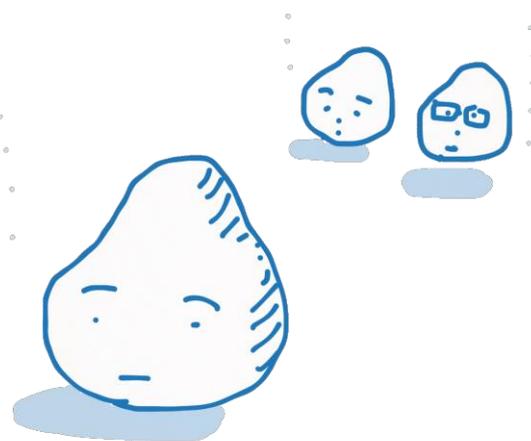


学校カウンセリング講座

自己実現の支援のために

《R7.3 改訂》



富山県総合教育センター 教育相談部

目次

はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・3

学校カウンセリングとは

カウンセリングとコミュニケーション・・・4

学校カウンセリングは日常のコミュニケーション

学校カウンセリングの対象

学校カウンセリングと生徒指導

学校カウンセリングと教育相談

コラム「スクールカウンセラー（SC）」

「スクールソーシャルワーカー（SSW）」

学校カウンセリングのはたらきかけ・・・6

児童生徒を受け入れる

児童生徒を認める

育てるカウンセリング

学校カウンセリングと授業・・・・・・・・・・・・・7

授業とカウンセリングにおける対話

国語の授業 「ごんぎつね」でのやりとり

授業外ではたらきかけ

コラム「心理学と臨床心理学」「隠れたカリキュラム」

児童生徒理解を深める

見えるものと見えないもの・・・・・・・・・・・・・10

教室を飛び出していった子ども

その子に何が起きていたのだろうか

心情の想像

言葉の意味は動く

内省と想像・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・12

想像してみよう

内省してみよう

自分の姿は相手が決めている

自己理解と自己受容

自己理解／自己受容と他者理解／他者受容

コラム「フロイト」「ユング」

見立てと手立て・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・15

見立て・手立て・手当て

素因と誘因が繋がって症状を引き起こしている

発達障害は症状ではなく体質と考えてみる

見立てには情報が必要

コラム「発達障害／神経発達症」

子どもが見える事例検討

事例に学ぶ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・20

兆しを捉え、検討する

全く同じ事例はない

事例を読む

事例検討の実際・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・22

事例検討の流れ

事例検討の方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・23

インシデント・プロセス

マッピング付箋法

エピソードプロセス

事例報告書の作成

はたらきかけの実践

心がつながるはたらきかけ・・・・・・・・・・・・・27

基本的欲求を理解したかかわり

支援の段階や対象

個へのはたらきかけの基本的な態度・・・28

子どもの自己成長力を信頼する

コラム「ロジャーズ」

心がつながる面接・面談・・・・・・・・・・・・・29

面接・面談の形態

相談時間の設定

秘密の保持

面接・面談の技法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・30

カウンセリングの技法の活用

マイクロカウンセリングの技法

ブリーフ・セラピーの技法

沈黙も表現

面接・面談の応答例・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・35

例1 朝ご飯の問いかけ

例2 早く寝なさい

例3 田んぼの色はなに色

保護者や家族との面接・面談・・・・・・・・・・・・・37

保護者や家族と何を話すのか

保護者や家族との面接・面談の機会

「6時半の電話」の恐怖

困った保護者ではなく、困っている保護者
Bくんのお母さんと話してみましょ

人間関係を育む集団へのはたらきかけ ・39

グループ・アプローチの考え方

グループ・アプローチの実践 ・ ・ ・ ・ 41

グループ・アプローチの種類

対人関係ゲーム (S I G)

みんなが生きるチーム支援

子どもを中心につながる資源 ・ ・ ・ ・ 44

みんなが資源 みんなで支援

内的リソースと外的リソース

方向性をもったチーム

ケース会議で早期発見・早期対応

ケース会議がチームによる支援を促進する

当事者性をもつことと当事者性の限界

協働を生かすコーディネーター

専門スタッフや機関、ネットワークの活用

地域の社会資源や専門機関との連携

チームによる支援のプロセス

保護者・家族はパートナー

チームによる支援体制チェックシート

コンサルテーションや自己理解 ・ ・ ・ ・ 50

コンサルテーションで何をするのか

自分に目を向けること

個別の問題への対応

何が問題になっているのかを捉える ・ ・ 51

言動には理由がある

愛されたいと願う子どもたち

家庭環境は人生の基盤

虐待のサイン

万引き、喫煙・飲酒などの非行

リストカットや過量服薬などの希死念慮

治療的な対応が必要な例 ・ ・ ・ ・ 52

心の問題と現れ方

統合失調症

摂食障害 (拒食症・過食症)

気分障害 (双極性障害・うつ病)

強迫性障害

薬物依存

引用・参考文献

コラム

スクールカウンセラー (SC) ・ ・ ・ ・ ・ 5

スクールソーシャルワーカー (SSW) ・ ・ ・ ・ 5

心理学と臨床心理学 ・ ・ ・ ・ ・ 9

隠れたカリキュラム The Hidden Curriculum ・ 9

フロイト Sigmund Freud ・ ・ ・ ・ ・ 15

ユング Carl Gustav Jung ・ ・ ・ ・ ・ 15

発達障害／神経発達症 ・ ・ ・ ・ ・ 17

ロジャーズ Carl R. Rogers ・ ・ ・ ・ ・ 29

はじめに

「学校カウンセリング講座」は、教師が児童生徒と共に、それぞれの自己実現にむけてよりよく生きるためのはたらきかけについて考える研修です。

なりたい自分になる。

自己実現のための成長を促すのが学校教育の役割と考えたとき、対人援助職としての教師にはどんなかかわりやはたらきかけができるのでしょうか。学校カウンセリングもそのかかわりやはたらきかけの一つです。その特徴は、児童生徒が現している、見えているものばかりでなく、見えないもの、見えにくいものを捉えて支援していくことにあると考えます。

今回、私たちが企画運営してきた「学校カウンセリング講座」を大きく見直しました。これまでの講座では、学校臨床の考え方や知識、方法等を基に、教師の経験の段階を考えた研修の内容構成としてきました。しかし、学校には、学校カウンセリングとして機能しているコミュニケーションがたくさんあります。特別な知識や技能がなくても、それらを生かした教育実践が日々行われています。みなさんは、すでに学校カウンセリングの実践者なのです。日頃のみなさんのカウンセリングとして機能しているかかわりやはたらきかけを基に、学校カウンセリングについて学んでいく研修となるよう再構成しました。

子どもの姿に出会うときは、いつでも「入門」です。学校カウンセリングを児童生徒へのはたらきかけの場面による4つの大きな枠組みから、その場その場で出会う児童生徒の「これまで」をふまえた「いま」に向き合う教師がどう考え、かかわっていくのかを考える講座として設計し直しました。

このテキストは、講座設計と共に作成した手引きです。講座で扱うこともありますが、学校カウンセリングの基本的な態度や考え方、知識や方法を、実践者である現場の先生が目線で描き、日常の中で読んでいただけるものとしてまとめています。教育相談部が行っている教員研修、教育相談、調査研究でかかわったみなさんから教えていただいたこと、いっしょに考えたことが記述の基本になっています。あなたが実践の中で感じ、考え、悩んで、はたらきかけを意図していくための手がかりにしてもらいたいと思います。

項目には、教師の態度や考え方、児童生徒理解、はたらきかけの実践という一定の流れがありますが、どこからでも読んでいただけるようにしました。開いたページが出会いです。興味や関心に寄せて読み、子どもの姿を描きながら考えてみてください。

学校カウンセリングとは

学校カウンセリングは、カウンセリングとは違うのでしょうか。
カウンセラーでもない教師が、なぜ学校カウンセリングを学ぶ必要があるのでしょうか。
日常のコミュニケーションの中に、カウンセリングとして機能しているものがありそうです。

カウンセリングとコミュニケーション

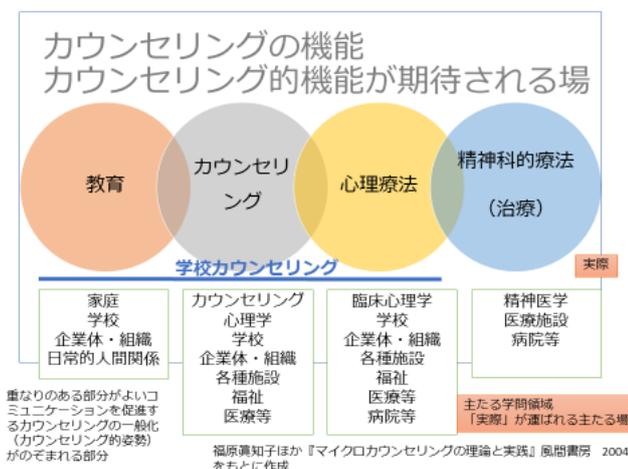
人は、社会とつながり、コミュニケーションを通して、人とかかわりながら生活を送っています。学校は対面的なコミュニケーションのやりとりによって、支え、支えられています。

学校カウンセリングは日常のコミュニケーション

カウンセリングは、コミュニケーションを通して、人の心の問題を解決することや人間的な成長を援助します。カウンセリングの目標は、「自立」や「自己実現」で表現できます。単に個々の問題を解決したり、症状を除去したりしていくことではありません。人が生きる中で直面するさまざまな問題に向き合い、自分なりの答えを出し、新しい理解につなげていけるような人の生き方をかたわらで支えるのがカウンセリングです。

カウンセリングの考え方や方法は、学校以外にも、産業・医療・福祉等、幅広い領域で活用されています。

カウンセリングには図「カウンセリングの機能 カウンセリング的機能が期待される場」のような連続性があります。機能の一部に学校カウンセリングがあると考えられます。



学校という場所は、教師と児童生徒、児童生徒同士のコミュニケーションによって教育活動が成り

立っています。それは、授業を中心として、学校生活全体がコミュニケーションを基盤にした学校カウンセリングの場面となっていることを示しています。

それが学校でのカウンセリングの特徴です。成長期にある児童生徒の支援を対象としていることや、児童生徒の生活時間の多くを占める組織的な活動を行う日常の場で行われています。

学校カウンセリングの対象

学校生活の日常でのコミュニケーションを通して浮かび上がってくる児童生徒や教師自身の姿とその状況が学校カウンセリングの対象です。コミュニケーションがやりとりを通じた相互作用をもつと考えると、それにかかわる人自身も学校カウンセリングの対象となります。

学校で起きていることばかりでなく、児童生徒が社会の中での関係性の中で生き、成長することを考えると、家庭や地域社会とも切り離すことができません。児童生徒の生き方そのものをまるごと対象としているとも言えます。

学校カウンセリングと生徒指導

カウンセリングの基本は、「カウンセリングマインド」と呼ばれる態度にあると考えられています。

カウンセリングマインドとは、一人ひとりの児童生徒が固有でかけがえのない独自の存在であることを尊重し、互いの成長を信頼する中で、児童生徒の気持ちをそのまま受け入れ感じ、かかわりとはたらきかけを続けることによって、それぞれの児童生徒のその子らしい成長、発達を支援しようとする態度や考え方のことです。

一方で、生徒指導という言い方があります。生徒指導は問題行動への毅然とした対応という印象があります。それは、受容的・共感的な態度をもつカウンセリングとは違うものなのでしょうか。

『生徒指導提要』*¹によれば、生徒指導は、児童生徒一人一人の個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支えると同時に、自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現を支えることを目的としています。

この目的を達成するためには児童生徒一人一人が自己指導能力を身に付けることが重要です。ここで言う自己指導能力とは、深い自己理解に基づき、「何をしたいのか」、「何をすべきか」、主体的に問題や課題を発見し、自己の目標を選択・設定して、この目標の達成のため、自発的、自律的、かつ他者の主体性を尊重しながら、自らの行動を決断し、実行する力を指します。つまり、教師は児童生徒がこの自己指導能力を身に付けるための支援をする立場にあるということです。

生徒指導も学校カウンセリングも、学校教育活動全体の中で、一人ひとりの人間的な成長への支援を図るものであり、そこには、考え方においても、方法においても、対立も矛盾もありません。

学校カウンセリングと教育相談

教育相談は、学校カウンセリングの一つですが、学校カウンセリングのすべてではありません。また、特定の教員だけが行う性質のものではなく、相談室だけで行われるものでもありません。

教育相談に習熟した教員が学校内にいたり、スクールカウンセラー(SC)やスクールソーシャルワーカー(SSW)といった専門スタッフが配置されたりして、日常的に児童生徒支援にあたる機会も増えてきました。そのことが児童生徒理解の深まりと対応に多くの機能を発揮しています。

一方で、教育相談を専門スタッフに任せてしまったり、児童生徒とかかわる人がみんなで考えるべき児童生徒理解と対応、支援の方針の決定等の、当事者として果たす役割を委ねてしまったりということはないでしょうか。

児童生徒にかかわる人には必ずその子どもとの置き換えのきかない固有の関係性があり、かけがえないコミュニケーションがあります。それを支援に生かすことができるはずですが、また、直接かかわることがなくても、その子を気かけたり、他のスタッフと一緒に考えたりすることはできます。それも当事者性のある関係性だと考えることができます。

廊下ですれ違った時の声かけ、授業の中でのやりとり、いくつかの情報を基に考える機会など、直接、間接につながりをもつ場面はあります。そこで何らかのかかわりをもつことは、教育相談そのものではありませんが、対面的な教育相談としての機能を果たすこともしばしば起こりうることを考えます。

学校の日常のコミュニケーションがカウンセリングと考えると、児童生徒との関わりのある場面がすべて相談的な機能をもつとも言えます。

スクールカウンセラー (SC)

各学校等へ配置される SC は、公認心理師や臨床心理士、精神科医及び児童生徒の心理に関して高度に専門的な知識及び経験を有する者等の中から各自治体が選考している。

成績評価を行わず、保護者や他の教職員とも利害関係が存在しない、「第三者性」「外部性」を有するが、学校教職員と共に児童生徒への支援を行う学校の専門スタッフとして位置付けられる。

(主な職務)

- ・児童生徒へのアセスメント活動
- ・児童生徒や保護者へのカウンセリング活動
- ・学校内におけるチーム体制の支援
- ・保護者、教職員に対する支援・相談・情報提供
- ・関係機関等の紹介
- ・教職員などへの研修活動 など

参考：『生徒指導提要』（文部科学省 2010,2022）

スクールソーシャルワーカー (SSW)

社会福祉の専門的な知識、技術を活用し、問題を抱えた児童生徒を取り巻く環境に働きかけ、家庭、学校、地域の関係機関をつなぎ、児童生徒の悩みや抱えている問題の解決に向けて支援する専門家。問題解決を代行する者ではなく、児童生徒の可能性を引き出し、自らの力で解決できるように条件作りに参加し、個人へのはたらきかけばかりでなく、連携、仲介、調整などの環境へのはたらきかけを行う。

各学校等へ配置される SSW は、社会福祉士や精神保健福祉士等及び福祉や教育の分野において専門的な知識及び経験を有する者等の中から各自治体が選考している。

(主な職務)

- ・問題を抱える児童生徒が置かれた環境への働きかけ
- ・関係機関とのネットワークの構築・連携・調整
- ・保護者、教職員に対する支援・相談・情報提供
- ・学校内におけるチーム体制の構築・支援
- ・教職員への研修活動 など

参考：『生徒指導提要』（文部科学省 2010,2022）

¹ 文部科学省 2022（以下「生徒指導提要」は2022年版を指し、2010年度版の場合はその都度記す）

学校カウンセリングのはたらきかけ

「はたらきかけ」と聞くと、教師が主導して児童生徒を変えるというイメージをもちませんか。カウンセリングの基本は、子どもに寄り添うことです。子どもを変える、ではなく、子ども自身が自分で変わる、成長に向けて動くための促しです。受け入れ、認め、育むというはたらきかけがあります。

児童生徒を受け入れる

まず、児童生徒を丸ごとそのまま受け入れることがあります。丸ごとそのまま、というのは、児童生徒の考えや感情を援助者が一方的に評価することなく、まず、受け入れるということです。

例えば、教育相談の場面を思い浮かべましょう。

教師という立場やその属性、専門性を脇におき、一人の向き合う人として話を聴きます。あなた自身がそうであるように、その子の捉え方や考え方で、体験している世界は違います。先生が自分の捉え方や考え方にだけ当てはめて理解しようとすると、その子の表現する意味を十分に理解できません。その子の世界に関わらせてもらうために、まず、じっくり聴くことです。

話していることが、仮に嘘だとわかるものであっても、児童生徒の表すものとしてそのまま受け入れることで、表現の中にその子の世界が現れ、表そうとしたことやその意味や意図をいっしょに考えさせてもらいます。友達がなくて寂しい気持ち、学級に入ることが不安な気持ち、いじめられてつらかった気持ち等、行動や表情として表しているものだけでなく、言葉に表れないものや声にならないものまで、そのまま感じる事が大切です。また、その時にはあなた自身がどのように感じているかを捉えながら、相手の世界に付き合ってみることも何かを動かすことにつながるかもしれません。

児童生徒を認める

次は、「児童生徒を認める」ことです。よく、「子どもをほめなさい」とよく言われますが、「認める」と「ほめる」は違うのでしょうか。

「ほめる」のは、何が適切な言動なのかの捉え方や考え方の基準を積極的に伝えるために行うものです。児童生徒の行動や考え方を善悪、良否なくす

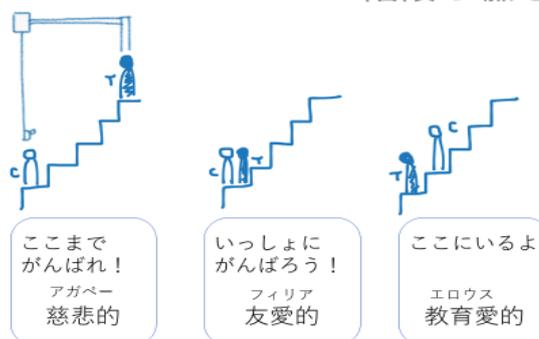
べてを受け入れ、認めることです。決して、おだてたり、過剰に持ち上げおだてて、気分だけをよくしたりすることではありません。他と比較せず、具体的に何をどう認めているのか、あなた自身の捉え方として伝えます。これが、学校カウンセリングのはたらきかけとして大切な児童生徒を「認める」ことであり、「ほめる」ことの意味です。

どう認められているかという他者からの視点を自分で受け入れることで、行動や考え方の自分自身の基準をつくっていくことになると考えます。それが、自己実現のため、自己理解や自己実現の目標設定のためのものさしになります。自己基準や価値基準と呼ばれるものです。

教師と児童生徒の関係について新堀通也『教育愛の構造』（1971）を基に図解化したのが、図「階段の喩え」*2です。

教師の愛はしばしば慈悲、アガペーに喩えられます。左の階段です。教師は子どもの目標として励まし、時には、クレーンを使ってでも目標に到達させようとします。子どもをよく成長させてくれる先生と言われているかもしれませんが、上からの慈しみです。真ん中の階段が、フィリアと呼ばれる友愛的な教師の姿です。子どもと同じ場所に立って、励まし、労い、共に歩いていく。教師の比喻にしばしば用いられます。右の階段は、エロウス*3的な関係とされ、新堀はこれを「教育愛」といいます。子どもが自分の目的、目標に向かって歩いていく。苦しくなって足を止めて、ふりかえるとそこに共に歩んできた教師がいる。自己実現に向けた学びの自立的な姿を認めながら、苦しくなれば支援できる位置で寄り添っていく態度です。教え導くというのは、その意味も含まれているはずで

階段の喩え



*2 本村雅宏 「かかわりの教室 一教師を支える<エロス力学>」1997

*3 古代ギリシア哲学では、美や善を求める志向性として示される。より善く生きようとする根源的な衝動。

育てるカウンセリング

学校カウンセリングには、「育てる」「治す」という両面があります。

「治すカウンセリング」は、児童生徒の不適應感や不適應行動に焦点を当て、個別に援助や相談を行うカウンセリングのことです。治す、といっても、先生が問題を解決してあげるというものではありません。カウンセリングでは、むしろ、本人自身が自分を治す力がもてるような支援をします。

教師には、「治すカウンセリング」の力量も求められますが、「育てるカウンセリング」も学校の日常に欠かせない視点です。

育てるカウンセリングは、児童生徒が能力や持ち味を生かし、自らの課題への主体的な取組によって、自己実現を図ることを目的にした支援のことです。問題行動ではなく、児童生徒が描く実現したい自己像を共有し、自己実現に向けて、関係性を育みながらかわっていく態度です。ですから、問題行動の発生がカウンセリングの始まりではありません。日常の風景に漂っている児童生徒や教師の感じ方やコミュニケーションの中にすでにカウンセリングとしての機能があると考えます。

育てるカウンセリングとして、心理教育プログラムが活用されることもあります。自分の考え方や気持ち、行動に気づき、自身の成長や問題解決について授業を通して学習します。

治すカウンセリングを「治療的・対処的」と表現すると、育てるカウンセリングは「発達促進的・開発的」と表現できます。

実践においては、例えば、ソーシャルスキル・トレーニングや集団づくりプログラムなど、人間関係を促進する学習プログラムが用いられています。児童生徒の内面への影響が大きいので、児童生徒の状況を捉えた上で、意図的・計画的に実施することが必要です。39 ページからの「人間関係を育む集団へのはたらきかけ」の項で詳しく記述しました。

私たちは、発達促進的・開発的に用いるプログラムを「育成プログラム」と呼んでいます。

学校カウンセリングと授業

授業は、教師と子どもとの多様なかわりが期待される場です。学校生活の中で生じる日常のコミュニケーションが学校カウンセリングであるとすれば、授業にも同じ機能があります。

授業とカウンセリングにおける対話

授業でのコミュニケーションを「対話」と表現することがあります。対話が授業の目的とも表現されることもあります。話し合いの場面を指すこともありますし、行動として現れるものだけでなく、内面的な思考を指していることもあります。授業のコミュニケーションの中に対話として機能しているものがあると考えられそうです。

マルティン・ブーバー^{*4}は、「生きていることは語りかけられていること」^{*5}と表現しています。いま、そこにいるかけがえのない自分と同じように存在している「あなた」に語りかけられる「わたし」が存在している。「あなた」の呼びかけに「わたし」が全存在として誠実に応える時に、関係が生まれるというのです。人と人の出会いは、互いに相手の呼びかけに耳を傾け、誠実にそれに応答しようとする責任によって成り立つといいます。相手の求めに応答することを **response** と言いますが、責任 **responsibility** の語源になっているのもその理由からでしょう。相手である「あなた」に呼応するところから「わたし」が対話的に始まるというのです。

カール・ヤスパース^{*6}は、自分のなかに閉じこもらずに他者と語り合い、理解し合うことによって自分を深めることができると考えました。互いに隠しごとや偽りをもたず、誠実にありのままに自分を示しあうことで互いの姿がそれぞれに明らかになり、理解されるといい、相互の承認が自己理解を促すことと指摘しています。

そこで「対話」とは、先生と子ども、子どもと子ども、つまり、自己と他者との間にそれぞれの生きている世界をかかわらせ、問いかけと応答という相互のやりとりを共有していく営みである、とここでは考えてみます。

*4 Martin Buber 1878-1965 オーストリア出身のユダヤ系宗教哲学・社会学者。対話の哲学は、「我」と「汝」が語り合うことによって世界が拓けていくと考えた。

*5 『我と汝・対話』岩波文庫 1979

*6 Karl Theodor Jaspers 1883-1969 ドイツの哲学者・精神科医。客観と主観が相関的なものと捉え、両者を一者として合わせ含んでいるものとして「包括者」の概念を示す。人間は自己の力ではどうすることもできない限界状況に直面し、自己の有限性を知ったとき、自己の有限性を越えた包括者と出会うという。

その立場で、授業の端々に現れる子どもの様子に着目すると、発問があって、気づき、考え、友達とやりとりしながらかわり続け、変化していくという学習の過程や、表現し、それを受け入れ、受け入れられるという教師や児童生徒に起きている相互のやりとりには、カウンセリングと同じように、他者からの要請で振り返る自己理解の動きが現れています。

国語の授業 「ごんぎつね」でのやりとり

授業の事例でみてみましょう。

小学校4年生の国語科の授業で「ごんぎつね」を読んでいます。

Aくんがこう発言します。

A:「僕ね、えっと、ごんぎつねってかわいそうやと思うんよ。」

まず、Aくんは「僕」を主語にして話し始めました。すぐに、「えっと」という間が入りました。自分に問いかけるように表現を探しているようです。カウンセリングは自分に起きていることを見つめることから始まります。また、自分の考えを言葉で示しています。「かわいそう」と表現しました。

ここまでの学習で、ごんぎつねが最後の場面で、ごんをいたずらぎつねと思い込んでいる兵十に火縄銃で撃たれてしまうことはわかっています。それを「かわいそう」と言うのでしょうか。先生(T)はそんな気にもなりましたが、まだいくらか表現し切れていないAくんが体験している「ごんぎつね」の世界があるように思い、Aくんの言葉を使って問います。

T:<「かわいそう」ってどういうこと>

A:「最後の場面だけおかしいんよ。ほかは、兵十がいなくて何かもってきているのに、ここだけ(家に兵十が)いるのがわかっていてきているんだと思うんだ。その前の、ごんが自分がいろいろもってきていることが別のものしわざになっていて、(前の場面で)割に合わないなあ、って言っているところで決心していると思うんよ。これ、撃たれてもいいくらいに思っていたんだと思う。で、撃たれた。撃たれるくらいにならんや、わからなかった。動物と人間てさ、結局、わかり合えんがよ。だから、ごんがかわいそうやって思う。」

Aくんの「かわいそう」は動物と人間が分かり合えないことを指していました。

言葉には思考や感情が反映しますが、そのものではありません。その言葉を使った意図があり、言葉の背景になっているものがあります。表現に含まれない意味も含めて、その言葉を当てはめて使ってみたわけです。言外に語りたことがあるのかもしれない。

発言は授業中です。その言葉の選択や決定には、その言葉を使ってみんなと関わろうとした意図が含まれます。先生は言葉を受け入れ、聞き返します。聞き返すことで、その子が「かわいそう」という言葉を使って表そうとしていたものが、授業の場に出てきました。問い返し、表現することで先生や子どもたちにも、そして、Aくんにも共有されます。

授業は、この後、Aくんの「かわいそう」をめぐる、それぞれの感じ方や考え方がやりとりされ動いていきました。「ごんぎつね」の世界に他者と共に関わり、考えることで、自分自身の世界を豊かにしていきます。

授業を通して、自分に語りかけられ、現れてくる世界と他者を交わらせていくやりとりは、他者との関係を動かすカウンセリングの要素を十分に含んでいます。授業が、生徒指導の場であるというのは、こうした作用を意味しています。

授業外でののはたらきかけ

授業以外の教育活動においても対話的なコミュニケーションがあります。

意図的な活動としては、グループ・アプローチと呼ばれるグループ・カウンセリングの手法が学校現場で数多く用いられています。特別活動や校外での自然・文化・交流体験の機会に、構成的グループ・エンカウンターや対人関係ゲーム、ピア・サポート等が多様に活用されています。

集団活動では他者との相互交流活動を使って、日常では感じにくい自分の姿を、他者とのかわりによって、捉えたり、感じやすくしたりします。そのことで、自己理解を進め、自己の成長の手がかりとします。日常とは少し離れた場面を使うことで、ふだんは現れてこない自分の姿が見つけれられるかもしれません。そこに、カウンセリングの手法が用いられるのは、ごく自然のことでしょう。

また、学校には、朝のあいさつのように繰り返す日常から、休み時間、給食、部活動など、挙げきれないほどのコミュニケーションの場面があります。そうした場面でも、先生はきっと子どもの様子や変化を捉え、かかわろうとしているはずです。また、

児童生徒も、教師であったり、友達であったりと、相手の様子を捉え、互いに影響を受け合っています。

意図的なはたらきかけだけでなく、教師や友達の自然のふるまいが、意図せず、ごく自然なコミュニケーションとしてカウンセリングのはたらきかけをもつこともあるでしょう。「隠れたカリキュラム」として、意図的なはたらきかけである授業以上に児童生徒に大きく影響していることも考えられます。

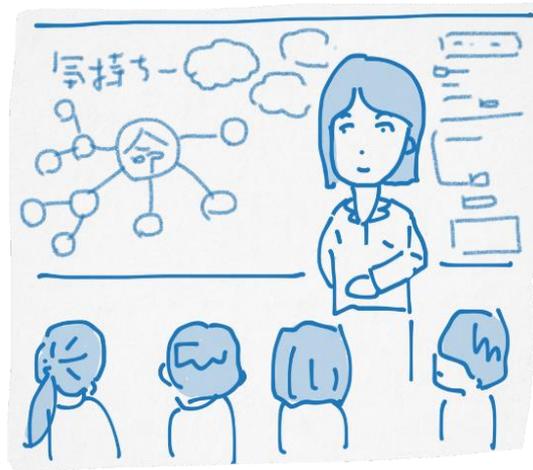
心理学と臨床心理学

心理学は、基礎心理学と応用心理学に大きく分けられ、前者には、認知心理学、学習心理学、発達心理学、社会心理学などがあり、後者は、産業心理学、臨床心理学などがある。

カウンセリングは、心理学の知見を応用し、心理や行動の問題の援助について研究する分野で、カウンセリングや心理療法、精神科的療法は、臨床心理学の研究の成果を多く用いている。

臨床は、人が直接かわり、かわる人に影響を与える現場を重視する立場である。授業を通じて、人間をどう捉え、その成長を支援していくかを自身の問題として考えたり、いじめ、不登校などをどう捉えはたらきかけていくかを検討したりすることが学校教育の役割ならば、それは、臨床としての実践と考えられる。

ここでは、臨床を治療の現場と捉えるのではなく、複数の人が絡み合って共時性をもって関わっている場所と考える。その場所やその場所を越えて起きていることや互いに感じられ、考えられ、影響を受け合いながら揺れている対話的な関係を包含している。



隠れたカリキュラム The Hidden Curriculum

教育課程に基づく教科などの学習指導や生活指導のように意図的・計画的な顕在化したカリキュラムに対して、潜在的カリキュラムとも呼ばれる。

Philip W.Jackson 1968 が使い始めとされる。

学校や学校生活において、授業や教育活動と認識されているはたらきかけ以外にも、子ども同士や教職員などとの相互作用を通じて、学校という特定の社会集団への対処を学んだり、価値観や、態度、社会的規範などの行動様式を学んでいると考える。人間関係や雰囲気、風土、伝統、会話といったものを通じて、暗黙のうちに伝達され、教育的なはたらきかけとしてそれぞれに受容されている。教師がそのふるまいで子どもに伝えてしまっていることも想定される。

また、具体的なはたらきかけ以外にも影響がある。例えば、「協調」や「友愛」を学校という社会集団の目標に掲げて顕在的カリキュラムが展開されていながらも、その中に競争と敵対の感情を培ったり、希望をもたせては失わせるような潜在的な矛盾を内包していることもある。

例えば、「みなさんは世界一素晴らしい生徒です」という言葉から「素晴らしくなければならない」、「世界一」から比較をされている、とそれぞれ教師が使う言葉の潜在的な意味が読み取られて、メッセージとして児童生徒に影響を与えている可能性がある。

同時に、これは相互作用であることから、教師もまた子どもから無自覚に影響を受けているとも考えられる。

児童生徒理解を深める

学校カウンセリングでの児童生徒への対応は、まず、児童生徒理解、そして、それに基づくはたらきかけが基本です。

では、児童生徒の何をどうやって理解すればよいのでしょうか。

見えるものと見えないもの

私たちは、見えているものに多くの影響を受けてしまいがちです。見えているものや現れているものには、見えていないものからの反映も少なくありません。子どもの行動には、その子をそうさせている背景や要因があり、見えないものとして、内面的な心情が動いているはずで、聞こえない声だってあるはずで。

教室を飛び出していった子ども

ある先生がBくんについてこう話したとします。

「Bくんが教室をいきなり飛び出してしまうのです。それがいつも授業の妨げになっているので何とかしたいと思っています。どうしたら出て行かなくなるのでしょうか。」

すべての行動には意味があります。Bくんの姿を学校カウンセリングの考え方で捉えてみることにしましょう。

まず、出ていった、ということは、ある一定の時間までは教室にいたんだとわかります。どのくらいの時間でしょう。それはどうして続いていたのでしょうか。そして、続かなくなったのはなぜでしょう。続けられなくなる何かがあったのかもしれませんが、Bくんは教室にいたかったのでしょうか、そうでなかったのでしょうか。

次に、「いきなり」とありますが、そう見たのは先生です。唐突に見えても、子どもの中には、その行動に至るまでじわじわと動いていた経過があります。そして、行動を決めたきっかけがあるはずで、Bくんが意味なく動くことがないと思えば、その意味は何かを考えます。

そして、「飛び出す」というのはどうでしょうか。衝動的に思えますが、本当はどうなのでしょう。そっと抜け出すつもりだったのかもしれませんが、いち早く教室から出たくて、本人はそれほどでもないと思

っているのに勢い込んで、実際にはかなりの速度で飛び出したかもしれません。それは、Bくんの本意ではなかったかもしれません。

「いつも」も、ずっとそうなのでしょう。そうでない時は全くないのでしょうか。頻度や回数も気になります。何より飛び出していくのはどんな授業の、どんな場面なのでしょう。

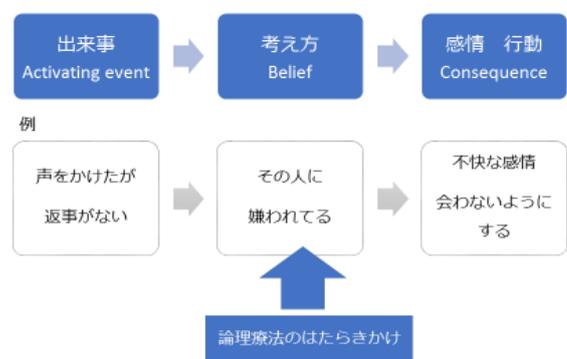
その子に何が起きていたのだろうか

では、Bくんは授業中にもかかわらず、教師を驚かせ、教室を出て行くのはなぜなのでしょう。Bくんは、どんな気持ちで、どういう考えをもって、何をしようとしていたのでしょうか。見えないものを想像することで捉え直してみましよう。心理学の理論を当てはめて考えてみます。

ABC理論と論理療法

アルバート・エリス^{*7}が唱えたABC理論を紹介します。エリスは、図「ABC理論」のように、ある出来事（Activating event）が人の行動や感情（Consequence）を直接引き起こしているのではなく、その人の考え方（Belief）が影響していると考えました。

ABC理論



例えば、誰かに声をかけたけれど返事がなかったという出来事（A）があったとします。無視されたん

*7 Albert Ellis 1913-2007 アメリカの臨床心理学者。論理療法 Rational Therapy の創始者。アメリカの医学者・精神科医アロン・ベック Aaron Temkin Beck の認知療法と共に、認知行動療法の基礎を築いた。

だと考えれば(B)、不快な感情が生じたり、その人と接することを避けるようになるかもしれません。では、声が聞こえなかったのかもしれない、忙しくて集中していたんだと考えれば(B)、感情や行動(C)はどうなるでしょうか。嫌な気持ちをもつことなく、繰り返して声をかけてみる(C)かもしれません。

このように全く同じ出来事であっても、考え方、捉え方によって結果として現れる感情や行動が変わります。この捉え方を決める考え方を「ビリーフ」と呼びます。信念や信条と呼ばれることもあります。

ビリーフにはその人ごとに個別の捉え方や傾向があります。同じ考え方と行動が繰り返すことで「くせ」がつきやすく、何をやってもうまくいかないと考えがちで行動が抑制されたり、どうしても否定的な感情が自動的に沸き起こってしまったりすることがあります。この考え方の「くせ」を「自動思考」と呼びます。自分では意識しないのに、その考えに強い影響を受けることがあります。

例えば、何かができないから自分は最低の人間だという言い方はどうでしょう。そんなことはないという傍目には思いますが、本人はそう思い込んでいます。くせが「思い込み」になっているわけです。思い込みを自分で見つけて、考え方や捉え方を変えることで、行動や感情を動かそうとするのが、「論理療法」と呼ばれる方法です。

Bくんについてこの仕組みを基に考えてみましょう。

教室から出ていく子について想像する

Bくんにも何らかの感情があったでしょうし、Bくんを教室から出て行かせたビリーフがあったはずで、それを捉えないと、なぜ教室を出て行ったのか、それで何をしようとしていたのかはわかりません。

教室で起きたどの出来事がBくんを動かしたのでしょうか。また、その出来事をBくんは、どう感じ、考えたのでしょうか。そこに何かBくんなりの傾向、つまり、「くせ」はないのでしょうか。

先生の特定の言葉かもしれません。友達のそぶり、教室の雰囲気、何かとつながって急に家での息苦しさを思い起こしたのかもしれない。その場に起きていることだけでも限らないのです。

仮に、見えている行動だけでBくんを縛りつけてしまうとどうなるでしょうか。言い聞かせて指導するというやり方もあります。その指導に従って我慢し続けたとします。Bくんには何らかの要因で教室にいたくないという気持ちがあり、それが増幅されつつあったとすれば、その気持ちを抑制しようと、

我慢し続けようとし、元々の要因は解消されていませんから、我慢だけが延々と続くとBくんが考えれば、気持ちをいよいよ窮屈にさせ、今度はもっと勢いよく、頻繁に教室を出て行くようになるかもしれません。我慢し続ければ、Bくんはいよいよ苦しさを募らせているのに、先生が期待している「何とかしたい」「出て行かなくなる」については、見かけは解決されるので先生にほめられそうです。自分が苦しんでいることを賞賛されるのですから、いよいよ苦しい。学校に行かなければその苦しきから逃れられると考えればどうなるでしょうか。不登校という手段で解決しようとするかもしれません。

Bくんは何に苦しんでどうなりたいのか

Bくんの様子を振り返ります。

「いきなり」とか「飛び出す」の表現には、教師のビリーフが紛れ込んでいる可能性があります。子どもが教室から出て行くのは自分の授業がまずいのだ、自分は嫌われているのだというところでしょうか。自分の捉え方を教師が自覚するだけでも、児童生徒の見え方が変わります。問題行動に思えることに、誰が何にどう苦しんでいるのか、どうなりたいのかをよく思い描いてみると、子どもの姿が違って見えてくることもあるはずで、

もしかすると、出て行くことに困っているのは実は先生の方で、教室を出て行くことで、Bくんはうまく苦しきから逃れていたのかもしれない。そのような行動により適応しようとしていたということです。やがて、教室に戻ってきたのだとすれば、そのときどんな気持ちでいたのでしょうか。出て行ったことよりも、戻ってきたときの気持ちをBくんは聞いてもらいたいとは思っていないのでしょうか。

想像は教師の行動も変えます。時には空想や妄想と思えるくらいに思い切って想像の幅や奥行きを広げてみましょう。あなた自身の思い込みから離れられるかもしれません。

心情の想像

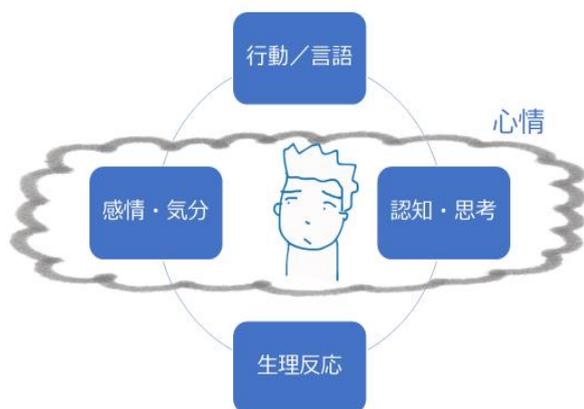
「認知行動療法」という臨床心理学のはたらきかけがあります。人の行動や感情は、出来事をどのように捉え解釈するのかという認知と行動に影響されると考え、問題につながっている認知の歪みを発見し是正することで、適切な行動につなげるようはたらきかける考え方は、先に紹介した論理療法も、特徴的な方法として用いられています。

この立場では、人の心とからだはつながっていると考え、図「認知行動療法での人の捉え方」のよう

に、行動／言語、生理反応、感情・気分（気持ち）、そして、認知・思考（考え）の大きく4つの面で捉えます。言葉も行動のうちだということに注意しておきましょう。

感情・気分や認知・思考を分けて考えるのはそれほど難しくはないのですが、少し慣れが必要かもしれません。そこで、目に見えて現れてくるものと内面で起きている目に見えないもので分け、後者を「心情」という言い方で括って呼ぶこともあります。

認知行動療法での人の捉え方



言葉の意味は動く

言葉をあたかも証言のように用いることがありますか。「大丈夫」だと言っているから大丈夫だろう。「わからない」と言っているからわかっていないのだろう。本人が言っているのだから間違いはない。そう決めてしまえるのでしょうか。

その子は、「大丈夫」と先生に告げることでどうなるかと思っていたのでしょうか。「わからない」は、何がわからないのでしょうか。うれしい、悲しいも同じです。どんなうれしさ、悲しさでしょう。興奮の表現を全部「ヤバイ」で表現するのと同じです。言葉の意味やその言葉を使って表現した意図は何でしょう。伝えなかったことは何でしょう。

同じ表現を用いていたとしても、言葉の意味は関係の中で動きます。言葉を文字通りに理解してしまうと、表現の意図や意味を捉え損なってしまうことがあります。あなたが使った言葉の意味も、相手が決めているのです。

先生に心配をかけたくない、そう言っておかないと自分自身がもたない。わからないという言葉の背景には表現できないものが隠れているかもしれません。うまく感じられていないのか、表現力が十分でないのか、複雑な感情にうまく充てる言葉がないのか。その言葉を使うことで何をしようと思ったのか、

意図されていることやそうでないことまで含めて可能性を広げて捉えてみると、子どもの姿はどう描けるでしょうか。

内省と想像

児童生徒をその子にかかわる当事者として理解するために、内省と想像という態度について考えてみましょう。

想像してみよう

見えないものは想像するしかありません。見えているものを手がかりに、見えないもの、内面や児童生徒がもっている関係性、これまでのこと、これからのことを想像し、いまの姿を描いていきます。

人と人之间に起きていることは変化し続けます。仮に、何らかの尺度を用いて測定し数値で捉えることができたとしても、それすらある時点の姿に過ぎません。重要なのは、想像の妥当性です。変化する状況に応じて可能な限り想像し、何が妥当かを検討し続けるしかありません。

しかし、無関係な他人が想像しているのではありません。その子と、その子の状況に関わっている当事者が、こうもあろう、ああもあろうと可能性を検討するのですから、そのことを小さく評価してはいけません。子どもにもっとも身近な場所でいっしょに感じ、考え、行動しているのはあなたです。その想像だけでも支援につながります。

妥当性が心配なら、例えば、その子にかかわる複数の先生で話し合ってみるといいでしょう。多様な視点や視野からそれぞれの関係性を踏まえた可能性の検討ができるはずです。

内省してみよう

先生の自己理解も必要です。あなた自身がどうかかわり、どういうはたらきをしているのか。その子のことをどのように考え、どのはたらきかけが何を生んでいるのか、それがその子にどう作用しているのかを自覚しておくだけでなく、自分自身がどんな考え方の傾向をもっていて、人とどうかかわり、何に動かされるのかを意識しておくことで、児童生徒へのはたらきかけの見通しや意図の確認ができます。

この自分に向けた意識のもちょうや方向性を、「内省」と呼んでいます。

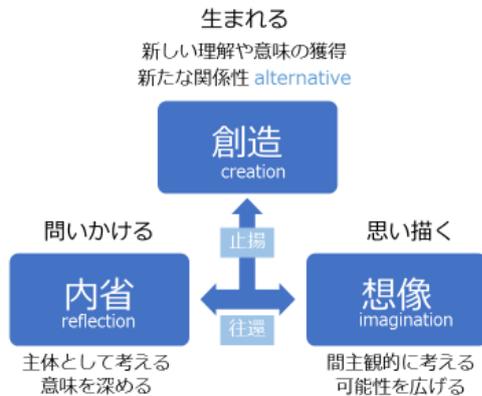
内省は自己を対象とした洞察的な振り返りです。

自分のことばかりでなく、他者との間に起きたことやつながり方などの状況の理解や捉え直しといった関係性の理解を含みます。できなかったことやうまくいかないことを後悔したり、お詫びしたりする反省とは違います。自分自身が何を考え、何をしているのかを自覚的に振り返ることで、自分の内面に意識を向けることから、内省という表現を使っています。

自己を振り返る内省と、他者について考え思い巡らす想像が、学校カウンセリングの基本的な態度であると考えます。

内省と想像が往還しながら対話するように創造が発展するという図「対話のモデル」のように考えています。

対話のモデル



対話は驚きから始まると、プラトンやアリストテレス⁸は言います。また、対話は1対1ばかりでなく、1対多、多対多などの局面でも起きています。

みなさんが出会った事例の中に、思いも寄らない発見や気づきがあったという体験はありませんか。そこにあったものを振り返って、もう少しだけ大切に考えてみるだけのことです。見えていなかったものが沸き上がり、新たな関係性に基づく新しい理解が生まれます。それが、創造です。

自分の姿は相手が決めている

内省は自己理解を促進します。すべての行動には

意味がありますが、それは児童生徒を対象にしたことばかりではありません。自分の行動でさえ相手の感じ方や関係性によって意味は変化しています。そのことを自分自身が受け入れられるかどうかによって、かかわり方も変わります。自己理解といいながら、自分の姿は向き合っている相手が決めていることも少なくないうえに、自分の姿を自分では見ることができません。他者の語りかけやはたらきかけによって向き合うことで自分をふりかえるわけです。

精神分析の創始者とされるフロイト⁹は心の構造を示しました。無意識を発見し、その中にある抑圧された感情や欲求こそが人を動かしていると考えました。ユング¹⁰はそれをさらに発展させて、無意識を分けています。個人的無意識と普遍的無意識(集合的無意識)のように民族や文化、人類という大きな枠組みで共有されていると考えました。

無意識という自分の意思の向け方だけでは容易にコントロールできない領分が自分の中や社会とのかかわりにさえあるということです。

それでは、どうやって自分を理解するのか、どうすれば理解したと言えるのでしょうか。

自己の姿は相手が決めると考えると、自己理解は他者に見えている自分を捉えることでもあり、それは他者理解でもあります。自己理解のために、他者から捉えられている自分を使って、相対的に自分自身を見つめることも行われます。

それを積極的に用いる方法のひとつがグループ・カウンセリング¹¹です。他者を介在する交流を中心とした体験を相互に振り返ることから自分自身を発見し、理解していきます。カウンセリングの演習で用いられるロールプレイ¹²も、他者の立場を演じながら自分自身のふりかえりにつながります。

授業研究での教師と児童生徒のやりとりの内省によって児童生徒の姿から自分自身に気づくこともあるはずですが、他者理解は自己理解を促進し、不可分で相互に影響し合っています。

自己理解は、自分はこうしたものだという認識の結果ではなく、他者とのかかわりの中で自分を少し

⁸古代ギリシアの哲学者。ソクラテスは書物を残さなかったため、ソクラテスの言葉として伝わるのは、弟子のプラトンの著述である。アリストテレスはプラトンの弟子であり、学問を体系的に整理し、「万学の祖」とも呼ばれる。哲学という言葉も、知を愛するという意味のフィロソフィアから来ており、アリストテレスが用いた言葉。

⁹ Sigmund Freud 1856-1939 P.15 コラム「フロイト」参照

¹⁰ Carl Gustav Jung 1875-1961 P.15 コラム「ユング」参照

¹¹ group counseling グループで行うカウンセリング。他のメンバーとの人間関係の中で、かかわりやグループのもつ作用で自己理解の促進を目指す。

¹² role playing 役割 (role) 演技。現実にかかる場面を想定して、複数の人がそれぞれ役を演じ、疑似体験を通じて、ある事柄が実際に起こったときに適切に対応できるようにする学習方法の一つ。

だけ広い場所から見ておく視点をもつ態度を指すものとも考えられます。自分自身のふるまいを見渡すことを、「メタ認知」といいます。学校カウンセリングでは、こうした自分自身の捉え方を意識しておくことも大切です。

自己理解と自己受容

自己理解がある程度進んでも、それを受け入れることができなければ、自分が描いている自己像との違いに直面し、自分を否定していくことにつながるかもしれません。そうなってしまうと、自己理解が促進されるほどに本来の自己、こうありたいという自己との間に乖離が進むというディレンマに陥りません。

例えば、ユングが考えたコンプレックスという心のはたらきがあります。感情がわだかまった状態の中で、無意識の中で動き、人の態度や行動、感情に強い影響力をもちます。憎悪や嫉妬、嫌悪、恐怖、劣等感、罪悪感等の感情を伴い、人を苦しめる場合があります。

コンプレックスを露わにすることは、時には負担になり苦しさを募らせます。そこから逃れるために自己に意識を向けることから遠ざかろうとするかもしれません。自分を苦しめるストレスとして感じることもあるでしょう。一方で、本人の苦しさにつながらない場合にはコンプレックスをエネルギーに変える場合もあります。

コンプレックスを解消するのはとても難しいことです。しかし、自身に起きているものを肯定も否定もなくそのまま受け入れ、あるがままの自分を見つめることができたなら、コンプレックスやそれに伴う苦しきとも、自分のこととしてうまくやっていくことはできないでしょうか。

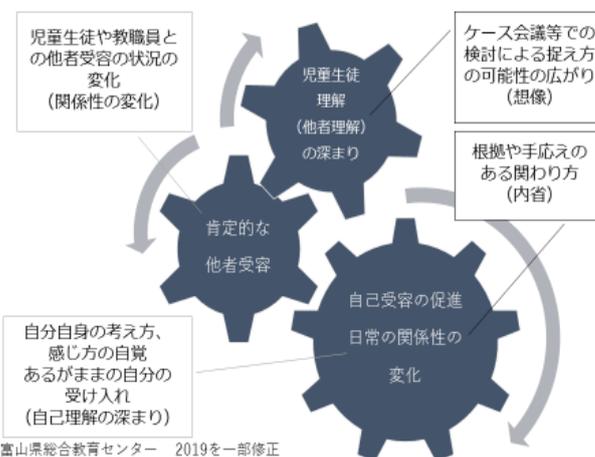
それを構成的に仕組んでいくのが、例えば、マインドフルネス等の方法です。創造性を高めることに効果的な方法として、GAF¹³と呼ばれる ICT の先端企業の研修にも取り入れられています。自律訓練法などをつかって身体感覚を手がかりに心と体のつながりを感じ方から自覚することであるがままの自分を捉えようとしています。自分を苦しめてしまうものを意識しながら、消し去るのではなく、可能な範囲で、心とからだの調和的な動きを通して、自分自身で納得できる付き合い方、折り合い方、自分自身が整っ

ていると感じられる場所を見つけていきます。そうした関係の中で自分に向き合ったとき、自分自身も持っている不全感や違和感さえ、あるがままの自分のものであるとして受け入れられることもできそうです。そのことが子どもとの関係にどんな影響があるのかを想像してみましょう。

自己理解／自己受容と他者理解／他者受容

自己理解と他者理解が相互に促進し合うように、自己受容と他者受容にも同じ関係が成り立つと考えられます。図は、ケース会議などによる児童生徒理解における他者理解が、肯定的な他者受容を介在させ、教師の自己受容や自己理解に影響することを示したものです。¹⁴

他者理解／受容と自己理解／受容



他者を感じ、捉え、自分自身の感じ方に向き合うことは対話にも似ています。対話とは、互いの世界を認め、確かめ合い、新しい生き方を見つめ、創造する共同作業であるとも考えられます。それは、カウンセリングや授業のような特別な場所だけでなく、日常のコミュニケーションのどこにでも生まれている営みです。

*13米国の主要 IT 企業であるグーグル (Google)、アマゾン (Amazon)、フェイスブック (Facebook)、アップル (Apple) の 4 社の総称

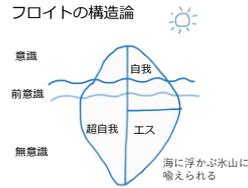
*14富山県総合教育センター 2019

フロイト

Sigmund Freud(1856-1939)

オーストリアの精神科医。精神分析学の創始者。

人間には無意識が存在し、人の行動は無意識の中にある抑圧された感情や欲求によって左右されていると考えた。それが図のフロイトの構造論。意識や自我を構造化している。



この無意識を意識化する仕事を「精神分析」と呼び、例えば、対話によって無意識の中に抑圧されているものを解き放つことで、個人の不安の解消を目指す。

精神分析の技法や神経症の治療法、無意識の心理学、生物学的リビドー、エディプス・コンプレックスの発見などの研究が知られ、心理学の基本となっているエロス、タナトス、アンビパレンス、心的外傷（トラウマ）、自己愛などの概念を導いたとされている。

夢は無意識に抑圧されたもう一人の自分の表現と考えて夢の表現を分析する「夢判断」もよく知られ、深層心理の考え方は心理学だけでなく、哲学やシュールレアリスムなどの芸術、文学への影響も大きい。

ユング

Carl Gustav Jung (1875-1961)

スイスの精神科医・心理学者。分析心理学の創始者。

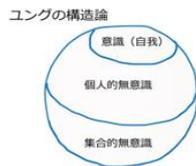
現在では一般的な用語としても知られる「コンプレックス」や人のタイプの分類は、ユングによるもの。

衝動や欲求、観念、記憶などの心理的な要素が無意識に複雑に絡み合って形成された観念の複合体（コンプレックス）は、ふだんは意識下に抑圧されているものの、現実の行動に影響力をもっていると考えた。

ユングは無意識を再定義し、図のように個人的無意識と集合的無意識に分けた。例えば、世界中の神話や伝承にある共通性は人類がもつ集合的無意識の反映だという。この人類に脈々と受け継がれる無意識を規定する基本的な型を「元型」と呼んだ。元型の現れ方としてペルソナ、シャドウ、アニマ、アニムスなどを示し、日常生活に現れる心理学だけでなく、文化人類学や映画や文学などの広い分野で表現に影響を与えている。

また、心のエネルギーの方向によって、自分自身の外側と内側のどちらに向かっているかで性格を外向性と内向性に分けた（向性分析）。それをさらに、人が持っている意識、感情、思考、感覚の心の4つの機能に組み合わせて8つの性格に分類した。

性格の類型によって人の性格のすべてが割り切れるものではないが、外向性の人は外の世界に関心をもち、明るく社会的だが、気分の差が大きくあきっぽい、内向性の人は、心の内面に関心をもち、じっくりものごとを考え、粘り強いが、人との交際範囲は狭い、と表現されている。



見立てと手立て

見立ては、アセスメント、とも呼ばれます。児童生徒の困難な状況を理解し、支援の方針をもつことです。その方針に従って、意図的・計画的な援助策を決め、実行します。これを手立て、プランニング、と言います。

見立てのない手立ては、状況をむしろ悪循環に陥らせる危険もあります。

見立て・手立て・手当て

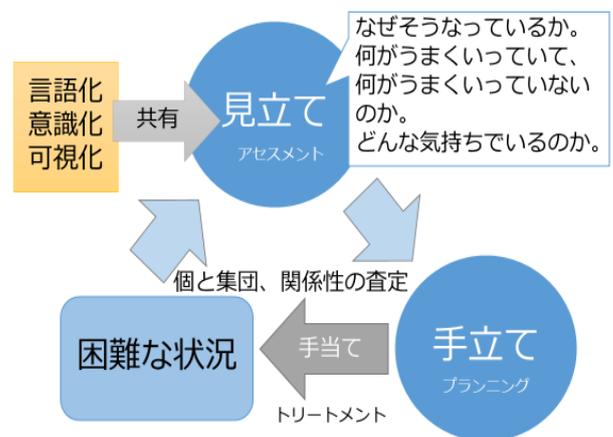
児童生徒の状況を理解するだけでなく、それを具体的な援助につなぐには、見立てが欠かせません。見立ては、いわば児童生徒の状況についての仮説です。

誰が何に困っているのか。どうなりたいと思っているのかはもちろんのこと、何がその困難を継続させ、あるいは、強化しているのか。困難の解決にはどうしていけばいいのか。児童生徒の困難の状況を理解し、解決への支援の方針をもつことが、見立てです。言葉にすることで意識づけられたり、他者と共有したりできます。

見立てをもたずに、行き当たりばったりにいろいろなことを試して、仮にうまくいったとしても何がうまくいったのかの対応の評価もままなりません。幸運にも問題が好転したかもかもしれませんが、状況の悪化もそれ以上に心配されたはずで。

見立てに基づいた手立てを実践し、それを評価検討し修正して実践するのが、手当て、トリートメント、と呼んでいます。できなかったことはできなかったことで、できないこと、うまくいかないことを見つけたことにも意味はあります。それも評価です。

見立ての三角



困難な状況に対して、見立て、手立て、手当ての循環を繰り返しながら状況の理解、改善、問題の解決につなげます。私たちは、これを図「見立ての三角」*15というモデルで描いています。

手立てがうまくいかなければ見立てからやり直します。あるいは手立てが違うのかもしれないと考え直してみる。仮説と実践を繰り返す循環です。

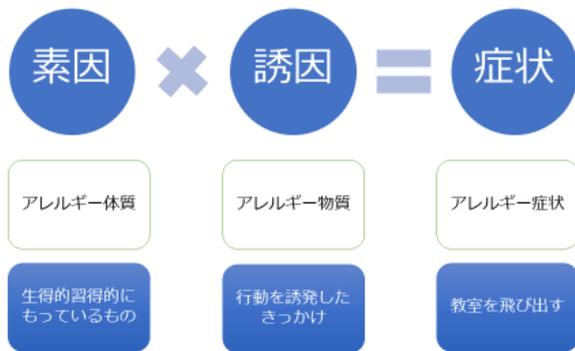
素因と誘因がつながって症状を引き起こしている

見立てから手立てへの流れを花粉症への対応で考えてみましょう。

Cさんは毎年春には花粉症で苦しんでいます。

まず、Cさんがどういう体質の人なのか、既往症はあるのか。どのくらいのつらさなのか。今、生活にどの程度の支障がでているのか。そのうえで、発症を引き出したものは何かを考えます。図がこの考え方の仕組みを示す、「素因ストレスモデル」です。問題の要因を生得的・習得的にもっていたものである「素因」と、症状を誘発したきっかけになる「誘因」

素因ストレスモデル



稲垣広隆、喜田裕子『教育カウンセリングと臨床心理学の対話』（2006）の図を参考に作成

に分けて考えます。

素因として、アレルギー体質を考えてみましょう。誘因は、花粉等のアレルギーを促進する物質の季節性の飛散です。それが体質と反応してアレルギー症状を引き起こしていると考えます。この素因と誘因のつながりが見立てで、仮説です。素因である体質がそのまま症状ではありません。

仮説に基づき、短期的には、誘因となっている花粉の量を減らし、反応を緩和することにします。長期的には、毎年春に繰り返すということならば、素因となっている体質の改善を図ります。症状を緩和

しつつ、体質改善を図ることが治療の方針になります。ここまでが見立てです。マスクや空気清浄機、症状の苦しさを抑えるために目薬を使い、誘因反応を緩和するための対処的な内服薬も方法です。今、何かがその問題を引き起こしているのか考え、優先順位をつけて援助策を決めます。これが、手立てです。

その手立てで症状が改善すれば、おそらく仮説が妥当だと言えます。それで治療の方針が定まります。今後は、その方針にあった手立てを施しながら、うまくいくものやそうでないものを見つけていくことになります。そこが、手当てです。薬の種類や量を変えたり、行動制限で調整したりするわけです。

Cさんの症状の変化によって、見立ても変わります。それにしたがって方針も変更されるでしょうし、手立ても変わります。服薬を続けるのが困難であれば、投薬の困難と効果を比べて、より継続しやすい方法に変えることも考えられます。

苦しむ患者さんに効果の予測をせずに闇雲に投薬したり、とりあえず手術をしたりすることが考えにくいですし、また、複数のドクターがそれぞれの見立てをもとに勝手に治療することはありません。同様に、教師が児童生徒の状況を見立てなかったり、複数の教師がそれぞれの見立てです勝手な指導をすることはあり得ないわけです。

発達障害は症状ではなく体質と考える

素因ストレスモデルをふまえると、例えば、発達障害（神経発達症）*16がそのまま症状として児童生徒の困難になっているわけではないことがわかります。いわば、体質という素因です。それが困難を引き起こしているなら、特性という体質が何とつながって困難になっているかを見立てが欠かせません。

教室を飛び出していったBくんの場合ならば、仮にBくんに発達障害の診断があったとしても、そのことが直接、教室を出て行く理由になっているわけではないということです。

見立ては専門家がやること、という話を聞くこともあります。確かに、スクールカウンセラーはこうした見立てに長けている学校内の専門スタッフですが、その子にかかわりをもっている人は、見立てを日々繰り返している人でもあります。子どもがどんな状況にあるかをよく捉えている人です。

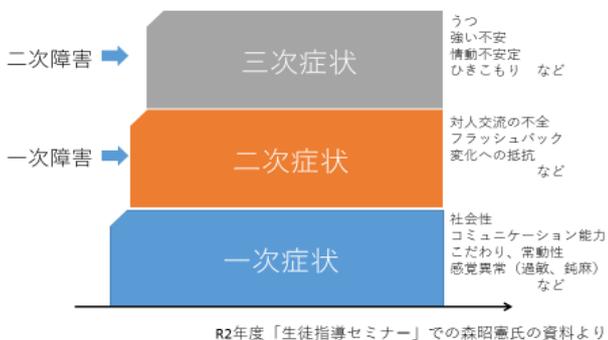
*15 野村華子・本村雅宏・富山県総合教育センター 2018

*16 p.17 コラム「発達障害／神経発達症」参照

あれ、この子どうしたんだろう、何かあったのかな。それを感じた瞬間に問いをもっています。それは、はっきりと言葉にならなくても、何らかの見立てです。多くの先生は、実際に子どもに寄り添い、そこで日々何らかのものを捉えています。その気づきが何に由来するかを振り返ってもう少しだけ想像したり、言語化・意識化・可視化することができれば、かわりをもつ複数の学校のスタッフでその子の問題を共有し、きっとこうだろうという仮説が描けると思います。その上で、視力低下には眼鏡、聴力の低下には補聴器、骨折したらギプスをあてがうように、発達に特性がある子には体質にあった工夫をするだけのことです。

その工夫が適切でなければ、元々の特性による困難に加えて、図「神経発達症の方が障害を受け入れていく過程」に示されたように、発達障害によるつまずきや困難よりも「わがまま」や「努力不足」「やる気がない」等の問題があると受け止め、間違っただけで状況を悪化させてしまうと、障害そのものに加えてさらに一次、二次の障害が加わって症状を引き起こし続けていくことになります。

神経発達症の方が障害を受け入れていく過程



発達障害であっても、本人や環境の対処によって生活や成長の障害になっていない場合もあります。また、一次、二次症状は、適切な支援があれば比較的短時間で改善するともいわれており、特性に応じた支援を工夫することと併せて、特性によるつまずきや困難さにより、自信や意欲を失わぬよう困難な状況の早期発見と予防的なはたらきかけを行うことが重要です。

見立てには情報が必要

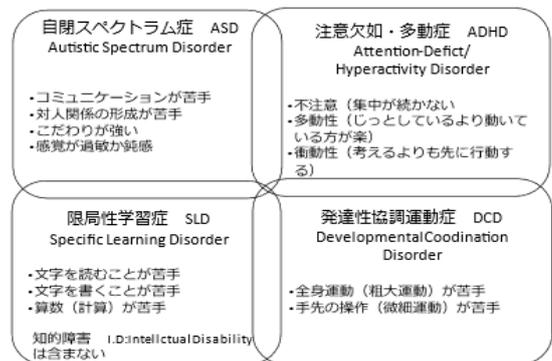
見立てのためには、情報が必要です。子どもの姿には、心理や発達課題、人間関係、生育環境などが積み重なっています。多くの情報から総合的に子どもの姿を描くことが大切です。

発達障害／神経発達症

「発達障害」とは、「発達障害者支援法」において、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。」と定義されている。最新の医学的な診断基準では、知的障害や言語障害なども神経発達障害のカテゴリーに含まれているが、文部科学省では主として、自閉症、注意欠陥多動性障害、学習障害を発達障害として扱い、知的障害や言語障害とは分けて整理している。

なお、発達障害の診断がつくほどではないが、対人関係や社会性、行動面や情緒面、学習面において適応上の困難さにつながる特性を有しているいわゆるグレーゾーンにある児童生徒もいる。発達障害のある児童生徒と同様に適応上の困難さを抱えている児童生徒は決して少なくはなく、診断の有無により対応を考えるのではなく、児童生徒が抱える困難さから対応を考えることが大切である。

それぞれの発達障害の特徴



※ASD、ADHD、DCDには、知的障害を伴う場合もあります。

富山県『発達障害支援ハンドブック2020年度版』（2020年度）

『ひとりじゃないよ発達障害支援ハンドブック 2020 年度版』（富山県 2020）、『生徒指導提要』（文部科学省 2022）の記述をもとに作成

では、どんな情報をどうやって集めればよいのでしょうか。

見立てのための情報収集には、行動観察、面接法、そして、検査法などがあります。情報そのものが見立てではありません。情報を手がかりとして状況の可能性を広げてよく検討したうえで見立てとし、支援に生かします。

情報①「行動観察」

子どもたちと成長の場所で共に多くの時間を過ごし、日々のくらしを共にしているあなたはそれだけで十分に児童生徒像が描けているはずです。

この子は大体こんな子だろうということや、こういう時にはこの子はこうなることが多いという傾向の捉え、ああいうことがあった、こういうことがあったという具体的なエピソードもその子自身に起き

ていることでその子の姿を豊かに描く情報となります。

制作した作品やノートの様子、日記や作文の記述など、表現対象や文字の書きぶりなどにもその子の様子が反映されていることがあります。

しばしば、主観的な見方や解釈でいいのかと言われることがあります。主観的という言葉には、公平でないという感じが紛れ込むこともあります。子どもにかかわる当事者の捉え方を指すなら、それは決して軽視できません。子どもと共に生きている人はそれだけで互いに影響を受け合っています。それぞれの関係性の中でその人にしか得られない感じ方や捉え方をもっているはずで、主観的なことに問題があるのではなく、その捉え方に思い込みや決めつけが入り込んでしまうことを恐れます。

情報②「面接法」

教育相談や会話といった一対一のやりとりが生じる場面でのコミュニケーションを使って得られるものが情報になります。いくつかの質問を通して、その反応を手がかりに子どもの様子を想像し、理解につなげます。

面接には、いくつかの方法があります。

構造化面接法は、あらかじめ質問項目を決め、聞き方や順序をマニュアル化した方法です。医療での問診や診察にはこうしたやり方が決められているものがあります。そのことによって見立てをある程度標準化しようとしています。

半構造化面接法は、質問項目を準備していますが、質問の言い方や順序は面接の流れで変化します。見立てのための情報収集の多くはこの方法を用います。

そして、自由な話の中から理解していくのが非構造化面接法です。質問内容や話題は、面接の流れによって決まります。学校で行う教育相談はこれに近いように考えられます。偶然に話ができた立ち話もこの類型に入れていいと思います。聞いたかかった内容が十分に聞き取れない場合もできます。

いずれの方法でも、取り調べや事情聴取、尋問ではないのですから、言葉や言葉にならない表情や視線、話しぶり等の非言語的な表現にも十分に注意しながら積極的に聴くことが必要になります。言葉は「証言」ではないので、表現の背景や要因までよく

想像しないと、言葉にふりまわされて適切な捉え方から離れることもあります。

情報③「検査法」

検査には必ず目的があり、ひとつの検査で人の知能全般を捉え判断するのは困難です。検査データ自体は標準化された尺度に基づきますが、それぞれの検査には対象があり、定規で重さが測れないように測定の限界があります。それをふまえて、ひとつの検査の結果が全人的な解釈にならないように注意が必要です。

知能テスト（知能検査）も検査法のひとつです。知的な能力といっても幅は広く、主に基礎的な学習能力や課題解決のための知的な操作や情報処理がどの程度できるのかを測定します。

例えば、心理的な判定に用いられている WISC™（ウィスク）^{*17}があります。多くの実験的なデータを集めて検討された信頼性の高い標準的な検査方法です。見えないもののひとつである認知機能の様子を数値化します。検査結果は支援の検討にも用いるだけでなく、検査を受けた人自身の自己理解等の援助にも使います。

しかし、この検査でも認知をいくつかの局面で測定しているに過ぎません。また、検査時の状況にも影響を受けます。検査の目的と特徴、そして、限界を知っておくことで、どんな支援にどのように活用すればいいかの見通しをもつことができそうです。

検査それぞれに特徴や限界があり、それを補うために複数の検査を行うこともあります。一つの心理検査ですべてを把握するのは難しいため、いくつかの検査を組み合わせますが、検査を重ねれば負担が増します。その影響も十分に考慮し、適切な方法を選択することが望めます。

検査をいくつか紹介します。

検査には、個別に実施するものと集団で一斉に行うものがあります。

個別の検査では、言語、動作、推理、論理構成といった内容で構成され、知能障害の診断や支援に用いるビネー式検査や、主に言語性検査と動作性検査から知能を細分化して項目ごとに測定するウェクスラー検査があります。

ウェクスラー検査は、前述の WISC や大人を対象

*17 Wechsler Intelligence Scale for Children デビッド・ウェクスラー David Wechsler1896-1981 によって開発された児童向けの知能検査で、6歳から16歳までを対象として個別に実施される。検査に読み書きは伴わない。現在の最新版は第5版（WISC-V：一般的には、WISC-IVが普及している）で検査には、90分程度を要する。

とした WAIS™ (ウェイス)^{*18}がよく知られています。ほかに、聴覚や視覚を中心とした能力の分析ができる ITPA^{*19}、情報処理と認知能力を分析する K-ABC^{*20}、等があります。

集団での検査は、精密な検査をしなければならない子どもを特定していくスクリーニングとして用いられることが多く、教研式学年別知能検査がよく知られています。

他にも人格検査や性格検査として、エゴグラム^{*21}、ロールシャッハ・テスト^{*22}、バウムテスト^{*23}、内田クレペリン検査^{*24}、YG 性格検査^{*25}などがあります。

学力検査は、児童生徒への適切な学習方法や指導法につなげるための学力の把握のために用います。

いずれの検査も判定には知識や経験が必要で、その検査だけでは児童生徒を見立てるには不十分です。知能の中の限られた能力を測定すると考え、評価は慎重に行う必要があります。

情報④「間接的な情報」

学校で実施されるアンケートは重要な情報です。質問紙を使った、学力や生活実態、家庭環境、悩みや不安、いじめなどのアンケートに表現されたものに困難な状況が現れてくることも考えられます。定期的なアンケートであれば、変化を見つけることに役立ちます。

アンケートは実態把握のために取り組みやすい方法と考えられていますが、まず、何を見つけようとしているのか、そのために適切な項目で適切な聞き方をしているのか、アンケートの内容はその年齢の

児童生徒に十分に回答可能なのか、アンケートの結果がどうだったか何が言えるのかについて仮説があるのか、そうした検証が必要です。実施方法への配慮も必要です。児童生徒の生活の様子を捉えるのだと、繰り返しアンケートをとれば、アンケートの項目が児童生徒の行動規範を暗黙の内に強要することもあり得ます。

教職員や家族など、児童生徒にかかわっている人からの間接的な情報も重要になります。

例えば、ある先生は「ことあるごとに反発してくる子どもだ」といい、ある先生は「自分の考えをしっかりと持っている」という。どちらもその子の一面を捉えています。学校と家庭ではその表情が違うという場合もあります。さまざまな表情から、それぞれにかかわっている人との関係性の中で何が起きているのかを想像することで、多面的な捉え方につなげることができます。

特に、同じ出来事について表現のずれが確かめられたら、むしろ、その子の理解の大きな手がかりになります。表現の差異にこの子の困難が見えることも多いものです。

アンケートのデータ処理にも注意が必要です。データは統計的に有効なのか、そのデータはどんな意味を表しているのか。それらの分析方法までをよく検討したうえで慎重な情報収集の設計と実施が必要になります。

*18 Wechsler Adult Intelligence Scale 16歳以上の成人用に標準化されたウェクスラー・ベルビュー知能検査(1939年)の改訂版として、1955年2月に出版された、知能(IQ)を測るための一般的な検査。

*19 Illinois Test of Psycholinguistic Abilities I T P A 言語学習能力診断検査。一般的な知的活動のうち、人間が自分の考えを他人に伝えたり、他の人の考えを理解したりするコミュニケーション過程に必要な心理的機能をはかるようとする検査。

*20 Kaufman Assessment Battery for Children Kaufman, A.S. & Kaufman, N.L. (1983) により作成。子供の知的能力を、認知処理過程と知識・技能の習得度の両面から評価し、得意な認知処理様式を見つけ、それを子どもの指導・教育に活かすことを目的としている。適用年齢は、2歳6ヶ月から12歳11ヶ月。日本版 KABC-II は、日本版 K-ABC を継承・発展させた新機軸の心理・教育アセスメント手段であり、認知尺度のみならず、基礎学力を測定できる個別式習得尺度を備えている。

*21 Egogram エリック・バーン Eric Berne の交流分析における自我状態をもとに、弟子であるジョン・M・デュセイ John M. Dusay が考案した性格診断法。人の心を5つに分類し、その5つの自我状態が放出する心的エネルギーの高さをグラフに表す。

*22 Rorschach test, Rorschach inkblot test 投影法に分類される性格検査。被験者にインクのしみを見せて何を想像するかを述べてもらい、その言語表現を分析することによって被験者の思考過程やその障害を推定する。スイスの精神科医ヘルマン・ロールシャッハ Hermann Rorschach 1894-1922 によって 1921 年に考案された。

*23 Baum Test コッホ Koch, K が職業相談の領域で考案した、果樹を1本描くことによって行われるパーソナリティ検査。描かれた1本の木をその人の自己像とみなして、被験者の精神状態やパーソナリティを査定する。

*24 ドイツの精神科医であるエミール・クレペリンが発見した作業曲線を元に、日本の内田勇三郎が1920年代から1930年代にかけて開発した国産の心理検査。簡単な一桁の足し算を行い、その結果を元に受検者の能力、性格や行動面の特徴を測る。

*25 矢田部ギルフォード性格検査の通称。ジョイ・ギルフォード Joy Paul Guilford が作成したギルフォード性格検査をモデルに、矢田部達郎らが日本版として作成した質問紙形式の性格検査の一種。

子どもが見える事例検討

問題の状況を理解し、共有するにはどうすればいいでしょう。一つひとつの事例が私たちに多くのことを語りかけてきます。

事例に学ぶ

ここでは、はたらきかけの対象としている児童生徒の困難な状況を「事例」と表現します。類例や例示ではなく、児童生徒がもつ状況そのものが、一つひとつ固有のケースであることを意味します。事例が児童生徒理解と支援について学ばせてくれます。

兆しを捉え、検討する

朝、「おはよう」と声をかけたが返事をしない。

そんな子どもの姿をどう捉えますか。その子の状況をどう理解するかによって捉え方もはたらきかけも変わります。

いつもは必ず返事する子だったらどうでしょう。よく見ると、いつもの友達がいっしょにいない。お気に入りのシューズケースをもっていない。上着のボタンが外れている。登校時間もわずかだが、遅い。別の先生にはあいさつしている。これが何かの兆しじゃないか、サインではないのかと考えることで、背景にある問題が浮かび上がっています。

よくある様子を挙げてみましょう。

- ・朝の活動に取り組んでいない。
- ・遅刻が目立ってきた。
- ・集団活動に参加しなくなった。
- ・たびたび忘れ物をするようになり、そのことを隠す。
- ・朝になると体調不良を訴える。
- ・乱暴な言葉遣いが時々混じるようになった。
- ・給食を残すようになってきた。
- ・筆箱が汚くなった。
- ・読んでいる本が変わった。

これらは何かの「兆し」かもしれません。まだ現れていない何かの兆しがある可能性があります。兆しだと感じたら、あるいは、そのことが気になったら、その子にかかわっている教職員や専門スタッフでその子のことを考えてみましょう。事例一つひとつの理解を深め支援を検討することでわかってくることがあります。

全く同じ事例はない

事例検討は、教師などの援助者が事例について情報を持ち寄り、自身の捉え方やかわり、はたらきかけを振り返り、児童生徒理解やその対応について学ぶ「ケース・スタディ」です。

児童生徒は、学校生活を通して、人やこと、もの、時間、そして、場所とかかわりながら、生活しています。その中で、なんとなくうまくいかない、どうしてよいのか分からない、反発を感じてしまう、苦しさが継続するなどの状況の中にいます。その状況が「事例」です。

同じ子どもがいないように、事例には、一つとして同じものはありません。よく似た状況であると捉え、同じように対応してもうまくいくとは限りません。事例への対応にこれまでの経験を生かそうとして、むしろ、対応の幅を広げられず、「こういうときは、こうするものだ」と決めつけて、上手くいかないことを続けてしまい、問題をこじらせてしまうことがあります。

児童生徒が、これまでどのように成長してきたのか、家族との関係はどうなのか、教師や友達との関係はどうなのか、もっているものは何なのか、今、何に困っているのかなどの状況をその子にかかわる人がそれぞれに理解し、どのように支援をしていくかという方針をもって、それぞれに対応することが必要です。

例えば、不登校といっても、その子の困難な状況はそれぞれです。学校が苦しいと感じている子にとって、登校しないことはその苦しさから逃れるための適応行動とも考えられます。それならば、元々の苦しさが解消されていないのに、苦しさを募らせる再登校をもって解決とは言えません。

その子のことを何も知らないのだ、だから、事例に教えてもらうのだと考え、児童生徒理解を進めてみるのが事例検討の態度です。

事例を読む

事例を丁寧に読み、可能性を広げて想像することや事例を自分に引き寄せて考えようとするのが、

児童生徒の理解を深めます。当事者意識をもって事例に向き合うなかで、自身の捉え方やかわり、はたらきかけを振り返ります。

兵器を使って感情表現する子

学校外のある相談機関での事例を紹介します。何年も相談を続けていますが、兵器のことしか話さなくなった、といわれていた子の事例です。

中学校に入学した翌日から学校に行けなくなった中学2年生のDくん。時々相談室に行くばかりで、多くの時間を家で過ごしている。人に会うと兵器の話延々と続ける。とても優しい子で、人の悪口を言ったのは聞いたことがない。旧日本軍の装備から自衛隊の車両に至るまで実に詳しい。軍歌さえ堪能。うまくいかないことがあると、床に転がって小さな子どもが愚図るようなしぐさになる。

相談は小学生だった頃から長く続いています。Dくんの状況はなかなか変わりません。そこで、相談スタッフによる事例検討をしてみることにしました。

Dくんの表現したことや学校や母から聞いたことなどを情報として集めます。Dくんの表現を見渡して、Dくんの特徴的な話題である兵器の話には何らかのパターンがあるのではないかと考えてみました。どんな時にどんな兵器の話をするのだろうと、これまでの様子をもとに検討します。

すると、話したことの中に感情表現が少ないことに気づきました。嫌だとか、面倒くさいと言ってもいい場所に、駆逐艦や戦闘機が出てきます。そこで、感情の現れ方と表現がうまく結び付いていないのではないかと見立ててみました。行動と感情についての仮説です。

仮説に基づいて、もう一度情報を整理してみます。すると、苦しみや悲しみは幼い子どもの様子で現れ、怒りや昂揚は兵器の表現で現れるように捉えられそうです。さらに、怒りの状態が強いほど、例えば、戦艦や大砲のような重装備の話に展開することに気づきました。兵器の攻撃対象は誰かを考えてみると、ある時は母であったり、自分自身であったり、学校であったりと、本人が本当に感情を向けたかったものとの結びつきもある程度見いだせそうです。

表現にこめられた意思や意図が相談担当者には十分に捉え切れていなかったと考え、相談の中でその受け止め方を変えてみることにしました。微細な感情表現を拾い上げ、その表現に言葉を当てはめてその意味をいっしょに考えました。次第に本人の表現が変わりました。例えば、悲しく押しつぶされそう

な中にも泣きたいくらいなつらさがあったり、苦しい悲しさがあったりすると話すようになります。

元々機械に関心があります。話題が兵器から自動車のような日常の道具に変わります。エンジン制御の仕組みを話し、将来は技術者になりたいと語ります。感情の表現に反応したことで、怒りや悲しみを表現しても受け止めてくれる人があるという信頼が生じたかもしれません。感情を兵器に置き換えることなく、体全体で表現するようになりました。ボクシンググローブを着けて相談担当者とやり合うことも出てきました。感情と表現の不釣り合いがこの子の対人的なコミュニケーションに影響を与えていたのでしょうか。

半年ほど経って、自分が学校に行けなくなった理由を急に話し始めました。

入学式の後で先生が「明日、自己紹介をしてもらいます」と言われたけれど、何をどこまで話せばいいのかわからなくて、そのことを先生にどうやって話せばいいか迷っていて学校に行けなかったんだ、と言いました。そのことに、今日、気がついたそうです。後付けとも考えられますし、決してそのことだけが理由ではないようにも思えますが、感情を抱えられるようになったのか、表現が追いついてきたのか、少し言葉と感情、思考との結びつきができてきた様子です。時間はずいぶんかかりました。

中学校の間に教室に入ることはできませんでした。校内の適応指導教室に時々休みつつ登校し、技術者になりたいという自分なりの将来像に沿って進学先を決めました。

この事例が教えてくれること

子どもに起きているほとんどのことはおそらく何らかのかたちで表現されているのです。言葉であったり行動であったり、時には声にならない声であったり、見えない、現していないこともたくさんあるのでしょうか。具体的なはたらきかけでなくても、問題の背景や行動の要因、どんなことを感じて、何を考え、どういう気分にいるのかを想像していくことも、私たちができる支援のひとつです。

教師のはたらきかけには行動だけでなく、そうした児童生徒理解に向けられた態度も含まれています。事例検討は深まりのある児童生徒理解を基にあなた自身のはたらきかけを振り返る機会となります。

事例検討の実際

児童生徒の困難な状況を見立て、その対応を検討することを通して、援助者の学びを深めるのが事例検討です。複数の教師で行うことで、多様な視点で理解が広がり、深まります。

事例検討の流れ

①情報を収集する

見立てに必要な情報を出し合います。行動観察、面接やかかわっている人からの情報、検査などの情報を共有します。

情報は児童生徒に接近し、豊かに理解するための手掛かりです。中でも行動観察は重要です。日常の学校生活の中で児童生徒が現しているものをよく観察しましょう。また、現れているものに隠れていること、隠されていることを想像しましょう。言葉や態度、表情、そして、具体的なエピソードを通して、教師が見えているもの、見えていないものをどう捉えたか、気づきや違和感、想像したことさえも情報になります。どんなに小さなエピソードであっても、身近な援助者であるあなたとの関係の中で何が起きているのかを考える手掛かりになります。

事例報告書や後述するインシデントなど、情報共有の端緒となる事例提供の仕方はさまざまです。事例の特徴や事例検討の形態によって、より取り扱いやすい収集や記録の方法を選びます。

②情報を整理する

本人にかかわりのある複数の関係者で、集まった情報を整理します。可能な限り、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの学校の専門スタッフも交えます。

「児童生徒が何に困っていて、どうなりたいと願っているのか」を考え、情報を整理します。何がその問題を引き起こしているのか、それが継続するのはなぜか、問題を循環させているものは何か、本人はなぜその行動を選んでいるのか、そうした視点を基本に、情報と情報をつなぎ、状況の中に意味を見出します。支援の基本となる児童生徒理解はその問いかけの連続です。

③見立てをもつ

情報から捉えた意味をもとに事例を見立てます。見立ては、以下のような文の構造を用いてみましょう。できるだけすっきりと表現してみます。〇〇なので〇〇というパラフレーズで表現します。

〇〇は〇〇で〇〇している。 (仮説)

だから、〇〇が〇〇になるよう〇〇の支援をする (支援の方針)

最初のセンテンスが、困難な状況の仮説です。例えば、うまくいかないことは何か、行き詰まっていることは何か、悪循環は何か、が表現できるようにします。

次は、支援の方針になります。どのようにすればよいか、そのために何をどのようにするのかを表現に加えます。

21ページのDくんの事例で表現してみます。

Dくんは、自分の感情の捉え方と表現がつかないで、学校でのコミュニケーションがうまくいかずに学級集団にかかわることができないでいる。 (仮説)

だから、Dくんが感情をそのまま表現していいと考えられるよう、援助者(相談員)が少し極端であっても素直な感情表現を受け止めいっしょに意味を考えることで、Dくんのコミュニケーションの質が改善する。 (支援の方針)

しかし、これが必ずしも妥当かはわかりません。この妥当性は、Dくんの状況の変化でしか測れません。変化が思わしくなければ決めたものであってもはたらきかけを止め、また、見立てをやり直します。

この例であれば、感情にかかわることで感情の露出を恐れて情緒不安定になることも予想の範囲です。

④支援のための手立ての立案

見立てに示した仮説や支援の方針に基づいて具体的な援助策を立案します。

手立てはできるだけ具体的に描きます。例えば、「担任はあたたかいかわりをする」ではなく、「担任は、朝、表情を見て玄関で声をかける」という表現を心がけます。無理なく実行可能なレベルで、いつ、どこで、誰が、誰に、どのように何を、いつまでにするのかを決めます。手立てもまた仮説ですから、うまくいかなければ見直しますし、うまくいけば継続します。継続できなかつたら途中でやめることもあらかじめ了解し合っておきます。うまくいかないことを続けるのはつらいことです。無理は、教師も子どもも親も続きません。

事例検討の方法

事例検討は、参加者の招集、時間、場所の設定、役割分担など配慮しなければならないことが多くあります。事例検討のための構成的な方法が数多く開発されています。それらを用いることで、何を情報とし、どう検討し、何を決めればいいのかを実践の中で学ぶことができます。

事例検討法をいくつかを紹介します。

インシデント・プロセス

インシデント・プロセス^{*26}は、小さな情報を多くの人で共有し検討しながら気づきと対応について検討することに特徴をもつ事例検討法です。元々は研修の方法なので、対象としている事例は架空でもかまいません。

インシデントと呼ばれる数行程度の事例についての記述から、参加者が質問を通して当事者的にかかわることから発展させて対応策を検討します。

インシデントには、アクシデントに発展する前の兆候を含みます。病院の例を紹介します。

患者さんに気体を供給するパイプを間違えてつないでしまいそうになったというインシデントが実際に数多くあったそうです。

なぜ、そうなるのか。みんなが同じ間違いを続けてしまったり、かなり意識していても間違えそうになったりするには何か要因があるに違いないと考えます。体験を出し合うと、うっかりと確かめずに挿してしまうことがあるようなのです。

検討の結果、仕事の疲れで判断が鈍くなっていたり、うっかりしたりしていても接続されることがないようにすればいいと対応の方針が共有されます。

現在、多くの病院で見られるように、パイプの口は注意喚起のため色分けされ、形状も変えて、物理的に接続できないようになっています。その人の最大限の努力を前提にしないことで重大事故を日常的に回避します。

医療ばかりでなく産業等の分野でもこうした検討法は広く採用されています。時間をかけずに多くの情報を持ち寄り検討できる特徴は、学校への親和性も高く、教育現場での実践に生かされ、基本的な考え方が他の手法の設計にも反映されています。

いつも同じような場所で子ども同士のトラブルが

起きるとしたら、子どもにではなく、その場所の特徴が起因している可能性さえあります。そこまで広げて考えてみようということです。

インシデント・プロセスの基本的な手順の例を表で示します。

インシデント・プロセスの手順の例

ステップ1	<ul style="list-style-type: none">事例提供者によるインシデントの配布あるいは口答で説明する。インシデントを基に、質問によって情報を収集し、事例が抱える問題について考える。できるだけ短時間で多くの情報を引き出せるように、質問は同一答で行う。
ステップ2	<ul style="list-style-type: none">支援の方針を検討する。 何のためにその手立てを行うのかを考える。 援助の方策「毎日家庭に学校での様子を知らせる」 支援の方針「家庭との情報交換で本人の状況を共有する」
ステップ3	<ul style="list-style-type: none">実行可能で期待できる援助の方策をグループで検討する。援助の方策は、できるだけ具体的に決める。 具体的でない例「本人を認め、励ます」 具体的な例「朝、登校時に養護教諭が声をかける」
ステップ4	<ul style="list-style-type: none">各グループの検討の経過、内容を聞き、児童生徒理解や支援の方針、援助の方策について意見を交換し、合意形成を進める。

インシデントは、以下のような感じで表現します。誰が、いつ、どこで、何をしたか、どのような状況になっているかなどがはっきり分かるように簡潔に記述します。

小学校5年生Eさん。家族は、父、母、弟（小1）、祖母の5人。3年生の時、県外から転校。同じクラスの子となじまず、一人でいることが多かった。5年生になると、自分の思いどおりにならないと教室から出て行く。授業中立ち歩いて他の児童の邪魔をする。担任が注意すると暴言をはき、教室から出て行くこともあった。

これを用紙で配ることもできますし、最初に事例提供者が口頭で説明してもいいでしょう。4つのステップごとに、大体の時間を区切っていくことで時間をかけ過ぎないようにします。でてきたことで検討すると考えます。

全体で40分くらいで進めることができますが、簡略にやることも、時間をかけてゆっくりと取り組むこともできます。

マッピング付箋法

マッピング付箋法^{*27}は、教師を対象としたカウンセリング研修のために開発された構成的な事例検討法です。「否定的自己認知」と呼ぶ、児童生徒の自分についての否定的な感情や思考に焦点を当てること

*26 Incident Process マサチューセッツ工科大学（MIT）のピゴーズ Pigors 夫妻が開発した事例検討法。

*27 喜田裕子・小林正幸・早川恵子 「『マッピング付箋法』を用いた教師のためのカウンセリング研究事例 2012

で児童生徒の困難な状況に寄り添う過程に特徴があります。カウンセラーの視点で見立てを行う「マッピング法」と、教師の視点に戻して手立ての拡充をねらう「付箋法」の2段階構成になっています。

それぞれを分けて手順を示します。

マッピング法の手順(見立ての段階)

0	•マップの書き手を決める
1	•児童生徒になりきって児童生徒が困る・つらい・苦しい場面を想像する。
2	•マップを書き始める。 •1について、それぞれ自由に発言し、ひとつずつのたびにややもやの雲(ターゲット)をクレヨン(青)で画用紙に書き、児童生徒の困っていることをキーワードにしてフェルトペン(黒)で記入する。
3	•マップのそれぞれの雲にSUDs(人生最悪を100とした場合の点数)を想定して付ける。 例 キーワード「学校に行きたくない」80(SUDs) 「勉強がわからない」70
4	•児童生徒の否定的自己認知をそれぞれの雲の近くに茶色で書く。 例 「僕はバカだ」「僕は最低だ」
5	•否定的自己認知を選び、自分のことだと思って、その言葉を心の中で唱えてみる。
6	•否定的自己認知をひっくり返す肯定的自己認知を考え、A4用紙にサインペンで思いつくまま書く。 例 否定的自己認知 「自分は愛されない」 →肯定的自己認知 「自分は愛されるに値する」

付箋法の手順(手立ての段階)

1	•マッピング法で得られた当面の支援方針を確認する。
2	•付箋紙をひとり20枚程度配る。
3	•その児童生徒が自分のことを支援方針のように思うことができるためには、学校のスタッフはそれぞれ何ができるか、具体的に考える。最初の「雲」の場面にとらわれず、学校生活のあらゆる場面で、学校スタッフが一丸となって、どのような手立てが可能か考える。ふだん実践している手立てを書いてもよい。
4	•一つの手立てを一方の付箋紙にそれぞれ書き出す。書き方の留意点として、①主語は学校のスタッフであること、②具体的な行動を書くこと、が挙げられる。 例 担任は朝、表情を見て、それに合った声をかける。 スクールカウンセラーは母親面接をして心の安定をはかる。 担任は学級全体に話をし、本人に対する理解を深める。
5	•付箋紙を貼りながら共有する。ひとり1枚ずつ読み上げながら近くに貼る。続けて似たようなかわりを書いた付箋紙を読み上げながら近くに貼る。1枚1枚を教師の経験的知恵として支援に生かす。

児童生徒の気持ちをその子の立場で共感的に理解し、そこからチームでそれぞれの経験を生かした知恵を出し合いながら、問題解決の当事者として役割を決めていきます。

事例検討の最後に、担任が事例検討から何を感じ考え、自分がどうしてこうと思っているかを話す手順があり、その言葉によって、参加者の当事者意識や援助志向を触発する効果も期待されます。

エピソードプロセス

エピソードプロセス^{*28}(以下、ep)は、インシデント・プロセスやマッピング付箋法の考え方や展開を参考に学校現場での活用を想定して開発されたケース会議のモデルです。

ケース会議は、事例への対応について協議・検討する支援会議で、「ケース・カンファレンス」とも呼

ばれます。学校での事例検討は、対応の共有や合意形成を含むことが多く、純粋にケース・スタディとしての事例検討は、時間的にも取り組みにくいと考えられます。ケース会議の中でOJT的にケース・スタディが並行していると捉えます。

epでは、担任が気になるエピソードを基に、児童生徒の問題の背景や行動の要因、心情の想像によって困難の状況を見立て、援助資源を生かしながら支援の方針や援助の方策について合意形成し、当事者的な役割分担までを約30分間で進められるよう手順が工夫されています。学校の資源である時間を有効に使い、わずかな準備で実施できることや児童生徒の心情を想像する過程、ホワイトボードを用いた検討過程や内容の可視化に特徴があります。

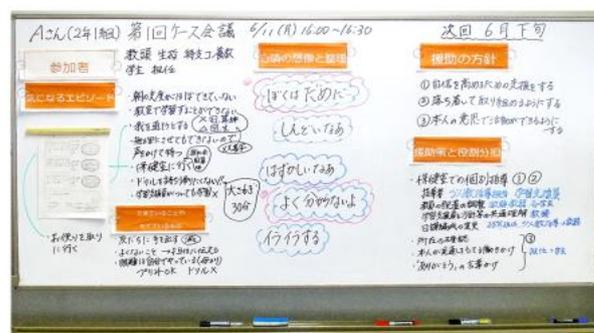
エピソードプロセスによるケース会議の手順

準備	事例 役割分担	エピソード・シート ホワイトボード	•事例提供者は、「エピソード・シート」に気になることなどを記入し、参加者に配布。 •記録用のホワイトボードを準備。 •進行役と記録者を決める。
見立て	ステップ1 問題の状況の共有	①情報の共有(10分) ②心情の想像(5分)	•質問によって情報を収集する。 •困難の状況や「できていることやもてているもの」と呼ぶリソースをできるだけ集める。 •困難な状況にある児童生徒の心情を想像する。
	ステップ2 可能性の検討	③心情の整理(5分)	•本人を苦しめ、変えたいと考えている心情をフォーカスし、何にはたらきかけるのかを検討する。
手立て	ステップ3 合意形成と当事者の役割分担	④方針の決定(確認)(5分) ⑤援助策と役割分担(5分)	•出てきた情報をもとに支援の方針を検討し、決定する。 •だれが、いつ、何をするか具体的な援助策を検討する。 •自分がかかわれること、できることを決める。

ケース会議の進行はすべて読み上げの台詞仕立てになっており、どの学校でも使いやすく、どの先生にもわかりやすい仕組みとなっています。

検討の記録は、ホワイトボードに逐次書き出しをします。できるだけ出てきたものをそのまま記述します。このボード自体が情報の可視化を促し、そのまま記録になります。

板書記録の例



^{*28} episode process ケース会議の手順をモデル的に示し、援助資源の理解と活用心情の想像を基にした当事者的な役割分担がチームによる支援体制づくりを促進することが明らかになっている。(富山県総合教育センター 2018, 2019)

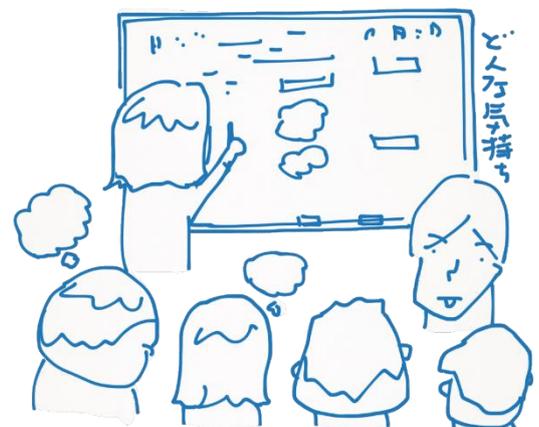
検討してほしいこと

何を検討してほしいのか、この事例検討では何をアジェンダ（検討課題、議題）にするのかを書きます。見立てをやり直すのか、何が問題なのかを再検討するのか、手立ての評価をするのか、対応を広げるのか集中していくのかという展開を吟味するのかを明確にしておくこと事例の状況がはっきりします。わからないから教えてください、どうすればいいか教えてくださいなどは、書かなくていいことです。

事例報告書の書式

事例報告書の書式はさまざまな例があります。学校で使ってこられたものを基に、ここに示した項目が含まれているかを確認した上で、事例の状況が、時間の経過や関係者や関係機関等の関わりが読み取れるような形をそれぞれに工夫していくことが大切です。

そのため、ここでは書式を挙げていません。



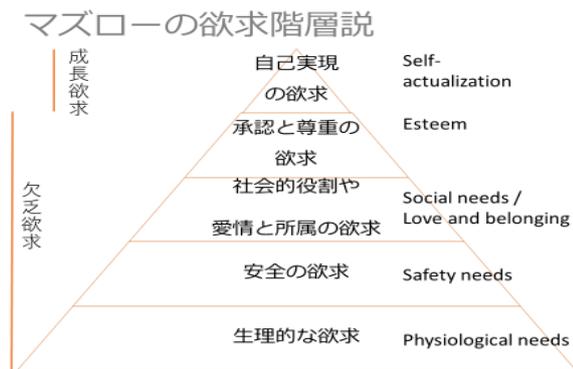
私たちが得た児童生徒理解をもとに、よりよい自己実現の支援に向けてどのようにはたらきかければよいのでしょうか。どうすれば児童生徒が自らの成長への課題を解決するために必要な行動変化を促す気づきにつながられるでしょうか。

心がつながるはたらきかけ

はたらきかけるといえるのは、相手を受け入れ、かかわっていくことです。迂闊なはたらきかけで見えないものまで痛めてしまうこともあるはず。何をどう考えてはたらきかけていけばいいのでしょうか。

基本的欲求を理解したかかわり

人間がもっている欲求に階層があると考えたのがマズロー^{*29}です。人間は自己実現に向かって絶えず成長すると考え、人間の基本的欲求を分類し五段階の階層で表現しました。それを図示したものが、一般に図「マズローの欲求階層説」と呼ばれているものです。



低次なものから順に、生理的欲求、安全の欲求、社会的役割や所属と愛情の欲求、承認と尊敬の欲求、自己実現の欲求と高次に向けて存在し、低次な欲求ほどその割合が多いと考えました。

生理的な欲求とは、食べたい、眠りたいというような生命を維持したいという欲求であり、安全の欲求とは、危険から身を守りたいという欲求です。社会的役割や所属と愛情の欲求は、「自分をありのままに受け入れてほしい」という思いであり、「自分はここにいてもよい」「自分は今の自分のままで受

け入れられている」「自分は周りから愛されている」と感じられることです。

承認と尊厳の欲求は、「自分の持ち味を認めてもらいたい」という思いです。「自分の意見が認められた」「自分はこんなことができた」「自分は〇〇から必要とされている」と感じられることです。

低次な欲求が十分に満たされていない場合は高次の欲求が現れないというのが、マズローの考えです。

生理や安全といった低次の基本的欲求が満たされていないのに、よくがんばり、明るく励み、規律正しく、勉強する子のような学校が掲げる理想的な自己像を先生が押しつけているとしたら、子どもにどのような影響を与えてしまうのでしょうか。

子どもはあなたの姿をよく見ています。あなたが、教師としてこうでなくてはならない、児童生徒はこうでなければならないという思い込みでかかわり、はたらきかけている態度があったとしたら、子どもたちに容易に見透かされています。あなたに合わせてくれているのは、実は子どもたちかもしれません。子どもたちの欲求を理解したはたらきかけを振り返って考えてみる必要があります。

支援の段階や対象

児童生徒に対するはたらきかけを、不登校、いじめ等の具体的な問題で分類するのではなく、児童生徒が求める援助の程度やニーズに応じて三段階に分ける考え方があります。次ページの図「三段階の援助サービス」^{*30}として示されています。

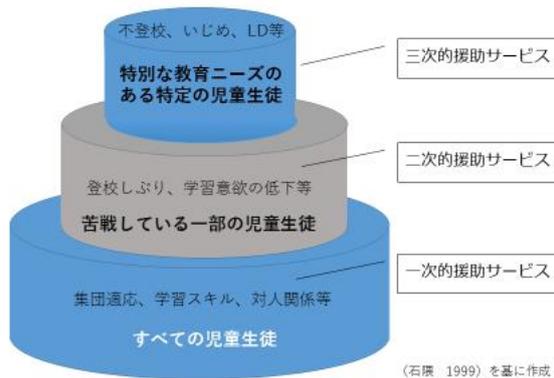
すべての児童生徒を対象とした一次的援助サービス、苦戦している一部の児童生徒を対象にした二次的援助サービス、そして、特別な教育ニーズのある特定の児童生徒を対象にした三次的援助サービスです。具体的な授業の様子に当てはめれば、一斉指導、学級内での個別の対応、学級外での個別指導

^{*29} Abraham Harold Maslow 1908-1970 アメリカ合衆国の心理学者で、精神分析と行動主義心理学の間に生まれた人間の自己実現について研究する人間性心理学(ヒューマニスティック心理学)の最も重要な生みの親とされている。

^{*30}石隈利紀 『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的援助サービス—』1999

がそれぞれの援助サービスにあたります。

三段階の心理教育的援助サービス



授業のように意図的・計画的に一齐に行うものは一次的援助サービスにあたります。ソーシャルスキル・トレーニングやアサーション・トレーニング、対人関係ゲームのようなグループ・アプローチを使った学習活動、日常の学校生活の中での声かけ、相談週間のように全員に対して個別の機会を設定する定期面接といったやりとりのように、全員に対して同じようにはたらきかける日常的・継続的な支援は一次的援助サービスに含まれてきます。

気になる児童生徒への個別の対応や、登校しぶり、学習意欲の低下といった学校生活への苦戦が顕在化している児童生徒への支援としての教育相談等、個別の面接・面談、支援会議といった一部の児童生徒へのはたらきかけが二次的援助サービスです。スタディメイトなどが、授業の中で先生が行う全体への指示を個別にわかりやすく補う援助もここに含まれます。

三次的な援助サービスは、児童生徒の深刻な問題に対しての積極的な解決行動です。解決のための具体的な取組について体制を整え、指揮系統を明らかにして戦略的な対応を行うものです。

事例の状況が、どの段階の援助が相応しいのかを十分に考慮することで、学校や教職員のはたらきかけが活かされます。個別の対応が不可欠なのに、全体への指導で済ませたり、関係性の調整が必要な事例を個の問題としてだけ対応しては、問題の解消につながりません。

また、対象を個におくのか、集団を対象とするのかでもはたらきかけの性質が異なります。教育相談は1対1のはたらきかけですし、グループ・アプロ

ーチは、他者や集団との関係性を個の成長促進に用いますが、活動は集団で行います。

具体的な手立てを決めるにはこうした段階や対象についてよく検討しておき、はたらきかけの中で十分な理解をもって実践することが必要です。

個へのはたらきかけの基本的な態度

個へのはたらきかけについて考えてみましょう。援助サービスの段階にかかわらず、個対個のやりとりがコミュニケーションの基本です。そこから相互の関係性が動きます。

子どもの自己成長力を信頼する

休み時間や清掃時間、給食時間、教室、廊下、校庭、職員室、部活動、学校行事、教育相談週間等、あらゆる場面での児童生徒との日常的なやりとりが児童生徒との関係性を育みます。先生が一方向的に知りたいことを質問したり、助言したりすることが、児童生徒にどのように感じられているかを想像してみましょう。

私たちの願いは、児童生徒が他者とのやりとりを通して自分を見つめ、自分自身や他者との関係等に気づき、自分自身の人間的な成長を信じ、自己実現に向けた自己決定ができることです。教師は児童生徒自身の自己成長力を信頼することが何より大切だと考えます。

来談者中心療法の提唱者カール・ロジャーズ^{*31}は、論文^{*32}の中で、面接・面談がクライアントにとって有効に機能する条件として、次の6条件を挙げています。クライアントは相談者、セラピストは相談担当者と考えてください。

- ①2人の人が心理的接触をもっていること
- ②クライアントは不一致の状態にあり、傷つきやすく不安定な状態にあること
- ③セラピストは、その関係の中で一致しており、統合してしていること
- ④セラピストは、クライアントに対して無条件の肯定的配慮を経験していること
- ⑤セラピストは、クライアントの内的照合枠^{*33}を経験していること
- ⑥セラピストの共感的理解と無条件の肯定的配慮

*31 Carl R. Rogers P.29 コラム「ロジャーズ」参照

*32セラピーによるパーソナリティの変化に必要な条件 The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change(1957)

*33 その人がもっている視点や考え方の枠組み

が、最低限クライアントに伝わっていること

このうち、③④⑤をクライアントとの人間関係づくりのために必要なロジャーズの三原則として取り上げることがあります。その場合には「無条件の肯定的尊重（積極的関心）」「共感的理解」「自己一致あるいは純粋性」の三つの基本的な姿勢や態度であるとして、表のように示されています。

ロジャーズの三原則

共感的理解 empathic understanding	相手のおかれた立場で相手の内側から理解しようとする姿勢
無条件の肯定 unconditional positive regard	相手がどのようなであれ、そのままの相手を尊重し大切に思うといった受容的態度
純粋性、自己一致 congruence	自分自身に正直かつ誠実で、心の中の思いと表に出す態度に裏表のない自己一致している態度

教師がこの原則を意識していることばかりでなく、前述の条件の⑥に示されたように、とても敏感な成長過程にある児童生徒にそのことが十分に感じられているかどうかを意識しておくことが欠かせないということでしょう。

ロジャーズ

Carl R. Rogers(1902-1987)

アメリカ合衆国の臨床心理学者。来談者中心療法の創始者。

カウンセリングの研究手法として、現在では当然のようになっている面接内容の記録・逐語化や相談の対象者を患者ではなく、来談者（クライアント）と称したのもロジャーズが始めた。

人間には自己実現する力が自然に備わっており、成長と可能性の実現を行うのは、人間そのものの本能であると考えた。そのことから、カウンセリングの使命は、成長と可能性を促す環境をつくることにあった。

来談者中心療法では、クライアントが自分自身を受容したとき、人間には変化や成長が起こる。カウンセラーはクライアントを無条件に受容し、尊重することによって、クライアントが自分自身を受容し、尊重することを促す。

フロイトが原罪を負った悲観論的な人間像をもち、ユングがコンプレックスを心理的な媒介に置き、アドラーが劣等感を行動原理に据えるのに対し、ロジャーズは楽観的な人間像をもっている。

様々な心理療法があり、必ずしも来談者中心療法に組み込まなくても、相談は来談者のものなのだという考え方が自体が否定されることはない。

心がつながる面接・面談

面接・面談は対話ともいうことができます。対話には、相手はよびかけに必ず呼応するのだという応答のある関係性への信頼感が重要です。対話を通して、共に問題を見つめ、わかちあうことで新しい理解や関係を生み出す共同作業とも言えます。

面接・面談の形態

教育相談のように対面で言葉を使ってやりとりすることを「面接・面談」と呼びます。面接と面談にはそれぞれ細かな性質の違いがあります。面接の方がいくらか診断的な意味をもち、面談は会話のようなものまで含みますが、ここでは、心理的な援助を目的とした対面的なコミュニケーション全般を「面接・面談」とします。

教育相談には、児童生徒の方から自主的に相談に来る「自発相談」、友達からの勧めなどの相談、教師から児童生徒を呼び出して話をする「呼び出し面接」、教育相談週間等に全員の面接を行う「定期教育相談」などがあります。ほかにも、出会った時に話しかけてみる「チャンス相談」、個別相談ばかりでなく複数の児童生徒のグループで行う相談もあります。対面して話す面接・面談だけでなく、電話や手紙のような音声や文字のやりとりもあります。ここでは、対面での面接・面談を中心に記述しています。

面接・面談を行う際には、児童生徒が緊張しやすい場所を避けて、安心して話せる場所を設定します。座席の場所、向き、光や音の加減等、児童生徒の感じ方を想像し、自分のことを安心して話せるように配慮することが必要です。この配慮は、面接・面談の場にある子どものそれぞれの感じ方をもとに考えます。定石があつたり、先生が一方で決めるものではありません。

また、教育相談には、日頃の関係性が反映します。先生の日常のふるまいを子どもたちはよく見ています。どんな人になら安心して話せるでしょうか。苦しい時、不安な時ほど、敏感になりがちです。面接・面談の時だけ安心感を装ったり、取り繕ったりしても、相手には伝わってしまうものがあることに気を付けましょう。

相談時間の設定

面接・面談の「枠」をもつことで表現が安定することがあります。「枠」は、場所や時間、やりとりについての一定の約束ごとのことです。話しているのはきつけれど時間がくれば終わる。このことを話せば終わる。この部屋を離れれば終わりにできるなど、面接・面談の枠を相談者と了解し、相談者にも使ってもらえるように渡しておくことで、対等の関係を示すことができます。これが安心の中での表現を促すこともあります。これも信頼のひとつです。

面接・面談の開始時刻やどのくらいの時間を使うのかという時間設定も約束です。約束ごとを違えない、一方的に破棄しないのは、面接・面談以前にコミュニケーションの基本です。面接・面談は日常のコミュニケーションとの連続で成り立っています。

秘密の保持

児童生徒が人に表現し切れていなかった悩みを打ち明けたとき、それだけでも悩みの解消に役立つことがあります。教師は、児童生徒の秘密を聞いたことになりすから、その内容には守秘義務が生じます。保護者や家族であっても、本人の承諾や了解がない限り、秘密を守ります。

しかし、いじめや虐待、自傷、自殺、他人を傷つける行為等、身体健康安全を脅かす可能性がある場合等は、問題への対応としてこの原則から離れなければならないことがあります。その場合には、本人を守るためだと伝わるように事後の了解を取る必要があります。その伝えぶり自体が信頼関係の確認になるはずですが。

こうした約束ごとをふまえた信頼が面接・面談の枠組みとして機能します。

面接・面談の技法

学校カウンセリングが日常のコミュニケーションの延長という立場においては、面接・面談にも特別のやりとりがあるわけではありません。しかし、心理的な援助という役割を考えたとき、何でも聞いていれば、話していればいいということではありません。自己実現の支援につながるやりとりのためには、いくつかのやり方が考えられています。

応答例では、相談に対応する教師の言葉を<○>、相談にきた児童生徒の言葉を「○○」で括って示しています。

カウンセリングの技法の活用

子どもが希望した面接・面談であっても、話をきこうとすると、話すためのエネルギーが枯渇していたり、先生を前にしてためらいが生じたりすることが考えられます。教育相談の基盤となる心理学の理論やカウンセリングの考え方、技法は児童生徒理解において有効な方法を提供するものと考えられます。『生徒指導提要』（2010）では、いくつかの技法を例として挙げています。一部を紹介します。

つながる言葉がけ

面接・面談の場面では、どの子どもも緊張しています。相談したいことがあったとしても、相談に来たことを歓迎する言葉がけや心をほぐすような言葉かけを行います。

つながる言葉がけの例

<部活のあと、ご苦労様>

<待っていたよ>

<緊張してるかな>

受容

子どもの言葉に反論しなくなったり、強烈な違和感をもったりした時でも、そうした気持ちを脇において、子どものそうならざるを得なかった気持ちを押し量りながら聞きます。

繰り返し

「繰り返し」は、相手の言っていることを受容的に繰り返すことです。受容的というのは相手が受け入れてもらっていると感じられていることです。

話の流れの中で大切な意味をもつ言葉、気持ちを含んだ言葉等を繰り返していくことで、今まで気づかなかった気持ちや考えに「はっ」と気づくことがあります。気づきを促すのが目的ですが、むやみに言葉を繰り返したり、相手の意味付けと異なる言葉を繰り返したりすると、相手は「ただオウム返しをされていて話を十分聴いてもらえない」と逆効果になることもあります。相手の気づきの様子に十分な注意を向けましょう。

また、話してきたことの内容をまとめて整理して話すのを、「要約」と言います。

授業では、こうした繰り返し方を「切り返し」と呼ぶことがあります。表現の意味を広げるために使われています。話し合いの展開を要約することも、あなたが日頃授業の中で実践していることです。

繰り返しの例

「すみません。煙草吸っちゃいけないってわかっているんですが。なかなかやめられないんです」

<なかなかやめられないんだね>

「ええ、一人の時は吸わないんだけど、友達といっしょにいと吸ってしまうんです」

<友達といっしょだと、吸ってしまうのか>

明確化

「明確化」とは、相手の表現したいことをつかみ、わかりやすく返すことです。発言内容だけでなく、内面にある気持ちや感情を感じとって返したり、共感しながら的確な表現につなげます。

相手からまだ語られていないこと、明らかになっていないことや言葉になりにくいこと、気持ちを想像して、整理や意味付けをわかりやすくして言語化し、相手に示します。「いいかえ」とも言います。

例えば、「あなたはいま、こういうことで悩んでいるんだね」「ああしろ、こうしろと言われることが嫌なんだね」というように、相手の心の中でもやめているものを言葉に示します。無意識のうちに身につけてきた意味や思い込みを再構成するための促しです。ただし、明らかになっていないことにも明らかにしたくない理由があるのかもしれませんが。相手との関係性や話の流れなどに十分注意しておくことが大切です。

言葉の表現が十分でない成長段階にある子どもには、よく用いられる技法です。子どもの表現を広げ、深めるために、授業でもみられるやりとりです。ある子の発言を教室で共有するために、先生はしばしば使っています。このやりとりを通じて、相互に新しい意味や理解を得ていきます。

明確化の例 1

「先生、私はまた〇さんと同じ班ですか？」

<同じだと何か気になることでもあるのかな>

明確化の例 2

「先生、放課後ひまですか？」

<何か、話したいことでもあるのかな？>

感情の伝え返し

自分の感情がうまくできないために、不適応感を高めている例は少なくありません。少しでも感情の表現が出てきた時には、その言葉を繰り返して、本人の感情表現を後押しします。

感情の伝え返しの例

「ひとりぼっちでさびしかったんです」

<あなたは、さびしかったんだね>

自己解決を促す

相談は助言や指導ではなく、本人が自分自身で問題を解消する力を引き出せるように支援することをねらいます。本人の自己解決力を引き出すような聞き方です。

自己解決力を促すの例

<あなたは、これからどうしようと考えている？>

<今度、同じことが起きたら、どうしようと思う？>

実際の面接・面談の場面では、こうした技法は単独ではなく、流れの中で適宜用いられています。また、基本となる考え方や援用する臨床の理論や心理療法によって数多くの技法があります。

次に、マイクロカウンセリングとブリーフ・セラピーから一部を紹介します。

マイクロカウンセリング™の技法

マイクロカウンセリング^{*34}はアイビー^{*35}とその共同研究者によって開発された手法です。カウンセリングにおけるコミュニケーションの一つひとつを目に見える形で習得できるように技法として整理し、カウンセリングの段階に合わせた階層表にまとめました。これらの技法を「マイクロ技法」とも呼びます。

以下のような基本的な特徴があります。

- ・傾聴を土台にもつこと
- ・クライアントの肯定的な資質を積極的に引き出すこと

*34 microcounseling マイクロという言葉は、ひとつひとつの単位（技法）を示し、面接・面談を意図的に構造化して理解することで、カウンセリングの学習者にとっての学習課題を明確にしている。心理教育や日常的なコミュニケーションでの援用が期待されている。

*35 Allen E.Ivey アメリカのカウンセリング心理学者 1933- マイクロカウンセリングの技法の創始者。クライアントの利益を最優先してカウンセリングを行うという実践的かつ体系的な技法であり、特定の学派・技法にこだわらずに柔軟に方法論を組み合わせるといふ折衷主義（eclecticism）に立脚している。

- ・個人の内面だけでなく個人と環境の関係性の中の自己という見方をすること
- ・語り手の話に耳を傾けながらその場その場での適切な応答ができること
- ・技法を習得できる手順をもつこと

階層表に挙げられたすべての技法を修得していなければ、あるいは、ある程度身に付けておかなければ面接・面談はうまくいかない、できないということではありません。マイクロカウンセリングはこれまでの多くの面接・面談ではたらしかけを整理したものです。あなたが子どもとのやりとりで何か動いたと感じられるとき、マイクロ技法のようなことが動いていた様子に気づくこともあるでしょう。そのことは、自分のたらしかけの理解につながります。自分がやりやすい技法、そうでない技法を自覚するだけでも相談者との関係が変化することが考えられます。

マイクロ技法からいくつかを紹介します。これらの技法も、面接・面談の中では連続的に用いられます。

傾聴

「傾聴」は相手の気持ちを受け入れ、相手に自分を受け入れてもらえたと感じられるような聴き方の態度です。相手の言うことをさえぎったり、批判したり、評価したり、忠告したりせずに積極的に聴いている様子が伝わるように表しながら、相手の表現が終わるまで待ちます。簡単そうにも思えますが、熱心に聞くほどに自分の中でわき起こるものに影響され、つい口をはさみなくなったり、反論したくなったりしてしまいがちになります。

話をしている相手の心の動きを捉えるとともに、あまり解釈を加えずに、自分自身の感じ方に意識を向けておきます。目の前の相手の言葉やしぐさなどから、どんな気持ちで何を表現し、何を伝えようとしているのか話しているのかを想像し、言葉に出していないものまで感じるほどに聴こうとする態度は、おそらく相手にも伝わっています。

言葉に詰まりながらも、自分のことを何とか言い表そうとする子どもに、あなたはしばしばこんな態度で臨んでいるはずですよ。

傾聴の例

<そう>
<大変だったね>

支持的な姿勢

「支持」は、相手の言動を認めて支持する態度です。相手への同調であり、一種の承認です。

本当の意味で相手を応援し、支持するという気持ちがなければ、言葉だけの承認は容易に見透かされます。相手の世界にどれだけかかわっているかが自然に現れてしまいます。

支持的な姿勢の例

「おふくろの口うるさいのは、癖で治らんって親父まで言うんです。いつも一言多いんですよ。僕はもうあきらめています。おふくろはだめです。変わりません。僕が何かをやろうとしているときに必ず言うんです。」
<ふーん、なるほど。やる気になっている時に鼻をくじかれると頭にくるもんなあ>

かかわり行動

「かかわり行動」は相手の話を「聴く」ことの基本です。マイクロ技法としては、視線、身体言語、声の調子、言語的追跡が挙げられます。

視線は、聞いていますよと相手に伝わるようなもので、じっと凝視するでも逸らすでもなく、相手に伝わるようにその場に合った関心を現します。

身体言語は、言葉にしなくても身体の挙動で相手に伝わるものです。無意識に伝わっていることもあります。どういいうしぐさが自分に現れるのかを意識しておくことが必要です。

声の調子は、相手の話しぶりに合わせることで、相手が安心して話せるような雰囲気導くように意図的にゆっくりと静かに話すこともあります。

「ペーシング」といって、声や話し方の速度、身体の向け方や聞き方の姿勢、目を合わせるといったことを相手に合わせていくことも心がけられます。

学校で先生が行う面接・面談では、多くの場合、子どもにいくらか緊張感が強いことが想像できます。その子の問題が深刻であると先生が気づいてしまうと、先生の方も緊張感が高まって、それが相手に影響することも考えられます。相手より、少しゆっくりすることを意識するだけでも、話しやすさにつながりそうです。

閉ざされた質問／開かれた質問

質問とは、相手の気持ちの流れを損なわずに尋ねることです。質問には、「閉ざされた質問」と「開かれた質問」があります。

閉ざされた質問は、「はい」「いいえ」などで答

えられる質問です。比較的答えやすいですが、話が広がらず、途切れがちになることもあります。

開かれた質問は、「どう思っていますか？」や「～は何ですか？」等のように相手が自分の言葉で語るような回答を促す質問です。

例えば、「朝ごはんを食べましたか」は、閉ざされた質問ですし、「朝ごはんは何を食べましたか」は、開かれた質問です。相手はこのような質問に答えることで、自分の気持ちや考えに新たに気づくこともあります。事実関係や出来事を探るような質問をいくつも重ねると、相手は尋問や取り調べをされていると感じてしまうことがあります。開かれた質問が望ましいわけではありません。うまく言い表しにくいと感じられている場合、閉ざされた質問からコミュニケーションが広がることもあります。目の前の相手がどんな気持ちで話しているかを想像し、話の流れを損なわないように使い分けて質問をしていきます。

閉ざされた質問の例

<朝ご飯は食べましたか？>

「はい、食べました」

開かれた質問の例

<朝ご飯は何を食べましたか？>

「ご飯とお味噌汁、それに夕食のおかずの残りを食べました」

はげまし

自分の考えや気持ちを素直に話せるようにさまざまなかたちで促します。

例えば、相手の話にならずくことで、聞いていることを目に見える態度で表し相手に伝えます。そのことで、聞いてもらっている、受け止めてもらっていると感じられれば、安心して話を続けられそうです。

「なるほど」「そうですか」という相づちもはげましのひとつです。「それから？」「本当に？」と語尾を上げる相づちも使います。

授業の中でもよく使われています。発言する子にならずきながらきいたり、表現しようとする子どもを見つめ、先生が「そうなんだ」「うん、うん」とはげましたりするやりとりは教室の典型的な風景です。

一般的な、がんばろうと声援する「励まし」とは意味が異なります。

対決

「対決」は、相手が自分の矛盾や不一致に向き合うことを促すことです。相談員と相談者が対決するわけではありません。

問題の核心に迫り、相手が自分の内面での葛藤・矛盾・混乱に向き合うことです。「あなたは一方で〇〇だけど、他方では〇〇なんです」と自己の不一致を指摘し、気づきを促します。

対決には、相手との信頼関係があり、支持的な姿勢を示せることが必要です。相手の行き詰まりの解消が目的なので、論破したり、説得したりすることではありません。一方的に指示するのは、相互の関係が対等でないので、押しつけであって、対決できません。

対決の例1

「私も授業に出たいと思っているんです。でも、すべての授業に出るのはちょっと無理かなあ」

<授業に出てみたい気持ちはあるけれど、すべての授業に出るのは無理だと>

対決の例2

「本当はいい先生だと思うんです。熱心だし、丁寧に対応してくださるし。評判はいいと思うんです。」

<先生の対応で、お子さんがつらい目にあっておられると考えておられながら、一方では先生に遠慮があるようにも思えますが>

解釈（リフレーミング）

「解釈」というのは、別の枠組みで考えてみることです。「リフレーミング」という言い方もあります。単純に言い換えるだけではなく、出来事の捉え方の枠組みを変えてみます。

相手が一つの見方にこだわって思い悩んでいるときに、別の見方から捉え、意味づけを換えていくことです。

例えば、「喜怒哀楽などの気持ちが表情にでてしまう」ことで悩んでいるなら、「感情表現が豊か」と言い換えることができます。短所を長所に言い換えたり、言葉を換えるわけではなく、見方を変えることと考えましょう。大袈裟にすることも不要です。リフレーミングが妥当であっても、相手に示したときに、それを受け入れられるかどうかが問題になります。

また、見方を変えて表現することで、教師の捉え方も変化することが考えられます。

リフレーミングの例

落ち着きがない → 活動的で元気
おとなしい → 穏やかな、思慮深い
気持ちの切り替えが下手
→ 真剣に物事を考える
整理整頓が苦手 → やるべきことがたくさんある
無理をしている → 期待に応えようとする

自己開示

「自己開示」とは、自分の考えや経験をありのままに表す相談者と関係した「ひとりごと」です。

相手の話と関連がある自分の経験や考えを率直に表すことで、相手に安心感や親近感を与えます。自分ごととしていっしょに考えてもらっていると感じてもらうことや自分の状況が特別でないと感じられることにつながり、自分自身の価値付けや価値の押し付けにならないよう留意が必要です。

興味のない人のことを聞かされることや先生の経験を引き合いや成功体験にして自分の問題への処方を示されることが相談者にとってどれほどのものかを想像してみてください。面接・面談は、相手がどう感じるか、言葉の意味さえ相手との間で決まります。

自己開示の例

<勉強しようと思っている時に、必ずお母さんが勉強しなさいっていうんで、腹が立つんです。>
「そうなんだ。やろうと思っている時なんだね。そりゃあ、僕だって腹が立つなあ。>

ブリーフ・セラピーの技法

ブリーフ・セラピー^{*36}は、比較的短期間で効率的^{*37}に問題の解決を促すカウンセリングの技法です。クライアント（相談者）が訴える当面の問題を解決することを中心にはたらきかけます。また、問題についての原因探しは積極的に行いません。問題を個人のものと考えずに、周りの家族や感情などのつながりの中で関係調整することで解決に導く方法です。

ブリーフ・セラピーには、考え方によって対応の

方法論がいくつかあります。その中で解決志向アプローチとも呼ばれているソリューション・フォーカスト・アプローチ^{*38}の技法からいくつか紹介します。

コンプリメント

クライアントの問題を傾聴しながら、クライアントがこれまでその問題に関わってきたことを労い、認めながらかかわることで、クライアントは困難な状況の中で、ずっと苦しんできたんだという前提で向き合い、積極的にそのことを伝えます。

10ページに出てきた教室を飛び出すBくん。彼が教室にいることを苦しいと感じていたのなら、まず、そのことについてやりとりします。

ずっと我慢していたのなら、「よく我慢できたね」と返すこともできますし、その中に、我慢するために自分でやっている方法も出てくるかもしれません。「それはいいね」と支持するだけでも、うまくいくことを続けられる可能性があります。

例外探し

問題と思っているものの中にもすでに解決している例外は必ず存在します。できないと思っていたいてそのことばかりが気になっていたけれど、できている部分もある、やれている時間もあるなどを見つけ、それがどうしてそうなっているかをいっしょに考えます。事実を具体的に確認することを心がけます。

Bくんには教室にいた時間がありました。教室に居続けられたのは何かを我慢していたのかもしれませんが。どうやって我慢していたのでしょうか。それを続けられれば、とりあえず、我慢はできそうです。我慢しなくてはならない時に、また、使ってみることもできます。自分のリソースの発見にもなります。

やりとりのうちに活動の見通しを示すことで、10分なら我慢できそうだと考えられたとします。ただし、何が苦しいのかの問題は解決していません。当面、教室を出て行くので先生に叱られるという問題を解決する方法を見つけたと考えます。

スケーリング・クエスチョン

自分の今の状態を数値に置き換えます。例えば、

*36 Brief Therapy

*37これを「ブリーフ」Briefと呼ぶ。「短期療法」とも呼ばれる。

*38 Solution Focused Approach, SFA

自分の一番いい時の状態を10点、最悪を0点とした時に、今の状態は何点ですか、と聞きます。「さいあくー」と言っている子どもに聞いても、0点はあまり出てきません。すると、それほど「最悪」ではないと気づき、確認することができます。

数値はその人の示す目安で、変化に着目します。前回話を聞いた時には3点だったのに4点になっている。1点上がったのは何が違うのだろうと、焦点化することができます。そのことで、次の目標をスモールステップで描く手がかりにもなります。できるだけ期待も積み増ししないように、できることを可視化し、共有することでいっしょに検討します。

ミラクル・クエスチョン

「奇跡が起きて、今、君を苦しめている問題がすべて解決したとしたら、どんな様子になるんだろう。」これがミラクルクエスチョンの例です。

今の問題にとらわれて、どうしても解決像を描きにくい時に、こんな質問をします。解決像はできるだけ具体的に描きます。何が聞こえて、何を感じているのか、見た目はどうなのかと、感覚を十分使って想像します。解決像を描いた時に、実は自分が今抱えていると思っている問題がその解決像に直接つながっていないことに気づくことがあります。すると、問題の捉え直しの機会にもなります。

年齢の低い子どもは、自分の目の前に現れていることが世界のすべてだと思いがちです。苦しい時にはいよいよ狭くなります。ミラクルを描くことで、世界を少しだけ広げてみると、もう少し自分が過ごしやすそうな場所も見つかりそうです。

沈黙も表現

聴き方の技法ではありませんが、沈黙も、相手の表現として考えることが出来ます。「表現しない」という意思のある表現です。

沈黙の間に言葉をかみしめたり、何を言うのかを考えたり、情緒に浸ったり、自分自身に向き合って内的な対話をしていたり現れてこないところで多くの動きがあるはずで、また、沈黙には気まずいものであったり、敵意に満ちていたり、反発を含んでいたりするようなものもあります。その沈黙で何を表そう伝えようとしているのかを想像します。言葉にならない声が沈黙の背景にあふれているかもしれません。さらに、そこには多くの感情がつながっています。

目の前の人に現れている様子にはすべて意味が

あり、それはその人に向き合っているあなたとの関係の中でふるまい、現れているのです。

面接・面談の応答例

実際の面接・面談の場面を想定して応答例を描いてみましょう。

<相談に対応する教師の言葉>、「相談にきた児童生徒の言葉」のように示しています。

例1 朝ご飯の問いかけ

登校後、少し不調を訴えたFさん。いっしょに教室から出て話を聞きます。

T:<朝ご飯は食べましたか>
F:「はい、食べてきました」
T:<朝ご飯はいつも何を食べていますか>
F:「ご飯が多いですね」
T:<そうなんですね>

よくある会話に思えます。ここから先はどう進みますでしょうか。

こうしたやりとりにも正解はありません。二人の状況や関係性はここでは省かれています。しかし、ここで知りたい、共有したい問題は何でしょうか。おそらく、Fさんの不調の様子です。

そこで、閉じられた質問から開かれた質問に展開します。「いつも」と聞くことで、具体的な事実から離れ、一般化し、問題が見えにくくなったかもしれません。

聞き方を変えてみましょう。

T:<朝ご飯は食べましたか>
F:「はい、食べてきました」
T:<今朝は何を食べましたか>
F:「ご飯を食べました」
T:<十分食べられましたか>
F:「ちょっと進まない感じがあったんですが、何とか食べました」
T:<進まないというのは？>
F:「時間がかかりました。それで、登校が少し遅くなりました」
T:<少し遅くなったのは朝ご飯に時間がかかったからなんですね。昨日はどうでしたか？>
F:「昨日も、少し時間がかかりました」

「今朝は」と聞くことで、「昨日も」そうだったことにつながっています。Fさんの不調はどうやら継続している様子だとわかりました。仮に、昨日はいつもと変わらず食べられた、というなら、この不

調は「今日」という日に関係ありそうです。今日は、何か F さんが心配してきたことでもあるのでしょうか。

事実の中から F さんの問題の様子が浮かび上がりました。どうしてそうなっているかについてすぐに聞いても簡単には言えないことがあるようです。そのことが、F さんを不調にさせているのかもしれない。

例2 早く寝なさい

全員への定期面接です。先生の「最近はどうですか」という問いかけに、G くんが最近困っていることとして話し始めました。

G: 「この頃、いつもお母さんに叱られるんだ」
T: <何を叱られるの? >
G: 「早く寝なさいとかゲームばかりしないでって」
T: <ゲームをしていて夜遅くなるのかな>
G: 「うん、まあ」
T: <昨日は何時までやっていたのかな>
G: 「11時、半くらいかな」
T: <そうか。それはちょっと遅いかな>
G: 「うん」
T: <もう少し早く終われないかな。お母さん、それを心配しているんじゃないかな>
G: 「そうだと思います」

G くんは先生に何を伝えたかったのでしょうか。先生にしてみれば、ゲームを控えれば早く眠れて、お母さんに叱られない、という助言をしたかったのでしょうか。ですが、ここまでのやりとりでは G くんが何に困っているかはよくわかりません。

G くんは「この頃」と言い、「いつも」と付け加えます。叱られるのは、最近の傾向でそれが頻繁に起きるわけです。では、それ以前はどうだったのでしょうか。「いつも」はどのくらいの頻度で、どんな時に叱られるのでしょうか。聞けそうなことはまだいくらかあります。聞いている先生にも疑問や思いが巡るはずですが、それをひとつひとつ確かめながらその子の問題を聞き手として追体験しようとしません。自分が何に困っているのか、G くん自身にすらはっきりしていないのかもしれない。けれど、G くんは先生に対してそのことを話し始めた。それを引き受ける気になれば十分聞き続けられます。

この応答例で言えば、先生の方にもゲームが生活の問題になっているのだろうという思い込みがあったかもしれません。先生は、お母さんの心配をもっともだと考えていた可能性もあります。

G くんはどんなゲームをする子なのでしょう。ゲームの楽しみ方にも、G くん固有のなりたちが現れてくるはずです。また、G くんはお母さんのことをどう思っているのでしょうか。

そう考えると、あなたは、G くと何を話そうとしますか。

例3 田んぼの色はなに色

学習の取組で絵を描いている H さん。みんながもう色を塗り始めているのに、じっと画用紙を見たまます。

T: <何かまよっているのかな>
H: 「うん、田んぼって季節で違うでしょ」
T: <そうなんだ>
H: 「冬は雪で真っ白でその下はどろどろなの。春も田植えの前はどろどろの色だけど、田植えするとちょっと緑が入って縞模様。夏は、緑のカーペットみたいなんだ。それで、稲刈りの頃は、ちょっと薄い茶色でえ、刈り終わるとざくざく」
T: <ざくざく? >
H: 「切ったあとが残って模様になるの。まっすぐじゃなく、けっこうふわーって曲がっている。どれも好きだけど、どれにしようかなって」
T: <好きなものにしたかったんだね>
H: 「そう。でも、どれも好きなんで、どうしようかなって考えていたんです」
T: <それを考えていたんだ>
H: 「でも、決めた。夏の風がぴゅーって吹いて田んぼがざわって動くのがいいな。夏休みの頃の」

授業でよくあるやりとりです。

先生とのやりとりの中で、H さんが描こうとしているものを H さんが勝手に話し続けて、自分で決めてしまいました。先生は、早く描きなさいと促してはいませんし、田んぼの色も決めつけてはいません。反応したのは、「ざくざく」という独特の表現と、「好き」という言い方だけです。そのうえで、「まよっているのだ」と考えて H さんの言葉を使って、「考えていた」に置き換えて伝えています。

先生が声をかけた時には、H さんはもう随分決めていたのかもしれない。先生の声かけがあって、決めたことを表現できた様子です。

保護者や家族との面接・面談

保護者や家族は、子どもの問題の解決のために協働するパートナーです。学校で起きていること、家庭で起きていることにかかわらず、互いに子どもの問題に向き合い、かかわりをもつ当事者として、共に知恵を出し合い、それぞれがやれることに取り組んでいく関係づくりが基本となります。

保護者や家族と何を話すのか

保護者や家族との面接・面談も、児童生徒の場合と変わりません。子どもの理解と問題、そして、支援の方針を共有して、学校にできること、教師にできること、家庭にできること、また、それぞれにしかできないことを共有し、児童生徒の問題の解消と成長に向けた支援を行うことが望まれます。

学校は十分にやっている、家庭はどうなんだと対立しても子どもにいい影響はありません。保護者や家族、教師も、子どもがよくなればいいと願っているのですから、何が問題かを共有して話していくことが大切です。

教師が保護者や家族と面接・面談を行う時、児童生徒の問題について話をするのに、そこに、父や母、父や母の関係、家庭内で起きていることなどの問題が入り込んできて、児童生徒自身の状況がわかりにくくなる場合があります。子どもは家庭にも影響を受けていますから全く別のことではありませんが、それに巻き込まれて、いま、本人を苦しめている問題が明らかにならなかつたり、遠ざけられてしまつたりすることもあります。誰が何に困って、その困難がどうして続いているのかを整理できないと、児童生徒の面接・面談以上に複雑に要素が入り込みます。ケース会議を行つたり、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーのような専門的な知識や技能をもつスタッフに相談したりして、問題の状況を整理することも効果的です。

家族には、本人と過ごしてきた時間があります。その中で動いてきたものは、教師には捉えにくさがあります。子どもとの時間の中で培ってきたものを家族から教わることも大切なことです。うまくいかなかったこと、思ったようにならなかつたことは、教師も保護者や家族も同じです。共に、そうしたものを受け入れ、分かち合いながら、支援に必要なことをいっしょに考えてみようとする態度が、互いの信頼関係を育みます。

保護者や家族との面接・面談の機会

具体的な面接・面談の場面として、例えば、保護者懇談会があります。集団で行う学級懇談会、個別懇談会、親子での三者懇談もあります。また、連絡帳や電話でのやりとり、家庭訪問も面接・面談の機会と同様に考えていいでしょう。支援会議に保護者や家族に参加してもらうこともあります。さらに、学校への送迎時のやりとりも重要なコミュニケーションの機会です。学校行事や PTA 活動なども協働の中で信頼関係を築く機会になります。

保護者や家族は、そのコミュニケーションの中で、学校や教師が信頼できるパートナーであるかどうかを査定しています。

例えば、中学生の生活ノートへの書き込みを保護者や家族が読んでいて、先生の書きぶりに何かを感じていることも考えられます。先生の子どもへの態度や行動をよくよく見られているのだと考えると、その場しのぎの取り繕った態度や、子どもの問題がないがしろにして親を指導しようとしたり、学校や自分を守ろうとしたりする態度は思いの外見透かされて、むしろ、信頼を損ねる危険性があります。

「放課後の電話」の恐怖

「放課後の電話」とは、夕方に学校から家庭にかかってくる電話のことです。仕事に出ておられた家族が自宅に戻っておられそうな時間で、先生がそろそろ勤務を離れようとする時間でもあります。先生からすれば、この電話1本かけたら帰宅しようということでしょう。

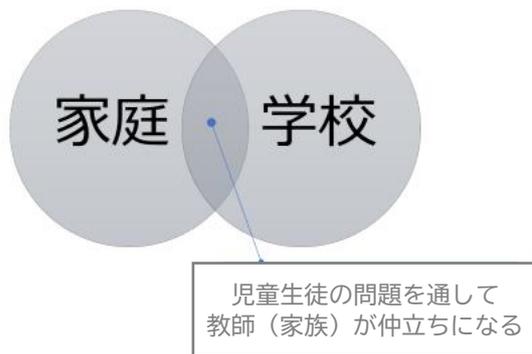
家に帰ると子どもの様子がなんだかおかしい。やけに親の顔色を窺う。なんかあったのかなとは思いますが、本人は言わない。それでも、ちらっと見てくる。そのとき、電話が鳴る。出ると担任の先生。いい話のわけはありません。ここで、学校のできごとを一方向的に知らされてしまったら、先生とやりとりする時間もなく、電話が切れてからも悶々としたまま。それが、「放課後の電話」です。

教師が子どもに寄り添って学びを共にする存在だというなら、次ページの図「教師は仲立ち」のように、児童生徒がかかわり生きている両方の世界を仲立ちする場所にいます。何か問題があったときにだけこの両方を行き来する扉が、教師の側からだけ開かれるのでは、コミュニケーションになりません。双方が対等に開かれていなければ齟齬が生じかねません。

家庭は、児童生徒支援のための「味方」であり、「仲間」や「パートナー」です。保護者家族が何を問題にしているのかをよく聞き、本人への支援の二

ーズを探ります。

教師は仲立ち



子どもの問題だけでなく、子どもの様子、特に家庭には見えにくい学校での日々の姿を伝えていくことも、家庭が児童生徒理解を広げ深めることにもつながります。定期的・日常的な双方向のコミュニケーションの方法を互いに了解し合ってもっておくことが、問題の共有のために効果的と考えます。いい状態の時には、きっとその子のリソースになることが見つけやすそうです。

どんな方法でやりとりすればよいかはそれぞれの状況によって違いますが、その方法をいっしょに話すことが問題の解消に向けた協働の始まりです。協働によって得られる信頼感をベースにすれば、電話のように互いが見えないコミュニケーションであっても相手の様子をそれまで以上に強く豊かに感じ取ることができそうです。それは、相手も同じです。

困った保護者ではなく、困っている保護者

学校のやり方にあれこれ難癖をつけて、理不尽な要求をしてくる保護者や家族を「モンスター・ペアレント」と呼ぶようになって久しくなっています。

しかし、最近は、あまり聞きません。モンスター・ペアレントからの圧力を学校が受け流せるようになってきたのでしょうか。学校が対応に難儀する「困った保護者」と捉えていたのが、実は、子どものこと、自分自身のこと、「困っている保護者」であると捉えるようになったのかもしれませんが。保護者の強い言葉に翻弄されていたのが、言葉の背景にあるその人の気持ちや考え方、そのことを訴えてどうなろうとしているのかを学校がいっしょに考えてくれるようになったとも考えられます。

熱心な親だと感じられる場合でも注意は必要です。その熱心さは誰のためのものなのでしょう。学校が示したことを理解し協力的だと感じられて

も、もしかすると、親の満足だけを充足する熱心さかもしれません。

一方、学校外の教育相談機関では、子どものことについて学校に聞けばいいと思われるようなことなのに、連絡や接触、確認を躊躇される保護者や家族の訴えが聞かれます。多くの場合、こんなことを伝えたと、学校に「モンスター」と思われなかと心配されています。この程度のことで聞いていいのかとも話されます。保護者からのクレームは、学校はトラブルと感じるかも知れませんが、相談機関ならば、子どものことをいっしょに考えるチャンスと捉えることもあります。

また、学校から相談機関に行けと言われて、相談したいというものもあります。

「学校から何について相談するように言われましたか」と尋ねますが、「とにかく相談に行けと言われた」と話されることも多くあります。「学校ではもうできないことがない、ということなんですか」そう続けられることもあります。見捨てられたと感じられているのでしょうか。

学校と家庭はどちらもそれぞれの役割があります。何が本人を苦しめているのかを保護者や家族といっしょに考えながら、学校と家庭が同じ問題に向かって、それぞれの役割を果たせるようにやりとりを続けます。

その中で、自分たちにできることに限界が見付ければ、その部分を補ってくれる人や機関の支援を考えればいい。学校にも家庭にもできないことはあるはず。限界を意識することで、むしろ、支援が広がることもありそうです。

B くんのお母さんと話してみよう

教室を飛び出す B くんのお母さんが、「今日、先生に叱られたと言うんですが、何があったかを話さないんです。どんなことがあったのか教えてもらえませんか」と電話をかけてこられました。

あなたはどんな話をしますか。何から話しますか。お母さんに何を伝えたいと思いますか。

お母さんからではなく、あなたが電話をするとしたらどう話しますか。対応について考えてみましょう。

次ページに示した選択肢の中から、自分だったらこうしてみようと思う対応を選んでみましょう。選択肢になかったら、自分の考えを書いてみてください。

そのうえで、どんな言葉でやりとりするか、どのような応答が展開するかを考えてみましょう。

対応例：ア～オを選んでみましょう

ア なぜ叱ったのかの理由を伝え、お母さんの意見を聞く。

イ 似たようなことがあったのかを詳しく説明し、そのことだけでなく日常の中で問題と考えていることを話す。

ウ Bくんの今の様子を聞き、Bくんに電話をかわってもらい、直接、話をする。

エ 電話では多くを語らず、母に心配させたことを詫言、改めて母との面談の機会を促す。

オ その他

□選んでから考えてみましょう

- ・その対応例を選んだのはどうしてでしょうか。
- ・また、この先、どのような応答が展開すると考えますか。

正しいという答えはありません。あなたとBくん、Bくんとお母さん、あなたとお母さんのそれぞれの関係性によって言葉の意味や対応の捉え方も動いています。そのはたらきかけによって何が動くのかをよく想像し、対応を決めます。

まず、留意しておくのはどんなことなのか。そのうえで、どのような言葉で何を伝えていけばいいのかを、状況ごとに考えます。

何人かで自分の選択とその理由について話すことで、対応についての研修にもなりそうです。試してみたいかがでしょうか。

人間関係を育む集団へのはたらきかけ

児童生徒にとって学校や、学級集団は、児童生徒の個々の持ち味を生かしてそれぞれの成長を促す場所です。個は集団の中ではじめてかけがえのない個であることを意識づけられ、集団の中には児童生徒が自分らしく生きられる関係性が育まれていることが大切です。

グループ・アプローチの考え方

学級集団を育てるといえるのは、先生がやりやすいような学級にするとか、みんながなかよくするとか、ワンチームの学級や一致団結した集団を作るとかではありません。その子らしい個の成長の場所を育むことです。学級づくりのためにそれぞれ成長や行動が妄りに抑制されることは考えられません。

学級集団は、人が集まっているだけではなくそれぞれの子どもには、個的ななりたちを基礎とした特徴や違いがあり、それらが個別のつながりで動いている関係性があります。その関係性の中で人間的な成長がどのように促されるか、集団へのはたらきかけの視点で考えてみましょう。

グループ・アプローチとは

集団や他者を媒介にして自分自身に気づき、自分らしく成長するために、集団の関係性を用いるのがグループ・アプローチです。

グループ・アプローチには、心理的な理論を基に開発された学習プログラムが用いられます。構造的な仕組みを使った集団活動で関係性を動かすことを特徴としています。

集団へのはたらきかけなので、授業と同様に一次的支援として実践されます。特別活動や総合的な学習の時間、学校外での活動にも活用されるばかりでなく、学校の日常的な活動に取り入れれたり、教科の学習の一場面として授業の中で用いられたりすることもあります。

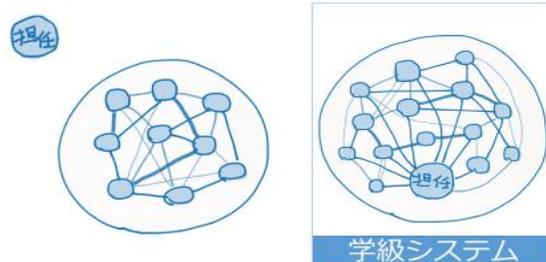
学級システムの見立て

個への対応や授業と同様、集団の状況の見立てを踏まえて、手立てを検討し、実践を基に評価や修正を加え、手当てしながら継続します。

学級はどういうところか、という問いかけから考えてみましょう。

担任は、学級集団の外側から集団をコントロールしていると考えがちですが、学級担任等の集団にかかわる教職員も学級集団の一要素であり、児童生徒と相互に影響し合っている関係性の中の存在です。つまり、集団は担任も加えたシステムの構造をもつと考えられます。図「学級と担任の関係性」の左側のように、担任は集団の関係性から離れた場所から集団をコントロールするのではなく、右側のように担任も学級システムの関係内にある存在だと考えます。

学級と担任の関係性



学級システムの中で、個や集団、その関係性の状況がどのようになっているのか。そこにどんなはたらきかけをすればどのように動くことが期待されるのか。個々の児童生徒にとってそれはどのような成長をもたらすのか。集団の見立ては、個の見立てと同様、欠かせないことです。

システムにはたらきかける

集団をシステムとみるのは、「家族療法」の「システムズ・アプローチ」^{*39}の考え方と通じます。

家族療法は、家族を対象とした心理療法のひとつです。家族の誰かに生じた問題は、その人に起因するものではなく、相互に影響する家族の関係性からきていると考え、介入する方法です。

例えば、図「家族システム」に示したように、小学生の末弟が不登校になっている家族を考えます。問題が顕在化しているのは本人ですが、実は、父や父と祖父の不仲、母の偏った接し方が家族システムの不調につながり、家族で一番弱い部分に不登校として現れているのだと考えてみます。その不登校によって、本人のサポートというかたちで家族が関係をもち、家族システムの崩壊を防いでいることも考えられます。そうだとすれば、本人が不登校をやめてしまうことは、家族を再び不安定にしかねません。本人の不登校は、家族システムの不調によって維持されていると考え、家族の要素やつながりには

たらきかけます。

家族を学級集団に置き換えてみると、学級集団における何らかの関係性の問題が、例えば、怠業や暴力行為という特定の子どもの問題として現れているということがあることとなります。スケープゴートの存在によって学級システムが維持されている例は多くあります。問題が現れている子への対応や支援だけでは、不調を来しているシステムの改善にはなりません。仮に、その子の状況が好転しても、次はシステムの維持のために誰かが別の問題を現すかもしれません。何が問題になっていて、何を調整すれば、システムが改善するのかを考え、全体の関係性にはたらきかけます。

ここでは、学級集団だけを対象にしていますが、子どもはいくつもの集団に属しています。学校と学級でも違います。それぞれの集団によって影響を受けていると考えておく必要もあります。

見立てから方針、そして手立てへ

では、学級集団の関係性をどのように見立てればよいのでしょうか。例えば、以下のような流れがあります。

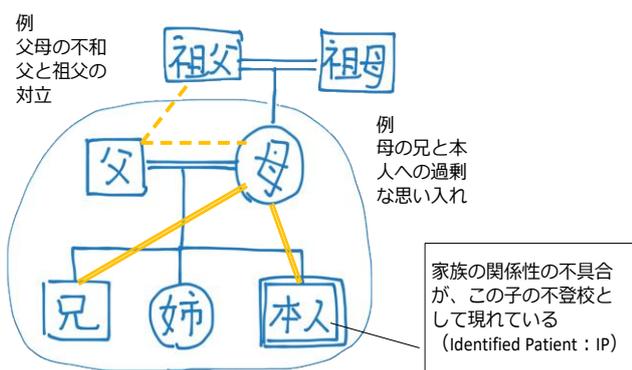
まず、担任自身が気になっていることや感じていることなどの行動観察です。子どもに身近な先生の捉え方はとても重要です。

これに、Q-U^{*40}のような標準化された個と集団の関係性を見立てるための質問紙や集団づくりアンケート^{*41}などの分析結果を併せることで理解を深めることができます。複数の先生で検討するのも方法です。関係性を査定するには、多様な視点での検討が求められます。日常会話の中に現れてくる学級のことや児童生徒の様子やそれぞれの先生のかかわり方も学級の状況の見立ての手がかりとなります。そのうえで、学級集団の状況について仮説を立てます。

それぞれの児童生徒が自分らしく成長するにはどんな集団が必要か、何を伸ばしていけばいいか、どんな活動でどうはたらきかければいいのか、どこまで続けられればいいのかを具体的に思い描き、集団づくりの方向性として方針を決めます。最後に、その

家族システム

家族はそれぞれの関係性によって相互に影響を受け合うシステム



* P25 ジェノグラムの例を参照

*39 Systems Approach システムは、それぞれに作用し合う複合体の構造。問題の対象をシステムと捉え、その問題に対してシステム的な方策によって解決する手法。部分だけでなく全体、要素だけでなくつながりや関係性を重視してはたらきかける。

*40 Questionnaire-Utilities、河村 図書文化社 1998 「Q-U」は、「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート」「いごちのよいクラスにするためのアンケート」という、2つの心理テストから構成され、クラスでの個の状態と関係性をアセスメントし、対応を検討するための学級集団での人間関係づくりを支援するツール。

*41富山県総合教育センター 2015

方針に沿って意図的・計画的に取り組めるよう援助策を決めます。

実践しながらの反応や個や集団の変化を捉えて見立てを変えていくことも必要です。

グループ・アプローチの実践

集団へのはたらきかけは、年度当初の集団の関係性がまだ固まっていない出会いの時期が相応しいと考えがちです。学級システムを考慮すれば、むしろ、ある程度の人間関係ができあがったところでシステムの不調が現れ始めるとも考えられます。集団の状況をふまえた意図的・計画的なはたらきかけが有効です。

グループ・アプローチの種類

学校で取り組まれることの多いグループ・アプローチを表「代表的なグループ・アプローチ」で示しました。

それぞれを集団へのはたらきかけの段階に応じて組み合わせる用いることもあります。また、集団の状況に応じていくつかの手法を使い分けて継続的に取り組む場合もあります。児童生徒の内面や人との関係性に劇的な影響を与える場合も考えられます。実践においては、それぞれの特徴を十分に理解しておく必要があります。

グループ・アプローチには、それぞれの開発の経緯や背景理論があります。ここでは、対人関係ゲーム^{*42} (Social Interaction Games 以下、SIG) を紹介します。

対人関係ゲーム (SIG)

SIG は、集団での遊びやゲームを用いて集団の関係性にはたらきかけて人間関係を促進します。

学級システムズ・アプローチ

SIG は、学校実践を基に考案されたもので、当初は、不登校児童生徒の再登校支援プログラムとして、「漸次接近法」と併せて活用されていました。

漸次接近法は、目標となる行動に近い反応を段階的に強化します。自発的な活動が乏しい場合によく用いられます。やりやすい行動から始めて、スモールステップで自発的な行動を徐々に強化していくやり方です。不登校の子ならば、家を出るまで、学校の玄関まで、階段まで、教室の入口までのようにできるだけ自分の意志で進むようにします。

代表的なグループ・アプローチ

構成的グループエンカウンター (SGE) Structuerd Group Encounter	「エンカウンター」とは「出会う」という意味。他者を介在するグループ体験を相互に振り返ることで、他者との出会いを通して、自分への気づきを促す。自己理解が深まることで、人間関係づくりや相互理解、協力して問題解決する力などに影響があるとされている。
ピア・サポート	「ピア」とは「同士」という意味。社会的スキルを段階的に育むことで、人と人が互いに支えあう関係を作るためのプログラム。
ソーシャルスキル・トレーニング (SST) ※ Social Skills Training	人間関係の不具合は、社会的技能の未学習や誤学習によって生じていると考え、社会的スキルを学習する。人のかかわり方をリハーサルとして体験し、それを日常で実践することを課題としている。
アサーション・トレーニング※	われもよし、人もよしという、相互の主張をできるだけ尊重しようとする態度を養う。対人場面で自分の伝えたいことをしっかり伝えるために葛藤場面での自己表現や、他者のかかわりをより円滑にする社会的行動の表現について体験的に学ぶ。
アンガー・マネジメント	自分の中に生じた怒りの対処法を段階的に学ぶ方法。「きれる」行動に対して身体感覚の捉え方や感情のコントロールの方法を学ぶ。また、呼吸法、動作法などリラックスする方法も取り入れられる。
ストレスマネジメント教育※	様々なストレスに対する対処法を学ぶ手法。ストレスについての考え方や知識を基に、「リラクゼーション」「コーピング (対処法)」などの具体的な方法を学習するプログラム。
ライフスキルトレーニング	自分の身体や心、命を守り、健康に生きるためのトレーニング。「セルフエスティーム (自尊感情) の維持」「意志決定スキル」「自己主張コミュニケーション」「目標設定スキル」などの獲得を目指す。
プロジェクト・アドベンチャー (PA) Project Adventure	冒険教育をベースとしたプログラムを通して、「人を信頼する心」や成長のために必要な自分自身を見つめ直すことを体験する。自己との対峙、葛藤、自分自身に対する挑戦、仲間との協力、成功体験、達成感などを意図的に仕組んでいく。
シェアリング・ネイチャー (ネイチャー・ゲーム)	豊かな自然のもつさまざまな表情を楽しめる自然体験活動をもとに、自然との一体感から生まれる心の落ち着きを見い出すことに目的をおく。感じたことわかちあい (シェアリング) を意識すること。
対人関係ゲーム (SIG)※ Social Interaction Games	学級をシステムとして捉え、誰もが親しみやすいゲームなどを用いてみんなで声を出したり体を動かしたりしながら人との関わりを体験。集団行動への不安や緊張を低減し、関係に折り合いをもつことでの人間関係を促進する。

『生徒指導提要』(文部科学省 H22) を基に一部を加筆修正

表内※は、富山県総合教育センター学校支援訪問で研修プログラムを実施可能

何とか学級に入れそうなどころまで来ることができ、さらに、学級に入ることができても、元々その子の苦しきの要因を生んでいた学級集団に変化がなければ、結局、人間関係の苦しきは再現し、継続します。

集団の関係性が動けば、その子の教室での感じ方や行動にも変化が出ることが期待できます。SIG は、個の支援と併せて、受け入れ集団である学級集団全体にはたらきかけ関係性を動かす一次的支援として考案されました。

現在は、学級集団の関係性にはたらきかける仕組みを使って、システムズ・アプローチによる集団づくりプログラムとして用いられています。

*42 田上不二夫 『対人関係ゲームによる仲間づくりー学級担任にできるカウンセラー』2003

学級集団の状況に応じてゲームを選ぶ

SIGでは、具体的な活動としてゲームを用います。遊びを使って人と人を結びつけます。実践者によって多くのゲームが開発されています。

ゲームには、構成的な仕組みをもつゲームのほか、ジャンケンのような日常の中にある遊びも活用します。導入から発展へと段階的な手順をもつものもあります。身体接触のあるなし、言葉を使う使わない、グループなのかペアなのかなど、多くのシチュエーションに対応した多様なゲームが工夫されています。

対人行動の分析から、ゲームは、「交流する」、「協力する」、「役割分担し連携する」、「心をかよわす」、「折り合う」の5つの種類に分けられています。そうしたもののなかから、集団の状況の見立てに応じてゲームを選択し、意図的・計画的に構成します。あなたがやりやすいものでもかまいません。先生も子どもと同じように学級集団の関係性の中にあるのですから、先生自身の感じ方も選択のための手がかりとして尊重していいのです。

学習理論を使うはたらきかけ

SIGのはたらきかけの背景理論のひとつは、学習理論です。「レスポナント学習」と「オペラント学習」に整理されています。

数学の学習をしていた児童生徒がいくら勉強しても悪い点数を取る。その失敗体験が彼を無気力にさせています。この体験が繰り返されると、その子は数学と聞いただけで嫌な気持ちになります。数学と嫌な気持ちは無関係であったはずなのに、数学が条件刺激になり、無気力という反応とつながります。情動がここを結びつけてしまいます。これを、「レスポナント学習」と言います。

「パブロフの犬」という実験は有名です。犬にえさを与える前にブザーを鳴らすということを繰り返すことで、ブザーを鳴らすと唾液を出すという条件反射が学習されたわけです。

教室に行く不安になって不登校になっている子ならば、この子を苦しめている結びつきを弱めるはたらきかけをします。SIGでは、不安と反対の楽しいという感情を使います。これを「逆制止法」と言います。ゲームを通してみんなとかかわることが楽しいという感情によって不安の逆制止を図るのです。いきなりは難しいので、それを徐々に進めます。これを「系統的脱感作法」といい、ゲームの順番などで調整していきます。

もうひとつは、オペラント学習です。

絵を描くことが好きな子がいます。描いた絵を多くの人がほめてくれました。そのことをとてもうれしく感じました。これが、報酬になります。絵を描くことで報酬をたくさん得られるようになると、自発的に絵を描くことを続けるようになるかもしれません。行動が「報酬」と結びつきました。これを、「オペラント学習」と言います。

ほめられずに、「また、授業中に絵を描いているの!」と叱責されれば、この行動はなくなります。スモールステップで達成感をもたせたり、望ましい行動を積極的に励ましたりするのはこうした学習をねらっています。

SIGでは、声を出し、体を動かすことで、楽しいという感情がわきます。集団と活動することと、この楽しいという感情が報酬となり、またやってみようという気持ちを促します。

SIGで期待される変化

SIGに参加して、楽しくなごやかな気持ちになり、仲間のやさしい気持ちを感じ、仲間を受け入れられている自分を実感し、次第に集団で活動することの意味を発見していきます。そんなことばかりのはずはありません。苦しいまま活動に参加し続けることも、当然考えられます。楽しいばかりではありません。こんなかわり方で自分はこんな感じになるんだ、苦しいという気持ちを抱えたままでもこのくらいまではやれるんだなど、否定的な表情を含んでいても、そこに自己理解を促す気づきがあれば、それは重要な示唆です。

もし、学級集団とのかかわりから自分自身の感情や思考、行動を理解することができるならば、子どもたちは集団との関係を自分で決められるかもしれません。自分の中で大丈夫だと思えるふるまいを決めたり、自分の成長に実感のもてる活動へのかかわり方を考えたりするかもしれません。先生が思い描いているような一体感まではなくても、自分とつながる帰属集団として、自己実現のために自分の距離感でつながる集団と折り合える位置を見つけるということなのです。

集団づくりプログラムとしての実践例(中1)

SIGのゲームは比較的短時間で実施できるものが多く、実際の活用では複数のゲームを組み合わせ、まとまりのあるプログラムとして活用します。他のグループ・アプローチと組み合わせることで実施したり、実践者が内容を自由に改変したりすることができます。

中学1年生の学級での実践事例を紹介します。担任のI先生は、表「SIGを用いた集団づくりプログラム(学習プログラム)の例(中1)」のように対人関係ゲームを選び、意図的・計画的なプログラムに構成しています。

構成から実践の流れを紹介します。

SIGを用いた集団づくりプログラム(学級プログラム)の例(中1)

学級集団の様子	磨けばひかる学級	
伸ばしたい力	まずはじっくり心をかよわせ、さらけだす力	
実施回数/時期	21回/7週間(9月~11月)	
プログラムの意図	<ul style="list-style-type: none"> ・ショート(5分くらい)のゲームをちょこちょこやる。 ・多動傾向の生徒に配慮して、身体接触、動きが少ない ・わいわいやる。 ・間違ってもみんなが「いいよ、いいよ」と笑ってできるような心をかよわすゲームを入れる。 	
プログラムの構成	①二者択一(交流するゲーム)	朝の会
	②集合ゲーム(交流するゲーム)	朝の会
	③集合ゲーム(交流するゲーム) 友だちビンゴ(協力するゲーム) 間違い探し(協力するゲーム)	6限
	④チョークリレー4回(協力するゲーム)	朝の会
	⑤人間知恵の輪(協力するゲーム)	朝の会
	⑥先生の秘密あて(協力するゲーム) 共同絵画(協力するゲーム)	3限
	⑦私はわたし10回(心をかよわすゲーム)	給食時
	⑧タイ・タコ(交流するゲーム)	朝の会
	⑨ラッキー7ジャンケン(交流するゲーム)	朝の会

富山県内の中学校で実践された学級担任用支援ツール(富山県総合教育センター 2015)を用いて作成された「学級プログラム」(SIGを用いた集団づくりプログラム)の実践例を掲載。担任の記述をほぼそのまま掲載している。

まず、学年の複数の先生らと学級集団の見立てをします。行動観察やアンケートの結果から、I先生がああかな、こうかなと話すことに、学年の他の先生が自分たちのかかわりの中から意見を言います。ああでもない、こうでもないというやりとりの末、学級の様子を「磨けばひかる」と表現しました。「ひかる」と平仮名にしたのは、きらきら、ぴかぴかだけでなく、その子なりの価値や持ち味が自己表現として出てくることを期待しています。

伸ばしたい力は、自分らしさを互いに認め合えるところをもっていきたいという担任の願いを表しています。「まずは」でもあり、それが目的にもなっています。それぞれの子供がそれぞれに尊重されるところに集団が育っていけばいいと考えています。

一日の動きへの影響を考え、朝の会を積極的に使うこととし、朝読書の時間の一部を活動に充てています。1単位時間を使うのは学級活動で実施することにしました。やりたいと思っている「心をかよわすゲーム」に行くにはいくらか時間と活動が必要と感じ、「交流するゲーム」を継続的に取り入れ、それを「協力するゲーム」に発展させていきます。そのうえで、「心をかよわすゲーム」の「私はわたし」を給食の時間でやってみることにしました。真剣な場所での自己開示は負担感があります。本来、そう

いう時間でない給食の時間を使うことで、少しでも活動に緩さを持ち込み、子どもの逸脱を容認する枠組みを設定しています。

実践を通して、担任が感じたのは、担任がこうだと思っていた以上に生徒がそれぞれをよく見ている。表していないだけなのだということでした。

I先生の振り返り

子どもたちの言い方に寄せると、「こいつってこんなだよな」と悪い方向でなく、それぞれに受け入れている感じが出てきて、それが教室の雰囲気をつくっている感じになりました。担任と生徒の距離感が近くなり、なにより、生徒が担任に関心を寄せてくれていることを私自身が感じられるようになったこととも関係がありそうだと思います。

実践は、学級集団ばかりでなく、部活動や児童会・生徒会のような児童生徒が関わる集団にも広がっています。自分たちがどんな集団になりたいかをみんなで考えて、そのためにはどんなゲームをするかを考え、みんなで実践するという事例も報告されています。集団にとっての当事者であれば、進行役は教師でなくてもいいわけです。

SIGは参加しながらの学習です。人と仲良くするにはどうすればよいかとか、人と良好なコミュニケーションをとるには何を身に付ければよいかとか、特定の課題を取り出して教えません。参加する、感じることで学びを促します。そのため、自己評価も自分自身の感じ方中心でかまいません。おもしろかっただけでなく、おもしろくなかったという感じ方も教師が十分に受け入れることが必要です。それを表すことができたことにも意味があると考えます。

チームとは何でしょう。だれとだれがどうつながって、何をするのでしょうか。何のためにチームによる支援を行うのでしょうか。

子どもを中心につなげる資源

みんなでやらなきゃ、チームにならなきゃ、そう思って集まってみたものの、何かちがう、うまくいかないと感じる。思いや意欲もあるのに、何かバラバラに感じられる。このチームには何が足りないのだろう。

協働は児童生徒理解に始まります。子どもに思いを馳せる。一人ひとりの持ち味を引き出し、自分には何ができるか、何をしたいかを真剣に考える。子どもに寄り添う心がたくさん集まって、子どもを中心に大きく広くつながっていきます。

みんなが資源 みんなで支援

チームで支援するということを、みんなが子どもを支援する資源となり、みんなが子どもを支援すると考えます。これを「みんなが資源 みんなで支援」という合い言葉で表すことがあります。

子どもとかかわる人、もの、こと、場所、時間のすべてが「援助資源」*43（以下、「リソース」）となり得ます。子どもの周りにおいて、困難の状況の改善に役立ちそうなものを発見し活かしていくこと、そして、援助者の力を最大限に活かしながら教師や保護者・家族などの援助者同士もつながっていくことが、チームの機能であると考えています。

内的リソースと外的リソース

学校がもつリソース、本人がもつリソースについて考えてみましょう。

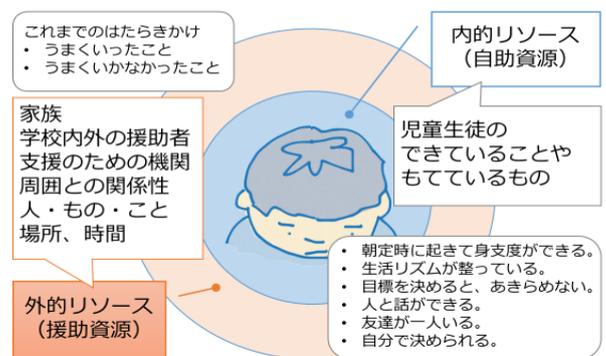
学校は日々の活動の中でたくさんの手立てを使って実践しています。経験からも多くの援助の方法が浮かんでくるはずで、それが学校のもつリソースです。本人にはたらきかけるものなので、「外的リソース（援助資源）」と呼びます。学校以外にもたくさんあるはずで、その子の登校のはげましになるなら、毎朝、あいさつを交わす近所のおじさんさえリソースになります。

また、本人にとって、つながる友人やかかわって

くれる、気にかけてくれる人がいる。好きなものや大切にしているものがある。うまくいっていると考えることがある。やりたいことや実現したいことがある。行きたい場所や居心地のよい場所をもっている。動きやすい時間がある。それが本人のもつリソースです。本人自身ももっているもので、「内的リソース（自助資源）」と呼びます。

学校の内外ではなく、子ども自身ももっているものやできていることと、はたらきかけによる援助で、その子自身を中心に置いて内外を分けていることに注意しておきましょう。

リソース（援助資源）



例えば、登校しぶりが続いている子がいます。家庭での生活リズムが整っている、外出することができるということは内的リソースになります。長い時間ゲームを続けることでも、同じことを長い時間続けられると捉えれば、リソースとして使うこともできます。

関係性もリソースのひとつです。かかわり方が同じでも、影響力は違います。落ち着いているときにかかわりやすい人もいれば、たかぶっているときにかかわりやすい人もいます。その人がその子からどのように感じられ、見えているかも重要な関係性の捉え方としてリソースとなります。

これまでのとはたらきかけでうまくいったことやうまくいかなかったことなど、援助者の当事者意識や経験も同様にリソースと考えます。うまくいったという事実だけでなく、本人の持ち味として捉えて

*43 resource 資源や資産を表す言葉。ここでは、困難な状況にある児童生徒の問題を解消するための援助に使える人やもの、こと、場所、時間などを指す。

ケース会議で早期発見・早期対応

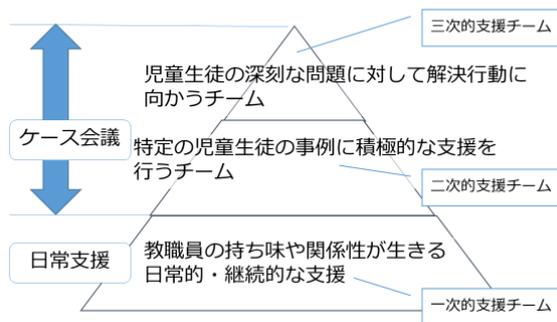
児童生徒の困難の状況には、学校や家庭環境をはじめとする児童生徒を取り巻く様々な環境が影響を及ぼしていることが少なくありません。対応を躊躇しているうちに問題が顕在化し、複雑化していくこともあります。

児童生徒の様子に違和感をもったり、困難の兆しを感じられたりした場合、いち早く情報を共有し、チームとして早期から対応していくことが必要です。

あなたがこれまでに出会った事例の中で、ここから始めないと間に合わない、あそこで考えておいてよかった、どうも後手後手になって時間の経過と共に複雑化したものもあったはず。問題が顕在化していない段階からのケース会議での可能性の検討が、問題の捉え方の広がりや深まりと、どこにつながって、何を動かせばいいのかを教えてください。それが早期発見・早期対応につながり、事例によっては、問題行動につながることなく解消することもあるはず。

児童生徒への三段階の援助サービス（28 ページ）のモデルと同様に、図「三段階の支援チーム」のように三次の支援モデルが描けます。児童生徒の状況によってどの段階で対応するかを検討することが求められます。

三段階の支援チーム



一次的支援チームで間に合うのか、二次的、三次的に進めることが必要かどうかを検討するには、チームによるケース会議が有効です。

ケース会議は支援会議です。情報の共有と合意形成を行うことで、対応の方向性として支援の方針をもち、具体的な援助策にまでつなげます。実際に行っているはたらきかけの評価も行い、見直しや取りやめ、方向性となる方針の再検討も課題とします。

まず、その子になったつもりで、その子の捉えている主観的な世界から見てみる、次に、保護者や家族の側から見てみる、それから、その子にかかわる人の複数の目で見えてみる、そして、専門家を交えてみるという広がりをもたせておくことで児童生徒理解と支援の段階がかみ合ってくると思います。

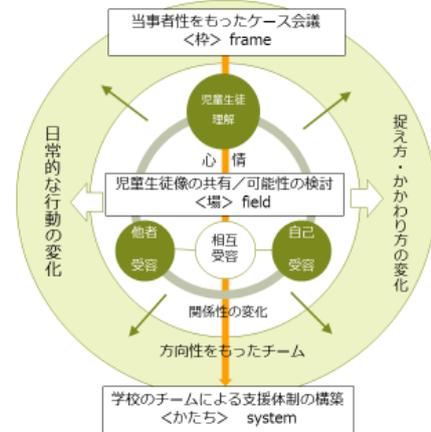
ケース会議がチームによる支援を促進する

ケース会議には事例検討の方法を用いることができます。

24 ページで紹介した ep を用いたケース会議によって児童生徒理解を深め、チームによる支援体制の構築につながるということが明らかになっています。^{*44} 心情の想像を手がかりとした児童生徒理解が教職員の感情にはたらきかけ、教職員の自己受容や他者受容に影響することで相互受容的な関係が生まれます。関係性の変化を促し、実践的なはたらきかけを通して方向性をもったチームとしてつながり合っていく様子を描いたのが、下の図です。

L 校では、ep をベースにケース会議を繰り返すことで、教職員のケース会議やチームによる支援を厄

児童生徒理解からチームによる支援への展開



心情の理解から動く感情と組織の統合（富山県総合教育センター 2019）をもとに作成（一部加筆改題）

介で面倒なものという考え方が変わったと報告されています。ケース会議を実施するごとに、児童生徒の捉え方が変わっていくことが教職員に実感できたことによる影響だと考えられます。互いの結びつきもそれぞれの役割を意識したものとなり、誰かに負担が集中することがなくなったといえます。

そうした事例検討の方法をモデルに実践を繰り返しながら、学校がこれまでに取り組んできたやり方や仕組みに合ったかたちを学校ごとにもつことが、チームによる支援を継続するための要点だと考えます。

*44 富山県総合教育センター 2019

当事者性をもつことと当事者性の限界

チームによる支援には当事者性が欠かせません。当事者性とは、事例を自分と関係し影響のあることとして捉え、向き合うことを意味します。児童生徒の問題にそれぞれがどの程度かかわっているのか、かかわれるのかを考え、検討に加わることが大切です。どの事例検討の方法も、その点を考慮していません。

一方で、当事者性をもつことは、自分にできることの限界を知ることでもあります。できないことを無理に続けることはできません。リソースとして何が使えるのかを査定し、それぞれの当事者性や能力の限界を知ることが、むしろ、チームの機能を高めます。

援助者がそれぞれのできていることやもてているもの、逆に、できないことやもちよのないことを十分に理解して、互いに補い合って問題への対応に必要な役割を果たすことがチームによる支援です。対応のシフトをつくって、みんなでがんばればなんとかできるというものでもありませんし、体制や手続きにとらわれるものでもありません。先生方はがんばっているんだけど、子どもの問題だけが動いていないでは、チームは動いていても事例が動かないということになります。体制があって、協働があっても機能していないわけです。

協働を生かすコーディネーター

児童生徒の情報共有や援助の方針を決める合意形成の中心となって連絡や調整を行い、協働的に対応できるように進める役割を果たすのが、コーディネーターです。

コーディネーターは、専門的な知識、スキル、経験等を要する学校スタッフが務めます。役職ではなく、児童生徒の状況からそうした役割を果たせる人材ということです。生徒指導主事や管理職、教育相談担当や特別支援教育コーディネーターであったり、カウンセリング指導員やスクールカウンセラー（SC）、スクールソーシャルワーカー（SSW）がその専門性を生かしてコーディネーターとして機能することもあるでしょう。状況の変化によっても誰が相応しいのかは変わってきます。本人との関係性によっては、学年主任や養護教諭がその役割を果たすことは十分に考えられます。

専門スタッフや機関、ネットワークの活用

学校は地域社会の歴史や文化、生活ともつなが

り、多くのリソースをもっています。教育活動の多くが対人コミュニケーションであるように、人的リソースは豊富です。

例えば、SCやSSWが十分に活用できていないという場合、専門スタッフの特徴を知り、どう活かすか学校としての方針をもつことが大切です。

SCは、児童生徒の面接・面談役のように思われていますが、それではもったいない。事例における見立て、児童生徒の問題への対応に苦慮する教職員へのスーパーバイズ（心理的指導）や心理的援助、教職員研修にも、心理職としての専門性を活かせるでしょう。見えないものを捉え、はたらきかけるといふSCの力は、教師の児童生徒理解と対応の大きな助けになるはずで

SSWは、社会福祉の専門的知識や経験があります。家庭環境や生育環境等の生活の視点で背景や現状を考慮した見立てを行い、必要に応じて関係機関と調整し、福祉制度等も活用しながら、児童生徒を取り巻く環境の改善を図ります。社会資源を使ったネットワークを機能させるところにSSWの特徴的な役割と機能があります。

一方で、授業や教育活動でのはたらきかけには教師に専門性があります。それぞれの先生の持ち味もあります。それは、SCやSSWも同様です。それぞれの個性、持ち味をつなぎ協働することで、機能を寄せ合い支援に活かしていくことができるわけです。

このことは学校だけに留まりません。相談機関や関係機関、医療機関・関係者、少年非行に詳しい警察の機関、心理や法的な問題に詳しい専門家や専門機関のスタッフ等をチームに加えることで、多くの知見や経験が使えます。行政機関や福祉関係者、地域社会においてもそれぞれに多様な機能とネットワークをもっており、それらと連携し協働していく対応が、問題の解消に向けた方向を見いだせるかもしれません。

学校はそれらのリソースの中継点として支援を仲立ちできる場所になり得ます。

地域の社会資源や専門機関との連携

困難な状況にある児童生徒に対する支援については、公的機関ばかりでなく、民間施設やNPOなどにおいてもさまざまな取組がなされています。学校との連携が考えられる専門機関のスタッフとその役割について、表「公的な専門スタッフと内容」にまとめました。児童生徒にとってのリソースば

りでなく、学校や先生方にとっても、リソースになるはずです。

公的な専門機関のスタッフと内容

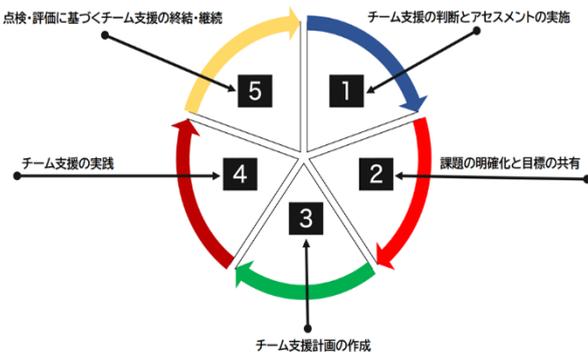
専門機関名	主なスタッフ	内容
教育委員会 (教育事務所を含む)	指導主事、職員、臨床心理士、社会福祉士、精神保健福祉士	教育過程、学習指導、生徒指導に関する相談・指導・助言、法的な助言
教育相談センター 教育相談所 教育相談機関	相談員、臨床心理士、医師、社会福祉士、精神保健福祉士	性格、行動、心身障害、学校生活、家庭生活等の教育に関する相談
教育支援センター (運応指導教室)	指導員、相談員、臨床心理士、社会福祉士、精神保健福祉士	不登校児童生徒の学校復帰への支援
発達障害者支援センター	相談員、指導員	発達障害に関する相談・生活支援
特別支援学校(センター的機能)	教員	障害全般に関する相談・学校支援
市町村	社会福祉主事、母子相談員、家庭相談員、臨床心理士、保育士	児童等の福祉に関し、情報提供、相談対応、調査、指導を行う一時的な窓口。児童相談所とともに、児童虐待の通告先。(児童福祉法)
学校医を含む病院等の医療機関	児童指導員、保育士、心理療法担当職員、家庭支援専門相談員	心身の疾病に関する相談・診断・予防・治療
保健所 保健センター 保健福祉センター	医師、保健師、看護師、精神保健福祉士、臨床心理士、相談員	栄養の改善及び食品衛生に関する事項、維持及び革新に関する事項、保健師に関する事項、母性及び乳幼児並びに老人の保健に関する事項、歯科保健に関する事項、精神衛生に関する事項、エイズ、結核、性病、感染症、その他の疾病の予防に関する事項、その他地域住民の健康の保持及び増進に関する事項等(地域保健法)
精神科クリニック	医師、看護師、精神保健福祉士、臨床心理士	神経症や精神的疾患に関する相談・予防・治療
総合病院の精神科	医師、看護師、精神保健福祉士、臨床心理士	身体的な症状も含めての神経症や精神的疾患に関する相談・予防・治療
精神科病院	医師、看護師、精神保健福祉士、臨床心理士	入院等も含めての精神的疾患に関する相談・予防・治療
精神保健福祉センター	精神科医、臨床心理技術者、精神科ソーシャルワーカー、保健師	精神保健に関する相談、人材育成、普及啓発、調査研究、精神医療審査会の審査に関する事務等(精神保健福祉法)
児童相談所	18歳未満の子供に関する様々な相談(虐待相談、育成相談、非行相談、障害相談等)児童福祉司や児童心理司が保護者や関係者から子供に関する相談に応じ、子供や家庭について必要な心理判定や調査を実施して指導を行う。行動観察や緊急保護のために一時保護の制度あり。(児童福祉法)	医師、児童福祉司、児童心理司、児童指導員
児童自立支援施設	児童自立支援専門員、児童生活支援員、心理療法担当職員、家庭支援専門相談員	不良行為を行ったりそのおそれがあり、また生活指導の必要な児童に対し、入所や通所させて、個々の状況に応じた自立支援を行う。
児童養護施設	相談員、心理療法担当職員	保護者のいない児童、虐待されている児童その他環境上養護を要する児童を対象とした入所施設
情緒障害児短期治療施設	医師、心理療法担当職員、児童指導員、保育士	軽度の情緒障害を有する児童の治療を行う入所及び通所治療施設
児童家庭支援センター	相談員、心理療法担当職員	地域の子ども家庭の福祉に関する相談機関
福祉事務所	社会福祉主事、相談員	生活保護や子ども家庭等の福祉に関する相談、保護実施
民生委員・児童委員、主任児童委員	民生委員、児童委員、主任児童委員	地域住民の保護、保健・福祉に関する援助・指導などを行う。児童虐待の通告の仲介も行う。(厚生労働大臣官製)
警察	警察官、相談員、少年補導員	非行少年の補導・保護・検挙・捜査、少年相談の受理
少年サポートセンター	少年補導員、警察官、相談員	警察の設置するセンターで、子供の非行、問題行動、しつけ、犯罪被害に関する相談
家庭裁判所	裁判官、家裁調査官、書記官	非行少年についての調査、審判を行うほか、親権や養育等の親子家族に関する家事調停や審判も行う。
少年鑑別所	法務教官、法務技官	観測措置決定を受けた少年の収容、資質鑑別を行う。(法務省)
保護観察所	保護観察官、保護司	保護観察処分を受けた少年、少年院を保護退院した少年等に対し、社会内で指導・助言を行う。(法務省)
少年院	法務教官	少年院送致となった少年を収容し、矯正教育を実施。(法務省)
大学などの相談室	医師、臨床心理士、相談員	家庭、教育や心理に関する相談
電話相談	教育相談員、ボランティア相談員	電話での相談、いじめや自殺予防の相談

『生徒指導提要』(文部科学省 H22)を基に作成

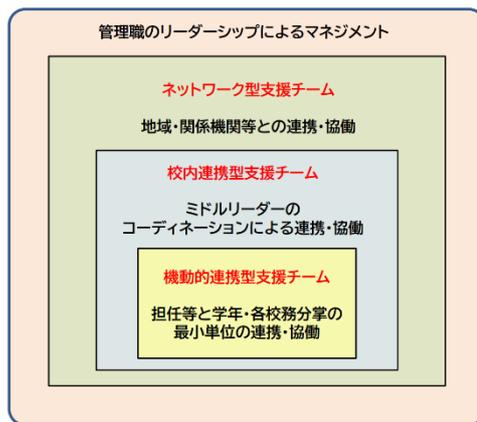
他にも、民間施設やNPO、ボランティア組織等が児童生徒、青少年のサポートを行っている。機関の名称は設置者によって異なる場合があり、都道府県、市町村の状況を確認しておきたい。スタッフの名称については、機関によって定めている場合があるとともに、公認心理師など新たな制度化された資格を有するスタッフが配置されている場合もある。

チームによる支援のプロセス

チームによる支援のプロセスをおおよそ把握しておくことは早期対応につながります。「見立てー手立てー手当て」の循環が児童生徒対応の基本です。図「チーム支援のプロセス」が『生徒指導提要』に示されています。チームによる支援の基本的な流れとして理解しておきましょう。



図「チーム支援のプロセス(困難課題対応的生徒指導及び課題早期発見対応の場合)」
生徒指導提要(2022)

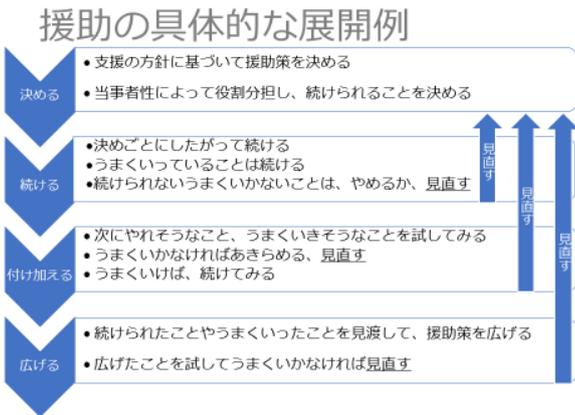


図「チーム支援の実際」 生徒指導提要(2022)

チームによる支援体制を維持するところに目的があるわけではありません。個々の事例、つまり、何につながり、何に影響を受け与えているか、その事例がもつ一人ひとり置き換えのきかない児童生徒の関係性の状況に合わせて支援するチームが必要になるということです。ですから複数の事例に関われば、その事例ごとに、一人ひとりの先生の役割も異なってくるということです。

チームによる支援体制は事例によって変化します。そのため、この図で描いているのは一般的な流れです。事例が動くように、チームによる支援体制も動く。動かすのは、児童生徒の状況とその変化であることを基本において考えます。

援助の流れを図「援助の具体的な展開例」に示してみました。こうした展開を想定して見直しをもちます。



保護者・家族はパートナー

保護者や家族も、支援のために欠かせない役割をもつパートナーです。先生とは比べようのないくらい大きな時間を共に過ごしています。

図「問題の対立と共有」に示すように、対立は不和的な支援をもたらします。ケース会議等を使って子どもの問題を共有してそれぞれに役割をもち、できることを生かしながら協働的な支援を行います。

保護者や家族は子どもについて先生の知らないことをおそろくずいぶんたくさん知っておられるはずです。そこから多くを学び、子どもの支援に生かしていくチームによる支援のメンバーと考えて

みましょう。

チームによる支援体制チェックシート

学校がどんなチームによる支援体制をもっているのかを見渡すためのチェックシートを紹介いたします。

エピソードプロセスの開発に合わせて、チームによる支援の要素を「教師の力」「情報の活用」「チーム力」「時間」の4つの大項目で分類し、構造化しました。それを基に作成したのが表「チームによる支援チェックシート」です。チームによる支援はおおむねこのようなことを基準に考えることができそうです。

これは、学校のチームによる支援体制を採点するものではありません。このくらいのリソースはもっているという確認と学校の持ち味がどこにあるのかを見付けるために使います。今、この学校でできていることやもっているもの、どの方向性に向かえば、学校のリソースを活かしていけるのかを自己評価します。それによって、チームの方向性を再検討することもできそうです。

このチェックシートを使って、学校の持ち味や課題を見つけ出し、それを基に学校のチームによる支援の実践モデルを構想するという事例が報告されています。

チームによる支援チェックシート

	大項目	中項目	内容	✓
困難な状況にある児童生徒へのチームによる支援の要素	教師の力	観察力・感知力	児童生徒の行動や関係性を観察し、変化や問題行動の兆しを敏感に捉えている。	<input type="checkbox"/>
		児童生徒理解	問題の背景や行動の要因、心情の想像など、複数の視点から児童生徒を理解しようとしている。	<input type="checkbox"/>
		チーム支援志向	児童生徒の困難な状況に対して、チームで対応にあたらようとしている。	<input type="checkbox"/>
		当事者意識・満足感	児童生徒の問題を自分自身に関わりのあることと捉え、問題解決につなげようとしている。	<input type="checkbox"/>
		経験の蓄積	チームによる支援の経験を自分自身の教育観や指導観、教育技術や対応力に活かそうとしている。	<input type="checkbox"/>
		チーム支援への期待感	チームによる支援によって児童生徒の困難な状況を解決することに期待を感じている。	<input type="checkbox"/>
	情報の活用	情報共有・活用	児童生徒の情報を共有し、支援に活用しようとしている。	<input type="checkbox"/>
		ケース会議の運用	ケース会議を教職員や援助者の合意形成の場面と考え、積極的に活用しようとしている。	<input type="checkbox"/>
		方針・方策の共有	児童生徒の支援の方針や援助の方策を確認し合って、方向性のある取組につなげようとしている。	<input type="checkbox"/>
		援助資源の理解・活用	援助資源について理解し、支援に活かそうとしている。	<input type="checkbox"/>
		情報の蓄積	これまでの対応について評価し、今後の対応に活かそうとしている。	<input type="checkbox"/>
	チーム力	チーム支援の仕組み	学校におけるチームによる支援の仕組みを互いに了解し合っている。	<input type="checkbox"/>
		管理職・リーダーシップ	チームによる支援が管理職やコーディネーターのリーダーシップで展開されている。	<input type="checkbox"/>
		役割分担	教職員や関係者、関係機関の持ち味を活かした役割分担が行われている。	<input type="checkbox"/>
専門スタッフの活用		SCやSSW等、専門的な知識や経験、見識を有する専門スタッフを活用した支援が行われている。	<input type="checkbox"/>	
連携協働		教職員や関係者、関係機関と連携した支援が行われている。	<input type="checkbox"/>	
即応力・機動力		児童生徒の問題に対してすぐに対応できたり、必要に応じた支援が行えたりする体制がある。	<input type="checkbox"/>	
同僚性		授業や児童生徒への対応について、教職員が相互に支え合い、高め合っていく関係がもっている。	<input type="checkbox"/>	
雰囲気		教職員に共に助け合おうという雰囲気が感じられる。	<input type="checkbox"/>	
時間	早期発見・早期対応	児童生徒の気になる行動や問題行動の兆しを捉えて、チームによる支援が始められる。	<input type="checkbox"/>	
	継続的対応	問題の状況と対応の効果を再評価しながら、継続した支援が行われている。	<input type="checkbox"/>	
	日常的対応	児童生徒理解に基づく情報共有や合意形成、方針や方策の確認等チームによる支援が日常的に機能している。	<input type="checkbox"/>	

コンサルテーションや自己理解

コンサルテーションは、異なる専門性をもつ複数の方が援助対象である問題の状況について検討し、よりよい解決に至るまでのやりとりのプロセスです。

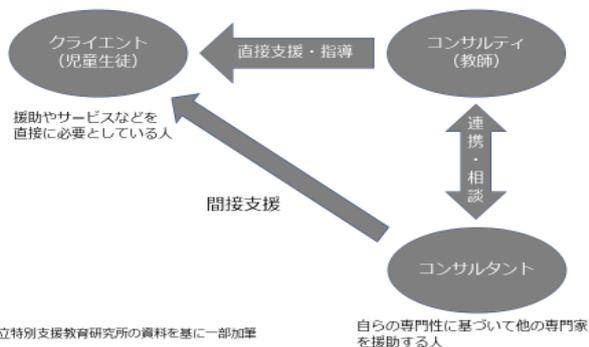
コンサルテーションで何をするのか

児童生徒の問題に対して、児童生徒にかかわる専門的な立場の人（コンサルタント）が、担任や家族等の直接の援助者（コンサルティ）に対し、支援の役割の中でよりよく解決に向けてはたらきかけられるよう助言や援助を行い、今後のはたらきかけについて話し合うことが、コンサルテーションです。

コンサルタントは、SCやSSWであったり、学校外の相談機関や専門機関のスタッフであったりします。

コンサルテーションの関係を示したのが、図「コンサルテーションの図式」です。国立特別支援教育

コンサルテーションの図式



研究所の資料を基に一部加筆しています。

コンサルティ（教師）はコンサルタントとの連携や相談、必要に応じたケース会議等の話し合いを支えに、クライアント（児童生徒）に対して直接の支援を行います。コンサルテーションは支援のふりかえりや見直し、継続に有効です。

保護者や家族がコンサルティになる場合もあります。児童生徒の問題に対して、いっしょにその解決に取り組んでいくパートナーになります。厳密に言えば、直接支援も可能な立場なので、教師がコンサルタントの立場に置かれることもあり得ます。教育の専門家として教師は、保護者や家族がもちにくい知見を有していることもあります。

コンサルテーションの視点の例を表に示しました。事例について考え、支援の状況を確認する際の手がかりになります。

コンサルテーションの視点の例

ケースの概要
かかわり始めから現在までの様子と今の流れがどうなっているか
事例や問題が現れている人のリソースや例外探し
これまでのはたらきかけでうまくいったことうまくいかなかったこと
支援にかかわっている人のリソース
援助のニーズの把握（何ができたらいいのか）
問題の解決のイメージ（どうなったらいいのか）
コンサルティへの肯定的なフィードバック（使えることを強化する）
今後の方針の共有
方針が役に立ちそうか、できそうかの確認

自分に目を向けること

事例について考えるだけでなく、教師が自分自身にも目を向けることが大切です。児童生徒にはたらきかけることは、はたらきかける人自身にも影響があります。人と向き合うことはその影響から逃れられません。もし、あなた自身がその影響がそれほどでもない、薄いと感じられるなら、向き合い方を振り返ってみましょう。頑なところがあったり、移ろい揺れ動きすぎる自分に気付くかもしれません。

自分の感情や考え方に注目したり、絶え間なく変化する心身の状態を感じ取ったりし、自分に起きているありようとして理解することで、児童生徒理解も深まると考えます。また、自分自身のかかわり方やはたらきかけの持ち味や特徴、限界を知ること、自分自身の役割が明確になります。

そうした自己理解の方法には、専門的な知識をもった人のカウンセリングを受ける方法もありますが、日常の同僚との協働の中で自分自身のことを振り返って感じたり考えたり、児童生徒や専門スタッフとのやりとり、ケース会議での想像の中で自己の内面のありように気づいたりすることも十分に考えられます。児童生徒がそうであるように、職場集団がそれぞれの先生の人間的な成長を促すことは必ずあるはずです。

事例に向き合うことは事例を通した内省と想像による、子どもを含めた他者との対話であり、自分との対話です。どこにも輪郭のはっきりしたものはありません。あいまいなものをあいまいなまま抱え込んでいく態度は自身の成長への道筋でもありません。

児童生徒に起きている問題は、何の兆しでしょう。困っているのはあなたではなく、その子です。その問題をあなただけで解決できない場合、必要な支援につなぐのも、あなたの役割です。あなたがその問題をどう捉えてはたらきかけてきたかが、支援の力になります。

何が問題になっているのかを捉える

二次的、三次的支援（三段階の援助サービス、三段階の支援チームを参照）を前提に対応する必要があります。場合によっては現状のままでは放置できない。早急な対応が求められるケースがあります。そうした子どもの理解と対応はどう考えればいいのかを捉える。

言動には理由がある

学校には、話すのが得意な子とそうでない子がいます。発達途上にある子どもたちは、自分の心を言葉で表現する力が十分ではありません。親子関係や家庭環境に問題をもつ子どもほど、言葉にしたり、言葉でやりとりした経験が乏しく、分かりにくい表現になってしまい、本当の心はさらに見えにくくなります。

「頭が痛い」「お腹が痛い」と保健室にしょっちゅう駆け込んだり、イライラして友達に八つ当たりしたりしている子どもはいませんか。表面に現れている行動や言動を叱るだけでは、理解は言うに及ばず、子どもとの人間関係は築けません。「その子なりの問題解決法」で言葉にならない気持ちを表していると捉えてあげると、「どうしたの?」「何かあったの?」という言葉が出てくると思います。

発達段階はもちろん、家族関係や家庭環境など子どもが置かれている状況を踏まえ、まず、言葉に隠れている心を想像することが、子どもたちに向き合う時には必要になります。その上で、子どもは何に困っているのか、この問題の背景に何があるのか、問題の解消には誰との関係調整が必要かを考えます。

愛されたいと願う子どもたち

もう一度、子どもの姿に立ち返って考えてみましょう。

子どもたちは、多かれ少なかれ、自分が望むほど十分には親から愛されていない、認められていないという寂しさを抱えて生きています。無条件で愛し

てくれない、認めたくない親への怒りは、きっと子どもの心に押し込められていきます。

「抑圧」ともいいますが、それは初め、親との関係から起こります。親に受け入れてほしくて、親の価値観や態度を自分に取り入れようとする子どもたち。親の気持ちや考えだけを認め、本当の気持ちを麻痺させたり、ごまかしたりしますし、そんな自分に気づけない場合もたくさんあります。

例えば、虐待に日々さらされている、または、虐待が身近にある状況にさらされてきた子どもを想像してみてください。身体ばかりでなく、心は深く傷ついています。それでも、親のせいにならず、「自分が悪い」と言ってしまう子どもたちもいます。虐待でなくても、「人には思いやりをもって接する」「すべきことはきちんとする」など、「～であるべき」という親の縛りを自分に課し、その期待に過剰適応している子どもも大勢います。家庭内で欲求不満を募らせているため、学校で乱暴な言動になってしまうことも多々あるのです。

家庭環境は人生の基盤

子どもにとって乳幼児期の愛着関係は、その後の対人関係や人格形成に大きく影響するといわれています。虐待やいじめに遭ったことは、反社会性の問題や解離症状を生む可能性もあります。経済的困窮や家族の不仲を抱える家庭で育つ子どもが、自分の将来に夢や希望をもちにくくなるのは想像に難くありません。

人はみな、「認められたい」「受け入れられたい」「愛されたい」と願っています。一方で、親の言う通りの自分を演じ、自分の心を押し殺しているうち、「あるがままの自分では愛されない」と感じてしまいます。そればかりか、「人にどう思われているか」が過剰に気になったり、「自分が何をしたいのか」が分からなくなったりします。

それが、完璧主義と呼ばれるこわばった考え方や学歴偏重の価値観、劣等感、人を見下す態度などにつながることもあります。時代や社会情勢の影響を受け、成績や能力、容姿などで自分の価値を得なけ

ればならないと追い詰められている子どもたちが
増えていることを頭に置いておく必要があるで
しょう。

虐待のサイン

虐待には、①身体的②性的③ネグレクト④心理
的、の4類型があります。

「手足に傷やあざがある」「かざした手にとっさ
に頭を抱えたり、身をすくめたりする」「給食時間
の食欲が異常なほど旺盛」「衣服が汚れている」な
どは、虐待のサインです。また、「給食費が滞る」
「いつ家庭に連絡を取っても父親がいる」などの裏
には経済的な問題や家族関係の問題が隠れてい
るかもしれません。こういった場合、マズローの欲求
階層説(27ページ)にあるように、まずは、安心し
て生活できる環境を取り戻すことが必要になりま
す。子どもたちの姿や行動、言葉から「虐待ではな
いか」と疑われる場合には、先生一人で抱え込まず、
同僚や上司に相談した上、病院や警察、児童相談所
など関係機関に連絡する必要があります。

自分たちの動きによって、親がさらに子どもに虐
待を加えるのではないかという不安はもつともで
すが、子どもの生命を守ることが最優先です。家族
の問題は家族だけでは解決しにくい面があり、親の
考え方や行動の変化に期待するだけでは解決に至
りません。親自身が、どうしたらいいのか分からな
くなっていることもあり得るため、早急な対応が求
められます。加害的な立場になっている人も痛んで
いるので、その立場も十分に考慮します。

万引き、喫煙・飲酒などの非行

見慣れない物を持っている。親が買った覚えのな
いものが部屋にある。家族の財布からお金が抜き取
られる。友達から頻繁に誘いがあり、夜遅くに出か
ける。親への口調が荒くなる。このような子どもの
変化に気づくこともあるでしょう。親から相談を受
ける場合もあると思います。「家庭の問題は、家庭
で解決してください」と伝えるだけでは、子どもた
ちの支援にはなりません。

ダメなことはダメと指導する前に、非行に至った
子どもの心を想像し、言葉だけで言いくるめようと
しないことが大切です。言葉で指示するだけでなく、
時には子どもが行動するのを待ったり、一緒に
行動したりすることも大切になります。

リストカットや過量服薬などの希死念慮

「死にたい」と簡単に口にする子どもに出会うこ
とも少なくありません。以前ならば、「死ぬ、死ぬ
という人に限って死なない」という説がありましたが、
最近では、「死にたい」という発言や考えが、
将来の自殺リスクと密接に関連しているといわれ
ています。軽く見積もってはいけません。

自殺予防の観点からは、何よりもまず、子どもた
ちが心に抱えている「希死念慮」に気付く必要があ
ると思われます。相談で、「死にたい」と言った場
合には、必ず質問をし直し、その言葉の深刻さを捉
えておくことが必要です。手足にリストカットの傷
がある。過量服薬で病院に運ばれた。自殺サイトを
しょっちゅう見ている。このような子どもたちの出
しているサインを大人は決して見て見ぬふりをし
てはならないのです。

自殺を考える人は、「死にたい」くらいに、「自
分の抱えている問題をどう解決したらいいか分か
らない」状態にいます。逆に言うと、死ぬしか本当
に解決方法がないのか一緒に考えられる関係性だ
からこそ、「死にたい」と口に出せるのです。子ど
もの訴えを丁寧に聴いてやること、たとえ「親には
言わないでほしい」と言われても、「あなたの生命
を守るために伝える必要がある」と告げ、見守っ
てあげてください。

治療的な対応が必要な例

人の姿をシステムと捉えた時、小さな不具合や
症状に見えたものが、深刻なシステムエラーによ
るものである可能性があります。これまでののはた
らきかけでは対処できない。治療が必要な問題を
抱えている可能性を想定します。

心の問題と現れ方

人間の心と身体はつながっています。12 ページ
でも紹介したように、認知(考え方)と感情と行動
は、相互に影響を及ぼし合っています。ですから、
外的なストレスによる、内的な不安や葛藤は、子ど
もの身体面や行動面、精神面で症状に現れます。不
適応と思われる行動の背景に、深刻な病気や症状が
隠れている場合もあるのです。

子どもたちの不安や葛藤が高まると、頭痛や腹
痛、めまい、チックなど「身体面」、爪かみや抜毛、
緘黙、不登校など「行動面」、抑うつや対人恐怖、
強迫性障害など「精神面」に症状が現れます。病的
な状態か、そうでないのかの判断がつきにくい場合
も多く、うっかり見過ごしていると、統合失調症や

うつ病などその子の将来にかかわる重大な病気を発症してしまうこともあります。

また、自閉スペクトラム症（ASD）、注意欠如多動性障害（ADHD）、学習障害（LD）、軽度知的障害など発達にかかわる障害を抱えているために、不適応な状態に陥っていることもあります。子どもたちの中には、先生や親の指示通りに動けない理由を自覚できない場合もあり、できないことを叱られ続けることで、自分を責め、自分を肯定的に受け入れることができなくなってしまうます。

心の悩みが深くなって、自分では対処できないほどの不安が起きた場合、病気になってしまう可能性が高まります。逆に言えば、心の病気は不安や緊張感、葛藤を軽く見て、そのまま放置した結果なのかもしれません。心の病も、身体と同じように早く回復するものもあれば、時間がかかるものもあります。

子どもたちの様子に通常と違うものを感じたら、ためらわず親に連絡し、病院に連れて行ってもらうよう提案してください。受診を促すことは、子どもたちとかかわり、成長を見守る立場にある大人の責任です。日頃から気になることを言い合える関係性を保護者や家族との間につくっておきましょう。合わせて、思春期に発症しやすい病気について知っておくことは、子どもたちの心の状態を推測するのに役立ちます。

統合失調症

10代後半から30代にかけて発症することが多いといわれている精神疾患です。以前は、精神分裂病と呼ばれていました。物事の捉え方や感じ方、行動など幅広く症状が現れます。幻聴や幻視、妄想、誰かに操られている感じ、思考力が低下する、無気力などの症状によって、社会生活がきわめて難しくなります。長期間の治療が必要になることが多く、薬物療法や心理療法によって、社会適応能力を高める訓練が行われます。学齢期の子どもでも発症する可能性を踏まえておく必要があります。

摂食障害（拒食症・過食症）

精神的な原因によって異常な食行動に走ってしまいます。10代後半から20代の女性に多く見られますが、男性にも発症します。極端に食べることを拒む「拒食症」とむちゃ食いする「過食症」に分けられます。拒食症では、体重が減少しても満足できず、行動的に動き回ります。過食の場合は、体重増

加を防ぐため、嘔吐したり下剤を乱用したりします。ホルモン異常や筋力低下、心臓や肝臓などの異常、嘔吐による歯の腐食など重大な異変が起きます。

双極性障害・うつ病

「だるい」「やる気がない」「自分はダメ人間だ」など「憂うつ」に感じる場合があります。食欲がなくなったり、眠れなくなったり身体症状も現れます。逆に、楽しくて、愉快で、自分では制御できないほど気分が高揚している状態を「躁」といいます。うつと躁の状態が周期的に繰り返す場合を「双極性障害（躁うつ病）」、うつだけを繰り返す場合を「うつ病」と呼びます。うつは、生きる気力が弱まっている状態で、すべてを悲観的に捉え、「死にたい」と訴えることもあります。躁のときは、社会的な抑制が乏しくなり、日常生活が妨げられることもしばしばあります。薬物療法が有効ですが、再発を繰り返すことも多い病気です。かなり若年でも症例がみられます。

強迫性障害

ある観念にとらわれ、不安がなくならないため、行為を繰り返さざるを得なくなるのが主症状です。十分清潔だと分かっているが何度も手を洗わないと不安な人がいます。少しでも何かに触れると不潔だという考えが繰り返して起き（強迫観念）、何度も手を洗う（強迫行為）を繰り返すのが症状です。不潔恐怖や鍵が閉まっているか確かめる、ガス漏れが気になって外に出られない、忘れ物をしたんじゃないかと心配になって旅行に行けないといった確認恐怖などがよく見られます。ほとんどの場合は、自覚して悩んでいる場合が多く、うつ病を合併することもあります。統合失調症と誤診されることもあります。薬物療法と行動療法が効果的です。

薬物依存症

薬物依存症の薬物とは、社会的に違法な麻薬、幻覚発現剤、シンナーなどと、入手が容易な安定剤（睡眠薬・抗不安薬など）や市販薬（風邪薬・非麻薬性鎮痛剤・喘息薬など）の乱用も含まれます。精神的な依存傾向や意識的・無意識的な不安感情から生じた空しさやさみしさ、孤独感、怒り、抑うつ感などの強い感情をしのぐために薬物の摂取で仮の安心感を得ようとしていることが背景にあります。

解決のためには、自助グループでの薬物摂取の中断に加え、薬理作用の理解、身体的・精神的な影響の認識などの教育的なはたらきかけが必要なため、専門家の関わりが欠かせません。

引用・参考文献

このテキストは、教育相談部のスタッフが調査研究や教員研修、教育相談で得られた知見をもとに、令和3年に富山大学大学院教職実践開発研究科の石津憲一郎准教授（当時）の監修を得て作成しました。本書は令和4年に生徒指導提要が改訂されたことに伴い、令和7年に教育相談部で一部内容を見直したものです。

作成にあたっては、以下のような引用・参考文献を用いています。多くは、富山県総合教育センター教育資料室の蔵書です。

- マルティン・ブーバー 『我と汝・対話』岩波文庫 1979
- 深谷和子編著『児童心理 2008年6月号臨時増刊 子ども
のメンタルヘルス』金子書房 2008
- 深谷和子編著 「子ども理解を深める『心理アセスメント』」『児童心理 2011年12月号臨時増刊』No.942 金子書房 2011
- 深谷和子編著 「学校における事例研究・事例報告」『児童心理 2012年12月号臨時増刊』No.960 金子書房 2012
- 福原真知子 アレン・E・アイビィ メアリ・B・アイビィ 『マイクロカウンセリングの理論と実践』風間書房 2004
- 福原真知子監修編集 日本マイクロカウンセリング学会編『マイクロカウンセリングの歩みと展望 日本マイクロカウンセリング研究会／学会の活動を通して』川島書店 2007
- 福原真知子監修 山本孝子ほか著 『マイクロカウンセリング技法－事例場面から学ぶ－』風間書房 2007
- 濱井修 『現代の倫理』山川出版 2002
- 半田一郎 「一瞬で良い変化を起こすカウンセリングの“小さな工夫”ベスト 50 すべての教師とカウンセラーのために」『月間学校教育相談 2019年7月増刊号』ほんの森出版 2019
- 平木典子 『家族システム療法と技法・入門編～システムとしてみる家族療法の考え方～』チーム医療ラーニング 2019
- 廣瀬清人 菱沼典子 印東桂子 「マズローの基本的欲求の階層図への原典からの新解釈」『聖路加看護大学紀要 No.35』 2009
- 井庭崇 長井雅史 『対話のことば オープンダイアログに学ぶ問題解消のための対話の心得』丸善出版 2018
- 生田倫子 『ブリーフセラピーで切り抜けるトラブル即解決力』日総研出版 2011
- 稲垣応顕 喜田裕子 『教育カウンセリングと臨床心理学の対話』文化書房博文社 2006
- 稲富正治『図解 臨床心理学』日本文芸社 2016
- 伊藤絵美 『認知療法・認知行動療法カウンセリング初級ワークショップ』 2005
- 伊藤美奈子『不登校 その心もようと支援の実際』金子書房 2009
- 伊藤美奈子 相馬誠一編著 『グラフィック 学校臨床心理学』サイエンス社 2010
- 石隈利紀 『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的援助サービス』誠信書房 1999
- 石隈利紀 田村節子 『石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門 学校心理学・実践編』図書文化 2003
- 梶田叡一責任編集 日本人間教育学会編 『教育フォーラム 59 対話的な学び アクティブ・ラーニングの1つのキーポイント』金子書房 2017
- 河合隼雄『河合隼雄のカウンセリング入門 実技指導をとおして』創元社 1998
- 河合隼雄 鷲田清一 『臨床とことば』阪急コミュニケーションズ 2003
- 喜田裕子 「簡易版マッピング付箋法の作成と検証」『富山大学人間発達科学部紀要第26号』 2015
- 喜田裕子・小林正幸・早川恵子「『マッピング付箋法』を用いた教書のためのカウンセリング研究事例」『カウンセリング研究』45、51-60
- 岸田幸弘 「育てるカウンセリングが『生きる力』を育む－対人関係ゲームプログラムの実践－」『現代教育科学』No.482 明治図書 1996
- 國分康孝 『構成的グループ・エンカウンター』誠信書房 1992
- 國分康孝編著『児童生徒理解と教師の自己理解 育てるカウンセリングを支えるもの』図書文化社 1988
- 黒沢幸子 『指導援助に役立つ スクールカウンセリング・ワークブック』金子書房 2002
- 黒沢幸子 森俊夫 元永拓郎 『明解！スクールカウンセリング－読んですっきり理解編－』金子書房 2013
- 桑原智子『教室で生かすカウンセリングマインド』平文社 1999
- 松原達哉編著『臨床心理学』ナツメ社 2002
- 松原達哉 福島脩美編 『カウンセリング心理学ハンドブック [下巻]』金子書房 2011
- 文部科学省 『生徒指導提要』 2010
- 文部科学省 『生徒指導提要』 2022
- 森俊夫 黒沢幸子 『<森・黒沢のワークショップで学ぶ>解決志向のブリーフセラピー』ほんの森出版 2002
- 諸富祥彦 『学校現場で使えるカウンセリング・テクニック上』 誠信書房 1999
- 諸富祥彦 『学校現場で使えるカウンセリング・テクニック下』 誠信書房 1999
- 森 昭憲「小児・思春期に見られる病気の特徴」（富山県総合教育センターR2年度第4回生徒指導セミナー資料 2020）
- 中田豊一 『対話型ファシリテーションの手ほどき 国際協力から日常生活まで、人間関係をより良いものにするための方法論』認定 NPO 法人ムラのミライ

- 2015
 関 勝「児童相談所と虐待相談の状況・学校での現れ方や連携など」（富山県総合教育センターR2年度第3回生徒指導セミナー資料 2020）
 新堀通也 『教育愛の構造』福村出版 1971
 下原正裕 「非行少年の特徴と問題点の理解について～少年鑑別所から見た子どもたち～」(富山県総合教育センターR2年度第3回生徒指導セミナー資料 2020)
 正保晴彦 『心を育てるグループワーク 楽しく学べる72のワーク』金子書房 2019
 杉山登志郎監修 『子どもの発達障害と情緒障害』講談社 2009
 田上不二夫編著 『対人関係ゲームによる仲間づくり 学級担任にできるカウンセリング』金子書房 2003
 田上不二夫監修 中村恵子編著 『学校カウンセリング 問題解決のための校内支援体制とケースフォーミュレーション』ナカニシヤ出版 2009
 田上不二夫 『実践グループカウンセリング 子どもが育ちあう学級集団づくり』金子書房 2010
 高橋勝 『子どもがいきられる空間 生・経験・意味生成』東信堂 2014
 富山県発達障害者支援センター「ほっぷ」『ひとりじゃないよ<学齢期>発達障害支援ハンドブック 2020年度版』（富山県 2020）
 富山県総合教育センター 『研究紀要第33号』富山県総合教育センター 2015
- 富山県総合教育センター 『研究紀要第34号』富山県総合教育センター 2016
 富山県総合教育センター 『研究紀要第35号』富山県総合教育センター 2017
 富山県総合教育センター 『研究紀要第36号』富山県総合教育センター 2018
 富山県総合教育センター 『研究紀要第37号』富山県総合教育センター 2019
 富山県総合教育センター 『研究紀要第38号』富山県総合教育センター 2020
 富山県総合教育センター 『研究紀要第39号』富山県総合教育センター 2021
 富山県総合教育センター 『研究紀要第40号』富山県総合教育センター 2022
 富山県総合教育センター 『研究紀要第42号』富山県総合教育センター 2024
 富山県教育委員会小中学校課編 『小学生の理解のために－令和2年度－』富山県教育委員会 2020
 若島孔文編著 『脱学習のブリーフセラピー 構成主義に基づく心理療法の理論と実践』金子書房 2004
 鷲田清一『「聴く」ことのカー臨床哲学試論』ちくま学芸文庫 2015
 山口豊一 松崎くみ子 『学校心理学にもとづく教育相談－「チーム学校」の実践を目指して－』金子書房 2018
 吉川悟 『「家族療法」システムズ・アプローチのくもの見方』ミネツヴァ書房 1993

「教育資料室」（富山県総合教育センター教育ビル3階）では、教育研究のための専門書、研究紀要、教育関係雑誌などを豊富に取りそろえて、県内教職員の研究、研修、授業づくりを支援しています。教育資料の検索、閲覧、および貸し出しができます。利用できるのは、富山県の国公立私立学校（園）に勤務する教職員、富山県の教育機関に勤務する教職員、その他、富山県総合教育センター所長が認めたものとなっています。

学校カウンセリング講座

自己実現の支援のために

令和7年3月

令和7年3月 改訂 富山県総合教育センター教育相談部

令和3年6月 監修 石津憲一郎（富山大学）

編集 富山県総合教育センター教育相談部監修

この冊子は、富山県総合教育センターが主催する「学校カウンセリング講座」のテキストとして教育相談部のスタッフが製作したものです