

# 学校危機対応のあり方

—4種のヘルパーを中心に—

朝賀 祐菜

# 目次

はじめに

1. 学校危機対応
  1. 1 学校危機対応の定義と範囲
    1. 1. 1 学校危機
    1. 1. 2 危機対応
  1. 2 いじめや自殺の現状
2. 4種のヘルパーを用いた学校危機対応
  2. 1 心理教育的援助サービス
  2. 2 4種のヘルパーとは
    2. 2. 1 4種のヘルパーの定義
    2. 2. 2 4種のヘルパーの役割
  2. 3 4種のヘルパーそれぞれの課題
  2. 4 4種のヘルパーの課題とあり方
3. 生徒の自死の事後対応を通して考える
  3. 1 自殺という学校危機
  3. 2 残された生徒の心
    3. 2. 1 具体的な悲嘆反応
    3. 2. 2 実際の生徒の声
  3. 3 子どもの「喪の作業」への支援
4. 学校危機対応のあり方
  4. 1 学校危機の事後対応の課題
  4. 2 4種のヘルパーの課題と役割
  4. 3 学校危機対応のあり方

おわりに

参考・引用参考文献

図表

## はじめに

昔から子どものお世話をするのが好きだった。4歳下の妹のお世話を率先してやり、幼い頃の夢は幼稚園の先生だったこともあった。自分が成長するにつれて、幼い子どもだけではなく中高生を含めた子ども全般に興味を持つようになった。そして、いつからかその成長や心理、教育などを学びたいと思っていた。大学に入学後、心理学や教育学、福祉などの子どもに関わる講義を中心に受講し、発達障がいや貧困、受験戦争、学校事故など子どもの抱える困難を考えた。その中で、自分が学校問題に特に関心を向けていることが分かってきた。

学校は子どもが大半を過ごす空間のため、子どもの居場所となりうる。そして居場所となるためには、身体的にも心理的にも安全であることが重要になる。しかし、大阪教育大学付属池田小学校児童殺傷事件や東日本大震災による大川小学校の津波被害、大津市いじめ自死事件など、学校では様々な事件・事故が起こり、学校問題として議論の的になっている。

そこで本論文では、学校危機対応のあり方について考えたい。その中でも、いじめや自殺の事後対応に焦点を当てて述べていく。具体的な目的としては①学校危機対応の事後対応に焦点を当てること②学校危機対応における担い手のあり方について考えること③生徒の自死の事後対応に必要な支援の検討すること④②、③を考えた上で学校危機対応のあり方を示すことだ。本論文の最大の意義は、学校危機の事後対応に焦点化していることにある。学校危機対応の担い手として、石隈(1999, 2014)における4種のヘルパーという分類を用いたい。また、自殺の事例では赤澤・新井(2017)のデータを参考に生徒の気持ちを重視して考えていく。

1章「学校危機対応」では、本論文における学校危機の事後対応の定義と範囲を示した上で、現状を見ながらその根拠を説明する。続く2章「4種のヘルパーを用いた学校の危機対応」では、石隈(1999)の4種のヘルパーについて述べる。学校危機の担い手である4者の現状と課題を見ることで、あり方を小括する。3章「生徒の自死の事後対応を通して考える」においては、生徒の自死という学校危機を取り上げ、その際の生徒の心理的側面を考察する。これを通して、実際に学校危機が起こった場合にすべき支援を検討したい。最後の4章「学校危機対応のあり方」では、これまでのまとめを述べていく。2章で小括した危機対応の担い手のあり方に対して、3章を踏まえた結論を改めて出し、それを支える学校危機対応のあり方を考察する。

## 1. 学校危機対応

### 1. 1 学校危機対応の定義と範囲

#### 1. 1. 1 学校危機

学校危機と言われると、学校保健安全法<sup>1</sup>で想定されている児童殺傷事件や学校で怪我をするなどの事故、自然災害の際の避難についてなどが扱われることが多い。しかし、以下のように学校危機は多様である。

##### **個人レベルの危機**

不登校、家出、虐待、性的被害、家庭崩壊、自殺企図、病気 等

##### **学校レベルの危機**

いじめ、学級崩壊、校内暴力、集団薬物乱用、集団食中毒、教師バーンアウト 等

##### **地域社会レベルの危機**

殺傷事件、自然災害(大震災)、火災(放火)、公害、誘拐・脅迫事件、窃盗・暴力事件、IT被害、教師の不祥事 等

(上地 2003:4)

上地(2003:3)では、精神保健学者のキャプラン(Caplan, G.)の考えを参考に、危機を「①永続的ではなく一過性であって、②個人の通常的手段では解決ないし克服がきわめて困難な事態で、③個人の精神的混乱を引き起こす危険な状態、である。」と定義している。本論文では筆者の関心と、このキャプランの危機の定義の「③個人の精神的混乱を引き起こす危険な状態」に注目し、学校危機をいじめと自殺に絞って考えたい。

石隈(1999:103-104)においてもキャプランの危機の定義を参考にしている。そこでは人が危機の前段階である危険な状況に対して、解決に役立つ自助資源(自身が持つ力)や援助資源(周りの存在や力)で対処することを触れた上で、「危機状況においては、人は通常の対処能力が使えない」(1999:104)と説明している。そして、「子どもは、発達上や教育上の課題に取り組む過程で、子ども自身だけでは脱出できない危機に遭遇する」。(石隈1999:94)このように危機は子どもの発達の中でも起こり、少しの課題に当たった際に出来る対処が出来なくなってしまう。

#### 1. 1. 2 危機対応

危機対応という言葉は上地(2003:3)を参考にしており、そこでは管理と対応の言葉の意味を次のように使い分けている。

**管理**：主に物や設備、組織を安全な状態に保つように管轄し処理すること

<sup>1</sup> 「資料 2-8.学校保健安全法の概要」 文部科学省

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1311577.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1311577.htm)

(2018.12.20)

**対応:**互いに向き合って、相手や状況に応じて事をする

(上地 2003:3)

つまり危機対応という言葉は、援助者や当事者たちが危機に向き合って対処していくという意味が含まれている。さらに、「危機対応の用語は、危機の経験を通して学んだ貴重な教訓を学校教育へ積極的に生かす意味の安全教育あるいは危機教育も含意している」。(上地 2003:3)

また、危機対応には危機事前対応、危機発生時対応、危機事後対応の3段階があり、それぞれの対策が必要となる。危機事前対応とは危機に対する予防的対応のことであり、危機発生時対応は発生直後に対する被害を少なくするための緊急対応である。そして本論文で主題として扱う危機事後対応とは、「危機が一応おさまった段階で、危機を完全に解決ないし克服するための中・長期的な対策を含め、二次被害や危機の再発防止へ向けての対策、さらには危機の体験を通して得た教訓を生かした危機教育活動等である」。(上地 2003: 3) このように事後対応は事前対応や発生時対応と異なり、子どもに対しての長期的支援と教育的意味合いが強い。

ここで本論文において扱う学校危機対応の定義と範囲を整理しておく。学校危機とは、いじめや自殺という危機を意味する。そして、危機対応の中でも事後対応に重点を置く。

## 1. 2 いじめや自殺の現状

上地(2003:5)において行われた学校現場で経験した危機についてアンケート調査における「教師が経験した危機の内容(複数回答可)」によると、今回対象とするいじめや自殺を経験している教師が少なくない。この結果では、経験した危機の内容を「いじめを受けている児童生徒」「学級崩壊・授業妨害・授業放棄」「児童生徒の暴力行為」「虐待を受けている児童生徒」「教職員の死」「児童生徒の事故死」「児童生徒の病死」「児童生徒のアルコール・薬物乱用」「児童生徒の災害による死」「児童生徒の犯罪による死」「児童生徒の自殺」「児童生徒の自殺未遂」の12に分け、経験した人数と割合を示している。その中で「いじめを受けている児童生徒」については、中学校教師では96%、高等学校教師では89%といずれも「児童生徒の暴力行為」に次いで割合が高い。また、「児童生徒の自殺」や「児童生徒の自殺未遂」についても他の項目と比べると割合は少ないものの、少なくとも5人に1人が経験している結果を示している。このように「危機はどの学校にも起こる可能性が高く避けがたい現実的出来事である」。(上地 2003:13)

文部科学省(2017)においても、いじめと自殺の現状が示されている。中学校、高等学校の「いじめの認知(発生)件数の推移」(文部科学省 2017:24)と「学校の管理下・管理下外における暴力行為の発生件数の推移」(文部科学省 2017:7)を見ると、先に述べた上地(2003:5)における調査で一番経験されていた「暴力行為」の件数は減少しているが、「いじめ」の件数は増加していることが分かる。また、この調査における「児童生徒の自殺の状況」<sup>2</sup>では

---

<sup>2</sup> この調査における「自殺」とは、「学校から報告があったもの」、「学校が把握し、計上したもの」をさす。(文部科学省 2017)

中学生、高校生の自殺数がともに横ばいの数値を表している。

厚生労働省・警視庁(2017:7)では、0～19歳、20歳以降の10歳ごとの年齢別の自殺率が示されている。これによると、0～19歳の自殺率自体は他の年齢層に比べて低いものの、他の年齢層は減少している自殺率が唯一変化していない。このような現状を踏まえると、子どもの危機の中でもいじめや自殺は特に取り組むべき問題である。

この現状にもかかわらず、いじめや自殺における学校の事後対応は、文部科学省の取り組みにおいて不足している。自殺に関しては、2011年3月に「子どもの自殺が起きた時の緊急対応の手引き」<sup>3</sup>を出しているが、1章で述べた危機対応の3段階のうちの危機発生時対応が中心の内容であり、事後対応は一部しか述べられていない。この他にも「教師が知っておきたい子どもの自殺予防」や「子供の自殺が起きたときの背景調査の指針」<sup>4</sup>など、子どもの自殺についての様々な文書を出しているものの、事後対応の心のケアを中心に述べたものは見られない。いじめについても、事前予防や発生時対応の議論がされたり、文書が出されたりしているが、事後対応中心の文書は見られない。

さらに松浦・石隈(2017)では、発生時対応に関する研究が多く、事後対応に関する文献の少ないことを指摘している。そもそも、学校心理学の領域での学校危機についての研究自体が少ないようだ。しかし、先にも述べたように自殺やいじめはどの学校にも起こりうることであり、危機対応の中で事後対応にも焦点を当てる必要がある。

## 2. 4種のヘルパーを用いた学校危機対応

学校問題の対応についての議論では、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーといった専門家の介入を中心とした対応が挙がることが多い。しかし、他の子どもの周りの存在にも目を向けるべきではないだろうか。これから述べていく4種のヘルパーを提唱した石隈も「子どもの危機の予防と対処は、学校教育において、きわめて重要な心理教育的援助サービスの対象になる」(石隈 1999:104)と述べている。ここから、本章では、前章で述べた学校危機の事後対応に対して、心理教育的援助サービスの担い手である4種のヘルパーを手がかりにして考えていきたい。

### 2. 1 心理教育的援助サービス

心理教育的援助サービスは学校心理学におけるサービスのことで、心理教育的援助サービスの理論と実践の体系が学校心理学である。そして心理教育的援助サービスは、心理・教育的援助・サービスに分けて以下のように解説できる。

---

<sup>3</sup>「子どもの自殺が起きた時の緊急対応の手引き」文部科学省

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1408018.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1408018.htm) (2018.12.20)

<sup>4</sup>「教師が知っておきたい子どもの自殺予防」「子供の自殺が起きたときの背景調査の指針」など、自殺予防に関する法令等、通知、会議。文部科学省

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1302907.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302907.htm) (2018.12.20)

## 心理

「『ここらの援助』を中核とするもの」ではなく、「『心理学』に基づく、という意味」である。ここでは、「『一人ひとりの子どもの焦点をあてた』という意味」を表す。

### 教育的援助

「『学校教育の一貫としての援助』という意味」であり、「子どもの成長をめざす教育活動」であることを示している。

### サービス

「教師やスクールカウンセラーらによる『職業的な援助活動』であることを示す」。

(石隈 2014a:8)

これらをまとめると、学校心理学における心理教育的援助サービスの定義は、「一人ひとりの子どもの学習面、心理・社会面、進路面、健康面など学校生活における問題状況の解決および危機状況への対応を援助し、子どもの成長を促進する教育活動」(石隈 2014a:8)である。

そして、学校心理学は子どもの学習面での援助サービスに重点をおき、学習面を通して、その他の心理・社会面や進路面、健康面の援助サービスも行う考え方をする。(石隈 1999:84)しかし本論文では、学習面も考慮に入れながらも主には心理・社会面に注目して考えたい。それは、「いじめや自殺の事後における子どもの心に対する危機の対応」を考えるにあたって、心理教育的サービスの役割分類とその連携の考え方を最も参考にしたいからである。注目する心理・社会面について、自分とのつきあい方(心理面)と他者とのつきあい方(社会面)の以下のような問題で援助する。

### 心理面(自分とのつきあい)

- ① 自分の考え・感情・行動を理解する。
- ② 自分に対する効力感(自信)を獲得し、向上させる。
- ③ ストレスに対処する。
- ④ ストレス対処法を獲得する。
- ⑤ 情緒的な苦悩を軽減する。

### 社会面(他者とのつきあい)

- ① 友人・教師・家族との人間関係の状況を理解する。
- ② 学級集団や友人のグループに適応する。
- ③ 対人関係の問題を解決する。
- ④ 対人関係スキルを獲得する。

(石隈 1999:84-85)

このようなことを援助するのが心理教育的援助サービスの一側面であり、本論文の学校危機の事後対応において重要になってくる。

さらに心理教育的援助サービスにおける問題状況とは、「子どもにとって解決すべきめんどろな状況」であり、「子どもの『問題』状況は、危機と呼べる場合も多い」。(石隈 1999:93)そして、「子どもが危機状況にいるときは、子どもが心理的均衡を取り戻すよう援助する必要がある」。(石隈 2016:5)

## 2. 2 4種のヘルパーとは

### 2. 2. 1 4種のヘルパーの定義

前節で述べた心理教育的援助サービスにおける担い手として4種のヘルパーが挙げられる。そして、4種のヘルパーが連携して行うのが心理教育的援助サービスである。では、この4種のヘルパーとはどのような存在なのかを述べていきたい。

4種のヘルパーとは、学校心理学者である石隈利紀が提唱した心理教育的援助サービスにおける担い手の4分類である。そして石隈(1999:116-117)によると、カウンセリング心理学者のブラマー (Brammer) の援助の分類とカウンセラー養成においてアメリカの第一人者の一人であるイーガン (Egan) のヘルパーの分類を参考にしている。4種のヘルパーとは、具体的に専門的ヘルパー、複合的ヘルパー、役割的ヘルパー、ボランティアヘルパーの4者であり、「専門的ヘルパーと複合的ヘルパーは公助を担い、役割的ヘルパーとボランティア的ヘルパーは互助を担う」。(石隈 2014b:38)以下でそれぞれの役割についてみていきたい。

#### 専門的ヘルパー

「心理教育的援助サービスを主たる仕事として専門的に行う者」(石隈 1999:118)であり、日本で具体的な職業として確立している存在はまだない。しかし、スクールカウンセラーが最も近い存在である。石隈(2014b:41)では、教育相談センターの相談員、スクールソーシャルワーカー、適応指導教室の指導員も含めている。本論文では、スクールカウンセラーに絞りたい。

#### 複合的ヘルパー

「職業上の複数の役割に関連させながら、そのひとつあるいは一側面として心理教育的援助サービスを行う者」(石隈 1999:122)で、学校教育では教師が担っている役割。教師と言っても生徒相談担当や学年担任や学級担任、養護教諭、校長等様々な存在が挙げられる。本論文では子どもに身近な学級担任に絞る。

#### 役割的ヘルパー

「役割のひとつあるいは一側面として心理教育的援助を行う者」(石隈 1999: 127)であり、子どもにとっては保護者がそれにあたる。指導と援助の双方を担うのは複合的ヘルパーと同じだが、役割の基盤が民法の親権であることに違いがある。主に家庭での役割である援助を中心としながら、専門的ヘルパーと複合的ヘルパーのパートナーとして援助する。

#### ボランティアヘルパー

「職業上や家族としての役割とは直接的には関係なく、子どもや教師、保護者にとって援助的な関わりを自発的にする者」。(石隈 1999: 130)具体的には、子どもの友人、地域住民、アルバイトの店長が挙げられる。本論文では友人に絞って考える。

### 2. 2. 2 4種のヘルパーの役割

石隈(1999:119)によると、「スクールカウンセラーの主たる役割は、心理教育的アセスメ

ント、カウンセリング、教師・保護者へのコンサルテーション、学校組織へのコンサルテーション、そして研究である」。本論文ではそれぞれについて詳しくは述べないが、これらを行うにあたって「スクールカウンセラーは、学校教育における援助サービスについての専門的な知識と技法を体系的にもつ必要がある」。(石隈 2014b:41) また、「子どもにとってカウンセラーは、教師や保護者と違って、『横の関係』をつくりやすい存在」(石隈 1999:119)であり、これを利用して子どもの素直な気持ちを聞き出せる一番の存在だとも考えられる。さらに、スクールカウンセラーは唯一の学校外部の人間として、客観的に援助が出来る存在でもある。河合(1998:9)では、そのことを「異なる血が入って混血することによって、どんな新しいものが生まれてくるのかという役割」と表現している。

次に学級担任の役割としては、「一人ひとりの子どもと信頼関係を樹立し、維持することで、子どもを安心させる」(石隈 1999:123)ことや、その関係を通じた援助をすることが挙げられる。また、学級担任は学校内で子どもに最も身近な存在として日常生活や行事などで毎日関わるので、「環境のなかでの子どもを理解しながら、子どもが生活する環境や状況を生かした関わりを工夫できる」。(石隈 1999:256)そして、「教師は、授業、特別活動、行事などを通して、援助サービスを行う」。(石隈 2014b:40)また、学級担任はヘルパーとしての援助サービスを行ないながらも、指導サービスというメインの役割も行わなければならない。

ここでスクールカウンセラーと学級担任の違いを整理しておきたい。スクールカウンセラーと学級担任はともに公助を担う存在であるが、学級担任のスクールカウンセラーとの違いは以下のようなところにある。

- ① 個人面談だけではなく、グループ面談もやりやすい
- ② 呼び出し面談やチャンス面談、家庭訪問という形態も取りやすい
- ③ どこの学校にも定期面談が設定されている
- ④ 手紙や電話、メールなどで連絡が取りやすい (伊澤 2016:127)

「保護者は教育における、教師やスクールカウンセラーのパートナーである側面と子どもの問題の要因にもなる側面を合わせもつことになる」。(石隈 1999:128-129)上地(2003:5)における「虐待を受けている児童生徒」の経験割合は中学校で 58%、高等学校で 45%と決して低くない。しかし、「学校心理学では、保護者を教育における教師やスクールカウンセラーのパートナーとしてとらえることで、保護者の誇りと経験を生かし、また保護者の教育力を増して、もし問題状況があっても結果的に改善されると考える」。(石隈 1999:129)そして、「保護者は子どもの監督者であり、子どもの権利の代弁者でもある。同時に、子どもの最大の援助者として、子どもにさまざまな援助を行う力をもつ」。(石隈 2014b:39)つまり保護者は、子どもの問題要因にもなりうるが、それを解決できるほどの援助力を持つのだ。

そして、「友人は子どもにとって主な相談相手である」。(石隈 2014b:38)石隈(1999:164-173)における中学生と高校生の合計 2872 人へのアンケート結果では、中学生、高校生ともに一番の相談相手は友人であった。さらに「相談相手の援助に対する満足度では、友人からの援助には比較的満足している」。(石隈 1999:171)また、永井・新井(2006)

では、相談内容を学習・進路面と心理・社会面に分け、先生、親、スクールカウンセラー、友だちの中で誰に相談するかを調査している。この結果から、心理・社会面で友だちへの相談が先生、親、スクールカウンセラーに比べて多くなっていることが分かる。このように友人も子どもにとって重要なヘルパーである。

## 2. 3 4種のヘルパーそれぞれの課題

### 専門的ヘルパー(スクールカウンセラー)

専門的ヘルパーにおける課題は、日本でまだ確立されていないことが挙げられる。先にも述べたようにこの存在に近いのが、スクールカウンセラーである。スクールカウンセラーは、不登校、いじめ、自殺などの問題の複雑化に伴って1995年に文部省(現文部科学省)の調査研究委託事業として発足し、今日に至るまで国の補助事業として配置されてきた。(大塚 2007:280)最初は154校への派遣から始まった事業だったが、2014年までに22013校にまで及んでいる。(文部科学省 2015:26)2016年度の学校保健統計調査<sup>5</sup>では、全国のスクールカウンセラーの設置率が中学校、高等学校それぞれ94.5%、85.7%と高い割合を示している。しかし、各都道府県別に見ると配置が100%の地域もあれば60%の地域もあり、地域によって大きな差が見られる。また、配置されていたとしても、ほとんどが不定期配置であったり、定期配置であっても配置時間が4時間未満であったりと、まだまだ普及しているとは言い難い。さらに「学校保健統計調査—調査の概要」<sup>6</sup>によると、この調査は文部科学大臣が指定した学校のみに行われているため、全国の本当の実態は分からない。そして永井・新井(2006)の調査結果を見ても、子どもの相談相手としてスクールカウンセラーは最も低い割合を示しており、まだまだ子どもが相談したいという気持ちも弱いことが分かる。このように、スクールカウンセラー自体がまだまだ機能していないことが、大きな課題である。

スクールカウンセラーが派遣された後にも、課題が挙げられる。非日常の場で行われてきた従来のカウンセリングと日常の場である学校で行われるカウンセリングは異なり、それに合わせた方法が必要となる。(半田 2016:128-129)そして、学校でのカウンセリングは「問題そのものをなくそうとするのではなく、問題状況への取り組みを通して子どもが成長していけるように支援することが求められる」。(半田 2016:129)つまりは、個別面談だけではない、学校全体への日常における支援をしなければならない。

### 複合的ヘルパー(学級担任)

石隈(2014a:21)における「教師が中心であること、そしてチームで行われるところに、

<sup>5</sup>「平成28年度学校保健統計調査 都道府県表 相談員・スクールカウンセラーの配置状況」EXCELファイル, e-Stat 政府統計の総合窓口(文部科学省担当調査)

<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400002&tstat=000001011648&cycle=0&tclass1=000001098858&tclass2=000001098860&second=1> (2018.12.20)

<sup>6</sup>「学校保健統計調査—調査の概要」, 文部科学省

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/chousa05/hoken/gaiyou/chousa/1268648.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa05/hoken/gaiyou/chousa/1268648.htm)

(2018.12.20)

日本の心理教育的援助サービスとそれを支える学校心理学の特徴がある。」という記述からも見られるように、教師は心理教育的援助サービスの中核を担っている。しかし先にも述べたように学級担任は、援助サービスを行ないながらもメインである指導サービスも行わなければならない。そして「指導サービスと援助サービスをバランスよく行うことは、高度の能力を必要とする」。(石隈 1999:124)それにもかかわらず、OECD 国際教員指導環境調査(TALIS)の2013年の結果<sup>7</sup>によると、日本の教師は他国に比べて多忙である。具体的には、一週間あたりの仕事の合計時間で見ると、参加国平均の38.3時間に対して日本は53.9時間と参加国最長となっている。その中で、子どもを援助していくには限界がある。

また、学級担任と子どもは指導者とそれを受ける者といういわば縦の関係であるので、子どものストレスにもなりうるという課題も挙げられる。そのため、「教師は、子どもが自分との関係をどうとらえているか、どのような関わりが受け入れられやすいか、子どものストレス状況はどうかなどを検討しながら、援助サービスを工夫する必要がある」。(石隈 1999:125)

### 役割的ヘルパー(保護者)

保護者は子どもと自分の人生を重ね合わせがちであり、そのためにヘルパーとしての役割を意識しにくい。(石隈 1999:129)また、先に述べたように保護者は子どもの問題の種にもなりうる。このような課題をもつ保護者にヘルパーとしての役割を期待するには、保護者本人だけではなく、教師やスクールカウンセラーの手助け、さらには子育て環境の充実が必要となる。家庭環境が良くなることで、保護者のヘルパーとしての役割は機能しやすくなる。

### ボランティアヘルパー(友人)

ボランティアヘルパーはあくまで関係が変化しやすいため、ボランティアヘルパーを活用するには、本人の意思とある程度の力が求められる。(石隈 1999:131)そのため、友人にヘルパーの役割を期待する際には「子どもの援助をする気持ちと余裕があるかどうかを確かめる必要がある」。(同上)また、友人は援助を受ける側でもあるということを忘れてはいけない。「子どものなかには、援助することで自分を癒すことや自らが援助サービスを求めている場合もある」。(石隈 1999:131)友人はヘルパーでありながら、他の3つのヘルパーとは性質が異なるのである。このようなことをスクールカウンセラー、学級担任、保護者が意識しなければならない。

## 2. 4 4種のヘルパーの課題とあり方

前節では、それぞれのヘルパーの現状と課題を考えた。しかし4種のヘルパーは、実際には連携して心理教育的援助サービスを行う必要がある。そのため、本節では4つのヘルパーの連携における課題とあり方を考えたい。

---

<sup>7</sup>「OECD 国際教員指導環境調査(TALIS)のポイント」(2013年), 国立教育政策研究所 <http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/> (2018.12.20)

まず、「教師と保護者は、ともに子どもの生活に深く関与する直接的援助者」（上村 2016:216）である。しかし、双方の連携には同じ直接的援助者であることによる困難もある。その理由は以下の2点がある。

- ① 「子どもと接する場面が異なるため、情報自体が食い違う」
- ② 「子どもに対する役割の違いが、子どもの実態理解や教育観のずれにつながる」

（上村 2016:216）

そしてこの課題に対して、教師が保護者面談で自身の持っていない情報や考えを引き出せるかが鍵になる。（上村 2016:216,217）つまり、両者の気づきや考えのすり合わせを行うべきなのだ。

次に学級担任とスクールカウンセラーはともに公助を担う存在であり、2者の連携は重要になってくる。3節で述べたようにスクールカウンセラーの課題の一つに、非日常で関わる個別面談だけでは不十分ということが挙げられる。そしてそれを打開するのが学級担任との連携だ。吉川(1998:90)では、初任校での失敗と2校目の自身の経験を以下のように述べている。

*「一つめの配属校では、学校のなかで、あくまでも個人を対象としたスクールカウンセリング活動を行おうとしてきたが、そこで、このアプローチの限界を知ることになった。そこで、二つめの配属校では、学校全体を一人格としてとらえて、その『学校』という有機的なネットワークに潜在する可能性を發揮させようとするはたらきかけを模索している。」*

（吉川 1998:90）

この経験を踏まえて、吉川は「教師への個別のつながりを重視した活動を続けている」。（吉川 1998:99）具体的には、「スクールカウンセラーと学校組織をつなぐ役割を担う教師」を協力教師と呼んだ上で、教師との日常的なコミュニケーションを重視しながら連携を取っているのである。（吉川 1998:93）そして、吉川(1998:94)が「コミュニケーションの蓄積の結果、学級担任が気になった生徒やその保護者に、早い段階でスクールカウンセラーとの面接をすすめてくれることがあるように感じられている。」と述べるように、教師との連携が、子どもや保護者とスクールカウンセラーを引き合わせる効果を持っている。教師とスクールカウンセラーの連携が、スクールカウンセラーと保護者、スクールカウンセラーと子どもとの連携にもつながると考えられる。

このように、様々な課題がある中で、まずそれぞれのヘルパーが機能しなければならない。そして、4種のヘルパーが個々の課題や連携の課題を解決し、機能するためには、4種のヘルパーそれぞれの役割分担と連携が大切になってくる。つまり、「問題を抱える一人の生徒を守り、育てるためには、その子を大切に思う家族、そして学校のメンバー間の生きた人間関係ネットワークの形成が非常に重要になる」。（吉川 1998:100）具体的には、教師がスクールカウンセラーと連携することをはじめとして、4種のヘルパーそれぞれが連携し合うこと、それぞれの課題を連携によって克服して役割を再認識することが必要だと考える。

### 3. 生徒の自死の事後対応を通して考える

#### 3. 1 自殺という学校危機

本章では先まで述べてきた4種のヘルパーの役割を、生徒の自死が起きた場合の支援を通して考えたい。自殺問題は、労働問題などに関連づけて中高年層に焦点が当たりがちである。しかし、学生においても問題は深刻だと考えられる。その根拠として、1章2節で述べた学生の自殺率が他の年齢とは異なり、唯一減少していないことや、文部科学省の取り組みが不十分であることがまず挙げられる。また、自殺は10～14歳の死因の第2位(99人)、15～19歳の死因の第1位(458人)<sup>8</sup>となっていることも問題視すべきである。このような現状を踏まえて、内閣府の自殺総合対策大綱<sup>9</sup>では「児童生徒の自殺対策に資する教育の実施」や「学生・生徒等への支援の充実」といった予防策が謳われている。しかしその成果は、数値の減少としては見られず、児童生徒の自殺やそれに伴う死が起こっている。平岩(2008:107)では、それぞれの学校が対応マニュアルを事前につけておくべきだと述べた上で、実行している学校を見たことがないと、対応の未熟さを指摘している。

また、死は「家族の枠内から制度の枠組み」へと変わってきており、現代において子どもが死から遠ざけられている。(Castro2002=2000:34,35)つまり、子どもにとって死別体験は身近な出来事ではないので、大きな悲嘆(グリーフ)をもたらす。さらに、自殺での死別は予期せぬことが多いために、悲嘆の現れ方が通常の死(病死や老衰による死など)と異なってくる。野坂(2016:301)によると、「自殺による死別は、通常の死別と異なり、遺された人々に大きな衝撃を与え、外傷性悲嘆(トラウマティック・グリーフ)をもたらしやすい」という特徴がある。そして、野坂(2016:301)を参考に通常の悲嘆と外傷性悲嘆の違いを以下に示す。

**通常の悲嘆:**個人それぞれが亡くなった人を懐かしく、恋しく思い出す時間を重ねていくことで気持ちが整理される。

**外傷性悲嘆:**死別体験そのものがトラウマ的なものとなり、思い出すたびに当時の恐怖や衝撃が蘇ってしまう。通常の悲嘆よりも長く、深刻に症状が出てくる。

そして、これらの違いから亡くなった人を追悼できなかつたり、フラッシュバックを起こしたり、過度の自己否定に陥ったりする可能性がある。(野坂 2016:301)また、「悲嘆反応や外傷性悲嘆反応は、自殺が起きた後に典型的にみられるものである」。(同上)

<sup>8</sup>「平成29年(2017)人口動態統計年報(概数)の概況」統計表第7表「死因順位(1～5位)別死亡数・死亡率(人口10万人対)、性・年齢(5歳階級)別」,厚生労働省  
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/geppo/nengai17/index.html>  
(2018.12.20)

<sup>9</sup>「自殺総合大綱～誰も自殺に追い込まれることのない社会の実現を目指して～」,内閣府  
<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000172203.html> (2018.12.20)

このように生徒の自死という危機は、現状起っている問題であり、起こった場合の生徒の心のケアは必要不可欠である。生徒の自死の発生頻度は低いが、発生した場合には甚大な影響があるのだ。(赤澤・新井 2017:24)つまり、「児童生徒の自殺は、周囲の児童生徒や教職員など個人に影響を及ぼすことはもとより、学校組織全体へも強い影響を与えること、心理的問題が長期的に及ぶことから、学校危機の再困難事例として捉えることができる」。(同上)これらのことから、生徒の自死への事後対応を参考に4種のヘルパーのあり方を考えることは重要だと考えられる。

### 3. 2 残された生徒の心

#### 3. 2. 1 具体的な悲嘆反応

先にも述べたように、自死による死別では悲嘆反応の中でも、特に外傷性悲嘆反応が起こりやすくなる。具体的な悲嘆反応を次に示す。

- ① 深い悲しみや喪失感
- ② 信じられない(信じたくない)という否認の心理
- ③ 実感がわからない(出ない)
- ④ 罪悪感や孤立感
- ⑤ 情緒不安定(怒りや悲しみがコントロールしにくくなる)  
※ここでの怒りは、故人に対しても、自分自身に対しても起こりうる
- ⑥ 自責感
- ⑦ 抑うつ
- ⑧ 死への恐怖や不安の高まり

(野坂 2016:301)

子どもに限らず、一般的に身近な人の喪失体験によってこのような心理的反応が起こりやすい。そして、これらの反応は独立しているわけではなく、連鎖して起こりやすい。例えば、②信じられない(信じたくない)という否認の心理が働くことで現実感が伴わず、③実感が出ない。そのことによって、上手く悲しめずに④の罪悪感を覚えたり、周りとの気持ちを共有できずに孤立感を覚えたりすることもある。さらに、「このような心理的反応は、不眠や頭痛・腹痛、倦怠感といった身体反応として表れやすく、集中力の低下や人との関わりを避けるといった行動面にも影響する」。(野坂 2016:301)

#### 3. 2. 2 実際の生徒の声

また赤澤・新井(2017)では、10数年前にとある中学校で同級生の自殺に遭遇した当時の在校生へ聞き取り調査をしている。そこで、発生直後・発生1週間以降卒業まで・発生から10数年後(現在)それぞれの心境が分類分けされて示されている。本節では赤澤・新井(2017:26)における「長期(1週間以降卒業まで)にわたる心理的反応」(表3-2)をもとに生徒の心について検討したい。大まかな心情としては「タブー感」「死の受容に対する葛藤」「フラッシュバック」「自責の念」「真実と向き合うことの葛藤」「不安に向き合う思い」「教

員としんどさの共有を求める気持ち」「教職員の支えを求める気持ち」「学校の対応への不満感」「友人と支えあいたい気持ち」が挙げられており、先に述べた悲嘆反応とも重なるところが多い。そしてこの調査結果で注目すべき点を4つ挙げる。

1つ目は、気持ちを素直に表現しにくいというタブー感の強さだ。「触れてはいけない雰囲気があり、相談できない感じ」や「放置されている感じできつかった」「重い内容は、友だちにも言っていない。言ってしまうのが悲しむのも嫌」といった声が聞き取り調査の中で最も多く見られた。しかしそのタブー感がある一方で、「死の受容に対する葛藤」や「真実と向き合うことの葛藤」「自責の念」「フラッシュバック」が生じ、教師との気持ちの共有や友人との支え合いを求める声も発されている。

2つ目として、教師の援助を求めながらも気遣う気持ちが挙げられる。「悲しみは共有してくれなくても、元気さで引っ張ってってくれる先生に救われた」「ちゃんとした大人にそばにいて欲しい」といった「教職員の支えを求める気持ち」が生じている。それと同時に「大人も含めてみんな大変なんだと中学生なりに理解していた」「先生は、無理しすぎない方が良い」などの「先生を気遣う気持ち」も見られている。

3つ目は、「友人と支えあいたい気持ち」の強さだ。先にも述べたように「教職員の支えを求める気持ち」も見られてはいるが、それ以上に友人を求める気持ちが大きいようだ。具体的には「自分が強くなり友だちを支えられるようになりたいと思った」「一緒に悲しみを経験した友だちがいて、本当につらい時には言える状態だった」「先生とは距離があったが友だちとは違う」といった声が見られる。また、発生直後(事故発生から1週間まで)の声(赤澤・新井 2017:25)ではあるが、スクールカウンセラーという存在に対しては抵抗感を持つ生徒もいるようだ。ここから、「普段の関係性が相談のしやすさに影響すること」(赤澤・新井 2017:29)が分かる。

そして4つ目として、これらの思いはそれぞれの生徒によって異なるということを述べておきたい。例えば、先に述べた「教職員の支えを求める気持ち」の中でも教員にどのような態度を望むかが異なる。また、亡くなった子とどのような関係であったかによっても思いは異なり、そこで生まれる温度差に関する「亡くなった子と関わりの深かった子がいると、温度差があつて、話題にしにくい」といった声も挙げられている。一方で、「一部の不安定生徒への対応に偏りすぎて、(担任との)距離ができて頼れなくなった」といった不満感も生まれている。

(赤澤・新井 2017)

### 3. 3 子どもの「喪の作業」への支援

上記で述べた生徒の心を踏まえて、子どもの悲嘆反応をどのように支援していくべきかを考えたい。Castro(2002=2000)では、悲嘆反応を「喪の作業」もしくは「喪のプロセス」と呼び、「かけがえのない人の喪失の事実を受け入れる心の作業」(同上:68)と捉えている。そして「喪のプロセス」と死を受け入れることは、心に亡くなった人の居場所を作り、前向きに思い出とする事で完了する。(Castro2002=2000:69)また上地(2003:29)でも、対応を万全に行えば傷が最小限になると指摘し、ケアが十分になされなかった場合には心理的障害を引き起こす可能性に触れている。また、赤澤・新井(2017:29)における「10 数年後

の心理状態」の割合(【表 3-1】)では、「死を生へとつなげる力の芽生え」(同上)というプラス面の気持ちが 35.3%という一方で、自殺発生から数十年たっても「タブー感」(同上)というマイナスな影響の大きさも 40.9%という数値から見て取れる。さらに先にも述べたように、自死によっておこる悲嘆反応は通常よりも長期化しやすい問題もある。つまり、事実を受け入れるという「喪の作業」(Castro2002=2000)を支援することが、生徒の自死への事後対応には必要となる。以下で支援のあり方について3つ、述べていきたい。

まず、個人のニーズに合わせた支援を行うべきである。前節で見たように生徒の自死が起きた際の子どもの心情は複雑であり、かつ個人によって様々である。そのため、「一律の支援では生徒のニーズに対応できない」。(赤澤・新井 2017:28)それぞれの生徒の状態を見極め、声にきちんと耳を傾けることが求められる。一方で、特に支援を求めたり要したりする生徒への支援ばかりに偏ることは避けなければいけない。「一部の不安定生徒への対応に偏りすぎて、(担任との)距離ができて頼れなくなった」(赤澤・新井 2017:26)という声があるように、偏ることで他の生徒とヘルパーとの距離が生まれ、結果的に支援されない生徒が出てしまう。この偏りがないようにするためにはヘルパーの人手の必要性や生徒の状態の見極め方が課題になりそうだ。

次に、気持ちを表現できる機会の提供もしなければならない。この理由は前節の赤澤・新井(2017)の調査のタブー感の強さにある。窪田(2016:21)では、学校現場において自殺をタブー視する傾向に触れた上で、それは自殺について話すことで実際に行動してしまうのではないかという大人の不安からきていると述べている。しかし先にも述べたように「タブー感」は自死発生後の10数年後まで続いてしまうこともあるので、きちんと支援する必要がある。これについて、Castro(2002=2000:150)では子どもが恐怖や疑いを克服するために、死に関する不安を話すべきだとしている。さらに上地(2003:80)でも、子どもが気持ちを表出する必要性が述べられており、「感情の表出を許すことによって、児童生徒はより早く正常な状態に戻れるようになる」。(同上:72)実際に赤澤・新井(2017:26)の調査でも、「真実を知りたい思い」やその不安、教師と気持ちを共有したい思いなどが出ていた。気持ちを表現できる機会を作ることで、このような思いも支援出来る。一方で、その方法は留意しなければならない。「面談じゃなくて、共感する時間が欲しかった」(赤澤・新井 2017:26)といった声も見られることから、クラスの授業や特別な面談として行うのか、それとも日常生活の中での何気ない会話で行われるのか、そこは各学校、各クラスが生徒の状況に合わせて行うことが重要になる。

最後に友人同士の支援を見守る姿勢ということを挙げたい。赤澤・新井(2017:26)では「友人の支えを求める気持ち」や「友人の支えになりたい気持ち」の大きさが示されていた。また同調査で、教員を求める気持ちは出ていても、スクールカウンセラーを求める声が見られないという特徴もある。ここから以下の二つのことが考えられる。

教師やスクールカウンセラーは

- ① 子どもたち同士の支え合いを見守る姿勢が必要である
- ② 子どもたちとの関係性の構築が重要である

つまり、子どもたちが自由な感情表出が出来るように、教師やスクールカウンセラーが子

ども同士による支え合いを見守ることが肝心である。そして、その支え合いの中で子どもたちが抱えきれない時に教師やスクールカウンセラーにつなぎ、支援していく流れが望ましい。この子ども同士の中で抱えきれない時に、すぐ子どもが教師やスクールカウンセラーに頼ることが重要となるのだ。その際に欠かせないのが、子どもと教師・スクールカウンセラーの関係構築だと考える。こういった方針を保護者にも伝えて、家庭でも協力してもらう必要がある。また、中高生には友人関係の構築が上手くいかずに、支え合えると思う存在がない時も留意しなければならない。そういった場合は保護者や教師と子どもが支え合う。

これらの支援をしていく際に1つ、気を付けるべきことがある。それは学級担任も生徒と同じようにショックを受け、悲嘆反応が起こるということだ。「亡くなった生徒の担任は、担任自身も悲嘆に暮れながら、遺族への対応も行い、さらに学級全体の運営や支援にもあたらねばならない」。(野坂 2016:302)赤澤・新井(2017:26)からも子どもたちが「先生を気遣う気持ち」が見られており、「大人の憔悴した様子や疲れた様子にいち早く気づき、むしろ心配しているのは子どもなのかもしれない」。(同上:30)子どもが教師に気を遣うことで相談しにくくなっている可能性も考えられるので、「死を認め、教師自身が感情や思いを表出し、それから子どもに話をするよう促していくのがよい。誠実で思いやりがあり、共感的であることが非常に重要なことである」。(上地 2003:80-81)

このような、個人のニーズに合わせて、気持ちを表出できる機会を提供し、友人同士の支え合いを見守る姿勢を意識するという3つのことを意識することで、子どもは喪の作業として悲嘆反応を表出できる。そして、自分の危機への気持ちに対処していく力を身に付けていけるようになる。

## 4. 学校危機対応のあり方

本章では3章までの内容を振り返りながら、4種のヘルパーのあり方、そして学校危機対応のあり方を述べていきたい。各章の内容を振り返ると、1章1節では、本論文における学校危機対応の定義と範囲を示した。その定義、範囲を受けて2節では、学校危機の事後対応の現状を示すことで、なぜ学校危機の中でいじめや自殺、危機対応の中でも事後対応に絞るのかを表した。そして、本論文において学校危機対応の担い手として挙げた4種のヘルパーについて説明したのが2章である。それぞれの定義や役割を述べた上で、課題、やあり方を考えた。3章では、自殺という学校危機について現状や特徴を1節で見ること、事後対応に取り組むべき状況にあることが分かった。2節では、実際に自死が起こった場合の生徒の心の影響について考え、それを踏まえて3節では具体的にどのように支援すべきかを検討してきた。これらを踏まえて、以下で学校危機対応のあり方を示したい。

### 4. 1 学校危機の事後対応の課題

学校危機は不登校やいじめ、殺傷事件、自然災害などと多様な中で、本論文ではいじめと自殺という学校危機に焦点を当ててきた。そして、いじめの発生件数の増加と自殺率や

自殺数の停滞から、どの学校にも起こりうる危機であることが分かった。また、その危機が起こった際には、子どもの心への影響も大きい。それにもかかわらず、文部科学省や研究者の取り組みは予防や発生してすぐの対応に重点が置かれている。つまり、事後対応への取り組みも考える必要があるが、それが不十分なのである。

そして、その取り組みを考える上で重要となるのが心理教育的援助サービスの考え方だ。心理教育的援助サービスとは、学校心理学におけるサービスであり、「一人ひとりの子どもの学習面、心理・社会面、進路面、健康面など学校生活における問題状況の解決および危状況への対応を援助し、子どもの成長を促進する教育活動」(石隈 2014a:8)であった。この援助サービスは4つの面の中でも学習面に重点を置いているのだが、本論文では心理(自分とのつきあい方)・社会(他者とのつきあい方)の2つの面に注目してきた。そしてこの援助サービスの担うのが4種のヘルパーだ。つまり、4種のヘルパーのあり方について考えることが、学校危機の事後対応を検討する上で最も重要だと考えてきた。

#### 4. 2 4種のヘルパーの課題と役割

2章では4種のヘルパーがそれぞれの課題を抱える中で、連携が重要になることを述べた。そして3章では、生徒の自死が起こった場合を検討し、子ども同士の支え合いを見守る姿勢を持って、4種のヘルパーがそれぞれの役割を担っていくべきだと考えられた。それらを踏まえて、改めて4種のヘルパーそれぞれの課題と役割を整理しておく。(図 4-1)

##### スクールカウンセラー

2章では専門的知識を持って子どもと『横の関係』をつくりやすい存在(石隈 1999:119)という役割を述べたが、実際には子どもがなかなか相談できないという現状が3章を通して見てとれた。この理由としては2つのことが考えられる。1つ目は、スクールカウンセラーがそもそも機能していないので、相談相手として浸透していないためである。2つ目は、スクールカウンセラーがどこか特別な存在として、相談しにくい存在になっているためだ。そして、それを解消するためにはスクールカウンセラーが機能した上で、日々の関係構築が必要となってくる。つまり、専門的知識を持っているということよりも関係性を作ることが子どもにとっては肝心になる。例えば、担当校に常駐することはもちろん、休み時間や授業・給食時間の中でスクールカウンセラーと子どもが顔見知りになる機会があるべきだ。また、相談室といった特別な場所にいるのではなく、教師と同じ職員室にいることもハードルを下げるのではないだろうか。このように子どもとスクールカウンセラーの接点が出来ると、友人同士の支え合いで何か起きた際の相談相手の一人となりうる。

##### 学級担任

2章で述べたように、学級担任は子どもとの日常生活の場の中で支援を行える存在だ。つまり、スクールカウンセラーよりも自然な形で子どもの話を聞くことができる。そして、子どもたちからも身近な担任に話を聞いてほしいという声が見られたことから、子どもと学級担任が信頼関係を構築することで、支援がスムーズに行える。一方で、個々のニーズ

に合わせた支援を行うために、どの子にどのような支援をするのかを考える知識や経験が必要となったり、一人ひとりに対して支援することは時間がかかったりと、学級担任が行う援助には多くの時間を要する。そこから、やはり多忙さとの兼ね合いが課題となる。それに対してスクールカウンセラーとの連携が役立つと考える。具体的には、スクールカウンセラーの専門的知識や経験を借りて、どの支援が良いかを考えることが出来る。また、スクールカウンセラーと子どもの関係性ができていれば、学級担任が担う役割である面談や気持ちを表出する授業などの機会作りをスクールカウンセラーが手伝える可能性がある。そして、このような連携を実現させるためには学級担任とスクールカウンセラーとの関係性の構築も欠かせない。この関係性が築けることでスクールカウンセラーもまた、子どもの日常生活に溶け込みやすくなるという相互作用が期待できる。

### 保護者

子どもの危機に対して、保護者は子どもと同様にショックを受ける可能性がある。それは2章でも触れたように、子どもと自分の人生を重ねがちであるからだ。しかし、ショックを受けながらも保護者は自身の役割を意識しなければならない。その役割とは、学級担任とスクールカウンセラーのサポート役だ。3章での検討から、子どもの支え合う友人がいない場合の代わりの存在であったり、友人同士の支え合いで抱えきれなかった場合に頼られる存在であったりする必要がある。そして、この役割を担うためには学級担任やスクールカウンセラーとの連携が求められる。学校での危機対応なので、学級担任やスクールカウンセラーが主体となり、友人同士の支え合いを見守る姿勢などの支援方針を伝える機会を作る。何か学校危機が起これば、発生後すぐに保護者説明会が開かれるが、それを指しているわけではない。起こった事実の説明ではなく、長期的な支援をともに行っていくことを話す場のことである。そしてそれは面談で行われることが望ましい。そうすることで保護者と学級担任・スクールカウンセラーの認識をすり合わせることができる。

### 友人

友人との支え合いは子どもたちの支援において鍵になるということが3章から分かった。学校で起こった危機だからこそ、共通に感じるものがある友人は、ヘルパーとして機能しやすい。あえてヘルパーという存在と意識しなくて済むことが、子どもに自然な感情表出をさせる可能性もある。しかし、2章で述べたようにボランティアヘルパーは被支援者との関係が変化しやすかったり、友人も支援を受けるべき存在であったりすることを留意しなければいけない。友人は大事なヘルパーであるとともに、他の3者のヘルパーが支援しながら機能していくべき存在である。

このような役割を各々が意識する必要がある。そして石隈(1999:345)が、「大切なことは、教師、保護者、カウンセラーなどの援助者が、一人ひとりの子どもを理解し生かし、自分を生かしながら連携することである。」と述べるように、それぞれのヘルパーの抱える課題を補うためにも連携していくことが欠かせない。そしてそれ以前に、子どもと4種のヘルパーの関係構築が要である。「人生の出来事に対する反応とそれに立ち向かう能力は、周囲との関係を通じてできあがる」からだ。(Castro2002=2000:70,71)つまり、子どもが相談

したいと思える相手に相談でき、その相談相手と子どもだけで問題を抱え込まない関係作りと体制が求められる。

#### 4. 3 学校危機対応のあり方

そして、学校危機の事後対応が今後どうあるべきかを最後に述べておきたい。ここでも重要なのは、4種のヘルパーが役割を担い、連携して生徒を援助していくことである。それを踏まえて、そのあり方を3つ述べていく。

1つ目は、学校危機の事後対応に焦点を当てることだ。1章2節で述べたように学校危機の事後対応の取り組みは不十分であるので、社会全体、個人の双方がその重要性を知るべきではないだろうか。具体的には、文部科学省を中心として議論がなされること、文書や制度を作ることが社会全体の周知の第一歩になると考える。そしてその際には、事後対応特有の長期的な視点や教育的視点も含めることを重視したい。この議論をもとに個人への研修もするべきだろう。研修には、スクールカウンセラー・教師・保護者が参加し、実際の事例と子どもの心情、それぞれの役割を知れる機会とする。このように学校危機対応の中で事後対応の取り組みも必要だという周知が求められる。

2つ目は、ヘルパーが機能していく体制作りを挙げる。上記で述べた文部科学省中心の取り組みをする際に、ヘルパーという存在が機能する体制も整える必要がある。ここで、スクールカウンセラーに注目して考えてみたい。2章で述べたようにスクールカウンセラーはまだ機能しているとは言い難い。1995年から事業が始まって20年以上経った今、あり方を見直す必要がある。つまり、専門的知識を持つ特別な存在ではなく、学校の中にいる大人のひとりとして認識されるべきなのだ。しかし、現在のスクールカウンセラーの実践報告<sup>10</sup>を見ると、スクールカウンセラーを何か特別な存在として機能させようとする姿勢が分かる。具体的には、カウンセリング機能を導入して子どもの問題解決を目的にしている都道府県が多く、成果報告の指針は相談数を挙げている。このように現状のスクールカウンセラーは、何か特別な相談をされる存在として活動しているのである。これでは本論文で見えてきたように、子どもはなかなか相談できない。他にもスクールカウンセラー自身の雇用形態や資格取得など、課題は多くあるが、このような機能する上での課題を一つずつ改善していくことが求められる。そのためには、1つ目と同じように社会全体と個人、それぞれの取り組みと意識を変えることが必要になってくる。

3つ目は生徒を見守ることや生徒とヘルパーとの関係構築、ヘルパー同士の連携がしやすい雰囲気作りを挙げたい。本論文においてこれら3つは学校危機の事後対応で重要だと考えてきた。しかしこれらは学校危機が起きてから行うものではなく、日頃から取り組んでおくべきである。生徒の小さな問題においても、すぐに教師やスクールカウンセラー、保護者が介入するのではなく、見守れるように子どもとの関係を作っておく。その関係作りは日々の生活の中で何気なく行われる方が望ましい。子ども同士の支え合いで何か起き

---

<sup>10</sup> 「平成28年度スクールカウンセラー実践活動事例集」,文部科学省  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1403400.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1403400.htm) (2018.12.20)

た際に大人に相談するべきだということを授業で話しておくことも有効だろう。また、日頃からヘルパー同士が話す機会も作るべきだと考える。日頃から会っていることで、信頼関係が構築できたり、子どもに対する方向性のすり合わせも可能になったりする。これらが当たり前に行われる雰囲気が出る事で、何か起きた際にも子どもは安心して友人同士や周りの大人と支え合える。このように学校危機の事後対応は、危機が起こった時から始まるのではなく、日々行われるべきことなのである。

このような体制にすることはすぐには難しいかもしれない。しかし、少しでも政府組織、各学校、各ヘルパーが取り組んでいくことが、あまり焦点化していない学校危機の事後対応の対策になりうるのではないだろうか。

## おわりに

以上、本論文では、4種のヘルパーの心のケアにおける役割の考察を通して、学校危機の事後対応のあり方を述べてきた。その結果、4種のヘルパーがそれぞれの役割を意識し連携した上で、日常生活の関わりの中でケアしていくことが重要だと明らかになった。そして学校危機の事後対応として、この4種のヘルパーが機能し、関係構築できる体制を作る必要性が見えてきた。また個別的には、1章で学校危機と事後対応の現状、2章で4種のヘルパーのそれぞれの課題やあり方、3章で自死が起こった際の生徒への支援のあり方を考察した。

一方で、本論文には残された課題もある。ここでは特に取り上げておきたい4点を挙げる。まず、学校危機の事後対応に対して担い手を中心として、どうあるべきかを述べてきたため、具体的な政策的提言をするまで至らなかったことである。このことから、2章で述べた4種のヘルパーの課題に対しても、政策的打開策を考察できていない。次に、学校心理学における子どもへの援助力があるという理論の上で、保護者の役割について考えてきたため、子育て環境という家庭問題や保護者が抱く学校への不信感には焦点を当てられていない。子育て環境が整うことで保護者が機能しやすくなる可能性や、学校危機の種類によっては保護者が協力的になれない場合分けも今後、考えるべきだろう。3つ目は、今回は事後対応のみの記述に終わったが、本来はさらに予防策が上手く機能すれば現状に変化があり、事後対応の重要性が変わるかもしれないという可能性についても述べられなかった。そして4つ目に、地域にひらく学校体制についても触れられなかった。子どもが相談できる相手が地域にいることも多いからである。これらを残された課題として示しておく。

最後に私自身のことを少し書いておきたい。私も学生時代に身近な人の自死を経験しており、その対応になんとなく違和感を抱えてきた。その影響もあり、大学では心理学や子どもに関わる講義を中心に受けた。そして一時期は、もっと特別な支援(自殺に関する面談や授業、集会)が必要だったのではないかと考えたこともある。しかし今回の研究を通して当時を振り返ることができ、その考えは変わった。友人と思い出やこれからを話して自分の中で実は「喪の作業」をしていたことを思い出したからである。また、友人と当時のことを話すことで人によって感じていたことも少しずつ違ったことも知ったからだ。そして

今は、私の経験した対応は大人なりに考えられていたと思えている。本論文の結論は、あの頃を振り返った私が願う支援でもあるのだ。そして自殺に限らず、学校で何かあった際に、その出来事が子どものトラウマにならないような事後における支援が今後、取り組まれることを願って本論文の終わりとしていたい。

## 参考・引用参考文献

- 赤澤真旗子・新井肇,2017,「生徒の心理的反応に焦点化した学校におけるポストベンションの方向性と課題—同級生の自殺に遭遇した当事者の語りの検討を通して—」『自殺予防と危機介入』37(1).23-31.
- 伊澤成男,2016,「教師によるカウンセリング」.石隈利紀ほか責任編集『学校心理学ハンドブック[第2版] 「チーム」学校の充実をめざして』教育出版 126-127.
- 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
- \_\_\_\_\_,2014a,「心理教育的援助サービス」.石隈利紀ほか著『学校教育と心理教育的援助サービスの創造』学文社 7-30.
- \_\_\_\_\_,2014b,「心理教育的援助サービスの実践モデル」.石隈利紀ほか著『学校教育と心理教育的援助サービスの創造』学文社 31-58.
- \_\_\_\_\_,2016,「学校心理学の内容」.石隈利紀ほか責任編集『学校心理学ハンドブック第2版 「チーム」学校の充実をめざして』教育出版 4-5.
- 上地安昭編著,2003,『教師のための学校危機対応実践マニュアル』金子書房
- 大塚義孝,2007,「学校臨床心理士(スクールカウンセラー)十一年の歩みから未来に向けて」.村山正治・滝口俊子編『事例に学ぶ スクールカウンセラーの実際』創元社.
- Castro, Dana,2000,“La mort pour de faux et la mort pour de vrai,” *Albin Michel* (=2002 金塚貞文訳『あなたは、子どもに「死」を教えられますか? 空想の死と現実の死』作品社)
- 上村恵津子,2016,「教師と保護者のコミュニケーション」.石隈利紀ほか責任編集『学校心理学ハンドブック第2版 「チーム」学校の充実をめざして』教育出版 216-217.
- 河合隼雄,1998,「スクールカウンセラーに求められるもの」.村山正治・山本和郎編『臨床心理士のスクールカウンセリング3—全国の活動の実際』城信書房 4-33.
- 窪田由紀編,2016,『学校における自殺予防教育のすすめ方 だれでもこころが苦しいときがあるから』遠見書房
- 厚生労働省自殺対策推進室・警視庁生活安全局生活安全企画課,2017,「年齢階級別自殺死亡率の年次推移」『平成29年中における自殺の状況 資料』  
<https://www.npa.go.jp/publications/statistics/safetylife/jisatsu.html> (2018.12.15)
- 永井智・新井邦二郎,2006,「中学生の相談行動と性別・学年・相談相手との関連の検討」『日本教育心理学会総会発表論文集』48.723.
- 野坂祐子,2016,「もし、自殺が起こったら～学校における危機対応と支援のあり方～」『学校保健研究』57.300-303.
- 半田一郎,2016,「スクールカウンセラーによるカウンセリング」.石隈利紀ほか責任編集『学校心理学ハンドブック[第2版] 「チーム」学校の充実をめざして』教育出版 128-129.
- 平岩幹男,2008,『いまどきの思春期問題—子どものこころと行動を理解する』大修館書店
- 松浦正一・石隈利紀,2017,「学校危機における緊急支援で行われる支援内容に関する文献研究:文献の事例からみた支援内容と予防開発的な心理教育の意味づけ」『武蔵野大学心理臨床センター紀要』17.13-28.

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」  
[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) (2018.12.15)

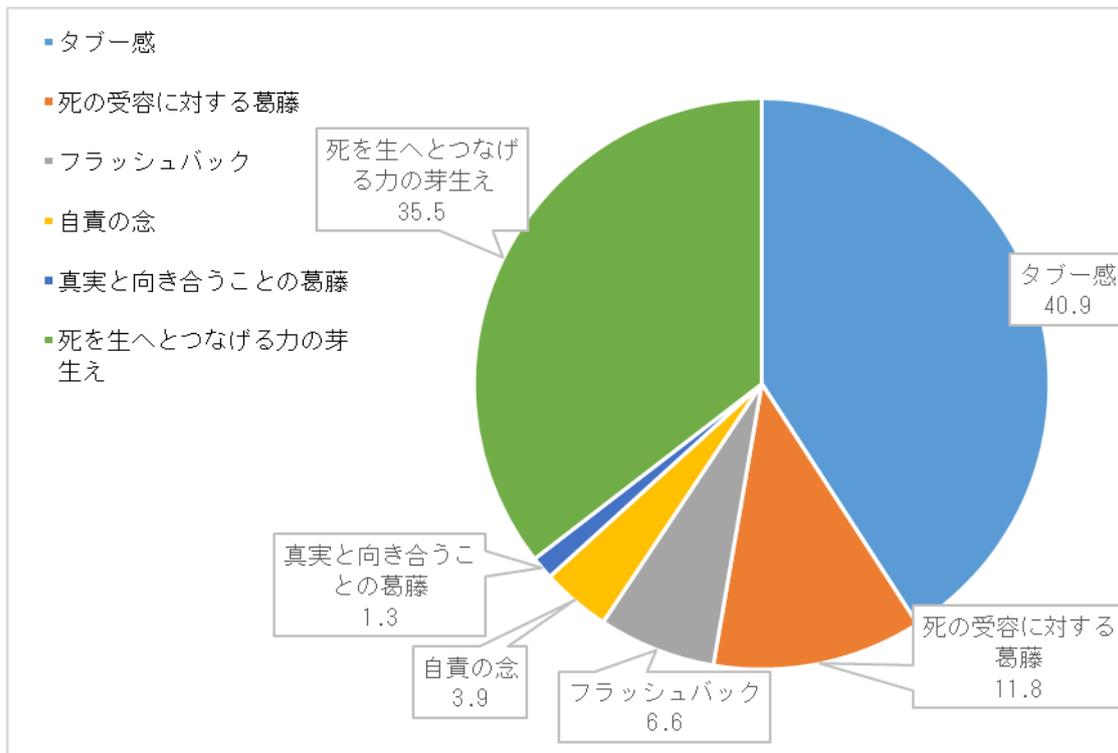
文部科学省,2017,「平成 28 年度『児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査』について(確定値)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/30/02/1401595.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/02/1401595.htm) (2018.12.15)

吉川真理,1998,「学校内カウンセリングから学校カウンセリングへ—個人心理療法パラダイムの展開」.村山正治・山本和郎編『臨床心理士のスクールカウンセリング 3—全国の活動の実際』誠信書房 90-100.

## 図表

図 3-1

「10 数年後の心理状態」 (%)



出典：赤澤・新井(2017:29)

図 3-2

「長期(1週間以降卒業まで)にわたる心理的反応」

大項目	切片数	%	小項目	切片数	%	生徒の語り
タブー感	20	19.8	気持ちを発散できない辛さ	5	5.0	あの頃、時間しか解決できないと思っていた
			タブー感	15	14.8	触れてはいけない雰囲気があり、相談できない感じ クラスで触れることはなく、しんどい子の立場になったら学校の状況はきつかった 放置されている感じできつかった 重い内容は、友達にも言っていない。言ってもわがりが悲しむのも嫌
死の受容に対する葛藤	14	13.9	死の受容に対する葛藤	11	10.9	不安は、ずっと残っているといえれば残っている感じ 死にたい願望もあり、よく泣いていた どこかではない、進んでいくしかないと思っている自分がいたが、薄情に思われたらいやだから黙っていた もうこのまま、寝たいという感じ/自分で処理できていたが、ぐうっと来ていた
			亡くなった友人への思い	2	2.0	生きている子も辛いけど、亡くなった子は生きるのを諦めるほど辛かったのか
			日常の教育活動復帰時の思い	1	1.0	二日か三日経ったら、すぐに授業に入ってしまったが「そんな、授業どころじゃない」って、みんな言っていた
フラッシュバック	3	3.0	フラッシュバック	3	3.0	何かするたび、人数減った、と亡くなった子のことを思い出した
自責の念	8	7.9	自責の念	8	7.9	何かしてあげられたんじゃないか 声かけたほうが良かった もっと早く友だちになっていたら… なんで言ってくれなかったんだろう 私も自殺の要因が入っていたのか?
真実と向き合うことの葛藤	15	14.9	真実を知りたい思い	12	11.9	何でやろう 前の日に一緒に帰ったのに 追い詰められてたんか? 死ななあかんぐらいいやったんか?
			真実と向き合うことの不安	3	3.0	気にはなるけど確信にはしなかった
不安に向き合う思い	4	4.0	不安に向き合う自分なりの思い	4	4.0	そんなことで、死なないと思って切り替えた (自分自身も自殺の要因に入ってるのか?)に対して 誰にも聞いてもらわず、何とかしていた
教員としんごさの共有を求める気持ち	8	7.9	先生を気遣う気持ち	8	7.9	先生は、相談すると困りそうだった 大人も含めてみんな大変なんだと中学生なりに理解していた 自分を責めているのかな/先生は、無理しすぎない方が良い 教師が疲れてると気づくのは子どもの方が早い 大丈夫かなと心配で、どうにかしてあげたかった
教職員の支えを求める気持ち	9	8.9	より細やかな関わりを求める気持ち	1	1.0	先生とは「何でかなあ」、「辛かったね」と、面談じゃなくて、共感する時間が欲しかった
			亡くなった子との距離感で生じる温度差	2	2.0	それぞれの悲しみの重さの違うメンバーが一緒にいるから、(重い子)は居辛かったと思うし、(まわりも)どう対応してよいか困った 亡くなった子と関わりの深かった子がいると、温度差があって、話題にしにくい
			頼れる教員への依存心	4	4.0	ちゃんとした大人にそばにいて欲しい 学校に行くのが苦痛だったが、担任が関わってくれ嬉しかった 喝を入れて貰えたお蔭で授業に入れるようになった 生きたいから、生きるために本能で先生の周りに集まる
			一緒に揺れない教員への安心感	2	2.0	悲しみは共有してくれなくても、元気で引っ張ってってくれる先生に救われた あんまりビビリしていない先生の方が話しやすかった
学校の対応への不満	6	5.9	関わりが濃淡への不満	6	5.9	一部の不安定生徒への対応に偏りすぎて、(担任との)距離ができて頼れなくなった 私たちがまで手が回らなかった
友人と支えあいたい気持ち	14	13.9	友人の支えになりたい気持ち	5	5.0	自分が強くなり友だちを支えられるようになりたいと思った 不安定な友だちは私を頼らない、かといって話してもらっても受け止めきれない
			友人の支えを求める気持ち	2	2.0	一緒に悲しみを経験した友だちがいて、本当につらい時には言える状態だった 先生とは距離感があったが友だちとは違う
			苦しんでいる友人への思い	7	6.9	泣き崩れている友だちの姿が忘れられない

出典:赤澤・新井(2017:26)

図 4-1

	スクールカウンセラー	学級担任	保護者	友人
役割	唯一、専門的知識を持つ存在。	日常生活の中で支援を行える。 信頼関係を構築することで、 自然に相談を受けられる。 子どもも相談したい気持ちを持ちやすい。	学級担任とスクールカウンセラーのサポート 役。 例：友人の代わりに存在、 子ども同士で抱えきれなかった時の相談役	子どもにとって最も支え合いたい存在 ヘルパーとして機能しやすい。
課題	まだまだ子どもにとっての 相談相手として機能していない。	十分な支援を行うためには、 多忙さとの兼ね合いが課題となる。	役割を意識しにくい。 家庭での問題がある場合に機能しにくい。 子どもの問題(危機)の要因にもなりうる。	友人もまた支援を受けるべき存在である ことは忘れてはいけない。 友人同士の関係は変化しやすい。 ヘルパーとなりうる子どもに余裕があるか 確かめる必要がある。
あり方	子どもが相談しやすくなる存在 になる必要がある。 そのため、専門知識を持っている よりも関係性が重要。	子どもと日常の中で 信頼関係を作る必要がある。 スクールカウンセラーと役割分担をして 支援を行っていくことが求められる。	学級担任やスクールカウンセラーと面談を行う ことで、認識をすり合わせる必要がある。	他のヘルパー3者の支援の中で機能して いく必要がある。 逆に他の3者は友人同士の支え合いを 支援しなければならない。

本論文内容より 著者作成

