

学校臨床における保護者および専門機関との連携

大石 英史

The Collaboration with Parents and Special Institutions in School Counseling

Eiji OHISHI

(Received October 1, 2004)

I. 問題提起

1. 現代社会が抱えている教育の問題

本来、学校生活は個人ではなく集団によって成り立つ場所であり、個人の欲求に基づいた「快樂原則」ではなく、「現実原則」で動いている場所である。その中で子どもは自分が人生の主体であると同時に社会の一員でもあることを学んでいく。

しかし、現代の日本社会においては、個人の自己実現を重視する文化的傾向と物質的豊かさがもたらす個室化という生活スタイルとが浸透する中で、個人の価値観や生き方は多様化するとともに「非社会化」してきている（門脇、2003）。また、家庭と学校との関係は、旧来のように保護者が教師を尊敬し、子どもの教育をすべて任せるといった関係から、保護者が子どもを守り何かあれば学校に改善を求め訴えるという関係へと変化し、結果的に教師と対立関係に置かれることが多くなってきた。もちろん家族のあり方も過保護と放任の二極分化していく傾向にあり、いずれにしても子どもを社会の一員として育て上げていく教育機能は弱体化している。その意味で、現代の日本社会においては、学校が子どもにとってただひとつ「社会化」の役割を担う場所でありながら、必ずしもうまく機能しなくなっているのが現状である。

例えば、学校での気になる子どものケース会議において、学校や世間を敵に回し、わが子を守り抱え込もうとする母親やその母親を制止できずにいる存在感の希薄な父親を見ることは多い。父親の役割とは、母親による子どもの抱え込みを緩和し、家庭に社会の空気を注ぎ込み、子どもに現実の厳しさを教えることである。そして、母親を精神的に支えつつも、時には教諭したりなだめたりすることで、母親の子どもへのかかわりの軌道修正を図れることではなかろうか。しかし、そのような役割を担える父なる存在が家族からいなくなりつつある。その結果、今やこれらの役割を学校が一手に引き受けることになっているが、それも保護者の協力なくしてはうまくいくものではない。理由のはっきりしない不登校の増加や厳しい指導をするとイジけて教室から出て行ったり逆に教師に暴言を吐く子どもたちの姿は、現在の学校教育の難しさを伝えている。そして、そのような子どもたちの背後には、それと同様な姿勢を持つ親がいる。親の前ではいい子を演じ、学校で問題を出す子がいる一方で、家庭ではわがまま放題に育てられ、学校という公の場でその規律に適応できなくなっている子もいる。さらには、子どもが親のダメさを学校の教師に告発する例など、親からほとんど親らしいかかわりを受けていないように思われる子もいる。また、子どもの問題の背景が複雑でつかみにくく、指導の方針が立てにくい。そして、子ども自身の悩む力、葛藤を抱える力が弱いため、教育相談を継続しても話が深まらない。したがって、受容的指導を中心に据えると、子どもはますます易きに流

される。今や教育の現場はこのような問題を抱えるに至っている。

しかし一方で、子どもに対して大人たちが寛大さや鷹揚さをなくしてきたことも確かである。大人側から一方的に提示された枠組みに乗らない子どもを容易に問題児として見てしまうことや、今の子どもは何を考えているかわからないという言葉で子どもの立場からその思いを汲み取ることをしない教師たち、あるいは専門的な用語で子どもの問題行動をラベリングし、ことさら特殊な子どもとして特別に扱われる子や、逆に専門的な知識がないから自分にはできないと放置されてしまう子など、様々な形で子どもたちは大人から見放されているのではないかと思われる。また、本来は人や世界に対する基本的信頼感を育てられるはずの家庭の中で、子どもはしっかりと親に甘え依存する体験を持たないまま、自立を早い時期から迫られていたり、逆に必要な厳しさを示されることなく過剰な保護の中で自立の機会を奪われている。これらのことは、自分が持っている枠組みや価値観の方を省みることなく、一方的に自分の都合で子どもたちを放任したり、過保護に扱ったりする大人が増えてきたことを意味する。また、軽度発達障害をはじめとする、子どもたちの特性を専門的にラベリングする言葉がこれほどまでに多用されるようになったことは、一見科学的知見の進化とその情報の一般人への浸透を示しているとは言えるものの、逆に言えば、家庭や学校や社会がいろいろなタイプの子どもたちをまるごと抱えていく力、すなわち子どもたちのありのままの姿を受け止め育んでいく心の土壌がやせ細ってきたことを意味する。子どもの問題はあくまでもその子を取り巻く環境との関数の中で生まれてくるのであり、そのことへの省察なくして、子どもの問題への対策を講じたとしても、ますます子どもたちをそしてわれわれ大人たちを追い詰めていくことになりかねない。知識や技術をいくら身につけたとしても、それを用いる大人に子どもを受け止める心のゆとりがなければ、子どもは心の奥を決して見せてはくれないからである。

このような状況の中で、子どもたちの意識そのものも変わってきている。何となくだるい、面倒くさい、疲れている、ゆっくりしたい、そんな気持ちを抱えている子どもたちが確実に増えている。旧来の教育の枠組みからすれば、怠けている、わがまま、やる気がない、無気力に見える子どもたちではあるが、これだけ急速な時代的变化の中にあって、子どもだけが疲れやすくなるわがままになったわけではない。急速な社会変動の中で、大人は子どもだけを変えようとしているのも事実である。学校は依然として旧来の枠組みに馴染まない子どもたちの表面の行動を規制することに汲々とし、教育においてそもそも何が大事なのかを見失っているようにも思われる。

2. 追い詰められていく教師と校外との連携の必要性

このような社会状況の中で、筆者は、現代の学校が抱えている最も重要な課題のひとつに教師の「多忙感」の問題を考えている。山口県教職員組合が、2002年に公立小中学校教員を対象に実施したアンケート調査(*)によれば、「週5日制になって勤務が楽になったか」という問いに対して、過半数(52.2%)の教員が「つらくなった」と答えている。また、「空き時間が減った」45%(いいえは11.8%)、「子どもとふれあう時間が減った」44.8%(いいえは15.1%)となっており、現場の教員の多くは多忙になったという感じを抱いている。

また、2003年9月に日本教育社会学会で報告された調査(*)によれば、「生徒指導に自信がある」と答えた教員はわずか6%に留まっており、英国の47%、中国73%と比べても大きな差が見られる。(「やや自信がある」を含めると、日本54.8%、英国91.8%、中国97.8%となっている。)

先に述べたように、現在子どもたちの問題はますます多様化かつ複雑化しており、不登校やいじめ、虐待などの問題を持つ子どもたちや授業についていけない子どもに対して、学校は新たな対応を求められている。さらに、2003年度より文部科学省は、軽度発達障害の子どもたちが通常学級に6.3%程度いることを想定し、これらの子どもへの対応を行っていくための施策として、各学校に特別支援教育コーディネーターの配置をはじめた。このような状況を踏まえ、筆者（2004）は、現在の教師が多忙感を深め、孤立しやすくなっている状況を緩和するために、教員同士が形式にとらわれることなく気になる子どものことを話し合い、具体的なアイデアを出し合っていくことが、子どもの多面的な理解につながることを指摘した。しかし、学校内部の力だけでは対応しきれないケースも増えており、学校臨床の基本的な姿勢として、必要に応じて外部の専門機関と連携を取っていくことは、組織運営上とても重要な課題である。言い換えれば、学校は本来の役割を見直すことで教師のゆとりと自信を回復し、新しい形での家庭や地域社会の資源との支えあいの中で子どもを教育していくことを考えていかなければならない時期を迎えている。このような状況の中で、1995年より全国の公立中学校を中心にスクールカウンセラーが派遣されるようになったことは、とかく閉鎖的になりがちな学校が外部の専門家を組織に位置づけるという画期的な試みであったと考えられる。

もちろん、高岡（2002）が指摘しているように、新しい体制づくりが、学校で不適応を起こす子どもたちが投げかけている根本的な問題に取り組むことなく、結果的に学校システムに合わない子どもを一方向的に治療し、場合によっては排除しようとするシステムであってはならない。学校は大きな枠組みでは集団教育を担いつつも、あくまでも子ども一人一人の立場からの教育援助を施していく必要がある。個の人権が守られることはあらゆる共同体の前提条件であり、そのための連携でなければならないことは言うまでもない。

3. 学校が家族へ及ぼす影響

今、現場教員は保護者や地域から過大な役割期待とプレッシャーを受けることで多忙感を募らせている。そして、その多忙感子どもひとりひとりの発達課題を見極め、かかわっていくために必要な物理的時間と心のゆとりを奪ってしまう。その結果、いじめや不登校への対応が後回しになったり、傷ついた本人の気持ちよりも教師の都合や表面上の秩序維持が優先されることも多くなる。また、そのような学校の状況と連動するかのよう家庭においても、子どもの気持ちを汲み取ったうえでの応答は減り、親の思いや都合から一方的に叱ったり甘やかしたりするかかわりが増え、効率や成果を優先させる子育てが行われやすくなっている。

一般的に教師は、学校での子どもの在り様を通して保護者や家庭を評価しがちである。親たちはその無言のプレッシャーを受けることで、子どもたちを比較と競争の世界へと駆り立てていく。その結果、子どもたちは親の都合による自立を急かされ、親に対して十分な甘えを体験できず、その満たされない気持ちを学校で発散または解消しようとする。一方、親自身の不安から過保護になったり、子どもの意志を尊重するという名のもとで子どもの言いなりになり、必要なときに子どもと対峙することができないために、困難に直面したときの耐性の弱い子どもも増えている。このような子どもたちが一斉に集まるのが学校という場所であり、教師はますます子どもたちの対応に追われるばかりとなる。そして、指導がうまくいかないとき、その責任は保護者に向けられていく。しかし、一部の保護者は家庭を閉ざし地域から孤立し、一部の保護者は教師の指導力にその責任を再転嫁しようとする。このような悪循環が学校と家庭の間に存在するようになると、そのしわ寄せは、そのまま子どもたちに降りていくことになる。

図1は、学校や世間から評価のまなざしを向けられ、追いつめられている母親たちのプレッシャーがそのまま子どもたちを追いつめ、そのような子どもが集まる学級では、様々な人間関係のトラブルが生じやすく、そのことが学級担任を経由して再び母親へのプレッシャーとして還ってくる状況を示したものである。

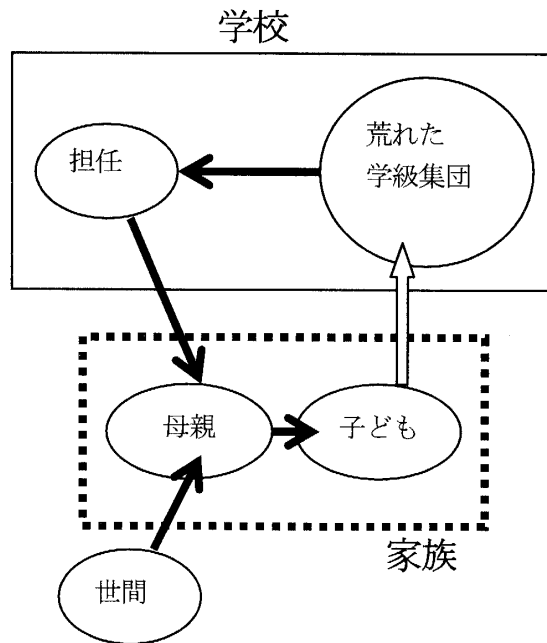


図1 評価のまなざしが悪循環する図

山根（1998）は、家族社会学の立場から、家族が社会に対するプライバシーと人間性の「とりで」としての機能を発揮することではじめて主体的な存在でありうることを「抵抗体としての家族」という概念によって提示しているが、家族が社会や学校の影響から自分たちを守りその中で独自の文化を築き、育てていくことの重要性を忘れてはならない。図1に即して言えば、母親たちが世間や学校からのプレッシャーから守られることで、安心して子育ての試行錯誤に取り組み、必要なときにしっかりと子どもを受け止め、また向き合える親になっていける環境を保証していくことが求められているのである。

このように考えると、学校における教育援助が子どもの発達をバランスよく支えていけるには、学校教員と保護者がそれぞれ独自の役割を引き受けながら、互いに連携を取っていけるような教育相談体制を作っていくことが重要であることがわかる。以上の現状を踏まえ、IIとIIIでは、これからの学校臨床において望まれる保護者、さらには専門機関との連携の在り方について考えてみたい。

II. 保護者との連携

保護者との連携を円滑に行っていくには、まず保護者との信頼関係づくりが必要であるが、その最も重要なポイントは適切な子ども理解とその理解を保護者に伝えていくことにある。そして、その子ども理解が親や家族の現状に対する共感的理解をも含みこんだものになるとき、連携は必ずと言っていいほどスムーズに進む。

1. 適切な子ども理解とは

大石（1995）は、次のような問いかけを例に挙げ、子どもとのコミュニケーションの基底に何が必要なかを論じている。

「一人の知恵遅れの子どもが校庭で空を眺めています」この子は何をしているのでしょうか？

相手の心がわかるには、かかわり手の内面に相手の心の状態について何かが浮かんでくる必要がある。要はその内容が正確に把握できているかどうかではなく、まずはわかろうとする人がそこにいるというそのことが、子ども理解の第一歩なのである。もし誰も関心を示さないとするならば、その子にとってはそばに人がいない（たとえいたとしてもいない）のと同じことである。例えば、「周囲の者から強く指導されるとキレる子」と評されている子どもとかかわろうとするとき、かかわり手は「キレるその子」に出会うのか、それとも今ここにいる「その子」に出会うのだろうか？「キレる子ども一般」が存在するのではない。今ここに生きている「その子」が存在するのであり、かかわり手は今日の前にしている「その子」に出会おうとするのでなければならない。わが国における幼稚園教育の創始者である倉橋（1936）は、子どもの今ここでの思いを「心持ち」と表現し、その「心持ち」は理由や説明とは異なるものであり、きわめて微かで瞬間的なものであるという。そして、その「心持ち」の中に今のその子があるのであり、その「心持ち」を諒察してくれる先生こそが子どもにとってうれしい先生であるという。その瞬間における子どもの「心持ち」への共感が生まれないうとき、ある場面においてかかわり手の側に感じられた通じ合えなさは、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。その結果、子ども理解は、ある断片のみが拡大された形で強調され、柔軟性を失い、一面的なものになってしまう。子どもの言動に対して、「今の子どもはわからない」という教師の声がたくさん聞こえてくるということは、子どもにしてみれば、うれしい先生がいなくなったということの意味する。かかわり手の問題は語られることなく、あたかもそれがその子の一般的な問題性のように語られてしまうことが問題なのである。かかわり手の側もコミュニケーション関係のもう一方を担っているのだということをしつかりと認識しておく必要がある。

子どもたちに対してよく用いられる「多動」という言葉についても同様である。その言葉を鵜呑みにせず、その子にとっての多動の意味を問うていくことが子ども理解である。「この子にとっての多動とはどんな体験なのだろうか？」「この子はどのようにして落ち着きをなくすのだろうか？」例えば、その子には、単調で退屈な授業が体験されているかもしれない。廊下の物音が気を引いているかもしれない。あるいは水飲み場に行ってみたい気持ちで頭が一杯になっているかもしれない。さらには水に手を当てて飛び散る雫がお日様の光に反射するその美しさをもう一度見たいのかもしれない。要は一生懸命その子の立場に立ち続けることである。そのとき理解は、かかわり手の変化を伴うものとなるはずである。

養護教諭の白川（2003）は、神経科クリニックの医師と連携を取りながら、アスペルガー症候群の診断を受けた生徒を学校で支えていった事例を紹介している。以下は、文化祭での合唱練習のときにパニックを起こしそうになって保健室に来た中学3年の男子生徒真君とのやりとりである。

真君：少し変。

養護教諭：どんなときに変と感じたの？

真君：合唱の歌の練習のとき。

養護教諭：そう。

真君：なんで同じ歌を何回も歌うのだろう。いちいち細かいことにこだわって。どうでもいいことを。

養護教諭：真君は細かいことの繰り返しが苦手なんだね。

真君：うん。

養護教諭：そんなとき、変になるの？

真君：そうかもしれない！

養護教諭：真君！ “ぼくは細かいことを繰り返していると、変になるくせがある” って覚えておくといいよ。そして、そのときは休戦して、少し休むことにするといいんだよ。

このようなやりとりができることで、本人はパニックという事態を避けることができるだけでなく、自分の特性を理解できるようになることで、自己制御の方法を身につけていくことになる。子どもの特性が問題化するのは、それが誰にも理解されないまま一方的に指導や叱責を受けるときである。問題は常にその子を取り巻く環境との兼ね合いの中に存在するのであり、環境が変われば特性は問題化することなく、むしろ生かされた形で本人の体験世界を広げていくものとなりうる。この子にとってよりしっくりくる環境とはどんな環境なのかを探っていくことが、子ども理解の出発点である。津守（1989）は、子どもが差し出してくるものをすべて表現として受け止め、それを読み解きつつ応答することを重視する。また、保育者が子ども表面に現れた行動を超えて心をもって応答するときに、二人の間に相互信頼の世界がつくられるとし、そのような関係の「相互性」を健全な自我発達の基盤に置いている。このように、援助者は自分の側の先入観をカッコに括りつつ、子どもと身体ごとにかかわる体験を通して、子どもの特性を理解し援助していく姿勢が重要なのである。表1は、子どもの特性が問題化しやすい環境とそうでない環境との違いを対比的に示したものである。

表1 子どもの特性が問題化しやすい環境とそうでない環境

	特性が問題化しやすい環境	特性が問題化しにくい環境、さらには特性が生かされる環境
教師	教師の無理解、命令、一方的な叱責、一貫性のない対応	教師の「育てるまなざし」「柔らかい見なし」。特性に基づいた適応上の工夫（例、不協和音を減らす、目で見たいものの処理が得意、など）
周囲の子どもたち	周囲の子どもたちによる無理解、からかい、いじめ	周囲の子どもたちによるさりげない理解と支え
本人	理解してもらえず屈辱感を味わう、自尊心が傷つく、パニックを起こす、など様々な二次的障害	本人がありのままにいられる、「安心して過ごせる」、自己理解に基づいた自己調節が可能となる

いずれにせよ、本人を支えていくかかわりが、本人を取り巻くすべての子どもたちの学びへと豊かに広がっていくことが最終的に目指されている方向なのである。

2. 子ども理解あつての親理解、親理解あつての子ども理解

保護者との信頼関係の基盤は、保護者が安心してわが子をあずけられる教師になることである。このような教育の基盤を築いた上で、教師は保護者や家族の状況を共感的に理解していく。しかし、最近の傾向として、はっきりと自己主張する保護者に教師が押されてしまうという現状がある。そのためには、教師はいざというときには自己の教育方針を保護者に対して示していけることが求められる。一般的に訴えの強い母親は、父親や周囲の者と適切なコミュニケーションが取れていないことが多い。つまり、自分の思いを誰からも聞き入れてもらっていない状況に置かれている。そのような母親に対しては「～してください」や「どうして～しないのですか」といった発言はうまく通じない。まずは母親の話にしっかりと耳を傾けつつ、その後自分の方針を伝えていく。その際の基本姿勢は、「親も教師もみんな不完全な存在。子どもとともに成長していく存在。だから一緒に協力していきましょう」というものになるであろう。以下、軽度発達障害の子どもを持つ保護者を例に挙げ、特に子どもの障害に対する母親の認識の在り様を大きく二つの場合に分け、その対応の方法を考えてみたい。

(1) 母親が子どもの問題性をよく把握している場合

軽度発達障害の子どもの場合、一般的にその症状はわかりづらい、見えにくい、伝わりにくいということがある。しかし、母親によってはわが子の特性に早くから気づき、学校に専門的な支援を求めていることがある。むしろ、教師をはじめとする周囲の他者がそれを了解してくれないことに不満を抱いているのである。特に担任には理解してほしいが、理解してもらえないと感じている。一般的に、担任は本人が頑張れば何とかなると考えていることが多い。その考えは本人がそれができないのは頑張っていないからだという意識と表裏であるため、特性が問題化したときには本人が一方向的に責められることになる。教師から見た本人のその「頑張っていない」状態は多くの場合、「わがまま」や「甘え」などと捉えられやすい。さらに、それができない理由を親の「しつけ」や「甘やかし」などの問題と結び付けられ、最終的には本人と保護者が教師の無理解によってそれぞれに追い詰められるということになる。

このような場合には、母親はその道の専門家であると認識する必要がある。したがって、教師は、母親に子どもへのかかわり方のヒントを教えてもらう姿勢で接することが重要となる。連携のための話し合いは、教師の「わたしには経験がないのでいろいろ教えてください」という言葉からはじまり、保護者の要望に丁寧に耳を傾けていくという形を取ることが望ましい。

(2) 母親がわが子の問題性を把握できていない、または認めたがらない場合

母親がわが子の問題性を認識できないことには、多くの場合、その理由がある。母親がその子の子育てにおいてどのような苦勞をしてきたのか、さらには母親自身がどのように育てられたのか、すなわち、親が語る子育ての「物語」に耳を傾けることからはじめなければならない。わが子を通常学級で教育を受けさせたいと訴える母親は少なくない。そのとき援助者は、この母親はなぜ「ふつう」にこだわるのか？ そこにはどのような思いが潜在しているかを考えていかなければならない。そのうえで、子どもの学校での様子を伝えるときには「こんなことで困っています」と教師が自分のこととして語るのではなく、「それがその子にとってつらいの

ではないか」とその子の立場で語れることである。「私が大変だから」ではなく、「この子がこうつらいから」という言い方ができることが、コミュニケーションを円滑にしていく。そこからさらに、「お家の方で思い当たることはありませんか?」「日ごろお子さんとのかかわりの中でどんなことにお困りですか?」「学校の方で何かできることはありませんか?」という具合に話し合いを進めていく。このようなやりとりの中で、母親が誰にも言えない気がかりをひとり抱えながら過ごしていたことがわかることもある。それによって、子どもの問題性に気づいていないとか気づいていても認めたくないという援助者側の見方そのものに問題があったことに、後から気づかされることは少なくない。「この親だから仕方がない」ではなく、「この親だからこそ『障害を認めるわけにはいかない』気持ちがある」ことを理解していくのである。

この場合大切なことは、母親を責めない、追いつめないこと。家庭の事情を理解し母親を認めつつ必要なことは伝えていくことである。そのためには、やはりある程度保護者が心を開いてくれなければならない、まずは教師の方が誠実な態度で自分から心を開いていく。親として同じような経験を持っていれば、押し付けにならないようにそのことを話してみてもよいし、経験がなければないことを謙虚に認め、母親を支えていく。これが親理解の基本姿勢である。

次に、学校でその子とかかわることを通して得られた理解を伝え、思い当たることを親に尋ねつつ、よりよい対応について一緒に考えていく作業を行う。学校でできることを具体的に考え、実践に移していくのである。その際、その子の人生に最終的に寄り添っていくのは親であるという意味で、やはり親がかかわりの主体になりそれを教師が支えていくという関係づくりが望ましい。

Ⅲ. 専門機関との連携事例

最後に、専門家や専門機関を活用する方法について考えてみよう。校内コーディネーターの立場にある教員には二つの「リファラー能力」が要請される。リファラー (refer) とは、差し向ける、問い合わせる、委託することを意味する。リファラー能力の第一は、人的資源として身近にどんな専門家がいるかを知っておくことである。それぞれの専門家の専門領域、人柄まで把握できていることが望ましい。それに基づいて「このクライアントにはこの先生がいい」という相性までが想像できるとなるとよい。リファラー能力の第二は、保護者への紹介の仕方、つなげ方である。うまくつなげるための事前の信頼関係づくりが基盤になることは言うまでもない。

外部の専門機関に支援を依頼する際の原則は、「まる任せ」、「まる投げ」しないつなげ方を工夫することである。リファラーの前提は、「自分としてはここまでやってみた。それでもわからないことがある。だから、自分にできないこと、わからないところについての支援を得たい」ということにある。保護者を専門機関につなげる場合には、「何かいいヒントが見つかるかもしれませんよ」という具合に、軽い気持ちで利用できるイメージを伝える。問題が大きすぎて学校では抱えきれないからというのではなく、援助者がひとり増える、支えあいのネットワークがひとつ広がるというイメージが伝わるよう工夫する。つまり、リファラーすることによって、学校とのつながりを切らないことが肝要である。「行ってみられてどうだったかまた教えてください」と一言添えておくことも大事なポイントである。この時にも、このケースに対応できる校内でのキーパーソンは誰なのかという再確認は必要である。

以下では、A相談室を拠点にして行われた学校との連携事例を紹介することを通して、学校臨床における専門機関との連携がどうあればよいのかについて考察する。

1. 事例：Tくん

(1) 援助経過

Tくんは野球が大好きな中学校1年の男子生徒であった。他県より転入する形で入学したが、5月より野球部の友達数人から何度かからかいを受け、その体験を深刻に受け止め不登校になった。母親は当初慌てて本人にその理由を尋ね、学級担任やスクールカウンセラーにからかった子たちを指導してほしいと願い出たが、思うように聞き入れてもらえず、結局本人は学校に対する被害意識を募らせた形で家にひきこもることになった。その後、半年が過ぎ母親は2学期の11月にA相談室のカウンセラーのもとを訪れ、それまでのいきさつを話す。そのカウンセラーは母子共に5月の体験をもう一度整理し直す必要を感じ、まず本人を相談室に連れて来れないものかと母親に頼んだ。さらに、母親を通して担任にも相談室に来てもらえないか促してみた。次回、担任が母親と共に相談室を訪れた。そこでカウンセラーは担任の立場から見た本人のそのときの様子を聞き出しつつも、母親の何とかしてほしい今の思いを代弁して伝えた。具体的には、家庭訪問を3度実施してほしいこと、一度目は顔を見せることが目的、二度目は二人でキャッチボールをしてやってほしいこと、三度目は部活だけでも来ないかと誘ってみてほしいことを伝える。担任は、以前不登校の生徒を無理やり学校に連れて行こうとして逆にひきこもってしまった経験をして以来、不登校の子どもに積極的にかかわることを避けていたらしい。今回は専門家に指示してもらえたので、その通りにやってみようと思うと言い、その帰りの足で早速Tくん宅を訪問する。

その次の面接にはTくんが母親と相談室を訪れる。カウンセラーは本人を見て「きみはきつと野球のキャッチャーが似合うよ」「きみのような子が学校に行けないのは本当にもったいない」「5月のことはもう一度先生たちにしっかり対応してもらおう」と伝える。Tくんは時折笑みを浮かべることはあったが、5月のことに話題が移るとにわかに険しい表情を見せた。そして「5月の出来事についてももう一度先生たちに対応してもらうことは、あなたを学校に行かせるためではなく、大人として当然の責任を果たすという意味だ」と付け加えると、Tくんは黙って深くうなずく。

カウンセラーは再び担任と連絡を取り、5月の出来事についてからかった生徒たちにそのときの状況を聞き出し、可能であれば、たとえ悪気はなかったとしてもそれがTくんにとってはとてもつらかったことを伝えていただくことをお願いした。

カウンセラーはその後の面接において、母親に「2年生に上がる時が大きなチャンスです。学校の先生方も協力してくださっています。息子さんに学校に行ってほしいとはつきり言ってあげてください」と伝える。母親は決心したらしく始業式の3日前から毅然とした態度で臨む心の準備をしたらしい。当日、「学校に行くよ」とTくんを誘ったら意外に素直に車に乗った。そのまま車を学校に乗り入れたが、Tくんはどうしても降りようとしなない。そこに担任がやってきてとりあえず教室へと誘おうとするが、難しそうである。そこにたまたま学校事務職員のSさんが通りかかり、しばらくその様子を見ていた。そして、「私に話させてもらえませんか?」と言ってきたので、担任と母親はその場を離れた。何やら窓越しに話していたが、その後Tくんは車のドアを開け、校内の空き教室に移動し、30分ばかり話しをして戻ってきた。Sさんと何やら約束したらしく、Tくんは翌日から学校の相談室に行くと言い出し、母親が車で連れて行くこととなった。朝学校に着いてから車から降りると、相談室に直行し、そこにSさんと担任が待っていた。その日から、Tくんの相談室登校がはじまった。相談室ではSさんだけでなく担任や手の空いた先生が相談室に立ち寄り、声をかけ勉強を教えるようになる。授業に出

るまでには至らなかったものの、10ヶ月の間家に居続けたTくんにとって、それは成長への大きなステップであったと思われる。母親面接は2週に1回のペースで続けられたが、これを機に母親の表情は随分明るくなる。Tくんは1学期の終業式の日には担任の誘いで教室に上がり、ホームルームの時間を過ごす。その後カウンセラーは、その中学校のスクールカウンセラーと連絡を取り、Tくんと母親のこれまでの面接の経緯と支援の方向を伝え、Tくんへの対応に関して随時担任のコンサルテーションをしていただくようお願いする。

その後、夏休みには弟を連れて公園でキャッチボールをするなど、徐々に行動範囲が広がっていく。2学期の始業式にもホームルームの時間には教室に入る。その日の夕方、同じクラスの二人の友達から「明日一緒に学校に行こう」とのメールが入り、翌朝、約束の時間に一緒に登校し、そのまま教室に入り、最後まで授業を受ける。およそ1年4ヶ月ぶりの教室復帰であった。その後、体育祭も元気に参加し、2学期が終わるまで毎日登校する。結局、野球部には復帰しなかったものの、教室への通常登校はそのまま定着する。母親も随分安定してきたので、2年の終了と同時に母親面接も終結する。その後の情報によれば、現在Tくんは、市内の高校に入学し、野球部に入って活躍しているという。

(2) 考察

この事例において重要なことは、母親がA相談室を訪れたことをきっかけに、Tくんの周囲の者たちの「気遣い」がひとつの方向に向かって循環しはじめたということである。それが具体的な行動となってTくんを支えていったのである。この「気遣い」は常に意識されているものではなく、ふとしたことで思い出されるような性質のものであるが、Tくんのことをそれぞれの者がバラバラにただ気にしているだけでは実を結ぶことはなかったであろう。その子のことが何かの拍子にふと思いつかんできたとき、それが何らかの行動に移されることではじめて現実のものになる。ただし、行動はそのタイミングが命である。タイミング次第でプラスのものにもマイナスのものにもなる。それを行動に移す一番のタイミングは、個々人が思いつきでバラバラに動いても断片的なものに終わることが多い。周囲の者同士の思いが結びつき、ひとつのものになるための場が用意されなければならない。それによって援助的な「布置」が形成される。この事例の場合、カウンセラーがそのための場を設定したことになる。それをきっかけに個々人の動きがある方向性を得ることになり、また、その「布置」の中で偶然の出来事や出会いが用意されることもある。この事例で言えば、学校事務のSさんとの出会いがそれである。車の窓越しで押し問答を繰り返していたところにたまたま出くわしたSさんとの出会いが、Tくんの登校へのはじめの第一歩を可能にした。

本事例において、Tくんを支え、次なるステップのきっかけとなった個人の資質とは、Tくんの思いに寄り添った「気遣い」とそれに基づいた行動に他ならなかった。それが、本人を取り巻く周囲の重要な他者同士の間でひとつの方向の元に共有されたとき、様々な援助的な動きがそこから展開していくこととなった。心の専門家と呼ばれるカウンセラーは、Tくんの母親の話を聞き、その中で生まれた自らの「気遣い」に従い、担任や本人を相談室に呼び出すことで、それぞれの思いの共有を図るための場を設定したのである。これは、人を援助していくあらゆる職業において必要とされている資質ないしは態度に他ならない。周囲の者がそれぞれの立場でその子のことを「気遣い」、何らかの行動を起こしていけるような「場づくり」の能力は教育に限らず広い意味での援助職に携わる者が共通に身につけていなければならない人間としての姿勢である。それぞれの領域の専門性はこの姿勢のうえに積み上げられてこそ力を発

揮する。さもなければ、おのおのの領域の専門性は援助される者を援助の名のもとに逆に追い詰め、主体的な生き方を奪う危険な道具にもなりうる。専門性とは単なる科学性と社会的権威を象徴するものではなく、このような人間的資質の裏打ちがあつてはじめて、意味ある連携を可能にし、援助される者への手助けを行うことができるのである。

2. 守秘義務への配慮とその柔軟な運用

学校臨床では、教師、親、専門家というそれぞれ違う立場にある者が、学校、家庭、専門機関というそれぞれの場所から見えてくるその子の理解を持ち寄り、重ね合わせていく作業を通してはじめて、バランスのよい子ども理解が可能になっていく。特に校外諸機関と連携を取っていく場合には、クライアントに関する守秘義務について慎重に配慮しつつも、援助に必要な情報については互いに提供し合う必要がある。村山（1998）は、学校臨床心理士活用のガイドラインとして、本人に直接かかわりのある者同士の間で守秘義務を保持していく柔軟な運用法について提案している。すなわち、専門機関と連携を取る際には、守秘義務に配慮しつつも、その原則を柔軟に運用していかなければならない。

守秘義務をきっちり守る専門家の場合には、受診結果について母親から学校で直接聞かせてもらうのが基本である。その際、本人とかかわりのある他教員も同席して聞かせてもらう。それにより母親の学校に対する信頼感を高めることもできる。基本的には、来談している親子が専門機関からどのような援助を受けているのかを話せる範囲で話してもらいながら、学校で何ができるかを考えサポートしていく。一方、連携を大事にする専門家の場合には、直接連絡を取ってみることも可能である。ただし、事前に保護者の了解を得ておくこと。また、保護者と一緒に来談してみるのもひとつの方法である。学校教員が専門機関を訪れる目的は、学校や担任としてやれることはないかについて専門家の意見を求めることである。その際、より適切な助言を提示してもらうために、学校でのかかわりの経過や本人の行動記録などを持っていくとよい。学校がそのケースをめぐって緊急の問題を抱えているような場合は、その状況を専門家に伝え、助言を求めることもできるだろう。

3. 専門分化を補う視点

(1) 一緒に「すごす」ことの意味

以上、学校現場における保護者および専門機関との連携のあり方について述べてきたが、気になる子どもたちへの心理臨床的援助は、今後ますます専門分化していくものと考えられる。科学的知見の深化とともに、子どもの一部分にかかわるより特化した専門家がこれから次々と出てくることになるだろう。その中で連携はますます必要になってくる。しかし、そうなるからこそ、逆に生活の中での何げないふつうのかかわりや子どもの全体を見てかかわってくれる人の存在がますます重要になってくるという視点を忘れてはならない。肥後(2003)は、学校は「めざす」活動に重点を置いて子どもたちを教育しているが、それは共に「すごす」という体験的基盤に支えられている必要があると言う。「めざす」次元のみが先行すると、子どもは安心して自分のありのままを出せなくなってくる。これに対して、「すごす」という次元は、それぞれの子どもがそのままよいというメッセージを含んでいる。何かを目指して子どもたちに何かをさせる、何かができるようになるという活動が、「一緒に過ごせる」あるいは「何もせず一緒にいることができる」という存在の次元を開いていくようであればならない。そのためには、教師自身が何かを「する先生」だけの存在であってはならず、それ以上に子ど

もと一緒に「いる先生」の資質と態度を持つておくことが重要ではないだろうか。

(2) 子ども理解に必要な態度

子どもの問題行動はそれ自体が表現であり、教師はそれに対して「どうしてこの子はこんなことを繰り返さなければならないのだろうか?」「何がこの子をそうさせるのだろうか?」と問いかけながら、子どもに寄り添っていくことが求められている。そのイメージーションを磨いていくこともこれから求められる専門性のひとつである。援助とは発達につまずく子どもが変化していくことと同時に、かかわっていく周囲の者が成長し変わっていくことでもある。そして、理解はその中にどう対応すればよいかが含まれるてくような理解でなければならない。端的に、理解するとは変わることなのである。相手を対象化し、あらかじめ用意された技術によってかかわっていくのではなく、その相手にふさわしいかかわりを現にかかわることを通して見出していこうとする態度が何より重要である。川手(1999)は、「どうしたのか、何があなたを苦しめるのか」この問いかけこそがすべての援助行為のはじまりなのだという。やはりその子がその子として生きられるように支えていくこと。どんなに専門性が高度になっても基本はここに立ち返っていくものでなければならない。

村瀬(2003)は、カウンセラーがひとりのクライアントを引き受ける際の心構えとして、クライアント本人に注ぐエネルギーは6～4割であり、そのことによって必要となる本人を取り巻く他の人たちとの連携、すなわち、クライアント自身のことやクライアントとの面接のことを他のスタッフにどう説明し理解してもらうかに、残り4～6割のエネルギーを注ぐと言う。そして、子ども本人にとって相談する場所がコラボレイティブな雰囲気を持つ場所であることを伝えられることが、子どもの精神安定にとってとりわけ重要であると言う。これは教師ひとりひとりの心構えとしても大切なものであり、ここに「みんなが、みんなを支えていく学校」という言葉の真の意味を見出すことができる。

生活スタイルの個室化、専門分化の時代の中で必要になってくることは、連携という名の一見非専門家的な作業、すなわち専門家と専門家との溝を埋め、つないでいくという地道なかかわりの作業であろう。しかし、それは特別な知識に裏打ちされた行為ではなく、その人の人間性に根ざしつつも、人と人をつないでいくという日常の人間関係の営みに他ならない。それは人間関係の面倒な部分、プライドが邪魔する部分でもあるが、同時にそれなくしてはひとりひとりの人間の思いや力が生きないという対人援助の場における重要な要素でもある。別の言い方をすれば、自分から頭をさげて人と出会っていくという人としての気遣い、配慮の行為であるとも言える。そして、この部分において援助者はつねに子どものことを本当に思っているかどうかを問われているのだと言えるのではないだろうか。

<文献>

肥後功一(2003): 通じ合うことの心理臨床. 同成社. 157-182.

門脇厚司(2003): 親と子の社会力. 朝日新聞社.

川手鷹彦(1999): 隠された子どもの叡知. 誠信書房. 233-240.

倉橋惣三(1936): 育ての心(上). フレーベル新書. 30-31.

村瀬嘉代子(2003): 日本学生相談学会第21回大会特別講演「統合的アプローチの実践」(於: 九州大学).

村山正治(1998): 臨床心理士によるスクールカウンセリング. 氏原寛・村山正治編 今なぜ

スクールカウンセラーなのか. 1-21. ミネルヴァ書房.

大石英史 (2004) : 学校現場における教員間の連携. —子どもたちの発達をどう支えるか—.

山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第18号, 133-143.

大石益男 (1995) : 人と人のつながり. 大石益男 (編著) コミュニケーション障害の心理. 同成社. 1-18.

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. 農山漁村文化協会. 83-95.

高岡 健 (2002) : はしがき エクソダス・フロム・ザ・スクール. 高岡 健 (編著) 学校の崩壊. 批評社. 3-8.

津守 真 (1989) : 保育の一日とその周辺. フレーベル館. 55-68.

山根常男 (1998) : 家族と社会. 家政教育社.

なお、(*) の箇所については、いずれも朝日新聞 (前者2002年6月15日、後者2003年9月22日) に掲載されたものからの引用である。