラーは、多様なニーズのレベルの生徒にサービスを提供しました。例えば、銃乱射を行った生徒の友人のグループ、クラスメートのグループ、目撃したグループ、その場に居合わせてはいないが関係が近かった生徒のグループなどです。これらのグループは、カウンセラーが実施したアンケートから形成されました：

- ①トラウマ症状に関するニーズアンケートの実施
- ②結果に基づくグループ形成
- ③ニーズがあると特定された生徒を対象とした個別カウンセリング。(B氏)”

次に『中長期的対応』には、「ケアの継続とトラウマに関する教育」「その時々発生する出来事や懸念に応じる」「メンタルヘルス対策拡充のための補助金の申請」カテゴリが含まれた。「その時々発生する出来事や懸念に応じる」では、勉強する場所としての学校と、生徒のメンタルヘルスを守る場所としての学校の機能を示す、以下の発言が見られた。

“学年暦の終わりに生徒の成績をどのように評価したらよいかということが、先生方から話題にあがりました。なぜなら、その出来事が夏休み(学年末)が始まる3週間前に起こったからです。先生方は、生徒の最終的な成績を、出来事が起こった日までの成績で考慮するという事に同意しました。このことは、出来事が発生した後も良い成績をとり続けなければいけないというプレッシャーを減らすことで、生徒の成績を決めなければいけないという教員の1つの負担を取り除くことができ、生徒と教員どちらにも役にたちました。生徒は、彼らの成績がこの出来事によって影響を受けていても受けていなくても、それによって判断さ

れること、罰せられることもありませんでした。これは、生徒の不安を低減し、教育を続けることとサポートを続けることを共に行うことの重要性を、コミュニティに伝えるのに役立ちました。(B氏)”

『危機に強いコミュニティの形成：予防』は、「継続的な研修によるサポート体制の維持」8件、「セルフケアの規範の形成」1件、「従業員支援プログラム (Employee Assistance Program：表1内では、EAPと記載)の提供」2件であった。「継続的な研修によるサポート体制の維持」では、継続的にグループ研修をもつことで、コミュニティを醸成し、サポートネットワークを構築するということが語られた。

“グループセッションで、ストレスに対処する方略について、同僚間や教員同士の対話を促進します。そこで、コミュニティ感覚の醸成やサポートシステムが築かれます。教員同士でメンタルヘルスについてオープンに語ることは難しですが、緊急支援に関する研修を継続することで、同僚同士で支えあうという考え方を促進します。(A氏)”

“時間をかけて、コミュニティ感覚を醸成して大人同士がケアできるように、チームで多くの介入を実施したり、システムを構築してきました。(C氏)”

また、「セルフケアの規範の形成」では、自分自身をケアすることが職業人として大切であるという規範(norm)を形成することの重要性が、以下のように述べられている。

“様々なタイプのトラウマ的出来事への対応や、自分自身をケアすることの規範(norm)を形成するべき。これは、“セルフケアの倫理的原則”と呼ばれています。(D氏)”

## 2. スクールサイコロジスト自身がどのようにセルフケアを行っているか

スクールサイコロジスト自身のセルフケアに関するコメントの切片は17件あり、6カテゴリに分類され

表2 スクールサイコロジスト自身のセルフケアに関するコメントの分類

カテゴリグループ	カテゴリ	発言内容の要約
所属チーム内のサポート (6)	危機対応チーム内でセルフケアやディブリーフィングを行うこと (4)	緊急対応チーム内で、セルフケアやディブリーフィングを行うことが重要。例えば、チームでひと月に4つの緊急支援を経験したことがあり(生徒の自殺、交通事故など)、チームにとってきつい時期だった。そのときディブリーフィングセッションを持ち、起こったことを振り返り、これから何ができるか話し合った。また、涙を流して、自分が何もできなかったと話すメンバーもいた。
	互いに無理をしないこと (1)	危機対応チーム内で、発生した危機対応チームに参加するかどうか、不参加の表明もできるようになっている。例えば、発生した緊急支援が個人的な経験(父親を亡くしたばかり)に類似している場合、冷静に対応できないことも考えられる。日頃から、お互いの状況をよく知っておくことが大切。
	危機対応チームの組織化(チームのバックアップ体制) (1)	学校区内の危機対応チームをいくつかのチームに分けている(A~C)。この期間はAが対応するというように割り振っている。その中でも、どこかのチームの危機対応が重なったり、過去の類似した経験などで対応が難しいとなった場合には、他のチームがバックアップに入ることになっている。
外部機関からのサポート (11)	地域のリソースの活用 (2)	地域によって、活用できる資源が異なる。例えば、ワシントンDC(国家の政治的機能の中核)であれば、保健福祉省と連携しながら仕事ができ、法律や国の動向の最新の知識が得やすい。また、カリフォルニア州は大学が多く、トラウマの専門家と連携しやすい。そうした人を講師に招いて、校内研修会を行っている。
	専門家同士の組織的サポート (6)	NASPの委員会として緊急支援部門があり、メンバーはつねに電話に出られる状態でスタンバイしている。全米のどこで緊急支援が発生しても、電話で1対1のコンサルテーションや資料提供などを行っている。また、NASPの緊急支援部門と各州の代表が緊密に連携し、緊急支援のネットワークシステムの組織化に取り組んでいる。
	活動や研究として昇華 (3)	個人的な経験が、活動や研究につながっている。一人は、“9.11”を経験し自分の学校区の2人の生徒が父親を亡くした経験が、“Resiliency(回復力)”の研究分野への参加につながっている。もう一人は、当初緊急支援をする上で、実証的な研究が不足していて、専門家として十分に機能できなかったのではという想いがあった。そのことが、緊急支援の専門書の執筆につながった。

た(表2参照)。それらは主に、自分が所属するチーム内で得られるサポートと、全米組織(NASP)や外部機関からのサポートの2つに分かれたため、『所属チーム内のサポート』『外部機関からのサポート』のカテゴリグループを生成した。

『所属チーム内のサポート』では、緊急支援が重なるときなどチーム内で苦しい時期には、ディブリーフィングセッションをもちお互いの気持ちを出し合うことや、スクールサイコロジストの個人的経験と重なる場合などチームに不参加を表明できること、そうしたことが言える風土を日頃から築いておくこと、緊急

支援チームのバックアップチームを作っておくことなど、同じ学校区のスクールサイコロジスト同士で支えあう体制について話された。「危機対応チーム内でセルフケアやディブリーフィングを行うこと」「互いに無理をしないこと」の発言例を示す。

“危機対応チーム内で、セルフケアを必要とする時期もありました。我々は援助者として、我々自身の状況や反応を認識しなければならない、困難な状況を経験しました。当時、ひと月に4つの危機イベントを経験しました(自殺、交通事故、医

表3 その他の視点のコメントの分類

カテゴリ	発言内容の概要
教職員のケアの重要性 (3)	多くの先生が辞めていったり、病気になっていくことを目の当たりにして、先生をサポートする必要性を実感した。自己効力感が低かったり、サポートが不足していて、メンタルヘルスの問題を抱えている場合もある。職場のサポートを充実させること、先生同士がお互いに問題について話し合う場所を設定することが必要。また、短期間に複数の生徒の死を経験し、深刻なトラウマを受けた教員もいた。こうした複数のトラウマは、心理的健康に長期的に影響を及ぼすという視点で、関わる必要がある。
校長のリーダーシップ (1)	校長のリーダーシップの重要性 (日頃からサポートティブな校風を作ること、速やかに危機対応チームを地区事務所に派遣依頼すること)。ハリケーンサンディ発生後、ある学校で校長が変わるということが発生した。新しくきた校長がリーダーシップを発揮し、すぐに職員会議を開催し、生徒や職員の基本的なニーズが満たされているかどうか確認し、さらにコミュニティメンバーにも新しい校長としてトラウマを経験したコミュニティを守ることに尽力すると自己紹介した。
日頃からのSPやSCと教職員の肯定的な関係性が緊急支援時につながる (1)	校内にいるスクールサイコジストやスクールカウンセラーがメンタルヘルス対策のリーダーとして日頃から、他の教職員と関係を築いておくことが大切。そうしたつながりが、危機支援時に効果を発揮する。校内のスクールサイコジストやスクールカウンセラーが学校外のメンタルヘルスサービスを提供する機関と教職員をつないだり、緊急支援チームが学校に来たときに必要な情報を集約して伝えることができる。日頃から教職員の様子に気を配り声をかけること (“チェックイン” ということが用いられる)、この関係が危機支援時に役立つ。また、教員はメンタルヘルスに対してネガティブなイメージ (“スティグマ”) を持っている場合もあるが、スクールサイコジストやスクールカウンセラーとの関係がそれを減少させることにも役立つ。
データベースの開発 (1)	緊急支援が発生しサポートが必要となったとき、危機が発生した場所に、近隣のPREPaREの訓練を受けた人をつなぐデータベースの開発を行っている。学校区はそのデータベースにアクセスすれば、すぐにPREPaREの実践家を特定できる。
研究活動の重要性 (1)	神経生理学的イメージの研究や心身のデータ結果を緊急支援分野に用いていくことは、サポートのレベルを客観的に判断することにつながり、エビデンスに基づく実践になる。

療問題など)。私たちは、座ってディブリーフィングし、何が起こったか、これから何ができるか話しあいました。その間に、私たちのメンバーは、涙を流して、何もできなかったと告白する人もいました。(C氏)

“一連の危機対応を経験し、我々は常にケースを受けられるかどうかについて疑問をもつべきであることを学びました。もし特定の人や特定のチームが、個人的な経験 (父親を亡くしたばかり) に近似した緊急支援状況が発生した場合、感情的に揺さぶられることなく対応することができなと感じた場合、彼/彼女はチームの一員であることに対して「no」と言うことができます。これが、透明性を保つこと、開かれた心でいること、個人的な経験についてお互いをよく知っていること、受け入れの雰囲気を作ることが重要な理

由です。(C氏)”

『外部機関からのサポート』には、地域の近隣にある外部資源を活用することや、全米組織 (NASP) からのサポート、そこでの緊急支援プログラムの開発や研究活動が支えになることが語られた。「専門家同士の組織的サポート」の発言例を示す。

“NASPの委員会として緊急支援部門をもっていて、メンバーは常に電話に出られる状態で、危機的出来事に対応できるようになっています。そして、電話で1対1のコンサルテーションを提供していますし、資料も提供しています。(A氏)”

次に、活動や研究として昇華の発言例を示す。

“私たちは“9.11”を経験しました。この事件に

よって、2人の生徒が父親を亡くしました。私のチームはその危機介入を経験し、この危機対応のすべての経験が、私を“回復力 (Resiliency)”の研究分野へ参加することを促し、それについてNASPで発表しました。(A氏)”

“自分自身がスクールサイコジストとして安心して対応できなかったこと (not comfortable) や専門的な対応ができなかったと思うことがあります。この知識が足りないと感じた経験が、約20年前に出版した本を執筆する動機になりました。この本が登場する前は、危機介入の領域で実証的な研究はありませんでした。すべての知識や情報は、どのように危機に対処したらよいか、専門家間の経験の語りに基づくものでした。(D氏)”

### 3. その他の視点

その他の視点に分類されたコメントの切片は7件あり、5カテゴリが生成された(表3参照)。カテゴリ間で内容に共通性が見られなかったため、カテゴリグループは設定しなかった。いずれのカテゴリも、教職員のサポートやスクールサイコジスト自身のセルフケアに関連する要素も見られたが、緊急支援時の対応に関する記述というより、各研究協力者が大切にしている学校支援の視点であると判断し、『その他の視点』としてまとめた。以下、「教職員のケアの重要性」の具体的な発言を示す。

“教員をサポートする必要性を実感したのは、多くの高校の教員が辞めていったり、病気になっていくという現象からでした。彼らは、自己効力感が低く、自信が低く、サポートが不足していて、自分自身に迷っていたり、メンタルヘルスの問題を抱えていました。職場のサポートを充実させることは、緊急の課題でした。教員同士がお互いに問題について話し合う場所を設定することが必要でした。(A氏)”

## IV. 考察

本研究では、緊急支援発生時に学校スタッフに対してどのような支援が行われているか、緊急支援発生時にリーダーシップを発揮することが求められる専門職

であるスクールサイコジストがどのようなセルフケアを行っているかという2つのリサーチ・クエッションを探索的に明らかにするために、米国で勤務するスクールサイコジスト4名を対象にインタビュー調査を実施しまとめたものである。日本の学校危機における学校スタッフの心のケアと心理職のセルフケアに今回の結果がどのように活かせるか、いくつかの視点から考察する。

### 1. 学校教職員に対して行われる心のケアについて

学校教職員に対して行われる心のケアについて、直後に教職員会議を開催し一連の対応を行うこと、過去の経験などからさらなる支援を必要とする教職員を把握すること、緊急支援発生時に見られるウォーニングサインを教育し互いにケアしあうことを強調すること、カウンセリングニーズのある教員をリファーすること、これらを行うために管理職をサポートすることなどの回答が得られた。これらは、一連の緊急支援マニュアルに記載されている内容とほぼ一致していた(窪田ら, 2005; Brock et al., 2001 今田・吉田訳 2006)。福岡県臨床心理士会ら(2005)の手引きにおいても、できるだけ早い時期に、教職員全体を対象にした研修会を実施することが望まれること、学校コミュニティの中核的な担い手である教職員自身の安定と回復なしには、児童・生徒への対応は困難であることが述べられている。また、具体的な内容として、プログラムの準備や実施、ディブリーフィングセッションの持ち方なども紹介されている。

今回の研究で明らかになったことは、マニュアルに記載されている内容を、各学校区・学校単位で、校長とスクールサイコジストが中心となり実行していることである。この重責を担うため、スクールサイコジストは大学院のカリキュラムの一貫として緊急支援を学び、職場に入ってからでもPREPaREプログラムを履修したり、トレーナーコースを履修し、所属する学校や学校区で学校スタッフを教育する立場を担う。今回の調査対象者は、米国の緊急支援の中核的なメンバーであったこともあるが、勤務地はバージニア州、ワシントンDC州、カリフォルニア州の学校区と異なっていた。これは全米を通して、統一的なモデルで緊急支援に対して備え、対応がなされていることを示唆している。それを可能にするのは、スクールサイコジ

ストが学校に常勤（あるいは常勤に近い形）で配置され、管理職や教職員と日頃からの関係があること、スクールサイコロジストが緊急支援対応ができるように訓練するプログラム（PREPaRE）が全米各地で開催され、このプログラムの修了生が全米中においてこれらを学校で提供できる専門家がそろっていることがある。欧州も現在、緊急支援に対応できる専門家の養成に力をいれており、“ESPCT”<sup>注2)</sup>と呼ばれるプログラム（西山・石隈・大野・Pfohl, 2016）がある。日本でも、これらのプログラムや専門家の養成方法は参考になると考える。

## 2. スクールサイコロジスト自身のセルフケアについて

スクールサイコロジスト自身のセルフケアについて、危機介入チーム内でのセルフケアやディブリーフィングという内容と、チームでどのような工夫をしているのか、また外部資源とのつながりについて語られた。スクールサイコロジスト自身のセルフケアについては、これまでの先行研究ではほとんど見られない。緊急支援のマニュアル（窪田ら, 2005; Brock et al., 2001 今田・吉田訳 2006）内の援助者のケアの内容が該当すると言えるが、それらは主な対象は学校教職員である。スクールサイコロジストは、緊急支援やトラウマに関する知識や支援技術を有しており、セルフケアができることが前提とされていると考えられるが、今回

の調査からは彼ら特有の状況があることも伺える。地域で起こる学校危機に出動するため、短期間に複数のトラウマ発生状況にさらされることがある。今回の回答でも、ひと月に4回の緊急支援を経験した時期は、心理的につらい状況だったという回答があった。そして、そのチームでは、こうした経験を踏まえて、チームをいくつかに分割し、バックアップチームが待機する状態を作る、個人的に厳しい状況のときにはチームに参加しないという選択もできる組織風土を作っているということが話された。複数のトラウマを経験することは、PTSDの発症リスクを高めることが示されている（Green, Goodman, Krupnick, Corcoran, Petty, Stockton, & Stern, 2000）。複数のトラウマにさらされやすい立場にあるスクールサイコロジストを対象とした研究や実践も必要であろう。

現在、スクールカウンセラーの業務の中で、「事件・事故等の緊急対応における児童生徒等の心のケア」が明確に位置づけられており（文部科学省初等中等教育局児童生徒課, 2015）、緊急時に学校配置のスクールカウンセラーや同じ市町村のスクールカウンセラーがチームで緊急支援を行う機会が増えている。藤森・土岐・松浦（2014）は、教育委員会指導主事の役割の重要性を指摘しており、緊急支援事象における全体の場のコーディネーションや学校とスクールカウンセラーをつなぐ役割があり、そうした研修が必要であることを指摘している。指導主事とスクールカウンセラーの学校緊急支援チームにおいてどのように互いの心理状態に配慮しあえるチームを作るかということも今後の1つの課題になろう。

## 3. 米国の緊急支援対策の普及に見られる緊急支援の体験から予防への流れ

今回の面接協力者のNASP緊急支援部門の中心メンバーは、いずれも9.11や銃乱射事件、ハリケーンカトリナへ対応した経験をもっていた。大規模災害を経験した人や地域が、その活動を踏まえて、支援を継続していくことが、次の災害の備えにつながっていることが、本研究で示された。また、その活動に参加することで、緊急支援時のネットワークが構築され、プログラムの作成や研修の実施、インターネットや電話での情報共有ができ、それがさらなる緊急支援時の資源になるという循環的關係も示された。さらに、「活

注2) ESPCT (European School Psychology Center for Training) は2003年に設立され、2010年から欧州において、スクールサイコロジストおよびそれに類する専門職に向けてのトレーニングを開始した。研修は、現在は基礎(Basic)研修、発展(Advanced)研修に大別されており、Basic研修の利用者が大半である。Basic研修では、主に学校または学校が関係する活動において起きた事故および疾病による死亡などの問題を対象に、研修が構成されている。校内の教員の疾病による死亡、校内の児童生徒の疾病による死亡、校内のスポーツの課外クラブでの活動の移動中に事故に遭うなどの状況に対する対応が中心である。一方で、Advanced研修で取り扱う事案は、自殺などさらに影響力が甚大であると考えられるものが中心である。

動や研究として昇華」カテゴリに見られるように、自分が担当していた生徒の父親が9.11で亡くなった経験から回復力の研究をしているという発言や、文献などがなく専門家として十分に機能できなかったという想いが本の出版につながったなど、そのときの想いが支援活動や研究として昇華されていることが示唆された。こうした想いを途切れさせることなく、次の緊急支援の対応に生かしていくことが大切である。

日本では、震災対応の教訓を生かした活動として、震災・学校支援チーム (Emergency and Rescue Team by School Staff in Hyogo: EARTH<sup>注3)</sup>) の活動がある (兵庫県教育委員会事務局教育企画課, 2017)。EARTHは、神戸の阪神淡路大震災後に兵庫県教育委員会内で立ち上げられた組織であり、EARTH訓練・研修のプログラムの企画を行う「研究・企画班」、学校教育の早期再開に向けた支援を行う「学校教育班」、学校内に開設された避難所の運営支援を行う「避難所運営班」、学校給食の早期再開と避難所内の食生活の支援を行う「学校給食班」、児童生徒・保護者・教職員の安全・安心への支援を行う「心のケア班」があり、包括的な活動を展開している。EARTHは、東日本大震災や熊本地震時でも活動を展開していた。教師のサポーターとして、教師が現場に入り、活動を展開する特徴があ

注3) EARTHは、兵庫県教育委員会を中心に実践されている「震災・学校支援チーム: EARTH (Emergency and Rescue Team by School Staff in Hyogo)」である。阪神・淡路大震災時、避難所となり混乱した学校へ県内外から多くの教職員が応援に駆けつけ、支援を受けた教訓から、教職員による災害時の学校支援組織が設置され、防災や避難所運営等に関する専門的な知識や実践的な対応能力を備えた教職員の養成を行っている。平成12年1月17日の「阪神・淡路大震災5周年教育復興の集い」において「震災・学校支援チーム (EARTH)」の設置を披露し、平成12年4月1日に発足した。現在、防災教育推進指導員養成講座 (上級編) 修了者した教諭、養護教諭、栄養教諭、学校事務職員、159名に加え、カウンセラー3名を特別構成員として162名で活動している。これまでに、トルコ大地震、台湾大地震の被災地、東日本大震災、熊本地震、鳥取県中部地震へのEARTH派遣を行っている。

る。これは、教員が中心に多様な業務を分担して行う教員文化が強い日本の学校現場では、非常に重要なことであると考えられる。また、東日本大震災の学校支援を教訓として、学校心理士の研修プログラムとして「緊急支援」に焦点をあてて、人材の養成、学校支援を行う活動も報告されている (大野・氏家・瀧野・山谷, 2017)。

#### 4. 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界の1つは、協力者が4名と少なく、スクールサイコジストに限定されていたことである。管理職やスクールカウンセラーに尋ねるとまた違った回答が得られる可能性もある。また、今回の協力者はいずれも米国学心理学会の緊急支援部門で講師を務めるスクールサイコジストである。彼らが話す内容が、全米全土でどの程度展開されているかは、さらなる調査が必要である。PREPaREプログラムが届いていない地域や、管理職の理解が得られない、予算がないなど、今回の調査で十分に聞き取れなかった現実的な問題も多々あることが推察される。今回は、緊急支援対策の先進事例としてスクールサイコジストの配置が進んでいる米国の実践を探索的に調査した。その中で、全米で展開されているPREPaREプログラムが実際にどのように学校区・学校内で展開されているかという点や、教職員やスクールサイコジストのケアにおいてどのようなことに留意して活動を行っているかという点について明らかにすることができた。これらの視点を日本で現在用いられている緊急支援の研修やマニュアルづくりに反映させていくことが、今後の課題である。

#### 引用文献

- Brock, E. S., Sandoval, J., & Lewis, S. 2001 *Preparing for crises in the schools*. 2nd ed. New York: John Wiley & Sons. (今田里佳 (監訳)・吉田由香 (訳) 2006 学校心理学による問題対応マニュアル 誠信書房)
- 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
- 藤森和美・土岐祥子・松浦正一 2014 学校緊急支援チームのメンバー育成—教育委員会指導主事の役割の重要性— 学校危機とメンタルケア, 6, 63-

- 74.
- Green, B. L., Goodman, L. A., Krupnick, J. L., Corcoran, C. B., Petty, R. M., Stockton, P., & Stern, N. M. 2000 Outcomes of single versus multiple trauma exposure in a screening sample. *Journal of Traumatic Stress*, 13, 271-287.
- 兵庫県教育委員会事務局教育企画課 2017 震災・学校支援チーム (EARTH) Emergency And Rescue Team by school staff in Hyogo URL <http://www.hyogo-c.ed.jp/~kikaku-bo/EARTHHP/> (2017年6月30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
- 川喜田二郎 1967 発想法—創造性開発のために— 中公新書
- 小柴孝子 2011 被災地の教師や親の心を支える 児童心理, 65, 109-111.
- 倉戸ヨシヤ 2001 被災地における教師のストレス 青山社
- 松井 豊 2009 惨事ストレスへのケア おうふう
- 松崎博文 2011 東日本大震災にともなって生じた福島県内における特別支援教育のニーズ調査と子ども・教師・保護者支援 福島大学研究年報 (別冊)—緊急の調査研究課題—, 27-36.
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 2015 学校における教育相談に関する資料「スクールカウンセラーとスクールソーシャルワーカーの役割等」 pp. 23 URL [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/120/gijiroku/\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/12/1366025\\_07\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/120/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2016/02/12/1366025_07_1.pdf) (2017年8月15日閲覧)
- National Association of School Psychologists 2017 About PREPaRE URL <https://www.nasponline.org/professional-development/prepare-training-curriculum/about-prepare> (2017年6月30日閲覧)
- 西山久子・石隈利紀・大野精一・Pfohl, W. 2016 欧州におけるクライシスマネジメントの基盤づくりに向けた専門性向上の取り組み—ESPCTによるSchool Psychologist 向け研修から— 日本学校心理士会年報, 8, 123-131.
- 大野精一・氏家靖浩・瀧野揚三・山谷敬三郎 2017 「学校心理士災害支援研修会」の経緯と総括 日本学校心理士会年報, 9, 127-133.
- 鈴木祐子・志賀令明 2014 震災後、支援の中で抑うつ症状を呈した教員の一例 福島県立医科大学看護学部紀要, 16, 79-73.
- 高橋幸子・桑原裕子・松井 豊 2014 東日本大震災で被災した自治体職員の急性ストレス反応 ストレス科学研究, 29, 60-67.
- 竹島早苗・松原六郎・佐々木雅代 1996 兵庫県南部地震における被災後のストレスについての一考察 ころの健康, 11, 72-29.
- 寺井弘実 2011 東日本大震災地の学校生活—子どもと教師のころの問題— 金沢星稜大学人間科学研究, 5, 19-23.
- 上地安昭 2003 教師のための学校危機対応実践マニュアル 金子書房

## 付 記

調査にご協力いただいた米国のスクールサイコロジストの方々に、厚く御礼申し上げます。この研究は、(国立研究開発法人) 科学技術振興機構戦略的創造研究推進事業 (社会技術研究開発) の研究補助を受け、「災害救援者のピアサポートコミュニティの構築」筑波大学松井プロジェクトの一部として行われたものである。

**Qualitative Study of Psychological Care for School Staff in Time of School Crisis  
—Using Interview Data of School Psychologists Working in American Schools—**

Junko IIDA (*University of Tsukuba*)

Maiko IKEDA (*California State Certified School Psychologist*)

Rie CHINO (*University of Shinshu*)

This study focuses on probing the following two research questions: a) How psychological care is provided to school teachers in time of and after school crisis; b) How school mental health providers or members of crisis response team, including school psychologists, take care of themselves in time of and after school crisis. Interview data was collected and its meaningful chunks were counted as 63 responses, which were then sorted and organized by employing the KJ method into the following groups: 41 [comments related to support for teachers]; 17 [comments related to self-care of school psychologists]; and 7 [other perspectives]. In regards to support for teachers, one of the common denominators of being successful is that both administrators and school psychologists take a leadership role and systematically provide care for their colleagues. In regards to self-care of school psychologists, it was indicated that peer support system within the crisis response team is as imperative as support from outside agencies. Discussion was made to examine how this data could be utilized in Japanese educational systems in time of school crisis.

**Key words:** crisis response, school teacher, school psychologist, psychological care

(2017年9月1日受稿：2017年10月15日受理)