

# 学校現場における教員間の連携

— 子どもの発達をどう支えていくか —

大石 英史

The Collaboration of Teachers in School  
—How to Support the Development of Children—

OHISHI Eiji

(Received July30, 2004)

キーワード：連携、子ども理解、校内コーディネーター

## I. 問題提起

近年、学校現場では校内外の連携の必要性がさかんに強調されるようになってきた。連携という言葉自体は専門用語ではないので、国語辞典を引いてみると「互いに連絡し合い、助け合うこと。同じ目的を持つ者同士が協力して物事を行うこと」と記されてある。ここまで連携が叫ばれるようになった背景には、子どもの問題が多様化、複雑化してきたことが考えられる。不登校、軽度発達障害、いじめ、虐待、学級崩壊など、学校現場で教師が抱える子どもの問題は増加の一途を辿り、クラス担任ひとりの力では対応しきれないケースが増えている。一方、子どもの立場からすれば、かかわってくれる教師やいざというときに行ける場所は増えたが、キーパーソンとなってかかわってくれる教師はいったい誰なのか、自分が本来所属すべき場所はどこなのかがはっきりしなくなってくる可能性がないとは言えない。例えば、ひとりの子どもがひとつのクラスでひとりの先生から指導を受けることから生まれてくる「社会化」という側面での教育作用のことを考えると、行ける場所があるからそこにとりあえず通ってはいるが、そこで何を目標にどのような過ごし方をすればよいのかわからない状況は、子どもにとって望ましいこととは言えない。すなわち、子どもたちの行ける場所を増やすのであれば、教室という場所ともうひとつの居場所を担当する教員同士が教室以外の居場所を提供することの子どもにとっての意味とそれぞれの場所での役割を相互に了解しておく必要がある。

また、現代社会ではわれわれの生活スタイルそのものが「個室化」の方向に進んでおり、人間関係も全人的なものから部分的なものへと変わり、お互いに声をかけにくい状況が広がっている。門脇(2003)は、現代人のこのような傾向を「非社会化」と呼んでおり、これからの教育には他者に対して関心を持ち、人と人がつながりを形成し、集団をよりよい方向に変えていく力としての「社会力」を育てなければならないことを提唱している。学校教員の間においても、この「非社会化」傾向がコミュニケーションの壁となり、子どもの問題のクラスでの抱え込みなど、子どもへの教育援助がうまく機能しなくなる状況が

生じやすくなっているのではないだろうか。さらに、この10年間は特にメディアやインターネットを通じた情報化の進行が著しく、人に頼らなくても専門的な知識が手軽に手に入るようになった。その結果、多くの教師そして保護者までもが子どもの問題に関する専門的知識を知ることができるようになった。しかし、そのことがかえって生じている問題に対する中途半端な知識や誤解を生み、学校現場を混乱させているようにも思われる。

すなわち、組織は専門化するほど分化していき、連携が難しくなってくるが、専門性のさらなる専門分化の方向に今や素人における知識の専門化傾向が加わることで、学校内での連携を難しくしているという現状もある。例えば、従来、「気になる子」や「扱いにくい子」と呼ばれていた子どもの何人かに対して軽度発達障害というラベリングがなされた結果、専門的知識なしにはかかわれないということが理由となり、そのような子どもたちを自分のクラスで抱えていくことを容易に諦めてしまい、専門家や特別支援教育担当の教員に任せてしまうといったことも起こってくる。その結果、子ども本人にしてみれば、中心となって自分にかかわってくれる教師が誰なのかがはっきりしない状況となり、学校という生活の場における教育援助そのものが一貫性を失い消極的なものになっていく。また、子どもへの関心が「あの子最近教室に入りたがらない日があるよね」「あの子ったら思い通りにならないとすぐパニックを起こすのよね」「あの子が落ち着きがないのはADHDだから仕方ないね」というレベルに留まってしまい、発達支援のための積極的にかかわりからはずされてしまう子どもたちが数多く存在することも考えられる。あるいは、「気になる子」「扱いにくい子」という認識はできても、どうかかわってあげたいのかわからないという教師やそれ以前に「今の子どもはわからなくなった」という声がたくさん聞かれるようになり、子どもにしてみれば、いてもいなくても変わらない教師が増えたということにもなりかねない。このような事態をわれわれはもっと深刻に受け止めなければならないのではないだろうか。そして、教師のこのような姿勢は、かかわり手である自分の問題を問うことなく、それをその子の一般的な特性や問題として語り、変わるべきは子どもであるとしてしまうことを意味する。

肥後（2003）は、コミュニケーションの際にかかわり手の側に感じられた通じ合えなさが、あまりにも簡単に子どもの側の問題性として構成されてしまうことの問題を指摘している。この問題を打開していくには、「わからなくなった」のは子どもだけが原因ではなく、かかわり手である教師の問題としても同等に問われなければならないこと、言い換えれば、コミュニケーションは双方の在り様によって成立する現象なのであり、教師はかかわり手として関係のもう一方の責任を担う存在であることを再認識していく必要がある。このような教師自身の気づきや問い直しを促していく上でも、教員間の連携は非常に重要な課題であると考えられる。

本稿では、校内における教員間の連携を「子どもたちを取り巻く援助者同士が、話し合いを通して、その子に何が必要なのかを確認し、それぞれが自分の立場の中でできることを実践していくこと」と定義し、子どもたちのバランスのよい発達支援のために、これからの学校現場において教員同士がどのような協働を展開していけばよいのかを、事例を交えながら考察する。

## Ⅱ．校内連携

### 1. 「子どもたちをみんなで抱えること」の意味

まず、クラスという「囲い」の善し悪しについて考えてみよう。子どもにとっての「この先生のこのクラス」という意識づけは大事である。子どもの所属感、集団意識、それらを通した社会化という教育作用、そして担任の責任性もこれらの意識づけから生まれてくる。しかし、この「囲い」が強すぎると、子どもたちはクラスが変わるだけで他のクラスの子どもたちや他の教師との交流を断たれてしまう。すなわち、「囲い」の役割は、守りであると同時に壁でもあるという二重性を帯びている。

ここで、ひとつのクラスでひとりの教師が子どもを抱えていくことを基盤に据えながらも、同時にクラスを越えて教員全体で子どもたち全員を抱えていく。つまり、クラスという器の外に学年という器、学校という器を用意してみると、ひとりの子どもを取り巻く教師のまなざしが増える分、子どもを捉えるまなざしも、担任による単眼的なものではなく複眼的なものへと拡がり、子ども理解も人格の本来の姿である多面性を保障しやすくなる。しかし、より重要な点は、その子どもを捉えるまなざしの質である。教師たちが子どもたちを見つてもその向こうに何を見ているかによって、子どもの心は萎縮したり伸びやかなものになったりする。その意味で、日頃から教員同士がクラスの囲いを越えて子どもたちのことを話題にしていくことが、ひとりひとりの教師の重要な仕事となる。ただし、「子どもたちをみんなで抱える」という言葉によって、教員全員が子どもたちにとって均質な存在になっていくわけではない。例えば、教師ひとりひとりの個性がよきものとして伝わること。みんなで抱えつつも、キーパーソンとなる教師がひとり存在し、そのキーパーソンをみんなが支えていけること。これらは教員同士のコラボレイティブな関係に支えられてはじめて可能になる。さもないとみんなが個々バラバラな対応をし、誰も責任をとらないという体制になっていく。そうならないためにも話し合いの場が必要なのである。

### 2. 多面体としての子ども理解

あらゆる連携は、子どもに近いところにいる人が「この子のこんなところがわからない」「この子のこんなところが難しい」という声を出せることから始まる。以下、事例を通して、教員間の連携を活かした子ども理解のあり方について考えてみよう。

#### 事例：小学校6年生A子

A子は、もともと活発な子で、責任を持たせて活躍できる場を与えてやるとリーダーシップを発揮できる今どき珍しい子であるが、細かい指導や自由を許されない一方的なかかわりに対しては頑なに反発するところがある。学級担任との関係は1学期当初より硬直しており、担任にとってA子はすでに扱いにくい子になっていた。そんなある日、A子をはじめとする3人の女子が掃除中に雑巾を投げてガラスを割るという事件が起きた。現場にかけつけた担任は、その場に黙って立っていたA子たちをきつく叱った。幸い誰にもケガはなかったが、割れたガラスのそばにいた他の児童の危険もあったので、ふざけてそんなことをしてはいけない、最上級生として今週のめあてをみんなで確認したばかりではないかとの説明も加えた。しばらく子どもたちは3人とも黙って下を向いたままであったが、そのうちA子が担任に向かって「うるせえ、このくそババア！」と叫び、教室を飛び出す。

その後、教育相談担当教員が、A子にその理由を尋ねた。この先生は日頃からA子のよい面に気づいており、それもあってか、A子はそのときの状況や自分の気持ちを正直に話してくれた。「二階から雑巾が落ちてきて、取ってと言われたので、返してあげようと思って拾って投げたら1階の教室の窓ガラスに当たってしまった。べつにふざけていたわけじゃない」「どうして担任の先生は悪いところしか見ようとししないのか」「自分はいつも『口答えする子』『すぐキレる子』と見なされていてとても窮屈だ」とのことであった。確かに、担任との関係においてA子は扱いにくい子であったに違いない。その「扱いにくい」というイメージがA子の行動の背後に流れていた意味の拡がりを失わせ、常に「扱いにくい」という一つの意味解釈に固定化されていくという悪循環が進行していた。見る側の固定化は見られる側にも変化をもたらす。見る側の視線の意味に対する反応を引き出すのである。さらにA子自身までがその意味によって自分を捉えるようになっていく。そしてますますそうではないこの子の可能性と出会えなくなってくる。その後、その教育相談担当教員は担任に声をかけ、担任が日頃から感じているA子の扱いにくさについて一通り耳を傾けた後、今回の一件についてのA子なりの文脈を伝えることができた。自分の思いを理解してもらえた担任は、その話し合いにより、A子にはこれまで見てきたのとは異なるよい面があることに気がつく。その気づき自体が担任にそれまでのA子とのかかわり方に対する反省を促し、その後、A子の「認めてやれば素直になり、みんなをしっかりとリードできる」側面にも目が行くようになる。それに伴いA子は時折「とても無邪気な笑顔」を見せるようになる。

このような「出会い直し」を何度も繰り返しながら教師も子どもも共に成長していける場が教室という場である。もちろん、逆に厳しい担任の前では聞き分けのよい子として振る舞い、やさしい教師や大人しく目立たない友人に対しては攻撃的にかかわってくるような子の場合であれば、その子のそのような部分にも目を向け、担任である自分とのかかわりに無理はないかを点検していくことになる。また、学校では担任が変わったり、クラス替えによって、それまでの単層的なコミュニケーション関係が再び多層化するという文字通りの「出会い」も用意されている。

このような事例は、学校現場の日常の中では数多く存在する。例えば、K男は中学校2年に上がってから、朝なかなか起きられないことで母親と衝突することが増え、よく遅刻するようになる。忘れ物も多く、授業中もボーッとしている。クラス担任は、几帳面でまじめな教師であり、K男のことを「不真面目な子」「落ち着きがない子」「母親に問題がある」などと見ている。ところが、理科を担当しているJ先生は、同じK男のことを「しゃべらせるとおもしろい子」と感じており、おもしろい意見を言うので授業中にも当てる。K男も理科の授業は集中して取り組んでいる。子どもは大人が自分のことをどのような思いで見ているかに敏感に反応する。子どもを捉える「まなざし」の中に大人のどのような思いがこめられているか？そこに子どもは反応する。この観点からカウンセリングの役割を捉えなおしてみると、カウンセリングとはその子の表現に耳を傾けることによって、その子自身に貼り付けられた固定化されたイメージを緩め、より自分らしいイメージとその拡がりを回復していくことだと言える。このような目で子どもを見直してみると、表面に現れている姿とは逆の側面、例えば、周囲の生徒から校内一番のツッパリと見られているがゆえに、そのポジションから降りることができずに、教師にいつも反抗しなければならない男子生徒の逆の大変さや、いつも明るく元気に振舞っているが、その顔を維持するこ

とに疲れている女子生徒の姿が思い浮かんだりするものである。

肥後（2003）は、子どもは本来多層的な意味の中に生きており、教師がそのどこかを部分的に取り出すことでしかコミュニケーションは成立しないが、それでも子どもの気になる問題を、それを見る側との関係性の中でできるだけ多層的に捉えていくことの重要性を指摘し、そのことを「柔らかい見なし」と命名している。

### 3. 井戸端会議の重要性

以上述べられたように、子どもを「柔らかく見なせる」ことは、子ども理解の重要なポイントであるが、それを可能にするために、教師にできることはどんなことであろうか。その第一は、一人の教師が子どもへの多面的なかかわり方と見なしができるよう工夫することである。その工夫のひとつが、その子の行動の背景に目を向けてみることである。家庭の状況や学校での人間関係などについて思いをめぐらせてみることで、今のその子がそのように振舞わざるを得ない状況が理解できることもある。そして、自分との関係、とりわけ硬直化している関係の場合は、その経緯を振り返ってみることである。一般的に、ひとりの子どもが見せてくれる言動は常に人格の一部分にすぎないのであり、日頃より教師が子どもの意外な側面が顔を出すことをむしろ歓迎する態度を持っておくことが重要ではないかと思われる。

このように内面には「柔らかく見なす力」を持ちながらも、子どもに対しては個性的でわかりやすい姿を表現できることが教師のあり方として重要であると考えられる。

第二は、複数の教師がそれぞれの見方が保障された場で話し合いを行うことで、子どもの「多面的な見なし」が可能になる。より踏み込んだ言い方をすれば、様々な教師による個性的なかかわり自体が子どもの「多面的な見なし」を可能にするということである。その姿が日常的に具体化されたものが、教員同士のインフォーマルな場での話し合い、すなわち「井戸端会議」である。防府市教育相談研究プロジェクト（2001）では、学校に「ディブリーフィング」の手法を導入することを提唱している。「ディブリーフィング」とは、PTSDを抱えた人たちが、現場で受けた衝撃的な体験について語り合うことで、その回復を促していく手法のことである。教師たちが学校という現場で様々な遭遇した対処困難であった状況を思い出し、「こんなことがあった。あんなことがあった」「これについてはどうだろうか？」「自分の場合はこうだった」などのお互いが話し合うことは、単に話すことによるストレス解消という以上の意味を持っている。以下、そのメリットと実践上のポイントを表1と表2にまとめてみた。

表1. 井戸端会議のメリット

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>・話せるだけでガス抜きになる。</li><li>・会話の中で理解が広がる。自分がかかわっている子のことを別の角度から理解することができる。</li><li>・自分のかかわり方の偏りに気づく。</li><li>・クラスの垣根を越えて、他教員が自分のクラスの子どもの様子を知ることができる。</li><li>・これらの体験を通して、教員全員が一緒に子どもたちを見ている感覚が生まれる。</li></ul> |
|--|

もちろん、このような場をフォーマルに設定することもできる。例えば、週一回決めら

れた時間に30分でもいいから、関係教員が集まって気になる子どもたちの様子について話し合う。子どもの様子の中に、マイナスの情報だけでなくプラスの情報が含まれてくると、子ども理解が深まっている証拠である。

表2. 井戸端会議を開くときのポイント

- ・いろいろ話しても「担任の力量不足」というところに結論がいかないという安心感の持てる場にする。
- ・「担任の力量不足」という見方に対して反論してあげられる人がいること。
- ・「担任なのに」ではなく「担任だからこそ」うまくかかわれない関係があることをお互いに認識する。
- ・話し合いの場において特定の教師の見方だけが優先されたり、担任のホンネが抑圧されないこと。
- ・まず担任の気持ちをひと通り聞く。その後に、自分が体験したその子について話してみる。
- ・井戸端会議とはいっても、感情に流されるだけの会話ではいけない。話しながらじっくり自分と向き合えることが大事。できれば単なる世間話、弱音吐き、親や特定の人物への苦言等に終始するのではなく、前向きな井戸端会議になるとよい。

表2に示されたような教師の在り様が実現されやすい教員集団の雰囲気づくりが重要である。これらの雰囲気を妨げるものがあるとすれば、それは教師の「プライド」と「ゆとりのなさ」であろう。これらの点を教師ひとりひとりが十分に認識し、子どものための学校づくりに少しでも近づけていく努力が必要である。

#### 4. 共通理解を得る

学校現場における共通理解は、校内での連携を円滑に進めていくうえで最も重要な作業のひとつである。以下、そのあり方と方法について考えてみよう。

##### 事例：小学校2年生B男

ADHDの診断を受けている小2のB男は、授業中教室を抜け出していくという行動特性を持っている。行き先は多くの場合、体育館の横にある水飲み場である。そこでB君は、水道の水を飲んだり手を洗ったり、水そのものと戯れたりしている。その後、保健室に立ち寄ってお茶を飲みたいと言い、飲んだあと教室に戻ってくる。最近は、保健室で養護教諭と少し話をして、教室に戻ってくるようになった。

一般的に軽度発達障害を持つ児童生徒の特別支援の形態には、通常学級に在籍しながら、教室の外に居場所を作っていく場合と特殊学級に籍を置きながら、随時通常学級に参加することで適応を図るというやり方とがある。B君のような子どもを通常学級に抱えている場合、例えば、子どもを席につかせてきちんと授業を受けさせることが低学年の教育目標だと考える教師が周囲に多かったらどうであろうか？また、子どもが自分の言うことを聞かずに教室を抜け出していくことを他の教師に話すと「担任の力量不足」と見られてしまいそうな職員室だったらどうであろうか？あるいは、周囲の教師が「あの子何かありそう

だけど（軽度発達障害のように見えるけど）このまま放っておいていいの？」という気持ちを持ちながら、直接には何も言わないという空気が漂っているとしたらどうであろうか？そのような無言のプレッシャーにクラス担任が追い詰められ、自信を失ってしまうこともあるのではないか。いずれの場合も、教師に対して「今の自分のやり方でいいのだろうか？」「別の何か新しいことをしなければいけないのではないか？」という無言のプレッシャーは、その教師を孤立化させていく可能性がある。

教師の職場に本来必要なものは、気軽に相談できる職場の雰囲気、それはいろいろ話しても自分がその力量を問われるところに結論がいかないという安心感である。特に小学校の学級担任はその子について感じていることの賛同者を見つけにくい。「担任の力量不足」という見方に対して反論してあげられる人の確保、例えば教育相談担当教員や養護教諭によるバックアップがもらえることも重要である。

例えば、話し合いによって、「危険なことがない限りはB君のその行動は認めていき、気がついた教員が声をかけるようにしましょう」という合意が得られれば、担任は安心してB君とかかわっていくことができる。これが共通理解である。その安心感により、本人に対しても「出て行くときは先生に合図をしてから出て行ってね」と約束を取り付けることができ、それによりB君の行動自体も安定化していく。さらに心のゆとりが生まれることで、授業中教室を抜け出していくという行動の背景にB君のどんな気持ちが働いているのかを考えることができるようになる。これが、子ども理解の原点である。「この子はどんな気持ちでそれをしているのだろうか？」という問いかけをゆとりをもって行っていくこと、これが教師が常に立ち返るべき場所なのである。それはかかわり手である教師の態度が変わるという体験でもある。このようにクラス担任が「この子のことをあの先生に相談してみよう」と自発的に動けることがあらゆる連携あるいは教育相談の出発点であり、立場や考え方は違って手を結べていること、話し合いによって見通しがさらに具体化され、キーパーソンである担任のやりやすい形が尊重されることがよい連携なのである。もちろん、話し合いの結果によっては、担任以外の教師がキーパーソンとなってB君を抱えていくこともあるだろう。

### Ⅲ．校内コーディネーターとしての教員

最後に、教師が互いに教員間のコミュニケーションを活性化し、子どもたちにとってコラボレイティブな雰囲気の学校づくりをしていくために、教師ひとりひとりに必要とされる校内コーディネーターとしての役割について考えてみよう。ここでは、クラス担任以外の立場から子どもとかかわるときの姿勢およびその役割を校内コーディネーターと呼ぶことにする。例えば、教育相談担当教員、養護教諭、特別支援教育コーディネーター、生徒指導主任、学年主任などは、役割上このポジションにある。しかし、本来的な意味でより重要なことは、すべての教師が担任の立場と役割を意識しつつも、自分のクラス以外のすべての子どもたちや教師とコミュニケーションをとっていくことである。すなわち、校内コーディネーターとは校内の役職名であると同時にそれを超えて、すべての教師が担っている役割でもある。この校内コーディネーターにはどのような役割が期待され、どのような資質と能力が必要とされるのかについて、以下3つの観点から考えてみよう。

## 1. 担任のサポート

まず、校内コーディネーターの基本的な役割は、クラス担任がそのクラスの子どもたちとのかかわりの中心にいられるようなサポートをしていくことである。校内コーディネーターの立場にある教師から、しばしば「気になる子どもに対する担任のかかわり方に問題を感じるのですが、その担任はなかなか聞き入れてくれそうにない。どうすればいいのでしょうか？」という質問が出されるが、校内コーディネーターは担任に対して一方的に助言を発する前に、担任が教育のどのような点に力を注ぎ、今どのような点に困っているのかを理解していかなければならない。例えば、気になっている子どものことをアスペルガー症候群ではないかということとその知識を伝えただけでは、担任は気が重くなる。まず担任のその子とのかかわりにおける大変さに耳を傾けることからはじめなければならない。そして、校内コーディネーターの理解と担任の理解とを重ね合わせていく作業を通し、担任が具体的にやれそうなことについて考えていくことである。あるいは、保健室をよく利用する子どもを養護教諭が担任と一緒に対応するというそのことが連携になることもある。はじめは本人と養護教諭の対応を担任に見てもらい、続いて本人と担任との対応を見せてもらう。そうすると立場の異なる教師が互いに相手の子どもとの接し方を観察し見守る形がより自然にできる。それにより、他教員の接し方やそのときの本人の様子から、自分のかかわり方をそれぞれが振り返り学ぶことができる。

このように子ども理解における多層性を回復し、その子がよりその子らしく生きていけるにはどのようなかかわりが必要かを考えていくためには、その子が生活しているいくつかの場、例えば、クラス、保健室などの別室、家庭という3つの場における情報の重ね合せ作業が必要である。その後、教師に対する態度だけではなく、友人関係の持ち方や繰り返されるトラブルのパターンなども丁寧に観察し、複数の教師でその様子を理解し対応していけるとよいであろう。当面、担任ができそうなことがあれば、それを行ってみることになるし、別室での対応を前向きに検討していくことがよいようであればそれも合わせて検討していくことになる。

## 2. 校内システム

教師ひとりひとりの自覚と具体的な行動によって、連携を推し進めていくことが基本であるが、これを学校の教育相談システムづくりによってバックアップしていくことも重要な視点である。十勝ADHD&LD懇話会(2002)では、学校組織をコーディネートし、校内サポート体制を構築し、〈専門的知識〉→〈情報の生活化(学校生活の中で情報を活用できるようにする)〉→〈今できることの実行〉という流れで気になる子どもたちへの対応を進めていくことの重要性が指摘されている。そのような活動を充実させていくために、①職場内での「子どもの発達」についての研修会の開催と情報の蓄積、②事例検討会を開く、③できれば日常的に最小限の関係教員がそれぞれにできる具体的かかわり方について話し合う、④子どもの課題をその学級だけの課題としないこと、すなわち、子どもの育ちには多くの人たちの手助けが必要であることと理解と認識を促していくことが提案されている。これらの活動をリードしていくことも校内コーディネーターの役割である。

また、定森(2001)は、校内で開かれる事例研究法には、その子が育ってきた環境や家族文化を通して子ども理解を深めていくものと、その子に対してどうかかわっていけばよいかについての具体的なアイデアを出し合っていくものがあるとし、後者のようにその子と

かかわりを持っている教師が、声かけの方法についてきわめて具体的なアイデアを出し合い、その中から自分が使えるものを採用していくことで、教員集団の雰囲気は暖かいものになっていくことを指摘している。教師と生徒の関係づくりができていれば、たとえ問題行動がすぐにはなくならなくても、それがお互いの理解を深めるためのよいきっかけとなっていくのではないだろうか。

### 3. 支え合いの風土

#### (1) 担任と保護者の橋渡し

校内コーディネーターの3つ目の役割は、クラス担任と保護者あるいはクラス担任と子供の気持ちのズレをフォローし、橋渡しすることである。一般的に子どもの教育に対する保護者の要求が強いほど、担任と保護者の関係は対立しやすくなる。その意味で、保護者の担任に対する要望や不満を聞ける人が学校内にいることの意義は大きい。例えば、不登校の子どもの中には、相手が担任というだけでかかわりを避けてしまうことがある。この場合、担任は子どもから足が遠のいてしまいがちである。そのことを保護者は、「担任はうちの子にかかわってくれない」「わが子のよさに気づいてくれない」といった受け取り方をしがちである。また、担任という立場からの言動が保護者に誤解され、保護者が「こちらの事情も聞いてほしいのに、上から下に向けて言われているように感じる」あるいは「年齢的に若いので不登校の子どもとかかわった経験がないのではないか」などの不満を抱えていることもある。

このようなときには、保護者にとって最も話しやすい教員が窓口となって対応できるとよい。学校の窓口となれる教員を保護者が選定できるシステムの柔軟性が必要である。選ばれた教員は、保護者の思いに十分耳を傾けることに専念する。基本的には、子どもや保護者からの不満を「すべて正しいもの」として受けとる必要はないし、また聞いたことをそのまま担任に伝える必要もない。自分の腹に抱えておけることがむしろ大事である。すぐに担任をかばうことなく、一緒になって批判することもなく、ただ共感しながら聞いてあげること、聞いたことを秘密にしておくことも含めて「懐の深さ」が問われる。もちろん、思いつくことがあれば、助言してみるのもよいだろう。ただし、安易な助言は逆効果となる。また、相手の訴え方やその内容によっては、「私の方から伝えてほしいと考えておられることがありますか?」と尋ねてみる。そして、伝えてほしいと言われたときにはじめて、「伝えてもよいこと」と、「伝えない方がよいこと」と、「いずれ伝えた方がよいが今は待った方がよいこと」の判断を担当教員の方で行っていく。あくまでも、それを聞いて担任のプライドが傷つくだけであったり、それによって子どもへの対応が消極的になるのではなく、少しでもプラス方向での改善が期待できることが判断の指標である。したがって、何を伝えるかよりもそれをどう伝えるかがより重要になる。保護者から直接担任に言ってもらう方がいいときは、その判断を伝え、相手が必要とするならば担当教員が同席してもよい。また学校として引き受けられない要望については、その旨を伝えていくことになる。クラス担任の方は日ごろから自分から担当教員に近づき、「ありがとうございます。何かあったら伝えてください」という気持ちを伝えておくこと。担当教員にそのまま対応を任せきってはいけない。つまり、「お互い様」、「明日はわが身」ということである。

#### (2) 協働の雰囲気

田島(2001)は、スクールカウンセリングにおいては、問題行動を起こした生徒個人のカウンセリングやその子を抱える担任のコンサルテーションだけではなく、学校そのものを有機体としてのひとつの事例として見立てていく視点を提示している。筆者は、学校組織そのものを見立てる視点として、学校の持つ雰囲気、特に教師と子どもたちとの関係における暖かさと教員間の協働的あり方の2点が重要であると考えている。問題の多様化してきた現在の学校における課題は、子どもたちにとって寛大で暖かい教師の態度と、意見や感じ方はそれぞれ異なるが互いのことを配慮し合える教員同士の協働性をいかに回復していくかという課題として言い換えることができるからである。

例えば、担任がクラスの指導を一方向的に厳しくしたり、逆に子どもたちの自由に任せ過ぎて秩序がなくなると、子どもたちはクラスに居場所をなくし、相談室や保健室に行くようになる。その場所で子どもたちはクラスの問題や担任に対する不満を話しては帰っていく。帰っていくうちはよいが、時にその場に居座ってしまう子どもたちも出てくる。この場合、校内体制には「叱り役の先生」と「とろかし役の先生」の両方が必要だという認識が共通理解されることが第一である。一般的には、とかく叱り役の方が大変で、とろかし役はいいと取りになりがちである。この共通認識のもとで、子どもから選ばれた教師は子どもたちの声を聞き取りながら、「そんなときS先生だったらどんなアドバイスをくれると思う?」「あのね、C先生の言いたかったことはね、たぶんこういうことだと思うよ(確かに言い方はきつかったと思うけどね)」などのフォローをしていく。これは教員間の「見えない連携プレー」ということができる。

また、時には教師が組織上の役割を越えて動けることも大事である。「どの先生なら話せるか?」を子どもたちに選ばせて教育相談を進めていくシステムを立ち上げることも可能であろう。また、早期の成果を期待したり、成果が上がらないことの原因をそのまま指導力がないことにもっていかなくてもすむ教員間の風土づくりがこのシステムをバックアップできるとよい。例えば、不登校や別室登校の子どもを抱える教師に対して、一方では「成果はあがらなくてもゆっくりやればいい」「とにかくぼちぼちやっつけていこう」「細々とでもつながっておけば十分」などの意識が教員間に育ってくることで、和やかな支え合いが可能となるし、もう一方では、「この子のこの傾向に対しては毅然とした姿勢で臨みましょう」「この子のことは担任に任せっ放しにせず教員全体で配慮しながら声かけをしていきましょう」などと問題を焦点化し、連帯を図っていくことで子どもたちに積極的にかかわっていける。このような教員同士の関係づくりこそが、これからの学校教育における最重要課題と言えるのではあるまいか。

#### <文献>

- 門脇厚司(2003) 親と子の社会力. 朝日新聞社.  
肥後功一(2003) 通じ合うことの心理臨床. 同成社.  
防府市教育相談研究プロジェクト編(2001) 子どもの心をナイスキャッチ. 防府市教育委員会.  
定森恭司(2001) 学校に教育相談がねづくには. 札幌学院大学心理臨床センター紀要創刊号 63-87.  
白川緑・堀川いづみ・本田二郎(2003) ぼくのことわかって! アスペルガー症候群.

社団法人農山漁村文化協会発行.

田嶋誠一 (2001) 事例研究の視点 ―ネットワークとコミュニティー. 臨床心理学第1  
巻第1号 67-75.

十勝ADHD&LD懇話会編著 (2002) ともだちだよね なかまだよね. 十勝ADHD  
&LD懇話会発行.