

和歌山大学附属三校教育相談コーディネーターによる心理的援助実践の展望－Ⅱ

The Prospects for Psychological Support Practice by the Counseling Coordinator for The Three Attached Schools belonging to Wakayama University's Faculty of Education II

藤田絵理子

FUJITA Eriko

(和歌山大学教育学部附属三校教育相談コーディネーター)

久保富三夫

KUBO fumio

(和歌山大学教育学部教育実践総合センター長)

和歌山大学教育学部附属三校(附属小学校、附属中学校、附属特別支援学校)に配属されている附属三校教育相談コーディネーターの存在意義を振り返り、2013年度の実践について検討する。またコーディネーターが介在することによる校内支援体制の層の広がり、校内でのチーム援助体制の確立による児童・生徒・保護者理解、支援の成果、管理職と教職員の協働、コーディネーターと学校内体制との協働を、自身の専門性ー心理的援助という視点からのアプローチにより展望する。

キーワード：教育相談コーディネーター・学校支援体制・チーム援助・協働・心理的援助

1. はじめに

和歌山大学教育学部附属小学校、中学校、特別支援学校の児童・生徒、保護者、附属学校教員、また和歌山大学教員との出会いや指導によって支えられた「和歌山大学教育学部附属三校教育相談コーディネーター」としての業務が2014年4月で二年目に入った。

教育相談という、特別支援だけにとらわれない大きな枠組みにより、幅広く支援の必要な児童・生徒に目を向け、学校内また学校外関係者と関わる試みの中でコーディネーターとは、クリエイティブな(良い意味で枠が無い)仕事であり、大学からも附属学校との関係づくりをメインにして、ある意味「なんでも屋さん」になり「まずは、可能な範囲で学校からの依頼、ニーズに応える」²⁾ことが第一歩であった一年だと感じている。

コーディネーターとして、マニュアルや規範が無い手さぐり状態であったが、結果として生じたオリジナルな業務によって、何が達成され何が課題として見えてきたのだろうか。

社会的にも、めまぐるしくスピード感のある時代、そのなかでコミュニケーションツールの多様化、「デジタルネイティブ」と評されるほど、電子機器によるやり取りや操作が滑らかな子どもたちの間では、学校において交友関係で生じる問題の質や親子関係を含む人間関係の距離感が変化していることに気付かされる。

また昨今の経済的状況の悪化が、保護者を通じて、家庭、さらに子どもたちの生活に及ぼす直接的な影響も懸念される。

社会の変化、家庭の変化、子どもの質の変化により学校で生じる多様性ある問題に関して、当然コーディネ

ーター業務においても問題の複雑さに直面したが、緊急かつ柔軟な対応、教員間でコミュニケーションを重ね校内で一致して取り組むことでケースの好転などを経験した。三校でのそれぞれの種類の対応は、エネルギーを消耗することであったが、その面でコーディネーターが、教育学部教育実践総合センター所属であることのメリット、つまり大学から直接下支えがある、また大学教員からのスーパーバイズを受けることが可能な立場にあり、応援や励ましを得、保護されていたからこそ踏ん張ることができたと確信する。そこで、昨年度に引き続き、大学附属三校コーディネーターの果たす役割について、再度見直し、現状と今後の課題を分析し、業務遂行における新たな原動力としたい。

2. 研究目的と方法

2.1.1 研究目的

児童・生徒に対する支援者の一人、コーディネーターとしての心構え・意識を覚醒させ、また「教育相談」という立場で、コーディネートしていく際の留意点などを昨年度の業務から振り返り、省察し、今年度の支援の方向性、可能性について考察する。

さらに、2014年度の業務の展望を検討することにより、改めて「校内協働」の意義を深め、より力動あるものとし、学校心理士資格を生かし心理的援助を特徴としたコーディネーター業務の在り方の可能性について分析する。

このように年度の初頭に、コーディネーター配置の意義を確認することにより、附属三校における心理的援助の効果的実践の心構えと支援目的を明確化する。

2. 1. 2 附属三校コーディネーター配置の目的と期待される効果

本誌No. 23掲載の拙稿においても述べたが³⁾和歌山大学教育学部は附属三校教育相談コーディネーター配属の意義について以下のように提起している。

「附属三校に在籍している発達障害など特別な教育的ニーズを持った子どもへの発達支援や学習支援などについて中心となり計画・推進するとともに、附属三校間の連携、保護者との連携などを専門的立場からコーディネートする担当者を配置することで、新たに大きな課題となってきた発達障害を持つ児童・生徒に関する課題に関連し支援の在り方や連携の在り方のモデルを構築する。」
期待される効果は次の二点である。

「第一は、附属三校において新たに課題となってきた発達障害を持つ児童・生徒に対して専門的な立場からの支援が行えることである。」

「第二は、支援の在り方のプロトタイプ及び関係機関との連携・支援モデルを示すことができることである。」

2. 2 研究の方法

教育相談コーディネーターの仕事に従事するにあたり、支援のプレを最小限に防ぐために、コーディネーターの役割、また学校コンサルテーション、協働について、参考文献から調査研究をまとめ、自身の専門性－心理的援助という視点を重要視した実践を振り返りながら考察する。

次に2013年度、附属三校とコーディネーターが協働することによる校内の取り組みの変容、関係機関との連携などのシステム構築に向けた実践について整理し考察する。

3. 先行研究から心理的援助に焦点化した考察

コーディネーターとして学校での役割を果たす際に指針となった先行研究について重要と思われるものを整理し、実践を振り返りながら考察を行った。

3. 1 調整・相談役として

コーディネーターとしてまず校内で求められる役割として大きな柱は「人と人、人と関係機関、機関と機関をつなぐコーディネーション機能と、専門家同士が協働で知恵を出し合い作戦を練る過程でのコンサルテーション機能」⁴⁾である。

そのためにコーディネーターとは、学校内の教師とは異なる位置付け、すなわち「調整役」、「相談役」の専門家としての機能が重要である。

しかし、専門性を誇示するのではなく「専門家とは『反省的実践家』である」⁵⁾と言われるように附属学校の教師という自分とは異なる職種の専門家を尊重し、相手から常に学ぶ姿勢、真摯な態度を持続し、自分の専門性を客観的に反省しつつ、次の実践につなげる心

構えも必要である。

ただし「反省的実践家」として、反省を程よく取り入れることで支援や実践の質を向上することが可能になるが、逆もまた真なりで、反省が行き過ぎると教師、また心理士としてのセルフメンテナンスにおいては危険な状態に陥りやすいことにも気づいた。

3. 2 片務支援における信頼関係の構築

「教育の本質は相互性にある」⁶⁾と言われるように、一方的に自分の実践に酔うのではなく、支援対象に届く丁寧な支援を心がけ、たとえ支援対象が子どもであっても、相互に交換できる何かを見つけるべく相手の視点に合わせる努力や、相手の魅力的な資質を発見し続ける探究心も必要である。

数多くの校内ケース会議での実践において感じたことであるが、教師とのコンサルテーションでは相互性、互いに学ぶ態度、心構えを互いに持つことで、交換できる内容が充実し、相互の信頼関係が強まり、支援の方向性の一致、発展に寄与した。

しかし、この点でも留意したい点として、相互性を求めすぎない支援の価値も昨年度の実践を通して気付くことができた大切な視点である。

ぴったりくる言葉として、相互性を求めない支援より双務性を求めない支援とオリジナルで名付けてみた。つまり人間関係における社会性の成長の一部分としてギブアンドテイクをバランスよく行っているが、あえて、お互いにお互いを縛り付けず、互いの任務(双務)に捉われすぎず、それぞれの専門性を生かした自由さ、信頼関係を基本にした、ゆとりのある関係性の大切さについてコーディネーター業務を通じて確認することができた。

双務性について、コーディネーター業務の中の特に重要な業務分野である教育相談を例に挙げてみる。

カウンセラーとクライアントの関係での双務性に注目するなら、相手が自分の期待通りの変化をしない場合、例えば「私はこんなにあなたのことを思っているのに…あなたはちっとも変化しない」と焦り、こちら側からの一方的な親切の押しつけのような支援になり、関係性のバランスが悪化する。

双務支援に比して、オリジナルで片務支援と名付けることで、すぐに実践の変化が見えない支援の場合でも心理的なアプローチにおける励みとしたい。つまりコーディネーターとして、児童・生徒・保護者を教育相談の場で支える機会に、自身が持つ支援の道筋の見通し、教師との校内協働の場でそれらを共通認識としての確認がある等、支援者の側として一方に下準備が整っているなら、もう一方側のクライアントの変化をあたかも互いの任務であるかのように(心の中でも)求めず、こちら側の片務業務のみで満足する姿勢でありたい。その努力により淡々と誠実に関わり続ける内なる勇気や、秘した情熱を持ち続けながら、支援の一助を積み重ねることに集中することが可能になる。そのように相手に期待をかけ過ぎず、まず片務支援をコ

ツコツと遂行することで、信頼関係を静かに築き、時の経過とともにいつしか相互の任務を晴れやかに果たせる将来が、おのずと発生してくる事例をたくさん確認することができた。

3.3 観察力を磨くことでの支援の広がり

コーディネーターとしての支援で最重要ともいえるのは、できればゆったりとした時間軸のなかで子どもを丁寧に観察するという視点である。石隈利紀は「子どもの援助ニーズについて教師やカウンセラーが教室での子どもの観察などを通して自分の目で発見するものであると同時に、子どもとの個別の関わりの中で子どもがゆっくり見せてくれるものを受け取るものでもある」⁹⁾と述べている。

ここでも、専門家として自分の主観的な発見に酔わず、育ちゆく子どもが、日常生活の場面で自然と見せてくれるものに驚嘆しつつ、子どもを主体として、こちらは見せていただく存在であるという謙虚な支援姿勢の大切さに気付かされる。子どもがゆっくり見せてくれるものにどれだけ気付くことができるのか、どれだけ客観的に観察でき、それを子ども理解につなげることができるのか、支援の精度を向上させるために秀れた観察力が必須ではないだろうか。

観察力に関して、ナイチンゲールが指摘した観察力の場面策定の観点は心理的援助の指南となる。

「あなた方と一時間にもわたって元気に話をした後、患者の所に戻って、患者をよく観察することが患者の状態を知る最良の方法である…人間は何かを一生懸命やっているときには、まず倒れたりしません。危険なのはその後です。実際頑張り過ぎたために何らかの影響が出るとすれば、ほとんどがその最中ではなく、後からです」⁸⁾

心理的援助場面において、支援対象の子どもは、観察したタイミング(授業中、給食時、休み時間、放課後)や、関わる他者(友達、教師、保護者)や場所(教室、校庭、保健室、相談室)により見せる表情が異なってくる。観察のタイミングを元気な時ばかりでなく、学校内であってもふっと力が抜けた時の子どもの様子が観察できそうな場面に、まめに足を運ぶことで、情報を多くすることが可能になる。また、保護者からの情報が得られるなら、家庭における生活場面の観察における視点も重要なアセスメントにつながる。勉強などの緊張場面だけでなく、食事、起床時、就寝時、趣味の時間など様々な場面での様子に(保護者や子どもが神経質にならないよう)自然に気を配っていただき、心理相談場面で情報交換を行うことで、保護者が子どもの新たな面を発見し、子どもとポジティブに関わるエネルギーにつながることも多い。

ペアレンティングプログラムのトリプルPでは、子どもの問題行動の分析、親が指示を出すタイミング、行動チャートを記録するために言葉をかける前に子どもを観察する経験を約2か月にわたり学んでいく。その中で「母親の私自身も子どもの様子をよく見て理解

できるようになったので、頭ごなしに叱ることがなくなりました」⁹⁾というように、観察は理解の第一歩であり、自分の子どもへの理解は、親子の穏やかな関係に大きく寄与すると実感する。

さらに、学校においては教師や支援員も含めた複数の目で観察することにより、得られる情報が多角的になり、情報量が蓄積される。校内で援助チームを組み、支援対象の子どもを様々な角度から観察し、子どもに迫る努力を傾けることで協働する益は大きい。

したがって、校内協働におけるコーディネーターや教育相談の際には、成長・変化が著しい子どもの複雑さへの心理的な接近というある種の心理的な手術にかかわっているかのような慎重さや、畏敬の念を持ちつつ携わる姿勢を保持する覚悟である。自分独自の先入観やバイアスに左右されず、複数の意見を交わすことでのブレンディングを大事にし、その結果、信頼感があるからこそその支援方向の軌道修正を含め、すべての校内協働の目的が、子どもへのより良い理解、支援の深さや幅を広げることによって確実につながるといえる確信や希望も持続したい。

3.4 アセスメント・連携資源を組み合わせる

アセスメント情報を組み合わせる有用さについて石隈は「映画、ネル(野生の女性)に見るアセスメントと援助において三か月間行われる、ネルに対する二人の専門家(地元医師と精神科医)のアセスメント方法の対照性と相補性に注目し、一人は、ネルと信頼関係を作りながら勘と感性による直接支援、関わりながらの観察を行い、もう一方はビデオによる解析、科学的な客観的な観察であり、二つが統合されてネルのアセスメントが実を結び、援助につながっていくのである」¹⁰⁾と述べている。ここで二人の専門家の異なる観察と関与、分析の観点が記述されている。同様に附属三校コーディネーターも各附属学校に一週間に一度訪問し関わる大学から派遣された外部の専門家であり、反面、校内の事情に通じている点では内部性も強い。そのように外部性と内部性を兼ね備えた特殊な位置づけの専門家として、常に子どもたちと近い距離にある現場教師という専門家とは異なる立場や観点を生かしたコンサルテーションが可能になる。結果として、それぞれのアセスメント結果を検討しケースによってはかなりの時間をかけながら、対応を熟成することができる。

具体的にはアセスメントにおいて、保護者、教員との協働のもと、子どもを丁寧に理解するため各種発達検査ツールを活用した。WISC-III、WISC-IV、SM、LDI、CBCLなどから子どもの特性理解、苦戦している分野の再認識、今後家庭や学校で関わりや学びにおいて気を付けるとプラスになる点、家庭での困り感の聞き取りとの一致など、発達検査を通じて子どもが見せてくれる姿から心理的援助による支援の幅を広げることができた。

また、困難事例などの場合、連携においてそれぞれの分野の外部専門家に助言をいただくことができるよ

う連携機関とのコーディネートによって校内の資源だけでなく、大学教員や外部専門家とのコンサルテーション、コーディネーションによって、より良い支援の方向性を探ることが可能になった。

附属学校での発達や気がかりな児童・生徒への関わりの校内チームでの問題解決機能の向上と、外部連携依頼においてはケースによって必要性を確認し「(学校として)丸抱えしない、(外部機関に)丸投げしない」¹⁴⁾ように留意しつつ積極的な連携を目指し、子どもの成長にいかに関わり、地域全体として関わる事が出来るのかを問い続けている。

さて、先ほどの野生の女として発見されたネルは、慎重なアセスメント結果による丁寧な対応により、今後の生き方として、自律(自立)、自分の道を自ら選択し、決定出来るまでに成長したという。

まさに、支援の経過でもあり大きな目標は、子どもたちがどれほどすがすがしく自己決定を重ねていくことが可能になるか、人生において自分らしい歩みによって生活の質を高めることが出来るかにあるといえよう。

3.5 通訳者・橋としての役割

子どもを主人公として置き、子どもを育てる環境としての学校での関わりや環境整備の中に、校内での協働意識が同じ方向、同じ勢いで対応していくことで、子どもの健やかさを保障することを目指し、変化を仕掛け続けなければならない。

コーディネーターは、学校で生じる各問題において、専門家同士の観点を配慮しつつ、子ども、保護者の願いも尊重しつつ、学校側から要請があれば、担任、関わる学年の教師集団、学校組織として、子どもや保護者に対して、担任、学年、学校として何を行うことができ、何は行えないのかについて生き生きとした協議が行える場の提供、その調整も必要になってくる。

また、保護者と学校側が対立するような場合、「コーディネーターは援助チームの援助方針の説明・調整やアセスメント・判断などを中心となって担うが、まずは保護者と学校の両方の立場を理解し、通訳として関係の橋渡しをする役目を担う」¹⁵⁾のである。

橋渡しとはある意味、大変危険な仕事である。橋としての安全の信頼性や魅力、渡る利便性が無ければ、その橋を利用して渡る人はいないだろう。さらに、きちんと二点、つまり子ども保護者(家庭側)と学校側に届く必要な橋の長さも必要である。長すぎても短すぎてもいけない。つまり介入し過ぎて、中途半端過ぎてもいけない距離感の難しさを常に伴う。

また強度も大切で、自分が橋渡しを行おうとする問題の重みを途中で投げ出すことなく、耐えられるのか一問題におけるリスクマネジメントを含む、ある程度アセスメントが出来ているのか、関係する教員、管理職など学校側の思い、考えの確認、援助者として依頼できる外部専門機関の存在の選定など、問題解決のために「橋」としてどのような働きが出来るのかの自

問自答、客観的な判断が不可欠である。

つまりコーディネーター業務は、二者の橋渡しという役割に耐えうる自己の内面の強度、信頼性、「通訳」としての業の確かさ、安全性のセルフメンテナンスなど様々な下準備があつてこそ継続できる仕事であると真摯にうけとめてこそ継続が可能になる。

コーディネーター自身が、健康でバランスのとれた精神状態であることは自分自身や他者の安全性のためにも欠かせない特質であり、その面でコーディネーター自身のソーシャルスキルの向上を目指したい。

関連して、教師のソーシャルスキルとして、児童生徒に「まず援助的な対応を十分に行い、教師と児童生徒とのリレーションを形成して、指導的な対応を抵抗なく受け入れられる形で示しながら、教師の援助者であり、指導者であるという存在を納得させ、受け入れさせることが必要」¹⁶⁾であるのと同様に、リレーションシップなくして教師とコーディネーターとの協働は生じない。リレーションシップを築くために、援助的な対応が伝わる—コーディネーターが教師を尊重していることが伝わるような温かいコミュニケーションを心がけ、同時に互いの専門性を信頼し、安心した橋渡し機能を担うため地道な「後方支援」¹⁴⁾を粘り強く継続し、率直な意見交換を重ねられる関係性を目指したい。

3.6 教師とのコミュニケーションにおける工夫

教師から個別の子どもに関する相談があつた際「専門家に期待するのは、客観的な根拠を持つところの助言(コンサルテーション)であつて、そのなかには正確な情報が提供されることへの期待も含まれる」¹⁵⁾ことを目指し、自分の意見だけを述べず、相談に関連した書籍、雑誌からの直接的なコピーを、ねぎらいの一言メモと共に、相談を持ちかけてくれた教師の机に置き、忙しい教師が自分の都合の良い時間に読むことが出来るよう配慮した。

学校に関連して生じる多様な問題、不登校、各種の発達の偏り、学習障害、場面緘黙、身体的な問題(排泄の問題、起立調節性障害、情緒不安による頭痛、腹痛)、問題行動(嘘、衝動性、乱暴、性的な問題、こだわり)、クラスの荒れに対する対応、いじめ、トラウマ、虐待、トラブルの多い子どもたちにソーシャルスキルを促す方法、子育てをサポートしてくれる連携機関の情報提供、教師のメンタルヘルスなど様々な問題の記事を、釈迦に説法のような申し訳ない気持ちで、机に置いたが、教師からの感謝の言葉や、会話を深めるきっかけに発展し効果を確認した。

またケース会議時も同様に、時間が許す限り、コーディネーターが相談ケースの子どもを事前に観察、見立てや問題点を明らかにしつつ、関連する書籍などからの資料を準備し、会議の際、参考資料として配布した。それは忙しい教師の貴重な時間への尊重、会議が出来ただけ短時間で効果を上げるため、料理の下ごしらえのように、ひと手間をかけることで、共通理解、新たな視点の提供、今までの教師の支援の確かさの確

認、教師の自信、子どもと関わる力、やる気の再燃、他の教師からの励ましや協力、チームワークの活性化の好機となった。

ケース会議の後、校内コーディネーターより「ケース会議ってこんなに楽しかったんだ、会議後もずっと、子どもに関する会話が弾んだ」と感想を受け、ケース会議時のコーディネーターの機能は、橋渡しというより、橋まで案内するのみで、あとは校内の教師集団が、独自のパワーでどんどん発展形にしてくれる力強さ、教師集団の自由闊達で、高い力動を実感した。

実際、ケース会議では、教師たちの知恵袋からの提案があり、それをあてはめながら困難事例に取り組むうちに、困難を抱えたクラス担任が、自然と変化し、しなやかに成長していることに気づく。問題行動には、担任によるクラス集団へのアプローチと、個別への丁寧な関わりが必要であり、それらの弾力ある両方の支援を、クラスだけでなく、学年として支える事で、さらに指導に統一感や温かみが増し、支援の層が厚くなった。

以前の拙稿でも引用したが、附属三校コーディネーターの役割として、門田・奥村が「学校が教員コーディネーターを配し、『校内協働』体制を作っていくことで、教職員間の子ども支援に対する一体感が醸成され、関係機関との協働を図る『校外協働』とも連動した取り組みが展開できていく」¹⁰⁾と述べているようにケースによっては「校内協働から校外協働に」の連動が求められ、昨年度も外部連携機関の援助が必要となり、学校という枠を超え、大きな地域ネットワークで子どもを安全に支える必要性や安心感を、管理職や教員と再認識する機会となった。コーディネーターとしては、外部連携機関と学校との連絡窓口として校内での報告、連絡、相談などの連携を促進しつつ協働することが可能となった。

4. コーディネーターとして三校での実践の概要と内容

4.1 コーディネーター業務に関する各校の期待の特色

附属三校は大学附属の教育機関として、それぞれ固有の熱心で明るい校風と学校文化を持っている。その中で、研究意欲の高い熱意のある教師集団が存在し、彼らに育てられる活発な子どもたちが学んでいる。

昨年度、和歌山大学という親の元に生まれた個性豊かな附属三校「附属三兄弟」のきずな、兄弟としての、兄弟だからこそその貴重なつながり、連帯感も大切にしたいと願い、コーディネーターとして、三校の管理職との信頼関係が築かれた時期に、まず管理職同士の連携を中心に協力を依頼し、それぞれの学校の特色を生かし、得意分野で他の学校を助ける兄弟間連携、親である大学の教員との連携も促進することができ、管理職も「もっと大学や附属学校間での連携が必要だ、身近にこんなに良い学校資源があってありがたい」と、大学附属校ならではの貴重な連携関係の再確認、再発見につながった。

4.2 附属小学校での取り組み

校内コーディネーターとの協働、管理職との情報交換、コンサルテーション、管理職の呼びかけによる緊急、また予防的なケース検討会議への参加、校内チーム(管理職、校内コーディネーター、教育相談担当、養護教諭、支援員など)との協働援助と情報交換、気がかりな児童(問題行動、発達の課題、家庭の問題、不登校など)の理解、具体的な対応、保護者への関わり方へのアドバイス、学級運営、授業での取り組みについて担任とのコンサルテーション、スクールカウンセラーとの情報交換や協働、子ども支援教育部を中心とした児童への援助資料作成、児童・保護者との継続面談、保護者の希望による発達検査の実施、和歌山大学教員や附属特別支援学校への相談、大学教員による問題行動のチェックリストの解析やアドバイス、外部機関との相談、外部連携機関との協議会開催のコーディネート、校内におけるSFRT研修(ソリューションフォーカス・リフレクティングチーム)教員の子どもの支援における観点の柔軟性へのアプローチと教員間のエンパワメントがねらい)実施、教員や教員の親族の相談などメンタルヘルスケアに関わる業務に携わっている。

年度終了にあたって副校長から「学校の運営面においても、コーディネーターの予防的な関わりに触発され、校内全体できめ細やかに対応したことで大きな問題が起こらずスムーズだった」と評していただき、校内協働の波及効果の一助となった。

4.3 附属中学校での取り組み

小学校と基本的には同じく、校内コーディネーターとの協働、管理職とのコンサルテーション、管理職の呼びかけによるリスクマネジメントケース検討会議や必要に応じて学年会議への参加、情報交換、コンサルテーション、校内チーム(管理職、校内コーディネーター、支援の先生などの)協働援助体制との情報交換、気がかりな生徒(発達の課題、不登校など)への対応などについて担任、養護教諭、図書館司書との情報交換、コンサルテーション、生徒・保護者継続面談、教員や親族の相談、教員のメンタルヘルスケアに留意し、またスクールカウンセラーとの情報交換や協働(発達検査分析、附属特別支援学校主催の公開講座で共同講師担当)、大学教員や附属特別支援学校への相談、附属特別支援学校管理職と協働でケース検討会の開催、大学の心理学教室教員の校内研修実施におけるコーディネート、ミニ研修の実施、外部機関(医療、福祉、NPOなど)との相談、連携などの業務にあたった。

副校長より、昨年度当初に、コーディネーターとしてSSW的な役割も必要であるという指摘もあった通り、心理的な視点に加え、福祉の視点に基づくケースワークの視点が必要であった。その点でまず担任、管理職と校内で相談しつつ、必要に応じて積極的に外部機関に相談し、その際には筆者が現職に至るまでに福祉、医療、行政、学校分野での心理士としての業務経験を通して得た人的ネットワークからの温かい支援、

協力が可能になった。校内協働においては管理職といじめ問題や生徒理解の視点を深める対応策など具体的なコンサルテーションも多く「教育センターの主事と働いている感覚がある」との評価があった。

4. 4 附属特別支援学校での取り組み

他の二校と、校内での協働という意味では基本的には同じであるが、支援学校では既にきめ細やかな特別支援体制が整っているため、確認の意味での関わりや、心理士的な視点を織り交ぜての視点の提供、附属特別支援学校主催の公開講座において、心理的な見立ての手段として、学校からの依頼により校内の児童・生徒にバウムテストを実施した。実施後、分析にあたって他大学教員(臨床心理の教授)のアドバイスの下、その先生の紹介で行政機関勤務の臨床心理士、また附属小、中学校のスクールカウンセラー(臨床心理士)と共同でバウムテストの分析にあたり、支援学校公開講座での講師を分担し講師間のコーディネートを行った。

校内コーディネーター、小学部、中学部、高等部の各部ごとの主任との協働、管理職と研究における地域協働の可能性の模索、特に数年間の取り組みであるサブケアシステムにおける地域ネットワークへの働きかけとして昨年度、附属特別支援学校の児童・生徒が利用している放課後児童デイサービスの事業所八か所、高校二か所、NPO法人一か所を訪問した。その後、支援学校において、大学、行政、地域の相談機関の専門家を講師として招き(講師派遣では関係機関とのコーディネート)、情報交換を目的とした研修を二回開催したが児童デイサービスの責任者やスタッフと、訪問により顔見知りの関係になっていたので、スムーズに来校、学校と事業所の児童・生徒への対応についての有効な情報交換などが進み、学校がセンター的機能を果たす後方支援の手助けとなった。

担任、進路指導の専任教諭、養護教諭、栄養教諭などとの情報交換やコンサルテーション、児童・生徒・保護者継続面談、発達検査実施、地域への教育相談担当、教育実習生との面談、和歌山大学の特別支援専攻科コーディネーター実習の学生へのレクチャー、教員や親族の相談、教員のメンタルヘルスケアなどの業務に携わっている。また附属学校間連携における支援学校から講師派遣のコーディネート、校長、副校長とのコンサルテーションで、和歌山大学教員からのアドバイスも積極的に受け、支援学校の円滑な運営のため大学との連携も大きな助けになっている。

5. 心理的援助の専門家として一学校の期待感と協働

5. 1 支援モデルの提案

ここで再度振り返るが、大学から、附属三校教育相談コーディネーターとして期待されている業務としては次のことがあげられる。

第一は、附属三校において新たに課題となってきた発達障害を持つ児童・生徒に対して専門的な立場

からの支援が行えることである。

第二は、支援の在り方のプロトタイプ及び関係機関との連携・支援モデルを示すことができることである。

第一の業務については、気がかりな児童・生徒について教師とは別の心理的な専門職として校内協働のもと、事例を丁寧に観察し、情報収集、情報共有、事例検討(ケース会議)、ケース会議の中での方策の提案、提案を担任の先生に実行していただくように、後方より応援し、実行の後、再度新たな問題点を見直す(Plan-Do-See)という手順で、数か月から半年間、じっくり時間をかけながら、校内で教師と意識を同じくして問題に取り組むことで解決の方向に導くことができたケースが、かなりの数に及んだ。

それらの好転事例を振り返るなら、日頃からの校内巡回により、こちらが出向き、先生方のフィールドにお邪魔する、させていただく気持ちが大切だと思われる。巡回により教師、児童・生徒と自然な形での会話が増え、それがケース会議の場で生き、観察に基づく教師と違う立ち位置の心理専門家からの提案として、聞き入れ、同意し、まず実行してみようとする契機になっているようである。

関連して、第二の点、支援や連携のプロトタイプのモデルの提案であるが、プロトタイプという言葉には、①基本形、原型②試作品という意味合いがある¹⁷⁾が現在の状況では支援の②の意味を優先し、試作品モデルとしての提案としたい。

基本形、原型、として提示できるモデルは、今後ずっと問い続けるものかもしれないが、自分自身の中でも、こうあるべきという答えは見つかっておらず、ゆえに支援のモデルは一朝一夕には出現しない。ただし、校内や外部連携において支援モデルを形成するピースをキーワードとして、一つあげるとすれば、「尊重と信頼」と断言することはできるようになった。

互いに相手を専門家として尊重し、この人のいうことをまずはやってみようと思ってもらえるまでの信頼関係は、やはり簡単には築けず、地道な仕事の積み重ねだと実感する。しかし「雨だれ石を穿つ」のごとく、積み重ねた児童・生徒・保護者、教員との信頼関係が、花や実になり、奇跡のような感動も、感謝すべきことに、一年間の実践の中でたくさん味わうことができた。

尊重と信頼の心が、折れないよう、セルフケアとして業務記録の中のモットーには、ひたむきに、真摯に、焦らず、地道に…など小さな積み重ねを大事に丁寧な仕事を心がける言葉を置き、橋渡しの務めの重責に押しつぶされないように自分自身の励みとした。

まだまだ、支援モデルとしては、試作品であるが「先生がいなくても、外部連携が滑らかにできるように、もっと地域資源を勉強しないと、と実感した」と教員からの感謝の言葉と共に提案もあり、虐待対応の際の校内の動きについては、校内協働のもと附属版の簡単な対応シートを作成した¹⁸⁾(活用しながら改良予定の型である)。

このように、誰かがいないと対応できないのではな

く、校内全体の教員が、子どもに関わる地域資源について知識を得、活用していくための専門性や自信を高める橋渡しをすることも今後の課題と思われる。

5.2 発達や背景理解からのアプローチの提案

「附属三校版 虐待に当たった校内チェックリスト」表¹⁸⁾

虐待通告に当たった校内チェックリスト	
記入日()月()日	
記入者名()	
以下の項目を確認、記入後チェックしてください。	
()年()組 児童・生徒名()	
<input type="checkbox"/> 虐待、または虐待に関連するとと思われる校内での児童・生徒の異変に気付いた、または目撃した人は誰ですか？複数での気づき目撃の場合すべての名前を記入してください。 ()	
<input type="checkbox"/> 虐待、または虐待に関連するとと思われる校内で気付いた児童・生徒の異変はどのようなものですか？※できるだけ詳しく記入してください。 <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>	
<input type="checkbox"/> それを発見、目撃、気付いたのはいつですか？ ()年()月()日()時()分	
<input type="checkbox"/> 担任に報告しましたか？ <input type="checkbox"/> 管理職に報告しましたか？ <input type="checkbox"/> 管理職が大学に報告しましたか？ <input type="checkbox"/> 当事者(児童・生徒)からの話を聞き取ることはできましたか？ <input type="checkbox"/> 当事者(児童・生徒)の話を聞くに際して、複数の教員、または専門職で対応できましたか？ <input type="checkbox"/> 当事者(児童・生徒)が困っていることの訴えを感じ取ることができましたか？ <input type="checkbox"/> 当事者(児童・生徒)の訴えについて聞いた教員の学校側対応についての見解は？ ※関わった先生全員が3つのうちどれかに○をつけ理由を記入してください。 () 先生— 通告レベル、行政への相談レベル、経過観察 () () 先生— 通告レベル、行政への相談レベル、経過観察 () () 先生— 通告レベル、行政への相談レベル、経過観察 () () 先生— 通告レベル、行政への相談レベル、経過観察 () () 先生— 通告レベル、行政への相談レベル、経過観察 () () 先生— 通告レベル、行政への相談レベル、経過観察 ()	
<input type="checkbox"/> 行政への相談、アドバイスを求めるための連絡をしましたか？ <input type="checkbox"/> 緊急対応ケースとして、管理職関係者を含む緊急ケース会議を開催しましたか？ <input type="checkbox"/> 緊急対応ケースとして、管理職関係者を含む緊急ケース会議を開催しましたか？ <input type="checkbox"/> 緊急ケース会議の結果、対応についての見解がほぼ一致していますか？ <input type="checkbox"/> 行政と連絡相談の学校側窓口・担当者を明確に決定しましたか？ <input type="checkbox"/> 担任は、児童の保護者と事実確認が可能なケースですか？	
① 緊急一時保護	073-445-XXXX
和歌山県子ども・女性・障害者相談センター	
② 和歌山県子ども総合支援センター	073-402-XXXX

教員と違う心理職としての強みは、発達への理解、家庭などの背景など複合的な視点からの子ども理解の視点を提案できることである。

庄井良信が「深い子ども理解にもとづきながら発達援助のあり方を考える教育臨床のまなざしは、カウンセラー自身が、自分で自分の弱さをいとおしむ、弱さをしんみりと見つめる力を持つこと」¹⁹⁾と述べるように、強さへの傾倒ではなく、自分も含めた弱さに付き合えるゆとりが、支援の特徴となる。

各種発達検査の実施、読み取り、児童・生徒や保護者、担任への結果説明の際には、検査者として認知のバイアスを外しながら、本人の今後の人生における有用感につながる情報、担任など教師集団の積極的な理解や指導に役立つ情報の選択などに心を配る。

教師や保護者が、子どもを違う観点で理解し、今後の接し方にプラスに役に立つとの実感により、関わる大人のアプローチも変化する。教師の今を捉えた指導と、心理士の子どもの成長を待つ姿勢とのマッチングに、発達理解や家庭などの背景理解の情報がブレンドされ、子どもの変化が促されたケースも存在した。

5.3 不登校における校内協働

教育相談コーディネーターとして「不登校やいじめに苦しむ子どもたちに対する対応を考えてみれば、臨床活動としては(コンサルテーションとカウンセリング)両方の視点と対応策を駆使しなければならないこと…大事なことは…ただ相手の話を聞くだけではなく、かなり意図的な動きもしなくてはならないということである」²⁰⁾と言われるように意図的な動きをどのように行うかを常に自問しているところである。やはり、ひとりの子どもを巡って、まず本人の思い、保護者、クラスメート、担任の思いなど様々な気持ちが交錯している。もちろん、それぞれの思いの力を集め、子どもをエンパワーできればと思うが、周囲のパワーが強すぎても当事者が委縮してしまうことは想像に難くない。

杉山登志郎は近年、不登校支援が「受容ではまったく進展しない対応」として発達障害など、様々な背景を持つ児童生徒が不登校になっている場合も考慮に入れつつ、それでも「同じ仲間との交流の機会があれば大きな力となることを強調したい」²¹⁾と述べており、様々な工夫により支援を試みるよう促している。

それゆえに「心理療法と学校教育が決して対立するものではなく、むしろそれぞれ異なった立場から相補的に協力し合えるものである」²²⁾と言われるように、カウンセリングを通して本人を含む関係者それぞれの思いの丁寧な聞き取りによる心理的な関わりを通して、仲間・友達から本人と関わりたいという願いをキャッチしたなら、本人と保護者に状態を確認しながら、負担にならない程度に仲間・友達とつなぎ、徐々に連絡を取り合う段階とする。また並行して、担任が中心になり、本人が久しぶりに勇気を出して登校した折に、ブランクを気にせず、滑らかに交流を楽しむ受け皿、クラスの仲間として、本人への接し方を具体的にイメージするなどしながら、集団の心の準備を整えておく。

斉藤環が、「人業」と評し「とにかく人間関係の場数を踏んでもらい、慣れてもらうことで…親しい人間関係が出来たりすると劇的に改善してしまうことがある」²³⁾と述べているような好転事例も経験できた。

これまで他の心理支援現場を含め、不登校支援を経験する中で、エネルギーが大変少ない状況の子どもたちでも、少し元気が溜まってくると、受けることばかりでなく、与える側でいたい、自分も何かできないかとの強い願いを持っており、それが一つでも叶うと、急に元気を取り戻すケースが多く存在した。

そのために、不登校を経験しながらも奮闘している子どもと身近で接する特権を得ている心理士としては「今日も、しんどかったのに面談に来てくれて、こんな風に会えたことで、先生の方が、あなたからエネルギーもらったよ」と本心で感じているし、それをさりげなく言葉で伝えるようにしている。また管理職も「先生は、君から、たくさんのものをもらったんやで」と同性モデルとして、健全なスキンシップをはかりつつ、「与える存在としての本人」を言葉と行動で支援し続けた好事例もある。

シンシアがADHDの子どもたちに必要なこととして挙げている3つの事柄は、すべての子どもたちに共通に必要なことであると実感する。

- 1、子どもの社会性(ソーシャルスキル)を身につけていくこと
- 2、セルフエスティームを育てていくこと
- 3、彼らの居場所を保っていくこと²⁴⁾

関連して安心した環境、居場所として附属中学校の二つの相談室のインテリアを、中学校の教育後援会費、大学の研究費によって、大学教育学部長や校内管理職の許可のもと、校内コーディネーター、支援員とも相談し、コーディネーター自身が自分の目で選定し整えた結果、居場所としての安心度や利用率の向上につながった。

このように「人薬」として、管理職が率先し、教師、同級生、担任、クラスの仲間・友達で、温かくウェルカムな態度で接し続けられるエネルギーが枯渇しないよう、人的な環境整備に目を配り、同時に金銭的な援助によって物理的な環境整備にも着手できたことで、支援のささやかな風の送り手になることができた。しかしこれらが可能になったのは、大学と附属学校教員の寛大な協力や支えによるもので、協力を引き出してもらえたというコーディネーターが頂いたご縁や運(ラッキー)の部分も大きかったように思う。

5.4 コーディネーターとしての資質

子どもへの支援のまなざしが、愛情や理解に基づくもの、支援がうまくいかないときに耐える力、支援者としてバイアスを取り除き、支援が、希望、楽観的観測、成長を信じ待つ態度に裏打ちされているか、コーディネーターとして日々、資質が試されている。また子どもに関わる人材として子どもと向き合う時、試金石となることができるのか、支援のまなざしの真価が問われていると感じる。

大人として「先生」と呼ばれる、教育に関わる一人として、子どもを次の時代へと繋ぐ存在である責任と向き合いながら、時には、穏やかさだけでなく、見捨てられ不安、試し行動、怒り、苛立ちなど思春期特有の難しさを示す子どもたちと、何が会話の糸口となるのか、問題行動の裏側に隠されている子どもたちの真の叫び、SOSは何なのか、諦めずに子どもの世界を覗き続け、時間をかけ、複数の教師の観察の視点を含め、それらを総合し、組み立てながら精査していく努力の継続が必要である。それらにはやはり、校内協働、信頼感が欠かせない。しかし校内協働の勢いを保つこと、信頼感を紡ぐことも、一朝一夕には進まない。教師や子どもたちとも、挨拶に始まる小さなコミュニケーションを大切にしながら、前回交わした会話の続きができる次のチャンスを捉え、関心を払い続ける。そのことで、教師との関係では、ケース会議の場においても、日頃の小さな会話からほんの少しずつ積み重ねた信頼関係が、じわっとにじむような作用を促すことを度々経験した。またすべての教員との関係が整わ

なくても、キーパーソンとなる教員との信頼関係により、他の新しい仲間の教員との関係にプラスに作用することもしばしばであった。

キーパーソンの教員(管理職、校内コーディネーターなど)が、三校コーディネーターの意義(内部の事情も理解しつつ、常に校内にいるわけではない外部性も残した存在)を尊重し、特徴を生かしながら、校内との関係を整えて学校と三校コーディネーターとの協働を促進し、スムーズに支えられる機会にも多く恵まれた。

引き続き、組織の中の一員として歯車の一つであるという意識により歩調を合わせる、他の教員の足音を聞く、耳をすますような繊細な関わりも重要である。自分の足音に酔い、自分の支援だけが正しいかのような錯覚に注意しつつ、教員個人として、学年集団として、また学校としての単位で、管理職の願いも汲み取る、またはそこに児童・生徒の思い、保護者の考えを情報として捉えるよう努力を払い、それらを程よくブレンドするためのお手伝い、バックアップできる存在としての誠実さや粘りも不可欠である。

6. おわりに

昨年度も述べたが、コーディネーターという職務が一人ではできないのは、調整役としての対象(他者関係)が必要だからである。したがって、コーディネーターだけの独り相撲、自己満足支援に陥らず、主体としての子どもを中心に、学校側、保護者側が歩み寄った関係性を保ち、クリエイティブかつ子どもの特徴を生かしたオリジナルな支援方を編み出し、どのように実行していけるかの推進力の一つになる必要性を実感する。

業務に向き合いながら、そこで生じる他者との関係性や、新たな出会い、学びに感謝し、楽しみながら、コーディネーターとしてのアイデンティティーを探し続け、関係性を紡いでいけるよう自問し続けながら取り組みたいと考えている。

その際も、ひとりで力み過ぎて周囲の水が濁ってしまわないようウィニコットの「ほどよい母親」²⁵⁾ならぬ「ほどよい支援者」を目指し、周囲の成長を妨げない存在を心がけたい。

子どもの成長、発達を理解しようとし、寄り添う覚悟もしつつ、教師が「叱らないが譲らない、提案・交渉型アプローチ」²⁶⁾を決意して奮闘する際には、後方支援としてぶれないエールを送る存在でありたい。

また、支援者として自分自身の欠けたところを自覚しつつ、まるでベツェッティエノの思い「とるにたりない ぶぶんひん」のような存在でありながら「じぶんも、みんなとおなじように ぶぶんひんがあつまって できている」、「ぼくはぼくなんだ!」²⁷⁾と自分の不完全さを嘆きすぎることなく、ほどよい自己充足感を大切に「あなたにも…人間として、尊重され、敬意をもって扱われる権利がある」²⁸⁾と自分の人権を守りつつ支援にあたることを基本的な姿勢としたい。

また「おばちゃんセラピスト」²⁹⁾の強み、子育てから経験できた喜びと涙や忍耐、それでも成長を信じ希望へとつなげる楽観的観測、ユーモアの精神なども独自性として、嫌味でないように年齢を重ねつつ慎重に練り上げたいと願う。

また、人と人とのつながりや支援の熟成には時間がかかるため、その間に関係性において、どのようなケアを続け、ブラッシュアップしていくかも支援モデルを確立していくには必要となるであろう。

心理的なアプローチの技法、学習も、まだまだ未熟であるため更なる研鑽を重ね、支援における心理的実践の展望を持ち続けられるような物事を俯瞰する目、「巨人の肩に乗る」³⁰⁾視点も不可欠であろうし、反対に、地べたを這いつつ、のそのそ進む気の長さも支援における態度として、培い育んでいきたい。

最後になるが「附属(学校)で、良かった」と、ホッともらってくださる一言を、決して平たんな道のりではなかった子どもたちや保護者から聞く機会にも恵まれた。校内協働の下に展開される心理的援助の歩みの中で、何よりの癒しとなり、一日また新たな一日、支援に向き合うことができるパワーであり、最高のご褒美として感謝している。

謝辞) 論文執筆をコーディネーター業務当初より、励ましてくださった永井教育学部長、附属学校全体を見守って大学として応援くださっている高木副学部長、附属三校の各校長先生(和歌山大学教育学部教授)、大学でスーパーバイズして下さる教育学部、心理学教室、特別支援教室の先生方、保健管理センター医師(大学准教授)、昨年度実践センター所属の松浦先生、附属三校管理職、教職員、児童・生徒・保護者、外部機関の専門家など附属関連の業務によってつながることができたすべての方々のおかげで、業務は支えられました。心より感謝申し上げます。

注

- 1) 和歌山大学山本健慈学長より「コーディネーターの仕事はクリエイティブで変数の多い仕事」と示唆があった。
- 2) 和歌山大学永井教育学部長より「まずは学校のニーズに添えながら、動くように」とのアドバイスがあった。
- 3) 拙稿「和歌山大学附属三校教育相談コーディネーターによる心理的援助実践の展望」本誌No.23、2013年9月、pp.233-238。
- 4) 松木健一監修・福井県特別支援教育研究会編著『すぐに役立つ特別支援コーディネーター入門』東京書籍、2006年、p.164。
- 5) 同前書掲載のドナルドショーンの言葉、p.127。
- 6) 同前書、p.127。
- 7) 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教育的援助サービス』誠信書房、1999年、p.158。
- 8) 日野原重明監修『ナイチンゲールに学ぶ家族ケアのこころ えーやさしい看護と介護のために』素朴社、2007年、p.56。
- 9) 加藤則子・柳川敏彦編『「ちょっと気になる」から「軽度発

- 達障害』までトリプルP～前向き子育て17の技術～』診断と治療社、2010年、p.62。
- 10) 石隈前掲書、pp.189-190。
- 11) 「関係機関との連携について」、和歌山大学教育学部『初任研高度化モデルタイムズ』第11号、2014年3月。
- 12) 諸富祥彦編集代表『チャートで分かるカウンセリング・テクニックで高める「教師力」』第5巻ぎょうせい、2011年、p.53。
- 13) 諸富祥彦編集代表『シリーズ学校で使えるカウンセリング ③クラスの荒れを防ぐカウンセリング』ぎょうせい、2004年、p.108。
- 14) 前掲注3)記載の拙稿の共著者、附属小学校の校長も歴任された松浦善満教授より「コーディネーターは教師の後方支援だよ」とアドバイスをいただいた。
- 15) 高塚雄介「メンタルヘルスの最先端を担う」アエラ編集部編、『精神分析がわかる。』(AERA Mook)朝日新聞社、1998年、pp.138-139。
- 16) 門田光司・奥村賢一『スクールソーシャルワーカーのしごと』中央法規、2009年、p.118。
- 17) 『広辞苑』。
- 18) 「虐待校内対応シート」2014年5月、附属学校版作成。
- 19) 庄井良信『自分の弱さをいとむ 臨床教育学へのいざない』高文研、2004年、pp.15-18。
- 20) 高塚雄介「メンタルヘルスの最先端を担う」アエラ編集部編、『精神分析がわかる。』(AERA Mook)朝日新聞社、1998年、pp.138-139。
- 21) 杉山登志郎、原仁共著『特別支援教育のための精神・神経医学』学研、2003年、pp.83-84。
- 22) 河合隼雄編『不登校』金剛出版、1999年、p.189。
- 23) 齊藤環・山登敬之『世界一やさしい精神科の本』河出書房新社、2011年、pp.81-82。
- 24) 楠本伸枝・岩坂英巳・西田清・奈良ADHDの会「ポップコーン」編著『親と医師、教師が語るADHDの子育て・医療・教育』かもがわ出版、2002年、p.179。
- 25) 香山リカ『ひとりで暮らす求めない生き方』講談社、2013年、p.43。
- 26) 武田鉄郎「実践障害児教育」「叱らないが、譲らない」提案・交渉型アプローチ』の活用、学研、2014年5月号、pp.10-13。
- 27) レオ=レオニ『ベツェッティーン』好文社、1975年。
- 28) バーバラ・ココロソ『子どもに変化を起こす簡単な習慣豊かで楽しいシンプル子育てのすすめ』PHP研究所、2000年、p.152。
- 29) きたやまおさむ「日本人と精神分析」アエラ編集部編、『精神分析がわかる。』(AERA Mook)朝日新聞社、1998年、pp.170-174。
- 30) 和歌山大学教育学部富田副学部長より、先人の知恵を大切に学ぶなら、まるで「巨人の肩に乗る」かのような視点が得られ人生を豊かにすると、附属小学校卒業式、附属中学校入学式で祝辞があった。