

【研究論文】

学校危機遭遇時の教師の反応～教師の立場別比較

樋渡 孝徳^{1,3}, 窪田 由紀^{2,3}, 山田 幸代³, 向笠 章子^{3,4}, 山下 陽平⁵, 林 幹男^{3,6}

¹北九州市スクールカウンセラー

²九州産業大学

³福岡県臨床心理士会

⁴広島国際大学

⁵愛知県スクールカウンセラー

⁶九州情報大学

本研究の目的は学校危機時の教師の反応が教師の立場によってどう異なるか明らかにすることであり、危機時における効果的な心理的支援のあり方について検討を加えることである。公立の小・中学校の教師3,507名を対象に質問紙による調査を行ったところ、過去10年間に学校コミュニティの危機を経験した教師は927名であった。危機を経験した教師について、立場の違いによる分析の結果、①動揺が少なく積極的対処ができて管理職、②それに準ずる生徒指導等、③動揺は大きい問題と向き合い積極的に対処している危機に関係する当該学年、④動揺はそれほど大きくないものの消極的な対処を用いている其他教員、⑤動揺が大きく消極的な対処を多く用いている養護教諭といったように、立場によって異なった特徴を示す傾向が窺え、対象の立場に応じたきめ細やかな支援の必要性が示唆された。

キーワード：学校コミュニティ、緊急支援、教師の反応、教師の立場

(受付日：2018年10月30日、受理日：2018年12月15日)

1. 緒言

外傷的な出来事を身近に体験した子どもたちへの学校コミュニティを基盤とする心理的支援については、欧米では1980年代には事例報告が蓄積され、1990年代から2000年代にかけて組織的な支援を可能とする体制整備とマニュアル化が進んでいる¹⁾²⁾。本邦においても1995年の阪神淡路大震災を契機に、早期に支援を提供する体制の整備が求められるようになってきた。

いまや学校が突発的で衝撃的な災害、事件・事故に遭遇し、危機的な状態に陥った際の緊急支援は、SCの重要な役割の一つとして位置づけられるようになって³⁾。A県においては、SCの公立中学校全校配置に備えて2000年から学校における事件・事故後の緊急支援プログラムの作成と実施体制の構築に取り組み、実践が重ねられている⁴⁾。導入から10年以上を経過し、実践例が蓄積されてきた現在、災害、事件・事故に遭遇した学校コミュニティの反応及びそこからの回復の過程で、緊急支援プログラムがどのような効果をもたらしているかを検証し、より有効な支援のあり方を検討する必要がある。

学校における緊急支援プログラムについての効果研究は世界的にも少ない。その原因として、①事件・事故といった危機は予測不可能であり頻回に起きるものではないこと、②学校現場特性における問題があること、③多くの介入が複雑な状況で絡み合った緊急支援において、特定の効果についての因果を分析することが困難であること、④危機において、統制群を用いた比較研究を行うことには倫理的かつ専門的な問題があること、といったことが指摘されている⁵⁾。緊急支援が必要となる事態や学校現場の特性上、十分な効果測定を行うことが難しい。

本邦においては、これまでレトロスペクティブな研究ではあるが緊急支援によって教師の日常的機能の回復や適応的な対処が高まる可能性が示唆されている⁶⁾。だが、複数の介入が組み合わされている緊急支援において、個々の介入の効果はいまだわかっていない。

現在、複数の緊急支援モデルがあるが、A県における緊急支援プログラムは学校コミュニティを支えることを狙いにした早期の介入である⁷⁾。事件・事故に遭遇し、構成員の多くが危機状態に陥ると、学校コミュニティの通常のやり方では事態が好転しなくなり、場

合によってはさらなる混乱が生じ学校コミュニティ全体が危機に陥ってしまう。その結果、様々な二次的な被害が生まれる危険性も高くなる。そのため、学校コミュニティが危機に対処できるよう後方から援助を行い、正常な機能に戻すことがA県における緊急支援の狙いである。

学校コミュニティの回復において、教師の機能回復は極めて重要なことである。児童生徒のケアの中核的な担い手である教師が機能回復することによって児童生徒の回復も促進される。そうしたことから、A県における緊急支援は教師への支援に重点をおいている。

しかし、教師といっても、学校コミュニティには複数の立場の教師が存在する。管理職、生徒指導、養護教諭、教諭といった立場によって期待される役割や職務は大きく異なる。また、学校危機時には、事件・事故が生じた担当学年かどうかによっても、危機の影響や役割が大きく変わることは経験的に知られている。学校コミュニティへの支援を行う際には、こうした教師の立場に応じて支援の方法を変えていく必要がある。だが、教師の立場によって、危機の影響、危機に対する反応がどう変わるのかは未だ明確になっていない。

そのため、本研究は、学校危機時の教師の反応が教師の立場によってどう異なるか明らかにすることを目的とする。そのことによって、教師への効果的な支援のあり方を検討する。

2. 方法

(1) 対象

A県内から抽出した公立小学校79校、中学校162校の教師。学校は、過去、A県内でSCが緊急支援に入った全ての小中学校とした。また、危機は経験しながらも支援経験がない同規模の統制群を得ることを目的にその学校と同地区同規模校を抽出してペアとした。

(2) 手続き

各学校へは教育委員会を通して依頼を行い、自記式質問紙で実施した。調査票は学校単位に送付し、回答後は各自で個別封筒に入れた上で、まとめて回収した。

(3) 調査内容

樋渡ら⁶⁾で作成された項目を用いた。質問紙の構成は以下の通りである。

- 1) フェイスシート：年齢、性別、教員歴、校種、現職、2000年以降経験した事件・事故の件数。
- 2) 印象に残った事案：2000年以降経験した事件・事故で最も印象に残っているものを自由記述で尋ねた。
- 3) 危機発生時の教師自身の反応：自責、茫然自失、

ショック、不安混乱の4つの下位尺度からなる13項目。2)の危機が起きた直後の教師自身の反応について尋ねた。

- 4) 危機発生時の学校全体の様子：構成員の混乱、学校への非難不信、情報の隠蔽混乱の3つの下位尺度からなる12項目。2)の危機が起きた直後の学校の様子について尋ねた。
- 5) 教師のコーピング：積極的対処、消極的受容、問題の否認、身近な人との会話の4つの下位尺度からなる25項目。2)の危機への教師自身の対処について尋ねた。
- 6) 支援チームの有無：2)の危機への臨床心理士チームの支援の有無を尋ねた。
- 7) 支援チームの活用：対応全般への助言、教職員保護者への直接的援助、児童生徒への直接的援助の3つの下位尺度からなる12項目。6)で支援有の場合、その活用度合いについて尋ねた。
- 8) 支援への戸惑い：1因子構造の7項目。6)で支援有の場合、その支援への戸惑いや抵抗について尋ねた。
- 9) 1ヶ月後の回復感：学校全体の回復感、教師自身の回復感の2つの下位尺度からなる10項目。2)の危機が発生しておよそ1ヶ月後での教師自身、学校全体の当時の状況について尋ねた。

回答は「あてはまらない(1点)」から「よくあてはまる(4点)」までの4件法で求め、支援の戸惑いのみ「全くなかった(1点)」から「あった(4点)」までの4件法で求めた。

(4) 回答方法

フェイスシートにおいて2000年以降経験した全ての危機の件数を尋ねた。2000年はA県においてチームによる緊急支援活動が始まった年である。当該SCのみの緊急支援は支援内容が大きく異なるため、緊急支援として扱うものは、当該SCのみの支援ではなく外部の臨床心理士チームが入った支援とした。ついで、2000年以降に経験した危機から最も印象に残っている事案とその当時の立場について自由記述で回答を求めた。以降の質問においては全て、その最も印象に残っている事案についての回答を求めた。危機・支援ともに経験がある場合には、2)から8)まで全てに回答をもらい、危機のみを経験している場合には、6)と7)と8)を除いた残りの質問に回答をもらった。なお、危機経験がない回答者については、7)と8)を一部改変し、支援への期待と、危機への日頃の備えについての自由記述のみ回答をもらった。

(5) 調査時期

2011年12月～2012年1月に実施した。

(6) 倫理的配慮

調査の実施に際しては第2著者の所属大学倫理委員会の承認（PR11-31）を得た。調査への協力は自由意志に基づくことやプライバシーの保護・結果の取り扱いについては質問紙表紙への記載によって対象者に保障した。

3. 結果

(1) 回答者

回答者数と回答率は小学校77校（97%）、1,456名（83.9%）、中学校80校（96.4%）、1,817名（79.8%）。回答者3,509名のうち、危機遭遇、支援経験の有無の回答に不備のない3,507名を分析対象とした。うち、危機・支援ともに経験がある教師は501名。危機のみ経験がある教師は426名であった。

(2) 各尺度の記述統計量について

各尺度の記述統計量が表1である。

(3) 危機遭遇時の教師の役職や立場による比較

危機遭遇時の教師の立場で平均値に違いがあるか見るため、一要因分散分析を行い、有意差があった項目について多重比較を行った（表2）。

危機発生時の教師自身の反応としては、ショック（ $F(4, 857)=2.39, p=.04, \eta^2=.011$ ）、自責（ $F(4, 855)=7.79, p<.001, \eta^2=.035$ ）、不安混乱（ $F(4, 858)=4.66, p=.01, \eta^2=.021$ ）、茫然自失（ $F(4, 848)=4.14, p=.02, \eta^2=.019$ ）において有意な差が見られた。TukeyのHSD法による多重比較の結果、ショックでは管理職と養護教諭の間に有意な差があり、養護教諭の方が高かった。自責では、その他の教師と、養護教諭・当該学年教師の間に有意な差があり、養護教諭と当該学年教師の方が高かった。不安混乱では、管理職と、養護教諭・当該学年教師の間に有意な差があり、養護教諭と当該学年教師の方が高かった。茫然自失では、管理職と、養護教諭・その他の教師の間に有意な差があり、養護教諭とその他の教師の方が高かった。

危機発生時の学校全体の様子では、構成員の混乱（ $F(4, 848)=2.97, p=.04, \eta^2=.014$ ）、情報の隠蔽混乱（ $F(4, 857)=5.23, p<.01, \eta^2=.024$ ）において有意な差が見られた。TukeyのHSD法による多重比較の結果、構成員の混乱では管理職と養護教諭の間に有意な差があり、養護教諭の方が高かった。情報の隠蔽混乱では、管理職と、養護教諭・その他の教師の間に有意な差があり、養護教諭とその他の教師の方が高かった。

教師のコーピングとしては、積極的対処（ $F(4, 845)=44.13, p<.01, \eta^2=.173$ ）、消極的受容（ $F(4, 852)=21.36, p<.01, \eta^2=.091$ ）、問題の否認（ $F(4, 859)=7.21, p<.01, \eta^2=.032$ ）、身近な人との会話（ $F(4, 861)=3.14, p=.01, \eta^2=.014$ ）に有意な差が見られた。TukeyのHSD法による多重比較の結果、積極的対処ではその他の教師より、管理職・生徒指導・養護教諭・当該学年教師が有意に高く、管理職が全ての教員より有意に高いという結果であった。消極的受容では、管理職・生徒指導より養護教諭・その他の教師が有意に高く、管理職より当該

表1 各尺度の記述統計量

		平均	SD
直後の教師自身の反応	ショック	3.45	.59
	自責	1.94	.76
	不安混乱	2.66	.84
	茫然自失	2.62	.87
直後の学校全体の様子	構成員の混乱	2.20	.71
	学校への非難不信	1.56	.62
	情報の隠蔽混乱	1.76	.70
教師コーピング	積極的対処	2.09	.64
	消極的受容	2.14	.69
	問題の否認	1.49	.46
	身近な人との会話	2.41	.72
支援チームの活用度	対応全般への助言	3.13	.69
	教職員保護者への直接的援助	2.07	.68
	児童生徒への直接的援助	3.02	.90
戸惑い	支援チームへの戸惑い	1.53	.54
一ヶ月後の回復感	学校全体の回復感	2.97	.59
	教師自身の回復感	2.82	.56

表2 危機直後の教師の立場ごとにおける各得点の比較

	管理職	生徒指導	養護教諭	当該学年教師	その他の教師	F 値	多重比較
	n=73 (43)	n=72 (40)	n=65 (29)	n=277 (147)	n=395 (217)		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
ショック	3.28 (.71)	3.40 (.59)	3.58 (.56)	3.46 (.61)	3.46 (.55)	2.39*	管理職<養護
自責	1.83 (.79)	1.83 (.80)	2.19 (.87)	2.10 (.80)	1.83 (.66)	7.79***	その他<養護, 当該学年
不安混乱	2.45 (.85)	2.58 (.92)	2.92 (.77)	2.77 (.85)	2.60 (.81)	4.66***	管理職<養護, 当該学年
茫然自失	2.30 (.85)	2.49 (.94)	2.85 (.95)	2.61 (.90)	2.67 (.82)	4.14**	管理職<養護, その他
構成員の混乱	2.02 (.71)	2.14 (.69)	2.39 (.64)	2.16 (.76)	2.24 (.67)	2.97*	管理職<養護
学校への非難不信	1.43 (.59)	1.63 (.68)	1.67 (.60)	1.53 (.63)	1.58 (.60)	n.s.	
情報の隠蔽混乱	1.50 (.57)	1.80 (.62)	1.93 (.71)	1.69 (.71)	1.83 (.70)	5.23***	管理職<養護, その他
積極的対処	2.78 (.56)	2.32 (.65)	2.22 (.63)	2.17 (.64)	1.85 (.54)	44.13***	その他<管理職, 生徒指導, 養護, 当該学年 生徒指導, 養護, 当該学年, その他<管理職
消極的受容	1.62 (.52)	1.89 (.68)	2.27 (.69)	2.07 (.65)	2.31 (.67)	21.36***	管理職, 生徒指導<養護, その他 管理職<当該学年<その他
問題の否認	1.31 (.42)	1.39 (.40)	1.62 (.55)	1.43 (.44)	1.54 (.45)	7.21***	管理職, 生徒指導, 当該学年<養護 管理職, 当該学年<その他
身近な人との会話	2.29 (.59)	2.35 (.75)	2.32 (.64)	2.53 (.76)	2.37 (.70)	3.14*	その他<当該学年
対応全般への助言	3.32 (.53)	3.24 (.56)	3.22 (.77)	3.19 (.67)	3.04 (.75)	n.s.	
教職員保護者への直接的援助	2.42 (.68)	2.34 (.63)	2.34 (.83)	2.03 (.67)	1.95 (.65)	6.89***	その他, 当該学年<管理職
児童生徒への直接的援助	3.42 (.63)	3.18 (.96)	3.04 (.91)	3.14 (.85)	2.86 (.93)	4.73***	その他<管理職
支援チームへの抵抗	1.52 (.55)	1.43 (.49)	1.49 (.47)	1.50 (.54)	1.55 (.52)	n.s.	
学校全体の回復感	3.07 (.56)	3.04 (.58)	3.03 (.51)	2.99 (.62)	2.93 (.56)	n.s.	
教師自身の回復感	2.95 (.55)	2.90 (.53)	2.91 (.60)	2.83 (.57)	2.77 (.54)	2.40*	その他<管理職

nの()内は支援を受けた経験がある教師の数

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

学年教師が高く、当該学年教師よりその他の教師の方が高かった。問題の否認では養護教諭が、管理職・生徒指導・当該学年教師より有意に高く、その他の教師が管理職・当該学年より有意に高かった。身近な人との会話は当該学年教師がその他の教師より高かった。

支援チームの活用度では、教職員保護者への直接的援助 ($F(4, 429)=6.89, p<.01, \eta^2=.060$)、児童生徒への直接的援助 ($F(4, 443)=4.73, p=.01, \eta^2=.041$) に有意な差が見られた。Tukey の HSD 法による多重比較の結果、教職員保護者への直接的援助では、管理職がその他の教師・当該学年教師より有意に高く、児童生徒への直接的援助では、管理職がその他の教師より有意に高かった。

1ヶ月後の回復感では教師自身の回復感 ($F(4, 787)=2.40, p=.04, \eta^2=.012$) に有意な差が見られた。Tukey の HSD 法による多重比較の結果、管理職がその他の教師より有意に高かった。

4. 考察

危機遭遇時の教師の役職や立場別に比較した結果、役職や立場によって異なった特徴を示していることがわかった。

この違いについては、それぞれの職務的な役割ももちろんであるが、危機直後の危険因子とされる物理的近接性 (physical proximity) と情緒的近接性 (emotional proximity) が影響していることが考えられる。物理的近接性とは危機に関わることに直接的に曝される程度のことである。危機を直接目撃する、事件現場の近くにいたりといったように物理的に近ければ近いほど、心理的トラウマのリスクは高くなる。逆に、物理的に離れていればリスクは低くなる⁸⁾。また、情緒的近接性とは、危機の被害者・加害者との感情的な近さのことである。つまり、その被害者・加害者のことをよく知っているほど心理的トラウマのリスクが高くなるのである⁹⁾。以上のことを踏まえて、それぞれの立場について検討を行う。

(1) 管理職 (73名)

管理職は比較的冷静で、問題に向き合い、積極的に対処していることが窺える。教職員、保護者、児童生徒への支援チームの援助を活用しており、1ヶ月後の自分自身の回復感が相対的に高い。これは、管理職という職務上、冷静に対処することが求められているとともに、物理的にも感情的にも距離を保ちやすい立場

であることがこうした結果に影響した結果と考えられる。

(2) 生徒指導・教務主任 (72名)

ほぼすべての変数で、対処法としての消極的受容や問題の否認が少なく、問題に向き合っていることが窺える。だが、管理職ほどは積極的に対処をしていないことは、管理職に準ずる立場であるためであると考えられる。

(3) 養護教諭 (65名)

直後の教師自身の反応がショック、自責、不安混乱、茫然自失いずれについても相対的に大きい。また、学校全体の混乱や情報の隠蔽混乱も高く認知している。また、対処方法として、消極的受容や問題の否認など、問題に向き合わない対処を相対的に多く用いていることがわかる。なお、消極的受容とは、その場の流れに身を任せたり、状況を変えられないと受け入れる対処のことである。そして問題の否認とは、別の作業に没頭したり、そのことを忘れようとする対処のことである。

この結果には、養護教諭という立場上、物理的近接性も情緒的近接性も高いことが影響していると考えられる。養護教諭は役割上、動揺した児童生徒に身近に接し支援することが求められる。校内での事件・事故の場合は、重篤なけが人の手当てや病院への同伴などが求められる、危機的な状況に直接的物理的に長い期間、曝されることにもなる。また、養護教諭は、全ての児童・生徒を対象にした教員である為、被害者・加害者のことを、よく知っている可能性が高く、情緒的近接性としてそれも大きなリスク要因となる。

また、このように事後対応の重要な役割を負う一方で、管理職や当該学年に比較すると、全体の方針決定の場からは疎外されている可能性も窺える。このような状況や養護教諭が一人職場で校内における同僚のサポートを得にくいことが養護教諭の状態に影響していることが考えられる。校内緊急支援チーム内への位置づけを明確にすることが求められる。

(4) 当該学年教師 (277名)

直後の自責、不安混乱が相対的に強いなど動揺の大きさが窺える。しかしながら同じように動揺が大きい養護教諭とは異なり、問題の否認は少なく、身近な人との会話が深い。支援チームの教職員保護者支援の活用が相対的に少ない。

情緒的には事件・事故に遭遇した児童生徒と最も近い分、大きな影響を受けていることが見られるが、当事者意識が高い分、問題の否認は少なく、身近な人の支援を得ながら問題に向き合っている様子が窺える。

自分たちで解決しなければという思いが強いためか、支援チームの活用については消極的な印象である。

(5) その他の教師 (395名)

直後の反応としては、相対的に自責が低い一方で、茫然自失が高い。学校の様子としては情報の隠蔽混乱を相対的に高く認知しており、対処行動としては消極的受容や問題の否認など問題と向き合わない対処を相対的に多く用いている。教職員保護者への援助、児童生徒の援助など支援チームの活用が相対的に少なく、戸惑いが高い結果となっている。

こうした結果は、物理的にも情緒的にも危機から比較的遠いことが関係していると考えられる。当事者性の薄さ及び情報の少なさがこのような状態の背景にあることが窺える。情報をより共有し、学校の一員として共に取り組む体制を作ることで、その他の教師のより適応的な対処行動を引き出すとともに、彼らの力を学校の回復により効果的に活用することが可能になるのではないかと思われる。

(6) 全体として

動揺が少なく、積極的に対処ができている管理職、それに準ずる生徒指導等、動揺は大きい問題と向き合い、積極的に対処している当該学年、動揺はそれほど大きくないものの、消極的な対処を用いているその他教員、動揺が大きく、消極的な対処を多く用いている養護教諭といったように、立場によって異なった特徴を示していることが窺える。しかしながら、各立場の教師の反応の特徴については、各下位尺度間の関係や、事案の特性別の違いも勘案しながらより詳細に検討する必要がある。その上で、それぞれの立場に応じた反応の特徴に応じたきめ細かな支援の工夫の抽出が求められる。

5. 本研究の限界と今後の課題

過去10年と限定したものの、過去を振り返って当時の様子を思い出してもらってレトロスペクティブな研究であり測定上の限界がある。特に、危機直後の混乱した状況の自身の様子や学校の様子を適切に振り返ることは難しく思い出しバイアスが結果に影響している可能性がある。

今後、危機直後からの縦断的研究や介入研究を行うことで結果を明確にしていく必要がある。

文 献

- 1) Pitcher GD, Poland S. Crisis intervention in the school. New York: Guilford Press, 1992.
- 2) Brock SE, Sandoval J, Lewis S. Preparing for crises

- in the school: A manual for building School crisis response teams (2nd ed.). New York: Wiley, 2001.
- 3) 窪田由紀. スクールカウンセリングにおける緊急支援. 村山正治・森岡正芳 (編), 臨床心理学増刊3号: スクールカウンセリング—経験知・実践知とローカリティ. 東京: 金剛出版, 2011, 94-98.
 - 4) 福岡県臨床心理士会. 学校コミュニティへの緊急支援の手引き. 東京: 金剛出版, 2005.
 - 5) Brock SE, Nickerson AB, Reeves MA, Jimerson SR, Lieberman RA, Feinberg TA. School Crisis Prevention and Intervention: The PREPaRE model. Bethesda MD: NASP Publications, 2009.
 - 6) 樋渡孝徳, 窪田由紀, 山田幸代, 向笠章子, 林幹男. 学校危機時における教師の反応と臨床心理士による緊急支援. 心理臨床学研究 2016; 34: 316-328.
 - 7) 窪田由紀. 緊急支援とは. 福岡県臨床心理士会 (編) 窪田由紀 (編著), 学校コミュニティへの緊急支援の手引き. 東京: 金剛出版, 2017, 45-76.
 - 8) Lawyer SR, Resnick HS, Galea S, Ahern J, Kilpatrick DG, Vlahov D. Predictors of peritraumatic reactions and PTSD following the September 11th terrorist attacks. *Psychiatry*. 2006; 69(2): 130-141.
 - 9) Brock SE, Nickerson AB, Reeves MA, Jimerson SR, Lieberman RA, Feinberg TA. Rationale and assessment variables for evaluating psychological trauma, School Crisis Prevention and Intervention: The PREPaRE model. Bethesda MD: NASP Publications, 2009, 127-148.

〈連絡先〉

氏名: 樋渡孝徳

所属: 北九州市スクールカウンセラー

E-mail: thiw919@gmail.com

ABSTRACT

Teachers' psychological responses during school crisis

Takanori Hiwatashi^{1,3}, Yuki Kubota^{2,3}, Yukiyo Yamada³, Akiko Mukasa^{3,4},
Yohei Yamashita⁵ and Mikio Hayashi^{3,6}

¹School Counselor in Kita-Kyushu

²Kyushu Sangyo University

³Fukuoka Society of Certified Clinical Psychologists

⁴Hiroshima International University

⁵School Counselor in Aichi

⁶Kyushu Institute of Information Sciences

The purpose of this study was to compare teacher's psychological responses during crises in school by teacher's positions; doing so will help obtain suggestions for effective support. Three thousand five hundred and seven public elementary and middle school teachers participated in this study. A total of 927 teachers reported that they had experienced at least one school crisis during the past ten years. A comparison by teacher's positions showed the following: (1) managerial teachers tended to have a weaker psychological responses and engage in more positive coping strategies, (2) student guidance teachers had similar responses to managerial teachers, (3) teachers related to the crisis tended to have stronger responses and engage in more positive coping strategies, (4) others teachers engaged in more passive coping strategies, and (5) school nurses tended to have stronger responses and engage in more passive coping strategies. The results show the necessity of supporting teachers more carefully during school crisis.

Key words: school community, crisis intervention, teacher's psychological responses, teacher's position