

## 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－Ⅲ

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

藤田絵理子

FUJITA Eriko

(和歌山大学附属三校教育相談コーディネーター)

添田久美子

SOEDA kumiko

(和歌山大学教育学部教育実践総合センター)

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確認しつつ、2014年度の実践を検討する。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－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・教師との協働・連携・校内支援体制・心理的援助

### 1. はじめに

2015年度、和歌山大学教育学部附属三校(小学校、中学校、特別支援学校)での教育相談コーディネーター業務の三年目がスタートした。これまで同様、関わる児童・生徒、保護者、附属学校教職員、また大学附属ならではの特徴として和歌山大学教職員との出会いや指導によって支えられている。

また教育相談という、特別支援だけにとらわれない大きな枠組みにより、支援の必要な児童・生徒に目を向けてきた。本業務では校内支援体制を活用しつつ、学校外部機関と連携を図り、子どもを、より安全に支える体制作り、保護者との連携業務が欠かせない。

三年目となり学校内では、教師、子どもたちとの人間関係の蓄積もあり、業務にも少し慣れたといえる反面、子どもたちをめぐる社会的な背景の影響は強い。学校における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の急速な変化がめまぐるしい。そのため、対応においても日々新たなものが求められる。

しかし附属という特殊性はあるが著者がコーディネーター業務を振り返ることにより、公立学校の教育相談コーディネーターとの業務上の共通点も確認できるであろう。それで昨年度に引き続き、和歌山大学附属三校教育相談コーディネーターの果たす役割について、今年度は特に公立学校の教育相談コーディネーターにも共通認識できるような教師とのより効果的な協働、連携を柱とし検討を加える。

### 2. 研究目的と方法

#### 2. 1. 1 研究目的

「教育相談」という立場で、校内をコーディネートしていく際の留意点を、教師との協働、連携に視点を置き、昨年度の業務から振り返り省察する。

また今年度は、支援を必要とする子どもに対する効果的な支援を組み立てるに際し、教師との協働、連携の方向性、また可能性について考察する。

さらに、2015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」の意義を確認し、より力動あるものとするため、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を追求する。

#### 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引用したが<sup>1)</sup>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。加えて、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。」

加えて、今年度より附属学校担当の寺川副学部長からは「学校側(大学も含め)が、生徒・保護者にとって安心して相談できるような体制整備とともに共通認識を深める」ことへの効果が期待されている。

## 2.2 研究の方法

教育相談コーディネーターに従事するにあたり、支援におけるコーディネーターの役割、学校コンサルテーション、協働、連携に関連した参考文献よりの調査研究、さらに自身の専門性―心理的援助という視点を中心に今年度は、特に「教師との協働、連携について」の実践を振り返り考察する。

次に2014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分析する。

## 3. 先行研究より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調整役(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相談役(コンサルテーション)機能」である。<sup>2)</sup>

確認となるが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、「調整役」、「相談役」の専門家としての機能が重要である。

### 3.2 「附属」での教育相談コーディネーター配置の意味

公立学校の場合、特別支援や教育相談コーディネーターは、専任は少なく、担任や特別支援学級の担任が兼任することが多い。しかし和歌山大学附属三校の場合、専任のコーディネーター(筆者)が大学より派遣されるという形式での配置となる。人材確保という面では、公立学校に比べて恵まれているというべきであろう。しかし本学附属小学校、中学校では、特別支援学級を置いていないことが配置理由として大きい。

実際、公立の小、中学校に特別支援学級が設置されている場合、そのクラスの担任でなくても、特別支援対象児を通じた関わりで日常的に特別支援に関連した知識、気づきを磨く機会がある。

それで支援学級設置が無い状況での教育相談コーディネーター配属により、特別支援対象児ではないものの広く気がかりな子ども達へのサポートについて教師にアドバイスし、支援することが目的の一つとなる。

しかしさらに教育相談コーディネーターに求められている役割は「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」ことにある。コーディネーターに対しては次のような厳しい言葉がある。

「『特別支援教育コーディネーター』…などの言葉によって定められる役割よりは、教師自らが今まで通りの誠実さと力量で…子どもたちを着実に育てるという事実を示す…教師の心の柔軟性が、…子どもと真摯に向き合うことで試され、人間の力に返ってくる」<sup>3)</sup> このように、役割名称だけに甘んじず、誠実さと力量、着実に、学校という教育の場で子どもを育てること、教師の心の柔軟性、子どもと真摯に向き合うことなどのキーワードがちりばめられている。つまりコーディネーターに求められる資質は、未来の財産である、子どもと関わる全ての人に必要な資質であろうと思われる。

では何が、教師ではない立場でのコーディネーターとしての特徴、存在意義となるのであろうか。

「間接的援助者だからこそコンサルティの健康さや経験、役割を信頼し、コンサルティに任せ見守る姿勢が重要である。つまり、間接的援助者であるコンサルタントは、現場で生じている事象から距離を置いて情報を分析することが可能である点に特徴がある。」<sup>4)</sup>

「コンサルテーションにおいてもコンサルタント(コーディネーター)が『ゆらぎ』を経験しない訳ではない。しかしコンサルタントの『ゆらぎ』は援助者としての『ゆらぎ』であって、直接的援助者、当事者(教師)としての『ゆらぎ』ではない。」<sup>5)</sup>

以上の点から、「附属三校間の連携、保護者との連携などを心理学の専門的立場から、間接的援助者としてコーディネートする担当者」としての独自の存在が見えてくる。

つまり心理学的な専門的立場を自覚し、連携において教師とは異なる、間接的援助者であるメリット、教師とは別の意味での「ゆらぎ」を感じている存在として、教師と共に時間を過ごし、関わるという特徴がある。他に、コーディネーターが大学から派遣の立場であるメリットとして、保護者の教育相談のニーズに対し附属校として、大学が手厚く、協力的であることへの認識につながる。また教育相談システムが多層的であり、教師による日常的な教育相談システムとは別に、特化し整備されている専門性への安心感にも寄与すると考える。

### 3.3 意味深い連携を目指したコーディネーション

連携する双方にとって意味深い関係を継続するためのポイントを振り返る。田中は、「(連携とは)複数の者

(機関)が、互いの専門性を尊重したうえで、同じ目的を持ち、連絡をとりながら、協力し合い、それぞれの者(機関)の専門性の役割を遂行すること」と定義し、まず大切なことは『互いの専門性を尊重する』ことである。…心理士は心理士としての、教師は教師としての…親は親としての専門性が、分かちがたく存在していることを尊ぶことである。…まずは、己の専門性をすこしでも誇れるように自己研鑽することが求められる。『己にすこしだけ厳しく、人にはとてもやさしく』という気持ちでいたい。』<sup>6)</sup>

さらに「田中による『軽度発達障害における親と関係者間の連携』の調査結果によると、親が保育・教育関係者との連携が「良好」と思っている割合は42.3%であるのに対し、保育・教育関係者側も親との連携が「良好」と思っている割合は38.6%と、「良好」な時の差は少ない。

しかし、親が保育・教育関係者との連携が「うまくいっていない」と思っている割合は41.6%であるのに対し、保育・教育関係者側も親との連携が「うまくいっていない」と思っている割合は16.4%と、親とは二倍以上の差で認識のずれが生じており、関係者はこの差異を明白なこととして承知しておくべきである!」<sup>7)</sup>と警告している。

連携における支援者側からの、独りよがりな満足や、思い込みを避け、慎重に双方の関係性を確認しながら、紡ぐことへの戒めとなる調査結果である。そして引き続き、意味深い連携とは…を問い続け模索すべき課題である。

#### 4. 連携への一步一步を紡ぐアプローチ

附属校内、また外部との意味深い連携のための要素を振り返りつつ確認した。

##### 4.1 子どもたちとの連携

###### 4.1.1 子どもたちとの連携の本質

子どもを支える立場としてぜひ心に留めておきたいことがある。

「少々寛容さや、普通の親切…で子供たちの心が開けるものではない。ことばだけではなく、日々の行動で、子供たちへの祈りと関わりと配慮を深める中で、子供たちは、注意深い観察と日常のふれ合いの中で、やっと敵か味方かを嗅ぎ分けるのである。そしてその人に対する感謝が蓄積されるとき、重い重い猜疑心の扉は開かれる。信頼に基づいた関係が開かれるのである。』<sup>8)</sup>

###### 4.1.2 本音を語らない(語るができない)子どもへの寄り添い・理解

心の扉は重いことに加え、子どもの発達特性により独自に、またこれまでの環境の中で二次的に学び身に着けてきた表現スタイルがあり、そのような場合、特に教師側は、子どもへの繊細な配慮や対応を要する。

以下のアスペルガー症候群の少女の感じ方に注目する。「小学3年の女の子は…本当に自分が思ったことを言うといつも嫌なことが起こる。だから自分はいつも二番目に思ったことを言う。自分は本音で生きることができない、にせもの人間なんだ、と。それでトラブルを避けるために二番目に思ったことを発言するという技術を行使しながら、そのたびに自己評価を下げていった」<sup>9)</sup>

衝撃的な独白であり、もしこのまま周囲の大人の誰にも気づかれず、この少女が自己評価を下げ続けるとすれば当該少女にとって、二次障害となり、教育に携わる立場にとって警鐘となる。

このような場合、小学校3年生の少女自身が、自らの心の中に抱く違和感に、教師として周囲の大人として、感性を巡らし気づき寄り添うことができるだろうか。

子どもが、自己表現を行っている場合に、その現象に安心してしまうことなく、その時の表情なども含めて観察し、子どもの内心の苦悩に寄り添える感性を磨く努力を怠っていないだろうか。

困り感を抱く子どもたちが出すSOSはとても微弱なので周囲の大人のみならず、同級生にも気付かれにくい。彼らは、周囲に理解を求めることに、ある意味疲れ、人を信じていない。だからこそ、周囲に人はたくさんいるのに、一人ぼっちに感じSOSを積極的に出そうとしない傾向がある。

#### 4.1.3 子どもたちの微弱SOS電波をキャッチするための教師と協働

ではコーディネーターとして困り感を持つ子どもの微弱なSOSをどのようにキャッチできるであろうか。今のところ、子どもたちの居場所に出向き教室巡回による目視確認が一番効果的であると考えている。

観察すること—自分の経験値に基づく感性を少し信じ(過信は禁物)、気になる子どもの言動を自分の目と耳で観察する。そして、観察回数を重ね、気づいたことを担任と共有する。「違うかもしれないけれど、Aさん、～に(具体的な観察場面でのエピソードを伝える)困っていないかな?」とさりげなく伝えておく。そのような伝言を、教師は心に留めて、感覚をフルに発揮し、Aさんの学習や生活での様子の注目度を上昇させ、関わりを増すなど日々の教育実践で生かす。

そして、しばらくしてから「先生、やっぱり～Aさんね～」と教師側から、具体的な報告がある場合、実は既にその時点で双方に情報の蓄積、参照があるので、子どもへの接近において、かなりの成果が上がっていることもある。筆者は、個人的にそれを「教師マジック」と名付けている。

マジックとして、コーディネーターからの少しのヒント(種)を、確実に大きな実り(ビックリ!)に変えながら、子どもたちとの体当たり(まるでショーのように)を繰り返すことができる。まさに天職のように教師として、子どもとの関わりの毎日を楽しんでいる姿、そ



れに呼応した生き生きとした子どもたちの表情、教師と子どもたちの交流のきらめきを多くの場面で観察し、今日も学校での「マジック」が見られた喜びに、ときめく。そのような刺激により、困り感を持つ子どもの微弱なSOSが、だんだんはっきりしたSOSとして教師に出せるようになることもある。

また、毎日の笑いの効果、教師やクラスメートから「自分は自分でいい」と感じ、認められる機会が増え、温かい雰囲気や安心感のある居場所が確保されることによって、微弱なSOSや曇った表情がかき消され、元気で生き生きとした子どもにガラッと変化することもある。不安と安心、緊張とリラックスなど、様々な反対の感情が渦まき教室という生活の場であるが、クラス全体の雰囲気として、担任が打ち出すカラーが強いことは否めない。

教師が子どもと共に「マジック」を起こす気力を保持、促進できるように、仕掛けや、やる気のヒント、小ネタ、新鮮な学びを自分自身も取り入れ、教師へのアプローチを継続したい。

## 4. 2 保護者との連携

### 4. 2. 1 保護者との連携における祈りの態度

精神科医の田中によると「親の思いにゴールはない、とは、私が関わった発達障害のある青年の母親の言葉である。『私は死ぬまで、わが子の人生を思い悩む。それが親。…』」<sup>10</sup>このように、保護者の子どもへの深い愛情をどれほど慮ることができているか自問を繰り返しつつ、同時に親の大きな思いに、専門家として飲み込まれないよう、感情的なバランスを保つことによって、支援に深みを増すことができる。

また、別の精神科医の森下は「祈りを持って、子供と共に格闘中のお父さん、お母さんに、またきわめて困難な状況の中で、生徒たちの心に寄り添おうとする先生がた…にいささかでも励ましと勇気を与えられることを願います。」<sup>11</sup>と述べ、支援に祈りが必要であり、どれほど支援者として、保護者と真剣な関わりをする決意と鋭い感覚を研ぎ澄ましているかが問われているように思う。しかし、その祈りは支援者自らが向き合うもの、密かになされるものであってこそ価値あるものだと思える。

### 4. 2. 2 日常生活に密着した家族支援への模索

保護者との連携を促進する面談においては、子どもの学校生活を支える保護者の家族生活における悩みに寄り添い、長期間かけても、保護者が子どもとの生活の質を向上させ、楽しむことができる糸口を探すことを心掛けている。例えば、「解決は日常を豊かにすることである。…日常の当たり前の支えをつくっている人を支え、その人たちが上手に環境づくりできるよう、臨床家が暗躍すること」<sup>12</sup>

また、「技術だけを教えるのでは、彼らが誇りを持って生きることがバックアップできない、『技術を教えること』と『技術を胸を張って使うこと』を教えること

の両者は密接に関連していますが別個の課題、子どもがその子らしく誇りをもって暮らす」<sup>13</sup>こととあるように相談による連携を通して、子どもの生活の質の向上や変化がある場合、保護者の生活も心豊かに、幸福感を増やすことが可能になる。子どもが自尊心を自分の財産として生活できるよう保護者連携のもと、心理的なアプローチを繰り返しながら模索している。

家族に自閉症の兄をもち、現在は支援者である日戸は「日々の生活を支援してくれるような人たちに対して…とても感謝している…相談機関では…長い人生を歩んでいくのは他ならぬ本人と家族である、という当たり前であるはずのことが意識から抜けがちになってしまうのかもしれませんが…家族と本人がいちばん求めているのは、平たんではない人生を歩んでいく自分たちに対する、いたわりやねぎらい、尊敬の気持ちなのではないでしょうか」<sup>14</sup>と投げかけ、子どもにも保護者にも、尊重と信頼を心からどのように言語的に、また非言語で表現する細やかな気遣いに着目している。

### 4. 2. 3 保護者との継続的な連携による支援効果

田中のように「心がけることは、次回へつながる面接を行なうということである。」<sup>15</sup>であり、顔を見せ、声を聞かせてもらえる関係性を保つため、保護者とは、押しつけや支配関係にならないような対等な関係を心がけている。

例えば、子どもが家族の予想以上に問題解決まで時間がかかっているように見受けられ、保護者のしびれが切れかかってくる時がある。そんな時、親にとっては田中のアドバイス「大変厳しい精神修行のようなものですが、心を整え、言葉を整えるように毎日努力をなさってください」<sup>16</sup>のように子どもの問題により、親自身の生活の質や心の平安が奪われている可能性に目を向け、家族共同体の危機に、子どもは子ども、親は親として、少し距離を取りつつどのように立ち向かうかについて話し合う必要がある。コーディネーターとして三年目を迎え、筆者は保護者との継続相談により、特に附属小学校から中学校への進級生徒も大半を占めるなか、子どもの成長に同伴することが可能になっている。蛇足になるがコーディネーター自身の、独り親として二人のやんちゃな男子の子育て経験を通じ、日々学び直面している喜びと苦悩が、保護者理解の糧になっていることは間違いない。

## 4. 3 関係機関との連携

関係機関との連携においてはまず、プロとして信頼する心構えが欠かせない。

気になる事案の場合、学校内の複数の教師と、いつ、何のために、外部連携機関につなぐかの相談、調整を行い、学校側として連携するメリット、ニーズなどを確認する。そののち、窓口としてコーディネーターが関係機関に連絡し、必要に応じて直接関係機関を訪問、情報を集約するなど速やかな対応を心がける。

また緊急な場合は、管理職が率先し、責任を分担す

る。時には、連携機関、関係者との拡大されたケース会議への出席が求められるが、その際、事前に直接その会議に出席できないものの、情報を持っている教師からの聞き取り、情報をまとめ、より具体的で生きた支援につながる有意義な機会となるような協力を心がける。

#### 4. 4 教師との連携

##### 4. 4. 1 教師との協働、連携、専門性への刺激

教師がコーディネーターと関わることで、保護者、児童・生徒と関わる引き出しの中身(支援スキル)を見せ合い、時には受け渡すことが可能になる。

しかし、教師側が、コーディネーターに対して、引き出しの中身を秘密にしたい間柄の時には、まだ信頼関係が築けていない時だと意識し、「待ち」の支援を心掛ける。一旦、中身を見せてくれた時(=コーディネーターとの相談体制を希望してくれた時)には、コーディネーターも関係性を深めるために、一步踏み出しチーム支援が開始される。

しかし「特別支援教育を実践するには、教育学や医学、社会学、看護学、心理学、行政学などさまざまな分野にわたる総合的な知見が必要であると考えられる。つまり、これらの知見を得ることが、特別支援教育にかかわる教師の力量形成につながると解釈することができる、人とかかわるということについてのアプローチの仕方が、特別支援教育にかかわる教師の専門性であり教育実践で、子どもが示す行動の意味を的確に把握し、子どもの立場に身を置き、子どもの行動を心の表現として読み解くアンテナ、一人一人の教師の教育実践の蓄積の共有、共有された経験の応用やこれらをシステムとして、学校という社会の中に機能させる基盤が弱い」<sup>17)</sup>との課題が指摘されているようにそれぞれの立場での学びの継続と蓄積の努力は不可欠である。

##### 4. 4. 2 教師とのケース会議の意味

教育実践や日々の観察、関わりを通じて集めた情報を持ちより、時には複数の目で振り返る機会が必要である。

そのために、ケース会議で、教師と定期的に集まって子どもを読み解くアンテナの感度調整し、個々に持っている情報や実践の蓄積を開示しつつ、共有できる時間を設定している。

その中で、持ち寄った知見をもとに、子どもへの関わりを、より応用的な関わりに高め、さらに機能的な教師にとってのある種の相互扶助組織(校内支援委員会)として強化する取り組みが不可欠である。

至極当たり前のことであるが、工場などでは、製品を生み出すことに携わる人たちが、安全に留意し、確認、点検、調査が定期的に行われ、製品の質の向上に努めている。

学校という、人を育てる役割がある場所で、一日の大半、子どもたちの教育に携わる務めを委ねられた教

師として、なおさら子どもとの関わりにおける安全の確認、定期的な点検、個人として、またケース会議などの機会にはチームとして、見直し、調査などで意識をさらに向上させることが必須となる。

そのため附属三校には、校内支援体制が明確化されており、ケースの重要度により会議の参加メンバーを増減し、共通認識の輪を大きくする、複数の教師により見逃しなどがなくの確認など目的に応じた弾力的な対応を心掛けている。

また昨年度より、大学との連携事業として、附属三校コーディネーターの会も発足させ年に三回、拡大された三校のケース会議も開催されている。<sup>18)</sup>

##### 4. 4. 3 教師との協働における留意点-責任の所在、すみ分け

次にケース会議の際の留意点について述べる。心理面での専門家として複数の教師とのケース会議の際、高垣の指摘する「教師=情報提供者、コンサルタント=『答え』(物語)の提供者、という役割分担ではなく関与の仕方は『こう並べてみたらどうか』と教師を少し手伝うぐらいのスタンスが望ましく、教師が『専門家』の指導を仰ぐという依存的、受動的スタイルに陥らないことが大切であり、とりあえずの仮説的なイメージを構築し『よし、その線でいってみよう』ととりあえずの取り組みに一步踏み出せることを大切にする…やってみたら新たなことが見えてきて、また新たに仮説を作り直すこともあり得る、感性的な土俵の上によって…構築される物語が共有され、取り組みへの動機付けが強くなり一緒に絵をかきあげたという主体的関与の感覚」<sup>19)</sup>は、担任こそが中心になり、協働において子どもの支援を組み立てていく主体的な責任感とやりがいを実感するため、ぜひとも必要である。成長と変容を遂げる子どもの姿に迫る必要はあるが、子どもへのアプローチを、担任を中心としたチームとして何度でもチャレンジする柔軟な対応を心掛けたい。

##### 4. 4. 4 子どもを観る目を複眼にする

コーディネーターの存在意義に、「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・推進すること」がある。

そのためには「発達という文脈の中で問題を捉え、『発達課題が見える目』で子どもを理解し、理解するための情報の整理、観察のポイントが明確になり、そのことで子どもや保護者への接し方が変化し、子どもをより深く理解するための大切な力量を高めることができるようになる。」<sup>20)</sup>とあり、発達という文脈で子どもをとらえることの意味を深める点では、保護者と相談が可能になった場合に、心理、発達面でのアプローチが必要になる。つまり家庭における幼少期のエピソード、各学年での特徴的な出来事の聴取、それを踏まえて保護者から学校対応への要望、場合によっては保護者同意のもと、本人の認知の特徴を把握するため



WISC-IV発達検査の実施、結果から推測される特徴を、家庭と学校が共有し、新たなアプローチを組み立て、複合的な眼で子ども理解を深める。

学校で生じうる課題の背景に、発達課題が見え隠れするとき、本人のせいではない(わざと、もしくは悪意があるのではないが)、認知特性ゆえに起こるトラブルである事例も少なくない。また教師も、WISC-IV発達検査の解釈から、発達の知識、特性理解が進むことで、毎日の学校生活内で、教科学習における教授法の柔軟性の幅を広げ、伝え方の工夫、改善、本人のしんどの理解により、辛抱強く子どもと接する動機につながっている。

実際に発達検査を通して見えてきた子どもの学びの定着の危うさを、教師と共有したところ、早速、学習面、生活、社会面での強みを増すための具体的な個別の学習計画を立て直し、学習に盛り込む行動力を発揮し、子どもを複数の視点から支える利点を実感できた。具体的には発達検査を通して見えた子どもの理解力に応じて、視覚的な情報を中心に、今、必要と思われる新しい教材を、教師がオリジナル作成した。また子どもが実際に取り組み、その反応を観察することで、さらに子どもの学びの特徴が明らかになり、より改善された学習プランと教材により、子どもは生き生きと学びを重ねている。

保護者も発達検査結果から、本人の特性を確認することで、納得し安心されることも多く「口うるさく言わないでも、大丈夫と思えるようになり、子どもが落ち着いた」など、子どもを違う視点から眺めることで、親にとっても新たに認知が広がり、身近過ぎて良くわからなくなっていたわが子を、客観的に把握し、親子関係の改善の助けにもなっているようである。

「心理教育とは、環境適応上、または情緒的・行動的困難を持った人へのコミュニケーションとケアなどの技法を活用した心理的、治療的、予防的、社会的サポートである。」「自己および他者理解の促進と相互信頼の環境づくりという「心理的」支援の部分と、新しい行動の習得という「教育的」支援の部分とを併せ持つ…現在に焦点があてて作られ、内容は未来志向的」<sup>21)</sup>であり、教育の立場と心理の立場でのそれぞれの視点や得意分野を生かした支援における協働の可能性が広がるといえる。

例えば合理的配慮に関する富山大学における大学生支援の実践では、合理的配慮の探究プロセスに着目している。具体的には「①本人が自分の困り感を物語る、ナラティブ・アセスメント、②学生本人と支援者である教師の視点をつなぎ双方が納得できる合理的配慮を探る、コーディネーション③よりよい変化をもたらす配慮の実行と評価の段階からなる循環を描き出し、その結果、『とりあえずの支援方策』から『支援目標の斬新的改善へ』」<sup>22)</sup>と支援内容を深めている。

附属三校でも、子どもに課題が見えた時、まず緊急対応として「とりあえずの支援方策」が、担任主導で実施される。その後、より詳しい上記①に該当する本

人からの聞き取りによる情報収集の段階(担任、時には管理職、コーディネーター、スクールカウンセラーなど)②のコーディネーションにより、担任や本人だけの関係ではない第三者を交えての視点の共有作業となり、支援の方策が膨らむ。また③として、いよいよ実行、時を置いての評価などの循環的な支援が望ましく、実施規模や期間はさまざまだが、効果的に支援の探究プロセスを踏むことが可能になっている。

今後の課題としては、①の段階のナラティブ・アセスメントと呼ばれている子どもの話を聞き取る際に、教師が子どもの話を一回聞いて終了ではなく、時間的な制約もあるが、回数を重ね、物語として人生がたつような関わりを心掛けることも重要であろう。

その面で、附属特別支援学校、高等部での取り組み、セルフデザインという授業での「マイ・リバー」<sup>23)</sup>という人生を川に例えて、これまでのライフストーリーを担任に語りながら、まとめる工程は、作業でありながらも、セラピー要素がふんだんに盛り込まれており、非常に先駆的であると思われる。「マイ・リバー」実施後の生徒の様子は、さすががささと共に新たな一歩を歩みだしており、人生のまとまり感を自ら手にした、言い換えるなら人生の主人公として胸を張って主体性獲得した影響力を強く感じる。また社会的な自立に向けての情緒的な成長の面でも、間接的な関わり存在のコーディネーターからの観察であるが、人生の節目の行事としてふさわしいと評価できる。

#### 4.4.5 教師の「気概」支援

担任が子どもに対する主体的関与の感覚を研ぎ澄ますことで高まる、課題への取り組み意欲の強化は、子どものために大変効果的に作用する。しかし反対に「目の前にいる…子どもたちにじっくりかかわり合い、自分の理解に従って、子どもたちと本音でぶつかり合いながら『いま』を充実させることによって将来を作り出していくという気概…がないことが最大の課題」<sup>24)</sup>である。今日の社会的な事情も影響して、教師が子どもと向き合う「気概」を削がれる原因として複雑な要素が関与すると思われる。しかし、子どもと体当たりできる関係は誰にも肩代わりできない特権である。

教師が子どもと本音でぶつかり合えるような関係に立ち向かう時の「気概」を、支え励ますのが、管理職を中心に、教育支援員、教育相談コーディネーターなど後方から支える仲間であると考えられる。子どもと真摯に向き合い、時にはエネルギーを消耗した担任に対して、新たな作戦を共に練りだし、温かく支え励ます声援を送る立場、また汗を拭くタオルやドリンクを手渡す立場であるかもしれない。

担任が、困難に面しても、もう一度子どもと向き合うエネルギーを充電し、「気概」を新鮮に保つことができているかを見守り、こまめにコミュニケーションを図ることが重要である。そして、協働を効果的に推し進めるには、わき役としての存在意義を問い直しながら、わき役自身にも「気概」が必要であろう。

## 5. 1 附属三校教育相談コーディネーターの存在の特徴

以下は、三校現管理職より聞き取った、コーディネーターが教師と違う位置づけとしての特徴である。

保護者対応で、教師に対しては構えてしまう関係の保護者に対し、中立的な立場(第三者的な立場)で心理士の専門性を発揮し、保護者の本音に寄り添い、教師と保護者との橋渡しになっている。教師同士の連携も促進している。大学、保健センター山本朗准教授の指導の下、教師のメンタルヘルスへのケア研修会を附属三校で実施する際のコーディネート。外部連携において専門性を発揮している。存在が精神的に心強い。クライシス対応の支援の際のチームの一員、特別支援の視点の提供、困り感のある児童生徒への対応のアドバイスの提供。附属特別支援学校の文科省研究の協力者として、附属小・中学校、公立学校への訪問同行・コンサルテーションに参加。<sup>25)</sup>コーディネーターとしての独自性への着目、教師ではない特徴についてのコメントがあった。

## 5. 2 附属三校教育相談コーディネーターとしての課題

### 5. 2. 1 特別支援教育への構え、敷居を低くする

教科教育の研究校であり、多忙業務の中で、特別なニーズを持つ子どもへの対応を、ついコーディネーターなどの専門職任せにしてしまう可能性、特別支援学級が存在しない附属の環境の中で、自分のクラスの生徒に該当児童・生徒がいない場合、教師の特別支援教育に関する問題意識の保持の難しさなどが課題としてある。指導において、特別支援教育がユニバーサルデザインであって、すべての生徒にわかりやすい授業提供につながることに認識の強化、自分もやってみようという興味、関心への働きかけなどでの改善の余地も見い出される。それで、教師の得意分野を存分に生かした支援の広がり、心理士の役割と担任の責任のすみわけ、共通理解、情報交換、真の意味での意義深い本音の協働が、目の前の児童生徒のために、どうしても必要であると実感する。

### 5. 2. 2 コーディネーターのポジションの課題

気になる事例に、いつ、どのようにコーディネーターが介入するのか、どのくらいの頻度で、介入するか。

当面の支援のキーパーソンは誰なのか？担任との役割分担、情報共有はどうするのか、問題が複雑になった時からの支援介入ではなく、日常的な身近なサポーターとして、気軽に教師と連携できるポジションでありたいと願う。しかし、反対に関係性における緊張感も必要であり、バランス感覚が大切である。

### 5. 2. 3 コーディネーターとして校内支援体制での課題

気がかりな児童・生徒に対して学年、担任を超えて支援をつなぐ、学校の子どものとして、情報を共用する、その情報を子どものために役立つために生かすなど校内連携の促進、円滑な運営が必要である。

その面で、忙しすぎる教師と、また教師同士が顔を

合わせての意思疎通を図る時間を設定する難しさも伴うが、教師の子どもへの継続支援を見守りたい。また、同学年、同じクラスの子どもたちでも、担任の授業での様子と専科の様子が異なることも多く、この面でも情報共有が必要となる。担任の力量とフットワークの軽さに任されるところも多く、時には校内連携のパイプの流れの悪さに気付く。そうした場合コーディネーターも、担任と専科の教師、また保護者の願いの「動く伝言板」として情報を集約することもある。

校内コーディネーターだけが、情報を集約する役目になると、担任を持ちながら、校内コーディネーターを兼務しているので、全体を見渡し把握する困難は否めない。今年度より、まず情報共有を目指し、小学校では一か月に一度、校内コーディネーターの声掛けで、全学年主任が集まり、顔をそろえて子どもたちのことを語り合う時間を作っている。そうした取り組みには必ず良い波及効果があるので継続の力が楽しみである。

### 5. 2. 4 コーディネーターとして外部連携における課題

外部連携機関との連携の中で、どこまでが学校が中心となって動くことができる責任や守備範囲なのか、もしくは外部連携機関が得意とする支援分野なのかの線引きの難しさ、葛藤を抱えることがある。

そのために校内でまず情報整理、共有、学校の守備範囲か外部連携先への相談すべき内容なのかについて、複数の教師と共に、吟味を重ね、しかもスピーディーな対応が必要である。その際の判断能力を研ぎ澄ましておくためにも、コーディネーターの心身の健康状態を守る努力も欠かせない。ベルスキーモデル(図1)<sup>27)</sup>によると、学校も広義のソーシャル・ネットワークであり効果的な外部連携モデルを引き続き探る必要がある。

### 5. 2. 5 コーディネーターとして子どもを巡る現象についての概念の明確化・対応の具体化の試み

#### 不登校について

「不登校現象とは、子供の立場からみれば、合理的に従おうとする理性と、自分らしくありたいと魂が求めることとの激しい矛盾の過程である。」ゆえに森下医師は「子供たちの魂の再生…積極的活動性を回復する」<sup>26)</sup>子どもと、子どもを支える親にとっての居場所を確保した。医師という立場で、子ども理解や見立ての明確さ、支援の目的、支援の実際を連動させ、たくさんの子どもや親を支えた実践システムの蓄積がある。このように現象に対する多角的な理解を深める努力や、短期的な目標だけでなく、長期的な取り組みも視野に入れ、支援を継続すべきである。

#### 虐待について

「虐待が子どもの発達を、もはや発達障害と呼ぶべき不可逆的な逸脱状態に追い詰めるゆえに関係の支援という観点を抜きにはできない。」<sup>27)</sup>ように、社会的な現象として、子どもたちの養育環境が多様に変化する

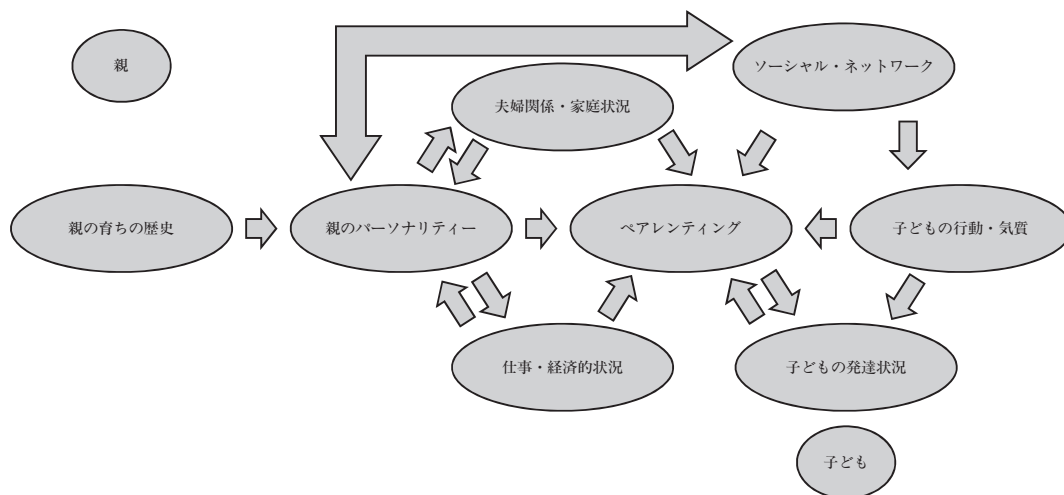


図1 「Belsky モデル」

中で、子どものヘルプサインがどこに出ているのか、教師の気づき、温かい見守り、SOSが出せる日常的な関係づくりが不可欠である。

#### いじめについて

「いじめられた子どもへの救済と、いじめてしまう子どもへの対応が、同時に今後の生活の質を高める」<sup>28)</sup>

いじめの被害者にはもちろんであるが、同時にいじめ加害者もケアを必要とするという理解と対応が必要である。附属中学校で年に二回実施しているハイパーQU調査からも、担任やクラスメートには見せない自分を表現してくれることもあり、担任と共に結果の読み取り、情報共有などしつつ、子ども理解の有用な側面として活用すべきである。

### 6.1 ソーシャル・ネットワークとしての学校の役割

#### 6.1.1 環境相互モデルを生かした支援

学校として支援の守備範囲を確認する点で役立つモデルがある。田中によると「Belsky et al. (1989)は、親と子どもの特性と社会的・文化的要因、家族状況を視野に入れた環境相互モデル(図1)を作成した。子どもと親は養育という今の関係性を背負いながらも、過去の生活史と、発達状況をも背負っている。家族という生活状況は日々変化成長していく生き物でもある。夫婦の関係や、家庭の状況という入れ物とその入れ物を支える経済状況が…家庭を形成している、モデルの原則は、『リカバリーし、生活を改善し高めることができる』ということをもつて信じ、日常生活の悩みを病理的に解釈することをやめて、そのかわりに願望の達成を目指すことにあるという(津富、2009)。Belsky et al.モデルの神髄は、親の育ちの歴史と子どもの発達状況を重視しながらも、それを変えることではなく、ソーシャル・ネットワークをより強化することで、ストレスに焦点を当てることではないだろうか」<sup>29)</sup>

このモデルによると、学校は、ソーシャル・ネットワークにあたると思われる。家庭以外で子どもの成長

を長時間支える大きな役割の担い手である。それであればなおさら、社会的なネットワークの中で、もう一方の支え手である保護者との細やかな手つなぎ(連携)の必要性が見えてくる。ただし、その働きかけの中で、親のパーソナリティーとペアレンティングへの支援が含まれており新鮮な視点であった。

親のパーソナリティーは、親の育ちの歴史、夫婦関係・家庭状況、仕事・経済的状況にも大いに影響を受けている。しかし学校では子どもを中心とし、主に現状の親子関係と親の人格的な長所に働きかけ、子どもへのより良い支援を明確化するために、親のストレスに焦点化した関係性の構築に努める。

そのように学校での支援としては、親への支援に限界があるが、親として過去、現在、将来の生活に密着した相談や支援については、地域にある多様な医療、福祉的なソーシャル・ネットワークに求めることが必要であろう。実際、学校での相談も活用しながら、学校外部に相談機関を持つことで、ネットワークをより強くし、親として上手くバランスを取りながら、子どもへの支援の理解の幅を広げている保護者も多い。

#### 6.1.2 子どもの成長を支えるための「互惠性」

「チンパンジーの社会的知性発達の四段階のうち、第四番目として、模倣を基盤として相手の心を理解することができるようになる。…人間が四、五歳になって他者の心を理解するまでの過程ほとんどすべてが、チンパンジーにもある。けれども一つ明確にないものがある。それが、ごっこ遊び(ロールプレイ)や、そこで見られる役割分担と互惠性だ。…人間は進んで他者に物を与える。お互いに物を与え合う。さらに自らの命を差し出してまで他者に尽くす。利他性の先にある、互惠性、さらには自己犠牲。これは、人間の人間らしい知性のあり方だといえる。」<sup>30)</sup>

チンパンジーの社会的な知性発達を振り返る時、自己理解や他者理解の基盤となるものを再確認できた。つまり親子関係の温かいやりとりで愛着を形成し、親



子、仲間関係での模倣行動があり、行動しながら社会で複雑な関係性や社会的な行動を学んでいく。

けれども人間だけに賦与された高次の行動、役割分担や互惠性を他者や自分のために、知性を活用し表現する重要性を、引き続き意識したいと願う。

「互惠性」という聞きなれないが、インパクトのある言葉をおしいただいている存在であることを再度意識する必要がある。附属の支援体制は、公立に比べ、大学より筆者の派遣がある分、より多層構造となる。それで各校の校内コーディネーターや管理職との連携を中心に、教師との相互に恵み合える関係性を育み、築き上げ、その恩恵に感謝し大切に紡ぎたい。

そして教師、保護者、子ども達とも互いに恵み合える、温かい眼差しがある関係、自己と他者への尊重の心持ちを引き続き、活動の糧としたい。そして成果がすぐには見えず落ち込むときも、ひとまず支援に頑張ったことで「いま花さき山で私の花が咲いているな」<sup>31)</sup>とひそかに自負することも大切にしていきたい。

また学校内に配置された心理の専門家として、ベルスキーのストレングスモデルからのアプローチの学びによって、気長い支援を先導するプロとしての気概を再燃したいと願っている。

#### 参考引用文献

- 藤田絵理子・松浦善満(2013)、2013年度・附属教育実践センター紀要No.23「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実践の展望」pp.233-238
- 福井県特別支援教育研究会編著、松木健一監修(2006)すぐに役立つ特別支援コーディネーター入門、東京書籍、p127
- 菅原伸康 編著(2011)、特別支援教育を学ぶ人へ 教育の地平、ミネルヴァ書房、pp.292-293
- 上村恵津子(2014)、教師が行う保護者面談の特徴と課題—教師の発話特徴と専門性の視点から連携促進を考える—、日本学校心理士会年報、No.7、p.10
- 前掲 上村恵津子(2014)、教師が行う保護者面談の特徴と課題—教師の発話特徴と専門性の視点から連携促進を考える—、日本学校心理士会年報、No.7、p.12
- 田中康雄(2010)、つなげよう 発達障害のある子どもたちとともに私たちができること、金剛出版、pp.148-149
- 同前書、pp.145-147
- 森下一(2000)、「不登校児」が教えてくれたもの、グラフ社、p.257
- ローナ・ウィング監修・吉田久子(2005)、あなたがあなたであるために 自分らしく生きるためのアスペルガー症候群ガイド、中央法規、p.47、94
- 前掲 田中康雄(2010)、つなげよう 発達障害のある子どもたちとともに私たちができること、金剛出版、pp.145-147
- 前掲 森下一(2000)、「不登校児」が教えてくれたもの、グラフ社、あとがき
- 前掲 田中康雄(2010)、つなげよう 発達障害のある子どもたちとともに私たちができること、金剛出版、p.155
- 前掲 ローナ・ウィング監修・吉田久子(2005)、あなたがあなたであるために 自分らしく生きるためのアスペルガー症候群ガイド、中央法規、p.94
- 佐々木正美編著 諏訪利明 日戸由刈(2011)、わが子が発達障害と診断されたら 発達障害のある子を育てる楽しみを見つけるまで、すばる舎、p.227-228
- 前掲 田中康雄(2010)、つなげよう 発達障害のある子どもたちとともに私たちができること、金剛出版、p.105
- 田中英高(2009)起立性調節障害の子どもの正しい理解と対応、中央法規、p.128
- 菅原伸康 編著(2011)、特別支援教育を学ぶ人へ 教育の地平、ミネルヴァ書房、pp.292-293
- 赤松純子代表(2015)、附属3校のクラスターの活用と合理的配慮に基づく支援について—附属3校コーディネーターの会を通して—、平成26年度和歌山大学教育学部附属校・公立学校との連携事業成果報告書、和歌山大学、pp.101-103
- 高垣忠一郎、春日井敏之 編著(2004)、不登校支援ネットワーク、かもがわ出版、p.170
- 前掲 高垣忠一郎、春日井敏之 編著(2004)、不登校支援ネットワーク、かもがわ出版、p.173
- 斎藤清二 西村優紀美 吉永崇史(2010)、発達障害大学生支援への挑戦 ナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント、金剛出版、pp.142-143
- 前掲 斎藤清二 西村優紀美 吉永崇史(2010)、発達障害大学生支援への挑戦 ナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント、金剛出版、pp.118-119
- 子どもの内面の育ちに焦点を当てた授業づくり(2013)和歌山大学附属特別支援学校建久収録、第17号、p.98
- 菅原伸康 編著(2011)、特別支援教育を学ぶ人へ 教育の地平、ミネルヴァ書房、pp.292-293
- 和歌山大学教育学部附属特別支援学校特別支援教育センター委員会(編)(2015)、平成26年度インクルーシブ教育システム構築モデル事業モデル地域(スクールクラスター)報告書、和歌山大学教育学部附属特別支援学校
- 前掲 森下一(2000)、「不登校児」が教えてくれたもの、グラフ社、pp.259-260
- 前掲 田中康雄(2010)、つなげよう 発達障害のある子どもたちとともに私たちができること、金剛出版、pp.196-197
- 前掲27と同じ
- 前掲27と同じ
- 松沢哲郎(2011)、想像するちから チンパンジーが教えてくれた人間の心、岩波書店、p.77-79
- 斎藤隆介(1969)、花咲山、岩崎書店