

文部科学省委託

復興教育支援事業

教育相談コーディネーター育成 (復興教育リーダー育成)

〈岩手県立総合教育センター〉と
〈一般社団法人 学校心理士認定運営機構〉の協働事業



岩手県立総合教育センター
岩手県教育委員会
一般社団法人 学校心理士認定運営機構
日本学校心理士会

教育相談コーディネーター育成（文部科学省復興教育支援事業）

第1章 本事業の実施にあたって

ごあいさつ	一般社団法人学校心理士認定運営機構理事長	塩見 邦雄	……	3
本事業を振り返る	一般社団法人学校心理士認定運営機構	大野 精一	……	4
未来につなぐ いわての教育相談	岩手県総合教育センター	藤原 忠雄	……	5
外部評価に代えて	東京医療学院大学	岡田 守弘	……	6
<復興教育支援事業実施計画書>				8
<事業報告>				23

第2章 教育相談コーディネーターの概要

学校教育相談の再定義	日本教育大学院大学	大野 精一	……	29
教育相談コーディネーターの理論と実践	福岡教育大学大学院	西山 久子	……	31
岩手県における教育相談コーディネーターの養成と活用に向けて	岩手県立大槌高等学校	佐藤 一也	……	43

第3章 プログラム概要

<岩手県 復興教育支援事業 プログラム一覧（研修支援部門）>				51
沿岸地区移動センター震災後のこころのサポート研修講座	大阪教育大学	瀧野 揚三	……	60
ストレス反応の理解とその対処法<逐語録>				62
中長期的な視点に立った日常の教育活動における、 個や集団への教師の対応<逐語録>				76
学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習	日本教育大学院大学	大野 精一	……	92
発達障害児の特性と支援の具体的な方法について	聖徳大学	東原 文子	……	115
発達障害児の特性と支援の具体的な方法について<逐語録>				118
援助資源を生かすソーシャルワーク	仙台白百合女子大学	氏家 靖浩	……	128
特別支援から見る危機対応	岩手大学	我妻 則明	……	134
障害のある子どもへの災害時対応の手引き 2012 版<参考文献>	筑波大学	宮本 信也	……	136
明日からすぐ使える生徒指導・学級経営の技	県立広島大学	金山 健一	……	146
コンサルテーションの実際	高知県心の教育センター	今西 一仁	……	166
Q-Uを活用した児童生徒理解	高知県心の教育センター	今西 一仁	……	185
特別支援教育の発展と今後の課題<講演記録>	大学入試センター入学者選抜研究機構	上野 一彦	……	197
豊かに生き抜く力とは<講演記録>	学校法人樟蔭学園	森田 洋司	……	216
学校危機対応の基本と悲嘆への支援	大阪教育大学	野坂 祐子	……	236
発達障害と非行	京都少年鑑別所	定本ゆきこ	……	245

第4章 教育相談コーディネーターと震災支援

生徒指導における関係機関との連携〈逐語録〉	日本教育大学院大学	大野 精一	……	259
岩手県での復興支援の実践から	県立広島大学	金山 健一	……	271

第5章 報道関係資料等

2012.03.03 朝日新聞掲載記事	……	277
2012.08.21 中日新聞掲載記事	……	278
2012.08.27 日本教育新聞掲載記事	……	279
2013年度からの学校心理士資格新設類型について	……	280

第1章 本事業の実施にあたって

ご あ い さ つ

一般社団法人学校心理士認定運営機構理事長 塩見 邦雄
(兵庫教育大学名誉教授)

本日、岩手県立総合教育センターと学校心理士認定運営機構との共同主催による、フォーラム「未来につながるいわての教育相談」をこのように盛大に開催することができましたことは、学校心理士認定運営機構にとりましては、大変うれしいことです。このフォーラムが、岩手県の教育相談の課題や方向性を共有し、岩手県の教育にお役に立ち、そして、岩手県の今後の教育により方向づけができ、未来に繋ぐことができれば、私たちにとっては、これに勝る喜びはありません。

あの未曾有の想像を絶した東日本大震災の3月11日からまもなく2年になろうとしています。日本中の人々が東北地方はどうなるんだろう、日本はどうなるのだろうと心配いたしました。徐々にはありますが、ここ岩手県でも復興への道を、歩みつつあるとお聞きしております。可能なかぎり早く、もとの元気な岩手県が復興できますように、日本国民は全員祈っております。

復興への道のりはなかなかたいへんなものと私たちもしっかりと認識しておりますが、教育活動については、これからもずっと学校心理士認定運営機構と日本学校心理士会は岩手県のために力一杯支援・応援をさせていただきたいと思っています。子どもたちの心が以前のように明るく元気になり、安定して勉強や運動にがんばれるように、しっかりとした心の働きが回復できますように、少しでも貢献できましたらうれしいことです。岩手県と私どもは、ともにがんばって行きましょう。教育体制の確固とした再形成は、復興支援の支柱となりましょう。

私は京都市の小学校へ「こころの授業」を教えにいらしています。「こころの授業」というのは、私が考案しました授業で、「こころをしなやかにする」「こころをたわわにする」授業です。「竹」みたいに簡単には折れない心の形成をめざすもので、心が折れないように心を強靱にする予防教育です。今、いじめ、体罰、自殺などが全国的に問題となっています。教育指導の問題はこれからしっかりと検証されていくでしょうが、私の言う「こころの授業」は、簡単には折れないようにする、子どもたちのための「こころづくり」の授業です。岩手県の子どもたちにはこのようなしなやかな心をしっかりともっていただきたいと思います。私たちは、子どもたちや学校支援に努力を惜しみません。共に進みましょう。そして、しなやかな児童、しなやかな学校づくりに邁進いたしましょう。それは、いじめ等に打ち勝つ方策の一つです。

岩手県が以前にも増しまして確固とした指導体制が形成されますことを祈念いたしまして、ご挨拶とさせていただきます。よろしく願いいたします。本日はありがとうございました。

本事業を振り返る

一般社団法人学校心理士認定運営機構 大野 精一

(本事業本部長・日本教育大学院大学教授)

本事業の実務責任者の立場からこの一年あまりの期間について振り返りながら、この事業の意義と課題を考えてみたい。

この事業は、岩手県立総合教育センター、岩手県教育委員会、岩手県の各学校や教育機関と綿密な連携を図り、教育相談コーディネーター（学校心理士）の育成や沿岸部への配置、教育相談コーディネーター研修のテキスト作成等を行うことを目的としている。教育相談コーディネーター（学校心理士）の沿岸部への配置は岩手県教育委員会の責任の下で実施されるものであるため、この事業では配置されるであろう教育相談コーディネーター（学校心理士）の育成を支援することで間接的にこの目的にも関わることとなった。本来の事業は、(1)教育相談コーディネーター育成事業、(2)沿岸部での研修会・学校支援事業および(3)教育相談コーディネーター研修テキスト作成事業の三つに集約される。

我々学校心理士チームは昨年2月の本事業受託以来、最大限の努力を傾注してきたつもりであるが、われわれの能力不足等もあり、残念ながら「日暮れて道遠し」の感を否めない。

それでも(1)教育相談コーディネーター育成事業や(2)沿岸部での研修会・学校支援事業については、我々学校心理士チームが一般社団法人 学校心理士認定運営機構のホームページの中に独自に作った本事業ホームページ (<http://gakkoushinrishi.jp/monkashoufukkoushien/>) 上で各種の新聞による本事業紹介記事と共に詳細な記録を収録してある。この記録はこの事業が終わる3月以降も残されるので、ご覧いただければ幸甚である。我々学校心理士チームとしては今後の復興教育支援に必要とされる礎だけは築き得たものと思っている。

さらに(3)教育相談コーディネーター研修テキスト作成事業については、実際の支援を行いながらしかも1年という短期間であったこともあり、教科書という意味でのテキスト（現時点でも日本にはこうしたテキストは存在しない）にはほど遠いものとなり、広範な資料の寄せ集めとなった。それでも教育相談コーディネーター研修テキストとして入れ込むべき基礎的な内容や視点、観点等は明確化し得たものと自負している。我々学校心理士チームはお読みいただく方々にテキスト作成に必要なパズルのピースを提供し得たと考えるので、ここから教育相談コーディネーター研修テキストを構成していただき、それをお示しいただくことで是非とも我々と一緒に復興支援活動にご参加いただくことをお願いしたいと思う。

この事業は2013年3月をもって終了となるが、残された課題も多い。

本事業に関する外部評価を行っているが、今後本格的な効果性等の検証を沿岸部での各学校でフィールドワーク等により行う必要がある。また本事業で明確化された内容、視点や観点を導入し、日本各地の実践や研究、さらに各国比較も取り入れながら教育相談コーディネーター研修テキストを完成させなければならない。これは日本には未だない学校教育相談のテキストにもなると考えている

我々学校心理士チームは厳しい状況ではあるが、このために科研費請求も含めて必要な資金や人員等の確保に奔走しているところである。

今後ともますますのご協力やご助力をいただきたく、切にお願いするものである。

未来につなぐ いわたの教育相談

岩手県総合教育センター 藤原 忠雄
(本事業本部長)

本日はご多忙のところ、多数の方々のご参加をいただき誠にありがとうございます。

この度、文部科学省復興教育支援事業フォーラム「未来につなぐ いわたの教育相談」を、一般社団法人学校心理士認定運営機構 理事長 塩見邦雄様、本事業外部評価委員 東京医療学院大学 岡田守弘様、この後ご講演をいただく大阪市立大学名誉教授 森田洋司様をお迎えし、開催させていただき運びとなりました。

本県では、震災前からいじめ、生徒指導上の問題行動や、不登校等の学校不適應への対策が求められており、教育相談体制の充実のために、スクールカウンセラー等の学校への支援が不可欠でした。しかし、現実には臨床心理士の資格をもつスクールカウンセラーが少なくそのほとんどが県都盛岡市周辺に集中し、県北や沿岸部のマンパワーが不足しているなど、中長期的な視点で教育相談体制を整備することが大きな課題となっていました。

そこで、当教育センターでは、教育相談体制の裾野を広げ学校や地域への支援の充実を図るため、平成22年度から、長期研修制度を利用して、学校心理士と同等の専門性やスキルを併せ持つ教育相談コーディネーターを養成する研修講座をスタートいたしました。

平成23年度、2回生となる研修生を迎える直前の3月11日に東日本大震災が発生しました。震災以降、児童生徒への心のサポート、被災地域を重点とした教育相談体制の充実が新たな課題として浮上り、教育相談コーディネーター養成への期待度、重要度が一段と増加しました。そこで、平成24年度からは、沿岸被災支援のための教育相談コーディネーター養成として募集し、現在9名が率先して研修を積み重ねているところです。この2年間に学校心理士の資格を取得するなど、現場に役立つ教育相談のスペシャリストとして、県内各地の学校で14名が支援業務にあたっています。

また、今年度のスタートにあたって、かねてよりご支援をいただいていた学校心理士認定運営機構と教育センターで文部科学省復興教育支援事業を受託し、協働で事業を実施してまいりました。本事業の活用により、教育相談コーディネーター養成研修の充実が図られ、沿岸部の学校や教員支援の一貫として研修会を実施するなど、大きな成果を得ることができました。あらためて一般社団法人学校心理士運営機構並びに文部科学省の支援に感謝申し上げる次第です。

本日は、県施策や教育相談コーディネーターが配置された学校の取り組み、復興教育支援事業による沿岸部支援をきっかけとした取り組みの成果や現状の報告を共有し、いわたの教育相談の課題や今後の方向性を確かなものにするとともに、全国のモデルケースとして発信することができれば幸いです。

なお、フォーラムの最後に文部科学省「生徒指導提要」作成主査として、また、いじめ研究の第一人者としてご活躍されている大阪市立大学名誉教授 森田洋司様の記念講演が行われます。

本フォーラムが、有意義なものになりますことを祈念いたしまして、報告にかえさせていただきます。

外部評価に代えて

東京医療学院大学 岡田 守弘
(横浜国立大学名誉教授)

教育研究集会と同時開催とはいえ、このように多数の教員、教育関係者が参加され、熱心に学ばれている姿勢に感服しています。

東日本大震災の被災地の復興とともに、我が国全体が希望を持って未来に向かって前進していけるようにするための教育（復興教育）を進めるため、被災地における多様な主体による特色ある教育支援の取組や、今後必要となるカリキュラムや教育プログラムの作成を支援するとともに、その成果を全国発信することを目的として、文部科学省によって設定されたのが「復興教育支援事業」です。

この事業への応募95件から採択された54件の一つが、岩手県教育委員会・岩手県立総合教育センターと一般社団法人学校心理士認定機構とが協働して『教育相談コーディネーター養成事業（岩手県立総合教育センター、岩手県教育委員会、岩手県の各学校や教育機関と綿密な連携を図り、教育相談コーディネーター（学校心理士）の育成や沿岸部への配置、教育相談コーディネーター研修のテキスト作成等を行う）』ですので、誇りを持って取り組まれておられることと思います。また、このフォーラムのタイトル「未来をつなぐ岩手の教育相談」は、この事業に即したものです。

この事業についての外部評価委員としては、教育研究発表およびフォーラムにおける報告などをお聞きして、事業企画の意義、展開性、公益性等について最終的な評価をいたしますので、今日は、中間報告といったところをお話いたします。

教育相談コーディネーターを養成するプログラムの内容および活用モデルが、この10年ほどで格段に進化・発展していることがこの事業で示されています。

プログラムの内容、講師が優れているだけでなく、少人数の受講者を対象とした養成課程に組み込まれた講義・演習・実習の総時間数が780時間に及んでおり、教育系大学院での専門教育に匹敵する、あるいはそれ以上のものです。受講者は、岩手県立総合教育センターに長期研修生として各地から選ばれた先生方（今年度は9人）であり、研修成果が分科会「学校不適応に対する援助事例の報告」において学会発表形式で報告され、参加者に感銘を与えてくれました。

また、養成課程を終わられた先生方は、教育相談コーディネーターとして沿岸部の学校に派遣される予定であり、研修成果が実践へと展開される筋道が岩手県教育委員会の教育相談体制の整備・充実施策に組み込まれています。

従って、この事業には、教育相談コーディネーター養成、養成のための教材作成、活用計画・行動指針作成、地域や他職種との協働等、様々な内容が含まれていることが評価されます。

今後の方向性を探るにあたり、次の点を加味してご検討いただきたいと思います。

教育相談コーディネーター活用や学校教育現場における役割・位置づけ、派遣・配置等が教育施策として制度設計できるか、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配置など他職種との関連、さらには、地域づくりに果たす意義等にも触れていただきたいと思います。

この先、効果測定をしなければなりません。現時点ではなく、教育相談コーディネーターが沿岸部に派遣されてからなされるものでしょう。学校・地域の受け入れ体制と財務関連、学校内組織・位置づけ・分掌、活動指針作成と波及効果等が、教育・発達の視点である「育つ、育てる、あるいは仲間作り」を重視した観点からなされなければなりません。さらには、教育相談コーディネーター養成と成果の公認化（心理士の国資格化の動向と関連しての人材確保も含めて）、この事業の有する開発性・創発性等を全国の教育現場に対してどのように発信されるかも重要となるでしょう。

岩手県教育委員会・岩手県立総合教育センターと一般社団法人学校心理士認定機構とが協働したこの事業が、学校教育における教育相談の発展に貢献されることを期待して、挨拶と中間的な外部評価とさせていただきます。

復興教育支援事業 事業実施計画書

文部科学省初等中等教育局長 殿

団体名 一般社団法人 学校心理士認定運営機構
所在地 東京都文京区本郷2-27-2東真ビル6F

代表者職名 理事長
氏名 塩見 邦雄



担当者所属職名 理事（事務局長）
氏名 大野 精一

電話番号 03-3818-1554

FAX番号 03-3818-1588

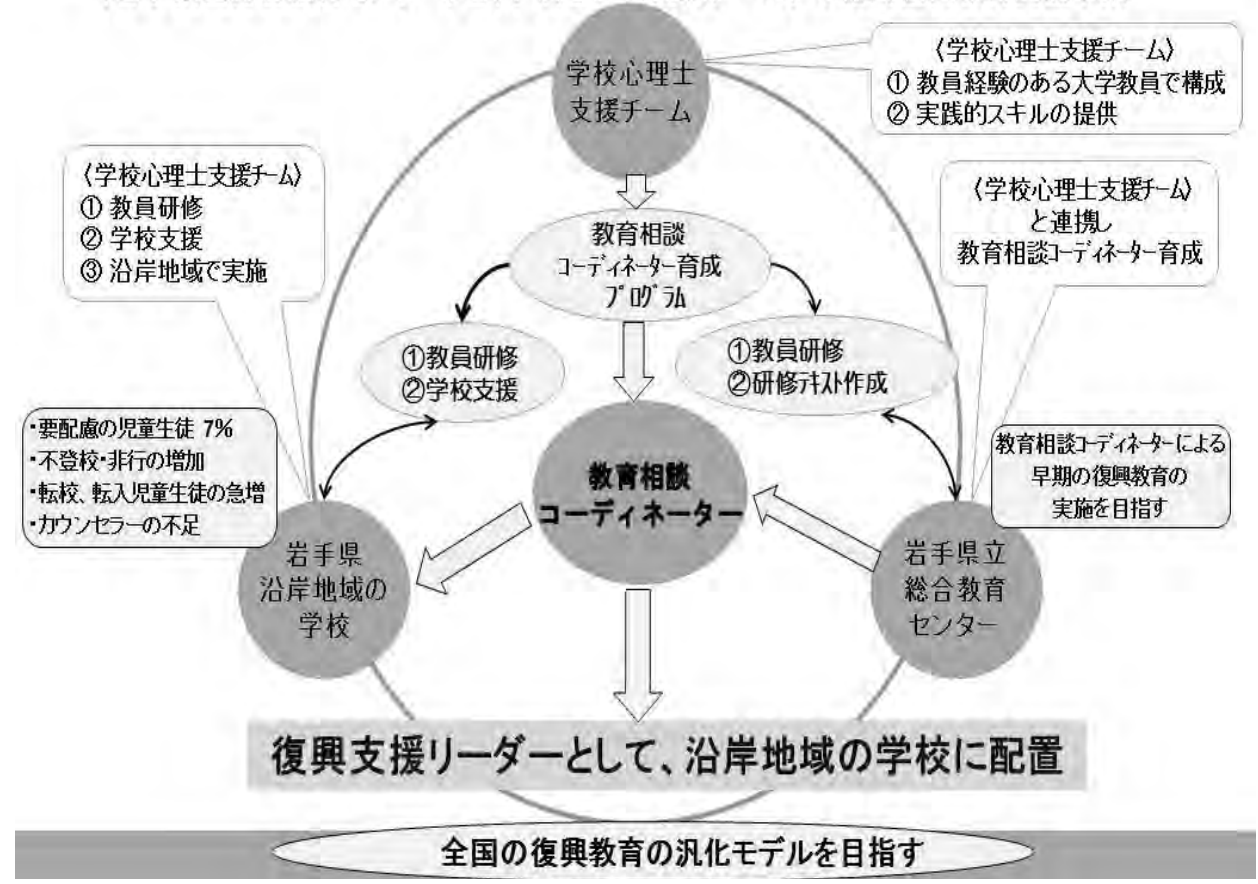
E-MAIL jimukyoku@gakkoushinrishi.jp

平成23年度「復興教育支援事業」の事業実施計画書を次のとおり提出します。

1. 教育支援に関する現状・課題	(1) 岩手県の教育関係被害状況（人的被害・物的被害の報告） (2) 岩手県の教育の現状と課題 ①教育的配慮の必要な児童生徒、現在7% ②不登校・非行の増加 ③カウンセラーの不足
2. これまでの施策	一般社団法人 学校心理士認定運営機構と日本学校心理士会の協働による〈学校心理士チーム〉の復興支援の取組報告 (1) 日本学校心理士会「東日本大震災 子ども・学校支援チーム」としての活動
3. 本事業の趣旨・目標	〈岩手県立総合教育センター〉と〈学校心理士チーム〉の協働による災害支援事業の実施より、岩手県の教育分野における復興支援を実施する。 復興対応となる教員リーダーを育成し、沿岸部への配置を目指した、行政・大学研究者・職能団体の三者が一体化したプロジェクトである。
4. 本事業の内容	(1) 復興教育を推進するために、教育相談コーディネーター（学校心理士）を育成し、沿岸部へ配置する。 (2) 〈学校心理士チーム〉による沿岸部での研修会・学校支援の実施
5. 本事業実施計画	(1) 教育相談コーディネーター（学校心理士）の育成 (2) 沿岸部での研修会実施 以上の月別の事業計画を記載
6. 事業実施体制	(1) 岩手県立総合教育センター組織図 (2) 学校心理士チームメンバー組織図（大学教員も前職の多くは教員で組織）
7. 本事業成果の検証方法	(1) 内部評価を実施する (2) 外部評価を実施する。

本事業概要 「教育相談コーディネーター(復興教育リーダー)育成事業」

〈岩手県立総合教育センター〉と〈学校心理士支援チーム〉の協同復興教育支援事業



1 教育支援に関する現状・課題 出典：岩手県教育委員会事務局調べ

(1) 岩手県の教育関係被害状況（平成23年7月25日現在）

① 人的被害

	児童生徒		教職員	
	死亡	安否不明	死亡	安否不明
県立学校	47人	8人	1人	1人
市町村立学校	31人	5人	1人	2人
教育施設	—	—	1人	—
計	78人	13人	3人	3人

② 物的被害

		被害箇所数	被害額
県立学校	高校	61校／68校	1,691,899千円
	特別支援学校	12校／14校	19,626千円
	県立施設	14施設	12,812千円
市町村立学校	小学校	214校／392校	10,648,932千円
	中学校	113校／189校	6,478,553千円
	幼稚園	36園／60園	284,122千円
	その他	6か所	
	社会教育施設	248施設／679施設	9,099,198千円
	社会体育施設	138施設／1214施設	3,309,591千円

(2) 岩手県の教育の現状と課題

① 震災後のこころのサポート…教育的配慮の必要な児童生徒、現在 7%

震災の影響により教育的配慮を必要とする児童生徒の人数は現在約 7%いるが、今後増えることが予想される。

阪神・淡路大震災では 2～3 年後、教育的配慮を必要とする児童生徒の人数がピークを迎えるとの調査報告がある。

② 震災後のこころのサポート…不登校・非行の増加

震災の恐怖によるストレスや家族・友人関係の変化、経済環境の変化にともない、不登校をはじめとする非社会的行動、非行等の反社会的行動が増加することが予想され、児童生徒の心の健康管理、教育相談体制の充実が必要となる。

③ 震災後のこころのサポート…カウンセラーの不足

今年度は、県内臨床心理士会、県外臨床心理士会、県内大学の協力を得て、沿岸部へのカウンセリングルームの開設、巡回訪問、スーパーバイザーの常駐が計画されている。しかし、沿岸部の臨床心理士が不足しており、それをカバーする力量を持った教員の養成が求められている。

④ 医療等の専門機関との連携…セーフティネットワークの強化が必要

精神疾患、震災に関わる PTSD 等、医療的見地からの見立てが必要なケースが増えており、専門的カウンセリングの実施、カンファレンス、事例検討などによる専門的な判断に基づき、医療機関へのつなぎや連携をコーディネートするなどのきめ細かい対応が必要である。

⑤ 教育相談コーディネーター（学校心理士）の配置…沿岸部へ配置予定

長期研修制度を活用して、教育相談コーディネーター（学校心理士）を養成しているが、養成した教育相談コーディネーター（学校心理士）を教育事務所・学校に復興支援教員等（こころのケア担当）として配置することで、沿岸部の学校の教育相談体制の強化を図ることが課題とされる。

本事業では、⑤を最重点事業、①～③を重点事業として実施する。

2 これまでの施策

(1) 日本学校心理士会と連携した活動

①本事業の担当者である大野（日本教育大学院大学教授）は、学校心理士の上位資格として本年創設された学校心理士スーパーバイザーCSP-SVに認定され、一般社団法人学校心理士認定運営機構（以下、機構と略記）事務局長であるとともに、日本学校心理士会「東日本大震災 子ども学校支援チーム」事務局長であり、下記の全活動を推進した。

②本事業の参加者16名のうち、9名は学校心理士であり、この活動に参加した。

日本学校心理士会 東日本大震災 子ども・学校支援チームの活動（2012.11月迄）			
取組年月日	取組場所	実施者	実施事項
2011年			
3月12日～現在	宮城・福島・岩手	日本学校心理士会 支部役員	現況把握、避難所・学校訪問、支援マニュアルの配布、教師に対する支援、研修会の開催等。
3月18日～現在	学校心理士認定 運営機構・日本 学校心理士会ホ ームページにて		東日本大震災支援ページを立ち上げ、会員安否情報掲示板・災害支援情報掲示板、支援サポートマニュアルの掲載等を行う。
3月18日～現在		学校心理士有志	NASP(National Association of School Psychologist:アメリカ学校心理士会)と連携して、自然災害後の子どものケアについての情報を収集するとともに、災害支援の専門家のコンサルテーションを受け、NASPの自然災害後の子どものケアについてのマニュアルの翻訳をし、ホームページ等に掲載。
3月～現在	岩手県、宮城県、 福島県、茨城県	東日本大震災 子ど も・学校支援チーム	「東日本大震災 子ども・学校支援チーム」のメンバーが、岩手県・宮城県・福島県・茨城県の学校心理士に対して、電話・個別のメール・学校心理士の全体メール等を通して、子ども・学校支援に関するコンサルテーション(相談)を行う。
3月30日31日	学校心理士認定 運営機構理事 会・日本学校心 理士会事務局	学校心理士認定運 営機構理事 日本学校心理士会 常任幹事	東日本大震災子ども・学校支援チームを立ち上げ、支援活動することを決定。
3月30日31日	学校心理士認定 運営機構理事 会・日本学校心 理士会事務局	東日本大震災 子ど も・学校支援チーム	東日本大震災 子ども・学校支援チーム第1回会議被災地からの現況報告・支援活動の報告・支援資料の検討・危機介入(対応)の理論と実際(NASP PREPARE カリキュラムの学習等)。
4月1日～現在	全国	役員等	東日本大震災子ども・学校支援チームの活動を維持するための募金を開始。
4月4日～現在	石巻市	学校心理士を中心と する支援組織「さくら サポート」	石巻市に入り、支援活動。
4月～現在	つくば市	学校心理士	つくば市在住の学校心理士が、教育相談センターと連携して、つくば市に福島県から避難してきた児童生徒の援助を行う。
4月19日～		東日本大震災 子ど も・学校支援チーム	「震災に関する子どもや学校のサポート(資料その1)」(NASP資料の翻訳翻案に有志作成の資料を加えたもの)を制作し、被災地に送付し、ホームページにも掲載。

4月		学校心理士認定運営機構・日本学校心理士会	スクールカウンセラー・加配教員候補者として、文部科学省児童生徒課に学校心理士名簿を送付。
5月21日	学校心理士認定運営機構理事会・日本学校心理士会事務局	東日本大震災 子ども・学校支援チーム	東日本大震災子ども・学校支援チーム第2回会議 被災地からの現況報告・支援活動の報告・ISPA(国際学校心理学会)とのやりとり・支援チームの課題等。
6月22日～現在		東日本大震災 子ども・学校支援チーム	「震災に関する子どもや学校のサポート(サポート資料ver2)」(4月に作成した資料改訂版小冊子)を制作し、被災地に送付する。 宮城県 1100、岩手 650、福島 100、茨城 320(概数)
6月27日～29日	宮城県	学校心理士有志	宮城県教育委員会カウンセリング技術研修会への講師派遣と資料の提供。
7月9日	宮城県(東北福祉大ステーションキャンパス)	学校心理士有志	次代の教育を共に拓く会・日本学校心理士会・日本学校心理士会宮城支部主催で学校・塾の教師を対象とした「被災した子どもを元気に！」無料公開講座開催。
7月23日	北海道(かでる2.7)	東日本大震災 子ども・学校支援チーム	東日本大震災子ども・学校支援チーム打合せ。
7月24日	北海道(かでる2.7)	東日本大震災 子ども・学校支援チーム	日本教育心理学会総会準備委員会企画シンポジウム 東日本大震災における「子どもと学校」の支援～学校心理士にできることはなにか～
8月19日	大阪(千里ライフサイエンスセンター)	東日本大震災 子ども・学校支援チーム	東日本大震災子ども・学校支援チーム第3回会議
8月20日	大阪(千里ライフサイエンスセンター)	東日本大震災 子ども・学校支援チーム	日本学校心理士会 2011 年度大会シンポジウム 「危機対応と学校心理士の役割」
8月28日	東京(日本教育大学院大学)	学校心理士有志	日本学校心理士会・次代の教育を共に創る会共催で災害支援セミナーを行う。 災害支援の実践報告、中・長期における子ども・学校支援の講座、避難児童生徒への支援の講座を行う。
9月21日	宮城県	学校心理士有志	文科省セミナーで、サポート資料集(資料ver2)の配布。
10月9日	長野(信州大学)	東日本大震災 子ども・学校支援チーム	日本学校心理学会第13回大会のプレ大会企画として、「被災地支援で重要なことー学校心理士緊急支援マニュアル作成に向けて」のセミナーを開催。
10月14日	福島県	学校心理士有志	文科省セミナーでサポート資料集(資料ver2)の配布。
11月12・13日	岩手県盛岡市	学校心理士有志	日本学校教育相談学会岩手支部でサポート資料集(資料ver2)の配布。
11月17日	福島県	学校心理士有志	福島県教育委員会第2回東日本大震災に伴う「子どもの心のケア」に関する研修会への講師派遣と資料の提供。
11月17日	岩手県盛岡市	学校心理士有志	文科省セミナーでサポート資料集(資料ver2)の配布

(2) 学校心理士会以外の、主な活動のみ記載

① 中原美恵 東洋大学 教授 (臨床心理士)

支援対象地域	岩手県山田町と全地域
支援名	中高校生学習支援と復興計画への子どもの参加の実現
支援対象者	岩手県山田町の中高校生と全地域の子ども
グループ代表者	森田 明美(社会学部・教授)
活動内容	○被災地である岩手県山田町で始められている中高校生を対象とした学習支援事業に、学生・院生が参加し、運営委員会や子ども委員会運営にも協力する。 ○東日本大震災子ども支援ネットワークに協力することを通して、子どもの意見を収集するホームページの編集への協力などをする。
見込まれる成果	○学生は、被災地の復興を子どもの成長を通して実感することができる。 ○塾などへ通うことができず、学習に集中できない中高校生にとっては、学生との交流を通して学ぶ意欲や直接的な学習支援をうけることができる。 ○この事業に協賛して活動をしている地域組織に、まちづくりの委員会があるため、町の将来計画に子どもたちが関わっていくことができる。
支援内容・実施方法	山田町において学習支援の場を整備すること、その実施方法の開拓をする。実施のために、学生の参加を支援し、子ども委員会や運営委員会に協力する。また、東日本大震災子ども支援ネットワークに協力する。第1回は8～9月、第2回は12月～1月、第3回は2～3月を予定している。

支援対象地域	福島県(原発被災地)
支援名	子どもの権利を基盤にした震災後の子ども支援
支援対象者	ひとり親(シングルマザー)とその子ども(個人参加)
グループ代表者	杉田 記代子(ライフデザイン学部・教授)
活動内容	○特に支援が必要とされるひとり親家庭の被災児に休息の場を提供。 ○現場において支援者としてかかわるなかで、被災した母子家庭の暮らしや支援の現状とその課題について参加型の調査を実施
見込まれる成果	○被災親子にとっては、リフレッシュの場、時間としてもらう。 ○シングルマザーが抱える、具体的な問題や悩みを検証する。 ○被災児の心や、生活上の問題を検証する。 以上から、今後の支援の在り方を検討できる。
支援内容・実施方法	○レスパイト事業 ○母子の楽しい旅行を支える。個人の悩みや不安を聞き、被災者に寄り添う支援活動を実施。 ○7月16日～18日2泊3日で約20家族計40名を東洋大学セミナーハウスに招き、レスパイト事業を実施した。

② 都丸けい子 平成国際大学 講師 (学校心理士・臨床心理士)

支援対象地域	福島県双葉町 (原発被災地)
支援名	被災児童生徒等に関わるスクールカウンセラー
支援対象者	原発関連で集団移転した転入児童(約60名)
支援場所	集団転居した、埼玉県加須市の騎西小学校

③ 藤原忠雄 兵庫教育大学 准教授 (学校心理士・自律訓練認定士)

災害支援講師	JICA「中国四川大地震」後のこころのケア人材育成プロジェクト訪日研修講師
内閣府への提言	ストレスマネジメント学会から、内閣府への「震災地でのストレスマネジメント教育の推進」の提言をする。

④ 中村健 プール学院大学 教授 (学校心理士)

学生ボランティア支援	学生支援センターで、震災支援の他にも、和歌山、奈良への水害被災の支援の学生ボランティア支援を実施した。
------------	---

⑤ 田邊昭雄 千葉県立船橋北高等学校 校長 (学校心理士・臨床発達心理士)

震災に関する講演講師	テーマ:「つらかったですね ～あなたの気持ちに寄り添いたい～」 主催:市原市男女共同参画の会・市原市
震災に関する講演企画	テーマ:「宮城県に於ける大震災支援 子ども・学校支援の実際」 講師:さくら教育研究所所長 小澤美代子 先生 主催:日本学校教育相談学会東京・千葉・川崎・神奈川支部
	テーマ:「被災地支援の実際」 講師:学校カウンセラー 関根たまえ 先生 主催:日本学校教育相談学会千葉県支部
災害派遣	学校の教員1名と、SC1名を被災地支援に派遣した。
生徒の取り組み	<ul style="list-style-type: none"> ・ボランティア同好会が募金活動し、日本赤十字社を通じて義援金を送った。 ・船橋北消防署と合同の総合防災訓練を実施した。 ・生徒会とボランティア同好会が中心となって、文化祭の際に震災に関する展示を行った。

⑥ 大野精一 日本教育大学院大学 教授
(学校心理士・学校心理士スーパーバイザーCSP-SV認定)

アメリカとの連携	学校心理士会東日本大震災子ども学校支援チーム事務局長として、アメリカ学校心理士会(NASP)と連携。
震災に関する講演講師	(1)の学校心理士会と連携した活動に記載。
ボランティア活動	日本学校心理士会千葉支部の学校心理士が中心となり、宮城県石巻市の小中学校支援を行った「さくらサポート」(大野は顧問である)は2011年11月末までに、30回のボランティア活動を行っている。

⑦ 西山久子 福岡教育大学大学院 准教授
(学校心理士・臨床心理士・ピア・サポート学会認定コーディネーター)

アメリカ学校心理士会(NASP)リエゾン	日本学校心理士会「東日本大震災 子ども・学校支援チーム」のメンバーの一員として「NASPリエゾン」をつとめている。
翻訳	教員向けの災害に関するマニュアルの翻訳メンバーとして、監訳などを行う。

⑧ 金山健一 県立広島大学 准教授 (学校心理士・臨床心理士)

震災に関する講演講師	テーマ:「災害時の子どもの心のケアについて」 主催:北海道・東北ブロック母子生活支援施設研究協議会
	テーマ:「震災の子どもと保護者へのサポートとは」 主催:北海道社会福祉協議会

3 本事業の趣旨・目標

(1) 岩手県における本事業の必要性

- ① 震災の影響による特別な心のサポートを必要とする児童生徒の増加への対応
- ② 震災後の環境変化による不登校や非行等の問題行動の増加への対応
- ③ 保護者や教職員に対する、メンタル面でのサポートの必要性への対応
- ④ 中・長期的な心のサポート体制づくりや学校への支援研修の必要性への対応
- ⑤ 心のサポート等の教育実践事例をまとめ、効果的な支援に活かすこと

(2) 本事業の実施体制

〈岩手県立総合教育センター〉と〈学校心理士チーム〉の協同による災害支援事業の実施

(3) 本事業の趣旨・目的

- ・岩手県における教育相談コーディネーター（学校心理士）の育成と沿岸部への配置
- ・岩手県における沿岸部での研修会・学校支援の実施

- ① 岩手県の復興基本計画に盛り込まれている「児童生徒への心のサポート体制の充実」のために、総合教育センターにおいて、児童生徒の心のサポートを推進する中核的人材の育成と活用を図る計画である。同時に、壊滅的被害を受けた、沿岸部での研修体制・学校支援体制の充実も必要不可欠である。
- ② 沿岸被災地は、臨床心理士のスクールカウンセラーが少ない岩手県の中でも、特に少ない地域であり、そうした資源の連携・活用にあたる人材の育成は、こころのサポート体制充実にとってきわめて重要である。そこで、学校心理士と連携し、研修体制を確立する。
- ③ 具体的には、ミドルリーダーとして沿岸部出身の教員や教育相談担当の教員を、最大 12 名募集し、教育センターでの 1 年間の研修により「教育相談コーディネーター」として養成するための研修を実施する。また、沿岸部では、学校心理士と連携し、質の高い研修会を実施する。
- ④ 養成研修終了後は、「教育相談コーディネーター」として、沿岸被災地の学校等に配置し、子どもたちの心のサポートにあたる中核的教員となる。
- ⑤ その活動の中心は、教育と医療や福祉等を結ぶコーディネートであるが、児童生徒はもとより、保護者、教職員を対象としたカウンセリングや研修会の企画・実施、予防的な教育相談活動（学級づくり、人間関係づくり、心理教育等）等、多岐にわたって復興の地域リーダーとして活躍できる人材を育成する。

(4) 文部科学省による支援要請の必要性、成果の波及の見込み

- ① 震災で沿岸部の学校は壊滅的な打撃を受けた。復興のためには、学校再生に取り組むことができるリーダーの育成（教育相談コーディネーター）が急務である。
- ② 沿岸部の教職員が、研修を受けたくても学校を容易に離れられない状況にある。そのため、沿岸部で質の高い研修会や学校支援を実施できるサポート体制が必要である。
- ③ しかし、県の財政には以前からゆとりはない。そのため本事業での支援が急務である。

(5) 本事業の成果波及の見込み

- ① 本プログラム独自のHPを立ち上げ、内容、経過、成果等に関する情報を積極的に発信する。
 - ② 新聞・テレビ・ラジオ等を活用し、積極的な情報発信を実施する。
 - ③ 本プログラムの研究紀要を発行し、各大学や地域の教育委員会・学校に配布する。
 - ④ 東北地域の学校・関係団体にも研修会の参加を促し、東北地域全体の研修会のレベルアップに貢献する。
 - ⑤ 岩手県は広域であるため、ICTで研修内容を動画発信する。
- 以上の取組により、災害復興・災害支援のモデルを構築し、全国への汎化モデルを目指す。

4 本事業の内容

1 教育相談コーディネーター（学校心理士）の育成と沿岸部への配置

(1) 教育相談コーディネーター育成

- ① 〈学校心理士チーム〉が、現在実施されている育成プログラムの講師となる。
- ② 〈学校心理士チーム〉が、中級・上級のコーディネーター育成の集中研修を実施する。
- ③ 〈学校心理士チーム〉が、震災対応の研修を実施する。

(2) 教育相談コーディネーターのスキルアップ

- ① 〈学校心理士チーム〉が、教育相談コーディネーターのスキルアップ研修を実施する。
- ② 教育相談コーディネーターの岩手県外への研修会・学会参加を支援する。
- ③ 〈学校心理士チーム〉による、教育相談コーディネーターへのスーパービジョンを実施する。

(3) 沿岸部で配置される教育相談コーディネーターのメンタルヘルス研修の実施

日本ストレスマネジメント学会理事であり、〈学校心理士チーム〉の藤原忠雄（兵庫教育大学）を中心にメンタルヘルス研修を実施する。

(4) 参考資料

下記は、現在、岩手県総合教育センターで実施されている育成プログラムである。

「教育相談コーディネーター育成プログラム」

① 個への援助			
面接入門	9h	不適応・非行などへの援助	54h
ヘルピングスキル	48h	特別支援	57h
ロールプレイ・逐語記録検討	42h	心理検査	36h
個別援助技法	69h		
合計 315 時間			
② 組織への援助			
チーム援助	57h	特支コーディネーター	9h
災害時の支援	12h	学校心理学演習	48h
合計 126 時間			
③ 事例の理解と見立て			
事例の理解と見立て	24h	Q-Uによる学級アセスメント	66h
囑託医とのケース会議	20h	精神医学・発達心理学	12h
長研生担当ケース検討会	36h	ケースレポート指導	10h
合計 168 時間			

④ 予防的開発的援助の理論と実際			
グループアプローチ概論	6h	ライフスキル教育	3h
グループアプローチ体験	12h	ストレスマネジメント教育	3h
グループワークトレーニング	9h	自殺予防	12h
構成的グループエンカウンター	12h	キャリア教育	20h
ピア・カウンセリング	6h	道德教育	8h
非行予防・性教育	6h	特別活動	6h
ソーシャルスキルトレーニング	12h	各学校の視察	9h
合計 124 時間			
⑤ その他			
岩手の教育課題など	8h	心理学概論	30h
各校種の課題	10h		
合計 48 時間			

教育相談コーディネーター研修の総合計時間＝781 時間

781 時間÷3 時間（1 日の研修時間）＝261 日

2 沿岸部での研修会・学校支援の実施

(1) 受講対象者

学校教職員を中心とするが、研修内容によって、保護者・児童生徒・地域・復興教育に関心のある方とする。

(2) 受講方法

〈学校心理士チーム〉が、沿岸部の学校・施設に直接に赴き、研修を実施する。

(3) 講座内容

〈学校心理士チーム〉と、沿岸部の学校・教育委員会で、講座内容を決定する。

(4) 募集方法

- ① 〈学校心理士チーム〉が、岩手県内の各学校・各教育委員会に、講師と講座内容の一覧を配布する。
- ② 本事業の HP を立ち上げ、HP からの申込みできるようにする。
- ③ 小・中・高校・特支学校・教育委員会・教育センターが無料で資料を授受できるシステム「岩手教育交流ネット」を活用する。
- ④ 申込み先は、岩手県立総合教育センターとする。

(5) 研修実施要領

〈学校心理士チーム〉と、岩手県内の各学校・各教育委員会と協議をして、実施要領を決定する。各学校事情・教育委員会事情を十分に配慮する。

(6) DVD 教材化

岩手県は広域のため、講座内容は録画し、DVD にして、随時、貸し出しできる体制とする。貸し出しの窓口は、総合教育センターとする。

(7) カリキュラム検討委員会

カリキュラム検討委員会を開催し、被災地で必要な研修内容を決定する。

(8) 研修会修了者への履修証明書を発行

本研修会参加者には、履修証明書を発行するとともに、研修終了した受講者名簿を総合教育センターで集約する。

3 教育相談コーディネーター研修のテキスト作成

(1) 目的

震災対応・復興教育を推進する学校リーダーを育成することを目的としたテキストである。ただし、事業内容 1.2 の「教育相談コーディネーター育成と沿岸部への配置」「沿岸部での研修会・学校支援の実施」を重点事業とし、テキスト作成は、事業 1.2 を支える位置づけである。

(2) 内容

- ① 学校リーダーとなる教育相談コーディネーター育成と、震災対応・復興教育を 2 つの柱とする実践的内容とする。
- ② 本事業の申請代表者の大野（機構事務局長・日本教育大学院教授）は、日本学校心理士会「東日本大震災 子ども・学校支援チーム」事務局長として、「震災に関する子どもや学校のサポート」（38 ページ相当）を平成 23 年 4 月 15 日に編集し、被災地をはじめ、各教育関係団体に HP 等で発信した。
- ③ 「震災に関する子どもや学校のサポート」は、NASP(National Association of School Psychologist:アメリカ学校心理士会)と連携して、自然災害後の子どものケアについての情報を収集し、災害支援の専門家のコンサルテーションを受け、NASP の自然災害後の子どものケアについてのマニュアルの翻訳をしたものである。これを、さらに発展させていくものとする。

(3) 活用計画

- ① 震災対応・復興教育を推進する学校リーダーを育成することを目的とした、テキストである。
- ② 「岩手県立総合教育センター」のテキストとして活用する。
- ③ 「岩手県の全学校」に配布し、校内研修会用の研修テキストとして活用する。
- ④ 福島県・宮城県の各教育機関、および、関係団体にも配布する。
- ⑤ 日本学校心理士会 HP でも、テキストは全面公開する。
- ⑥ 地震・洪水等の自然災害等で、対応に苦慮しているアジア圏を中心とする教育団体にも配布する。

(4) 作成方針

- ① 〈学校心理士チーム〉は、教育相談の研究チームが母体となっている。〈学校心理士チーム〉大学教員の多くが、学校教員の経験があり、テキストも実践的内容を目指す。
- ② 学問的背景では、〈学校心理士チーム〉は、2001 年、日本学校教育相談学会に、ASCA（アメリカ・カウンセリング協会）の前会長ジャン・ギャラガー氏を日本に招聘した。
- ③ 2002 年は、日本版スクールカウンセリング・スタンダード・プログラムの方向性の検討に着手した。2006～2010 年まで、6 年連続、日本教育心理学会で、教育相談に関するシンポジウムを開催し、海外調査を実施している。
- ④ 岩手県のみならず、全国で活用できるテキスト作成を目指す。
- ⑤ 岩手県だけでなく宮城・福島県の教員の震災支援・復興教育における記録は、貴重な財産として、今後、広く活用していただける教材の作成を目指す。

(5) 内容・構成にかかわる検討・審査体制

- ① 作成は、「学校心理士チーム」「岩手県立総合教育センター」「教育相談コーディネーター養成研修講師」「教育相談コーディネーター」「岩手県の教師」「宮城県、福島県の教員」とし、内容・構成を検討する。
- ② 審査体制は、内部評価ばかりでなく、外部評価を、日本学校心理士会・岩手県教育委員会・に依頼する。外部評価では、石隈利紀氏（筑波大学）、岡田守弘（帝京大学）に依頼予定である。

(6) 配布計画

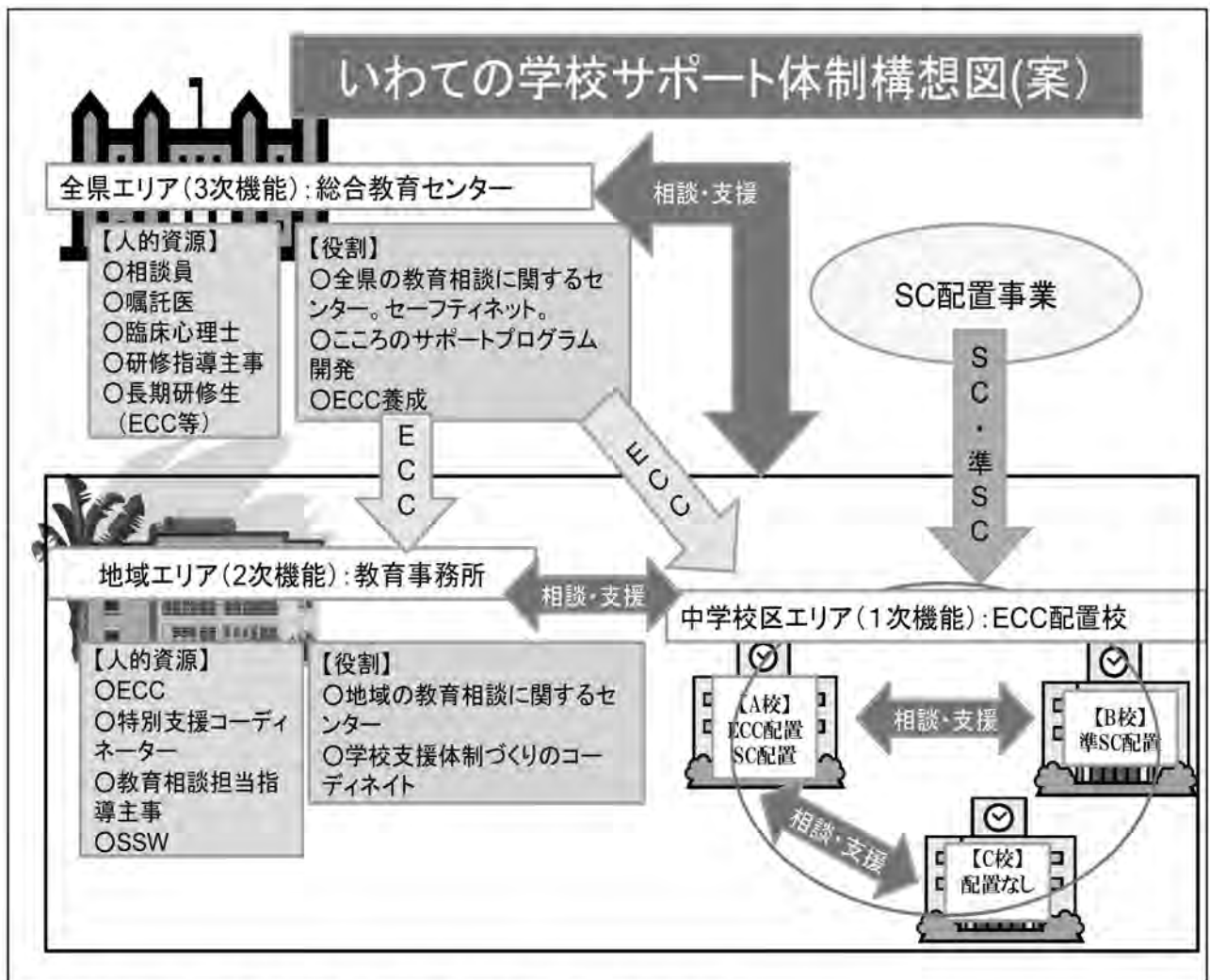
- ① 県立高校・各教育委員会・教育センターには、「いわて行政ネットワーク（GWW）」を活用する。
- ② 小・中学校には、各教育委員会まで郵送後、学校別のメールボックスを活用する。
- ③ 特別支援学校・関連教育団体（宮城県・福島県を含む）には、郵送する。

<配布予定数>

岩手県内 小学校	392 校
岩手県内 中学校	200 校
岩手県内 高等学校	81 校
岩手県内 特別支援学校	14 校
岩手県立総合教育センター	150 部
岩手県 各教育委員会 各教育事務所	50 部
関連教育団体（宮城県・福島県を含む）	63 部
計	950 部

註) 私立学校も含める。

4 本事業は、岩手県総合教育センターと、連携して事業を実施する



上図のECCは、岩手県総合教育センターと連携して育成する、「教育相談コーディネーター」である。

5 本事業実施計画

岩手県立総合教育センター・岩手県教育委員会・岩手県の各学校・教育機関と、綿密な連携を図り、本事業を実施する。また、本事業を実施している各団体とも、情報交換し、質の高い復興支援を実施し、全国も情報提供をしていく。

＜カリキュラム委員会＞・・・「岩手県立総合教育センター」と「学校心理士チーム」の合同による本事業のカリキュラムを検討する会議とする。

＜センター＞・・・「岩手県立総合教育センター」のこと。

＜心理士チーム＞・・・「学校心理士チーム」のこと。

＜スカイプ＞・・・スカイプを活用した、＜センター＞＜心理士チーム＞のインターネット会議のこと。

	会議 打ち合わせ	教育相談コーディネーター育成事業	沿岸部での 研修会・学校支援事業	研修テキスト
平成 23 年 2 月	カリキュラム 委員会、内部・外 部評価委員会	センターの事業を 支援（講師等派遣、 必要に応じてコン サルテーション実 施）	研修会・学校支援事業 実施（個別相談を含 む）	テキスト原案リーフ レットの作成
3 月	↓	センターの事業を 支援（同上）	研修会・学校支援事業 実施（同上）	テキスト原案リーフ レットの作成・配布
4 月	①スカイプ	センターの事業を 支援	研修会案内配布	
5 月	HP 作成	↓	各学校・教育委員会の 要請に応じて実施	
6 月	②スカイプ	↓	↓	テキスト原案作成
7 月	内部評価委員会	↓	↓	↓
8 月	③スカイプ	↓	心理士チームの 集中研修講座実施	編集会議
9 月		↓	↓	
10 月	④スカイプ	↓	↓	第一次原稿完成
11 月		フォーラム	↓	
12 月	内部評価委員会 ⑤スカイプ	↓	↓	
平成 24 年 1 月		↓	心理士チームの 集中研修講座実施	
2 月	⑥スカイプ	↓	↓	テキスト完成
3 月	外部評価委員会	↓	↓	各学校・関係機関に発 送

6 事業実施体制

(1) 岩手県総合教育センター（※転勤による変更あり）

氏名	職名	担当	役割
藤原 忠雄	所長	分掌	本部長
千葉 一政	総務部長	総務統括	副本部長
皆川 耕助	研修部長	研修・研究の総括	副本部長
佐藤 有	支援部長	支援・指導統括	副本部長
支援指導－教育支援相談担当 全研修指導主事			
佐藤 一也	主任研修指導主事	総括、教育相談、特別支援教育	企画・渉外担当
梅野 展和	研修指導主事	教育相談、特別支援教育	相談・研修担当
佐々木 一義	研修指導主事	教育相談、特別支援教育	相談・研修担当
古川 制子	研修指導主事	教育相談、特別支援教育	相談・研修担当
大谷 哲弘	研修指導主事	教育相談、特別支援教育	相談・研修担当
最上 一郎	研修指導主事	教育相談、特別支援教育	相談・研修担当
五安城 正敏	研修指導主事	教育相談、特別支援教育	相談・研修担当

(2) 学校心理士チーム（学校心理士有資格者9名に加え、他資格保有者や学校現場の現職教員も含めて全国的に組織した。なお、大学教員の多くは前職が中・高校等の教職員である。）

氏名	所属	職名	地域	前職業	役割
大野 精一	日本教育大学院大学	教授	東京	元高校教諭	本部長
中原 美恵	東洋大学	教授	岩手	元相談員	相談・研修担当
中村 健	プール学院大学	教授	大阪	元中学校教頭	相談・研修担当
田辺 昭雄	千葉県立船橋北高等学校	校長	千葉		相談・研修担当
西山 久子	福岡教育大学大学院	准教授	福岡	元高校 SC	企画・渉外担当
藤原 忠雄	兵庫教育大学	准教授	兵庫	元高校教諭	相談・研修担当
都丸 けい子	平成国際大学	講師	埼玉	元小学校 SC	相談・研修担当
小嶋 まき	八戸大学	非常勤講師	青森	元高校養護教諭	相談・研修担当
今西 一仁	高知県心の教育センター	指導主事	高知	元高校教諭	相談・研修担当
菊地 まり	東京都教育相談センター	非常勤相談員	東京	元高校 SC	相談・研修担当
伊藤 豊	京北学園	教諭	東京		相談・研修担当
伊藤 久仁子	共立女子第二中学高等学校	教諭	東京		相談・研修担当
茅野 眞起子	東京都立新宿山吹高等学校	カウンセラー	東京		相談・研修担当
河野 奈美	県立広島大学	カウンセラー	広島	元高校 SC	相談・研修担当
佐藤 三智子	花巻市立東和中学校	養護教諭	岩手		相談・研修担当
金山 健一	県立広島大学	准教授	広島	元中学校教諭	責任者

(3) 「教育相談コーディネーター」養成研修講師予定者

氏名	所属	学部	職名	資格
井上 孝之	岩手県立大学	社会福祉学部	准教授	臨床発達心理士・学校心理士
山田 幸恵	岩手県立大学	社会福祉学部	講師	臨床心理士
三浦 光子	岩手県立大学	社会福祉学部	講師	臨床心理士
我妻 則明	岩手大学	教育学部	教授	臨床心理士・学校心理士
宮崎 眞	岩手大学	教育学部	教授	附属特別支援学校校長
小関 俊祐	愛知教育大学	愛知教育大学	助教	教育学博士、臨床心理士、認定行動療法士

7 本事業成果の検証方法

(1) 評価体制

- ① 評価委員会は、下記のメンバーとする。

岩手県立総合教育センター所長	藤原 忠雄
岩手県立総合教育センター	佐藤 一也
日本教育大学院大学	大野 精一
県立広島大学	金山 健一

② 内部評価・外部評価・外部有識者フォーラム

	内部評価	外部評価	フォーラム
メンバー	本事業担当者	関係教育委員会 大学教員 岩手県教員	岩手県と県外の各学校・ 大学・関係機関
評価方法	アンケート	アンケート・聞き取り	アンケート・聞き取り
回数	年2回	年1回	年1回

- ① 評価委員会は、内部評価と外部評価を実施し、その評価結果をもとに本プログラムの改善に努める。
- ② 内部評価では、本プログラムを推進している評価委員会を年2回開催する。
- ③ 内部評価では、本事業担当者に対するアンケート調査を、年2回実施し、課題・問題の改善を図る。
- ④ 外部評価では、大学教員・精神科医・教育委員会等に評価を依頼し、外部評価委員会を年1回開催する。
- ⑤ 全プログラム終了に際しては、「外部有識者フォーラム」を開催し、岩手県の各学校・大学・関係機関に参加を呼びかける。

(2) 評価方法

- ① 本事業の達成目標を明確にし、評価基準を定め、成果や改善点・問題点を把握し、改善に努める。
- ② 支援目標・支援内容・支援体制・支援評価等について、具体的な達成目標・評価基準を定める。

(3) 評価結果の反映

基本的な流れは、P計画(Plan)→D実行(Do)→Cチェック(Check)→Aアクション(Action)のサイクルで、常に、内部評価・外部評価で見えてきた課題・問題点をフィードバックし、改善を図る。評価に関するアンケートは、無記名で実施し、分析した結果をもとに、今後のプログラム改善計画を立案する。

外部有識者フォーラムの結果を「外部評価委員評価報告書」として、各大学に発送する。内部評価・外部評価ともに、評価結果をHPで公開するとともに、改善計画案も、適宜Web上で公開する。

事業報告 (2012年2月5日～2013年3月4日)

年月日	活動内容	活動概要
2012年 2月5日	第1回 復興教育支援事業会議	【議題】 ①センターと沿岸部の研修への支援 ②教育相談コーディネーターに関するテキスト作り ③本事業の遂行について
2月13日	岩手県立総合教育センターへの資料提供	【提供資料】 「大規模災害後の記念碑・追悼行事儀式に関する配慮事項－東日本大震災に焦点をあてて」 ※日本学校心理士会（東日本大震災子ども・学校支援チーム）編集「震災に関する子どもや学校のサポート－教師、保護者へのヒント」の増補資料として
2月29日 ～3月1日	岩手県陸前高田市、大船渡市、宮古市訪問	【議題】 ①教員および保護者対象の研修ニーズの聴取 ②その他、意見・要望
3月14日	第1回 岩手県立総合教育センターでの協議・打合せ ①藤原忠雄（本部長）、大野精一（本部長）、佐藤一也（支援部長） ②大野精一（本部長）、佐藤一也（岩手県立総合教育センター主任研修指導主事）、大谷哲弘（同研修指導主事）	【議題】 ①本事業骨子の相互確認、合同出張・広報活動・小冊子作り協力等に関する依頼等、3月実施予定フォーラムの打合せ ②センター研修および学校心理士としての研修の支援について、11月実施予定研修会の打合せ、テキスト作りに関する協力依頼
4月8日	第2回 復興教育支援事業会議	【議題】 ①教育相談コーディネーターに関するテキスト作成計画 ②「教育相談コーディネーター研修」に関する運営支援計画 ③沿岸部の直接的な支援に関わる行動計画 ④研修会（11月および3月）の実実施計画
4月11日	大槌町訪問	【議題】 本事業の概略説明と協力依頼
4月20日	岩手県立総合教育センター教育相談コーディネーター研修への講師派遣	<ul style="list-style-type: none"> ・我妻則明（岩手大学）：成長に向けた危機支援 ・氏家靖浩（仙台白百合女子大学）：援助資源をつなげるソーシャルワーク ・田村節子（東京成徳大学）：保護者を含めた校内連携 ・東原文子（聖徳大学）：特別支援教育の実践化 ・大野精一（学校心理士チーム）：カウンセリング・コンサルテーション基礎実習
4月22日	岩手県復興教育支援研修講師一覧（学校心理士チーム含）を作成	講師9名、34講座開設 (交通費・宿泊費・講演料等は本事業で負担)

年月日	活動内容	活動概要
5月4日 ～6日	第1回 行動計画および研修テキスト作成のための合宿検討会	【議題】 ①教育相談について ②教育相談コーディネーターについて ③教育相談コーディネーターに関するテキスト作成について
5月12日 ～14日	「沿岸地区移動センター震災後のこころのサポート研修講座」の講師派遣	・瀧野揚三（大阪教育大学教授・学校危機サポートセンター専任教員）：子どものストレスおよび中長期の教師の対応
6月13日	第2回 岩手県立総合教育センターでの協議・打ち合わせ 藤原・所長（本部長）、佐藤・支援部長 木村・主任研修指導主事、大谷・研修指導主事、島香・研修指導主事、大野精一（本部長）	【議題】 ①本事業とセンターの取り組みの相互理解 ②2月実施予定のフォーラムの打合せ
6月17日	第3回 復興教育支援事業会議	【議題】 ①岩手県立総合教育センターでの協議・打合せの報告 ②学校心理士チームの沿岸部訪問に関して ③教育相談コーディネーターに関するテキスト作成に関わる打合せ合宿に関して ④「教育相談コーディネーター」について ⑤予算について
6月19日	沿岸地区からの要請を受け、平成24年度幼児のこころのサポート研修講座（8月4日実施）の講師派遣	・瀧野揚三氏（大阪教育大学教授・学校危機サポートセンター専任教員）：子どものストレスおよび中長期の教師の対応
7月5日	岩手県立総合教育センター・ホームページ内、長期研修「養成研修コース」に「講師・研修内容一覧」を掲載	・各学校、教育委員会の研修要請に対応する旨を記載 ・岩手県教育情報交流ネットより紹介文の配信
7月31日 ～8月1日	岩手県立総合教育センター教育相談コーディネーター研修の講師派遣	・大野精一（日本教育大学院大学教授・本事業本部長）：学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習
8月6日	陸前高田市立米崎中学校および岩手県立大槌高等学校を訪問	【議題】 今後の復興教育支援のあり方について
8月18日 ～19日	第2回 行動計画調整および研修テキスト作成のための合宿検討会	【議題】 ①小冊子の検討と今後の計画の確認 ②陸前高田市立米崎中学校・岩手県立大槌高等学校の訪問を踏まえ、これからの支援活動の再確認 ③日本学校心理士会2012年度大会での報告の検討

年月日	活動内容	活動概要
8月20日	本事業の中間報告（日本学校心理士会2012年度大会シンポジウム） 「日本学校心理士会特別企画東日本大震災から1年、そしてこれからの1年ー学校心理士の活動報告と今後の展開」	【報告内容】 ①活動の概要 ②教育相談コーディネーターとしての学校心理士の育成 ③岩手県の先生方との交流 ④体験的な防災教育 ⑤岩手県の子どもたちが考える支援 ⑥まとめ
8月21日	岩手県立総合教育センター教育相談コーディネーター研修の講師派遣	・東原文子（聖徳大学准教授）：発達障害児の特性と支援の具体的な方法について
8月27日	本事業が日本教育新聞に紹介される	『『教育相談コーディネーター』をサポート』（日本教育新聞 第4面 特集「夏も全国で復興教育支援事業」内）
8月28日	岩手県立総合教育センター教育相談コーディネーター研修の講師派遣	・氏家靖浩（仙台白百合女子大学准教授）：援助資源を活かすソーシャルワーク
9月25日	研修会（11月）実施要項の策定	日本学校教育相談学会岩手支部研修会の第一日目の本事業で実施することに決定
10月5日	岩手県立総合教育センター教育相談コーディネーター研修の講師派遣	・我妻則明（岩手大学教育学部教授）：特別支援から見る危機対応 ・今西一仁（高知県心の教育センター指導主事）：コンサルテーションの実際
11月12日	岩手県沿岸部（陸前高田市）への研修支援として講師派遣	・金山健一（県立広島大学准教授）：明日からすぐに使える生徒指導の技、心理教育による「いじめ防止プログラム」、校内研修で使える不登校・非行の事例検討法、最近の子どものインターネット・携帯電話問題
11月20日	岩手県沿岸部（陸前高田市）への研修支援として講師派遣	・今西一仁（高知県心の教育センター指導主事）：Q-Uによるアセスメントを用いた学級集団づくり
11月23日～25日	第3回 行動計画調整および研修テキスト作成のための合宿検討会	【議題】 ①小冊子とテキストの内容・構成の検討 ②「教育相談コーディネーター」養成について ③関連する用語の整理
11月24日	公開研修会の開催	・上野一彦（東京学芸大学名誉教授・大学入試センター特任教授）：特別支援教育の発展と今後の課題ー発達障害をめぐる理解と対応ー
11月28日	機構理事会決定（学校心理士資格認定新設類型創設）を岩手県教育委員会教育長および岩手県立総合教育センター所長宛に通知	教育相談コーディネーター長期研修（岩手県立総合教育センター）を、「学校心理士」資格認定試験の際に大学院修了者に対して適用している対応と同様とする

年月日	活動内容	活動概要
2013年 1月5日	大槌町での事例検討会参加 佐藤一也（岩手県立大槌高等学校副校長）、大槌中学校教職員（副校長、主幹教諭、生徒指導主事、学年長、担任）、教育委員会相談員、スクールソーシャルワーカー、保健師	【議題】 事例検討会を通して以下の重要性を確認 ①幼稚園から高校までの縦の継続性 ②横の包括性を入れ込んだ支援の連携体制構築
2月14日 ～16日	第4回 行動計画調整および研修テキスト作成のための合宿検討会	【議題】 ①教育相談コーディネーターに関するテキストの内容・構成の検討 ②今後の計画
2月15日	フォーラム「未来につなぐいわての教育相談」の開催	・森田洋司氏（大阪市立大学名誉教授）：豊かに生き抜く力とはーソーシャル・リテラシーをめぐってー ・パネルディスカッション 田村忠岩（岩手県教育委員会事務局首席指導主事兼生徒指導課長）、澤田育生（北上市立北上中学校校長）、佐藤一也（県立大槌高等学校副校長）、坂口繁治（坂口社会福祉士事務所社会福祉士）
3月4日	岩手県立総合教育センター教育相談コーディネーター研修の講師派遣	・野坂祐子（大阪教育大学准教授）および定本ゆきこ（京都少年鑑別所・精神科医）：自殺リスクの理解と危機対応

第2章 教育相談コーディネーターの概要

学校教育相談の再定義

－教育相談コーディネーターの役割と求められる知識・援助技術の概要を考える－

日本教育大学院大学 大野 精一

我々学校心理士チームが推進・展開した教育相談コーディネーター育成事業は、学校における教諭・養護教諭等の現職の先生方が行う学校教育相談活動を土台にしている。

未曾有の被災状況を前提にすれば、学校教育相談は教師個々の力量をレベルアップするだけではそれに対処できるものではない。組織的で持続的なそしてトータルで、かつコーディネートされた支援が求められている。

これは何も被災地の学校に限られることなく、いじめや体罰等の問題解決に直面している全国の学校に共通する課題である。

だとすれば、まずその出発点は現職の先生方が行う学校教育相談活動の再定義にある。それは包括的で、それ故にコーディネーターの役割を明確にしたものにならざるを得ない。

以下は我々学校心理士チームによる学校教育相談の再定義である。ここから教育相談コーディネーターの役割と求められる知識・援助技術の概要が演繹できるものと思われる。

学校教育相談School Counseling Services by Teachers in Japanとは、児童生徒の学習面（広く学業面を含む）、進路面（針路面を含む）、生活面（心理社会面および健康面）の課題や問題、論題に対して、情緒的のみならず情動的・評価的・道具的にもサポートをするため、実践家に共通の「軽快なフットワーク、綿密なネットワーク、そして少々のヘッドワーク」を活動のモットーに、「反省的（省察的）実践家としての教師」というアイデンティティの下に、

- ① すべての子どもが持っている創造力（クリエイティビリティ）と自己回復力（レジリエンス）とにていねいにかかわり（「関わる」、狭義のカウンセリングのみではなく、構成的グループ・エンカウンター等のグループ・ワークやソーシャル・スキル・トレーニング等の心理教育も含め、さらに、そうした直接的なかかわりをチームとして支える作戦会議等をいう）、
- ② 早急な対応が必要な一部の子どもとしのぎ（「凌ぐ」、危機介入や論理療法等も含む初期対応等をいう）、
- ③ 問題等が顕在化している特定の子どもをつなげ（「繋げる」、学校内外の機関等との作戦会議を土台とする連携・協働等を言う）、
- ④ すべての子どもがこれからの人生を豊に生き抜くために、もっと逞しく成長・発達し、社会に向かって巣立っていけるように、

学校という時空間をたがやす（「耕す」、学校づくりのことをいう）、教育相談コーディネーター教師（特別支援教育コーディネーターを包含する）を中核とするチームによる組織的系統的な指導・援助活動（指援）である。

なおこの再定義は、大野精一の旧来の定義に、「反省的（省察的）実践家としての教師」（カッコ内の「省察的」を追加）、「創造力（クリエイティビリティ）と自己回復力（レジリエンス）とにていねいに」、「これからの人生を豊に生き抜くために、教育相談コーディネーター（教師特別支援教育コーディネーターを包含する）を中核とする」、といった語句を追加したものである。詳細は、大野精一による以下の著書等を参照いただきたい。

学校教育相談－理論化の試み ほんの森出版 1996

学校教育相談－具体化の試み ほんの森出版 1997

学校教育相談とは何か 単独執筆 (カウンセリング研究, 30, 160-179, 1997)

学校教育相談の実践的な体系について (広島大学教育実践総合センター・いじめ防止教育実践研究, 2, 1-41, 1997)

学校教育相談の定義について (教育心理学年報, 37, 153-159, 1998)

学校教育相談とは－School Counseling Services by Teachers in Japanの立場から (学校教育相談研究 (日本学校教育相談学会), 13, 77-79, 2003)

教育相談コーディネーターの理論と実践

福岡教育大学大学院 西山 久子

はじめに

本章では、先に示された学校教育相談理論の現代的定義の再構成を受け、推進者を「教育相談コーディネーター」と位置づけ、児童生徒の学校への適応と成長を支える包括的なプログラムを校内で推進するにあたっての役割の詳細を明らかにする。これは、かつて校内の援助資源の統合と学校教育相談をはじめとする心理教育的援助サービス活動の充実のために「相談教諭」の配置の有効可能性が示されて以来（大野，1997）、多くの教育相談を専門とする教育関係者や実践研究者によって主張され続けてきた役割である（たとえば原田・府川・林，1997；高村・西山，2011）。そして現時点では、各教育行政において、地方行政区域単位で学校教育相談をリードする担い手に、試行的ながら「ポジション」を付与し、その専門性を形作ろうとする取り組みもみられる（今西，2011；佐藤，2011；大谷，2012）。さらに、専門職学位課程の一つである教職大学院のなかには、学校心理士養成カリキュラムに基づき、教育相談コーディネーター的役割を果たせる中堅教員の養成を目指す機関もある（小泉・納富・西山，2009）。複数の機関におけるこれらの動向は、教育相談コーディネーターのような、学校教育相談や学校心理学の専門性を持つ教員が、児童生徒の適切な支援に有益であろうと考える教育関係者が少なからずいたからにはほかならない。

さらに、学校教育相談を担う者の多くは、前項で述べられる通り、全ての教員および彼らを支える関係教職員である。つまり学校現場で教育活動を行っているか、またはそうした人々を支援する立場で、全ての教員が適切なサービスを児童生徒に提供し、必要に応じて同僚の支援ができることを目指しているのである。前項で指適する通り、現段階で学校には、教育相談担当者・生徒指導担当者・特別支援教育担当者およびコーディネーターなどがこれらの領域を担う役割を果たし得ると考えられる。よって、彼らが、教育相談や生徒指導、通常学級における特別支援教育や、特別支援学級において職務や校務分掌で担う役割とともに、総じてどのような統合的な専門性を身につけることが必要と考えられるか、また、一般の学級担任教員や管理職教員らとどのように役割を分け合うことができるか、といったことに現時点での一定の方向付けを試み、今後の実践的な改善案や軌道修正によって更なる進展の可能性を探る手がかりとするものである。

1 「階層的教育相談」のあり方

子どもたちにとって学校は、その後には彼らが出会う社会への適応の予行となる重要な学びの場である。その援助において「教育相談」に向けられる期待も大きい。しかしながら社会の変化や現代の課題に、これまでの経験だけでは立ち向かえなくなっているのが現状である。実際に学校は子どもたちの様々な課題やニーズに直面しており、学校はこれまでの経験知だけに依存することなく、より好ましい援助方略を検討しなければならない。

そのために、校内外の資源を有効に活用する「手立て」を体系化することは、有効な支援の手がかりとなるのではなかろうか。そこで、本章では、これまでの教育相談において、個人の力量にゆだねられていた支援の方針決定や役割分担の手順を明確化し、全ての教員が自らの教育相談の力量をふまえて活用できるようになることを目指す。教育相談における実践力は、若年層教員、教育相談に関する専門性を持つ教育相談コーディネーター、豊かな教員経験と教育実践力をもつベテラン教員、学校管理職といった、教員のキャリアパスやキャリアステージによって、異なる可能性が高い。よって、それぞれの段階で果たすべき役割を相互に理解しておくことによって、共通理解が図りやすくなるのではないかと考え、階層的生徒指導・教育相談体制を用いた運用の提案を以下の立場から整理する。

- 一般教員：新採用教員・若年層教員も含め学級担任など全ての教員

- 教育相談コーディネーター：主に中堅教員で教育相談に専門性を持つ教員
- 主任層：必ずしも教育相談を専門としないが、教育活動の中心となる教員
- 学校管理職：教育活動全般の方向性に責任を持ち、校内体制全般を総括する教員

2 教師に必要な教育相談の力量

(1) 児童生徒の支援の枠組み

子どもの支援において、「相談」とは、まず、積極的傾聴により行われる。話をじっくりと聴き、そして本人の力量に合った適切かつ必要な援助が何であるかをつかみ、それを実行することである。このなかで行われているのは、情報収集・見立て・支援計画・役割分担・実践という一連の活動である。学齢期の子どもが抱える課題には、とても軽微なものからとても重篤なもの、よりよく成長することを目指す開発的側面から問題解決的側面まで様々である。図1は、学校教育相談の機能分類（たとえば日本学校教育相談学会刊行図書編集委員会，2006）と学校心理学の分類の統合を試みたものである。この図をもとに、教員のキャリアステージごとの支援を整理する。

(2) 援助レベルの全体像の概要

学校心理学では、課題の重篤さの程度を具体的に数字で示している。まず初期的段階は、誰にでも起こりうる課題への援助である「1次的援助」とされている。この段階について、学校教育相談においては、機能面から「開発的教育相談」としている。この領域は、特に、全ての子どもたちの成長のために学校が取組んでいる様々な心理教育プログラムをも包含する意味で、一次的援助以上に教育的側面をもつ部分が加わっているといえる。

それに続いて、一部の子どもへの課題への援助である「2次的援助」、特別な子どもへの援助である「3次的援助」と分類されている。そして課題があることが顕在化しているがそれを回避できるように努める取り組みを「予防的教育相談」、そして課題があるものを取り除くことを目指すものを「治療的教育相談」とみることができる。

(3) ニーズ把握から支援にいたる流れ

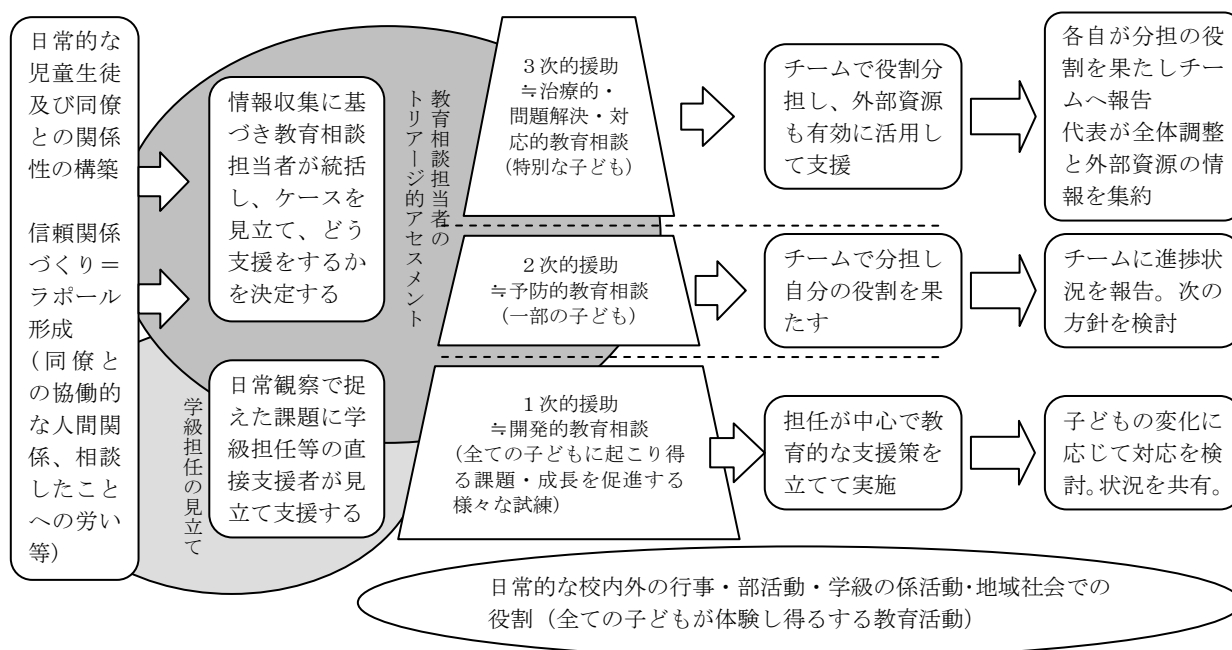


図1 教育相談活動階層的援助システム（西山，2010を修正）

それらをもとに段階に分けて対処方略を考えると、どの子どもも出合うレベルのニーズは、1次の援助の段階にあるといえる。また、そのすそ野には、所属する学校の全ての子どもが対象となる教育活動（心理教育プログラム・学校行事・地域行事など）も含まれる。

子どもたちが援助を必要とする日常的な出来事からくる問題の解決も、体育祭や文化祭など、何らかの学校行事や、ピア・サポートやSEL（社会性と情動の学習）プログラムといった心理教育プログラムにより、児童生徒の社会性などを向上させる活動を充実させることも、開発的教育相談と捉えることができる。この段階については、学級担任を中心に、必要に応じて学年主任や各種担当者が介入するのが好ましいであろう。

(4) 段階に応じた支援

開発的教育相談から1次の援助の段階は、学級担任等が日常的支援として行うことができると考えられるのに対し、2次の援助の段階は、課題の複雑さや深刻さなどから、チームによる対応が必要となるレベルと考えられる。経験知を要する子どものニーズとクラス全体との調整や、保護者対応といったことに、若年層教員が単独で直接的な対応をすることには、大きなリスクがある。そして3次の援助であれば、特別支援のニーズの高いケースや病理性の高い心的な課題を持っているケースなど、医療や福祉などの校外の資源を活用した、より多様な専門性を必要とする援助が求められるレベルである。そのため、チームでの援助を行うことはもとより、外部資源との連携を必要とする援助活動となるといえる。

(5) キャリアステージごとの役割の共通理解

教育相談コーディネーターは、こうしたことを全体的に俯瞰したうえで、校内外の資源を調整すると同時に、管理職らと課題解決の方向性を調整することも必要になる。そうでなければ管理職からの、様々な児童生徒の適応上の問題への支援を得ることは困難であろう。その複雑な調整がなされることにより、児童生徒の支援が円滑に遂行されるのである。そして、学級担任・学年主任・生徒指導／教育相談担当者・管理職などが、それぞれに行うべき活動を可視化すると、相互に連携しやすくなるであろう。次項ではこうした共通理解をふまえて、教師の子どもへの援助のあり方についての具体的な方略を示す（表1）。

表1 様々な立場の教員の教育相談に関する役割分担の例

<p>全ての教員（学級担任および部活動担当者や学校関係者）</p> <p>①ラポール形成段階：関わる児童生徒との間で、日常的な活動や行事等を通して、健全なコミュニケーションが取れる関係を作っておく。児童生徒に限らず、同僚や保護者との間でも、何かある折に声をかけあえる関係を構築しておく。</p>
<p>全ての教員：一次的支援（特に学級担任などその児童生徒や援助対象に近い教員）</p> <p>②課題把握・初期介入段階：万一課題がある場合、日常的なかかわりを最も頻繁に持つ学級担任が中心になってその課題を把握する。その状況が自分だけで支援できるレベルかどうかを判断する。</p> <p>〔一次的支援を越えた場合〕その問題が自分の力量を越えていると考えられる場合は、学年内の同僚に相談したり、より深刻であれば校内の教育相談担当者や生徒指導主事など、学校全体の適応援助や心理教育的援助を統括する立場へ報告・連携を行い、必要に応じてチームによる援助を行う。</p>
<p>③課題共有段階：課題や気になることが把握できた場合、日常的なかかわりを最も頻繁に持つ学級担任を中心に、その課題への対処を行う。自分だけで対処する場合でも、同僚（学年主任・教育相談担当者）等に適宜方針を伝えて、適切な対応であるかどうかを確認したうえで支援を行うのが好ましい。</p>

専門性を持つ教員：一次的支援から二次的支援（教育相談コーディネーター等）

④多角的見立て段階：課題報告を受けて担当者は1次的援助から3次的援助に至るまでのどの段階の課題であるかの深刻さ、および、学習面・心理社会面・進路面・健康面のどの領域にまたがる課題であるかの概要を判断し、チームで行う援助のための校内の構成員を、管理職と調整のうえ試算し、実務的な余裕や背景状況などをふまえて選定し、チームでの援助を開始する。

教育相談コーディネーター等を中心にしたチーム：二次的支援以降段階

⑤外部資源も含むチーム援助段階：④の支援での解決や改善が見られない場合や、初期段階から重篤な課題を持つと判断される場合は、より多数のメンバーで支えることが必要である。その判断がなされた課題（児童生徒や家庭・同僚）について、選定されたメンバーで担当者は1次的援助から3次的援助に至るまでの支援を円滑に行うための調整や連携を行う。

管理職と教育相談コーディネーター等の協働：包括的教育相談プログラムの推進

⑥教育相談体制や援助方針を決定する段階：④や⑤のような深刻な状況に対応したり、学校の教育相談体制を決定する際には、管理職が立案する学校経営の方針に対する教育相談コーディネーターの積極的な協力とともに、管理職も、教育相談コーディネーターの専門性を理解し、リーダーシップにより支援することが求められる。

3 「教育相談コーディネーター」の果たす役割

(1) 専門性を持つ教育相談コーディネーターに必要な教育相談の力量

校内の適応援助を円滑に行うには、それぞれの立場の教職員が、自らの持つ専門性を発揮しながら課題に対応する必要があることを前述した。では、「教育相談コーディネーター」または学校適応を援助するスタッフの専門的力量とはどのようなものであろうか？

岩手県教育センターが養成する教育相談コーディネーターが1年間に学ぶ領域は、学習、発達、行動、障害といった心理学の諸理論と精神医学的知識と、自殺をはじめとするリスクや問題対応のための見立て、心理教育的アセスメントからなり、かつ実践的な支援を試行する機会が設けられている（大谷，2012）。また、専門職学位課程における学校適応を促進するリーダー養成を担うコースでは、学校心理学をはじめ教授・学習、発達、臨床といった心理学諸理論に加え、心理教育的アセスメント、学校カウンセリング、特別支援教育と生徒指導・教育相談およびキャリア教育を学びつつ、多様な実習で実践力を培い、かつ個々にテーマに関する2年間の実践研究が行われる（小泉・納富・西山，2009）。

これらの過程を経て、教育相談等の領域の専門性を身に付けたとき、まず、ふまえておくべきこととして以下の5点が挙げられるのではないだろうか。

- ① 教育相談の対応領域を理解し、自分自身ができる部分と、できない部分を把握する
- ② 課題の実態を、自身の力量や（必要に応じて）他の専門家の意見も併せて把握する
- ③ 学級担任など第一次支援者の対応力およびその他の校内資源の支援力を把握する
- ④ できない部分について、支援が可能な資源を把握し、ネットワーキングをはかる
- ⑤ 学校状況等をふまえ、管理職に適切に情報提供し、協力を得られる関係を構築する

これらの項目は、児童生徒が自己理解から他者理解そして社会適応していくプロセスとも共通点があり、また、初任者教員が自分の教師としてできることとできないことを理解して実際の教育活動にあたるべきであるという点とも共通する。そのうえで、教育相談コーディネーターに求められるのは、自分の直接的支援力だけでなく、その先にある個々の教員や、高次の専門性や他の専門性を持つ者による支援力を総体として理解することである。よって次の項では、その一つの手法とされているコンサルテーションについて考える。

(2) コンサルテーション

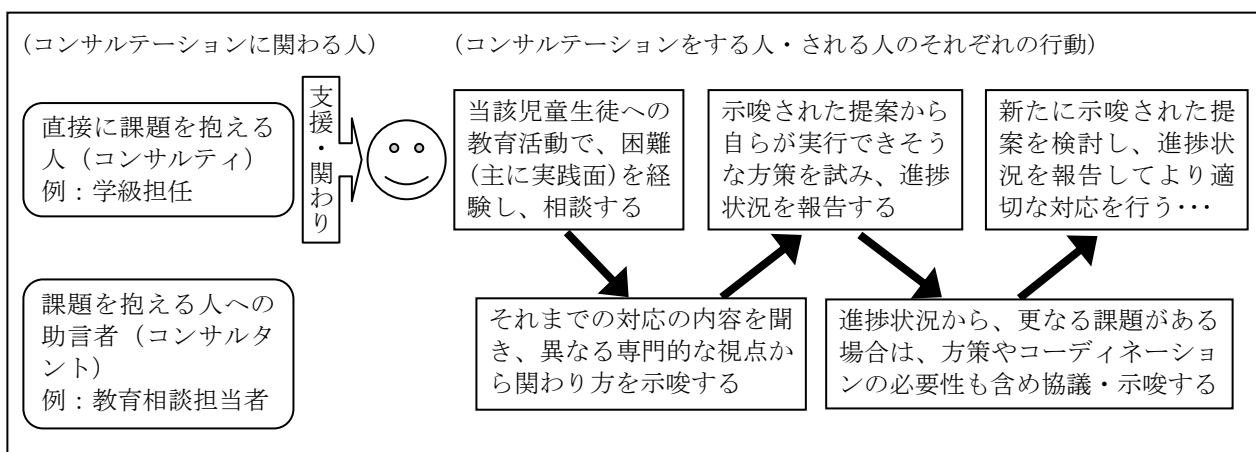


図2 児童生徒の事案について学級担任を教育相談担当者がコンサルテーションする場合の例（西山，2010）

① コンサルテーションとは

コンサルテーションは、異なる専門性を持つ者同士が行う、業務遂行にかかわる支援である。学校では様々な支援スタッフの間で行われる。さらに、児童生徒理解や実態の把握において、前章で示された日本の教師のもつ全体的視点を統合するという点からいえば、関わる自他の支援を想定しながらも、その相手のどのような支援力を発揮し合うのが好ましいかを念頭に置き、コーチングやメンタリングといった方略を用いながら支援を行う。

② コンサルテーションの例

まず、学級担任が支援の難しい児童生徒の支援を行うケースを例にコンサルテーションの手順を考える。教育相談コーディネーターは、直接的にその児童生徒または保護者の支援をしない場合もある。たとえば学習面・心理社会面・進路面・生活健康面などといった包括的・多面的な観点から、支援対象者・その周囲の援助資源と状況を把握することにより、当該の事象を見立て、学級担任（支援者）の対応が適切であるかを検討する（図2）。

次に、教育相談コーディネーターは、コンサルテーションにおける援助者の立場であると同時に、被援助者になることもある。コンサルティがコンサルテーションを受ける側であり、コンサルタントがコンサルテーションを行う側である。コンサルテーションの構造を校内外の異なる専門性を持つスタッフ間で見ると（表2）、教育相談コーディネーターは、学年主任が担当学年で起きた問題に対処する際、心理教育的援助の専門性を持つ立場から、適切な対処方針を考える折の示唆を行うことができる。また、保護者は、家庭での子ども理解においては専門的であることから、相互コンサルテーションが可能な場合もある。

表2 異なる専門性を持つ者の間で行われるコンサルテーションの例（西山，2010を改変）

誰が（コンサルティ）	誰と（コンサルタント）	何について
① 教育相談担当者	スクール・カウンセラー	若年教員の学級の児童への関わり方
教師へのコンサルテーション	〔新採用教員が担任する学級の児童の落ち込みが激しく、周囲の援助にも反応せず、担任の本人や家庭との関わり方を助言するにあたり、配慮事項を確認したい〕	
② 学級担任	教育相談担当者	自分の学級の生徒の不登校からの復帰
保護者へのコンサルテーション	〔担任する学級の生徒の保護者はとても熱心であるが、そのあまり娘の学校復帰に向けた対処について、学校に対して過重な要求をしてくる。それにどう応えるか〕	
③ 教育相談担当者	学年主任	保健室登校の児童生徒の好ましい支援
主任へのコンサルテーション	〔学年内で起きた「いじめ事案」の対応として、心理社会面の支援体制と再発防止の取り組みについて、今後どのような方針をとることが好ましいか〕	
④ 養護教諭	教育相談担当者	保健室登校の児童生徒の好ましい支援
養護教諭との相互コンサルテーション	〔保健室登校の児童生徒について、現状を報告し合い、教室復帰に向けて、今後取り得る指導方針の確認を相談担当者・養護教諭間で情報交換し調整する〕	
⑤ 管理職	教育相談担当者	現状に適合した教育相談体制について
管理職との相互コンサルテーション	〔学校の教育相談体制について、現在の状況を見直す時期だと判断した校長と教育相談担当者が、現状の課題を整理し、好ましいあり方を検討する〕	

③ 相互コンサルテーション

また、健康教育を専門とする養護教諭と心理教育的援助を専門とする教育相談担当者（教育相談コーディネーター）の間でコンサルテーションが行われる場合、それぞれに有効な情報を持っている可能性がある。その場合は、相互に適切な援助への提案を行い合う「相互コンサルテーション」を行うことによって、より適切な対応策が導き出せるであろう。

④ 職位とコンサルテーション

コンサルテーションは専門性に基づく支援関係であるため、職位において上の関係にある相手であってもコンサルティとなり、部下の立場の者がコンサルタントとして支援する場合がある。当然ながら、上司と部下の関係における応対や態度への配慮は必要であるが、状況に応じて立場を越えた支援を行うことも「異なる専門性を持つ者」の責務といえる。

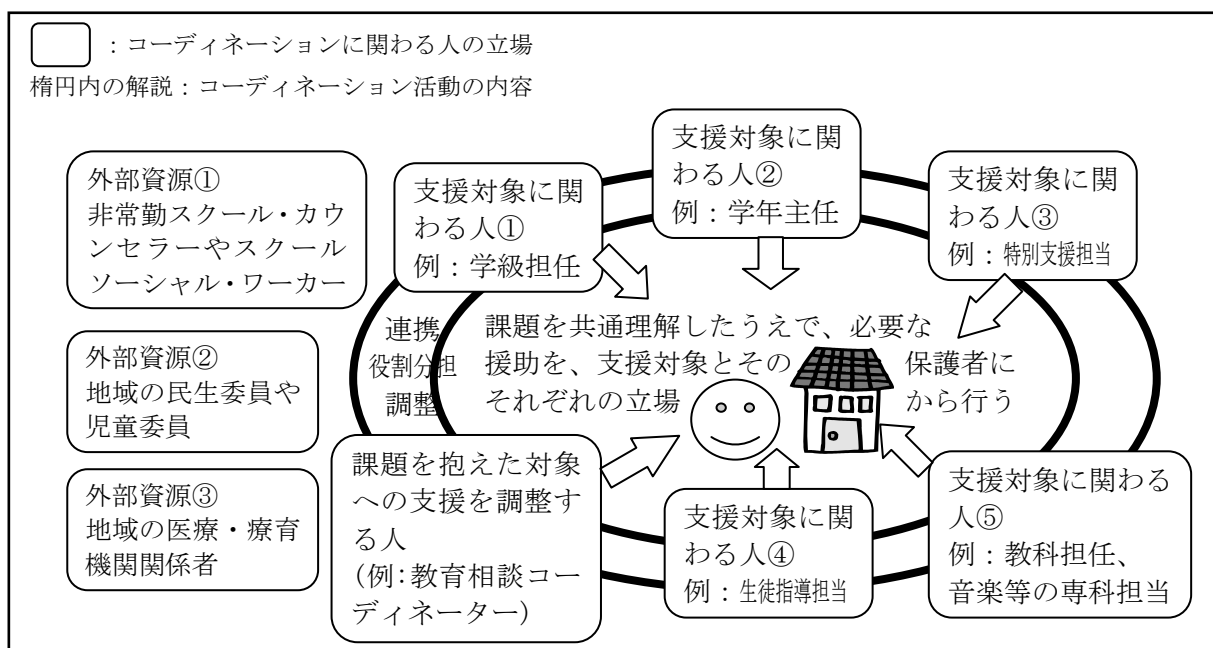


図3 課題を抱える児童生徒の事案のコーディネーションの例（西山，2010・西山，2012を改変）

(3) コーディネーション

① 困難事例に対するコーディネート

学校で子どもの支援する際に、直接的な援助者として「カウンセリング」等をするばかりでなく、教師が支援を必要としている子どもに適切な支援をするために、教師自身の持つ力量に加え、より多くの専門性を持つ関係者で解決すべきレベルの課題も多い。その際には、学校の内部資源だけでなく、外部資源を組み合わせ、適切な支援を構成する。

たとえば、大変な子育てに疲弊して、抑うつ的な傾向の保護者を、学級担任が傾聴するだけでは、課題である「児童の学校生活におけるモチベーションを高めること」という課題の解決が難しいかもしれない。学級担任が保護者を支えることに時間と労力を割くことが、担任する児童生徒の援助のゆとりを奪うことも起こりかねない。それを解決するため、保護者への支援は外部から来るスクールカウンセラーの力を借り、支援を受け、場合によっては外部の専門機関を紹介してもらうことも可能となる。

② 教育相談コーディネーターの行うコーディネーション

上記のように、教育相談コーディネーターは、第一援助者である学級担任・自分自身・校内の資源・校外の資源のもつ支援力をつなぎ合わせ、適切なタイミングで方針の検討と解決に向けた計画の立案および実施を促進させる要となることが求められる場合も多い。適切なタイミングで支援策が検討され、支援が行われ、その後の振り返りが行われたとき、好ましい支援がなされたといえ、それに関わった関係者各々に学びが得られる結果となる。

支援過程において、当初は自分で実施できると考えていた支援が、状況の進行や見立てのずれなどにより、実際には難しくなる場合もある。それをどうタイミングよく見極めるかということには、自分だけで抱え込まず、学年や学校全体の話し合いの場で報告をし続けておくことが役立つ。加えて、同僚たちの第三者的視点からの助言を手がかりに、自分の状態をより客観的にみることはとても重要な軌道修正の機会にもなる。

③ トータル・コーディネート

前章で、被災地における子どもの支援を考えるときの不可欠な視点として、トータル・コーディネートが重要であるということが示された。今後に向けた広義の「日常性の回復」には、医療・労働・福祉・教育等で行なわれている支援を全体像として捉え、はぐくまれる子どもたちの成長

を考えることの重要性を喚起している。

まさしく支援は、現状への適応に限ることなく、その子どもが「これまで」を受け入れるのを支え、「いま」に向き合うことを支え、そして「これから」をどう発展的に考えることができるように学びの場を創っていくかであるとも言えるであろう。何らかの課題を抱える支援においても、よりよい成長を目指す支援においても、個々の「うまくいかないこと」の克服をどうするかについて、細かなアセスメントや教育評価の視点からミクロに検討する姿勢を持つことは重要である。それと同時に、そのことが学級や学年そして学校として、または地域としてどのようなインパクトを与えることになるものであるかというマクロの視点を持たなければ、学校が子どもたちの「社会化」に向けた健全な成長をはかる場であるという観点から外れることになる。

教育相談コーディネーターは、個別の児童生徒が抱える具体的な事象に関わりながら、常に俯瞰的な視点から、そのことが子どもの包括的な成長につながっているのか、という個としての全体性の視点と、所属する場においてどのような意味を持つかというコミュニティとしての全体性の視点の両方を考えていなければならない。

	第1段階	第2段階	第3段階	第4段階	
	一部の教員 スクールカウンセラー	教育相談係 一部の教員 スクールカウンセラー	管理職、生徒指導、 教育相談係、 学校の多くの教職員 スクールカウンセラー 一部の外部資源	管理職、生徒指導 教育相談係 学校の主な教職員 スクールカウンセラー 行事に積極的な保護者 教育に理解ある地域の方々	各段階で関わる人々
最低限のことに対処する		いくらか関与	かなり多くが関与	校内のほぼ全員が関与	可能な支援
危機的状態への対応 学校のニーズ調査をしても 優先順位の高いもののみ対応		早期介入がある程度は 可能になるものの、 全てには対応できない	要支援の児童生徒が 把握でき、かなり多くの 児童生徒に支援が届く	全児童生徒に支援が届く 学校の方針が理解され 開発的支援が実現	
教育相談係が不在で事後 処理的対応が中心となる。 学校危機への対応は脆弱		日常的でなく定例教育 相談等行事としての 活動のみが実施できる	チーム対応で、ニーズに 応じる体系的問題対応型 教育相談が実施できる	問題の未然防止への取組み や開発的観点からの積極的 生徒指導が実施できる	
教育相談コーディネーターは その機能を果たせていない		教育相談の研修は前例 通り実施されている	組織的にチームによる 援助の実践を推進する	教育相談コーディネーター が新たな取組も提案する	教育相談コーディネーターの活動

図4 段階別教育相談活動の広がり例（西山，2004を改変）

④ 教育相談体制やプログラム全体のコーディネーション

教育相談をはじめ、生徒指導や特別支援教育の領域にも共通する点があるであろうが、学校適応を促進させることができる様々な実践を、校内で健全に機能させるためには、その領域の体制づくりを行なうことも同時に検討しなければならない。

その折には、当該の学校の教育相談体制がどの程度進展しているのか、どこまでのスタッフの関与や協力が得られているのか、また心理教育的援助サービスはどこまで届いているのかを把握することが必要であろう（図4）。まだ教育相談が体系的に営まれていない学校であれば、ダイナミックな校内支援体制をすぐに構築することは難しいであろう。しかし、既に様々な活動が試みられてきた経緯があるのであれば、管理職との調整など、必要な手続きを行うことによって、容

易に体系的な活動を開始することも不可能ではない。誰がどのような役割でどのような内容の活動を行なうのかといった、教育相談体制についても、全体的な視点からアセスメントを行い、問題対応が行われるようコーディネートすることも教育相談コーディネーターが目指したい活動内容である。

⑤ 各段階に合わせた研修の設定

プログラム全体のコーディネーションを行うと共に、各段階に応じたスタッフの力量がつくよう、校内の教育相談に関する研修を組むことも役割となる。岩手県教育センターの研修でもそうであるが（藤原，2012）、各段階の教員層がその時点で抱えている課題は何であるのかを把握し、状況に合わせた研修を組むためには、若年層教員や多くの学級担任・中堅層教員・ベテラン教員・管理職がそれぞれ抱えている教育相談の課題が何であるかを他の校内のスタッフとの連携によって把握し、それを反映させた研修を提案するのである。

前述の図1でいえば、学級担任や教科担任の段階で気になる子どもに対する気づきは適切になされ、学年主任や教育相談コーディネーターに情報が入っているか、学年内で気になる子どもの把握は適切に行われているか、抱え込み状態になって情報が共有されていない学級や学年はないか、といった点で状態を捉え、課題の最も多いところに対応した研修計画が組めるとよい。課題が分かれる場合は、分科会形式での研修も計画できる。

4 管理職との連携

校長は学校での教育活動の促進に大きな影響力を持っており、「学校は多かれ少なかれ校長で決まる」などとさえ言われる。多くの校長は、学校で起こるすべてのことの最終的な責任が自らにあると認識し、校長の任務は重大なものと捉えている。そこで、本項では、校長および管理職と教育相談コーディネーターの連携について考える。

(1) 管理職のリーダーシップ

学校適応を支援するにあたり、管理職の存在は大きい。校長のリーダーシップは、学校の教員集団の協力から成り立つ協働的な関係性の成果であるとされている（淵上，2002）。校長のリーダーシップとともに、教頭や学年主任の発揮するサブリーダーシップが、学校組織の成員である一般教員が行っている活動の成果に大きな影響を与え、結果的にその学校の教育活動の推進に大きく影響するのである（西山・淵上，2006）。

管理職の校内の教職員との関係性は、自らの方針を強く打ち出す、いわば「校長主導型」、管理職間での話し合いが頻繁に行われる「協調型」、またはサブリーダーがそれぞれに担当する領域に集中する「分業型」など、その組織なりの特徴がある（西山，2011）。校長のリーダーシップがどう教員集団に認められているかは、サブリーダーとしての教頭や主幹教諭などの中核的存在も含めた「管理職によるリーダーシップ」として、管理職相互の相補的關係があることを理解し、教育相談コーディネーターの活動においても、校内の方針決定のプロセスをふまえた提案を行うことが重要であろう。

(2) 管理職に向けてどう提案するか

教育相談コーディネーターは、教育相談などの学校適応援助において中核的な立場にいるため、校内で推進したいプログラムや体制についての要となる。そして校長が考える学校適応の支援方針はどの程度具体的であるか、また、それを受け止める教師集団の風土はどうかを理解し、それと適合的な提案をする必要があるからである。管理職にとって、教育相談・生徒指導・特別支援など、学校適応の支援に関する方針をどうするかは、大きな関心事ではあるが、必ずしも管理職が細部にわたり課題を把握しているとは限らない。学校規模や学校事情、管理職の教師キャリアなどによって、明確かつ具体的な課題の把握ができにくい場合もある。そのような折に、中堅スタッフ

である教育相談コーディネーターが適切な情報提供を行うことは管理職の学校運営に、大きな助けになる（図4）。

管理職は「学校基本計画」「学校運営計画」などを通じて、自分の学校経営の方針を教職員に知らせている。よって教育相談コーディネーターなどは、まず、自分の担当領域に関しての学校の課題分析をする。そして対応方針に沿った提案をする。さらに、担当者なりにその領域の課題やそれを解決する方策の案や年間計画案を準備しておくことで、より円滑なコミュニケーションが可能となるであろう。

管理職に、教育相談コーディネーター（担当者と表記）が、教育相談の研修を提案するケース

- 児童の話をきく力量に大きな開きがあるという担当者の現状報告で、校内研修を充実させるべきと判断した校長が、担当者から提案された研修プランを取り入れた
- 教育的ニーズのある生徒への支援に学年間でばらつきがあるという、特別支援教育コーディネーターと担当者の報告から、学校適応支援プログラムの提案に同意した

教育相談コーディネーターは、学校の経営目標を根拠として、教育相談の推進を校長ら管理職に提案（進言）することができる。その場合、担当者は、事前に学校がどのような姿勢で取り組むのが好ましいか、聞き取り等をして自分なりの意見を考えておくとよい。

このように、管理職の構想や計画をふまえながら、教育相談コーディネーターはその専門性を生かした提案（コンサルテーション）を行うことも可能なのである。校長も、「一人職」として校内で孤独な立場にあるともいえる。教育相談・生徒指導・特別支援などの学校適応を援助する立場で、校内体制をさらに充実させる具体的な提案をすることができる。

(3) 管理職のリーダーシップとの調整

教育相談の推進は、管理職から好ましいリーダーシップが発揮されているときが、校内体制を充実させる好機であるといえる。加えて、何らかの問題が起きた時も、その対応のなかで、新たな方針を取り入れる機会とすることができる。つまり起きた事はとても残念なことであったとしても、そのことにより良い対応が

できるようになるための強いモチベーションが共有できる時でもある。校内で中核的な役割を果たす教育相談コーディネーターにとって、児童生徒の適応援助をどうプログラム化するかという点で、リーダーシップの活用は、適切な情報提供と課題および成果の提示によって、包括的な学校適応援助の向上につながる可能性がある機会であると言える。

最後に、教師による子どもたちの学校適応のための様々な支援については、問題解決的な取り組みであっても予防的な取り組みであっても、システム（体制）の構築を目指すことが効率化での近道である。そして教育相談コーディネーターが役割像を明確にして活動することができるなかで、教育相談体制は整いやすい状況になるといえる。一方で、その役割の確定や体制づくりの提案ができれば、課題として、それをどう定着化させるかを考える必要がある。「定着」を目指すとき、中・長期的視点においても組織に位置づいていることが求められる。充実した実践ができれば、それをいかにして安定した活動に位置づけるかという点で、適応援助の中核となる担当者である教育相談コーディネーターが他の中堅リーダーらと共に管理職を巻き込んで協働することにより、大きな成果をもたらすであろう。

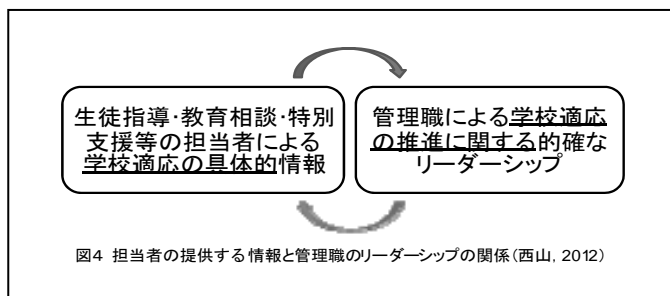


図4 担当者の提供する情報と管理職のリーダーシップの関係 (西山, 2012)

参考文献

- 淵上克義 2002 「リーダーシップの社会心理学」 ナカニシヤ出版
- 藤原忠雄 2012 現場の課題に応える教育センター(15) キャリア・ライフステージに応じた研修：授業力向上研修（基本研修）の
取り組み：岩手県立総合教育センター（上） 週刊教育資料 教育公論社 1233・1363 32-33
- 原田正文・府川満晴・林秀子 1997 『スクールカウンセリング再考－コーディネーター型教育相談の実践－』 朱鷺書房
- 今西一仁 2011 高等学校における生徒支援コーディネーター養成に向けた取組 平成23年度学校教育相談理論家研究会発表資料
- 小泉令三・納富恵子・西山久子 2009 学校での心理教育的援助サービス提供を促進するための大学院におけるリーダー的教員養成
方法 福岡教育大学紀要 58(4) 教職科編 61-69
- 西山久子・淵上克義 2006 学校組織における教育相談の定着化に関する研究(2) 教育相談に及ぼすリーダーシップの影響に着目し
て 岡山大学教育学部研究集録 133 57-61
- 西山久子 2011 チャートでわかる カウンセリング・テクニックで高める「教師力」第2巻 気になる子と関わるカウンセリング
ぎょうせい 諸富祥彦・金山健一・黒沢幸子編著 114-115
- 大谷哲弘 2012 公的教育機関による教育相談コーディネーターの養成 日本カウンセリング学会第45回大会自主企画シンポジウム
「高等学校でカウンセリングができること」発表資料
- 佐藤一也 2011 教育相談コーディネーター養成に向けた取り組み 平成23年度学校教育相談理論家研究会発表資料
- 高村文江・西山久子 2011 中学校における教育相談コーディネーターのモデル像構築のための探索的研究－不登校生徒の支援ネッ
トワークの視点から－ 教育実践研究 福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター 19 341-348

大野精一論文（学校心理士としてのアイデンティティを求めて－教育相談コーディネーターという視点から－）のまとめ

福岡教育大学大学院 西山 久子

平成25年版「学校教育相談（School Counseling Services by Teachers in Japan）」定義の背景

① 問題意識と背景的理解

- 石隈先生版「日本型学校心理学」（1999）
- 学校心理学のアイデンティティ（What is「学校心理学」？）＞学校心理士のアイデンティティ
- 学校心理学：客観的に心理学の世界における意味づけを考えられる
- 学校心理士＝学校心理士の役割：各々が主体的実践で職務上直面する課題対処から知を生成する
- 学校心理士のアイデンティティは、今後も各々が行う省察とナラティブの集積を行い完成する

② 学校教育相談実践研究の現状と課題

- 学校教育相談は「心理面・社会面・進路面・学習面・健康面」領域をカバーする
- 学校教育相談は「カウンセリング、コンサルテーション、コーディネーション、スーパービジョン、トレーニング、コラボレーション」を方法論として用いる
- 学校教育相談は「教師・養護教諭などの専任教員」に加え、専門機関等による臨床教育相談の担い手・保護者・SC・SSW・NPO等、教育・医療・労働・福祉の援助資源を統合的に活用する
- 学校教育相談担当者養成のプログラムがない、公的資格も職もない、国家資格はまだ不明確
- 今後の深化と身固めに必要となる課題：「再定義」・「近接モデルを持つ東アジアとの学び合い」

③ 被災地支援経験を経て、新たに加える、危機に備えて学校教育相談が含むべき姿

- 非日常的課題対応と同時に、日常性に注目した課題支援をする
- 学校教育相談の支援対象である子ども（保護者・同僚）の回復力（Resilience）に働きかける
- 支援を今まで以上に教育・医療・労働・福祉等の「トータルコーディネート」としてとらえる

④ 学校心理士資格を持つ教育相談コーディネーター

- 枠組：多くの学会が連合した複合的特徴をもつ学校心理士資格の学校での活用法を検討する
- 広報：有資格教員の校内におけるコーディネート役としての任用に向けた各方面への働きかけ
- 中核：学校教育相談担当者は教育相談コーディネーターとしての活動を通して新たな知を創る
- 生徒指導の目標：適切な社会状況判断と能力活用で個と社会の目的達成に貢献する能力の育成

⑤ 日本の教師が行ってきた全体的理解と、教育相談コーディネーターの位置づけと役割の再構成

- 更なる全体視点からの「トータルコーディネート」の枠組作りと経験知の蓄積を構造化する
- 全体像把握を目指す日本の教師は、複数で把握を持ち寄って重ね合わせ、「諸全体を総合」している
- 個別支援でのミクロ対応：気づく・把握する・アセスメントー実態把握する・計画する・支援する
- 環境支援でのメゾ対応：ミクロとマクロを繋ぎ、学校レベルで広げ、働きかけ、形作り、支援する
- 枠組作りでのマクロ対応：学校を越えた問題提起・協議・解決へのシステム構築により課題を解決
- コーディネーションの目標は、学校教育に携わる諸個人の活動の相互の妥当性を担保すること
- 相互コンサルテーションで、各教育者による関与の相互妥当性を保つ「チーム援助」が保障される

岩手県における教育相談コーディネーターの養成と活用に向けて －平成22年度の取組から思うこと－

岩手県立大槌高等学校 佐藤 一也

平成22年度の岩手県における教育相談コーディネーターの養成と活用について、当時岩手県立総合教育センター教育相談室に勤務し、実務を担当したことを踏まえて概略と感想をまとめました。

県教育委員会生徒指導担当では、平成21年度から概ね10年間の施策として、「問題行動等の未然防止・早期発見・早期対応」のため、「教育相談体制の検討・充実」を図ると謳っています。

その眼目は、学校現場の教育相談機能の強化と、それを支援する地域エリアの教育相談機能の強化であり、そのために教育相談コーディネーターを養成し、学校や地域に配置しようということにあります。

基本的な考え方ですが、本県では、特に不適應等の問題行動の防止や早期対応を充実させるため、県下の教育相談体制構築の必要を考えました。その中心はいかに学校現場の教育相談機能を強化するか、そのためにいかに学校を支える地域エリアや教育センターの教育相談機能を強化するかということだと思います。

更にそのための眼目は、学校及び地域エリアの教育相談活動を担う担当者が、しかるべき専門性とポジションを得て活動することの保証ではないかと考えました。それが「教育相談コーディネーター」の養成と活用です。1年間、教育センターの教育相談長期研修生として研修を受け、「学校心理士」の資格を得ることになります。

このように学校の教育相談機能を強化していくポイントは、教育センターで養成した「教育相談コーディネーター」を学校と地域エリアに配属し、学校と地域エリアの教育相談機能を強化していくことだと考えています。

具体的にみると、1次的相談機能を強化するために、教育相談コーディネーターが学校に配属され、その専門性を生かして、チーム支援やウンセリング等を行っていくことになります。また、学校として予防開発的な指導・援助を充実させることも重要な役割です。さらに、校内研修会で実践力を高める、地域エリアの相談機関やスクールカウンセラー等との連携による早期対応などを推進するというイメージです。こうした活動をコーディネートすることが鍵になると思っています。

次に地域エリアの教育相談機能を強化すること、すなわち2次的相談機能を強化するために、教育相談コーディネーターが教育事務所や市町村教育委員会に、教育相談担当の指導主事などとして配置されます。そこで、学校の教育相談コーディネーター等の教育相談担当者や臨床心理士、医師等と連携しながら、チーム支援を推進し、早期対応や困難事例の継続的な支援をしていくことになります。また予防開発的活動に当たって、学校を支援していくことも重要です。そしてこうした活動をコーディネートしていくことが鍵になると思っています。

教育センターは、教育相談研修の充実等によって教師の教育相談実践力の底上げをするとともに、学校や地域エリアで活躍する教育相談コーディネーターの養成を担うことになります。一方では、3次的教育相談機能と、地域エリアとしての2次的相談機能も兼ねることになります。

教育センターでどのような内容で教育相談コーディネーターの養成をしているかについて、簡単にご紹介いたします。

1年間の長期研修生として、最大12名募集します。教育相談コーディネーターとしてどのような専門性を担保するかということで、「学校心理士」の資格取得を目指しています。

研修内容を簡単に紹介します。研修（養成）プログラムは、教育センターで行う基本研修や希望研修の中から必要と思われる研修を聴講するものや、教育センターやその他の機関で実施する教育相談に関する研修の受講、さらに、電話相談や面接相談、訪問相談を担当する実技研修、所属校や依頼のあった学校に行き、グループワークトレーニングやQ-Uに基づくサポートなどを行う実地研修があります。実技研修や実地研修は基礎的なトレーニングを経て、6月頃から入ってきます。

今後の課題として「教育相談コーディネーター」として、何をするのかということがはっきりしていないと、目的意識を持って応募できませんし、どのように活動・活用していくのが明確になりません。「職」として考えていかないといけないと思っています。コーディネーターとして何をするのかは、教育委員会や学校から何をすることを期待され、求められているのかということから考えていくべきものと思っています。こうしたことが明確になることで、養成研修の内容もさらに適格的になっていくものと思います。今後、教育相談コーディネーターは、沿岸被災地での活用が期待されるものと思います。そこで何をするのかを明確にしていくことで、「職」としての活動内容や役割を考え進めていくことが求められると思います。

学校心理士の資格取得は、「職」として仕事をしていく上での、最低の専門性の保証の意味合いがあると言えます。簡単に言えば、職としてやることは、下手でも何でもやらざるを得ません。そこに、十分な専門性ではないにしても、少なくとも学校心理士の専門性は保証されているということが必要なことと考えています。

その質の担保は1年の研修で完了ではなく、むしろそこから始まるものですので、学校心理士会主催の研修会等で、不断に学び続けていかなければならないと考えています。

沿岸部は、阪神淡路大震災の例を参考にすれば、これから荒れやすさ、さまざまな不適應問題が何年間も増えていくことが予想されます。そうした中で医療や福祉につなぐ、あるいは、よい人間関係の中で生活できる学校づくり、学級づくり、集団づくりの取り組みが重要になると思っています。

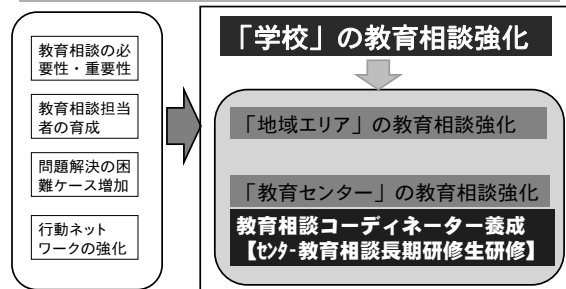
この事業が成功するためには、募集から配属・活用に至るまでの道筋をしっかりと描き、関係者と連携を密にしながら取り組んでいくことが必要であると思います。

岩手県における 教育相談コーディネーターの 養成と活用

1

岩手県の県政課題

いわての学校支援体制の構築にむけて



2

学校(1次)相談機能の強化

- ① 教育相談長期研修を受けた教育相談コーディネーターの活用
 - ・学校心理士等の資格をもつ(専門性の担保)
 - ・チーム支援、カウンセリング、アセスメント等
 - ・授業時数や放課後の教育相談活動等の時間的配慮
- ② 予防的・開発的な指導・援助の充実(人間関係・集団づくり等)

3

- ③ 校内研修会(事例研究等)の計画的実施による実践力の向上
- ④ 地域エリア(2次)相談機関との連携による早期対応の充実
- ⑤ スクールカウンセラーや相談員等の活用

学校の教育相談活動のコーディネートが鍵

4

地域エリア(2次)相談機能の強化

- ① 教育相談担当の指導主事、臨床心理士の配置、医師との連携
- ② チームによる学校支援
 - ・学校が必要とする援助資源のコーディネート
 - ・学校へのコンサルテーション
 - ・教員、保護者等からの電話や来談対応
 - ・危機介入や長期的継続的支援 など

5

- ③ 予防、開発的活動等の学校支援
 - ・学級集団づくり(Q-U、グループワークなど)
 - ・心理教育プログラム
 - ・校内研修会 など
- ④ 学校の教育相談コーディネーター等との連携

地域の教育相談活動のコーディネートが鍵

6

教育センター(3次)相談機能の強化

- ① 教育相談担当研修指導主事、専任カウンセラー、臨床心理士、嘱託医の配置
- ② 地域エリア及び学校への支援(2次相談機能を兼務)
 - ・地域エリアや学校が必要とする援助資源のコーディネート
 - ・地域エリアや学校へのコンサルテーション
 - ・教員、保護者等からの電話や来談対応 など

7

- ③ 教育相談研修や研究による教員の実践力向上
 - ・新任教育相談担当者研修(悉皆)
 - ・県内の相談事例の収集、分析、活用 など
- ④ 教育相談を担う人材の養成
 - ・教育相談コーディネーターの養成(教育相談長期研修講座)

8

教育相談コーディネーターの養成・活用

- 総合教育センター教育相談担当に長期研修生(期限1年)を受け入れ(最大12名)、学校心理士相当の専門性をもつ教員を養成する。
- 研修修了後は、「教育相談コーディネーター」や教育相談担当の指導主事として、学校や各教育事務所に配置し、専門的に対応する。

9

教育相談コーディネーターの養成

- ◎学校や地域における教育相談の推進・調整役を養成する
- ◎学校教育に関する見識を高める
- ◎教育・心理的アセスメントやコンサルテーション、カウンセリング、学級づくり、学校心理学、生徒指導等の理論・技法を習得し、実践力を高める

学校心理士と同等の専門性

10

教育相談コーディネーター 養成研修内容

理論

実践

- ◎基本研修
- ◎希望研修

- ◎教育相談
専門研修

- ◎実技研修
(電話・来所相談)
- ◎実地研修
(所属校等で実習)

11

今後の課題

- ◎県の施策としての教育相談体制づくり
 - ◆人材の確保
 - ◆予算の確保
 - ◆確かな活用
「職」としての教育相談コーディネーターの活動内容、役割の明確化
- ◎教育相談コーディネーターのネットワークづくり

12

◎教育相談コーディネーターの研修機会の保証

- ・学校心理士研修会
- ・各種研修会等での発表
- ・長期研修生フォローアップ研修 など

◎教育相談コーディネーターの沿岸被災地での活用

第3章 プログラム概要

岩手県 復興教育支援事業プログラム一覧（研修支援部門）

本事業では岩手県で実施する研修を、岩手県総合教育センター・岩手県沿岸部を中心に文科省委託（無料）で行っています。交通費・宿泊費・講演料等は、一切かかりません。

講師陣は、下記の9名で34講座を準備しています。他にも研修テーマに応じて、他の講師も派遣しています。予算枠と各講師のスケジュール等を調整し実施します。なお、今後は岩手県で開催される校内研修も含め、様々な研修に対応できるようにしていきます。申込みは次の通りです。是非とも、ご活用をお願いいたします。

申込み先	一般社団法人 学校心理士認定運営機構
住所	〒113-0033 東京都文京区本郷 2-32-1 BLISS 本郷ビル 3F
TEL	03-3818-1554（受付時間：月～金曜日の10:00～18:00）
FAX	03-3818-1588
e-mail	office@gakkoushinrishi.jp

講師名	所属	No	講座名
大野 精一	日本教育 大学院大学	1	学校におけるカウンセリングとコンサルテーションの考え方と実際
		2	学校教育相談の考え方と進め方
		3	カウンセリング実習
藤原 忠雄	兵庫教育大学	4	教師のためのストレスマネジメント
		5	ストレスと付き合い上手になろう！ーストレスマネジメント入門ー
		6	学校で使えるリラクゼーション技法
		7	こころとからだをゆるめよう！
		8	学校心理学概説
西山 久子	福岡教育大学	9	児童生徒理解
		10	学校適応を支える体制づくりの実際
		11	学校でのピア・サポートの取り組みー温かい学校風土づくりに向けて
田邊 昭雄	千葉県立船橋北 高等学校	12	チーム援助を活用したケーススタディ
		13	機能的な教育相談につながる相談室づくり
		14	カウンセリング面接・傾聴講座
		15	気づきのトレーニング・気づきのレッスン
今西 一仁	高知県心の教育 センター	16	グループワーク学習の実際
		17	ピア・サポートの理論と実際・ピア・サポートトレーニング
		18	子どもと教師との関係性の理解を通じたかかわりの心理学
		19	校内支援体制づくりの理論と実際
		20	Q-U、アセスによるアセスメントを用いた学級集団づくり
		21	学校で使えるカウンセリングスキル
		22	学校における進路支援の理論と実際（主に中学・高等学校対象）
都丸けい子	平成国際大学	23	援助者のストレスとその対処
		24	子どもの気になる行動への関わり方ーアセスメントのポイントー
		25	トラウマの心理教育
		26	日々の教育実践で役立つカウンセリング技法
金山 健一	県立広島大学	27	明日からすぐ使える生徒指導の技
		28	心理教育による「いじめ防止プログラム」
		29	校内研修で使える不登校・非行の事例検討法
		30	最新、子どものインターネット・携帯電話問題
中原 美恵	東洋大学	31	みんなで語って、次の一步を考える
		32	養育困難家庭とその支援ー子どもの育ちを守るためにー
小嶋 まき	八戸大学	33	面接の仕方ー解決志向的アプローチー
		34	構成的グループエンカウンター

大野精一	日本教育大学院大学 教授	学校心理士スーパーバイザー (CSP-SV)
講師紹介	<p><プロフィール> 昭和 23(1948)年1月千葉県船橋市湊町(漁師町)生まれ。 昭和 46(1971)年 4 月から平成 18(2006)年 3 月まで都立高校6校 35 年間の高校教諭キャリア(社会科・生徒指導、教育相談)を経て、定年 2 年前の平成 18(2006)年 4 月に新設の日本教育大学院大学(学部を持たない大学院だけの大学で、学校教育研究科学校教育専攻専門職学位課程)に文部科学省大学設置審議会の教員審査を受けて転職。 現在、日本教育大学院大学教授(学校教育相談研究)、日本学校心理学会副理事長、一般社団法人学校心理士認定運営機構理事(事務局長)、日本学校心理士会役員常任幹事、日本学校心理士会「東日本大震災子ども・学校支援チーム」事務局長等を勤めている。</p> <p><著作等> ・『学校教育相談—理論化の試み』『学校教育相談—具体化の試み』 (単著、1996・1997年刊) ・『学校教育相談の実践を読み解く—体系化に向けて—』 (連載論文、「月刊学校教育相談」2003 年4月号～ 2006 年3月号)等</p>	
・カウンセリング ・コンサルテーション	<p><講座名> : 学校におけるカウンセリングとコンサルテーションの考え方と実際</p> <p>学校という場面でのカウンセリングとコンサルテーションの異同等に注目し、カウンセリングとコンサルテーションの基礎的な考え方を理解し、カウンセリングとコンサルテーションそれぞれの実習を行うことで、先生方の協働や子どもたちや保護者の方々等への対応をより効果的に行うことができるようにする。</p>	
・学校教育相談	<p><講座名> : 学校教育相談の考え方と進め方</p> <p>教育相談コーディネーターとして学校における教育相談活動を推進していくために必要な全体像(考え方)とその具体的な手順(進め方)を、双方向的な議論を中核とする講義で明らかにし、さらに必要な実習も合わせて行う。</p>	
・カウンセリング ・傾聴 ・理解 ・問題解決	<p><講座名> : カウンセリング実習</p> <p>教育活動の基礎は人と人のかかわり作りに基づくものであるが、その基礎はカウンセリングにおける傾聴や理解、問題解決等にある。MLT(新マイクロ・ラバトリー・トレーニング)と呼ばれる小集団を活用した実習で、これらの能力を獲得する。</p>	

藤原忠雄	兵庫教育大学 教授	学校心理士、自律訓練法認定士、 スポーツメンタルトレーニング指導士
講師紹介	<p><プロフィール> 昭和 33 (1958) 年岡山県倉敷市生まれ。 昭和 56 (1981) 年 4 月から平成 19 (2007) 年 8 月までの岡山県内公立高校・養護学校及び県教育センター（教育相談部）での 26 年 5 か月間の勤務を経て、国立大学法人兵庫教育大学大学院学校教育研究科准教授として転職し、平成 24 (2012) 年 4 月より同教授。 日本ストレスマネジメント学会常任理事、日本学校メンタルヘルス学会評議員、日本自律訓練学会評議員、一般社団法人学校心理士認定運営機構資格認定委員等を勤めている。</p> <p><著作等> ・『学校で使える 5 つのリラクゼーション技法』（単著、2006 年） ・『図で読む心理学生徒指導・教育相談 改訂版』（共著、2010 年）等、 ・『教師のストレスに関する探索的研究―性、年代、校種における差異の検討―』（2009 年）、『高等学校教師におけるストレス構造の解明―バーンアウト予防のための提言―』（2011 年）等。</p>	
（一般教師対象） ・ストレスマネジメント ・メンタルヘルス	<p><講座名> : 教師のためのストレスマネジメント</p> <p>心理臨床の切り口（例えば、トラウマ支援）ではなく、健康志向（心理的健康の向上を目指す）の切り口からストレスマネジメントの理論と実際を学ぶ。リラクゼーション体験をベースに、ストレスと付き合い上手になるためのストレス理解と自身のストレスへの気づきに関するレクチャと演習を行う。</p>	
（児童生徒対象） ・ストレスマネジメント 教育	<p><講座名> : ストレスと付き合い上手になろう！―ストレスマネジメント入門―</p> <p>被災体験ではなく、日常の苛々事に焦点を当て、ストレスと付き合い上手になるための理論と実際を学ぶ。ストレスに関する最低限の知識を修め、自らのストレスに気づき、その対処法を上げるとともに、日々活用できるようになることを目標とする。</p>	
（一般教師対象） ・ストレスマネジメント 教育	<p><講座名> : 学校で使えるリラクゼーション技法</p> <p>多くの教育活動における児童生徒への支援として活用できる種々のリラクゼーション技法を体験する。また、それらの理論とともに活用に当たっての留意点を理解し、活用における実践力を高める。さらに、教師自らのメンタルヘルスの向上・保持のための一つの技法として、日々の活用法を学ぶ。</p>	
（児童生徒対象） ・リラクゼーション	<p><講座名> : こころとからだをゆるめよう！</p> <p>自分では気付いていない心や体の緊張に気づき、自ら弛めることが出来るようになることを目標とする。心や体が弛んだホッとした感覚を体験的に取り戻すとともに、慢性緊張や過緊張への早期の気づきや対処法を具体的に習得する。 ※ 実施は児童生徒の状況による。 弛めることの危険性が予測される場合には実施不可。</p>	
（長期研修生対象） ・学校心理学	<p><講座名> : 学校心理学概説</p> <p>学校心理学に関する基礎的知識を理解する。学校心理学の全体像を掴むとともに、学校心理学の 3 本柱であるアセスメント、コンサルテーション、カウンセリングに関する基礎的内容を整理する。</p>	
（長期研修生対象） ・児童生徒理解	<p><講座名> : 児童生徒理解</p> <p>児童生徒理解に関する基礎的知識を理解する。児童生徒理解の全体像を掴むとともに、種々の理解に関するポイントを整理する。</p>	

西山久子	福岡教育大学 准教授	学校心理士・臨床心理士 スクールカウンセラー
講師紹介	<p><プロフィール> 留学カウンセラーとして勤務したのち、米国カリフォルニア州にてスクールカウンセラーの資格を取得し、高校で勤務する。その後、帰国し、岡山県の私立高校で専任スクールカウンセラーとして相談室の立ち上げから関わり体制づくりを経験する。 現在は、福岡教育大学教職大学院生徒指導・教育相談リーダーコースにて、主に教育相談・包括的スクールカウンセリング・生徒指導を担当し、学校適応を促進するミドルリーダー養成を中心に活動している。</p> <p><著作等> ・『学校における教育相談の定着をめざして』（単著 ナカニシヤ出版 2012年） ・『ピア・サポート ひと目でポイントがわかるピア・サポート実践集』（共同編著 ほんの森出版 2011年） ・『チャートでわかるカウンセリング・テクニックで高める教師力 第5巻 教師のチーム力を高めるカウンセリング』（分担執筆, ぎょうせい, 80-83 2011年）</p>	
・体制づくり	<p><講座名> : 学校適応を支える体制づくりの実際</p> <p>校内で様々な領域において「体制づくり」が求められています。特別支援教育においても、教育相談や生徒指導においても、またキャリア教育においてもそうした動向がみられます。 参加者の学校の体制をアセスメントし、校内体制に必要な枠組みづくりを検討し、モデルプラン作りを行います。</p>	
・ピア・サポート	<p><講座名> : 学校でのピア・サポートの取り組みー温かい学校風土づくりに向けて</p> <p>学級づくり、部活指導、保健委員会などの各種委員会活動および生徒会活動といった学校の様々な場面で活用できるピア・サポートの仕組みを、わかりやすく解説します。特に、他の心理教育プログラムと異なる、個別のテーマに沿った自分のサポート活動のプランニングは、個に応じた社会貢献の場を創るという点で活用できます。互いの支え合いのために、まず自分を理解し、自分が貢献できることを考えることから始めます。</p>	
・チーム援助	<p><講座名> : チーム援助を活用したケーススタディ</p> <p>小・中・高等学校で活用できるチーム援助の在り方を、発達の・組織的視点に基づいて事例検討やロールプレイで学びます。そのうえで、自分の学校で展開できるチーム援助の在り方について、校内体制のアセスメントをもとに計画します。</p>	
・相談室づくり	<p><講座名> : 機能的な教育相談につながる相談室づくり</p> <p>相談室作りは、教育相談担当者の取り組む課題の一つであることが多いようです。別室登校の児童生徒などのため、また相談室の組織作りのため、校内でうまく機能する相談室づくりについて、演習形式で一緒に考え、具体的な導入に必要なツールを試作し、実践へ手がかりをつかみます。</p>	

田邊昭雄	千葉県立船橋北高等学校 校長	学校心理士・臨床発達心理士
講師紹介	<p><プロフィール></p> <p>高校の社会科教諭として通信制や新設校など3校で、教育相談・進路相談担当、保健主事、学年主任等として勤務した。その後、県教委の相談機関である「子どもと親のサポートセンター」の教育相談部並びに支援事業部で研究指導主事、主任指導主事として保護者や小中高の子ども達とのカウンセリング、プレイセラピーなどを担当すると同時に嘱託相談員やスクールカウンセラー等の指導にあたった。</p> <p>また教員・保護者向けの各種研修講座を担当すると同時に学校支援事業で多くの学校へ出向いて教員・児童生徒・保護者への支援に従事した。その間、千葉大学等で非常勤講師としても授業等を担当した。</p> <p><著作等></p> <ul style="list-style-type: none"> ・『移行支援としての高校教育』（近刊）福村出版、分担執筆 ・『<タイプ別・段階別> 続 上手な登校刺激の与え方』ほんの森出版、分担執筆 ・『非行臨床の新潮流—リスク・アセスメントと処遇の実例—』金剛出版、分担執筆 ・『自閉症・発達障害への対応—基礎から応用へ—』明治図書、分担執筆 	
・カウンセリング ・傾聴	<p><講座名> : カウンセリング面接・傾聴講座</p> <p>カウンセリング面接について演習を中心に実施する。内容的には傾聴を中心に行い「聴く」とはどういうことかについて学ぶ。また、「リフレーミング」についての理解も深める。</p>	
・気づきのトレーニング	<p><講座名> : 気づきのトレーニング・気づきのレッスン</p> <p>ゲシュタルト療法で使われる気づきのトレーニングについて演習を中心に実施する。「今、ここで」の自分の状態にいち早く気づけるようになることを目的としたトレーニングである。気づきには外面・内面・空想の3領域があるが、そのどこに重点を置くかについて、効果に違いが出てくることについて学び、目的に沿ったトレーニングの実施方法について理解を深める。</p>	
・グループワーク学習	<p><講座名> : グループワーク学習の実例</p> <p>グループ全員参加による共同作業を中心に、一つのことを成し遂げていく共同学習について体験学習を中心に実施する。幾つかのワーク教材を体験しながら、自作教材を作成する際の留意点などにも触れる。</p>	
・ピア・サポートトレーニング	<p><講座名> : ピア・サポートの理論と実際 ・ピア・サポートトレーニング</p> <p>同年代であったり、同じ様な体験をしたりという同質性の高い者同士が、相互に援助しあう体制づくりについて、体験的に理解する。特にピア・プレッシャー等注意しなければならぬ問題についても十分に触れる。</p>	

今西一仁	高知県心の教育センター 指導主事	学校心理士
<p>講師紹介</p>	<p><プロフィール> 24年間の高等学校勤務（内16年間は教育相談担当）ののち現職。現在、相談業務を担当しながら、人間関係づくり、校内支援体制づくり、進路支援を中心に、小・中・高等学校への学校支援にかかわっている。特に、平成21年度からは、高等学校を対象として、OJTを中心に生徒支援コーディネーター養成研修を実施している。</p> <p><著作等> ・『紙上ゼミナールで学ぶやさしい交流分析』（ほんの森出版、2010年） ・『学校心理学に関する研究の動向 学校における進路面の援助に関する研究を中心に』（教育心理学会年報 No. 49、2010年）以上 単著 ・『学校心理士の実践中学校・高等学校編』（学会連合資格「学校心理士」認定運営機構企画・監修、北大路書房、2004年）分担執筆</p>	
<p>・児童生徒理解 ・関係性 ・交流分析</p>	<p><講座名> : 子どもと教師との関係性の理解を通じたかかわりの心理学</p> <p>だれかを理解しようとするとき、自分自身と切り離して、相手のことを全く客観的に理解することはできません。その点「児童生徒理解」は、理解しようとする教師としての自分と理解の対象となる相手の児童生徒との関係性についての理解といえます。本講座では、交流分析の理論を用いて、自分への気づきの経験を通して、相手のあり方に気づくという関係性の理解をもとにしたかかわり方について、講義と演習を中心に学習していきます。</p>	
<p>・校内支援体制づくり ・教育相談コーディネーター</p>	<p><講座名> : 校内支援体制づくりの理論と実際</p> <p>支援システム、支援サイクル、コーディネーターの3つの点から、各学校の実態に応じた校内支援体制づくりについて検討します。特に、コーディネーター担当教員の校内での動きに焦点を当て、R（調査）V（ヴィジョン）P（計画）D（実践）C（評価）A（改善）のサイクルの中でどのように考えて動いていくか、演習形式で研修を行います。</p>	
<p>・チーム支援 ・コーディネーター</p>	<p><講座名> : チーム支援の理論と実際</p> <p>校内における支援体制がまだ確立していない段階でもチーム支援を行うことが必要になることがあります。ここでは、チーム支援会議の場面に焦点を当て、コーディネーター役として同僚と一緒にどのようにチームを作り、運営していくか、そのスキルを学びます。</p>	
<p>・Q-U ・アセス ・学級集団 ・児童生徒理解</p>	<p><講座名> : Q-U、アセスによるアセスメントを用いた学級集団づくり</p> <p>Q-U、アセス等を、学級集団や個人の理解を行うアセスメントツール、それをもとに教員集団の共通理解を促進するコミュニケーションツール、年間を通じた支援サイクルの中で学級集団づくりについて検討するサイクルツールという3つの活用法に基づいて、演習形式で研修を行います。</p>	
<p>・カウンセリングスキル ・面接</p>	<p><講座名> : 学校で使えるカウンセリングスキル</p> <p>学校においては、日常的に決められた時間や場所で面接を行うことが難しいことがよくあります。教室、廊下での立ち話や呼び出し面談等、学校場面で使えるカウンセリングスキルを学びます。</p>	
<p>・進路支援</p>	<p><講座名> : 学校における進路支援の理論と実際（主に中学・高等学校対象）</p> <p>進路ガイダンス授業（集団への支援）と進路カウンセリング（個別・グループ支援）を中心に、進路選択・進路決定の過程で、生徒（主に中学生・高校生を対象として想定する）が直面する課題についての支援について、講話・演習を行う。</p>	

都丸けい子	平成国際大学 講師	学校心理士・臨床心理士
講師紹介	<p><プロフィール> 茨城県・千葉県・埼玉県で1つの適応指導教室、2つの小学校、3つの中学校に相談員およびスクールカウンセラーとして勤務経験がある。また、茨城県で保健師と連携し、虐待予防の親グループミーティングの活動に従事している。</p> <p>さらに、現勤務校では、教員養成に関わりながら学生相談を担う。幅広い年代の子どもたちへの発達の支援を直接・間接的に行いながら、子どもたちに関わる周囲の大人（教師・保護者）への支援やスキルアップに取り組んでいる。</p> <p><著作等> ・『事例から学ぶ児童・生徒の指導と援助』 ナカニシヤ出版・分担執筆 ・『中学校教師の生徒との関係における悩みと成長・発達に関する研究』 博士論文</p>	
・教師ストレス	<p><講座名> : 援助者のストレスとその対処</p> <p>日常的に子どもたちを支援する教職員の役割は重要である。だからこそ、その負担についても配慮が求められる。そこで、子どもたちを支援する側の教師がストレスを抱えた際の対処や必要なサポートの種類や効果的な活用過程について学ぶ。また、個人で工夫できる点および教員集団で支え合うためのポイントについて、小集団での話し合いも交えながら理解を深める。</p>	
・問題行動 ・アセスメント	<p><講座名> : 子どもの気になる行動への関わり方ーアセスメントのポイントー</p> <p>教員は日常の教育活動の中で、子どもの様々な気になる行動をキャッチしている。各先生方の経験した事例を共有し合いながら、気になる行動の理解の枠組み（アセスメントのポイント）を学び、気になる行動を示す子どもについての理解を深める。さらに、児童生徒の悩みや不安を解消し成長へと結びつけるために、気になる行動に関わる際の留意点を確認する。</p>	
・トラウマ ・心理教育	<p><講座名> : トラウマの心理教育</p> <p>トラウマ体験をした子どもたちへの支援を行う際、支援者自身がトラウマに関する心理教育について理解しておくことは必須である。そこで、トラウマ体験をした人々の示すトラウマ反応について確認し、さらに今後を見据え、中・長期的視点からトラウマ反応の継続やストレス関連障害との関わりについて学ぶ。※実習⇒簡便なチェックシートの活用、事例検討：外部機関との連携について</p>	
・カウンセリング ・傾聴	<p><講座名> : 日々の教育実践で役立つカウンセリング技法</p> <p>子どもや保護者の話を適切に聴く能力は、面談を効果的にするだけでなく、信頼関係の形成にも役立つ。そこで、傾聴や質問技法といったカウンセリング技法を取りあげ小グループで体験的に学ぶ。</p>	

金山健一	県立広島大学 准教授	学校心理士・臨床心理士
講師紹介	<p><プロフィール></p> <p>中学校教師として3校に勤務し、主に生徒指導、教育相談を担当してきました。その後、北海道の大学で勤務し、今年から広島でカウンセリング・心理学等を担当しています。</p> <p>かなり荒れた中学校に赴任し、教員同士のチーム支援で学校を再生した経験から、どんなに荒れた学校、学級でも立ち直ることが出来ると確信しています。教師一人の力では学校・学級再生は困難です。〈対症療法〉ではなく、〈予防的な生徒指導・学級経営〉を提案します。</p> <p><著作等></p> <ul style="list-style-type: none"> ・『軽度発達障害へのブリーフセラピー』（金剛出版・分担執筆、2006年） ・『Beyond Technique in Solution focused Therapy』Eve lipchik(著) ブリーフセラピーの技法を越えて（翻訳・金剛出版・分担執筆、2010年） ・『チャートでわかるカウンセリング・テクニックで高める教師力 第2巻 気になる子と関わるカウンセリング』（編者、ぎょうせい、2011年） 	
・生徒指導	<p><講座名> : 明日からすぐ使える生徒指導の技</p> <p>モグラたたきの生徒指導は、もうやめませんか。対症療法では、先生方も疲弊してしまいます。予防・開発的な生徒指導・学級経営では、様々な指導のプログラムを教育課程に位置づけて対応していきます。学活・総合学習・HR・道徳で、すぐ使える生徒指導の技をご紹介します。今回の講座では、非行・いじめ・学級崩壊・携帯電話問題等の効果的な対応をお話しします。皆さんと一緒に学べることを楽しみにしています。</p>	
・いじめ ・心理教育	<p><講座名> : 心理教育による「いじめ防止プログラム」</p> <p>校長先生が全校集会で「いじめは止めよう」と訴えても、急にいじめはなくなりません。子どもの視点からいじめ問題を問い直し、いじめのない〈学級文化〉〈学校文化〉づくりの実践方法をお話しします。個々のいじめへの対応はもちろん大切ですが、それ以上に、いじめがおこらない学級づくり・学校づくりが必要です。いじめ防止プログラムでは、生徒会活動・学級会活動を中心に展開しますので、明日からでもすぐ使えるプログラムです。</p>	
・校内研修 ・不登校 ・非行	<p><講座名> : 校内研修で使える不登校・非行の事例検討法</p> <p>校内研修ばかりでなく、通常の学年会等でも使える事例検討の方法をお話しします。事例提供者に負担がなく、参加者が主体的に事例検討でき、しかも、これからどのように事例に関わればよいのかが具体的にわかる方法です。インシデント・プロセス法をベースに改良し、簡単に、しかも有効に、解決方法をチームで検討することができます。</p>	
・インターネット問題 ・携帯電話問題	<p><講座名> : 最新、子どものインターネット・携帯電話問題</p> <p>大人が知らない最新のインターネット・携帯電話問題の情報を提供し、その対応策をお話しします。ネットいじめ・なりすましメール・リクエスト写メール等を、我々大人はなかなか気づくことができません。インターネット・携帯電話に絡んだ、性被害も拡大しています。そこで、インターネット・携帯電話の指導を、学校でどのように対応したらよいのかをお話しします。</p>	

中原美恵	東洋大学 教授	臨床心理士・心理カウンセラー
講師紹介	<p><プロフィール> 公立教育相談機関において相談支援および現職研修を担当した後、平成7年より千葉県スクールカウンセラーとして、小・中・高等学校における相談支援や教育行政のアドバイザーを務める。</p> <p>平成13年、大学教員として教育・研究の傍ら、幼稚園、保育園の保護者支援、保育者支援に携わり、平成18年からは、現職において幼稚園教諭・保育士の養成に関わる。子育て困難に陥る家庭の支援、中でも心理教育的支援の重要性に着目し、実践的研究に力を注ぐ。</p> <p><著作等> ・『子育て支援カウンセリング』（分担執筆）図書文化社 ・『発達と臨床の心理学』（分担執筆）ナカニシヤ出版</p>	
・シェアリング	<p><講座名> : みんなで語って、次の一歩を考える</p> <p>ちょっと気になる子、心に引っかかっている事柄など、日々の教育活動でものやもや感を共有し、お互いに少しすっきりして、明日の取組みのヒントが浮かぶーそんな時間が実はとても大切である。「語る」、「分かち合う」ことの意味をともに実感できるような演習を行いたい。</p>	
・保護者支援	<p><講座名> : 養育困難家庭とその支援 ー子どもの育ちを守るためにー</p> <p>さまざまな事情から子どもの養育に困難を生じている家庭を発見し、支援する視点は、今日の子どもの豊かな育ちを支えるために重要である。しかし、かかわりが難しい事例も多く、教師が無力感を抱く連鎖も生じやすい。事例理解と支援の方向を探り、支援者のエンパワーを図る事例検討を行いたい。</p>	

小嶋まき	八戸大学	学校カウンセラー
講師紹介	<p><プロフィール> 1973年4月から2009年3月まで青森県立高校で養護教諭として勤務。最後に勤務した青森県立弘前高等学校では援助チェックシートを活用した事例検討会を開くなど教育相談に力を注ぎ、相談室（保健室）登校生徒の学習支援体制の整備に努めた。</p> <p>現在、八戸大学非常勤講師、青森県スクールカウンセラー、青森県初任者研修指導員を務めている。</p> <p><著書他> 学会での発表：『危機教育に果たす養護教諭の役割』（日本教育心理学会2006）、『教育現場から見た事例研究の課題』（日本教育心理学会2007）、『効果的な保健室（相談室）登校生徒への学習支援』（日本学校教育相談学会2008）</p>	
・面接の仕方	<p><講座名> : 面接の仕方ー解決志向的アプローチー</p> <p>子どもあるいは保護者と面接をするとき、知らず知らずのうちに指導の押しつけになっていることはないだろうか。解決の「答え」を持っているのは教員ではなく子どもあるいは保護者である。面接相手が持っている自ら解決する答えを引き出す、教えてもらうスタンスで話を聴くと、より短期的により効果的により効率的に解決することが多い。その面接の方法を演習を交えてお伝えしたい。</p>	
・構成的グループエンカウンター	<p><講座名> : 構成的グループエンカウンター</p> <p>コミュニケーション能力が低いと言われる現代の子どもに、人間関係の構築をどのように援助していけばよいのか。学校不適応を予防する意味合いからも、子ども同士の作業やゲームを通じて他者理解と自己理解を深めることを目的に構成的グループエンカウンターを紹介する。先生方が特別活動、総合的学習の時間、学校行事、また保護者会等で是非実施していただくために、実施する際のポイントをお伝えしたい。</p>	

沿岸地区移動センター震災後のこころのサポート研修講座

大阪教育大学 瀧野 揚三

- ストレス反応の理解とその対処法
- 中長期的な視点に立った日常の教育活動における、個や集団への教師の対応

1 ストレス・マネジメント

ストレス・マネジメントとは、自分のストレスを自己管理する技術であり、まず、ストレスを原因と結果に分けて考える必要がある。そして、ストレスと身体の病気の関係、行動面との関係を説明した。

ストレスに良いものと悪いものがあるという話題にふれ、参加者の生活のなかで、そのような経験があるかどうかたずねた。次に、ストレスの原因になるものを物理的、化学的、身体的、心理社会的にわけて説明し、ストレスの個人差についても話題にした。

次に、質問紙を用いてストレッサーとストレス反応の測定を行った。測定結果をグラフに布置し、その読取り方について説明し、今後の生活での留意点を指摘した。そして、ストレスへの対処のためにできることを提案した。参加者全体で呼吸法や系統的脱感作の練習をした後で、参加者のペアで相手を児童生徒に見立て、リラクスの方法を導入する演習を行ってもらった。

2 トラウマと悲嘆反応

自分の生命の危険を感じるほどの体験や、(家族や友人が) そのような体験を目撃あるいは直面した場合、心理的に強い恐怖や戦慄を伴い、大きな心理的影響を受ける。この心の外傷をトラウマと言う。そして、トラウマによる起こる心身の反応を重度のストレス反応であるトラウマ反応と説明した。

そして、身体症状、退行状態、うつ症状、不安症状について、例を交えて解説した。それに続き、PTSD症状となる、再体験症状、回避症状、麻痺、過覚醒症状について解説した。強い罪悪感をもたらず場合もあると説明した。

次に、悲嘆反応について説明した。絆といわれるような関係性のことを愛着（アタッチメント）と呼び、亡くなった人との関係が親密で愛着関係が強いほど、愛着対象を失うことによって深い悲しみもたらず。それを悲嘆（グリーフ）という。死別に対する反応は、とくに悲嘆反応という。悲嘆反応は子どもの年齢によって違いがあるが、家庭環境や体験などによっても異なることを説明した。

学校では元気に見える子どもでも、実はかなり無理をしていることもよくある。そのため、保護者と連絡をとって、子どもの家庭での様子を聞いたり、以前との行動の変化などに注意しなければならないことを指摘した。

悲嘆反応への対応の基本は、子どもに「こう考えたら良い」などと教え込まないことである。例えば、子どもが友だちや親しい人の死を受け入れがたいと思っているとき、こちらが待てずに、つい大人の論理からの死の受けとめ方を強要してしまいがちである。悲嘆をその子なりのプロセスで処理していく過程を見守っていくことが大切である。突き詰めれば、子どもの悲嘆に寄り添い、子どもが感じていること、考えていることを認めてあげることである。

死というものをどのように捉えていくかという問題は、大人もまた、子どもと同様に悩むものである。理屈で納得するようなものではない。それゆえに一緒に寄り添い、考えていく姿勢が大切である。特に、教員は、授業などで、地震・津波などを扱う授業や訓練、死をテーマにするもの、家族構成や保護者やきょうだいを扱うものについては、扱いを慎重にする必要があることを強調した。

3 子どものストレスと悲嘆

以上の概説を踏まえ、子どもたちの様子について、復習を兼ねてクイズ形式で演習を行った。危機による心身の影響について、まず、子どものストレス反応として、身体化、退行、自責感が具体的にどのように現れてくるのか、考えてもらった。さらに、危機後のみられる児童生徒の学級での様子についても、配布資料に書き込みをしながら解説した。災害や事件・事故後に周囲からの言動によって傷つけられる、いわゆる二次被害について解説した。今後の学級での対応について、悲嘆反応、死の受け止め方、多様な子どもの表現の理解、保護者の意向を大切にすること、教員自身のセルフケアの観点から助言した。

4 災害後の中長期にわたる教師の対応

まず、学校が安全で安心な場になるために、教職員が備えること、危機対応としての3種類の予防について理解することの重要性を説明した。児童生徒の災害からの影響が今後どのように推移するのかについて説明し、児童生徒に対応する教職員の基本的な姿勢として、学校向けのPsychological First Aidで提案されている、Listen, Protect, Connect, Model and Teachという5つ関わり方を紹介した。そして、震災からの影響のある児童生徒たちに対して、学級での教師の関わりの基本について解説した。そこでは、安全、安心、信頼感、自己コントロール感の回復を目指した関わりが大切であること、そのための教師による「ていねいな対応」とおもいやりのある学級雰囲気作りが大切であることを、具体例をあげながら説明した。ワークを取り入れたりしながらのリフレッシュ、緊張感を緩和するリラクセス法の実践なども強調した。

中長期の支援のなかでは、学校のケアに向けた体制づくり、個人差が大きくなることへの対処、学年段階の移行による教職員間の引き継ぎ、継続的アセスメント、校外の援助資源の活用、学校行事の計画と進め方、学習面での集中力と自信の低下、取組みの回避への支援の進め方などについても具体例を紹介しながら解説した。

最後に、参加者間で、今回の研修についてのシェアリングの時間を設定し、そのあとで質問を受けた。

ストレス反応の理解とその対処法

大阪教育大学 瀧野 揚三

§ 瀧野先生の紹介

講師の先生をご紹介します。

瀧野揚三先生は、2003年に大阪教育大学教授となられ、これまで学校の危機対応、学級経営、教師生徒関係の心理などを研究テーマに多くの論文や著書を発表しています。また、2001年におきました付属池田小学校事件後は、学校危機メンタルサポートセンターの中心メンバーとして現在まで長期にわたって、小学校、中学校、高等学校の現場で、児童生徒、保護者、教員のこころのサポートや学校体制、学級経営等の、コンサルテーションに携わってこられました。

現在、児童生徒に対するこころの教育や学校の組織的な取り組み、学校危機に対する予防的な対応について多くの実践をおもちの先生です。

本日は、午前中にストレス反応の理解とその対処法、午後は、中長期的な視点に立った日常の教育活動における、個や集団への教師の対応と題して、講義をいただきます。

瀧野先生の豊富な実践や研究に基づいた貴重なお話をいただけることと思います。

それでは瀧野先生よろしくお願いいたします。

1 はじめに

おはようございます。ただいま紹介していただきました瀧野と申します。

被災地の状況については、テレビで見るくらいにしか解ってはいませんが、池田小学校で起こった事件の後も、11年ほどにわたる支援を続けている事やそれ以降におこった事件や事故にかかわって、助言を求められた経験なども含めながら、こちらの状況に合う話をできるかどうかは分かりませんが、午前中はストレスマネジメントに関するお話、午後は、学校での中長期の対応のなかで、重要に思われる事柄についてお話させていただきたいと思います。

先生方の学校のそれぞれの状況や、担当なさっているお子さんの状況はそれぞれ違いますので、個別に色々な対応が必要になるのが実際のところだと思います。今日お話しすることがぴったり当たることもあるし、そこから展開して考えることもあると思います。これはどうなのかということは、質問していただく方法もあるかと思いますが、後に質問を書きいただくような用紙をくばるのでフィードバックしていただいたり、今日すべてお答えできない部分は終わってからお答えする形になるかもしれませんが、何かの形でお役に立ったらと思ひまして、今日参りました。

私どもの大学の方では事件のことを受けて、このような形で参加させていただいてお話をさせていただくというようなことは、大学でとってみても、事件を起こした大学の再発防止策というふうに位置づけています。ですから、事件を起こしたときに池田小学校の場合、8人の子どもが亡くなって、15人の先生と子どもたちが酷い怪我をしました。それで今日お話しする中長期の支援というのは、その15人の子どもたちと先生のケアというところが中心になりますけれども、その人たちがうまく学校で生活できるようにしてゆくために、というふうなことを考えていると、その人たちだけ考えてはいけなくて、実際には小学校、中学校、高等学校で対応している事柄のほとんどは、いじめの問題であったり、発達障害のお子さんの問題であったり、盗難とかの問題であったり、そういったようなものが多くて、事件の影響をうけた子どもたちが快適に過ごせるようになるには、その子どもたちだけをターゲットにして対応していくのではなくて、その子どもたちが生活する学校環境に対してどう支援してどう環境づくりしていくのかということに焦点が当たっていて、先生同士の間関係の調整が必要になってくる場合や、学校の組織のなかで新しい取り組みをする際にとってもコストが大きいので、

そのコストをどういふふうに加減して、そのシステムをうまく動かしていくかなどを含めて今は取り組みを進めています。

池田小学校では1年生、2年生の子どもたちが大勢被害にあいました。小学校は3階建ての建物で、ちょうど1階のベランダの窓から犯人が入って、小学校の教室は1年生3クラス、2年生3クラスで電車のようにつながって6クラスあるのですが、最初に犯人が入ってきたのは、1車両目が1年生の1クラスだと考えると、前から4両目の車両です。4両目の車両の後ろの方から入ってきまして、4つの部屋に犯人が入って行って、その4つの部屋で児童が、1年生で1人、2年生が7人亡くなりました。

そこで刺されて必ずしも亡くなったというわけではなくて、子どもたちはそこから逃げ出して、力尽きて倒れていたところを運よく先生に見つけてもらった子どもは、救急車に乗せられて運ばれたのです。見つけてもらえなかった子は、その場で失血死したのですが、私が知っている限り2人はいたと思います。つまり、早く見つけて救急車に乗せてもらっていたら助かったかもしれないということもあったわけです。ですから、そういったこともあって、ご遺族の方は子どもを返してくれとおっしゃるのですけれども、どうやって学校が返せるかということ、小学校も大学もそうですが、再発防止策に力を入れて二度と再発しないということ、つまりそこで得られた教訓を基にして、次のステップでは同じ間違いをしないということを取り組むということが、私どもの大学と小学校が取り組んでいることです。

こちらでお話させていただくということは、同じようなことはこちらではないとは思いますが、学校での危機的な状況があったときに、先生方がどのように動いてどのように対応していったらいいのかということも、この一日のお話のなかで少しでもヒントに触れられたらいいかなと思っています。

2 ストレスマネジメントー支援の経験から

これからお話しすることは「ストレスマネジメント」です。

私は小学校にとってみれば外部からの支援者でした。同じ大学のメンバーでその小学校に行ったのがそれまでに2回しかなくて、事件が起きた日が3回目でした。そんな感じで支援者として学校に入りましたが、私は教師－生徒関係の研究者だったので、教師に対するサポートの担当者になっていました。

たとえばご遺族の担当者、負傷者の担当者、というふういろいろな担当者をわけて、外部の支援者がそれぞれの役割に沿ってサポートしていました。先生方に「なにかできることがあったらやりますよ」とお伝えするようなことをしようと思い、職員会議に行きました。それで、私たちのメンバー8人ほどを連れて、「何かお手伝いできることがあったら仰って下さい」と言ったら、「いや、今ここに居ること自体が、どちらかというとあまりサポートになっていない」と。「何もサポートにならないので退室してください。もう帰って下さい」と言われ、即刻退室でした。ですので、先生サポートチームは解散になりました。

先生方も混乱していた面もあるのですが、そんな中で私たちのサポートは開始しました。外部のサポートは貴重なものなので、これをどうにかして活用する方法はないかと色々模索をしながら、色々取り組みをした中で、PTAの役員の方が、「PTAで行っているサポートをもう少し馴染みやすく、分かりやすくできませんか」と保護者に向けてアンケートを行ってみますと、「メンタルサポートで内部に入っているデータをとりに来ているのではないか」とか、「早く退室しろ」「早く帰ってしまえ」とかいう意見もぼつぼつ書いてあり、ある保護者は「メンタルサポートについて、この論文を読んだか？」と論文を書いている方もいらっしゃいましたし、色々ありました。

そこで、なるべく取り組んでいる内容を解っていただけるように、保護者とつながるにはどうしたらいいかということで保護者対象のフォーラムといたしましよるか、セミナーを行いました。「メンタルサポートとはこういう取り組みをしています」「このストレスマネジメントもこんな重要な側面を担っ

ているのです」「学校でもこういうふうな考えで取り組んでいただいています、私どものこういうふうな取り組みもしていただけないか」とお話したり、子どもに対する叱り方・ほめ方のお話をしたり、躰についてお話ししたり、勉強を家でしてもらうにはどうしたらいいかをお話ししたりして、私たちが害を与える存在ではないのだということに2年間にわたって理解していただきました。

3 ストレスの自己管理ーセルフケア

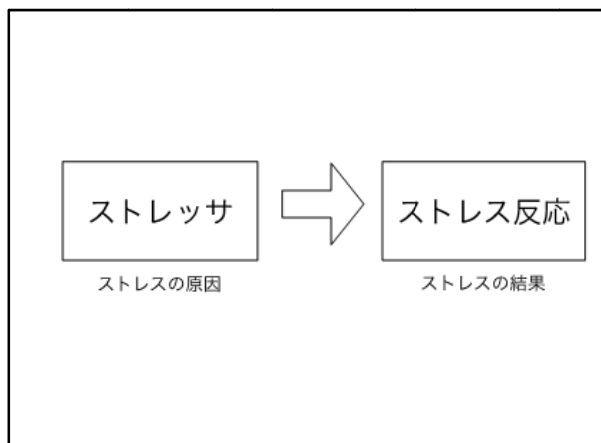
その中で作成していったスライドを使って今日はお話させていただきますが、こちらのスライドのオリジナルは保護者の方に向けて作ったものです。今日は先生方向けにすし変換したものを持ってきてみました。



ストレスマネジメントについては県の総合教育センターのホームページにとってもいい資料があります。先生が子どもたちにストレスマネジメントを教えていただくときの教材もその中に載っていますので、それをダウンロードしてお使いいただくのもいいかと思います。そちらも参考にさせていただきたいと思います。

今日の前半は私の方から先生方に向けてストレスマネジメントはこういうことをやっていけばよいということをお話したいと思います。

ストレスマネジメントとは自分のストレスを管理するというものですので、「セルフケア」にあたります。セルフケアの力を子どもたちにも身につけてもらいたい、そのためには先生たちに見本を示してもらい、そうすることで先生たちも自分のストレスを管理することができると思います。



ストレスマネジメントについて考えることの大きなポイントは、ストレスに対する原因と結果を分けて考えることです。このことを理解していただくとストレスについての理解がしやすくなります。

ストレスの原因はストレスといえます。それに対してストレスの結果はストレス反応といえます。たとえば「試験がある」「レポート提出しなくてはならない」「おなかが痛い」「イライラする」といった物事を、分けて考えていただくといいのではないかと思います。

4 ストレスと体の関係

ストレスの原因と結果に基づいて、ストレスがあると身体の病気といった形で変化が出ます。

たとえば地震があったとか、津波が来たとか、おうちが壊れたとか、大けがをしたとか、それに対して身体に影響が出てきます。消化器に影響が来たり、髪が抜けたり、トイレに行く回数が増えたり減ったりといったようなことが結果として起こってくることもあります。過呼吸や、咳がストレスの原因となって、結果、身体の病気になることもあります。

人間には5つの感覚、五感があって、それが感じにくくなったり、逆にものすごく敏感になったりすることがストレスの結果としてでてくる場合があります。皮膚が荒れているということについてもストレスの関係にあることもあります。

私が初めてストレスに興味を覚えたのは、大学の担任の先生が精神科のお医者さんでして、それがきっかけです。入学したばかりの時分に、なぜ心療内科をやっているのかと先生に訊いたところ、実は他の科の専門の先生かと思っていたのですが、インターンシップをやっていたときに皮膚科の患者と対応していたときに、軟膏を塗ったり薬を飲んだり、いろいろな処方を試して、いくらやってもきかなかつたが、話を聴いたり、カウンセリングをしたりしているうちに、別の原因で皮膚の病気があらわれているのではないかと感じ始めて、興味をもたれて心療内科を始められたということでした。

佐々木先生というのが私の指導の先生で、その先生がこんなことをおっしゃっていました。「ああ、これがストレスと身体の病気の関係なんだ」と思ったのが大学1年生のときだったそうです。ストレスと体の病気はこんなふうにつながっていくのです。

5 ストレスと行動の関係

ストレスと行動の関係も、感情の問題が生じたり、気分の問題が生じたり、適応障害が起こったり、記憶の問題が生じたり、睡眠障害が起こったり、注意・摂食障害が起こったりするようなこともあります。

記憶には、3つのポイントがあって、5、6つの選択肢の中から正しい答えを選ぶこと（再認）や、「岩手県の県庁所在地は何処ですか？」と問われて、ぱっと答えること（再生）や、再学習というのが記憶の中の課題です。

再学習というのは、一度覚えたことを記憶の中で忘れていて、それをもう一度学ぶときは、学習する時間が短縮すると思います。

たとえば、一度岩手県の県庁所在地は盛岡だということ覚え直すとき、その時間は短縮するでしょう。この短縮率がいい人が記憶力がいいというのですが、これを「再学習」と言います。3つの観点からいくと、記憶の問題が起こっていると理解していただけたらと思います。

睡眠障害といっても、色々あります。たとえば、すぐに寝つけることがいいのかなと思いますよね。確かにその通りで、眠るのに時間がかかる、夜、何度も目が覚める、長い時間眠れない、眠っても疲れが取れないというのが睡眠障害です。

もうひとつ、朝早くに目が覚めてしまうのも睡眠障害です。長い時間眠れないというのが睡眠障害

ストレスと体の病気

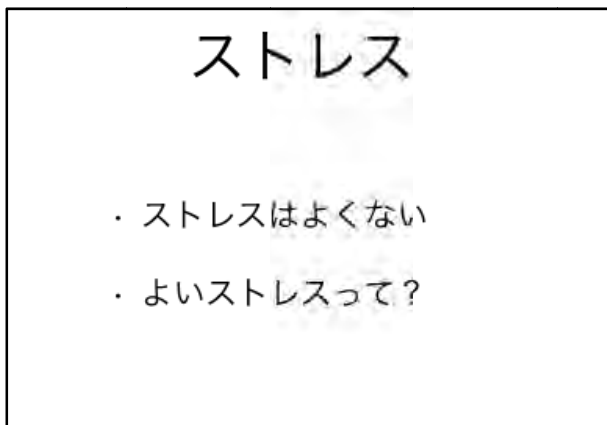
消化器	頭髪
心臓循環器	泌尿器
呼吸器	感覚器
皮膚	

ストレスと行動

不安障害	感情障害
気分障害	適応障害
記憶障害	睡眠障害
注意障害	摂食障害

と思われがちですが、それ以外も睡眠障害とお考えください。

6 悪いストレス・良いストレス



こんなふうに、ストレスは影響していくのですが、学校生活、家庭生活、人間関係のなかで体調や気分に出てくるので、ストレスはよくないものと思われがちです。

確かにストレスはあまりよくないものなので、それをどうにかしようというのが今日のテーマでもあるのですが、実は良いストレスもあるのです。

先生が子どもたちに「勉強しなさい」というのは、子どもたちにとってみると、学習の取り組みに向かうよう励まされたり、称えたりされているわけです。

子どもは先生方に色々言われて、ストレスがかかってくることによって、あわてて勉強したり、いちどスイッチを切り替えたりして、結果として活動水準が上がっていったりとか、集中力が高まったりとか、取り組みがどんどん進んだりとか、勉強がよく進んだとか、出さなければいけないノートがきっちり仕上がったとか、さまざまあるでしょう。ストレスがかかってくることによって、結果としてよくなることは、日常生活の中にもあるのです。

私も、このような経験があります。学生を自分の家に呼んで、ご飯を食べるように提案するのですが、たまに後悔したりします。掃除が大変だからです。家を綺麗にしておかなければなりません。電子レンジを磨いたり、ガスレンジを磨いたり、シンクを綺麗にしたり、掃除機をかけたり、トイレを掃除したり、色々しなければなりません。

しかし、学生が来るということによって、結果として家が綺麗になって心地よく住めるようになることがあるのです。ですから、ストレスのよさもあるのです。提出期限に追われていてストレスがかかっているけど、もう少しじっくり取り組めばもっといいものができるかもしれないと考えてしまうこともあります。実際終わってみれば、なんとも言えない爽快感を味わうこともあるわけです。つまり良いストレスもあるのです。ですから、このように考えてみることも必要だと思います。

ここまでお話ししたことをまとめてみますと、ストレスは「原因」と「結果」に分けられること、ストレスは体の状態に影響すること、ストレスには悪いストレスと良いストレスがあり、悪いストレスばかりに注目するのではなく、良いストレスにも目を向けるということです。

7 ストレッサの種類

さまざまなストレス

物理的	寒冷・灼熱・狭い空間・窒息・無重力・騒音・湿度の高さ・まぶしさ・うつ暗さ・紫外線
化学的	酸素濃度・空気汚染・悪臭・薬物・毒物・水質汚染
身体的	成長・老化・出産・身体的疾病・身体障害・ケガ
心理社会的	心的外傷体験・喪失・恐怖体験 人生上の重大な変化、日常の些細なイライラ、経済的变化など

ストレスとは、どんなものがあるのでしょうか。心理社会的というところがストレスかなと思うのですが、実は、暑い、寒い、紫外線がきつい、花粉がよく飛んでいるとかいうものもストレスだったりします。

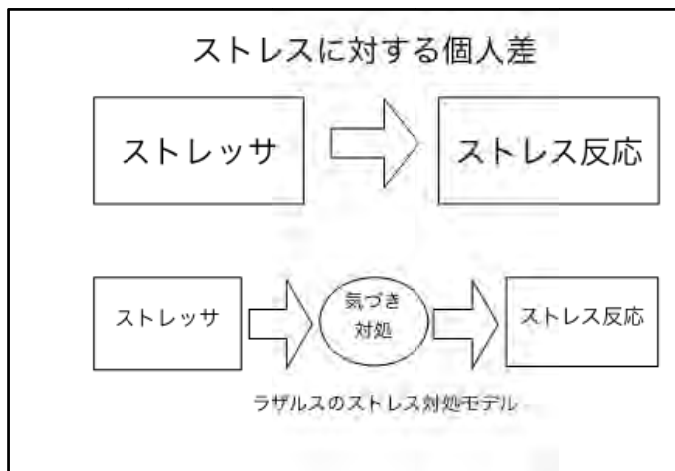
3番目に、「身体的」と書いてあります。私は今年51歳ですが、去年あたりから老眼鏡を持ち歩いています。小さな字が見えにくくなってしまっていて、最近大変だと感じています。子どものころから眼鏡をかけていらっしゃる方もいるかとおもいますが、私に至っては最近になって眼鏡をかけています。今まで他の方について、あまり大変だと思わなかったの

ですが、実際、自分が眼鏡をかけるようになると、これがストレスだったりもします。

老化によってストレスを感じることもあります。そのほかにも、出産などで身体が大きくなることについてストレスを感じることもあります。思春期の子の中には、サイズアップすることでストレスを感じる場合もあります。こういったこともあまり気づいていない部分かもしれません。

もちろん今回の震災では、喪失・恐怖体験ですとか、自分の日常生活を送る基盤が崩れてきているということも、心理社会的な面から、あるいは経済的な変化から、ストレスの原因になることもあると思います。

8 ストレス対処の個人差



実は、うまくストレスに対処できている人とできていない人がいます。その違いは何かというと、ストレスとストレス反応に気づいて区別しているという人も、いるのですけれど、区別するだけではだめで、もう少し進めていくことが必要なのです。

ストレスとストレス反応について、両方に何かをやってみるということが大切だと思います。2つに分けたことで、気づきがあると思います。

そうすると、このストレスというのは、たとえばなにか予定があるようなものであれば、「そろそろくるな」とか、「これから

暑くなってくるとハンカチを忘れてはいけないな」とか、そういうところで気づいて準備して対処していくことになってくるかと思えます。

このストレス反応について、強いストレスを感じる、せわしい気持ちになる、プレッシャーを感じることが、なんとか和らげることができないかと対処しようとして動いていらっしゃる方は、ストレスに対してうまく対応できて、楽だったりします。では、楽になる方法について考えてみようというところがこの後のテーマです。

9 ストレスの測定



自分自身のストレスを調べてみようということ
で少しやってみようと思います。

実際にストレスについて調べてみることは、さ
きほど大谷先生から提示があった、子どもたちの
健康観察の調査において、質問項目が準備されて
いるかと思しますので、これは小学生向きだとか
中学生向きだとか感じていただいて、やっていた
だければそれでいいと思います。子どもたちがど
んな気持ちでどんなふうに回答するのか、ある程
度、予測がつくかと思しますので、一度先生方も
やっていただけたらと思います。今回はニュート
ラルなものを持って参りましたので、先生のスト

レスの状態についてチェックしてみましょう。先生方もこの1年間、つらいなあとかしんどいなあとか
思った経験がお有りだと思うので、回答しづらいなあと思っていられっしゃる方は、その部分を無
理に回答せずに、休憩していただいて、解説だけ聴いていただければと思います。なんとかやってみ
ようかなと思われる方は、参加してみてください。よろしいですね。

(1) ストレッサの測定—テスト1

テスト1とテスト2がありますが、テスト1はストレッサを調べる内容です。ストレスの原因と
なるものについて、ライフイベントというもので調べます。ライフイベントとは自分に関する出来
事を調べるものです。自分に関する出来事を、ここでは43個のチェックリストに並べてあって、「こ
んな経験がこの1年間にありましたか」というものが問われていますので、ありましたら丸か印を
つけてください。

一番上から厳しい質問ですよ。配偶者の死別・離別・夫婦の別居…。この1年間の間にリスト
に挙がっているような内容がありましたら、チェックしてください。くれぐれも回答に苦痛を伴う
先生は無理していただかなくて結構ですので、休憩していただければと思います。

結果のまとめかたですけれども、右側にマグニチュードという数字が書いてあるところがあり
ます。マグニチュードとは、「強度」という意味です。このマグニチュードという言葉にも嫌だなあ
と感じるところがあるかもしれませんけれど、強さのところの数字をすべて足していただいて、それ
で点数を計算してみてください。

全部足していただいて気づくところがあるかもしれませんが、このライフイベントというところ
は厳しい状況が並んでいます。たとえば自分の子どもが就職をして、実家を離れたことは望ましい
部分もあると思います。新しい家族ができることも望ましい部分があるでしょう。クリスマス、お
正月がくることも、楽しい、嬉しいと思うかもしれません。

しかし、クリスマスが来るならケーキを買わないといけないと思うところに、ストレスが感じら
れるかもしれません。美味しい料理を作らなければならない、お正月は出費がかさむ、親戚の子ど
もには会いたくない、掃除しないといけなかったり、お年玉を準備しなければならなかったり……。
こういったことがストレスの原因になることもあります。つまり、周りの人にいいことだと思われ
ていることも本人にとってはプレッシャーに感じることもあるわけです。

この数字の合計が150点を超えると、強いストレスとなる原因があったと思われる状況です。300
点を超えると、ものすごく辛い状況で、身体的変化が表れることも当然だと理解ができる状況です。

これは1年間の基準にしていますので、また3ヶ月、半年すると下がってくるかと思ひます。と
ても辛いと感じていらっしゃる方は、たとえ身体的影響が表れているとしても、そういうものだ、
当然の状況だと思っていいただいてもよろしいかと思ひます。

(2) ストレス反応の測定ーテスト2

次に2つ目のテストですが、ストレス反応について調べるものです。14項目で調べています。自分の中で調整していただきながら、個人の中で回答してください。

- ① 疲労感がありますか。
- ② 頭痛がしますか。
- ③ 首や肩に痛みはありますか。
- ④ 身体がこわばることがありますか。
- ⑤ 胸が痛むことがありますか。
- ⑥ 物事に集中できない事がありますか。
- ⑦ 眠れない事がありますか。
- ⑧ 疲れて憂鬱な事がありますか。
- ⑨ 胃が悪い事がありますか。
- ⑩ 睡眠薬や精神安定剤を飲む事がありますか。
- ⑪ 仕事から帰っても憂鬱ですか。
- ⑫ 怒りっぽいですか。
- ⑬ イライラすることがありますか。
- ⑭ 神経過敏ですか。

それぞれ、「いつもある」、「1日に何度かある」、「1週間になんとかある」、「1ヶ月になんとかある」、「ほとんどない」というところに丸をつけていただいて、また計算をしていただいて点数を出してください。

簡単に解説すると、①～⑤については「身体」のことについて訊いています。次の⑥～⑩については「心や気持ち」について訊いています。⑪～⑭については「行動」について訊いています。これはもっとも簡易なストレス反応尺度なので、特別な状況・事情について厳密に調べるものではありません。判定・判断をするものではありません。気楽に考えていただきたいと思います。

そこで自分の状況について大まかに判断をするために、下の方にストレスサ得点とストレス反応得点を組み合わせて、状況についてお示ししたいと思います。まずストレスサの得点が149点以下か以上かによって、X軸、Y軸の左か右かがわかります。また2番目のテストの点数が28点以上か27点以下かによって、上か下かになり、A、B、C、Dのどこかに位置づくと思います。

Aゾーンに位置づく方は、比較的楽な状況にいらっしゃいます。ストレスについてお話したことを知識としてもっていただいて、今後に活かしてもらいたいと思います。もしかすると大変なライフイベントが降ってきて、それに向けて、いい対処、いい予測をしていただくとよいのではないかと思います。

Bゾーンの方は、今までつらかったですねとコメントしたいです。リラックスする方法をとるのも一つですし、ストレスをとるのも一つの方法だと思います。クタクタで大変な状況だと思います。

次のDゾーンに入っている方は、ストレスはあまりないのだけれどストレス反応が高いという結果です。ストレスマネジメントについて学んだり、練習したりすれば楽になる可能性のある方です。

ストレスマネジメントの実践をしてみるとすぐに効果があり、Aゾーンに入ってくるができるのではないかと思います。ですから、ストレスには原因と結果がある、対処の方法がいろいろあるということを知っていけばいいですねとコメントしたいと思います。

右下のCゾーンの方、高いストレスなのに反応が強くないです。これは、ストレスマネジメントのテクニックや技術や知識、実践がうまくできている場合です。すごいです、よくできています。凌ぎ上手ですねとコメントしたいです。そして、私から質問したいのは、どんなやり方をしているのかを教えてくださいたいです。

ただ注意しなければならないのは、ストレスを感じないようにしているとか、自分のなかの防衛機制で感覚があまり感じないようにしていることによって、大きなストレスはあるのだけれど、反応として出ていないだけという場合もあります。このように大きな震災の後などで、反応が出ないということは、少し無理をなさっている場合があるかと思うので、気をつけてみていただければと思います。しかし、この点数からはそこまでは読めませんので、うまく凌ぎ上手でやっているなど見ていただきたいと思います。

10 ストレスへの対応

ストレスへの対応

- ・ ストレスの予測
- ・ ストレスのコントロール
- ・ ストレス反応のコントロール
- ・ 誤った対処法の修正
- ・ 論理的思考

これから「ストレス凌ぎ辞典」という資料を配ります。OHS健康支援センターが出版している小さな冊子をもとにして作っています。大阪人間科学大学、健康心理学科の山田富美雄先生が中心になって作られたものです。

この冊子をみなさんに配ることができないので、今日はこの一枚の紙でお分かりいただけるような資料をつくってまいりました。

最初にストレスはなにかというお話をしました。病気の関係、免疫の関係の話をしました。そして、気づいたり対処の方法を知ったりしていくと、う

まくいくということも分かりました。

そこでやらなければいけないことは、ストレスの反応をコントロールするということと、過剰なストレスを避けるということと、ストレス反応を処理することが大事だということです。

ストレスの対処のためには、ストレスを予測することです。人間関係についても予測をしておくとか、調整をしておくことができるのではないかと思います。不安だなあと思うことについては練習することが重要です。鏡を相手にやってみたり、車の中でデモンストレーションしてみたり、頭の中でメンタルリハーサルを行う事もできるかもしれません。そういうふうにして、ストレスのコントロールをしていきます。ストレス反応のコントロールは、出てきた結果をできるだけ和らげるとか、できるだけ緩和できないかを考えるわけです。

ただ、和らげたり発散したりする方法については、間違っただけのものがあります。たくさんご飯を食べたり、たくさんお酒を飲んだりするのは、後々考えてみると散財していたり、体調が悪くなったり、他の事柄に影響してくるので、それをどうにか軌道修正する必要があります。ギャンブル・ドラッグ（カフェインやアルコール）・八つ当たり・引きこもり等は誤った発散方法です。

11 ストレス反応の抑制

次にストレス反応を抑えるための方法についてです。先ほどの大谷先生のお話でも、漸進的筋弛緩法・自律訓練法がでてきました。他にも音楽を聴く方法があります。

ストレス反応を 抑えるために

- ・ 漸進的筋弛緩法
- ・ 自律訓練法
- ・ 音楽聴取 (リラクセスと活動性↑)
- ・ 温泉、芳香、お茶
- ・ 瞑想、催眠

私などは、中高生の頃に聴いた音楽を聴いてみるとリラックスできます。ただ、これは人それぞれに合ったものがありますので、何がいいのかを見極める手続きが必要です。音楽は活動性を上げることがあります。こういうものもストレス反応を抑えます。

他にも温泉にいったり、いいにおいをかいでみたりする方法があります。漸進的筋弛緩法ではもう一段階ステップアップしたものをやってみます。漸進的筋弛緩法の中には手の運動があって、手を膝の上に置いて曲げます。レモンを握ったりする方法もあります。親指を中に

入れてギュッと握ることも有効ですので、先生方もお話の仕方を考えて説明してあげてください。

私が考える原理について説明します。漸進的筋弛緩法は力を抜くためにやります。たとえばお医者さんに行くと、力を抜かないと注射針が刺せませんよね。「力を抜いてください」と言われても、少ししか力は抜けません。漸進的筋弛緩法とは一回力をいれてストンと力を抜きます。一回力をいれると抜きやすくなります。もうひとつのメリットは、緊張と和らぎの落差を自分で実感できることです。これらは練習と経験によってだんだんとできるようになってきます。この方法を身体全体でやることで、だんだんリラックスできるようになってくるかもしれません。おすすめは寝る前に布団の中でやる方法です。

他にも、腕の運動、肩の運動、顔の運動、お腹の運動、足の運動など色々な方法があります。この漸進的筋弛緩法を演習してみましょう。3種類の筋弛緩法の教示を先生役と生徒役に分かれてやってもらいます。お隣の方が皆さんのペアの方です。簡単に自己紹介してください。

では、今から実際にやってみたいと思います。漸進的筋弛緩法のワークのうち3つ選んでください。そしてそれを相手に教示してやってもらいます。窓側の人が先生役です。向き合ってください。3つのワークと消去動作をやってもらいます。消去動作とは、一度リセットをかける作業です。「目が覚める」と説明する先生もいるし、「だらんとしているところから刺激を与えてリセットしてもらおう」と説明する先生もいます。3つの筋弛緩法のワークから、消去動作までの4つをやってもらいます。では、今からやってみましょう。お一人が終わったら役割を交代してください。

〈筋弛緩法のワーク〉

お疲れ様でした。お互いにお礼を言って、体の向きを前に戻しましょう。

12 ストレス反応の処理と強い生き方

あと数枚のスライドを見てもらいたいと思います。余分なストレスを処理する方法です。

**余分なストレス反応
を処理する**

- ・ 運動する
- ・ 笑い
- ・ 話す
- ・ 歌う、踊る
- ・ 自然散策
- ・ 呼吸法

**ストレスに強い
生き方をする**

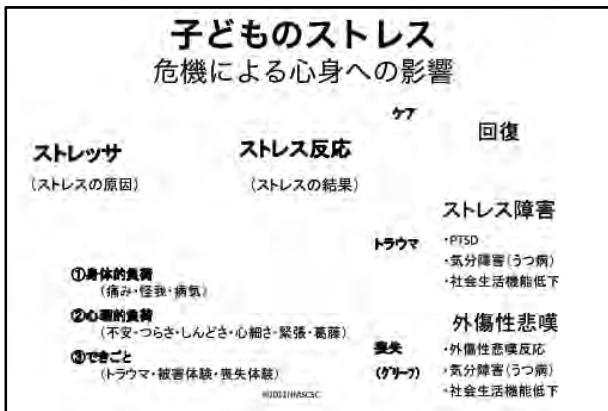
- ・ ストレス耐性 （闘わり、コントロール等） 挑戦
- ・ ユーモアのセンスを磨く
- ・ 自尊心を強く持つ
- ・ ストレス性格に気づく
- ・ 相談相手をたくさんもつ
- ・ 正しく自己主張 （アサーション）
- ・ 健康な生活習慣を持つ

運動、散歩、笑う、歌うことによって、余分なストレスを処理できます。

次にストレスに強い生き方をする方法は、ユーモアのセンスを磨いていただいたり、自尊心をもつていただいたり、相談相手をたくさんもつていただいたり、正しく自己主張をする方法も良い方法かと思ひます。プリントの4ページ目に、健康的な生活習慣について書いてありますので活用していただければと思ひます。

13 子どものストレス

次に子どものストレスについてお話したいと思ひます。



さまざまなストレスによって心身に影響がでくるとすると、ストレスとストレス反応の関係が、子どもにも同じように出てくるわけです。

周りがうまく支援をすると回復に向かうし、うまくつながらないとストレス障害がおこります。それが喪失体験であると、外傷性悲嘆という悲しみがなかなか軽ならないうつ状態があらわれます。社会生活の機能の低下もあげられます。では、穴埋め問題をやってみてください。

子どものストレス反応の特徴① 身体化

<input type="checkbox"/> () 痛	<input type="checkbox"/> () 痛
<input type="checkbox"/> () 痛	<input type="checkbox"/> 吐き気
<input type="checkbox"/> () ・悪夢	<input type="checkbox"/> () 不振・過食
<input type="checkbox"/> じ()	<input type="checkbox"/> アレルギー症状
<input type="checkbox"/> () 呼吸	<input type="checkbox"/> 夜() ・夜() ・頻尿

©2011NASC

子どものストレス反応の特徴② 退行

- () にみえる言動
- () 語・吃音
- 年齢不相応な ()
- 夜尿
- 親や教師に () する
- ひとりで () ない
- トイレの扉を閉められない
- () をおそれる
- (生活) 習慣の乱れ など

©2011NASC

子どものストレス反応の特徴③ 自責感

- 自分の（ ）で出来事が起こったのだと思う
- 自分が出来事を引き起こした（防げなかった）
- 自分は（ ）できなかった、これからもできない
- 自分はもう（ ）なんてしない、してはならない
- 将来にわたって、いいことなど起こるわけがない
- いい子のなふるまい（過剰適応）
- 自傷行為 など

少し難しいと思いますのでこちらで答えをだします。

このような身体反応があらわれます。退行現象も起きます。わがままにみえる言動、幼児語でしゃべる、夜尿やトイレの扉をしめられない場合があります。

生活習慣の乱れや、電気をつけたままでないと眠れないこともあります。

次に自責感についてです。健康調査では4番目のカテゴリに入ります。

震災は自分のせいで起こったのではないかと、引き起こした原因が自分であると考え、コントロールができない、回復などしない、いい子のなふるまい、自傷行為などが挙げられます。

次に、教室では、どんな様子が見られるでしょうか。

危機後にみられる児童生徒・学級の様子①

- （ ）がなくなり、いつもそわそわしている
- すぐに泣いたり、不安になったりして、教職員のそばから離れようとする
- 言葉づかいや態度が乱暴になり、すぐに（ ）となったり、（ ）を出したりする
- 妙に元気そうに見えたり、テ（ ）ンが高く、はしゃいだりする
- 何度も（ ）に行ったり、体調不良を訴えて、（ ）に行くことが増える

危機後にみられる児童生徒・学級の様子②

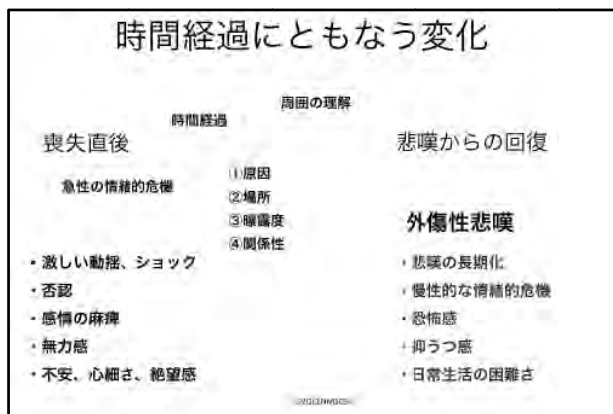
- （ ）がなく、給食を残す
- 友だちと遊ぶことが少なくなり、（ ）ぼっちで過ごしたり、学校を休みがちになる
- （ ）で登校や外出ができなくなる
- 学習で（ ）が増えたり、（ ）っとしていたり、（ ）物が増えたりする
- （ ）や掃除ができず、教室の中が乱雑になったり、学級の雰囲気が悪くなったりする

落ち着きがなくなり、そわそわして、泣いたり不安になったり、教員のそばからはなれない。言葉遣いが乱暴になったり、カッとしやすくなったりする。

妙に元気そうにみえてテンションが高く、はしゃいだりする。何度もトイレにいたり保健室にいたりする。保健室の来室状況は子どもたちの状況を知るときに大きな手掛かりになります。

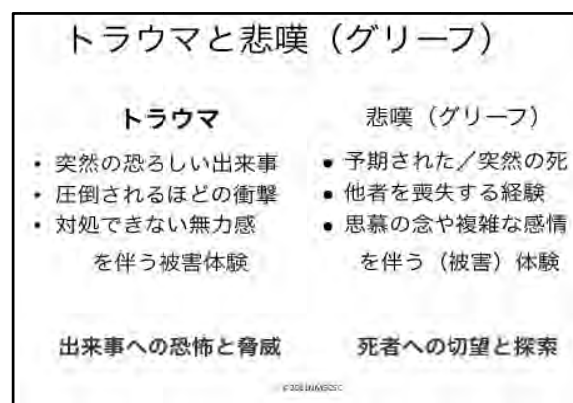
また、食欲がなく給食を残したり、友達と遊ぶことが少なくなり一人ぼっちで過ごしたり、学校を休みがちになったり…と孤立したりします。一人で登校や外出ができなくなったり、新しい場所に行けなくなったりします。片付けができなくなったりもします。

14 時間経過に伴う変化

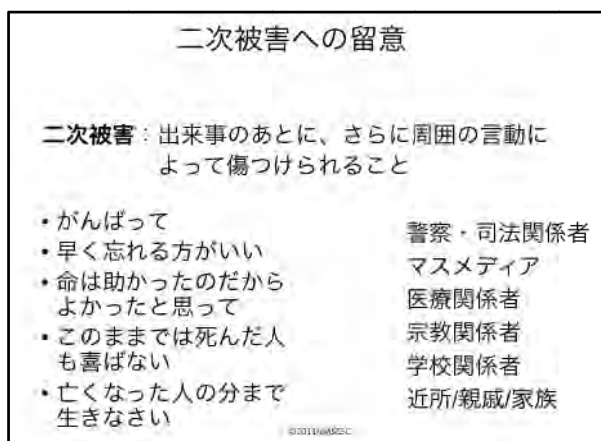


時間とともにどうなるのかというと、「学校は安心・信頼できる大人たちがいる場所だ」と先生方が働きかけてくださると、子どもたちには学校で生活することが悲嘆からの回復につながります。

家庭もそうなってくると悲嘆の状況は徐々に回復してくると思います。ですから、学校はいいのだけれども、家庭がそうでないとなると悲嘆の状況からの回復は難しくなるかもしれません。



悲嘆からの回復には、場所、時間、バックグラウンドや関係性でその重さが変わってくると思います。今回の震災ではトラウマと悲嘆を両方一緒に来ているのでとても難しいです。予期されていない悲嘆のため、非常に厳しい状況です。



二次被害という言葉も覚えていただきたいです。「がんばって!」「命があるだけ、よかったじゃない」など、つい言いそうになる言葉で自責感が増えてきてしまいます。

もし言ってしまった方がいらっしゃっても、今後は、気をつけていきましょう。先生が支援者の一人であると伝えるだけでも十分なサポートになると思います。

15 サポートの留意点

悲嘆へのサポート

- さまざまな感情があってもよいのだと伝える
- 非難したり励ましたりせず、ただ寄り添うだけでよい（“何か”できなくてもよい）
- 話したいときに、話したいように話すことが大事
- 悲嘆は、時に長い時間を要することを理解し、焦らない
- 正しい到達点（回復の姿）があるわけではない

学級での留意点

- 子どもの悲嘆反応はさまざまであり、どれが正しいとか、よいというものではない
- 死の受け止め方はそれぞれなので、「こう考えたらよい」などと教え込まない
- 子どもの表現の仕方は多様であり、子どもの気持ちや考えを受け止めるように努める
- 遺族である保護者の意向を尊重する
- 担任だけで対応しない（教員もケアを受ける）

正しい到達点があるわけではないということも大切な点です。

死という捉え方について、こういうふうにと考えたらいいと教え込まないでください。家庭で言われていることと学校で言われていることが違う方向にあったら、子どもは分からなくなってしまいます。担任一人で抱え込むのは大変ですので、チームで支援することが大切です。

時間になってしまったので、何かありましたら今から配る用紙に記入してください。これは提出しただけで結構です。調査を行うことで子どもたちも自分の心や体の状態に自分で気づく場合があります。先生自身が分からない調査をするとコントロールが利かなくなるので、子どもたちに調査をする前に先生自身がやってみてください。子どもたちが自分の状況をこういうふうを受け止めてそれをレポートしてくれているのだと感じていただくと、その結果を活用しなければいけないと思っただけだと思います。その結果を授業で使っていただくと、よりよい関わりができると思います。氏名は書かなくても結構ですし、提出も任意です。

それでは、以上で終わります。ありがとうございました。

中長期的な視点に立った日常の教育活動における、個や集団への教師の対応 (学校危機後における学級、学校運営)

大阪教育大学 瀧野 揚三

1 はじめに

(1) 保健室と担任の連携

保健室と担任の連携ですけれども、学校の先生がお忙しくて「先生同士のコミュニケーションが取りにくいのです」というふうにおっしゃるかもしれませんが、保健室と担任の間に連携していただきたいと思います。

お互いに伝えたり、聞いてみたりすることが大事ではないかと思います。子どもに対する違うチャンネルでのアクセスをしているので、情報共有が大事なのです。お互い知らないことを知っている存在として、時間をつくって連携していただきたいのです。

どんなところが手掛かりになるのかというと、保健室に来室している回数、時間、理由といった事柄は、担任の先生は気づかれていないような内容だと思いますし、相談内容を個人情報保護の範囲内で担任との間でシェアできるといいと思います。

(2) 〈退行現象〉について…ストレス反応を和らげるには

「退行現象が起きるのは当然」という段階と、「だいぶ時期が経っているのに退行現象が続いている」段階があります。

後者は、先生が抱え切った問題ではないでしょう。これはスクールカウンセラーや医療機関に相談しているかどうかを、保護者や本人に聞かなければなりません。そしてやはり、スクールカウンセラーに相談して頂くのが一番、いいのではと思います。

「中学校から高校に進学した子どもの不登校などの問題に、どのように対処したらよいか」という質問ですが、子どもの話に傾聴してあげることがよいことですし、他の先生方とその問題について話しあって頂きたいです。

ストレス反応を和らげる方法というのは、ひとつは〈リラックスすること＝リラクゼーション〉、もうひとつは〈アクティベーション〉です。私はこれを〈リフレッシュ〉というときもあります。

まず、気分や体調についての項目の質問をします。そして脈拍数を測ります。その後、フルーツバスケットなどの活動を行うと、脈拍数が上がりますよね。そして、活動を行う前の質問を再度行います。

すると、活動を行う前と比べて、いろいろや気分の落ち込みなどの項目の得点が下がっていきます。これが〈リフレッシュ＝アクティベーション〉です。つまりアクティベーションというのは、少し心拍数を上げてストレスを発散するというものです。学校の先生は、この〈アクティベーション〉というものをうまく学校の活動に取り入れることができるのではと思います。

もうひとつお話ししておきたいことは、〈S M S E＝自己効力感〉です。これは自分でストレスの問題について、ストレスを見つけたり、減らしたりコントロールしたりすることができる、起こったストレス反応をリラックスやリフレッシュなど自分の特別な方法でうまく調整ができるというものです。この考えがセルフケアというものです。

「自分でセルフケアができる自信がある」ということが、〈セルフエフィカシー〉のことですね。セルフエフィカシーは、知識があることが、第一段階です。どうすれば良いのかをだいたい知っている。自分でもやってみてやれるような気がする。実際にやってみることによって高まっていきます。

2 安全・安心な学校に向けての取り組み

(1) 「安全・安心な学校」とは

午後の時間では、学校危機後の学級経営や学級運営についてお話をしたいと思います。

私が経験したことがベースになっておりますので、先生方の今の学校の状況や、今、対応している子どもさんの状況とぴったりとフィットしないかもしれませんが、各々のケースに合わせて内容をキャッチしてください。

学級危機後の学級経営や学級運営というものは、地震や台風、学校で事件があったとしても、比較的共通点はあるのだと思います。家庭の状況の不安を推し量ることができない、支援ができないというところはあまり想定していませんが、ご容赦頂きたいと思います。

「安心・安全な学校に向けての取り組み」ということで話をしたいと思います。学校は本来、安全・安心なところですが、学校にいて、地震や津波があつり避難しないといけなくなると、安全な場所から避難しなければいけないことになります。

すると、「学校は安全ではなかったのか」といった感じに思ってしまうかもしれません。今では学校で事件が起こってしまう場合がありますし、自然災害の影響を受ける場合があると思うのですが、そういった影響を受けて、いつもと違った特別な対応をしなければいけないことを〈学校危機〉といいます。大変な危機もあれば、例えば「スクールバスが故障で、時間通りに到着しない」といったことです。本当は職員会議の時間であっても、生徒や児童たちが学校に到着するまで、時間を調整させるために、先生方は何か活動をさせるなどの対応をさせなければなりません。こんなことでも、学校にとってはちょっとした危機です。

だいたい慣例をルーティーンさせることで学校は動いていますが、このルーティーンが崩れるときに困ります。このとき、ひとりでこのルーティーンの崩れに対処するのはいいのですが、組織で複数の人間が対応しなければならなくなると、先生同士でうまく連絡がつかなくなったり、イメージが合わなかったり、うまく連携が取れなかったりして、学校組織としての対応が失敗となってしまう場合があります。

(2) 「安全・安心な学校」であるための〈積極的準備〉とは

ここで2つ、重要な点があるということをお話しておいて、学校の安全・安心、それから学校で危機状態から回復するときには何が大切なのかを、まとめてお話したいと思います。

まず2つの重要点のひとつは、積極的に先生方がいろんなことに対して準備ができるように、よくシミュレーションして欲しいということです。

学校は「予行演習やシミュレーションによって示すことができる」という特徴を持った組織です。

子どもたちに練習、予行演習、リハーサルをさせるといったことが、学校の教育活動の根本にあります。何を目標にしているのかというと、やはり「本番の日」です。子どもに練習問題をやらせるとか。体育祭の練習は、何度も繰り返し練習させます。本番の日に成果が出ることによって、子どもたちにも充実感が生まれ、見ている保護者の方も安心しますし、指導していた先生方も感謝されます。学校は常に、「シミュレーション活動をしながらか本番に備える」ということをしているのです。

ところが池田小学校の事件の場合、子どもにシミュレーションさせることは上手なのですが、先生同士の連携はまったくできていませんでした。「例年通り」だとか、資料を見て「自分の仕事は終わった」と思ったりしてしまいます。遠足などに向けた会議に欠席したときなどは、遠足の資料には、遠足に参加しない先生の名前が載っていて、先生は不在なのに資料に名前は掲載されたまま、遠足や修学旅行が行われたてしまったりしています。

「大人同士は、あまりシミュレーションしなくてもできるのだろう」といった信頼感があるのですが、そういったことが崩れたときに問題が起きるのです。この〈積極的準備〉というのは、「何か問題が起こったときの対応や、体制作りをしておかなければいけない」ということを敢えて

言うために「積極的」という言葉を使っていますが、単なる「準備」なのです。

また、消防訓練で「ホースを使って、燃えていないマットに水を放水する」という練習をしておかないと、本番でうまくいかなかったりします。こういった練習では、先生から子どもに対しての方向ではできていると思いますが、先生同士ではどうでしょうか。

こういうことが、事件・事故が起こったときに問われていることなのです。

(3) 「安全・安心な学校」であるための〈危機対応の3つの予防〉とは

2番目は、〈危機対応の3つの予防〉の考え方です。特に、中長期的に入る子どもたちのケアやサポートでは〈三次予防〉という取り組みをすることになります。

ところが三次予防は、単独では実行できません。この2つのことを先生方が押さえていただくと、「安全・安心な学校」をつくることができます。子どもたちが安心感、安全感、信頼感を持って学校生活を送ることができて、その子どもたちが地域・家庭など、学校以外の生活に戻って生活するときに、落ち着いて安心して、自分を発揮できるようになってくれると、地域の中で子どもたちの活躍も期待できるのではないかと思います。

「学校でうまくやれる」ということは、「地域でうまくやれる」ということになります。ですから、「安全・安心な学校づくり」のためには、まず準備をすること。そして〈危機対応の3つの予防〉について、しっかり理解をしていただくことが大事だと思います。

3 危機対応の3つの予防

(1) 「一次予防」とは…危機の発生を事前に予防するために

〈一次予防〉というのは、危機の発生を未然に予防することで、事件・事故にリスクを繋げない、そして子どもたちを育てる・伸ばすといったことが先生方に期待されることです。

「子どもたちを育てる・伸ばす」というのは、カウンセリングの中の〈育てるカウンセリング〉、〈伸ばすカウンセリング〉でのことです。

具体的に何をするのかというと、ソーシャルスキルを身につけてもらったりだとか、いじめが起きないようにしてもらったり、もしいじめが起きたときは報告してもらったりすること、あるいは自殺予防の教育をしたり、ピア・サポートといった友達を支援するような指導をすることが〈伸ばす・育てる〉といったことです。つまり、学校でトラブルが起きないように状況づくりをしていくということが〈一次予防〉に入ります。もちろん建物の不備を直すことや危険物を除去すること、通学路を見直すことも含まれます。

先生方が学校の授業時間中、生徒たちにいい対応をして頂く。例えば、生徒の意見を尊重するような対応をする。生徒同士のグループの活動の中でお互い助け合い、協力し合うような行動を引き出していき、目標となる学習過程の内容を勉強していく。

「助けてあげることによって、自分は役に立っている」というような関係をつくるということも、この〈伸ばす・育つ〉というものに含まれます。

(2) 「二次予防」とは…「危機介入」によって危機の増加を阻止する

〈二次予防〉とは、「危機介入によって危機の増加を阻止する」ということです。

心肺停止状態になっている人たちに対して応急手当をすることや、紙で指を切ってしまったときに絆創膏を貼るといったことも二次予防です。

二次予防をうまく行うためには、仕込みをしておかなければなりません。例えばAEDを使って心肺停止した子どもの蘇生を行う際、アナウンスがあるので初心者でも使えますが、AEDを備えていない、あるいはどこに備えているかがわからなければ困りますよね。このようなことを知っていればAEDの活用、つまり〈二次予防〉が行えます。

もっとうまくやろうと思うと、AEDの使用練習を行っておけば、本番でうまくやることができ

ます。初めてやる人よりも、経験者が行うほうが安心ですよね。つまり、被害を大きくしない、あるいは今起こっている被害で止めて、二次的な被害が起こらないようにする取り組みが〈二次予防〉です。「迅速対応」「被害最小化」ということですね。

(3) 「三次予防」とは…被害からの回復を支援するために

〈三次予防〉は、〈二次予防〉がうまくいくことに伴って、うまくできるようになります。

おそらく岩手県の学校では、〈二次予防〉はうまくいっていると思っています。震災後の避難や交通整理は大変だったと思いますが、組織的に行動予定プログラムや対応法がきちんと立てられました。事件や事故の後には、子どもたちの心理状況に対応できる大人たちが、子どもたちを守ってあげることが大切です。

事件、事故、災害の直後は、子どもたちの反応についてよく知って、対応してあげると、回復期の子どもたちにより対応ができるようになります。これをさらによくするためには何が必要なのかというと、〈三次予防〉では、「安全感」「安心感」「信頼感」「自己コントロール感」の回復が課題となってきます。特に二次予防では被害にあった子どもたちのグループや、学級・学年・学校などといった大きな括りで、同じような被害を受けて、同じような状況にある子どもたちに対して、だいたい同じような対応をすれば大丈夫です。

しかし時間が経ってくると、回復のスピードや回復につながる事情、個人的事情、立場は人によって違うので、個別対応が必要となってきます。個別対応において必要なことは、子どもたちが回復する学校の場合、安全で安心で心地のよい場所である必要があります。そのために、次に起こるかもしれない災害や学校のトラブルに向けての学校の体制ができているかどうかを期待されています。「再発防止策の強化」です。

より安全で安心な学校づくりは、子どもたちの回復を促進させますが、これらは重複している部分があります。

4 アメリカ合衆国教育省のモデルから

(1) 「アメリカ合衆国教育省のモデル」とは

〈Prevention-Mitigation＝予防・緩和・軽減〉は一次予防のリスクを見つける、リスクを減らすということにあてはまります。

例えばアメリカの学校では、暴力防止のためにチェックシートを用います。その項目の中に「トイレは生徒と教員が共同で使用しているか」というものがあります。なぜかという、いじめが起きると、いじめを受けている子どもの上履きや教科書が便器に投げ込まれるといったことが起きるかもしれません。それを予防するために、「トイレは子どもたちだけのものではない」ということが必要になります。

「いじめが起きてから対応し、文科省の調査を行うだけで分析しない」のはいけません。いじめに関する学級活動として、「いじめをレポートする」こと、「いじめといたずらは区別する」などを4月や5月に行って頂きたい。そうすることによって、いじめの問題は緩和されたり軽減されたりするわけです。

これが一次予防の内容で、「リスクを学校が減らしているかどうか」ということがポイントになります。一次予防をしっかりしている学校とそうでない学校では差ができてしまいます。

〈Preparedness＝準備・備え〉というのは「危険を減じ、安全の保持をすること」ですから、これも〈Prevention-Mitigation〉と併せて〈一次予防〉になります。

二次予防というのは、〈Response＝即時の対応～長期予防〉というのが当てはまります。次に〈Recovery＝回復過程〉というのが〈三次予防〉です。

回復をうまくするためにはよい環境を整える、つまり「学校は安心して安全な場所で、生徒たちも教育されている」という必要があります。そして次の段階は、事件や災害から得た教訓を活かした

プログラムづくりをする〈Prevention-Mitigation〉に戻ってきます。

このようにプロセスを繰り返していけばよいと思います。これらはすべてが連携し、関連しあっています。〈Response〉がうまくいっていたら〈Recovery〉も早いのです。セルフエフィカシーがうまくいっているのです。

(2) David Schonfeld作成の図から

これは私の友人が作成した、災害や事故が起きるときの状況を図で表したものです。

「出来事 (B)」が起きると、影響を受けてベースラインから「脆弱な状態 (C)」になっていき、「いつもの対処方法の失敗 (D)」のところで、今までの対処方法で対処できなかつたりするので、無力感や絶望感などを感じます。

そして「機能の改善 (F)」を少しずつ進めます。その改善のための取り組みがあまりよくなかった場合は、「機能障害の継続 (G)」の方向に進みます。

取り組みを良くするためには、アセスメントをして、どのような対処が必要なのか考えておくこととスムーズにベースラインまで回復し、うまくいくと「心的外傷後成長 (I)」にまで状態が向かっていきます。

〈心的外傷後成長〉というのは、子どもたちがとてもよいことを言う、立派な作文を書いた、以前よりもよくお手伝いをするようになった、先生に言われる前に行動を起こすようになった、などということは、子どもたちの成長ですね。「リスクや代償は大きくても、ある面で成長している」というのが、この図で表されているのです。

(3) 〈PFA for Schools〉とは

子どもたちに対する、基本的な姿勢についてお話したいと思います。

〈PFA for Schools〉というのですが、〈PFA〉というのは本来、二次予防で使われる言葉です。〈Psychological First Aid〉の略ですが、心理面での二次予防です。緊急時に困っている子どもたちに対して落ち着いてもらうとか、子どもたちを支援してくれる人にちゃんとつなげるときに使うものです。

今回の震災でもいろんな面が出てきました。私が知っている限りでは5種類くらいあります。その中で、翻訳されてホームページに上げておられる〈PFA for Schools〉というものがあるのですが、この5つのポイントが大切だと2人の先生方がおっしゃっていました。本来、二次予防に使われるものですが、回復期にもこれを使う必要があるということもおっしゃっていました。〈PFA for Schools〉とは「回復期に大切な支援者の態度」なのです。

はじめに〈Listen〉は耳を傾ける、「ていねいな聞き取り」とあります。子どもの情報に関して、ていねいに聞き取って欲しいと思います。

次の〈Protect〉は、「安全な場所づくり」です。

三次予防で回復期には、安全な場所づくりが大切です。以前よりも安全で安心な学校づくりと防災教育を、先生方に学校組織として取り組んでいただきたいと思います。これはスクールカウンセラーにはできないことです。

三番目の〈Connect〉というものは、日本語では「安心できるつながり」と私たちは訳していますが、子どもたちが孤立したりすると無縁感が強くなるので「なんとかして繋がりを持つ」というものです。

子どもたちがなぜ孤立するのかというと、回復が他の子どもよりも遅くなったりすると疎外される恐れがあるので、他の人に悟られないように、「具合が悪くなりそうときは個室に逃げ込む」ということをしてしまうことがあります。これが孤立感に繋がりますし、「ひきこもる」ことに繋がってしまうと思います。このことに対してコネクトする、強い繋がりを持つ、ということなのです。

(4) PFAにおける〈model〉とは

四番目は〈Model〉です。

これはとても大切なことで、先生たちは信頼できる大人として学校にいるとき、困っている子ども、苦戦している子どもに対応すると思いますが、その先生を見て、「こうすればいいんだ」というように、まわりの子どもたちが気づいたりします。これが学校のすごいところです。

家庭でもそうです。保護者の方が子どもに対応すると、きょうだいたちも同じように対応するようになります。これは、家庭における親がモデルになっているという例です。学校では先生が大勢のモデルになって、大勢の子どもも同じように助けてくれたりするわけです。

池田小学校の事件の後、スキーのとき、3日目くらいになると、だいたいみな滑れるようになって、最後の仕上げは林間コースのトレインです。そのとき、誰かがこけてしまいました。トレインですので、こけると後ろの人が困ってしまいます。そのとき、私はこけた子どもの後ろの子どもたちが、こけた子どもに罵声を浴びせるのではないかと思ったのですが、「待ってあげるでー」と言ったのです。講習のときに先生がそう言っているのです。

子どもたち同士でも、困っている子どもへの対応もしっかりしているのです。自然に真似をしていって、良い雰囲気の中で学級ができています。モデルは対応の仕方だけでなく、例えば向き合い方に必要なモデルもあって、プリントでは「乗り越え方を示す」と書いてあります。回避ばかりではいけないので、乗り越えることも必要になります。チャレンジのしかたを先生がモデルになって、一人ひとりにやってみることも大事かと思います。

もちろん先生方も傷ついていらっしゃる可能性が高くて、子どもたちと同じような経験、もっと大変な経験をされている方も多いと思います。そういう先生方が自分で模範を示すのは、厳しい場合があるかもしれません。そのときは無理をしないでください。

しかし、子どもたちのモデルとなるということは、外部の支援者にはできないことです。これは「観察学習」や「社会的学習」といわれるものですよね。

5番目、〈Teach〉というのは、「心理教育をしましょう」ということです。

今日みなさんにやっていただいた、ストレスマネジメントに関する練習としての全身的筋弛緩法を教えるということは、〈Teach〉のひとつです。

以上の5つの内容を、先生方の心の中に持っておいていただきたいです。中長期的対応にはこのようなことが必要であると、先生方にお伝えしておきたかったのです。

4 ワーク「子どものストレス」

(1) ワークを始める前に

「子どもたちのまわりにあるリスクとは」というプリント、これは学校安全のための事業をするときによく配っているプリントなのですが、先ほどの図でいうと『危険因子』に先生方は一生懸命、気がつけるようになりましょう」という課題です。

それから、アメリカ合衆国教育省のモデルでいうところの〈Prevention-Mitigation〉というところです。学校の先生が苦手なところというのは、実は「責任を押しつけられる可能性があるの言いにくい」という場合です。

例えば今、学校が気にしないといけないことは、いじめが起こっていないか、自殺念慮の子どもがいなくてどうか、虐待を受けていないか、家庭状況の変化で厳しい躰や問題が起こっていないか、ということです。

学校は安全・安心な場所であるはずなので、虐待を経験した子どもたちにとってみると、安心できる場所なのです。しかし居心地が悪い雰囲気がまわりの子どもから発生すると、その子にとっては家も学校も居心地が悪くなってしまいます。そうすると、「次はどこに行くのか」というトラブルが発生するかもしれない。このような子どもを想定しなければならないということが、学校に期待されていることです。

例えば虐待の問題では、先生は虐待に気づいているのだけれども「手を出していいものか」と躊躇してしまって、「何も起きないまま、1学期が終了すればいい」と願いながら過ごしてしまう、ということが起こりやすいのです。お忙しいので、余計にそのようなことが起こりやすいのです。

しかし、このワークをやってみると、少し考えを変えていただけるのではないかと思いますので、やっていただきたいと思います。

(2) ワークから…学校や子どもたちを取り巻く「リスク」とは

これから、先生が担当していらっしゃる学校や子どもたちのことを思い浮かべながら書いていただいて、まわりにあるリスクはどんなものがあるか10個書いてください。

3分間差し上げます。

隣の人と共有していただこうと思います。自己紹介をしてからはじめましょう。

また3分間差し上げるので、1分で自分がリスクだと思ったことについて紹介してください。

では、どのようなものが出たかを発表していただきたいと思います。

5グループの代表の方に、それぞれ2つずつ発表していただきたいと思います。

(発 表)

発表者A：私たちのグループでは、1点目は、外部からの侵入が容易な校舎のつくりになっているので、不審者が事務室を通らずにそのまま教室や生徒のいるところには入れる状態になっていることが挙げられました。

2点目は、校地内もそうですが学校周辺の街頭もついていない状態なので、夜間の…

瀧野講師：はい、わかりました。ありがとうございます。

では次の方、お願いします。

(発 表)

発表者B：仮設住宅ということで、家族の仲が悪くなってしまったことと、いじめが発生してしまうかもしれないことです。

発表者C：友達がいらない、もしくは友達がつくれぬ。あとは勉強が苦手。

発表者D：中学校と小学校の場合だったのですが、中学校の方は人的な問題のほうが緊急度は高く、いじめ、不登校、暴力行為が、小学校の方はハード面の問題が多く、登下校中の道路だとか、校舎などでした。

「リスク」について、地震や津波のことについて出てきたところもあるでしょう。

私もいろいろなどころで言っているのですが、東京で驚いたことは、「校門の外に薬物の売人がいて、それに子どもが引かかるのではないか」というふうに言われた先生がいたことです。

他に発表してもらったら、「(山梨県の県境のあたりは)熊が出るので、子どもたちに鈴を持たせて登下校させなければならないのですが、鈴にどれくらいの効果があるのかわからず心配だ」という意見もありました。

今は学校の差、地域の差ということでこのような話をしましたが、実は職員室で隣に座っている

先生同士でも同じことをやったら、けっこう中身が違ったりします。先生方の感性は豊かなのですが、共有していないのです。これは3分でやって、2分で共有することで十分だと思うので、ぜひ学年会で1か月に1回はやっていただきたいと思います。

5 学校での対応の基本

(1) 子どもと教師との信頼関係

「リスクに気づいて何とかする」ということは、先ほどから何回も言っているように〈Prevention-Mitigation〉ということなのです。今、まさにその作業をしてもらっているのです。リスクの中には、他にもいろいろあります。

まったく質的に違うリスクをお話しますと、例えば、「教科でリスクはあるのか」「学習過程でリスクはあるのか」と質問すると、「私は国語の教員なので、リスクはありません」「私は社会の教員なので、リスクはありません」「私は英語の教員なので、リスクはありません」というふうにおっしゃる先生がいらっしゃるのです。

先生方はどうでしょう？ 理科の先生は実験したり、家庭科の先生は包丁を使ったり、技術や美術の先生はのこぎりや錐など使ったりして、危ないので「リスク」はありますよね。体育の先生なら、スポーツにはリスクになるものがありますよね。砲丸投げの玉が飛んできたら危ないですよ…といった感じですが、このようなことが思い浮かぶのです。

しかし先生方が気づいていらっしゃらないのは、コンテンツの問題なのです。

例えば国語の教科書の中に、お葬式を取り扱うものがあります。その教材で3週間ほど授業をして、テストにも出さなければならなくなります。この場合、この教材をそのまま使いますか？

自分たちのクラスを見たら、毎日毎日、国語の授業にお葬式の話が出てくるとするのは心配になりますよね。心配になったら、スクールカウンセラーや他の国語の先生に相談してください。これは大切なことです。もしそのままその教材を使うのであれば、心配な子どもにはこの教材を使っても大丈夫か、訊いてあげてください。家族にも訊くように言ってください。

このような手続きを踏んだ上であればOKです。そうでなければ、慎重に進めなければいけないところではないでしょうか。これはリスクです。回復期にある子どもを引き戻してしまいます。ですから、潜在的危険には教材も含まれます。

私の学校では、事件が起きたときにいろんなことを考えました。例えばグループワークみたいな授業を、毎週1時間の半分はとるようにしました。また、学校の中にメンタルサポート・コーディネーターを設置したりしました。すべての教科の先生に、シラバスも出してもらいました。シラバスはつくるのが当たり前ですが、慣習的にはつくられません。「教えることは、頭の中に入っている」というのが、先生たちの言い分だからです。

そのシラバスをメンタルサポート・コーディネーターや学年主任、メンタルサポートチームが中身を見ながらチェックをするのですが、これはつくってもらうことに意味があります。つくってもらったプロセスの中で、心配になる先生がいるわけです。英語の教材で「自分の家族」について書かなければいけない教材はどうしますか？ 英語だからだいじょうぶだ、という人もいるかもしれませんが。

例えば、自分の家族、自分の生き立ちについて作文を書きなさいという場合、家族の問題についてなかなか向き合ってもらえなかった子どもたちに対して、世の中は厳しいからといって強引にやってしまいますか？ そうなると、コンテンツの問題で配慮しなければならないのですよ。「これを乗り越えられるか、向かっていけるか」ということも考えなければいけないのです。

池田小学校の場合ではきょうだい亡くなった子どもがいて、きょうだいのことについて書かなければいけない課題だと、「きょうだいのことについて書いてもらって、だいじょうぶか」を事前に聞くわけです。学校が教材において、どの程度リスクだと思っているかどうかですね。

社会の先生が難民キャンプについてまとめたビデオを、子どもたちの印象がいろいろとあって流すと流血シーンがたくさん出てきて、その後、保健室が賑わいました。

授業が終わると先生は退出し、次の日に学校に来てみて驚くわけです。

(2) 安心・安全・信頼感が持てる学級づくりのために

もうひとつ、違うリスクを紹介します。

附属池田小学校の先生は、辞令が出てから次の日、不審者対応訓練をします。なぜかという、同じような事件が起きると困るからです。

特に、新任の先生たちを意識しています。新任の先生たちは、他の学校では力があって有名な先生で、すごく研究熱心な先生で、授業がうまい先生が来てくれるのだと期待するのですが、来てくれた先生は学校のことについてあまり知らないのです。「どうやって避難するのか」「避難場所はどこなのか」「この学校の中で事件の影響を受けた子は、どの子なのか」「どんな影響なのか」ということを知らなかったりするのです。そして、そのまま学校で授業をされたり、教育活動をされたりして、在任の教師が「折をみて、そのうちに教えればよい」というふうにしていると、何か起こるかもしれませんよね。

先生はいろんな学校に勤めていて、その学校の「流儀」みたいなものが残っています。例えば遠足に行くときに、子どもたちの緊急連絡先を持っていくのは誰なのか。事前の打ち合わせがなければ、誰が持っているのかわかりません。「急に子どもを病院に運ばなければならなくなったが、子どもの連絡先を誰も持っていない」ということが起こるわけです。

こういうことにも気をつけておかなければならないので、いくら新任の先生が立派な先生でも、できるだけ早くその学校の流儀を学んでもらうということをして、子どもたちが入ってくる前に、そういうことについてきっちりやれているかどうかを確認しておくことが、管理職がしなければいけないリスク対応です。担任が替わって、子どもたちの情報をちゃんと引き継いでいないままスタートしているというのは、「この子は実は、救急車のサイレンの音が苦手なのだ」という情報を引き継いでいないまま、「みなさんを助けてくれる消防車の勉強をしましょう」という課題に入っていく、「向き合わなければならないよ」と、何も準備をしないまま子どもに向き合わせてしまうということは、ものすごく危険です。

ですから、コンテンツにもリスクがあるということを伝えたくて、この作業をしていただきました。今やってもらったことは、学校でもすぐ使えるものだと思います。

6 学級での対応の基本

(1) 教師との信頼関係

では、「学級での対応の基本」というところに進みます。

これは「初期の初期」の対応で、先生方がこれまで経験なされたことの復習のようなものです。

大きな衝撃があったりすると、心身への影響があったりします。そして登校しぶりや興奮、自信喪失、不安定、このようなことが起こります。教室に戻ってくるときには、友達や先生が支えをすとか、保護者からサポートしてもらうことが大事だと思います。先生だけがいくら頑張っても、限界がありますので、そのためには保護者に、学校に対してよいイメージや安心感、先生に対する信頼感を持ってもらうことが大切になってきます。

池田小学校の子どもたちに関して、事件の後で、そのことについて取り扱うワークを週1回やっていたのですが、やっていた時間について、ある学年の保護者から電話がかかってきました。「明日それをやるんだったら、学校行かないと言っているのですが。」という電話でした。担任の先生は驚いて私たちのところに来ました。その授業では、カウンセラーが心の問題について取り扱う授業を行っていました。そして即断、授業はやめることになりました。

自分の心の中についてしゃべるのはなかなか厳しい。しかしその学年は事件の影響を大きく受け

た学年ではなかったもので、こちらも細かくチェックすることがありませんでした。その後はいろいろやって、復旧するわけですがそれでも。

事情はいろいろあります。親子の間の確執とかがあって学校に行きたくないというとき、「明日は心のケアに関する授業があるから出たくない」というふうに親に言ったのです。親はそれを真に受けて、担任に電話をかけてきたというわけだったのです。ですから、家庭からの理解やサポートも重要になってくるということです。

そして、安全感・安心感・信頼感が持てる学級をつくる時のポイントは、「リスク」のときに先生方がおっしゃったように「陰口」です。事件のときの本人や家族のことについて、まわりの人がひそひそ言っていたと思い、わたしのことを言っているのかと思う、もしくは「トラウマ反応」と呼ばれるものが教室にいるときに出てきたのを見られて、なんだか笑われている、見られていると思ったりすると、その人は、できるだけ集団から離れます。それが孤立や引きこもりを生み出してしまいます。

いじめの問題も、いろいろなことのはけ口やストレスの発散について使われる場合がありますし、「楽しい」「面白い」「リフレッシュになる」というふうになる場合があります。「いじめはダメだ」とただ押しつけるのではなく、いじめの解決方法やサポートのしかたを子どもたちに教えるというの、同時にやる必要があります。

クラスの雰囲気は、先ほど先生がモデルになることが大切であることは述べましたが、「援助的であたたかい」だとか、「所属感が持てる」などがポイントです。所属感を持たせるために、役割分担をすることです。

簡単な役割であってもいいので、子どもがそのクラスに所属している、または、グループでいることのよさを経験してもらうこと。これは教科や学習内容に関係なく、先生の運用のところいろいろやれるところです。そのようなことをしてあげると、学級の運営もうまくいくので、授業も進むし、遅れているかもしれない勉強も取り戻せたり、いつもなら練習問題が2題しかできないのに3題できるようになったり、というわけなのです。ですので、基礎的な部分に気を配っていただくと、思わぬところで、こけた子どもに対する言葉が変わってきたりするので。こういうところは学校の先生しかわからなくて、先生にしかできないところで、先生の面白いところなのです。こういういったところをていねいにやっていただけたらと思います。

そして、先生との信頼関係の中で、先生がトラウマ反応に対して知識があるということと、それによって接し方が上手だということは、子どもたちにとって、先生に対して信頼が持てるということだと思います。

「面接・行動の観察」というのもいいと思います。1分間ずつ面接をしたらよいと、先生がおっしゃっていましたよね。あれは良いアイデアだと思います。

私のところには、もっと違うバリエーションがあります。例えば、「担任の先生とあまり話したくないという子」がいました。しかし、「その子のことについてなんとか話を聞きたい」と言ったので、学校を巻き込んで、新しい相談週間を設定しました。担任以外の先生と話をし、援助資源を増やそうというものです。担任の先生と話すのは当たり前のことです。こうすることによって、子どもたちをサポートできる人数を増やそうとしました。これを「つながりウイーク」と名づけました。子どもに先生の名前を5人書かせて、5人の中に入れるように割り振りして、面接をしました。

.....

瀧野揚三先生のご講演は、あと、少しあるのですが、DVDの録画が途中で切れてしまいました。お詫び申し上げます。

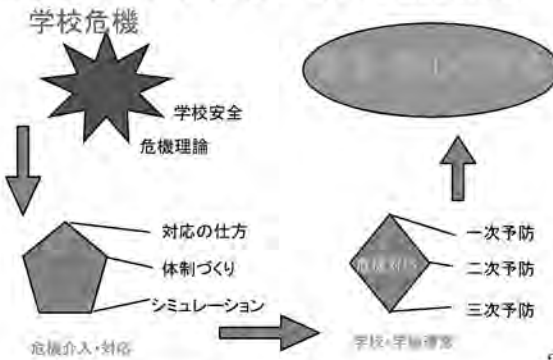
学校危機後における 学級・学校運営

瀧野揚三

大阪府立大学学校危機メンタルサポートセンター

1

安全・安心な学校に向けての取組み

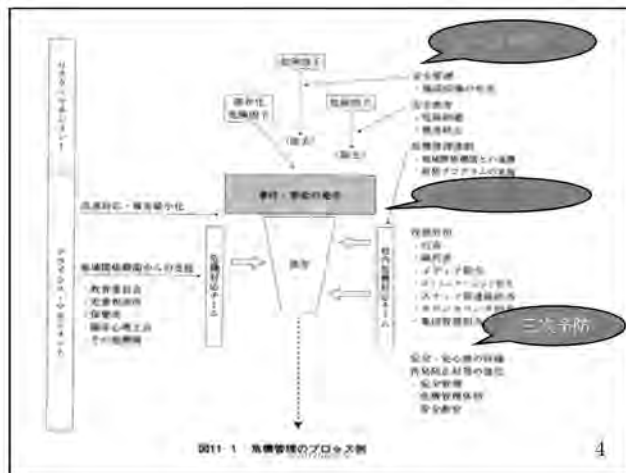


2

危機の予防と教職員の実践

- 一次予防：危機の発生を事前に予防 (prevention)
→ リスクを事件・事故につなげない、育てる、伸ばす
→ 組織的な準備 (積極的準備)
- 二次予防：危機介入により危機の増加を阻止 (intervention) → 応急手当
→ PFAの知識、PFAの研修、コンサルテーション
- 三次予防：危機発生による被害からの回復支援 (postvention)
→ チーム支援体制：個別の指導計画、中長期支援

3



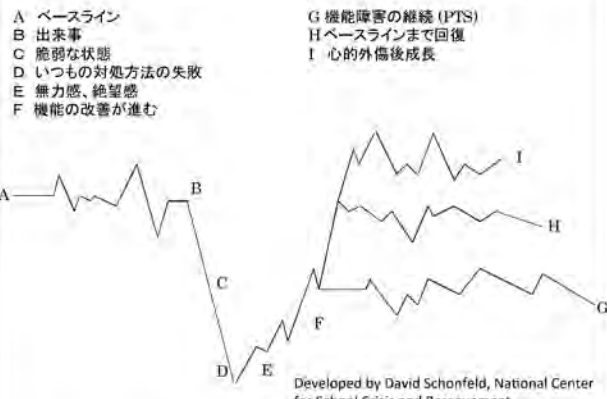
4

アメリカ合衆国教育省のモデル



- 予防、緩和・軽減 (潜在的危険の評価) ↓
- 準備、備え (危険を減じ、安全の保持) ↓
- 初期対応 (即座の対応～長期対応) ↓
- 回復過程 (身体的、社会的、情緒的回復促進、対応する大人の支援者を訓練) ↓
- 予防、緩和・軽減

5



6

PFA for Schools LPC-Model & Teach

1. Listen 耳をかたむける
2. Protect 守る
3. Connect つながる
4. Model モデルになる
5. Teach 教える(心理教育)

- National Center for School Crisis and Bereavement <http://www.circinstitute.org/schoolcrisis>
- http://www.mndv.gov.sg/education/files/documents/files/PFA_SchoolCrisis%5B1%5D.pdf
- 日本語版 <http://ncic-lapan.com/resources.html>
- REMS Helpful Hints: Psychological First Aid (PFA) for Students and Teachers: Listen, Protect, Connect – Model & Teach http://rems.ed.gov/docs/HH_Vol3Issue3.pdf

©2012NMSCSC

7

学級での対応の基本

- 重要な生活の場での事件・事故・災害
 - 大きな衝撃
 - 心身への影響
 - 登校しぶり
 - 興奮
 - 自信喪失、不安定

©2012NMSCSC

8

学級での対応の基本

- 学級への復帰
 - 友だちや教師の支え
 - 保護者からのサポート
- 安全や安心を確認しつつ回復へ

©2012NMSCSC

9

学級での対応の基本

- 安心・安全・信頼感がもてる学級
 - 課題になる事柄
 - 陰口（出来事のこと、トラウマ反応）
 - いじめ
 - 孤立

©2012NMSCSC

10

学級での対応の基本

- 学級の雰囲気
 - 援助的であたたかいもの
 - 所属感が持てる

©2012NMSCSC

11

学級での対応の基本

- 教師との信頼関係
 - 一般的なトラウマ反応についての知識
 - 事件や事故の状況把握
 - 本人との面接、行動（態度や表情）の観察
 - 学校生活の状況把握
 - 家庭生活の状況把握

©2012NMSCSC

12

学級での対応の基本

- 安全・安心・信頼感がもてる学級運営
 - ていねいな対応・・・自分は「大切にされている」
 - 思いやりのある学級
 - 子どもたちそれぞれの存在感がある
 - お互いのことが考えられる
 - 先生の対応が子どもたちのモデルになる

©2012NMSCSC

13

学級での対応の基本

- 安全・安心・信頼感がもてる学級運営
 - ワークを取り入れてみる
 - みんなが参加できる
 - 軽く体を動かすことで、気分転換できる
 - 勝敗を競うようなものは避ける
 - 友だちのいいところ探し
 - 自分の興味関心について話す（自己開示）
 - 緊張感をほぐし、自己表現や他者理解を促進

©2012NMSCSC

14

学級での対応の基本

- 安全・安心・信頼感がもてる学級運営
 - 保護者へ理解を求める（説明責任）
 - トラウマ反応についての心理教育
 - プライバシーへの配慮
 - 関係者間での打合せ
 - 学年間の引き継ぎ

©2012NMSCSC

15

学級での対応の基本

- 教師自身の自己理解
 - 教師も影響を受けている
 - 教師の自己開示
 - サポートを求める
 - 同僚、主任、管理職、養護教諭、スクールカウンセラー
 - 自己客観視ができる機会、整理できる機会
 - エンパワーメント→力量アップのチャンス
 - 子どもたちと一緒に考えていく姿勢

©2012NMSCSC

16

学校の役割:安全、安心の提供(1)

- 教職員からの安心感を受けとる
- ピアサポートの考え方(クラスメート、部活、生徒会)への注目と活用
- →→きょうだい、家族や地域への拡がりを期待

©2012NMSCSC

17

学校の役割:安全、安心の提供(2)

- 防災教育の実践
 - 安全な実践の仕方
 - 心理面に配慮ある実践
 - 再発防止の観点から必要
 - 回復に向かう過程では安全感、安心感が必要
 - 次は、こうやれるという自己効力感が必要
- 通常の教室の安全感や安心感(生徒指導提要も参照)

©2012NMSCSC

18

対応の基本: ていねいな対応

- いつもより早めに準備
- 事前に打ち合わせ(生徒、保護者)
- 教材のチェック
- チーム支援体制
- プロセスの理解
- 事後のフォローアップ(電話、声かけ)

©2012NMSCSC

19

学級での具体的対応

- (1)事件・事故直後の初期対応
 - 被害にあった子どもへの関わりの基本
 - さまざまな課題
 - トラウマによる心身の不調
 - 友人関係のトラブル、いじめ問題
 - 授業中の集中力低下、学習の遅れ
 - 保護者における心配や不安の増大
 - 家庭生活における混乱

©2012NMSCSC

20

学級での具体的対応

- (1)事件・事故直後の初期対応
 - 教師が子どもと一緒に考えていく対応
 - できることやできないこと
 - したいことやしたくないこと
 - 自己効力感や自信、自己コントロール感の回復
 - 無力感(自分は何もできない)からの回復
 - 漫然とした感情(自分の気持ちがよくわからない、なんとなく怖い)
 - 教師の熱意と子どもの回復の関係

©2012NMSCSC

21

学級での具体的対応

- (2)事件・事故直後の対応
 - 安心して話せる場や時間の確保
 - 学級の子どもたちへの説明
 - 保護者への説明
 - 子どもへの個別対応、個別事象
 - 学校全体での対応

©2012NMSCSC

22

学校としての対応

- 事件・事故直後の対応
 - 危機対応チームの編成
 - 事件事故時の緊急処置
 - 当初の連絡
 - 事件事故の目撃児童生徒への対応
 - 事実の確認
 - 情報の整理、共有化、今後の対応についての検討
 - 子どもたちや保護者への説明
 - マスコミ対応
 - 子どもたちへのケア
 - 心理教育用のプリント作成、保護者会での説明

©2012NMSCSC

23

学校としての対応

- (1)初期の事後対応
 - 保護者会のもちかた
 - 事実の説明
 - 今後の具体的方針
 - 災害時の心の反応(心理教育)
 - 教師への心理教育の研修、ワーク
 - トラウマとは何か
 - ストレス反応についての理解
 - 教師のコンディションの大切さ

©2012NMSCSC

24

学校としての対応

- (2)初期の事後対応
 - 教師自身の心身の状況を考えながら学級経営
 - 学級経営と教師の配置
 - 子どもたちへの説明
 - 全校、学年、学級単位？、集会の形態と配慮
 - 話す内容の統一、文書作成
 - 必要であれば、リラックスやリフレッシュする時間を設定
 - 感情を表現できる活動（描画、工作、合唱など）、軽い運動
 - 体調が悪くなった子へのサポートのために複数の教員が対応

©2012NMSCSC

25

学校としての対応

- (2)初期の事後対応
 - 授業の開始
 - 授業への集中の低下
 - 授業時間の調整、授業内容の調整、時間割の工夫
 - 教材への配慮
 - 気分転換のためのこつ

©2012NMSCSC

26

学校としての対応

- (3)中・長期対応
 - 信頼される学校づくり（再発防止）
 - 事件事後の対応について報告
 - 問題への対処
 - 改善策
 - 安全感、安心感の回復
 - 学校の信頼感の回復

©2012NMSCSC

27

学校としての対応

- (3)中・長期対応
 - 子どものケア体制
 - 個人差が大きくなる
 - 個別のケアが中心になる
 - 初期からの子ども個人の情報を整理し、援助にあたる関係者間で共有することが必要

©2012NMSCSC

28

学校としての対応

- (3)中・長期対応
 - アセスメントとそれにもとづくケースマネジメント
 - 観察：授業中、休み時間、保健室の利用状況、行事への参加状況
 - 実際の対応についての目安
 - カウンセラーによる対応が必要と思われる場合
 - 医療機関につなげる方がいい場合
 - アンケートの継続実施
 - 専門家の指導の下で作成と実施
 - アンケートの説明、承諾、個人情報の保護

©2012NMSCSC

29

学校としての対応

- (3)中・長期対応
 - 子どもへの対応：事件・事故の影響が潜在化
 - 個別対応が大切
 - 保護者、養護教諭、カウンセラーと連携（情報交換）
 - 教材や行事の準備
 - もう大丈夫・・・に注意しましょう

©2012NMSCSC

30

学校としての対応

• (3)中・長期対応

- 子どものケア体制・・・子どもへの対応
 - ケア担当責任者の設定、チームで対応を考える、外部の専門家(主治医など)
 - 学校行事、追悼行事など
 - 事件や事故を思い出すこともある
 - 事前の準備を入念に、参加の形態を考慮する
 - 事前に行事の流を書いたプリントを配布したり、保護者会で説明をする
 - 時間の経過と共に、いまでもそうなの？といわれそうな「自分の感じ方や考え方が間違っているのではないか」という罪責感に苦しんでいる子もいます→個別対応、各々の子どもの感じ方や考え方が異なるのは当然
- 事件・事故の場所の扱い方・・・さまざまな思いのある場所

©2012NMSCSC

31

学校としての対応

• (3)中・長期対応

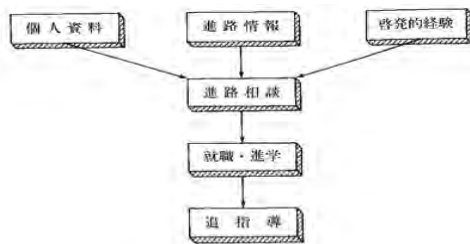
- 長期的なフォローのために
 - 引き継ぎのポイント
 - 事件事故時にどのような状況に遭遇し、どのように感じたか
 - 事件や事故当初、どのような心身の影響が出ていたか
 - その後の経過
 - 回避または制限されていること
 - 全般的な様子
 - 行事や授業で配慮したこと
- 個人情報への配慮、プライバシーへの配慮

©2012NMSCSC

32

長期の継続的支援のために

……進路指導の実践を思い出して
～ 卒業生に対して ～



【進路指導の諸活動】(玉瀬, 1978)

©2012NMSCSC

33

追指導の発想

- 学校や教職員は進級、卒業後も援助資源の一つである
- 池田ではニュースレターやパンフレットの発行を続けています。

©2012NMSCSC

34

まとめ 児童生徒が苦戦しそうな点とその対応

- 行事が苦手な場合もある
- 校外活動
- リマインダーの理解、でも、向き合う事も必要
- 新奇な事柄(場所、内容、人)への苦手意識
- 対人関係
- 学習の遅れ(集中力、自信などの低下、取組みの回避)
 - 加配の教員の活用
 - 補習、試験前の補習
 - 取り出し授業

©2012NMSCSC

35

NMSCがお手伝いできること

- 情報提供: 生徒に役に立つ情報や提案をできるだけ
 - 先生方と一緒に考えていきたい: コンサルテーション
 - 学校運営
 - 学級経営上の工夫
 - 社会性・・・SST、ピア・サポート、SEL、問題行動、いじめ予防
 - 学習支援・・・小グループ、個別の対応
 - 観察やアセスメント
 - 心のケア・・・援助ニーズのアセスメント、援助資源につなぐ
 - 全教職員が健康観察の意識をもってもらえるように！ 応援します
- メールでも、電話でもご連絡ください

©2012NMSCSC

36

学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習

日本教育大学院大学 大野 精一

1 学校カウンセリング・コンサルテーション

学校心理学ガイドブック第3版 学校心理士認定委員会編 2012 (風間書房) 134-137 204-213. *第9章・第13章より

第9章 学校カウンセリング・コンサルテーション

1 学校カウンセリング・コンサルテーションとは

(1) はじめに

一般社団法人学校心理士認定運営機構(認定委員会)が定める新基準(2011年度大学院入学者から適用される)において「学校カウンセリングコンサルテーション」領域は、「援助スキル領域(心理教育的援助サービスの方法)」に属している。従来の旧基準ではコンサルテーションも含んで「学校カウンセリング」の下に「心理教育的援助サービスの理論と方法(実習を含む)」として整理されていたもので、ここから「学校教育における援助の実際」である「生徒指導・進路指導」へとつながっていた。

旧基準における「理論と方法(実習を含む)」が新基準では「心理教育的援助サービスの方法」として特化し、「実習」は「学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習」として充実されたが、「学校カウンセリング」が持っていた「理論」的な側面(カウンセリングやコンサルテーション一般の心理学的基盤)は当面「コアとなる学問領域」4科目で補完する。本来的には「カウンセリング心理学」(例えば、Charles Gelso & Bruce Fretz 2001 清水里美訳 2007)が適格的であるので、今後の検討課題としたい。また新基準の「実務の領域(学校心理学的援助の実際)」として構成されている「生徒指導・教育相談、キャリア教育」との多面的で効果的な実践関連性は、基礎実習のあり方にもつながるものである。

「学校カウンセリング・コンサルテーション」には、カウンセリング心理学や「生徒指導・教育相談、キャリア教育」、さらに「学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習」と一体化・構造化した学習が不可欠である。

(2) 学校で使えるカウンセリング

カウンセリングにしてもコンサルテーションにしても、学校で使えるものでなければあまり意味がない。そのためには基本的な視点や性格付け、工夫等について3点に整理しておく。先ず狭義のカウンセリングから考えてみる(大野精一、2004)。

第一に、学校や学級・ホームルール、教師(教諭・養護教諭・常勤講師等)というあり方や職務・職責(その根底にある構造や論理、職業倫理)に少なくとも親和的なものでなければ使い物にならない。各学校・教師は新しい視点から現状に即して対処方略を工夫していくことができる。この意味では、カウンセリングマインドという抽象的な考え方も、心理臨床の技法も(もし面接室での一対一の長時間・複数回面談が中心となるならば)、使い勝手が悪すぎるように思われる。

第二に、学校の中での三つの人間関係(児童生徒-教師、子ども-大人、生活者同士)を基盤とするものでなければならない(大野精一、1997)。

カウンセリングがこれら三つの人間関係にコミットするためには、いつも安定した援助者としての「カウンセラー」と不安定な被援助者である「クライアント(カウンセラー)」との心理臨床上の専門的関わりという旧来からのカウンセリング・イメージを脱却し、マイクロ・カウンセリング等に見られるヘルパー・ヘルピー・ヘルピングといった相互互換的で互助・互恵な援助を、学校という日常生活の中で具体的に模索すべきである。

第三に、各援助場面のその時・その場で、ある程度は実効性・即効性のある対処ができなくては

なるまい（大野精一、1997）。せっぱ詰まってギリギリのところでは、少なくとも「上手い」（スキルレベル）、「時間稼ぎやその場しのぎ」（効果的な危機介入）ができなければ、何のための心理教育的援助サービスなのかわからない。これからもプロセスとして援助を継続していくために、長期的・全体的・日常的な援助システムを見直し、その端緒になっていることが必要である。

(3) 学校で使えるコンサルテーション

学校におけるカウンセリングも含めて、カウンセリングが、個人の健康で正常な部分やその人の強さや資質に焦点を当て、比較的短期間の介入や人と環境との相互作用、そして教育・キャリアの発達・環境を重視するものならば、コンサルテーションというスキルあるいは方法（考え方・理念も含む）こそ、こうしたカウンセリングのあらゆる重要な役割を統合したものと見なすことができる（Charles Gelso & Bruce Fretz 2001 p.632 清水里美訳 2007 595ページ）。何故ならば、こうしたことを可能にするのは、個々の被援助者への直接的な援助方法としての狭義のカウンセリングではなく、チーム援助を中核とする相互コンサルテーション以外にあり得ないからである。

ただし学校という場で使えるようにさまざまな視点から工夫しなければならない。3点に整理しておく（大野精一、2004）

第1に、長期的あるいは根本的にはいろいろと考えるにしても、短時間で（学校現場は忙しいので、多少の無理はあってもできれば約20分程度の時間で、しかしこれも責任を自覚した優秀な先生方がいるので可能である）、今この状況下で次の対応策を絞り出さなければならない。となれば、当面は今ある（顕在的なものばかりではなく、潜在的なものも含む）すべての積極的・肯定的・推進的な援助資源を総動員し、構成する以外にない。

第2に、「私だったら（得意でよくわかっている分野）」こうするという発想ではなく、「その先生だったら」どうするかが中心になる。対象となる子ども等の課題状況について知るばかりではなく、この課題解決におけるその先生のさまざまな状況も可能な限り把握することが極めて重要である。

第3に、方向性さえ間違わなければ、当面残念な思いを持ちつつ、例えば一歩でも半歩でも進めばよしとする気構えが必要である。これがコンサルテーションの強みや本質でもあり、その課題や限界でもあるように思われる。

コンサルテーションは鉄道の線路の随所てんてつにおかれているは転轍機（ポイントあるいは転路機）に似ている。転轍機のある線路の分岐点から離れば離れるほど分岐した二本の線路は離れていく。コンサルテーションも援助の分岐点における「転轍機」として重要な役割を果たすものである。（大野精一）

引用文献

- Charles Gelso & Bruce Fretz 2001 Counseling Psychology 2nd ed. Belmont, CA: Thomson Wadsworth（清水里美訳 カウンセリング心理学 2007 プレーン出版）
- 大野精一 1997 学校教育相談—具体化の試み ほんの森出版
- 大野精一 2004 学校で使えるカウンセリング、学校におけるコンサルテーション 日本学校心理学会編 学校心理学ハンドブック—「学校の力」の発見— 教育出版 2004 111、146ページ

第13章 基礎実習2 学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習

1 はじめに

学校心理士が実践家であるならば、学校という場で有益で実効的な働きができなければならない。このためには何が必要であろうか。おそらく次の三つのことが漸次的かつ重疊的に重要になると思われる（大野、1994）。

- ① 学校カウンセリング・コンサルテーションを知る。
- ② 学校カウンセリング・コンサルテーションを自分のものとしてわかる。

③ 学校カウンセリング・コンサルテーションを実現できる。

先ず学校カウンセリング・コンサルテーションの正確な知識を獲得しなければならない（第9章参照）。ただし「知る」ことはそれを「実現できる」ことの必要条件ではあっても、十分条件にはなり得ない。実践者であるこの私が「自分のものとしてわかる」（腑に落ちる、あるいは納得する）ことがなければ、責任をもって対処しようがないのである。日々の実践の中で知識を自分なりに検証・反芻し、血肉化する以外にない。課題はこの先にある。

生徒や保護者の方たちのために何をすればいいのか知りかつわかったとしても、それができなければならぬし、しかも適時適切な場面で実現されなければ意味がない。知る→わかる→できる→実践する、といった一連の流れ（過程）の後半部分（できる→実践する）を担保するのが、実習の重要な役割（課題）である。

2 基礎実習2「学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習」について

(1) 基礎実習2の目的と内容

基礎実習2の目的は「学校心理士としての活動において、著しい支障を生じることなく実践できる資質能力を養う」ものとされている。このために、必要最小限のライン（時間と内容）を設定し、前述した「知る→わかる→できる→実践する」という一連の流れ（過程）の前半部分（知る→わかる）と明確にリンクさせながら実践に向けてその土台作りを行うものである。こうすることで、秘技的な名人芸ではなく、理論的な説明や対応ができるだけクリアに見通せ、今何が問題で何をしているのか、今後どのようにしていけばいいのか等がわかることになる。

(2) 基礎実習2の内容構成

基礎実習2は15時間以上の実習とし、「かかわりづくりに関するグループ実習」、「傾聴実習」、「カウンセリングプロセスや自己評価、コンサルテーション、コーディネーションを含めた総合実習」の3つの基礎項目から構成されている。具体的には次のような想定をしている。

学校心理士の行う心理教育的援助サービスは「傾聴」を基本に子どもたちや保護者の方々等との「かかわりづくり」の展開の中で行われる。ここでは効果的で継続的・組織的な「かかわり（コンサルテーションやコーディネーションを含む）」が必要であり、各回の援助サービスの全体としての検討を土台として、その複数回のプロセスの検討等や援助サービスの担い手によるセルフモニタリング（自己評価）が重要になる。

またその援助サービスはカウンセリングという直接的援助ばかりでなく、コンサルテーション（組織的継続的な作戦会議）やコーディネーション（組織的継続的な連携）といった間接的でチームによる援助は、新基準の「実務の領域（学校心理学的援助の実際）」として構成されている「生徒指導・教育相談、キャリア教育」との実践的な関連を担保するために、当然に重要な構成要素となってくるのである。なお、コンサルテーション（狭義）とコーディネーションとを合わせて広義のコンサルテーションとして構成できるものと思われるし、この方が実践的かつ実務的である。

(3) 学校コンサルテーションとしての基礎的な実習のあり方

学校コンサルテーションとして実習（ロールプレイングやグループワーク等様々な形態が考えられる）を行う場合に、少なくともカウンセリングとコンサルテーション（必要な場合にはスパージョン）の違いを具体的かつ明確に意識すべきである。コンサルタントとコンサルティとのコンサルテーション関係に焦点化し、次のような留意点があげられている（山本、2000a、2000b）。

- ① コンサルティの個人的な心情や心の内面について触れることはしない。
- ② コンサルティのもっているポジティブな面を大切にす。
- ③ コンサルティの価値観を脅かさない。
- ④ せいぜい1回か2回の関係である。

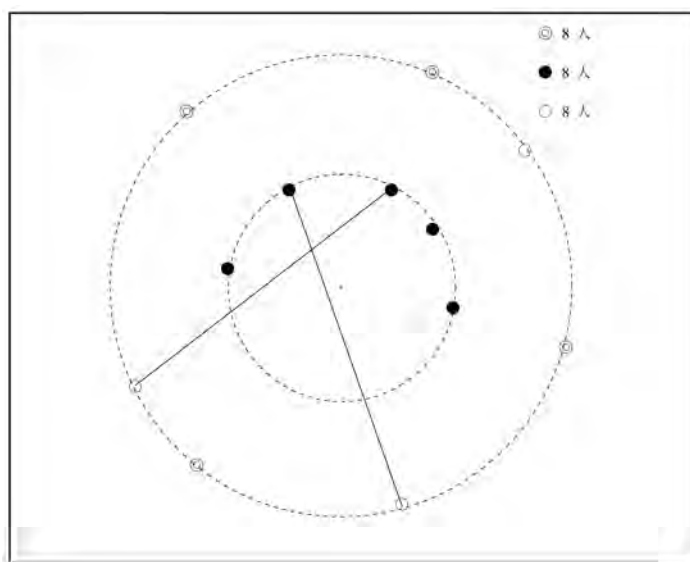
- ⑤ 対象となっている子ども等の臨床像や問題の構造についてコンサルティにわかりやすく提示する。
- ⑥ コンサルテーションにあたっては、様々な外部資源との連携を保ち、必要な場合にはいつでも導入できるように準備しておく。
- ⑦ コンサルテーションを終了するのはコンサルティである。

なお、学校コンサルテーションの特徴については、本書第9章1-(3)「学校で使えるコンサルテーション」を参照願いたい。

3 MLTによる実習例

(1) はじめに

学校カウンセリング・コンサルテーションを効果的に行うための三つの基礎的な条件（①相手を理解できる、②自分の意図を実現できる、③相手と自分の関係をモニタリングできる）を実習により学習・体得し、実際場面の中で実現できるようにする。さまざまな実習形態が考えられるか、ここでは小林純一教授考案のMLT（(a new micro-laboratory training 新マイクロ・ラボラトリー・トレーニング：小林,1979)による実習例を紹介する。



【図1 MLTにおける並び方】

(2) MLTの具体的な進め方（大野、1997）

参加者（24名を想定）を三つのグループに均等に分ける。この各々のグループが、以下説明する三つの役割を交代しながら取って、一巡していくことになる。こうして各役割で特化して取得・体験できた能力を、学校カウンセリング・コンサルテーションに不可欠な第一の役割に統合・総合して生かすことができるのである（図1）。

第一の役割（上図●）は、テーマは何でもよいから相互に知り合うようにして自由に話し合うことである。思い切って、わかり、わかり合うようにする。このことにより、他者と積極的にかかわり、人間的な信頼関係を形成していくという学校カウンセリング・コンサルテーションの核心を体験的に学ぶことになる。

第二の役割（上図○）は、第一の役割を取っているグループの中から一人を選び、その人をよく見て、話すことをよく聞き、その人が何を話したか、どんな気持ちを感じながら話しているか、どのように変化していったかがあるがままに観察することである。このことによって他者を集中的にわかる訓練をする。

第三の役割（上図◎）は、第一の役割を取っているグループの中にどんな雰囲気が流れているか、また、このグループの人達は何をしているのか、全体として何が起きているのか、どう変化しているのか、こうしたプロセスをあるがままに観察することである。このことによって、面接時の自己モニタリングの力量をつけることになる。

こうした各役割が円滑に取れるようにするため、参加者は、二重円になって椅子に座る。内側には第一の役割を取るグループが、外側には第二・三の役割を取るグループが座る。その際、第二・三役割グループは交互に座る。また第二役割グループの中での並び方は、自分の観察する第一役割グループの人がよく見える位置に各自座ることになる。

具体的な各回の進行は各一回ごと90分で、先ず第1役割グループが10分弱話し合う。これをうけ

て、第一・二役割グループの各観察者・被観察者が話し合い、自分の観察が正確であったか確かめる。これによって第一役割グループの各人をよりよくわかるようにする（40分）。次いで、第三役割グループに属する人が一人ずつ自分の観察したことを、全体に向けて報告する（10分）。以上をうけて、再度、第一役割グループが20分弱話し合う。その際、第二・三役割グループに答える感じで、自由に話し合い、自分や自分たちは何をしたか、など相互にわかりあうようにする。これが終わった段階で、さらに全員で質問や確かめてみたいことを自由に出し合う。最後の10分間で、感想および今の自分の感情を評価する。この後、役割を交代して同じく2回続けていく。これで参加者は各役割をすべて体験することになる。これを1セッションとすると、さらにグループメンバーを変えて2セッション行う。なお、各セッションの話等は、参加者相互だけのものである（秘密保持の原則）。最終セッションで総括的なまとめを行う。

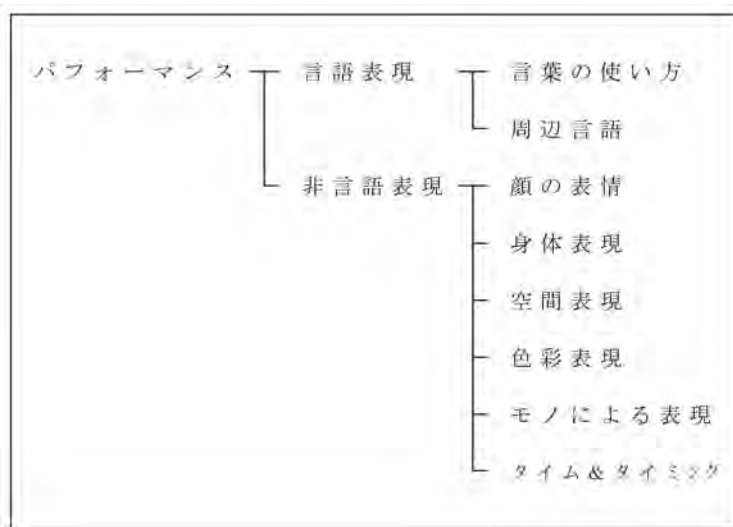
(3) ファシリテーター（担当教員）の役割

ファシリテーター（担当教員）はMLTの実際場面で生じたグループや個人に関する言語的・非言語的なパフォーマンス（図2とその説明参照）をプロセスとして把握し、受講生へフィードバックする。

（周辺言語とは、声の抑揚・音色・速度・制御・強度・高さ・幅等の音としての特性。アイコンタクトを中心とする顔の表情、姿勢（ポスチャー）や体の動き（ジェスチャー）を中心にした身体表現、対人距離（パーソナル・スペース）

を中心にした空間表現、服装などの色彩表現、スーツ・持ち物・装身具等のモノによる表現、そして長さや間を中心にした時間の使い方としてのタイム&タイミング）

またファシリテーター（担当教員）はMLTの実際場面で話題となった内容をテーマ化することで、①ロールプレイング等を活用して学校カウンセリング実習（例えば一回の学校カウンセリングのプロセス構成）を深めたり、②学校コンサルテーション実習（例えば危機介入）に切り替えることもできる。次節でこれらのことについてふれる。



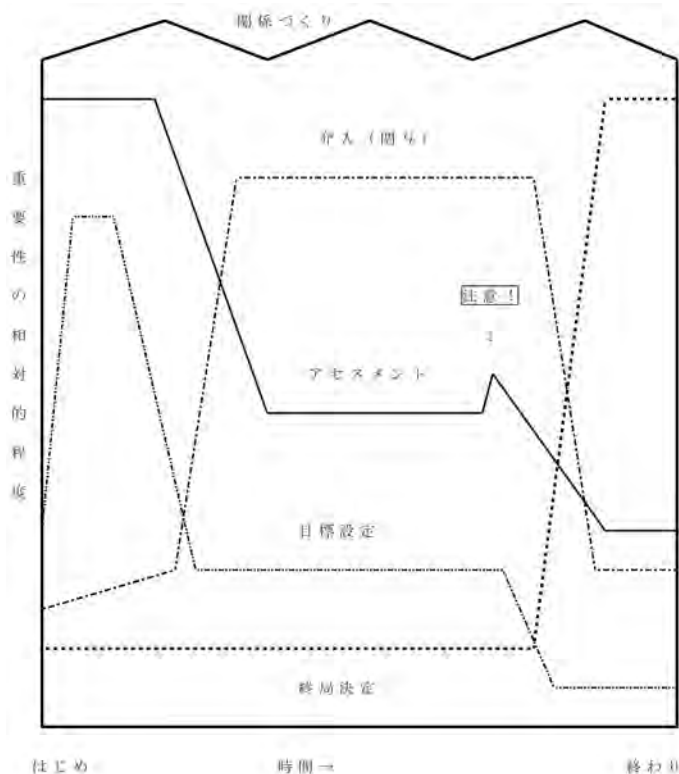
【図2 パフォーマンスの区分（佐藤、1995、1996）】

4 学校カウンセリングのプロセス構成

多くの学校カウンセリング研修では段階論がベースになっているが（例えば、関係作り→探索と理解→方針決定→実施→終結とフォローアップ）、実践的ではないと思われる。

図3は、Charles A. Waehler and Richard A. Lenox, 1994をアレンジしたもので（大野、1997）で、石隈（1999）でも紹介されている同時的（共時的）な面接プロセスのモデルである。関係づくりがいつも重要で、いきなり介入（関与）はせず、先ずアセスメント（そして終結前の「注意！」）、それに即した目標設定（修正・追加）、さらに当初から終局決定を意識する、といった共時的な同時的な配慮のもとで学校カウンセリングが進行していくのである。なお、重要性の相対的程度や時間の軸の長さは、カウンセリング・プロセスの状況、流れ、相互作用によって変わる。

こうしたモデルに基づきながら、ロールプレイング等により学校カウンセリングのプロセス構成を訓練・体得させることも考えられる。



【図3 同時的（共時的）な面接プロセス・モデル】

5 危機介入による学校コンサルテーション

学校コンサルテーションの手法とし危機介入 crisis interventionがある。MLTで出された内容をテーマ化し、グループとしての学校コンサルテーションの実習に切り替えることができるが、その際に次のような事項に留意する必要がある（大野、2001）。

- ① 本人の混乱状態を十分に受け容れ、信頼関係を深めることで不安や緊張を緩和する（土台づくり）
- ② 危機を促進・結実させる事件が何であったのか、その前後の様子を中心に時系列的にじっくりと聴き、共通の話題を見つけだす（探索・理解）
- ③ その事件についてどのように知覚しているのかを明確にし、それも含めて他の見方がないかどうか、相互に話し合う（とらわれの発見）
- ④ 今現在、サポートする人的・物的資源があるか確認し、必要ならば、その手当をする（ソーシャル・サポート作り）
- ⑤ 今までの自分の危機状態に対処してきた方法を出発点にしながら、当面、この面接の直後からどうするか、双方で納得のいく戦略を決定する（戦略メニュー作り）
- ⑥ 次回の面接日（時間）をハッキリと定め、その時までその方法を試してもらい、必要に応じて中間報告をしてもらう（フォローアップ）
- ⑦ 次回面接でその結果を聴き、必要ならば前段階にループする（再構成）

6 おわりに

基礎実習2「学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習」は本書の第9章「学校カウンセリング・コンサルテーション」や第11章「生徒指導・教育相談、キャリア教育」と一体化・構造化し

た学習が不可欠である。

これらの関連する章から実習の目的・課題を明確にし、実習することによってさまざまな基礎的な概念等が具体化されていく。こうした循環的な学習を期待している。

引用文献

- Charles A. Waehler and Richard A. Lenox 1994 A Concurrent (Versus Stage) Model for Conceptualizing and Representing the Counseling Process, *Journal of Counseling & Development*, vol.73, no.1
- 石隈利紀 1999 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
- 小林純一 1979 カウンセリング序説—人間学的・実存的アプローチの一試み 金子書房
- 大野精一 1994 体験的研修の取り入れ方 児童心理 8月臨時増刊、金子書房、176-182
- 大野精一 1997 学校教育相談—具体化の試み ほんの森出版
- 大野精一 2001 危機介入の方法 月刊学校教育相談2001年5月号、ほんの森出版、8-11
- 佐藤綾子 1995 自分をどう表現するか—パフォーマンス学入門— 講談社 現代新書
- 佐藤綾子 1996 教師のパフォーマンス学入門—もっと本気で自分を表現しよう！— 金子書房
- 山本和郎 2000a 危機介入とコンサルテーション ミネルヴァ書房
- 山本和郎 2000b スーパービジョンとコンサルテーションと情報提供 現代のエスプリ第395号 至文堂、55-63

参考文献

- 小林純一 1979 カウンセリング序説—人間学的・実存的アプローチの一試み 金子書房
- *学校カウンセリングを含むカウンセリングの本質を人間という存在に立脚して明確にしたもので、これでカウンセリング=適応主義から脱却した。
- 山本和郎 1986 コミュニティ心理学—地域臨床の理論と実践 東京大学出版会
- *カウンセリングという個別的な対応を超えて学校や地域等のコミュニティという場でのコンサルテーションの重要性を立論している。
- 大野精一 1996 学校教育相談—理論化の試み ほんの森出版
- *教師（教諭・養護教諭・常勤講師等）の行う学校教育相談実践（学校カウンセリング・コンサルテーション）の全体像を明らかにしようとしている。
- 中澤 潤・大野木裕明・南博文編著 1997 心理学マニュアル 観察法 北大路書房
- *「人間が人間を観察する」ためにはどうするか。こうした問いかけに真っ正面から体系的に応えた、日本では希有の入門的な解説書である。
- R・O・コヘイン、S・ヴァーバ著（真淵勝・監訳） 2004 社会科学のリサーチ・デザイン—定性的研究における科学的推論 勁草書房
- *基礎実習で学んだスキルにしたがって個別事象を明確にしたとき、そこから一般的に何が言えるのか。本書はこの問いに答えてくれるものである。

2 相談面接法

教師のための「教育メソッド」入門 日本教育大学院大学監修 高橋誠編著 2008（教育評論社）154-159

(1) 相談面接法

相手「について」ではなく、相手「を」知る

(2) 相談面接法の概要

「相談面接法」という教育指導法上の固有名詞があるわけではない。ここではカウンセリングあるいは教育相談、学校教育との関係で言えば、スクールカウンセリングあるいは学校教育相談という対人的（生徒・保護者・同僚教師など）援助活動を効果的に行うために基本的に重要な態度や理論、実践上のコツを指している。細かく分類すればいくつもの論点が出てくるが、ここで焦点化するのは人と人の関わり合い・出合い（これを相談面接と呼ぶ）である。

全国の教育センターや各地で行われている教育相談研修会（名称は様々である）ではその中心の一つに相談面接の理論や実習、トレーニング（例えばロールプレイング）等を入れているが、私のみるところ、その時には理解し、実際にできそうだと思っても、学校現場にもどると、どうしてい

いかわからなくなつて自己流の模索が始まるのではないかと思われる。このことは必ずしも悪いことではないが、問題なのはこの先どうするかである。

何故こうなるのか。いくつもの理由が考えられるが、総括的に言えば相談面接（研修会でその実態を体験しうる）が相談面接「法」（体験した枠組みやプロセスを自覚し、日々の実践の中で検証し、再現・実現できる）として構成されていないからだと思える。

ここでは小林純一の開発したMLT（新マイクロ・ラバトリー・トレーニング）に基づき一つの相談面接「法」を抽出してみたい（小林、1979）。各自これを批判的に検討していただき、ご自分の相談面接「法」を編み出すヒントにしていれば幸いである。

(3) 相談面接法の特徴

相談面接法（以下カッコを外し、**相談面接法とする**）の特徴（強調点）は相手「について」知ることではなく、相手「を」知ることが相談面接の焦点にすることである。

相手「について」知ることがそれほど難しいことではない。さまざまな機会をとらえて直接観察し、あるいは間接的に相手「について」の情報を組織的に集めればよい。さらにライ・スケール（虚構性尺度）を含んだ各種心理テストもある。

問題なのは、こうして集めた相手「について」の情報（要素）をどのように総合・統合するかである。もしこのことが可能であるとすれば、相談面接の相手であるその特定の人、重みづけを持つかもしれないが、各要素に分解（分析）できるということになる。

ただこうなると、「科学的」で確かに当の相手はそうかもしれないが、何か全体として今一スッキり来ないという印象を拭いきれないのではないだろうか。われわれは相談面接の相手の何を知りたいのか、相手の何を知ることが、相手を効果的に援助することにつながるのか。ここから現象学的な相手理解の方法（相手「を」知る方法＝相談面接法）が出てくる。

大切なのは、①今・ここにいる当のその相手を知ることであり、②その相手が「ああ、この人は（少なくとも）今の自分のことを本当にわかってきている」と確認し、③そこから相互的な信頼関係が今、ここに現前し、④こうした人間的な「かかわり」を基点・出発点にしてさらに一層相互に知り合う関係を築き上げることである。こうしたプロセスが成立してこそ創造的な援助関係が展開する。

(4) 相談面接法の手順

相談面接法を効果的に実践するために何が必要であろうか（大野、1997）。分析的には、次の三つのことが漸次的かつ重疊的に必要であると思われる。

- ① 相談面接法を知る。
- ② 相談面接法を自分のものとしてわかる。
- ③ 相談面接法を実現できる。

まず、辞書的な意味で相談面接法をきちんと知らなければなるまい。ただそれだけでは、一般的な知識でしかないので、現実場面で活性化しにくい。相談面接法を知ることはその効果的な実践の必要条件ではあってもその十分条件にはならないのである。だから、それを自分に引きつけて取り込んでおくことが大切である。これで実践への準備体制（真にわかっている状態）は整った。

だが、わかっているからといって、それが現実に実行できるかどうかわからない。たとえば「受容」「共感的理解」などという言葉（概念のみならず自分なりの把握）はわかっているが、現実に「受容」し、「共感的理解」ができるかどうかは、不確かである。

実践としての相談面接法は、上記の③を最終目的とするものであるにもかかわらず、①に終始したり、あるいは、理屈よりも、とにかく出来ればよいということで③と①・②を切り離してしまう場合が多いようである。前者にあつては文字通り、空虚であり、後者にあつては今後の方向性（どのようなことに注意していけばいいのか）が出てこないのである。

この三つを統合した体験的なトレーニング方式はないのであろうか。

私は今のところ、上智大学カウンセリング研究所専門カウンセラー養成課程で小林純一教授から実際に訓練を受けたMLT（新マイクロ・ラボラトリー・トレーニング）にその原型を見出している。

先ず準備として、効果的な相談面接に関する知識（上記の①、②）が必要である。人間学的・実存的アプローチをよしとする私にとっては、それは次のように要約できるし、また、以下のことは多くの立場・流派に共通していることだと思う。

- 1) 今・ここでの人間的な（心理的な）かかわり合いやふれあいを通して相互にわかりあうプロセス（理解）の生じる相談面接こそ、その人の人格的発達や人間的成長に役立つのである。
- 2) そのために相手とのかかわりにおいて、相手の話している主題（内容）と、相手が話をしながら、今、どんな気持ち（感情）なのか、をわかろうとし、わかったことを適時適切に相手に伝え返すことが、大切である。
- 3) さらに今、二人のかかわりの中で何が起きているのか、を的確に把握する必要がある（自分・かかわりのモニターリング）。

これではあまりにも抽象的過ぎるので、もう少し具体的な内容や基準を設定する必要がある。効果的な相談面接を実現するためには以下のようなことに注意を集中したらい。

- 4) 相手は、今・ここで何を話しているか、万遍なく注意を振り向けて聞く。その際、心理的な事実（その人には今そうとしか見えないし、思えないこと）にも、注意する必要がある。また特に、内的な（その人固有の体験的な世界）・対人的（その人にとって大事な人たち）・環境的な（その他周囲の出来事や事実）世界の区別やその時制（過去・現在・未来）に敏感になるといい。
- 5) その時、相手はどんな気持ち（感情）を経験しているか、感得するように努める。非言語的な表現（声ひとつにしても、抑揚・音色・速度・制御・強度・高さ・幅等がある）にも留意するとよい。
- 6) 相手とこの自分の二人で、実際につくっているこのかかわりの世界で、何が現実に行き起きているのかを把握する。自分が意図したことが、実際のかかわりの中で実現できているかどうかを常にチェックする。また、そのことは、相手や自分にとってどんな意味や価値があるのだろうかを考える。
- 7) 自分のしたいこと（言うこと）を明確にし、それが相手にとって、どんな意味を持つことになるかに留意して、実際にやってみる（言ってみる）。当面は聞く・聴くことでよいが、この場合には相手が「聴いてもらっている（わかってもらえている）」と感じてはじめて、自分が「聴いている」ことになるのだということに注意したい。

(5) 相談面接法の活用事例

相談面接法を「先生、私、学校に行きたくないんです」と訴える生徒の相談面接に活用してみる（大野、2003）

先ず第一に、時制の問題がある。これは、この子どもが今この場でこの私と話をしているこの時のことかどうかということである。こうした思いが今こころの中で漂っているだけなのか、それも継続的（いつも）か、断続的（時々）か、浮遊的（水泡のようにぽかっと出てくるか）なのか。あるいは昨夜いろいろ考えて思ったことなのか。または将来に向けて決心したことなのか。ここがハッキリしなければ、教師として応えようがない。

因みにこの場合に実際に言うか言わないかはその時の判断によるが、「今は（残念ながら）学校に行きたくないんだ」あるいは「学校に行きたくなくなることもあるんだ」、「学校に行かないと（追いつめられて）決めてしまったんだ」という三つの違った応答が思いつく。

第二に、「学校に行きたくない」という表現は嫌いな教科や給食、高温多湿な教室等を意味するの

だろうか（環境的なその他周囲の出来事や事実）。あるいは大事な友人や部活仲間、いじめっ子等の関わり（対人的なその人にとって大事な人たちに関する事で、これらは必ずしも肯定的で積極的なことばかりとは限らない）なのか。そうでなければ、自分自身の中にある無意味さや不安、焦燥感等（内的なその人固有の体験的な世界）なのか。

教師は、子どもとの面接からこの三つの世界を可能な限り分けし、中核一周辺に構造的な位置づけをする必要があると思う。こうして始めて「その子ども自身をわかること」と「その子ども自身についてわかること」の違いに敏感になることができるのである。

第三に、「学校に行きたくない」というのは、そういう考えもあると言っているのか、あるいは表面的な感情・気持ちを言っているのか、またはせっぱ詰まった内的な思い・叫びなのか。これらは表現された内容の「深さ」を問題にするものである。教師がこの深さの感覚に欠けると、事態は深刻になりかねない。自殺や家出、中退等の緊急性がつかめないだけでなく、その子どもがちらっと瞬間的に思いついて偶然言った「進路（希望や夢も含む）」に向けて強力にミスリードして、挙げ句の果てに「あの時そういったじゃないか」と「自己責任」を問うことにもつながっていくのである。言ったのは事実であるが、子どもたち自身の真実（重みと価値づけ）を捉え損なっているのだ。例えば、ここに「自分探し」の思わぬ危険性があると思うが、いかがであろうか。

総じて教師が子どもたちとの相談面接から先ず聴いてみることは、子どもたち自身が語っているその時制であり、そして子どもたち自身が生きている世界であり、そしてその世界に対する子どもたち自身の関与の深さである。ここから子どもたちを真実に即してわかろうとするのが大切なことである。

さらに彼女ないし彼は「先生、私、学校に行きたくないんです」とこの私に向かって言って、「今、ここで、何をしているのか、何をしようとしているのか、何をするつもりなのか」を問わない限り、彼女ないし彼をわかったことにはならない。しかも、こうしたいという意図に即した的確な行為を考えきれず、さらにその自分が思った行為すら実現できずに、それとは違った行為をしてしまっている可能性も当然にあり得るのである。だからこそ、彼ないし彼女の本来の意図（選択した意味・価値・目的）、つまりこう言って本来は何をするつもりなのか（何をしたいのか）を正面から取り上げ、テーマ化すべきなのである。

参考文献

- 小林純一 1979 カウンセリング序説—人間学的・実存的アプローチの一試み 金子書房
大野精一 1997 学校教育相談—具体化の試み ほんの森出版
大野精一 2003 何をどう聴いてみるか(1) 連載・学校教育相談の実践を読み解く— 体系化に向けて 月刊学校教育相談 ほんの森出版 2003年11月号

3 初出 危機介入の方法

月刊学校教育相談2001年5月号（ほんの森出版）2007/0919図、2011/07/07追記等追加

このところ「危機管理」という用語が新聞の紙面に度々登場します。「平常」に対する「危機」（したがって「異常」とされる）として語られていますが、この用語法には二項対立なニュアンスがあってぴったりきません。小学校高学年から高等学校までの思春期・青年期にある児童生徒に日頃接するわれわれ教師にとって、日常の中に危機があり、危機の中に日常があるといってもいいのではないのでしょうか。むしろ、危機が常態ですらあります。とすれば、「危機」を再定義し、ここから危機介入の具体的な方法を模索していくことが実践的だと思います。ここでは、通常の「揺れ（ながら、スパイラルに発達する）」を超えて、自分の力では元の「揺れ」の幅に戻れない場合（揺れ過ぎて、「離脱」から「逸脱」への軌跡をたどる）を考えます。揺れながらバランスを取るが通常であること（揺れないことではない！）、だから危機と平常の間には大きなグレーゾーンがあること（簡単に「異常」と言

わないこと！)、さらにその個人差は実に大きいこと（特に小さな危機を見逃さないこと！）といった三点には十分な注意が必要だと思います。

(1) 危機介入の方針

危機をこのように考えるとすれば、その対処方針は当面、危機を惹起する状況やパーソナリティ等の改善にあるわけではありません。ましてや、「揺れ」を終息させることではありえません。何とか本人の対処できる振幅の範囲にまで収めることにあります。ここまでくれば(情緒に一応の安定)、後は本人の自助資源やその他の援助資源が活用できるからです。逆にいえば、この水準になれば、さまざまな援助資源は絵に描いた餅と違ってよく、実際に生きてこないのです。

こういって、「これはその場しのぎ・時間稼ぎではないか」と言われるかも知れません。私にはどうしてこれがいけないのかよくわかりません。ハッキリ言って、その場しのぎ・時間稼ぎができて、不登校、いじめや中退にいたるケースが多いのです。このカバーに心理臨床的なアプローチがあると考えるのは、本来的には本末転倒だとすら思えます。もちろん「危機」回復以後の日頃の教育指導（発達を目指した子どもと教師とのかわり合い・折り合い・せめぎ合い）が問われることは言うまでもありません。

(2) 危機介入の方法

発達が変化（時として激変をともなった創造的な飛躍）として現れる以上は、子どもたちは常に危機と背中合わせにいます。危機が情緒的なパニックで表出されれば、見誤ることはありませんが、この場合は適時適切なアプローチが求められます。ただこの前に、「随分と無理している」、「今までと違って沈んでいたり、あるいは身体的に不活発になっている」、この逆に「随分と思いついた行動や発言をする」、総じて「どことなくその子らしさがなくなっている」ようになれば、要注意といえます。呼び出すことも悪くはありませんが、対応の時期と場面は、一緒にいて、そう感じたその時、その場です。

以下、山本和郎、鳴澤實、ドナ・C・アグレア、ジャニス・M・メズイック（付録の図を参照して下さい）ら各氏の諸研究を参考にしながら、私が実践している具体的な危機介入の方法を述べてみたいと思います。

① 本人の混乱状態を十分に受け容れ、信頼関係を深めることで不安や緊張を緩和する（土台づくり）

この段階がいつも難しいところです。身体的な危険を防止・転換（身体的な動作から声・言葉へ）するとともに、張り付いてしまったところを何とかそこから解き放つ必要があります。この場合に指示的な方法（こうすると、いいよ）を活用すると同時に、座ってもらう、一杯の暖かいお茶等を飲んでもらう等の「物理的」な対応も効果的です（悲しいから泣くのではなく、泣くから悲しいという側面）。受容のみにこだわることは、あまり効果的ではないと思います。

② 危機を促進・結実させる事件が何であったのか、その前後の様子を中心に時系列的にじっくりと聴き、共通の話題を見つけ出す（探索・理解）

危機の原因が何であったかというよりも、この危機は何をきっかけとして生じてきたのかと考えた方がいいと思います。第一、本人ですらその真の原因が分からない場合がしょっちゅうです。普段は何ともなかったちょっとした「事件」（例えば、友人や親、教師の何気ない一言）が大きく本人を左右していると思われます。また、どこからつまずいたか明確にすることは、それ以前にはオーケーだったことを再認識してくれます。

③ その事件についてどのように知覚しているのかを明確にし、それも含めて他の見方がないかどうか、相互に話し合う（とらわれの発見）

問題は本人がその事件をどう感じ、考えてしまっているのかにあります。パニックになるほど切羽詰まって、そうとしか感じ、考えられないのですから、そのことそれ自体を間違いだといっても何の解決にもなりません。そうではなく、「いま、ここでは」そうかもしれないが、他の違った見方・考え方もあり得るかも知れないという可能性を相互の話し合い（面接）の中で埋め込むことが重要になってきます。この際に論理療法やブリーフサイコセラピーの考え方も参考にはなりますが、私には実存的人間学的な発想の方がピッタリしています。

④ 今現在、サポートする人的・物的資源があるか確認し、必要ならば、その手当をする（ソーシャル・サポート作り）

これ以上落ち込まないためにも、また今後の回復のためにも本人周辺の今までのサポート資源を査定する必要があります。おそらく、これが一時的に欠けたために危機に陥る場合も多いでしょう。田村・石隈式「援助資源チェックリスト」が参考になります。当面は本人の目の前にいる「この私」が部分的に代替することが出発点でしょう。そのためにも、相互に人間的信頼関係の形成が重要になってきますので、ここでも学校教育相談の基礎的素養とその最低限の実現が肝要です。



【付録図】

(ドナ・C・アグレアとジャニス・M・メズイックのフローチャートから)

ドナ・C・アグレア、ジャニス・M・メズイック（小松・荒川訳）『危機療法の理論と実際』（川島書店、七八年刊）88ページをベースに追加・修正等を加えた。

⑤ 今までの自分の危機状態に対処してきた方法を出発点にしながら、当面、この面接の直後からどうするか、双方で納得のいく戦略を決定する（戦略メニュー作り）

今までも危機は何度かあったはずです。そしてその度ごとに何らかの対応でしのいできたと思います。その方法は何であったのか、また今回試してどうして効果がなかったのか、その他の対処の仕方は考えられないかなど、少しだけクールに話し合ってもいいはずですよ。お互いに知恵を出し合うという感じでしょうか。それを構造化して、紙に書いてみる。そしてやれそうなところから先ず始めてみる。一歩踏み出すことが重要だと思います。

⑥ 次回の面接日（時間）をハッキリと定め、その時までその方法を試してもらい、必要に応じて中間報告をしてもらう（フォローアップ）

とはいえ、本人はまだ不安で危なっかしい状態ですので、その結果を相互に把握しておかなければなりません。このために、次回の面談の具体的な日にち・時間・場所（緊急の場合の連絡方法も）を確定しておくことが絶対不可欠です。

⑦ 次回面接でその結果を聴き、必要ならば前段階にループする（再構成）

こうした危機介入の方法は危険を最小限にした試行錯誤ですから、あるいは何回も再構造化することになります。どの段階に戻っていくべきか、全体を見て判断することになります。さらに、こうした危機介入を経て、通常の教育的指授（指導と援助）にループして行くことになります。

（追記2011/07/07）

これですべてうまく行くと言うわけではありません。必要な場合には精神科医や心理臨床の専門家等へつなげることもあります。ただ、学校における教育相談活動が、『カウンセリング心理学』（Charles Gelso & Bruce Fretz 2001 清水里美訳）と同じく、個人の健康で正常な部分やその人の強さや資質に焦点を当て、比較的短期間の介入や人と環境との相互作用、そして教育・キャリアの発達・環境を重視する以上、コンサルテーションに適合的な「危機介入」の方法は、極めて重要なのです。

4 教師のための読書案内

カウンセリング序説－人間学的・実存的アプローチの一試み－ 月刊生徒指導 8月号 小林純一著 1998（学事出版）30-31

本書は、私のカウンセラー・トレーニングの恩師である小林純一先生（上智大学教授）の主著である。私は、一九七九年に上智大学カウンセリング研究所専門カウンセラー養成課程に入ったので、小林先生からこの本を使って直接お教えいただいた初めての「学生」の一人ということになる。小林先生と本書から「カウンセラーとは何か」「カウンセリングとは何か」そして「人間とは何か」と言った根本的な問題に関して今もたくさんのことを学び続けている。こうした問いかけなしには、学校現場における相談担当者としてやっていけないからである。

本書に書き込まれた私の読書メモによれば、私は本書を購入後、直ぐに読了している（七九年九月）。正直いって、よくわからなかったという印象が強い。その後、八十年二月、八一年二月、さらに八二年二月、同三月と再読してきて、少し全体の輪郭が明確になった。十一年ぶりに九三年九月に再読し、翌年九四年九月に読了してようやく自分の身に吸収されたようである。実に七回の再読、十五年の歳月が経っていた。

私には一冊の本にこんな形で執着した経験はなかった。何故、こうなったのか。

それは第1に小林先生の肉声と重なってしまい、行間（つまり、書かれていないこと）をも読み込もうとしたからである。小林先生の講義と演習は、当然にも本書よりも広く、深いのであり、それらをつかってたくさん書き込みで行間を埋めることになった。今、これを読み返してみると、当時の私がカウンセリングのどのあたりに引っかかっていたかがわかって、懐かしい思い出になっている。

第2には、本書は哲学的な色彩が強いので、立ち止まって考えさせられることが多いからである。カウンセリングの単純なテクニックなどとは迂遠の本書は、「カウンセラーが一人の人間としてカウンセラーであるということは、どういう意味であるのか」という本質的な問いかけをしているのである。小林先生はこう書かれている。

「カウンセリングは、クライアントにとっては「自分が何者であり、だれであるか」を探求するプロセスであり、カウンセラーは、このプロセスをクライアントと共に生きようとする。カウンセラーは、他者から見れば技術を用いるかのように思われるかもしれないが、技術者ではない。カウンセリングも、同様に、単なる理論と技術から成る自然科学ではない。」

この議論は、今日の教師の専門職性をめぐる「技術的熟達者」と「反省的実践家」につながるものである。

第3には、本書の中に私の心の琴線に触れる珠玉の名文が多く、じっとそれを味わってしまうからである。その中でも、次の小林先生の文章に何度、勇気づけられたことか。

「カウンセラーがクライアントを信頼し期待する確信というのは、「この人」も自分と同じ人間であ

るので、かけがえのない自己の人生を幸福に生きたいと望みながら一人間としての成長を希求しながら一人の人生の旅路のある時点では知的にも情緒的にも混乱したり苦難に遭遇したりすることが当然あり得る存在であること、また、自分と同じ人間であるので、愛し愛されることを願い、自由と独立を獲得して自己の可能性を実現しようとする意志を有する存在であること、そして、このような自分であることを理解されたいとひそかに望んでいる存在であることを固く信じているので、「今、ここにいるこの人」が今どんな世界に生きているかをできるだけ知って、それをそのまま大切にしたいと思っ

ているということである。」
そして、最後には論理的な体系性を持った本書が私の性格にピッタリしていて、読めば読むほど分かりやすくなっていったからである。これは、トレーニングの方式にも反映している。

相談面接に関して、小林先生の議論は実にクリアなのである。例えばこうである。

「カウンセラーがクライアントに反応して、何かの言葉や文章を述べるとき、彼はクライアントに対して何かをしているのである。同じことがクライアントについてもいえる。換言すれば、人は何かを表現すれば、相手に対して何かあることをしているし、彼の意識では何かをしようとして発言しているのである。彼自身は、自分がしていること、または、しようとしていることを明確に意識して発言しないかもしれない。しかし、彼の発言には彼の意図が働いているにちがいない。カウンセリングにおいては、カウンセラーの意図と発言内容との一致が重要視される。」

このことはカウンセラーだけではなく、教師にとっても重要なことである。「今、ここで、何をしているのか、何をしようとしているのか、何をするつもりなのか」が教師に明確でないならば、効果的な指導・援助などできまい。

ただし、こうしたことを意識的に自覚するには、適格なトレーナーによる的確なトレーニングが必要である。この意味において、私は小林先生との出会いに感謝せざるを得ないのである。

5 インシデント・プロセスによる事例研究法

インシデント・プロセスは、マサチューセッツ大学のポール・ピゴーズ教授によって1950年に考案された。この方法では、情報収集の視点を重視するため、事例の一部分を示すにとどめ、事例提供者に参加者が質問することから児童生徒に関する情報や問題行動の全体像を知ることが特徴である。(埼玉県教育研究所連絡協議会編集『教育相談機関及び学校で求めている事例研究の技法』平成6年)

千葉県立浦安南高校の安田陽一氏はインシデント・プロセスを極めてわかりやすく紹介し、学校現場に適するよう翻案している。千葉県総合教育センター教育相談研修会にも取り入れられているので、校内研修会の参考になると思われる。

大野(1997)は上記の2者を折衷して次のように構成している。

(1) 児童・生徒理解—指導方法として構成する

インシデント・プロセスは、狭く教育相談の枠に拘らずに、もっと広く児童・生徒指導の有効な方法と考えればよい。情報の整理・収集・気づきの向上、共通理解の形成、継続的・組織的指導の実施にとって、インシデント・プロセスは、有益なのである。

(2) 医学・法学教育方法と比較して構成する

イメージとして患者さんの一枚のレントゲン写真やクレジットカードに関する法律相談を設定した方が、インシデント・プロセスの理解にはいいと思う。ここがインシデント・プロセスの発祥の場なのだから。提示された客観的な資料から自分の力量でわかるとわかるとわからないところを読み

とり、さらなる情報収集する。グループ内の相互協力・批判を通じて、解決策を模索するのである。

(3) 二つの研究・実践を折衷して構成する

私は、基本的には千葉県総合教育センター方式【以下の(4)参照】で実施しているが、下記の点については、埼玉県立南教育センター方式を取り入れている。

- 1) 資料には、B 5 判半分程度に問題行動・成績・出席状況・個人調査票記載事項等を記し（個人情報に注意）、指導内容はふれない。
- 2) 児童・生徒理解（問題点・要因、背景、仮説）、対策・指導法（仮説・理由）に関しては、本人・家庭・学校・その他に分けて考えるといい。

	児童・生徒理解のレベル 問題点・要因・背景・仮説	児童・生徒指導のレベル 仮説・理由
本人		
学校		
家庭		
その他		

- 3) 理解・指導に関して、別途、各個人の研究、グループ研究、全体研究をし、個人研究において、糊付き付箋カードを利用して、各3項目ずつ書いて一覧表を作成してもいい。

(4) 実際の進め方（110分以内）

- 1) 事例概要説明（10分以内）
- 2) 児童・生徒理解のための一問一答方式による情報収集（30分以内）
- 3) 児童・生徒理解のためのグループ討議（20分程度）
- 4) そのグループ討議内容の発表（10分程度）
- 5) 児童・生徒指導のためのグループ討議（20分程度）
- 6) そのグループ討議内容の発表（10分程度）
- 7) 事例提供者のコメント（コンサルタントの意見も含めて10分以内）

6 書評

Charles Gelso & Bruce Fretz (2001). *Counseling Psychology* 2nd ed. Belmont, CA: Thomson Wadsworth, 652 pages (清水里美訳 *カウンセリング心理学* 2007 プレーン出版 617頁) (教育総合研究第2号 日本教育大学院大学研究紀要 155-159, 2009)

本書は「広範な科学性 science と専門（職）性 profession をもつ（応用）心理学と言う学問体系のなかの主要な一専門領域である」「カウンセリング心理学に関する入門書 introductory text on counseling psychology」(p. 2 : 2 頁, p. 630 : 593 頁) である。ここでは入門書 introductory text という言い回しに注意しておきたい。本書は決して初級者向け primer の論説や解説ではなく、カウンセリング心理学の全体系へと導く原典 introductory text を目指したものと言える。本書に a beginning text (p. v : i 頁) という表現も見られるが、他の心理学分野には specialized books があるのに、カウンセリング心理学だけが例外だったとしているので、こう解していいだろう。

こうした意味で「カウンセリング心理学」という日本語訳でも読める著書を、私は寡聞にして知らない。例えば、國分康孝著『カウンセリング心理学入門』（PHS 新書・1998年刊）はカウンセリング

心理学の非常に優れた初級者向け primer の解説書であり、渡辺三枝子著『新版カウンセリング心理学ーカウンセラーの専門性や責任性』（ナカニシヤ出版・2002年刊、旧版は1996年刊）はカウンセリング心理学の歴史に注目しながらカウンセラーやカウンセリングという実践活動の専門性や責任性を明確にしよとした名著で、この二著とも当然に日本という文化環境を前提に書かれたものである。また近刊の福島脩美著『総説カウンセリング心理学』（金子書房・2008年刊）や國分康孝監修『カウンセリング心理学事典』（誠信書房・2008年刊）は日本における Counseling Science を総説したり体系的に記述したもので、最新の成果が満載されている。ただ、今も私が痛切に知りたいと思うのは、カウンセリングという実践活動を支えている心理学的な土台としてのカウンセリング心理学 Counseling Psychology という包括的で全体的な体系なのである。

本書は Steven D. Brown & Robert W. Lent (Eds.). (2008). Handbook of Counseling Psychology (4th ed.) Wiley:Hoboken, New Jersey, 639pages, ISBN 978-0-470-09622-2で度々引用され (pp. 34, 86, 94, 483)、さらに本書の著者の一人 (Charles Gelso) はこのハンドブックの寄稿者である。本書は現時点で私の希望をかなえてくれる唯一の本である。

本稿では3つのテーマに絞って本書を紹介していく。その上で日本におけるスクールカウンセリングあるいは学校教育相談の特殊性を浮き彫りにしたいと思う。

まずはじめに本書の構成を見ながら、カウンセリング心理学の全体像（特徴・特長）を明らかにする。本書の構成は次の通りである。

はじめに／第1章 カウンセリング心理学とは／第2章 専門職分野としてのカウンセリング心理学の発展／第3章 カウンセリング心理学における研究と科学／第4章 現代社会の変化と心理専門職／第5章 サイコロジストとしての倫理／第6章 社会の文化的多様性とカウンセリング心理学／第7章 カウンセリングサイコロジストになるために／第8章 治療関係／第9章 クライエントへのカウンセラーの応答／第10章 精神分析的アプローチ／第11章 行動主義的アプローチと認知的アプローチ／第12章 第3勢力：人間性・体験的アプローチ／第13章 新しい時代におけるアセスメントの科学と実践／第14章 キャリア心理学：画期的出来事と最前線／第15章 キャリアカウンセリングとキャリア介入／第16章 治療的グループワーク：一つの確立された形式／第17章 作動するシステム：家族とカップルへの介入／第18章 予防的介入と教育的発達の介入／第19章 コンサルテーション：他者に力を与える／付記 credits・人名索引・事項索引（日本語訳書には冒頭に「日本の読者のみなさんへ」、巻末に訳者あとがき・著者、訳者の紹介がある。また本原著の初版は1992年刊である。）

カウンセリング心理学は上述の構成でもわかる通り治療 remedial、予防 preventive、発達促進 developmental といった極めて多様な役割や内容 diversity を有するものであるが (p. 22 : 21頁)、それらを総括するとどのような特徴・特長が見いだせるのか。本書ではこれらを次の5つにまとめている (pp. 6-10 : 6-10頁)。

- 1) 個人のパーソナリティに関して重度の障害を受けている部分ではなく、健康な部分 intact opposed to severely disturbed personalities に焦点を当てる。健康なパーソナリティ、「正常範囲」に近い問題やクライアントに主眼を置く。
- 2) 障害の程度ではなく、人の強さや資質 assets and strengths に注意を向ける。重度の精神障害者に対して働きかける場合でも彼らの持つ強さや資質に注意を向ける。
- 3) 比較的、短期間の介入 relatively brief interventions に重きを置く。
- 4) 人か環境かのどちらかに焦点を当てるのではなく、人と環境との相互作用 persons-environment interactions に注目する。個人の特性ではなく、人と環境との相互作用に重点を置く。
- 5) 教育・キャリアの発達・環境 educational and career development and environment を重視する。個人の教育やキャリアの発達、および教育環境・職場環境を重視する。

上記のカウンセリング心理学の5つのテーマは、臨床心理学や学校心理学、産業・組織心理学、新しくは神経心理学、健康心理学等の役割や内容といくつか共通するものを持っているが、カウンセリング心理学はこれらすべてのテーマが反映している専門領域であり、その特殊性はこれらの5つのテーマをすべて具体化することから得られるものである。だからこそ、「コンサルテーションは、一つの望ましい介入 a preferred intervention として、また「科学者でもある実践家」としてのカウンセリ

ングサイコロジストのあらゆる重要な役割を統合したもの a synthesis of all the key roles of counseling psychologist as scientist-practitioners と考えることができるだろう」(p. 632 : 595 頁) と本書を総括することになるのである。

カウンセリング心理学者(カウンセリング・サイコロジスト)はカウンセリングの実践家 counseling practitioner として画一的な線引きができない現実の多様なニーズを実際に満たす必要がある。こうなると、個々のカウンセリング・サイコロジストも当然多種多様であろう。しかし「我々カウンセリング・サイコロジストは内的な同一性を核に持ちながらそれぞれに多様であることを祝福している」(p. 43 : 40頁) という。さらに専門職として効果的に(事後評価も含む)現実のニーズを満たすためには科学者 scientist または研究者 researcher としての教育も同時に受けなければならないのであろう。これが応用心理学としてのカウンセリング心理学における「科学者でもある実践家」モデル the scientist-practitioner model である。問題なのは、科学者 scientist または研究者 researcher であるとはどんなことなのかである。これが本稿の2番目のテーマで、本書ではそれらを3つのレベルに分けて説明している(pp. 52-57 : 48-53頁)。

第1のレベルは「研究の結果を論評したり、利用したりする能力」で、研究成果を正確に理解しその結果得られた知見(科学的に言えばどのような方法が用いられるべきか等)を自らのカウンセリング実践に活用できなければならない。

第2のレベルは「自分の仕事について科学的に考え、実行できること」で、批判的な思考スタイル(批判的に考え、十分に懐疑的であれ)やクライアントへの科学的な働きかけ(クライアントについて、その問題は何か、最も良い介入法は何か、この介入に関してどのような反応か等につき仮説を設定し、臨床実践の場で検証をし、これらを継続的に繰り返す)を重視することである。

第3のレベルは「職場状況に関係なくキャリアの一部として実際に研究 research を行えること」で、最低限として「仮説を組み立て、独創的な問いを発する conduct original inquiry」ことである。

「科学者でもある実践家」モデルではこれら3つのレベルをどのように把握しているのであろうか。「科学者 scientist でもある」のだから、当然にも科学者 scientist だけで閉じられるような科学者 scientist のあり方ではあるまい。実践家 practitioner へ向けて開かれている科学者 scientist とはどのようなものなのであろうか。本書では心理学を中心にしながら研究 research (実証的研究 empirical research) や科学 science、学究活動 scholarly work という用語検討を通じてこの問いに答えている。

実際に行われている心理学の研究 research はせいぜいのところ「自分たちの観察が調べている特定の現象について偏った結論を導かないようにできるだけ条件を統制し」、「何らかの数量化を行」った上でこれまでの「研究努力をさらに積み重ねるように研究理論とともに一つのまとまった知識を確立すること」でしかない。一方で科学 science とは「統制された条件のもとでの観察や精密な定義、反復可能性(または再現性)に重点を置く態度や方法」であり、「統制 control、精密さ precision、再現性 replicability」の3点を重視する。とするならば21世紀に向けてますます進展する保険会社等の主導するマネジドケア managed care に合わせようとして、いくら科学的であろうと努力しても、まだまだ大半の心理学の研究 research はとても科学 science とは言いようがない。実践家 practitioner へ向けて開かれている科学者 scientist、あるいは実践 practice へ向けて開かれている科学 science (これが「科学者でもある実践家」モデルを支えている)とは、学究活動 scholarly work まで拡張された概念であり、「カウンセリングの事例に関する哲学的な問いかけや歴史的な分析、思慮深い非数量的でほとんど統制されていない分析」も含みこんだ「知識や理解を専門的かつ思慮深く探究すること(知識への探求心 the search for knowledge)なのである。日本では軽視されがちであるが、「実証的研究 empirical research を行わずに理論的な論文(臨床理論や個々の事例から得た仮説など)を書く者は「科学者でもある実践家」モデルにおける科学者の役割を有効に果たしている」(p. 57 : 52 頁)と著者は断じている。

なおカウンセリング心理学を含めてアメリカの心理学系大学院の実践的な履修ガイドとして、

American Psychological Association (2008). Graduate Study in Psychology, 2009. Washington, DC: American Psychological Association, 999pages, ISBN 978-1-4338-0395-6があり、ここには本学と提携している Alliant International University に関する紹介が専攻別に掲載されている (pp. 38-66)。

第3のテーマはこうした「科学者でもある実践家」モデルをもつカウンセリング心理学の全体的な実践体系、具体的には介入の対象・目的・方法等を総合・統合した構造化モデルである。本書では2つのキューブ(立方体)モデルが紹介されている(以下の記述順に、pp. 593-4 : 559-560頁および pp. 170 : 163-164頁)。

先ずモリルらのカウンセリング36面モデル (1974) Morrill, W.H., Oetting, E.R., & Hurst, J.C. (1974). Dimensions of counselor functioning は、介入の対象 Target of Intervention、介入の目的 Purpose、介入の方法 Method の三次元からなるキューブを想定し、介入の対象として個人・一次 primary 集団・関連 associational 集団・機関 institution またはコミュニティ community の4要素を、介入の目的として治療 Remediation・予防・発達の3要素を、介入の方法としてメディア media・コンサルテーションと訓練・直接的サービスの3要素をあげて、4ラ3ラ3 = 36個の組み合わせからなるモデル(ルービック・キューブ型の整理箱をイメージするとわかりやすい)を提示した。これで見ると、カウンセリング(広義)の実践は例えば不登校については対象として「個人」を、目的として「治療」を、方法として「カウンセリング(狭義)の直接的サービス」の小箱に分類されることになる。

このモリルらの立方体モデルを修正し、人種的・民族的マイノリティ等の多文化に対応した心理学的サービスを視野に入れたものがアトキンソンらのカウンセリングに関する三次元モデル Atkinson, Kim, & Caldwell, 1998 Three-dimensional model for counseling racial/ethnic minorities である。

このモデルでは、介入が援助 Helping に変わり、さらに目的→目標(予防か治療か)、対象→問題の原因の所在(問題が内的な原因で起こっているのか、それとも外的な原因で起こっているのか)、方法→文化的適応(マジョリティの文化への適応が高いか、それとも低いか)となっている。この組み合わせによって2ラ2ラ2 = 8通りの心理学的サービスの担い手が表現できる。それらは、カウンセラー counselor やセラピスト psychotherapist、コンサルタント consultant、変化の代理人 change agent、アドバイザー advisor、擁護者 advocate、文化固有のサポートシステムを促進する者 facilitator of indigenous support system、文化固有の治療法を行う者 facilitator of indigenous healing methods と呼ばれる。

ここからカウンセラー counselor やセラピスト psychotherapist の役割を考えると、例えば進学校特有の学校文化・生徒文化によく馴染んだ生徒が内的な原因で問題を生じる(た)場合に予防的あるいは治療的に援助する担当者でしかないということである。こうした文化に馴染めない生徒が内的な原因で問題を生じた場合にも治療的に関われば、それに対しては「文化固有の治療者」であるし、予防的に関われば「文化固有のサポートシステムの促進者」と言うしかない。カウンセリングは当該文化に対してどのような意味があるのか無自覚ではいられないのである。なおカウンセリングのキューブ(立方体)モデルに関して私は共同研究を続行している(自主シンポジウム「事例研究のあり方その1」日本教育心理学会第49回総会発表論文集、S54-55、2007; 自主シンポジウム「事例研究のあり方その2」日本教育心理学会第50回総会発表論文集、S46-47、2008)。

以上3つのテーマに即して本書を紹介してきた。最後にこの延長線上で日本におけるスクールカウンセリングあるいは学校教育相談の特殊性を簡潔に浮き彫りにするとどうなるか。先ずスクールカウンセリング(スクールカウンセラー)が学校におけるカウンセリングという実践活動であるとすれば、その中核になる心理学的な土台は臨床心理学でも学校心理学でもなく、カウンセリング心理学と言うことになる。また40年以上の歴史を有する学校教育相談 School Counseling Services by Teachers in Japan は学校教育活動を中心に構成すべきであるが、教師性と相談者性の接点を再度見つめ直そうとすれば当然にもカウンセリング心理学という心理学的な基礎づけが必要不可欠になるであろう。悪

い意味でも、良い意味でも日本におけるスクールカウンセリングあるいは学校教育相談（広くカウンセリングそのもの）が特殊性（課題）を帯びたのはカウンセリング心理学を十分に含み込まなかったからである。本書が広く研究者や実務家から受けいられて、日本におけるスクールカウンセリング（スクールカウンセラー）・学校教育相談実践が真に「科学者でもある実践家」モデルへと転換する契機になることを期待している。

最後に、本書には表表紙等二葉に原著者名の、また38、163、188、590頁等に誤植がみられるが、再版の際に訂正されるであろう。

7 日本教育大学院大学研究紀要 書評原稿（2011年12月25日）大野精一

『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』 Donald・A. ショーン著、柳沢昌一・三輪建二監訳 2007（鳳書房）440頁

(1) 先ず本書の意義と内容構成を専門職大学院の法的な制度設計との関わりで明確にしておきたい。

本学は専門職大学院であり、私は実務家教員としての審査を受けて本学教員として教育・研究に携わっている。このところ明確にしておかなければならないと思うことは、教職大学院を含む専門職大学院や実務家教員のあり方（存在根拠）である。

周知の通り（以下詳しくは、評者が書いた「専門職としての教師—新しい時代を担う人づくり—」教育研究岩手（岩手県立総合教育センター）第94号、2006、30-35を参照）、大学院教育は第一義的に研究者養成を目指すものであった。しかしながら1998（平成10）年10月26日大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」で、「大学院修士課程におけるこれまでの高度専門職業人の養成を更に進めて、特定の職業等に従事するのに必要な高度の専門的知識・能力の育成に特化した実践的な教育を行う大学院の設置を促進し」、「高度専門職業人の養成に特化した実践的な教育を行う大学院修士課程は、例えば経営管理、法律実務、ファイナンス、国際開発・協力、公共政策、公衆衛生などの分野においてその設置が期待される。」とされた。未だ大学院修士課程という枠内の制度設計であるが、1999（平成11）年、9月14日「大学院設置基準」（文部省令第42号）において「高度の専門性を要する職業等に必要な高度の能力を専ら養うことを目的とし、特に必要な分野において専門大学院を置くことができる」（第31条第1項、傍点は評者）とされた。ここでは具体的に特定された「高度の専門性」「を要する職業等に必要な高度の能力を」、旧来の大学院で「専ら養う」（専門養成）ことができるとされていた。

しかしながら2002年に学校教育法第65条が全面改正され（平14法118改正）、その第1項で「大学院は、学術の理論及び応用を教授研究し、その深奥をきわめ、又は高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培い、文化の進展に寄与することを目的とする。」、そして第2項で「大学院のうち、学術の理論及び応用を教授研究し、高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培うことを目的とするものは、専門職大学院とする。」（傍点は評者）とされた。これに基づき大学院設置基準第2条で大学院における課程は修士課程、博士課程及び専門職学位課程の3つに、さらに専門職大学院設置基準第2条で「専門職学位課程は、高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培うことを目的とする。」（傍点は評者）と規定された。ここではそれぞれの分野で個々に「高度の専門性」「が求められる職業を」実際に「担うため」に、未だ確定したものではないが、それらに必要な「深い学識及び卓越した能力を」、新設された専門職大学院という制度で「培う」こととされた。なお、学校教育法で「培う」という用語は「実践的な能力を培う」（第55条第2項）という行論で登場している。

この流れはまだ続く。2004（平成16）年4月に「専ら法曹養成のための教育を行うことを目的とする専門職大学院」として法科大学院が創設され、さらに2008（平成20）年4月に「専ら教員の養成又は研修のための教育を行うことを目的とする専門職大学院」として教職大学院が中央教育審議会の2つの答申（平成17年10月26日「新しい時代の義務教育を創造する」、平成18年7月11日「今後の教員養

成・免許制度の在り方について」)を受けて開校した(専門職大学院設置基準第26条第1項には「研修のための教育」は含まれていない)。教職大学院は理論と実践の融合を目指すものであるから、その授業においては、実務家教員には、実践知と理論との架橋や、実践経験の研究的省察をリードすることが求められる(傍点は評者)。また、①基本的に学校教育の実際の事例(ケース)を素材とし、これを構造化・体系化する形により教員の適応能力を育成するための授業とする、②この観点から、従来の大学教育における一般的な形式である講義・演習は、授業の導入や授業で用いる方法論の確認や授業の前提となる基礎知識の確認、事後の結果等に基づくまとめなど、最小限にとどめることが望ましいとされている。なお、同設置基準第2条第1項で使われている「培う」という用語が、教職大学院では「教員の養成」のみで、条文中整合性に欠けるとと思われる。

以上が教職に関わる専門職大学院や実務家教員の法的なあり方(法的な存在根拠)である。しかしながら、こうした規範的な規定が正しいにしても、これを現実にも実質化する統合的な「事例集」や、その事例(ケース)を記述する方法論は現時点で不存在かつ不明であると思われる。このままでは教職に関わる専門職大学院も教職大学院も画餅になりかねない。少なくとも、「実践知と理論との架橋」や「実践経験の研究的省察」に関わる原理的な方法論を明確にしておくことが求められている。本書は、この問いに以下のような内容構成で正面から応えた(答えた)ものであり、「日本における教育研究のみならず、専門家教育の改革に対するもっとも説得力ある方向定位としての役割を果たしてきている」(監訳者解説、392ページ)。なお、上記の二つの重要句は、研究(者)と実践(者)の対話や協働あるいはパートナーシップとして、例えば、原著でoverarching theories(p.317)やreflective research(p.323)として登場している。

はじめに

第一部 専門的知識と行為の中の省察

第1章 専門的知識に対する信頼の危機 第2章 技術的合理性から行為の中の省察へ(実践に関する支配的な認識論/技術的合理性の起源/技術的合理性の限界に気づき始める/行為の中の省察【行為の中の知の生成・行為の中の省察・実践の中の省察】)

第二部 プロフェッショナルによる行為の中の省察—いくつかの文脈

序 第3章 状況との省察的な対話としての建築デザイン(デザインにかかわる専門的職業/省察的におこなうデザインの事例【プロトコル】/プロトコルの分析【デザイン領域・込められた意味・スタンスの変化】/行為の中の省察の根底にあるプロセス) 第4章 精神療法—固有の宇宙をもつ患者(精神療法の歴史的な展開/臨床実習指導における会話/臨床的な実践の中の知) 第5章 行為の中の省察の構造(はじめに/問題を設定しながら実験を評価する/過去の経験を固有の状況へもち込む/実践現場での実験における厳密性/仮想世界/探究へ向かう姿勢/技術的合理性と行為の中の省察との比較) 第6章 科学に基礎を置く専門的職業の省察的実践(科学に基礎を置く専門的職業とは/工学デザインの〈わざ〉/科学調査の〈わざ〉/〈見なす〉ことについての省察/科学に基礎を置く実践の社会的文脈) 第7章 都市計画—行為の中の省察を制約するもの(都市計画実践をめぐる状況の展開/ある都市プランナーが知ろうとすること【プロトコルの中で起こっていること・役割と状況の枠組み(フレーム)をつくる・実践の中の知の生成と自己強化のシステム・行為の中の省察を制約するもの・まとめ】) 第8章 マネジメントの〈わざ〉—組織学習システム内での行為の中の省察(マネジメントの分野における分裂/マネジメントの〈わざ〉【市場で起こっている現象を読み取る・組織のトラブルを読み取る・製品開発について学ぶ】/組織学習システムがもつ制約/マネジメントの〈わざ〉とその制約) 第9章 行為の中の省察の類型と制約—職種を超えて共通するものに着目して(定数と変数/行為の中の省察を制約するもの)

第3部 結論

第10章 専門的職業の意味と社会における位置づけ(はじめに/プロフェッショナルとクライアント/研究と実践【フレーム分析—自分のフレーム(枠組み)を分析すること・レポート—構造の研究—事例のレポート—に基づく探究プロセス・探究と架橋理路の基礎的方法に関する研究・行為の中の省察プロセスに関する研究・研究者と実践家】/省察的実践の機構【学校・省察的実践者としての教師・官僚制・厚情】/より大きな社会的文脈での専門的職業の位置づけ) 原注・解説(柳沢昌一)・あとがき(三輪健一)・人名索引・事項索引

第10章 専門的職業の意味と社会における位置づけ(はじめに/プロフェッショナルとクライアント/研究と実践【フレーム分析—自分のフレーム(枠組み)を分析すること・レポート—構造の研究—事例のレポート—に基づく探究プロセス・探究と架橋理路の基礎的方法に関する研究・行為の中の省察プロセスに関する研究・研究者と実践家】/省察的実践の機構【学校・省察的実践者としての教師・官僚制・厚情】/より大きな社会的文脈での専門的職業の位置づけ) 原注・解説(柳沢昌一)・あとがき(三輪健一)・人名索引・事項索引

第3部 結論

第10章 専門的職業の意味と社会における位置づけ(はじめに/プロフェッショナルとクライアント/研究と実践【フレーム分析—自分のフレーム(枠組み)を分析すること・レポート—構造の研究—事例のレポート—に基づく探究プロセス・探究と架橋理路の基礎的方法に関する研究・行為の中の省察プロセスに関する研究・研究者と実践家】/省察的実践の機構【学校・省察的実践者としての教師・官僚制・厚情】/より大きな社会的文脈での専門的職業の位置づけ) 原注・解説(柳沢昌一)・あとがき(三輪健一)・人名索引・事項索引

(2) 次に本書の内容を「行為の中の省察 reflection-in-action」に即して紹介する。

専門職大学院で法的な存在根拠の中核である「実践知と理論との架橋」や「実践経験の研究的省察」

に関わる原理的な方法論を、本書は「行為の中の省察 reflection-in-action」がもつ独自の構造に求めている。ここでいう「行為の中の省察 reflection-in-action」とは、ショーンの他書によれば(Donald A. Schön Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. Jossey-Bass Inc Pub, 353pages, ISBN1555422209)、「現にそれを行っている間に(そこで)現に何をしているのかを考えること」the thinking what they are doing while they are doing it (p. xi) とされている。このことは、通例において「題材についての熟練を実際の行為で示しているけれど、その理由や意味、その熟練の源泉について明かさない」ままになっていた「秘技性と熟練 (mystery and mastery)」(原著 p.126 : 訳書144頁) や、そこに沈み込んでいる「実践者のわざ artistry」(例えば p.129 : 148頁)に対して「実践の認識論」(例えば原著 p. 287 : 訳書305頁) から光を当てて、「実践の中からの知の生成 knowing-in-practice」(例えば原著 p. 234 : 訳書249頁) として、「厳密性か適切性か rigor or relevance」をめぐるジレンマ」(原著 p. 42 : 訳書42頁) を解こうとする創造的な試みである。こうすることで古典的な「専門知を脱神話化する」(原著 p. 345 : 7 : 訳書362頁) のである。しかし何故このことが問題=課題となるのか。

現に今もって支配的な見解は、「専門的職業の人びとが身につけている体系的な知の基礎は、以下の四つの本質的な特性をもつと考えられている。専門分化していること、境界がはっきりしていること、科学的であること、そして標準化されていること」(原著 p. 23 : 訳書23頁)、この「理論や技術を厳密に適用し」て「道具的な問題解決」(原著 p. 21 : 訳書21頁) を図る、というものである。この見解は実践に対する「実証主義者の認識論」に立脚し、目的と手段、実践と研究、行為と知という「三種類の二分法に支えられている」が、実際には専門的職業の人びとは「現実の問題状況に出会い、その問題状況を組み立てていかなければならない。彼らはその問題状況に枠組みを与えると同時に、注目すべき特徴やその状況に負わせる秩序を決定し、また、状況変化の方向性をも決定する。このプロセスでは、探究の目的と用いる手段とが分離されることなく決められている。継続的な探究では、状況に向かって行為することは決定とともに不可欠であり、問題解決は大きな試みのひとつ」なのである(以上原著 p. 165 : 訳書181頁)。むしろ「一流のプロフェッショナルがプロフェッショナルに対する信頼が危機に瀕していることについて記述して語る時、彼らは実践・実務の現場では、伝統的な行動様式や知識があてはまらないという点に焦点を置く傾向がある。複雑性、不確実性、不安定性、独自性、価値観の衝突のもつ重要性への認識が高まっているのである」(原著 p. 18 : 訳書17頁)。専門的職業の人びとは次のような疑問を持つ必要があるのだろう。「プロフェッショナルが技術的な専門家としての意味で「知っている」と主張する場合にはいつも、彼が前にしている状況に対して彼の専門家としてのカテゴリーと理論と技法をあてはめている。専門家としての彼の実践の中の知に適合しないような様相を呈する状況に対しては、その状況における人間も含めて、それを無視したり、言い逃れたり、あるいは既存の知識に合うように管理しようとしたりする」(原著 p. 345 : 訳書363頁) ことがないかどうか。

「未知の状況にもち込むレパトリーの幅と多様性」において優れた実践家は、このレパトリーを使うことで「固有の状況に関連する過去の経験を持ちこ」み、「未知の状況を既知の状況と見なし、既知の状況でおこなったことがあるとしながら未知の状況の中でおこう」(原著 p. 140 : 訳書158-159頁)、あるいは「未知の問題のモデルを既知の問題からモデル化することを学び、知覚してはいるがまだ表現していない類似性を省察することによって新たな理論を組み立てる」(原著 p. 203 : 訳書216頁) のである。ただしここには「厳密性に関する固有の規範」(原著 p. 152 : 訳書169頁) がある。問題解決の「ひとつの手立てが、意図したとおりにならず、全体として望ましくないと考えられる結果を生み出すとき、探求者はその手立てに内在している理論を表面に出し、それを批判し、再設定し、その理論と一致する手立てを作り出すことによって新たな理論を試す」ので、探究においては「変化への関心が優先され、それゆえに、(望ましいと考えられる変化として一評者) 肯定 affirmation の論理が(確証 confirmation の論理に一評者) 優先されるのである」(以上原著 p. 155 : 訳書172頁)。

総じて、専門職大学院では、狭い分野をより深く探究する一点限定で他分野では濃度の薄いスペシ

ャリスト（専門性）を育てるのではなく、広い分野にわたり相互関連（ネットワーク的知）や構造化等を追究することで（「行為の中の省察 reflection-in-action」）、濃度の濃さにより深さを担保するプロフェッショナル（専門職性）を求めるべきことを、ショーンの本書は示唆している。ショーンのいう「行為の中の省察」を中核とした「専門職」像を手がかりにしない限り日本における専門職大学院や実務家教員の実質的なあり方（存在根拠）は明確化し得ないように思われる。

(3) 最後に、専門職大学院という制度においては、実習（正確には監督実習）は極めて重要であるので、そのあり方（存在根拠）につき「行為の中の省察 reflection-in-action」との関わりで、学校現場で行われている実習のあり方を分析した森下覚らの研究があるので（森下覚・尾出由佳・岡崎ちひろ・有元典文 2010 教育実習における学習はどのように構成されているか—教育的デザインと実践の保持のデザインとのダイナミクス—教育心理学研究 58、69-79.）、紹介したい。

従来の教育実習における学習研究は実習生の「教師」や「児童」（広く生徒も含む）、「授業」に対する認知・意識（実習生自身の知識や技術）の変容を研究対象にし、教育実習における体験的学習の効果や重要性を提示してきたが、「実習生」や「実習生を含む教育現場の学習環境」（実験的に統制された研究はあっても、学習環境そのものを直接的には扱ってきていない）との社会的な関係の中で構成される「学習」に焦点を当ててこなかった。しかしながら学習を記述するとき、学習者を囲む学習環境は重要な意味を持つのであって（状況的学習論）、学習を学習者という個体の行動変容として記述するのではなく、学習を人がある文化的実践に参加し、新参者から古参者へと成長する過程（正統的周辺参加）と記述した方が説得的かつ現実妥当性があり、教育実習もここで言う文化的実践（ある文化における人びとが、文化の価値や役割を共有し、再生産的に文化を維持・構成する行為）である。

この研究は継続的な教育実習のフィールド調査から得られた動画データや言語データを分析し、教育実習における実習生の過程を教師の文化的実践への正統的周辺参加の過程として記述できることを確かめている。具体的には、実習生の学習は、「教育的デザイン」（教員養成のために学習の場を構成しようとする大学側の教育的な取り組み）と「実践の保持のデザイン」（実習生が参加した形で自らの教育実践を成立させるための現場の教師の取り組み）とが共存する学習環境の上に構成され、さまざまな「学習の制約」（学校は現場教師の教育実践の場である。実習生が自由に体験学習する場ではない）を受けながらそこでの各自の「体験の省察」（教育実践の場における自らの立ち位置を明確にし今後自らが振る舞うべき行動の再考）を行うばかりではなく、偶発的で一時的なものという性格はあるものの、現場教師によって「実践への導き」が行われるのである。この学習の偶発性は必ずしも効率的でないため、大学側がコントロールする対象になりうるが、これでは教育実践との貴重かつ慎重な交渉過程がなくなってしまう（教育実践から遊離した「ウソっぽい」もの！）。教育的デザインと実践の保持のデザインとのダイナミクスが教育実習には求められている。教師という専門職の教育には、ショーンの立論に見られるように、いまいさを残していても各自の「体験の省察」が生じうる包括的で総合的な実習が求められているように思われる。

（原著：Donald A. Schön 1983 The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action. Basic Books, 374 pages）

8 大野精一@日本教育大学院大学（2012/07/30）による学校教育相談の再定義

学校教育相談 School Counseling Services by Teachers in Japan とは、児童生徒の学習面（広く学業面を含む）、進路面（針路面を含む）、生活面（心理社会面および健康面）の課題や問題、論題に対して、情緒的のみならず情動的・評価的・道具的にもサポートをするため、実践家に共通の「軽快なフットワーク、綿密なネットワーク、そして少々のヘッドワーク」を活動のモットーに、「反省的（省察的）実践家としての教師」というアイデンティティの下で、

0) 参加的な観察を中核とする統合的なアセスメントにより子どもたちを理解し（みまもる）、

- 1) すべての子どもが持っている創造力（クリエイティビティ）と自己回復力（レジリエンス）とに
ていねいにかかわり（「関わる」、狭義のカウンセリングのみではなく、構成的グループ・エンカウ
ンター等のグループ・ワークやソーシャル・スキル・トレーニング等の心理教育も含め、さらに、
そうした直接的なかかわりをチームとして支える作戦会議等をいう）
- 2) 早急な対応が必要な一部の子どもとしのぎ（「凌ぐ」、危機介入や論理療法等も含む初期対応等を
いう）、
- 3) 問題等が顕在化している特定の子どもをつなげ（「繋げる」、学校内外の機関等との作戦会議を土
台とする連携・協働等を言う）、
- 4) すべての子どもがこれからの人生を豊かに生き抜くために、もっと逞しく成長・発達し、社会に
向かって巣立っていけるように、学校という時空間をたがやす（「耕す」、学校づくりのことをい
う）、教育相談コーディネーター教師（特別支援教育コーディネーターを包含包含するする）を中
核とするチームによる組織的系統的な指導・援助活動（指援）である。

追加箇所

「反省的（省察的）実践家としての教師」

- 0) 参加的な観察を中核とする統合的なアセスメントにより子どもたちを理解し（みまもる）創造力
（クリエイティビティ）と自己回復力（レジリエンス）とにていねいに、これからの人生を豊か
に生き抜くために教育相談コーディネーター（教師特別支援教育コーディネーターを包含する）を
中核とする。

発達障害児の特性と支援の具体的な方法について

聖徳大学 東原 文子

1 講義内容

教科書として、聖徳大学特別支援教育研究室編「一人ひとりのニーズに応じた保育と教育—みんなが進める特別支援」(聖徳大学出版会2011年)第7章(発達障害児の理解と保育・教育)を用いました。自閉症スペクトラム障害、LD、ADHDの特性と、子ども達の認知面のアセスメントに使う検査の紹介、および、アセスメント結果から学習面や社会面の指導を計画する際の基本的な手続きに関する講義を行ないました。

2 発達障害とは

日本において「発達障害」という用語は様々な意味に使われてきたが、2005(平成17)年に施行された発達障害者支援法によって最新の位置付けが決定した。この法律で「発達障害」は、「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」とされた。知的障害は、すでに支援する法律があったため、この法律の対象からは外されている。しかしもちろん、知的障害のある自閉症児者も含まれる。

3 自閉症スペクトラム児の理解と指導(自閉症スペクトラムとは)

自閉症は親子関係に起因する心理的・環境的要因によるものではなく、脳の機能障害によっておこる発達障害である。自閉症は、「3歳ぐらいまでに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害」(文部科学省, 2003)とされる。そのうち、全般的知的発達の遅れのない(IQが概ね70以上)場合を「高機能自閉症」と呼んでいる。さらに、このうち、②の言葉の発達の遅れについて、3歳までの言語・認知発達に明らかな全般的な遅れがみられなかった場合はアスペルガー障害と呼ばれる。ウィングは、知的発達や言語能力の状態がどのようであっても、自閉的な特徴のある状態は連続しているもので、同じような支援が必要であるとして、自閉性障害もアスペルガー障害も一括して自閉症スペクトラム障害(ASD)と呼ぶことを提唱した。

4 自閉症スペクトラム障害の認知特性

知的水準に関係なく自閉症スペクトラム障害児に比較的共通にみられる傾向として、知覚過敏という特性がみられる。たとえば、大きな音、不快な音に弱い。運動会のピストル音がきらいで参加できない、クラスの状態が落ち着かずざわざわしている時に教室にいられないなどである。また、情動のコントロールの弱さもみられる。たとえば、予期せぬ事態(急なスケジュール変更、急に怒鳴られるが理由がわからない)などに直面した時、自分の気持ちを平静に保つことができず、不安が高くなり、結果として、叫ぶ、閉じこもるなどの行動に出てしまう。ときにはそれが相手への怒り、攻撃のような形でも出ることもあり、本人にとっては自己防衛的な行動なのであるが、周囲からは、「キレやすい子ども」などと誤った評価をされがちである。

5 自閉症スペクトラム障害児に対する支援の基本

知的障害を伴う自閉症児の場合、言語の理解と表出にかなり困難が伴う。無発語の場合でも、意思表示の手段をなるべく多く用意する必要がある。空腹やのどの乾きを満たすための飲食物に関する要求行動は、知的障害の重い子どもであっても本能的なものであるため育ちやすいとされる。自分の手の届かないところに置いてある物を大人にとらせようとするクレーム行動に応じていると子どもは要

求行動をしないで済んでしまうので、何らかの要求行動が現われたときにのみ渡すようにする（正の強化）。何らかの発声、ちょうだいというサイン、具体物・絵・写真等の指さし、VOCAの利用などである。最近では、PECSの利用が注目されており、特別支援学校全体で取り組んでいるところもある。

一方、高機能自閉症やアスペルガー障害といった、知的レベルの低くない自閉症スペクトラムの子ども達は、社会性が未熟で、周囲の状況にそぐわない行動や発言をして、「空気の読めない」子どもなどと低い評価を受けがちである。これらの子ども達は、発話もでき、知識も豊富であることがかえってわざわざいのもととなることも多いのである。その原因の一つとして、相手のことばの意味を辞書にある通りにとってしまい、ことばの裏側に隠された話者の意図をくみ取ることが苦手だということがある。たとえば、「弟を見てて」と言わずに、「弟と遊んで、弟がどこかに行ってしまうそうになったら、手をつないで一緒に台所まで連れてきて」というように母親の発話意図を具体的に伝える。しかし同時に、大人になるまでに、少しずつ、「ことばには隠れた意味もある」ということを教えていく必要がある。この子ども達は単純な暗記は得意とする場合も多いので、状況とことばの結び付きの例文をそのたび覚えていくことで、類似した状況に出会ったときに思い出して応用がきく可能性もある。

6 LD（学習障害）児の理解と指導（日本におけるLDの定義）

わが国におけるLDに関する教育的定義は、文部省調査研究協力者会議による最終報告「学習障害児の指導について」（1999）に示された以下の定義が用いられる。

「学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。

学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。」

7-3-2 LD児に対する支援の基本

LD児を含め、通常学級に学ぶ学習困難児は、知的レベルは低くないことから、自分が他人と比べて能力が劣っていることや、親や教師が自分を低く評価していることを認識しているというところに、対応の難しさがある。学習に対する回避が見られ、登校しぶりにつながったり、投げやりな態度になったりと、二次症状が出てくる。学習困難の原因を「努力不足」と決め付ける対応は最も悪いが、「君はがんばっているよ」という言い方も、結局のところ本人の自尊感情の向上にはあまり役立たない。重要なことは、学習でのつまずきを早く見つけ、効果的な指導法を探ることである。そして、対象児自身が納得のいく形で、学習課題が（一部でも）できた、という成功経験を増やすことが大事なのである。LD児は、認知発達にアンバランスさをもつ場合が多い。このような児童には、①課題におけるつまずきを調べ、②心理検査結果から推察される認知特性との関連を考察し、③本児の得意とする学習様式や受け入れやすいタイプの課題提示方法を用いてつまずきを乗り越えるような指導を行うことが重要である。このような指導法を藤田他（2000）は、「長所活用型指導」として、推奨している。

7 ADHD（注意欠陥多動性障害）児の理解と指導（ADHDとは）

ADHDは、次のように定義されている（文部科学省，2003）。

「ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び、又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。」

ここで、「及び、又は」の表現に示されるように、ADHDには、「不注意」と「多動性－衝動性」の両方の特性のある場合と一方の特性が強い場合がある。「不注意優勢型」、「多動性－衝動性優勢型」、両方を併せもつ「混合型」に分けられている。（高橋他，1996）

8 ADHD児への対応の基本

ADHD児に対応するうえで、最も障壁となる点は、本人と周囲の感覚のずれであろう。年少児期より注意・叱責を受けやすいが本人には悪いことをしたという意識はない。バークレーのモデルでは、ADHDはまず行動抑制の欠如があり、その結果4つの実行機能が形成されないことが問題である。つまり、過去の自分の行動を振り返ってその反省を未来に活かすといった問題解決的な行動をとることが難しいのである。たとえば、行動問題を起こしたときに、「どうしていけないのか自分で考えなさい」という指導ではまったく効果はない。むしろ、今すべきことを、短いことばや図など明白なてがかりを用いて大人が教える方がよい。また、学習すべき課題から注意がそれたときに、「○○ちゃん！」という呼名による注意喚起は効果がない場合も多い。ADHD児は外からの刺激に引き込まれやすいので、自分の今やっていることが魅力的でなければ、簡単に注意がそれてしまう。机の上には物をあまり置かないなど気が散らないように環境を整え、うまく課題にのることができているときに機を逃さず大人が賞賛し、楽しい活動にしていくことが重要である。

9 発達障害児に対する具体的な指導方法

(1) 読み書きについての指導

- ① かな単語の読み書き
- ② 漢字の指導

(2) 算数の指導

- ① 算数の困難のいろいろ
- ② 基礎算数スキルのアセスメント

(3) 問題行動への対応

- ① 三項随伴性の考え方
- ② 「認知面・学習面・環境との折り合いのアセスメント」の考え方

(4) 社会性の指導

- ① SST（ソーシャルスキルトレーニング）とは
- ② SSTにおける留意点

発達障害児の特性と支援の具体的な方法について（東原 文子）

1 はじめに

本日は「発達障害の基礎知識」について、先生方とお勉強したいと思います。

通常学級における支援の基礎知識のお話しさせていただいて、ご要望があれば子どもが出てくるビデオなどもご紹介できればと思います。

私は、もともとは高校の教員です。学習が思うように進まない子どもたちの先生をやっていました。生徒は千差万別で、上は東大に入るような子から、下は分数や少数がまったく分からない子までいる高校に勤めていました。1学年に14クラスほどある私立なのですが、そのときにどうしてこんなに格差ができていたのだろうと思い、もっと勉強したいと思いました。

いろいろな過程を終え、筑波大学の大学院へ行ったときの先生が、WISCなどを翻訳している前川先生でした。日本特殊教育学会の理事長として、この9月に第50回目の大会を運営するのだそうです。もちろん私も参加しますが、そういった関係で前川先生との関わりは20年にも及びます。その間に知能テストの標準化の翻訳をお手伝いしたいこともあります。

私はK-ABCの翻訳をしておりますが、「LD」という学習が困難な子どもたちにコンピューターを活用した教材を作るのが本業でした。コンピューターを使わない指導も、20年ほどやっています。大学の教員もやっていますが、通常の子どもたちの面倒もみえています。大学付属の小学校が家から近いので、朝、登校してきた子どもの算数の勉強をみえています。「放課後スクール」というものもあって、最近では、私立の子どもたちの親御さんも子どもを預かってもらいたいようで、コンピュータースクールも行ったりしています。

通常学級の子どもたちともずいぶん楽しくやっているので、基本的には今からお話しするような発達障害のお子さんたちのサポートを中心にしています。免許更新講座などもやっておりますので、先生方にもぜひお見せしたいと思います。

2 発達障害とは

(1) 発達障害者支援法による「発達障害」

「発達障害」は、もう少し広い概念でした。私も会員ですが、日本発達障害学会ではさらに広い概念で規定されていて、重い障害の子どもたちも「発達障害」の概念に入っていたのです。2005年から、言葉としてはかなり限定されてしまいました。例えば〈自閉症〉や〈アスペルガー症候群〉。〈アスペルガー障害〉ともいいます。その他、〈広汎性学習障害〉〈注意力欠陥多動性障害、ADHD〉〈LD〉などの脳機能の障害、「脳の機能の障害である」ということが第一で、その障害が低年齢において発現するものを指しています。

なぜ〈発達障害者支援法〉ができたのかというと、「知的障害」という認定を受けていた人たちは支援を受けていて、手帳をもらって、いろいろな支援が多少なりともあり、障害者対応の就労の道もありました。通常学級では生きにくいお子さん、人との接触が上手でないお子さん、読み書きが大変苦手なおさんは、一生援助されにくい立場にありました。就職しても直ぐクビになってしまったり、学校も不登校になってしまったりするのに、支援がなかったのです。

「発達障害」という新たな支援をするための枠組みができたのですが、まだ必要レベルにまで到達しておらず、精神障害者手帳をとらざるを得ない現状もあります。ようやく少しは支援の手が差し伸べられるようになっていきます。

(2) 教室には「発達障害」の子どもがどれくらいいるのか

「発達障害」は一時期「軽度発達障害」と呼ばれていましたが、「軽度」では軽い発達障害だと誤解されてしまうので、今では「発達障害」に改名されています。これが現在の発達障害です。

みなさま、もうご存知かとは思いますが、1クラスにどれくらい発達障害の児童がいるのかという調

査が10年前になされました。最近では、幼稚園と高校を含めて調査がなされています。10年前は小学校と中学校だけにターゲットをおいて、通常の学級に在籍する「特別な支援を必要としている児童生徒に関する全国実態調査」ということで、2003年に出したわけです。

「知的発達に遅れはないけれども、学習面や行動面で著しい困難を示す」と担任の先生方が回答した児童生徒は6.3%です。学習面の困難が4.5%、行動面の困難が2.9%、「行動面の困難」の中で衝動性・多動性に関するものが2.5%、対人関係に関するものが0.8%です。

でもここで気をつけたい点は、「著しく学習面が困難」といっても、実際は医者でなければLDと診断してはいけないわけです。学校の先生がそう判断しただけでは、「LDかもしれない子ども」なのです。つまり「学校の先生が判断しただけであって、診断はされていないであろう」という子どもはたくさんいます。子どもたち全体の6.3%です。足し算しても6.3%にならないのは、重なっている人がいるためです。特にLDとADHDの重複の数が多いからです。

その概念について、一つ一つ説明していきます。

1クラス40人とすると、学年に4人位、クラスに1人くらい「著しく何かが困難、しかし知的障害ではない」人がいると、「それじゃあ、なんとかしなければいけない」となりました。この問題に対して予算をどうするかとなると、数字を出さなければいけないのです。それでこの〈特別支援教育〉ということを出して、「このような子の支援に、予算の確保をする」ということでした。

実際、「6.3%以上いる」という学校もあるのです。この6.3%は、知的発達に遅れはないものの、その子が環境が原因で落ち着かないとかではなく、明らかに中枢神経系に異常があって、困難をきたしているだろうと思われる人数なのです。落ち着かないクラスが多いような学校は「10数%いる」といわれると思います。

行動面になると、また学校によって格差が出てきます。最初の調査から10年も経って、高校・幼稚園も、調査することになったのです。急に6.3%という数字が出てきたのではなくて、きっと小さい頃からなんらかのサインがあったと思うのです。

(3) 〈知的障害〉の定義について

これは正規分布の図です。今、「知的発達の遅れはないもの」といいましたが、それはどういうことかといいますと、「知的障害ではない人」ということになります。そうすると、知的障害の定義を知らないといけません。

「正規分布」というカーブですが、このカーブは知能テストの点数で、何点取った人が何人いるかという、ヒストグラムを度数分布のグラフをきれいにしたらしたものです。しかも真ん中が100になるようにしています。そうすると、IQは100を中心にして、なだらかな人数配分になっています。

資料の黄色い部分が、いわゆるノーマルな人です。「総合点としてのIQが、ボーダーラインの境界線」、俗に「グレーゾーン」といわれている人もいることを忘れてはいけません。

「IQ70~75以下、プラス適応障害のある者を知的障害者」とアメリカでは定義しているのですが、この定義で〈知的障害〉という診断が多いのです。では、なぜ70ではなくて、70~75というアバウトな幅があるかというのと、「知能テストには誤差がつきもの」というのが、今の考え方です。だから、「某県では75でも手帳がもらえた」とか「71ではもらえなかった」という、いろんな人がいるのです。それはそれで、誤差範囲内なのです。大事なことは、「適応行動の障害」と厳格にいわれているものが、知的障害の決め手になっていることです。

(4) 〈適応行動の障害〉とは

〈適応行動の障害〉について説明しますと、例えば、実用的・社会的なスキル、話をする事、お金で何かを買うこと、文字を書いたり、数えて数を計算して電車に乗ったり、挨拶をしたりルールを守ったり、こういうのを全部含んでしまうのです。

私も大学院生の頃、長い間養護学校で通っていたので知的障害の人とのかかわりも強いのですが、長いこといろいろな方と接していて、「IQが70より低くて、適応行動がまったく問題ない」という方は、さすがにお会いしたことはないです。何かしら問題を抱えています。

それなら、「適応行動の障害」の部分は必要なく、IQ70～75だけで知的障害を決めてもいいと思いがちになります。「そうではないのです。人間をIQだけで決めないでください」「アメリカの知的発達障害協会で、IQだけでなく適応障害も判断基準なのです」という話を、大学の授業ですっと続けているのです。

「IQが低くないのに、適応行動に障害がある人たちがいます」つまり、IQと適応行動は別々に、軸を分けて考えなければいけません。「適応行動を、IQが低くないのにできない人たちが」発達障害の可能性が高いのです。

(5) 〈適応行動の障害〉のアセスメント

日本には、この〈適応行動の障害〉をきちんと定義する、いいアセスメントツールがないのです。

IQのテストはアメリカのIQテストを翻訳していますので、欧米と同じようなものを使っているのですが、いろいろな実社会に役立つ行動をチェックするリスト、アセスメントツールがなかなか良いのが日本にはないのです。

文科省の評価で用いられて学習上の困難のリストでは、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する・推移する」、それぞれが5個ずつで30項目あって、「学習上の困難」「行動上の困難」などがあります。それぞれが簡単にチェックできるものです。それでなければ先生がうんざりしてしまいますが、このリストはよくできています。

例えば、この「聞く」の中にある、「聞き間違いがある」「聞き漏らしがある」「個別で言われると聞き取れるが、集団で言われると難しい」「指示の理解が難しい」「話し合いが難しい」という、レベルが違うような内容なのですが、学年相当の普通の子どもを想定すると、けっこう判別力があると思います。

たぶん岩手県でも、同じようなことをしていると思います。その県、その県で独自のリストを作っていますが、文科省のこのリスト、判別力があって使いやすいものです。

3 LD（学習障害）児の理解と指導

(1) 〈LD〉の定義①

LD、ADHD、自閉症という順番で説明します。

誰がLDと言いだめたのかといいますと、アメリカのカーク（Kirk）、1963年のことです。学習がどうしてもできない子どもたちが、どこの国でもやっぱりいるわけです。アメリカではかなり早くからそれがわかっていて、「脳に困難があるのではないか」「特異的に学習困難があるのではないか」ということで、知的障害や努力不足ではないのに、どうしても文字の読み書きがうまくいかないという子どもたちをどうすればよいのか、ということで、Kirkが〈Learning Disability=学習の障害〉という新しい障害名を作りました。まさに学習の障害、「学習するための能力の障害」です。「他の障害と違うのだ」ということをKirkは言いたかったのです。

その後、紆余曲折がありまして、『学習障害』というのはけっこう誤解を生む」ということで、今は〈LD〉という英語のまま使用するほうが、ニュアンスが伝わりやすいとされています。学界も「LD学会」といわれていて、「学習障害学会」とはいいません。

この“Disability”という言葉が問題で、日本では「障害」という1つの漢字で書かれますが、英語では3段階あるのです。“Impairment”“Disability”“Handicap”3つの障害のステージがあるので、〈LD〉とそのまま使います。

(2) 「障害」をどのように捉えるか…〈国際分類〉から

まず〈Impairment=機能障害〉というのがあります。この〈Impairment〉というのは全盲、聴覚や手

足が不自由など、「他の方とははっきりと違う、機能上の不全がある」ということなのです。学習障害の子どもたちやADHDといわれる子どもたち、みんなそうなのですが、医学的に脳に何らかの不全があるらしいといわれ、これが〈機能障害〉です。

この〈Impairment〉が原因で能力障害が出てくる。例えば、両足に麻痺がある方は歩けなくて移動困難になる、これは能力障害です。これが〈Disability〉という2段階目の障害です。

機能障害は治らなくても、〈能力障害〉という次元の場合は、義足をつけたり車いすで動いたり、いろいろなことができます。「訓練の成果もあるだろう」ということで、補助手段の訓練と改善できる可能性のあるものが〈能力障害=Disability〉です。よく例に出されるのが乙武さんです。

乙武さんには、れっきとした機能障害があるわけです。この間、乙武さんが聖徳大学にいらっしやって、地域の方も交えて2時間半ほどお話をしてくださいました。手がなく先に尖がった骨があるだけなのです。でも目の前でパソコンや携帯のキーを打って、アゴになんでも挟んで、それもすごいのですが、なにしろ一番「すごいな」と思ったのは、「なんでもやってやろう」というプラス思考です。

「僕はずっと、プラス思考だとか、何んでもできるとか世の中の人に思われて、自分でもそう思っていたけれど、『ああ、もうだめだ』と思った瞬間がありました」と、乙武さんの話がありました。震災の時に、マンションが停電でエレベーターが使えなくて、奥さんが買い物に行って一人ぼっちになったそうです。停電になってしまうと、乙武さんにも「移動できない」という能力障害がくるわけですね。でも普段は、電動車イスでどこでも行けてしまうわけです。だから、能力障害は克服していると考えてもよいくらいです。

「停電でエレベーターが使えない」という事件もありましたが、最後のもう1つの障害が乙武さんに立ちふさがるわけです。それが〈Handicap=社会的不利〉というわけです。その社会的環境のせいで、「行きたいところに行けない」という人や、「点字の受験が許されていないから、大学の試験を受けられない全盲の人」などの〈社会的不利〉という状況です。

〈Impairment〉〈Disability〉〈Handicap〉という3つの言葉があって、3つの次元があります。

「～ができない」「～がダメ」というマイナスの言葉を全部反対にひっくり返す、〈ICF〉というモデルがあって、「今度はこうすれば、ああできる」「この支援があれば、～ができる」、「マイナスの言葉をプラスにする」というモデルです。(ICF:International Classification of Functioning Disability and Health 国際生活機能分類)

〈ICIDHモデル〉というのは〈国際分類=international classification〉のことです。〈IDH〉は〈Impairment=機能障害〉〈Disability=能力障害〉〈Handicap=社会的不利〉を表しています。

特別支援をする人は、必ずこのモデルの神髄を知っていく必要があります。どんな子どもたちに接するかといえば、通常の子どももちろんですが、特に「障害児」といわれる子どもたちと接する場合は、その障害はどのレベルの障害か、というところが重要なのです。

〈社会的不利〉というのは社会のせい、環境のせいでいつでも起こる可能性があるのですが、通常学級で応用してみると、例えば脳になんらかの機能障害がある子どもたちは、そのせいで「耳からの記憶が非常に悪いために、よく聞き取ることができない」とか、「文字の読み書きが苦手である」とか、「算数の計算ができない」という能力障害が起こるのです。けれどもそれは先生の上手な教え方、その子に合わせた教え方によっては能力障害を軽減できる可能性もあるし、逆に下手な教え方をすればどんどん悪くなるのです。

(3) 〈LD〉の定義②

もう1回、LDの定義に戻りますと、学習障害の〈Disability〉です。

学習障害とは、「基本的には、全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するなどの特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す、様々な状態をさすものです」。この「状態」と「全般的な知的発達に遅れはない」というところが、大事です。

それから、「聞く・話す・読む・書く・計算する・推論する」。文科省のチェックリストを見ていただ

くと、この6点になっています。そして「特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す」。状態というのは、良くなることも悪くもなることもあるということです。

しかし、学習障害は、原因として中枢神経系に何らかの〈Impairment＝機能障害〉があると推定されますが、その他の障害や、環境的な原因が直接の原因とはなりません。直接の原因ではないからといって、「では、環境は責任がないか」といわれると、そのようなことはありません。むしろ、環境からのリスクや影響を大変受けやすい子どもたちですので、環境が良ければ良くなるし、悪ければ悪くなる、ということなのです。

(4) 〈LD〉児に対する支援と対応の基本

「聞く・話す・読む・書く・計算する・推論する」には、ちゃんと順番があります。

入学したお子さんを想像して頂けたらすぐにわかります。1年生は最初、「入学式でお名前を呼ぶから、返事をしてください」と言われます。まず聞く人でなければならない、そして喋れる人でなければならない。これが「聞く」「話す」の順です。

それから教室に入って学級開きがあって、学校探検などをします。最初は、あまりいろいろなことはしません。国語の教科書を少しずつ読み始めます。次は、「書く」宿題が出てきます。

小学校1年生の算数の教科書というのは、最初の4、5ページは絵ばかりですね。数字も出てきます。だんだん計算に入っていくって、最後に文章問題。順番があるのです。だから「聞く・話す・読む・書く・計算する・推論する」の順番でアセスメントするというわけです。

(5) 〈LD〉児のアセスメントと支援

次に、LDの子どもたちの診断の話です。

一応LDには、学力検査が欠かせないわけです。今は〈WISC-IV〉が使い勝手よいです。去年1月に改訂されたばかりのものです。他に〈K-ABC〉というものがあります。

例えば、〈WISC-IV〉は、4つの指標得点が出ます。だから足し算して、総合点としてそれを同じ年齢、さっきの正規分布と照らしてどうにかこうやって出てきた数値が、この総合IQです。

この子は91位なのかな。「VCI」「PRI」「WMI」「PSI」と、4つの指標得点があります。

〈VCI〉とは言語に関するものです。〈PRI〉は視覚的な刺激です。

「視覚推移」といいますが、視覚的な刺激、ブロックを動かしたり、絵と絵の関係性を見つれたりするのが〈PRI〉です。

〈WMI＝working memory〉は耳の記憶です。最後に〈PSI＝処理速度〉、鉛筆を「よーい、ドン」という合図に従って書く。

この子はとてもバランスが悪いのです。だいたいの子が85～115までの間に入るわけですが、この子は〈WMI〉がとても低くて、視覚的なものの分析は割合よいのですが、耳からの記憶がとても悪いのです。あとはだいたいノーマル範囲内なのですが、よくできるものとできないものの差がとてもあります。

どういうことかという、ひらがなの読みから困難をきたして、幼稚園の頃からリスクが高い子といわれていました。1年生の最初で、読めないひらがなが半分以上あったものですから、指導をしてきました。この子は言語理解が大変よかったので、言葉を使って指導しました。どんなものを使ったのかというと、「ひらがな れんしゅうちょう」という、筑波地区にある塾の先生で、リヴォルヴ研究所にいらっしゃる小野村先生が作ったものです。ここは発達障害のある子どもたちの特別な塾なのです。

指導は次のような方法です。これはしっぽの「し」です。絵からももの関係性を測ったりして、絵の理解のよい子はとても使いやすいのです。絵の中に、このようにひらがなの部品が隠れています。読めない子にはむしろ書く楽しみを与えて、書いているうちに読めるようになりました。音が入りにくい子なので、なかなか文字と音の対応がつかなくて、最初の頃は「わ」「め」「お」などの区別が全然つかない。音と文字の対応がなかなかできないのです。そういう聴覚の記憶をお子さんは読みのところからフ

フォローして、「書く」という作業を楽しみながら書き込むのですが、この作業は言葉の意味理解の能力がよくて、書く仕事ができないとダメなのです。この子は耳の記憶は悪いけれども、絵の理解と言言葉の理解が良いので、先ほどのようなしっぼの「し」、とか言いながら仕事をさせたのです。

後は、連想をもって書くことですが、それほどは難しくはありません。読むことが苦手な子どもには、書くことから親しみをもってもらいます。逆転の発想、パラドックスです。お母さんも「まさか、読めない子どもに、書かせる方が効果的とは思いませんでした」と言っていました。普通、書く作業は、後の作業と思っています。先ほどの「聞く・話す・読む・書く・計算する・推論する」の順番では、「読み」後が書く」です。お子さんの中には、むしろ書いて覚える方が得意で、これが、「あ」、これが「よ」、これが「か」と、文字の名前を後から覚える子もいるのです。

この子をもう少し細かく見ますと、1つ1つの検査にばらつきがあります。全体的なレベルよりも、ばらつきの方が重要なのです。〈WISC-IV〉では、全部で15の小さな検査があります。そのうち10個はやらなければならない検査なのですが、この子はそれにプラスして11個をしています。この子は大変ばらつきがあって、強いのと弱いのと差があるます。このばらつきを使って、逆に強い力を使っていく方がいいのです。先ほどの例のように、しっぼを見せて、「し」を認識させることです。このようにその子にあった仮説を立てていきます。

(6) 〈LD〉児に対する支援の基本

大事なのは、「LD児に対する支援の基本」。

例えば、先ほどの子は大変レベルの高い子どもなので「自分が隣の子よりも劣っている」と感じるわけです。最初から二次障害が出てくるのです。つまり「自分は他の子どもたちよりできないから、どうせやっただってできない」と諦めてしまったり、投げやりになったりするのはです。1年生になって教室を飛び出すなんて子がいたら、その子は「感受性が豊かなんだ」と思ってください。やっぱり、つらいのです。ふつう、居心地がよかったら教室にいますから。教室の居心地が悪いのです。周りの子たちに較べて、自分が劣っていると感じているわけです。

この先生方の対応が、LDの子どものケースを悪くすることもあります。最近「努力不足」と言う先生はたいぶ減ってはきました。若い先生方は発達障害の勉強をしてくれています。「君は、もっと頑張ったらできるよ」「頑張っていないからだよ」という先生は、減りました。

逆に「頑張っているよ」という言葉も、結局、その子たちを傷つけている場合もあります。頑張ってもできないことを困っているわけであって、つまずきを早く見つけて、対象児自身が納得のいく方法で学習課題ができた、成功経験を増やすということが大事なのです。

子どもの持っている強い力を活用する、「長所活用型」がいいと思います。その子が持っている強い力を生かして、つまずきを乗り越えることです。よく間違えられる、「その子の強いところを伸ばしましょう」ではありません。「得意なところを伸ばしましょう」というのをよく聞きますが、それは間違っています。

得意なところは、放っておいても伸びていきます。苦手なことをしないといけないから困っているわけです。苦手なところを得意な力で乗り越える「長所活用型」効果的です。例えば、「書くことが苦手だけど、聴覚の記憶は得意」という子がいたら、読み聞かせで勉強をするのです。

実際に、そういうお子さんがいましたが、公立の高校に入りました。昔は非常に書くのが困難でした。そこで、できるだけ書く量を少なくして、私が言って、耳で聞いて答えるという形で、読み聞かせ的にやりました。どういうことかといいますと、試験問題では穴埋めの問題があります。中学生はよく、紙に赤ペンで書いたものを赤い下敷きで見えなくして勉強するというのをします。書くことがとても苦手な子だったので、穴埋め学習の読み聞かせをしました。要するに「読み聞かせ・穴埋め」をするのです。

教師にはまったくの暇はないのですが、子どもは耳からしっかり覚えます。聴覚の記憶が強いなら、全体的に耳を使う。上手に工夫しながら、嫌なこと、苦手なことを乗り越えるのです。掛け算・九九な

んでよくありますよね、数秒間覚えておく記憶聴覚的短期記憶が弱いお子さんには、普通に九九を唱えても覚えられないのです。そこでよくやるのが、7の段であれば7、14、21っていう答えのカードを作って、それをバラバラにして小さい順に並べさせるとそれが答えになる、というゲームをやるのです。段を区切って学習して、視覚的に覚えさせるのです。聴覚が苦手であれば、そのように「優れているほうを使う」ということを進めるのです。

(7) 〈LD〉児の認知特性を支援に活かす

11章のほうになるのですが、192ページ、191ページにこのような図があります。これは通常、学習の先生方と一緒に困難のある子どもの相談のときに使えるものなのです。耳から、目から、文字として入ってくる情報の入り口と出ていく出口があります。

子どもたちを有能なコンピューターとして考えるなら、必ず入力、出力の中枢である中央処理装置があります。〈K-ABC〉という検査では、継次処理と同時処理があります。〈WISC〉と〈K-ABC〉の両方を使って、あとは日常の行動観察を見ます。

例えば、計算に著しい困難のあるお子さんの例ですが、この子に〈K-ABC〉という検査を行います。〈継次処理〉というのは「情報を順序正しく順番に置いていく」とことで。順序性が重要なのが〈継次処理〉です。それに対して〈同時処理〉というのは、「これとこれの関係」のように、「2つ以上の視覚的な情報を、いっぺんに同時にまとめあげる力」です。

どちらが強いのかというと、大人でも差があります。仕事上手といわれている方は、継次処理が優れている方が多いです。この子は同時処理が少し良くて、継次処理は非常に悪い。特に耳の記憶を必要とする〈数唱〉という検査なのですが、耳から入ってくるものの順序を正しく再生するのが非常に苦手なのです。でも、2つ以上のものをいっぺんに繋ぎ合わせる同時処理は非常に長けている。そこで、この子を図にプロットして作っていくわけです。耳から入ってくるものは覚えにくい、つまり、この子には口で教えないほうが良い、ということになります。

先ほど、「聞き漏らしがある」という話をしました。例えば、授業中に内容を聞いていないと思うと、4つ原因を考えてください。

1つ目は、記憶の器が足りないのです。聴覚の記憶の容量は、大人は5～9個の箱があるといわれています。その箱は、全然、脈絡のない数字は1個ずつしか入りません。まとめながら、入れるといれると結構入ります。意味のまとまりがあると、それがどんどん連結していきます。この子には、そのような箱が4個ぐらいしかないのです。

そのため、掛け算も覚えられないのです。6×7=42とか、4つの箱がないとなかなか覚えられません。でも3×3=9だと3つでいいわけです。ゾロ目は1個にまとまるのです。だから「覚えやすい九九」と「覚えにくい九九」があるわけです。「この子は箱が少ないので、授業を聞いていないように見える」というのが、1つ目の理由です。

2つ目。授業中、話を聞いていないように見える子は、他にもいます。注意力のない子です。記憶容量は良いが、注意力が悪いのです。先生の方に注意を向けていない、いわゆるADHDといわれるタイプの子です。

3つ目は、言葉の意味理解が悪い、知的障害タイプの子。先生の話が聞き取れていない、意味がわからないから聞いていない子です。

4つ目は、本当にやる気のない子。「先生の話が面白くない」と思っているかもしれない子です。

そうすると担任はだいたい、話を聞いていないように見えるお子さんを怒るわけです。でもその子は、4つの原因のどれかを見極めて、注意しないといけないのです。

この子には、言葉よりむしろ視覚刺激の方が伝わることもあるのです。折り紙も得意です。これは模様の構成です。ブロックで見本と同じものを作るのは、得意です。

この子は、もともとしゃべることが苦手で、継次処理が難しいのです。書くのも苦手です。私たちは

苦手なところはすりガラスにして、強いところをメインストリートに使うことにしました。今ここに「イメージ形成」というものがあるのですが、これは頭の中でイメージを作り上げることが得意な子と苦手な子がいるのです。自閉性障害の方は、頭の中のイメージが通常の世界と違って、なかなか文章を読んでも普通の人と同じように読み取れないことがあります。ここにもう一つ壁があるのです。この壁がどうしても通れない、お子さんもいるのです。

では、このお子さんにはどのような指導をしたのかというと、この子は初期の段階から足し算がつかずいていました。8+5のような、見ただけでわかる計算も、パソコンの学習ソフトを使って教えます。8はここ、5はここで線を入れてあげたりするのですが、それと5の束が1個。そして上から2のところだけマウスで反応するようにする。ここをカチッとクリックすると、タイルが引っ越しするのです。この瞬間、8はあといくつで、10になるかと思いつく瞬間に、5から2個分が移動します。この図だけ見れば本人はわかります。

答えは、動かす前から「13」と言っています。このピッとやった時点で、答えはわかります。2つ以上のものの関係性を、同時に処理することをしていきます。先生が、長々と説明しない方が良いのです。

もうひとつ、この割り算の継次処理は、すごいです。「マウスを動かすと、これより左の数より大きくなったらカチってやってね」と言って、クリックをするとペケのマークがつきます。「それは大きすぎる数だから、ペケなんだよ。答えは6なんだよ」と言ってあげます。何度もやっていると、割り算ができるようになります。

私は普通の紙を使って学習するときも、九九の表は使いません。「九九の短冊」といって、小さな紙にそれぞれの段を書いています。すると面白いことが起こって、「僕、もう5の段なんかいりません、覚えています」と言うのです。これは「6の段の短冊を貸してください」とかいう本人の選択から学習が始まっていくのです。これはとてもいいことだと思います。

こういう形態で、学習指導をしてきました。見えている世界ならなんとかできますが、見えない世界を頭でたどると大変です。継次処理の困難な子どもに限って、九九の段を覚えていないので、こういった学習方法は効果があります。LDの指導方法をご紹介します。

4 ADHD（注意欠陥多動性障害）児の理解と指導

(1) 〈ADHD〉の定義

幼稚園の子どもを見学に行くと、5歳児でもしっかりしていると思うお子さんがいます。ところが、そうゆう子どもが幼稚園から小学校に入学したとたんに環境が変わって、自分の目標がわからないまま歩き出したり、話を聴けなかったりします。ADHDといわれていない子どもたちが、そうなることがあります。

1年生の担任からは、「話を聞けない子が出てきて大変なんです」とお聞きしますが、2年生の後半になるとけっこう落ち着いてきます。しかし、夏休みを境に、「この子は、もしかして、発達障害かも？」という子どもが出てきます。基本的に7歳前に現れているはずですが、2年生の子にまだ落ち着きがない子がいたら、その可能性があるかもしれないと思うのが〈ADHD＝注意欠陥・多動性障害〉です。年齢不相応ということなのです。

小さい子はみんな落ち着きがない、というのはある程度ありますが、環境の影響か、そうでないのかを見極める必要があります。もともと持っている中枢神経系のなんらかの機能障害や、前頭葉機能の障害の場合もあります。前頭葉は、人間が人間らしくいられる、とても大事な部分です。

昔、ここを大ケガした人の物語があります。頭蓋骨に穴が開いてしまっているのに、生きていた人がいたのです。その人は工事の責任者で、大変冷静沈着で、いつも素晴らしい部下をまとめている素敵なお方だったのですが、ある日、爆破事故で鉄の棒が頭に刺さってしまって頭に穴が開いてしまったという大事故に遭いました。その後、生きながらえていたのですが、人格が完全に変わってしまったらしいのです。脳の破損に関する本を読むと、脳の破損が人格を変えてしまうことがよくわかります。

物事を計画したり、自分の感情を抑制したり、「過去の反省を生かして間違いを繰り返さないようにし

よう」と計画を立てたり、セルフモニタリング、自分で計画を立てて、それを実行できているかと自分で自分を監視するという実行機能が、前頭葉にあります。〈実行機能障害〉というのがADHDとされていますが、「ADHDというのは年齢やあるいは発達に不釣り合いな注意力、および、または衝動性、多動性を特徴とする行動の障害である」です。ここでは「および」「または」が大事です。つまり、「どちらか」または「どっちも」といわれています。

(2) 〈ADHD〉の特性と、対応の基本

ADHDは3つのタイプに分けられています。〈不注意優勢型〉〈多動性・衝動性優勢型〉、またはその両方で〈混合型〉です。

見つけやすいのが〈多動性・衝動性優勢型〉です。不注意優勢型は分かりにくいのです。授業中にぼーっとしていたり、忘れ物がとても多く、不注意による「抜け」が非常に多い。例えば、答えを書く欄をまったく間違えている。そういった、「注意を向けなければならない部分に、まったく向けられない」という子どもたちもいるのです。

ADHDの子を診ているお医者さんが、自分もADHDだとおっしゃっているお医者さんがいます。その先生が、保護者向けの本に「のび太・ジャイアン症候群」と、決してそういう名前ではないけれども、わかりやすく書いています。ドラえもん・のび太は〈不注意優勢型〉で、ジャイアンは〈多動性・衝動性優勢型〉、両方持つのが〈混合型〉と、とてもわかりやすく書いてあります。決して〈不注意優勢型〉が困らないわけではなく、周りに危害を及ぼさないように見えても、いろいろ穴をあけて困ることがあるのです。友達関係に大きな穴をあける可能性もあります。

長い間、子どもたちを見ていると、1年生の頃は〈多動性・衝動性優勢型〉がひどくて、障子に穴は開ける、何かを壊すなど、すごいのですが、6年生になって担任の先生に聞くと「あの子、すっかり落ち着きましたよ、目立たなくなりましたよ」と聞きます。でも、こっそり見に行くと、目を開けながら寝ている、という状態なのですね。いわゆる〈多動性衝動性優勢型〉から〈不注意優勢型〉に移行しているケースもあるのです。いずれにせよ、勉強ができていないのが問題です。

性差でいけば、男性と女性でADHDが出現する可能性は異なっていて、男性は〈多動性衝動性優勢型〉が多いのです。女性は、よく言われているのが「頭の中の多動」です。相手に言おうと思いついておしゃべりもするのですが、まとまらないので作文などが書けません。もう1つのタイプは「片付けられない女性」です。プランニングの問題が出てくるのです。「片付ける」というのはプランニング、実行機能に問題があって、計画性が悪いといえます。「忙しくて手をつけられない」であればよいのですが、「忙しくないのに片付けられない」という女性は、実行機能の障害の可能性があるので。

こういった子どもは、あるいは大人になってもコーチングが必要です。その人に一番良い、「鍵の置き場所どこにしようか」といった問題を、一緒に考えてくれる人がいるのです。セルフモニタリングができないので、他の人によるチェックを少しずつ減らして治療していきます。

この子たちには、ご存知のようにお薬があります。テレビで「良くない」と言っていたこともありましたが、私は飲んだ方が良いと思います。どうしても副作用などはありますが、「薬のおかげで、その時間は安定して勉強に集中できる」と、子ども自身が思っているのです。自分でも、薬が切れたときがわかるらしいのです。そういった意味で、薬の活用は後ろ向きにならずに、お医者さんと相談した方がいいといわれています。

さらに、セルフモニタリングの訓練を受けるのもいいです。ADHDのお子さんはどうしても叱られる回数が多くなって、この子たちの自尊感情が減っていくので、まずは頭ごなしに叱らないことが一番の基本なのです。

5 自閉症スペクトラム児の理解と指導（自閉症スペクトラムとは）

〈自閉症スペクトラム〉という言葉について説明して終わりたいと思います。図の中にIQの高さを縦軸に、自閉的特徴の強さを横軸にして図を書いてみました。今は「連続体系」という考えがあります。つ

援助資源を生かすソーシャルワーク

仙台白百合女子大学 氏家 靖浩

これまで、系統的なソーシャルワークに関する教育を受けてこなかった学校の教員に対して、学校心理学の知見も盛り込んだソーシャルワークの基本的な考え方を講義形式で提供した。特に本講義が、復興教育支援事業に位置付けられていることを意識し、さらに講義を担当した私自身も被災し、また、被災地で教育支援に取り組んでいることをも加味し、具体的にわかりやすく述べたつもりである。

講義の流れは、以下のとおりである。受講者である教員は、東日本大震災において甚大な被害を受けた岩手県において長い教職経験を有している。この岩手県における教員としての経験を有するということが、実はとても大きな利点であることに気付いてもらった。遠方から応援に来てもらう支援者もありがたいが、現地を知っているというだけでもソーシャルワークの実践者としては、メリットが大きいことを理解してもらった。

さらに引き続いて、教師が取り組むソーシャルワークの基本的な理念について、教職の現場を思い出しながら理解を進めてもらった。通常、教育現場で困ったことが起これば、スクールカウンセラーに応援を要請するかもしれない。そしてその困ったことが、児童生徒や関係する者の心理的な問題のみであれば、スクールカウンセラーがじっくりと話を聞くことで解決に向かうかもしれない。しかし、その多くは心理的な問題に限定されず、ありとあらゆる社会的な事柄において問題が発生しているはずであり、話を聞くだけでは解決には至らない場合が多かったのではないかと振り返ってもらった。

ソーシャルワークは困りごとに対して、精神の内界に入り込むのではなく、少しでも現実的な解決を目指す。そのため、問題を抱えた人を受けとめつつも、教員がひとりで抱え込まず、その問題に対して対処が可能と思われる「人・場所・制度・考え方」を、一緒になって探してあげることだと指摘した。これは問題から逃げるわけではない。問題そのものをしっかりと分析し、問題を抱えた人を受けとめることは、カウンセラーと同じような機能を果たすが、例えば保護者が被災し教育に関する金銭的な不足が生じているという問題ならば、話を聞くだけでは解決には至らない。それよりも、保護者の被災による苦痛やその後の金銭的な苦悩をしっかりと受けとめつつも、教員よりもっと的確で具体的な支援が提供できる機関（市役所かもしれない、県庁かもしれない、いや、優れたNPOがより望ましいサービスを用意しているかもしれない）を、保護者と一緒に探していく姿勢そのものが、ソーシャルワークと呼ばれるものであると説明した。

これは、スクールカウンセラーが不要だと言っているのではない。むしろ、スクールカウンセラーと協働することによって、より一層、児童生徒と保護者にとって利益のあるソーシャルワークが可能となる。そう考えると、このソーシャルワークの第一歩は、スクールカウンセラーに対して、課題となる事柄が社会的な援助が必要であるときちゃんと共有し確認できるかにかかっているとみえる。さらに言えば、これまで学校心理学は、学校全体がシステムとなって児童生徒と保護者を支援することを目指して、実践と研究を展開してきた。いま一度、学校心理学の教科書や研究報告を参照することで、教員同士や教員とスクールカウンセラーのコラボレーションのあり方を復習しながら実践すれば、より良いサービスが提供できることも強調した。

援助資源をどう見つけだすのか。これは通常の社会でも、なかなか難しいことである。ましてや震災後の岩手県や東北においては、まったく何もなくなってしまうところもあれば、震災後の緊急支援によってバランスに偏りが生じているところもあるかもしれない。こんな時こそ、岩手に暮らし、岩手で教職として年数を重ねてきたキャリアと人間関係を活かし、「どこで・誰が・どんな」支援を提供しているのかについて、情報を集めて欲しいと述べた。確かに、恵まれた状況にあるとは言えないかもしれない。しかし、だからこそ、不足があることを発信しなければならない。こうした発信も、ソーシャルワークのひとつに位置付けられるソーシャル・アクションであることを指摘した。

教員がソーシャルワークの発想を持つだけで、自らの生活にも張りが生まれる可能性もある。教職をより豊かにするものとして、ソーシャルワークの発想法を活かして欲しいとまとめた。

援助資源を生かす ソーシャルワーク

仙台白百合女子大学
人間発達学科
氏家靖浩
(うじいえ・やすひろ)

1

ソーシャルワークって何?

ある社会的な問題に対して

- ・その人の内面を調整
→カウンセリングみたいな
- ・その人を取り囲む外堀を調整
→制度や規則を変える
→その人を動かす

2

ソーシャルワークって何?

- ・ケースワークともいう
- ・社会福祉援助技術ともいう
- ・社会工作者という国もある

個人の内面と
社会との折り合いを調整

3

学校ソーシャルワークって何?

- 学校や教育に関わる
ソーシャルワークすべて
- ・教師がする?福祉士がする?
 - ・守備範囲は広い
 - ・アメリカでは訪問教師^{1906年}

4

ソーシャルワークの基礎は 教育相談

学校や教育で営まれる
すべての相談活動

- ・授業の発想法に活かす
- ・同僚との向き合い方に活かす
- ・自分の生活に活かす

5

援助資源って何?

- ・情報
- ・人を助ける物ならなんでも
 - ・福祉とは限らない
 - ・守備範囲は広い
 - ・邪魔な資源もありうる

6

ソーシャルワークって何?

スクールカウンセラーの活用

- ・SCとの連携をしようと努力する
- ・意識が高まる
- ・問題(の子ども?親?同僚?)がそこにいることが幸い……

7

教師が行うソーシャルワーク

- ・本来は、どこでも・いつでも
- ・すき間産業
- ・「ねっぱす」役割
- ・八方美人
- ・必殺 仕分け人

8

教師が行うソーシャルワーク

- ・「知識」は必要か?
- ・「同僚・上司・先輩」味方か敵か?

9

教師が行うソーシャルワーク

- ・自分で「理屈」を作り上げていく
- ・人間も動物
- ・勉強し過ぎない

10

ソーシャルワークの基本原則

第1原則

先生ご自身が
舵取りをする

11

ソーシャルワークの基本原則

第2原則

子ども自身は自分を
どう考えているか

12

ソーシャルワークの基本原則

第3原則

家族に思いをはせる

13

ソーシャルワークの基本原則

第4原則

人間は動物・生物
であることに気づく

14

ソーシャルワークの基本原則

第5原則

本人を取り巻く人々
の連携(学校の中)

15

ソーシャルワークの基本原則

第6原則

本人を取り巻く人々
の連携(学校の外)

16

ソーシャルワークの基本原則

第7原則

どこをラストシーン
にするか考える

17

ソーシャルワークの基本原則

第8原則

どんなことがあっても
希望は捨てない

18

ソーシャルワークの基本原則

第9原則

あつぺとつぺの尊重

19

ソーシャルワークの基本原則

第10原則

健全な

ストーリーになる

20

どう関わるか

理解するのが難しい

と関わる者がひとりで

考えるのは間違いです

人間は常に複数の人々に

囲まれて生きるからです

21

どう関わるか

理解するのが難しい

とみんなで感じあう

人間関係が理想です

特に立場や年代の

違う人たちで

22

理解ではなく誤解

理解するのが簡単

と感じる人間関係は寂しい・・・

「私の同僚は・・・」

「学校の先生というものは・・・」

「あの親は・・・」

「うちの校長は・・・」

23

どう関わるか

理解するのが難しい

と感じる子どもに

複数の人々が時間をかけて

寄り添っていくプロセスが大切

これがソーシャルワーク

24

どう関わるか

理解するのが難しい
と感じる子どもがいる家族・学校は
チャンスであると考えられます
話し合うきっかけができるから
「危機」は「機会」です

25

気をつけたいこと

- ・子どもの立場不在の意見交換
- ・相手の立場を考えない
 専門家同士の自慢話
- ・冷静さを欠いた感情の突出

26

ソーシャルワークをする者の役割

児童生徒に対して..

ほどほどの確な判断・評価と
伴走者の役割を担い
その子と短期間でも
真正面から向き合えたら
その子は幸せではないか

27

援助資源とソーシャルワーク

- (1)他者に頼りっぱなしにはならない
- (2)人とつながれるネタを持つ
- (3)自分の得意領域を持つ
- (4)依存と抱え込みのバランス
- (5)開き直ることも必要
 →失敗学も参考になる

28

ひとこと...

折にふれて治し、
しばしば慰め、
いつもつねに気楽であること

教師はもちろん
子どもたちにもご家族にも
伝えておきたいメッセージ

29

そろそろまとめに...

子どもと心のキャッチボールをしよう
大切なのは相手の立場に立つこと

迷った時には...
「笠地蔵」を思い出す

30

特別支援から見る危機対応

岩手大学 我妻 則明

災害に遭った障害のある子どもへの支援については、以下の点に留意してください。

1 身体面の問題への対応

- ・ 頻発症状（嘔吐、発熱、けいれん）
- ・ 食欲低下
- ・ 体重減少・増加、食欲低下
- ・ 排泄の失敗、夜尿
- ・ 運動技能低下による外傷の増加
- ・ 風邪などのありふれた病気の重症化（風邪から肺炎になりやすいなど）
- ・ 本来の障害が増強することがないかの留意
- ・ 外傷の増加、体調不良、病気の重症化、障害の増強などは、災害から1ヶ月以上過ぎてから出現してくることも珍しくはない。災害から2ヶ月以内は、普段よりも健康状態に注意するように家族に説明する。

2 心理・行動面の問題への対応

- ・ 生活リズムの乱れ
- ・ 依頼行動の増加
- ・ 落ち着きがない（多動、興奮、集中力低下）
- ・ パニック
- ・ 活動性低下、無気力
- ・ 夜寝ない、夜騒ぐ
- ・ 奇声、独り言
- ・ こだわりの増強
- ・ 徘徊
- ・ 行動停止
- ・ 自傷・他傷
- ・ 薬物対応
- ・ 周囲の理解を求める

3 学校の重要性

障害児に限らず、子ども達にとって学校の持つ重要性はいくら強調してもし過ぎることはない。

(1) 学校再開まで

学校が再開できる物理的条件が整うまでは、教師による家庭訪問での子どもへの対応、避難所周辺での出張授業などを、可能な範囲で行うようにする。

(2) 学校再開以降

学校が再開された後は、次のようなことに留意。

- ・ 通学への配慮
- ・ 運動・体育授業中の外傷の増加
- ・ 授業中の落ち着きのなさ

- ・指示待ち行動増加・次の行動に移れない
- ・給食を食べない
- ・行事の後の体調不良増加

4 保護者への支援

障害のある子どもを抱えての避難生活は、自分達の生活の大変さの他に、子どもが起こすさまざまな問題行動で周囲へ迷惑をかけているという心理的負担感もあり、保護者のストレスはかなりのものがある。そうした保護者の心情を理解し、物理的、精神的支援を考えるとよい。

(1) 物理的支援

障害児がいると、その世話や目が離せないということもあり、保護者が食料をもらいに行ったり、自宅の片づけに行くことができにくいということがある。一定時間、障害児を見てあげる、家族の代わりに支援物質を取りに行く、などの支援を考えてあげるとよい。

(2) 精神的支援

保護者の思いをとにかく聞いてあげ、その大変さへの共感性を示すこと。定期的に、できれば同じ人が話を聞くために訪問するようにするとよい。

参考文献

宮本信也：障害のある子どもへの災害時対応の手引き 2012版

障害のある子どもへの災害時対応の手引き 2012版

筑波大学 宮本 信也

この手引きは、災害に遭った障害のある子どもへの支援をされている方々に参考にしていただくために作成したものです。内容の多くは、阪神・淡路大震災のときの障害児の実態調査結果および東日本大震災のときに報告された事項を基にしています。すべての状況に対応しているわけではありませんが、多少でもお役に立てれば幸いです。

1 基本対応

障害のありなしに関係なく、どのような状況であっても、被災した全ての子どもの心の安定のために行うとよい対応のことです。

(1) 基本対応のためのスキル

① 共感

子どもの気持ちを言語化してあげる方法です。子どもは自分の気持ちを分かってもらえていると感じ、安心感を持ちやすくなります。

「怖かったよね」「気持ちが落ち着かないよね」など

② 共感的理解

子どもの気持ちと行動を言語化してあげる方法です。子どもは、自分のことを理解しようとしてくれていると感じ、安心感や信頼感を持ちやすくなります。

「怖かったから眠れないんだね」「イライラするからじっと座ってられないのかな」など

③ 受容的傾聴

子どもが話した言葉を繰り返す（最後に「ね」をつけて）、子どもの気持ちを言語化するなどの形で相づちをときどき打ち、うなずいたり子どもと同じ表情をしたりしながら、子どもの話すことを聞いていく方法です。子どもは、自分の話を真剣に聞いてもらえていると感じ、自分が尊重されているという思いを持ち、無力感が減弱し前向きな態度を取り戻しやすくなります。

子「家がすごく揺れたんだよ」－「家がすごく揺れたんだね」

子「津波が来るのが見えたんだ」－「それは怖かったよね」など

④ 普通の保障

子どもが感じた恐怖感、不安感、無力感など、どのような感情も、こうした災害の後では普通に起こることで、何もおかしくないことを伝えてあげる方法です。子どもは、マイナス面も含めて丸ごと受け入れられている感じを持ち、安心感が高まりやすくなります。

「あれだけの地震なんだから、怖くてしばらく眠れないのはおかしくないよ」など

⑤ 罪責感の否定

災害から生き残った人たちは、亡くなった人に対して、『自分があのときこうしていれば』などの罪責感を持ちやすいものです。子どもも同じですが、8歳以下の子どもでは、ときに全く無関係の事柄を災害の結果と関連づけて思い悩んでいることがありますから注意が必要です。例えば、『今朝、朝ご飯を食べないでお母さんに怒られた。お母さんの言うことを聞かなかったから、お母さんがひどい怪我をしてしまったのかな』などのようにです。

自然災害は、誰のせいでもなく、誰も悪くはないことを繰り返し伝えてあげることが大切です。

「自分が助かったのにとあって、悪いような気がするんだよね、それは誰でも感じることなんだけど、地震は誰のせいでもないし、誰も悪くないんだよ。」

「お母さんの言うことをきちんと聞いておけばよかったと思っちゃうよね、みんなそう思うんだけど、津波が来ればみんな逃げるんだから、あなたは悪くないんだよ。」など

⑥ 常識的收拾

子どもの問題行動やかなえられない要求に対する方法です。

通常、子どもがしたことがよくなかったことや、子どもの要求が今はかなえられないことを、いろいろ理由を話したり、やられた相手の気持ちになって考えることを子どもに要求したりしながら、丁寧に根気よく説明して子どもを説得する方法が採られがちです。しかし、そうしたやり方は、理屈っぽい自閉性障害児の場合は有効でないことが少なくありません。常識的收拾は、いろいろ理由を説明することをせず、常識的な状況説明だけで終わらせるやり方です。

共感的理解を示しながらも、そのときの状況をそのまま述べ、今は仕方がないことを淡々と伝えて切り上げます。

「イライラして叩きたくなるよね、でも叩かないで済んだらその方がいいよね、新しく住む家が見つかるまではここにいるしかないよね、落ち着かないけどしょうがないんだよ」

「退屈だし、ゲームをしたいよね、でもゲーム機が壊れちゃって今ないから、やりたいけどできないよね、しょうがないよね」など

(2) 安心感の保障

子どもと話すときは、ゆっくりと穏やかな口調で丁寧な表現で話すようにします。

恐怖・不安などの子どもの感情はそのまま受け入れてあげます。共感と共感的理解の対応で、子どもの気持ちと行動を言語化してあげるのがよいでしょう。恐怖感、不安感、無力感、罪責感など、どのような感情も、こうした災害の後では普通に起こることで、何もおかしくないことを伝えてあげます。

子どもが話しやすい話題（好きな遊び、学校のことなど・ただし、同級生で亡くなった人がいる場合は、学校の話は避けます）で子どもと話をする機会をつくります。子どもがいろいろ話し出したら、子どもが話すことを遮らないで受容的に聞いてあげます。

子どもが分かる表現で災害後の状況、特に復旧状況を説明してあげるのも、どうなっているんだろう、どうなるんだろうという不安を和らげてくれます。こうした説明は、数日おきに現状を話してあげるのもよいでしょう。

幼少児や発達段階が低い子どもでは、就寝時には添い寝、手を握る、頭をなでるなどのスキンシップを家族に勧めるのもよいでしょう。

(3) 現実感の回復

現実感とは、過去のことは過去のこと、今は今、というぐあいに、過去と今は違うことで、怖い気持ちは残っていても今は大丈夫になってきていると感じられることです。子どもでは、災害前と同じ活動あるいは同じような活動ができることは、日常の生活感覚を取り戻させ、現実感を取り戻すことに役立ちます。

日中、身体を動かす活動をボランティアなどの大人と一緒にいうといいでしょう。遊びでも体操でも軽めの運動でもかまいませんが、子ども同士が競いあう遊びや運動は、被災後1ヶ月くらはいは避けた方がよいでしょう。また、ちょっとしたことで怪我をしやすいため、休憩を時々入れながら行いましょう。

幼稚園・保育所、学校で日常的に行っていた遊びや活動を尋ね、それと同じような遊びや活動ができないか工夫をしてみましょう。学習的な活動も、やさしい問題などから始め、ていねいに教えてあげる体制があればやってもかまいません。

これらの活動は、同年代の子どもがいれば、できるだけ誘って一緒にやるようにするとよいでしょう。

2 障害ごとの配慮

(1) 知的障害・自閉性障害

- ・主語と目的語を付け、具体的な表現で省略をしない完全な文章で話す。
「食糧の配給があるから行きましょう」→「今から避難所の入り口で食べ物が配られますから、もらうために一緒に行きましょう」など
- ・代名詞は指示する名詞と一緒に使う。
「そこのそれ取って」→「そこの机の上にあるそのボールペンを取ってください」など
- ・『だめ』『おかしい』『違う』『間違ってる』『変だ』などの否定的表現を使わず、できるだけ肯定的表現を用いる。
「そのやりかたは違うよ」→「段ボールの箱をつくる時は、こんなふうにするといいよ」（実際にやって見せながら）など
- ・命令形や大声はできるだけ使わない。
「こうしなさい」→「こうしてください」

(2) 聴覚障害

- ・情報は紙に書いて渡す。
- ・書く内容は、要点を絞って短く箇条書きにする。
「今日の午後3時に給水車が〇〇小学校の校庭に来ますから、水が欲しい人は容器を持って集まってください。この件で詳しく知りたいことがある人は事務室にいる△△さんに聞いてください。」→「今日の午後3時に〇〇小学校校庭に給水車。容器を持って集まる。詳しいことは事務室の△△さんに尋ねる。」など
- ・夜間の停電用に懐中電灯など小型の電灯と多めの電池を用意してあげる
(夜間、停電時は、聴覚障害者同士は手話が見えずコミュニケーションができなくなるため)

(3) 視覚障害

- ・情報は、ことばで伝える。
- ・伝えた情報は、その場でどのように受け取っているか確認する。
「給水車は何時に来るか伝わりましたか?」「給水車が来る場所は伝わりましたか」など
- ・避難所や周囲の状況をその都度ことばで説明する。

3 身体面の問題への対応

身体症状は、急性ストレス反応の自律神経症状として出現することもあります。感染症が背景にあることも少なくありません。複数の身体症状が見られる場合や1日経過しても改善しない場合は医療機関を受診するのが原則です。

(1) よく見られる症状

認められやすいのは、発熱と嘔吐です。こうした症状が出やすいことを保護者に説明しておき、症状が出たら早めに医療機関を受診するように話しておくといでしょう。

① 発熱

背景：不衛生な環境や急性ストレスによる抵抗力の低下による感染、災害や環境の変化に対する急性ストレス反応（自律神経症状）、食事状況の不良による脱水など

対応：水に浸して絞ったタオルなどによる冷却、安静、水分補給

発熱以外の身体症状がある場合や1日経過しても解熱しない場合は、医療機関を受診

② 嘔吐

背景：急性ストレス反応、感染

肢体不自由児では、食べ慣れない食品・食形態への身体的・心理的抵抗
自閉性障害児では食事へのこだわり・偏食による心理的抵抗感

対応：少量（1回30～50mlなど）の水分を頻回（1～2時間ごとになど）

日常的に食べ慣れている食品や食形態（きざみ食など）の食品の検討

そうした食品が得られる場所を探す、自宅・避難所でそうした食形態を工夫してつくるなど

避難所生活では家族だけで離れた場所で食べるなどの食事環境の工夫

他の身体症状がある場合や1日経過しても改善しない場合は、医療機関を受診

(2) けいれん

てんかんのある子どもでは、発作が起こりやすくなることがあります。

背景：てんかんがある場合：不規則な服薬あるいは常備薬喪失による服薬中断、ストレス状況の持続による体調不良など。

てんかんがない場合：感染、脱水など

対応：てんかん発作の再燃は、できるだけ早く医療機関を受診

日常服用の薬品名と服用量の確認

発作時の対処薬品（座薬など）を依頼

てんかんがない場合：医療機関へ緊急受診

(3) 食欲低下・摂食量低下

背景：急性ストレス反応、慣れない食環境や食べ慣れていない食品・食形態の食事への反応、体調不良、感染症など

対応：食べられる物および水分を少量ずつ頻回に、

間食、嗜好品（お菓子など）を用意

避難所生活では家族だけで離れた場所で食べるなどの食事環境の工夫

日常的に食べ慣れている食品や食形態（きざみ食など）の食品の検討

(4) めまい

東日本大震災の後、めまいを訴える子どもが見られました。本当のめまいなのか立ちくらみのようなものなのか、区別がはっきりしないこともあります。頻回の余震を体験していると、大人でも、揺れているのかいないのかははっきりしない感覚を感じることがあります。子どもも、そうした感覚を感じ、身体の動揺感をめまいとして訴えていたのかもしれません。

背景：急性ストレス反応、体調不良、感染症など

対応：ときに訴える程度の場合は、安心感を与え安静を保つ

頻回に訴える場合や他の身体症状を伴う場合は、医療機関を受診

(5) 排泄の失敗・夜尿

背景：強い恐怖感・不安感・緊張感への反応、避難生活や劣悪なトイレ環境などによる排泄習慣の乱れ、不安を背景とした頻尿による排泄の失敗など

対応：叱責してはいけない

「基本対応」の「(2) 安心感の保障」の対応

排泄に関しては、子どもの様子でトイレに連れて行く、本人が安心できるトイレを探しておく、夜間起こしてトイレに連れて行くなど

(6) 体重の変動

① 体重減少

背景：食欲低下、摂食量低下など

対応：通常、生活状況の改善により回復

食べられる食品や食形態の工夫、お菓子などの間食の用意、家族だけでの食事環境の工夫、可能な場合にはときに外食など

普段の10%以上の体重減少では医療機関を受診

② 体重増加

避難生活が長期化すると体重増加が見られることがあります。知的障害児や自閉性障害児でその傾向がみられます。

背景：避難生活での自由な摂食・間食状況、活動量の低下、ストレスによる過食など

対応：身体を動かす遊びや活動を定期的に導入、食品を大人が管理

(7) 外傷の増加

背景：身体活動機会の減少による運動技能の低下など

対応：このような危険性を家族や学校の教師に説明、運動前の十分な準備運動、激しい運動・競う運動・格闘技を控える

(8) 風邪などのありふれた病気の重症化

普段なら4、5日で治ってしまう風邪や胃腸炎などが長引きやすく、また、肺炎など、重症になりやすくなることがあります。震災から1ヶ月以上経過してから、避難生活先で肺炎等で亡くなった肢体不自由児や知的障害児も報告されています。

背景：ストレスや体調不良による身体抵抗力の低下、不衛生な環境、乏しい医療環境など

対応：症状が軽いうちに十分な栄養・水分を与え安静に、普段より症状が長引いていると感じたらすぐに医療機関を受診

(9) その他

① 障害の悪化

阪神・淡路大震災の時には、震災1ヶ月後に聴力障害が進んだ難聴児がいました。遺伝性難聴には進行性のものがありますので、震災のストレスが時期を早めたのかもしれませんが。肢体不自由児では、身体を動かすことの少ない避難生活が長期化すると、運動障害が悪化することも考えられます。本来の障害が増強することがないか、ときどき留意するようにするとよいでしょう。

② 時期についての注意

外傷の増加、体調不良、病気の重症化、障害の増強などが、災害から1ヶ月以上過ぎてから出現してくることも珍しくありません。災害から2ヶ月以内は、普段よりも健康状態に注意するように家族に説明します。

4 心理・行動面の問題への対応

(1) 大震災時、障害のある子どもに見られた心理・行動面の問題

阪神淡路大震災時に障害のある子どもたちに見られた問題を以下に示します。全体としては、自閉性障害児で行動面の問題が多い傾向があるようです。

知的障害	興奮・パニック・奇声・自傷・多動・集中力低下
自閉性障害	自発性・活動性の低下・徘徊 幻覚・妄想着想様言動

	排泄障害・摂食量低下・過食
	恐怖感情・落ち着かない
肢体不自由	依頼行動増加
聴覚障害	多動・失声
	恐怖感情・落ち着かない
視覚障害	音に対する過敏反応・退行
	自傷（重複障害児）
	恐怖感情・落ち着かない

(2) 生活リズムの乱れ

背景：災害による日常生活や集団生活の破綻

対応：生活日課の設定と実施（ボランティアによる支援）

毎日行う同じ活動の設定と実施（決まった時間の散歩などをボランティアが付き添って行うなど）

大人の作業・家事の中で子どもができる手伝いへの勧誘

集団生活（幼稚園・保育所・学校）への復帰の促進

「基本対応」の「(3) 現実感の回復」の対応

(3) 夜寝ない・夜騒ぐ

背景：慣れない生活環境での不安・緊張感、生活リズムの乱れ

対応：人のいない安全な場所に連れて行く

移動先で落ち着くまで見守る

音が出ない子どもが好きな遊びや活動をさせる

危険がなく明るい場所ならば、落ち着くまで散歩も可

日中、身体を動かす活動・運動をする機会を増やす

「生活リズムの乱れ」のときと同じ対応

(4) 依頼行動の増加

背景：ボランティアや周囲の人による過度の世話

不安による精神的退行

対応：子どもが災害前にできていたことを励ましと賞賛で促す（ボランティアが支援する場合は、子どもができていたことを家族から確認）

普段やっていたができそうな活動・作業、あるいは、子どもが関心を持っている活動・作業を依頼

どちらも、強制ではなく手伝いながら促す

手伝いは、最初は一緒にやり最後の段階で一人でやらせ、次第に一人でやる部分を増やしていく

(5) 落ち着きがない

背景：災害や余震に対する恐怖感、慣れない避難生活の緊張感、状況理解不良による不安感など

対応：「基本対応」の「(2) 安心感の保障」の対応

軽い運動（屈伸運動・散歩など）を一緒に

働きかけに反応しない場合

静かな場所に移動させ、あるいはその場で、落ち着くまで見守る

落ち着いたら、声かけをして、共感と賞賛

(6) 気分の高揚

強いストレスがある場合、高笑いをしたりなどハイテンションになることがあります。

背景：災害や余震に対する恐怖感、慣れない避難生活の緊張感、状況理解不良による不安感に対する躁的防衛

対応：「落ち着きがない」ときと同じ対応

(7) イライラ・かんしゃく

背景：不安感や避難生活で思うようにならないことへの苛立ちなど

対応：共感（子どもの不安感や苛立ち感を言語化）

「気持ちが落ち着かないよね」「イライラしちゃうよね」など
常識的收拾

「あれだけの地震だったから、元の通りになるには時間がかかるんだよ」「好きなテレビを観られないから嫌になっちゃうよね。避難所だからしょうがないんだよ」など
気分転換の提案

「散歩でもして気持ちを切り替えようか」など

(8) 活動性低下・無気力

背景：強い恐怖感やストレスへに対する反応性の抑うつ感情、災害や状況の変化に何もできないことへの無力感

対応：「基本対応」の「(2) 安心感の保障」の対応

無理をする必要がないことの説明

「おかしくないから、無理しないでしばらく休んでいいんだよ」など

子どもが応じれば、軽い運動や単純作業などの身体活動への誘い

子どもが関心を持ってそうな活動への誘いを通し、少しずつ活動性をあげていく

(9) 奇声・独り言

背景：不安や緊張感の発散、何もすることがない状況での常同的行動など

対応：注意・叱責は逆効果になることがある

自宅：日中はできるだけ注意せず放置

夜間は、声を小さくするように軽く注意（口に指を当てて「シー」など）

自宅外：上記と同様の軽い注意

人がいない安全な場所に移動して好きにさせる

(10) 徘徊

背景：不安や緊張感の発散、何もすることがない状況での常同的行動など

対応：注意・叱責は逆効果になることがある

周囲に迷惑をかけず危険もなければ、注意せず放置

徘徊していないときに意識的に声かけや働きかけを行う

「生活リズムの乱れ」のときと同じ対応

(11) こだわり増強

背景：慣れない避難生活の緊張感や状況理解不良による不安感など

対応：説得・注意・叱責は無効

「基本対応」の対応

日常生活に支障がなければ、こだわり行動自体へは無介入

確認行動（同じことを何度も聞いてくるなど）には、淡々と同じ返答を繰り返す
日常生活に支障がある場合

共感的理解（子どもの感情とこだわり行動を言語化）
こだわり行動の代わりに行える他の活動の提案
強迫行為と考えられる場合には医療機関を受診
（つらそうな様子でこだわり行動を行うなど）

(12) パニック（突然の奇声・興奮など）

状況理解が不良で、環境や日程の変化への耐性が低い自閉性障害児に認められやすいものです。避難所での頻回のパニックは、周囲の人への気遣いから保護者の心労を増すものです。避難所での生活を続けられなくなることもありますので、早期に適切に対応することが重要です。

背景：災害や余震および環境の変化などの状況を理解できないことによる強い不安

対応：共感（子どもの恐怖感・不安感の言語化）

「怖いよね」「イライラするんだね」など

場所の移動（静かで人が少なく安全な場所に連れて行く）

避難生活が長期化するときは、子どもが一人でクールダウンできる場所を探しておき、次のパニックに備える

移動先で自然に落ち着くまで少し離れて見守る

落ち着いたら、何も言わないで元の場所に戻す

周囲の人への説明（子どもの特徴、パニックの理由、パニックへの対応などについて。保護者あるいは保護者の了解のもとにボランティアが行う）

(13) 自傷

背景：知的障害のある子どもが災害や環境変化の意味が理解できず強い不安と緊張感の中での心理的混乱、思うようにならない避難生活での強い不満、子どもの問題行動に対する頻回の強い注意や叱責への反応など

対応：自傷行為に対しては「パニック」のときと同じ対応

自傷行為がないときの働きかけや活動を意識的に増やす

頻回の注意・叱責がある場合は、保護者や周囲の人を責めず、今の子どもの状況にはそうした対応が合わないのでは（何度注意しても変わらないのだから）という理由で、注意・叱責に対象となっている問題行動への適切な対応方法をさりげなく助言

(14) 他傷

背景：知的障害のある子どもが災害や環境変化の意味が理解できず強い不安と緊張感の中での心理的混乱、思うようにならない避難生活での強い不満、子どもの問題行動に対する頻回の強い注意や叱責への反応など

なお、自閉性障害では、周囲が何気なく言った「だめ」「違う」「おかしい」などの否定的な表現を自分に対する非難と受け取り攻撃してしまったり、聴覚過敏反応のために騒々しい環境の中でイライラして攻撃する場合がありますから、そうした状況がないか注意が必要です。

対応：他傷行為に対しては、すぐに他の場へ移動させ落ち着くまで見守り

他傷行為がないときの働きかけや活動を意識的に増やす

自閉性障害の場合

状況の説明をし子どもを安心させて被害感を軽減

周囲の人にことばの使い方を説明

騒々しい環境であれば「聴覚過敏反応」のときと同じ対応
避難所で他傷が頻回で持続する場合は、生活の場を他に移す

(15) 聴覚過敏反応

自閉性障害児では、騒々しい環境や特定の音に過敏に過剰に反応することがあります。また、視覚障害のある子どもでも、ときに認めることがあります。

背景：音源不明のための不安感、不快体験と音とが関連づけられた学習（レスポナント条件づけ）、固執性？など

対応：「パニック」のときと同じ対応

音あるいは音源について説明し安心させる

音が聞こえにくい状況をつくる

厚手のタオルを頭からかぶる、耳栓やノイズキャンセリングヘッドホンの使用など

子どもが好きな別の音をヘッドホンなどで聞かせる

(16) 行動停止

自閉性障害児が心理的に混乱した状態のとき、やっている行為の途中で動作が止まってじっと固まって動かなくなってしまうことがあります。

背景：強度の恐怖感・不安感・緊張感による心理的混乱

対応：待てるのであればそのまま見守り

動き出さないときは、ことばかけと軽い動作による促し（肩叩き、押すなど）

(17) 薬物対応

心理・行動面の問題のいずれも、周囲からの対応ではなかなか治まらず、避難所生活に支障をきたすような場合には、薬物の使用も考えることとなります。ただし、薬物療法は対症療法であり、落ち着いたところで終了するのが基本となります。子どもの心の診療を行っている医療機関への受診が適切ですが、ない場合には精神科の医師への相談を行います。

(18) 周囲の理解を求める

多くの人が不便さや不快感を耐えている避難所生活の中で、障害のある子どもの特性を理解してもらうことは、実際には困難なことが多いでしょう。それでも、その子どもの周囲にいる人達には、保護者の了解の下、可能な範囲でその子どもの特性を説明し、理解を求める働きかけは大切です。そうした対応で、一人でもその子どもと家族の理解者ができれば、それだけ家族の心理的負担を軽くすることができるからです。

5 学校の重要性

障害のある子どもに限らず、子ども達にとって学校の持つ重要性はいくら強調してもし過ぎることはありません。

(1) 学校再開まで

学校が再開できる物理的条件が整うまでは、教師による家庭訪問での子どもへの対応、避難所周辺での出張授業などを可能な範囲で行うようにするとよいでしょう。

(2) 学校再開以降

学校が再開された後は、次のようなことに留意します。

① 通学への配慮

安全な通学ルートを検討して選定します。また、登下校時は、教員や保護者が交替で要所に立つなどして、登下校時の不祥事に備えます。

② 運動・体育授業中の外傷の増加

身体面の問題でも述べたように、日常生活が再開されてしばらくの間、ちょっとした怪我をしやすい状態があります。運動前の準備体操を充分にやるとともに、再開後1ヶ月くらいは、思いっきり遊ぶのはいいですが、激しい運動などは行わないようにするとよいでしょう。

③ 授業中の落ち着きのなさ

学校が始まったことのうれしさ、非日常が続いていることの落ち着きのなさや一種の高揚感などにより、教室がしばらく騒々しく落ち着かない雰囲気になることが少なくありません。一時的なことがほとんどですので、授業内容や要求水準を変更し、短時間で授業内容の切り替えを行う、身体を動かす課題を増やすなどして対応していくとよいでしょう。災害についての話し合いをするのも一つです。

④ 指示待ち行動増加・次の行動に移れない

避難生活での放置・受動的な活動状況の影響もあり、学校再開後でも、すぐには自発的な行動が出ない場合が見られることがあります。前に一人でできていたことでも、ある程度手を出してあげ、少しずつ本人にやらせるようにしてならしていくのがよいでしょう。

⑤ 給食を食べない

避難生活における自由で好き勝手の食事体験から、給食を食べなくなることがあります。無理強いせず、励ましながら少しずつ食べるように促すとよいでしょう。

⑥ 行事の後の体調不良増加

阪神・淡路大震災のとき、震災から数ヶ月経った頃に宿泊学習を行ったところ、熱発した子どもが普段の3倍になり、行事後の欠席も多かったということが報告されています。ある程度落ち着いたように見えても、抵抗力が普段の程度までは回復していない子どもが多いことが推測されます。行事を行うときには、平年よりもプログラムやスケジュールを負担が少ないものにする、対処医薬品を大目に持参するなどの配慮がされるとよいでしょう。

6 保護者への支援

障害のある子どもを抱えての避難生活は、自分達の生活の大変さの他に、子どもが起こすさまざまな問題行動で周囲へ迷惑をかけているという心理的負担感もあり、保護者のストレスはかなりのものがあります。そうした保護者の心情を理解し、物理的および心理的支援を考えるとよいでしょう。

(1) 物理的支援

障害児がいると、その世話や目が離せないということもあり、保護者が食料をもらいに行ったり、自宅の片づけに行ったりすることができにくいということがあります。一定時間、障害児を見てあげる、家族の代わりに支援物質を取りに行く、などの支援を考えてあげるとよいでしょう。

(2) 心理的支援

保護者の思いをとにかく聞いてあげ、その大変さへの共感性を示すことです。定期的に、できれば同じ人が話を聞くために訪問するのもよいでしょう。

※この手引きの文責は以下の者にあります。

何かお問い合わせ等があります場合には、以下までご連絡をいただければ幸いです。

筑波大学人間系 宮本信也

e-mail : smiyamot@human.tsukuba.ac.jp

明日からすぐ使える生徒指導・学級経営の技

県立広島大学 金山 健一

1 学校マネジメント

(1) 教員が同じ山に登る

学校で一番大切なことは、教員が「同じ山に登る」(スライド3)ということです。まずは、皆さんにお聞きます。「先生方の学校は、先生方同士、仲がいいですか？」荒れている学校は、先生方の仲が悪いことが多いです。「同じ山に登る」とは、教師が同じ方向性を持って、子どもたちを育てるということです。教師同士の仲の悪い学校ほど、生徒指導は荒れています。そんな学校は教師がバラバラで、同じ山に登ろうという気すらありません。生徒指導が大変な学校でも、皆で同じ山に登っていると実感できる時、教師は耐えていけます。しかし、教師が孤立し問題を抱えこむと、うつ病になったりします。現実、教師の精神疾患は急増しています。

学校で一番大切なことは、ズバリ、「職員室の雰囲気良さ」。しかし、そんな学校はあまり多くはないのが現状でしょう。学年セクトがあったり、校長と職員の間が悪かったり、学年主任同士が不仲の場合もあります。こんな批判はありませんか。生徒指導をいつも逃げる教師、学級担任をさせるといつも学級崩壊するので総務係になっている小学校教師、担任にはいつも理由をつけない教師、自分の時間が大切だといひ一度も部活動を担当したことがない教師、2人体制の養護教諭の学校で不仲な養護教諭、職員会議で場を読めない発言ばかりする教師、足を引っ張る教師もいます。「同じ山登る」ことは、特に教員は本当に難しいのです。

教師にもいろいろな個性があり、得手・不得手があります。その得意なこと、強みを総動員して、同じ山に登るのです。弱味を総動員しては、皆が疲弊してしまいます。各々が同じ山に登れるように、マネジメントする力が大切なのです。マネジメントは校長だけの仕事ではありません。校長のマネジメントは、教職員それぞれの強味を生かすこと。逆に、校長・学年主任をマネジメントするとは、校長・学年主任の強みを生かすこと。「同じ山に登る」ためには、精神論だけではなくて、地図や羅針盤が必要です。

(2) 学習指導・進路指導は良質な生徒指導

荒れた学校に勤務していた時、授業に出ないで廊下を徘徊する生徒がいて、手をこまねいていた時期がありました。何度も授業にできるように、説得しても無理でした。下級生の学級に、授業中にも関わらず押し掛けたり、ドアを叩いたり大変でした。彼らは事件を起こし、数名が少年院に入りました。10年後、彼らが20歳になったとき、一緒に酒を飲みに行きました。私は彼らに、「中学生のとき、何で教室に入らないで、廊下を徘徊していたのか」と聞きました。彼らの答えを、皆さん想像して見てください。「勉強したら、バカばれる。だって、九九もわからないし、アルファベットもわからない」でした。私は反省しました。彼らも勉強がわかりたかったのです。

どんな子どもたちも勉強がわかりたいのです。非行で手を妬いている生徒たちも勉強がわかりたいのです。私はそのときから、＜学習指導は良質な生徒指導＞(スライド3)と確信しました。非行生徒も、365日、非行をしたり、先生に逆らっているわけではありません。彼らのいい状態の時にこそ、個別の学習指導が生きるのです。そんな中で、非行生徒との人間関係も育めるのです。

進路指導も極上の生徒指導です。勉強が苦手で、いつも非行グループにいる健一君がいました。「先生、オレ、まったく勉強わからないけど、高校に行けるかな」「大丈夫、先生が健一に、一生懸命、勉強教えてあげるから」この言葉で、健一は何とか救われ、なんとかギリギリの悪さで卒業し、高校に行きました。どんな子も高校に行きたいのです。「お前は、もう、高校には行けない」といった時点で、荒れはひどくなっていきます。たとえ、現実、高校に行ける状態でなくても、進路の夢は、断ち切らせない方がいいです。

(3) 学校の力＝個々の教師の力量の総和×組織力

学校の力は、A先生の力+B先生の力+C先生の力+D先生の力+・・・だけではありません。×組織力です(スライド3)。×0ではすべてが、0となります。組織力を2倍、3倍、4倍に向上させる必要があります。では、誰が組織力を向上させるのでしょうか。校長先生が答えではありません。もちろん該当はしますが・・・気づいた人が組織力を向上させることが必要なのです。つまり、若い先生でも、学年主任でも、生徒指導担当でも、養護教諭でもいいのです。いろいろな先生方が、少しずつでも組織力を上げることが重要なのです。養護教諭の先生で、ピア・サポート(仲間づくりのプログラム)を学校で立ち上げ、年間10回のプログラムを120名ほどに実施している先生もいます。これにより、温かい生徒文化づくりができています。さあ、みなさんは、どの部分で組織力を向上させますか。これからの先生方に求められる力は、組織力を向上させる、プロデューサーやコーディネーターができる力量です。

(4) ホームランバッターより、3割バッター

「1人のホームランバッターより、多くの3割バッター」がいるチームは強いです(スライド3)。1人のスペシャリストの先生がいても学校は良くなりません。全員が3割バッターの学校が強いのです。ホームランバッターの先生が、一人で学校を支えている学校は弱い学校です。その先生がいなくなると学校は、総崩れになる場合があります。昔の巨人を思い出してください。トレードで、ホームランバッターを、次から次へと補強していましたが、弱かったです。3割バッターがたくさんいる学校が強い学校です。バントの得意な先生、守備のうまい先生、盗塁のうまい先生、声の出すのが得意な先生・・・。いろいろな先生方がいる学校が強い学校です。つまり、先生方が個性を發揮できている学校が強いのです。

みなさんは、学校で個性を發揮できていますか。組織のモデルはオーケストラです。全員がトランペットでは、オーケストラではないのです。いろいろな楽器が必要なのです。オーケストラの演奏が一つになる時、すばらしいハーモニーが生まれます。同じ山に登っているからできるのです。学校組織としては、全員3割バッターとなるマネジメントを目指しますが、個人的には、4割バッターを目指すことも必要です。つまり、カリスマ教員です。学校のリーダーです。

(5) 初期対応で8割決まる。ハインリッヒの法則を常に意識せよ

工学の世界では、日本失敗学会という学術団体があります。失敗を分析する学会です。こんなミスをしたら橋が崩れる、こんなミスをしたら機械が壊れると、分析していきます。日本の学校教育でも、日本失敗学校教育学会があつたらいいと思います。生徒指導の失敗の8割は、初期対応にあると思います(スライド4)。いじめでも、非行でも、学級崩壊でも、初期の芽をそのままにしていたからこそ、後で取り返しの付かない状態になってしまうのです。もっと言うなら、いい時に何をするかです。生徒が比較的落ち着いているときは、教師はあぐらをかきがちになります。学校が荒れるのは、早いです。「あっ」と言う間に崩壊していきます。

ハインリッヒの法則(スライド16)とは、小さな出来事・兆候が300件積もり積もっていくと、凶悪犯罪を生む土台ができてしまいます。その上には問題行動が29件発生して、凶悪犯罪が1件起きるということ構造です。割れ窓理論とも言われています。一枚の窓が割られていました。そのままにしておくと、次の日にも割られ、数日中に全部の窓が割られているという考えです。ですから、1枚の窓が割られた時点で、すぐに修繕することが必要という理論です。生徒指導で考えていくと、小さな問題行動を見逃していくと、それがつもり積もって学校が荒れると考えてください。ですから、服装指導、頭髪指導、時間を守る、掃除や給食当番活動を、しっかりさせることが重要なのです。生徒指導は初期対応がすべてを決定します。

(6) 気持ちはわかるが、行動は認めない。

大阪弁言うなら、「わかる！ わかるけど、あかん！」私は、「A男のこと、大切だから、怒るんだ」でしょうか（スライド4）。中2のA男は、バイク窃盗・飲酒喫煙・窃盗・恐喝なんでもしていました。父親は、ギャンブル好きで、女性関係も複雑で、暴力的ですぐ殴ります。まったく家庭を顧みない人でした。母親は、それがいやになり、家出して、行方不明となりました。A男の荒れは、ますますエスカレートしていきました。私は、「父親が、ギャンブルばかりして、女にもだらしなく、すぐ殴るのは、父親が悪い。母さんが、勝手に家出して、まったく連絡取れないのは、母親が悪い。でも、A男が、バイク窃盗や恐喝をするのは、A男が悪い。俺は、A男の担任だ。A男のことが大切なんだ。だから、本気でA男を怒るんだ」と迫っていきました。A男が、少しずつ心を開いてくれるようになりました。本当に、劣悪な家庭環境で、生活している子どもたちは多いのです。しかし、そんな親に、どんなに指導や支援をしても親は変わりません。

家庭環境・生育歴が原因で、非行や不登校になっている子どもたちはたくさんいます。しかし、親が悪いのは、100も承知ですが、親のせいばかりにしているのは、子どもは変わりません。ですから、親の責任と、子どもの責任を区別して、「気持ちはわかるけど、行動は認めない」というスタンスが必要なのです。

(7) ルールは明確に同じ基準で。ダブルスタンダードになるな。

ダブルスタンダードとは、2つの基準があることです（スライド4）。例えば、健一（私の名前です。）は、いつも教師には反抗し、服装も、髪も時間も、ルールも守らない生徒です。すると、先生方は、「健一に、いくら指導しても、無理だ」と健一の指導を諦めてしまっている先生方も出てきます。ところが、健一以外の生徒たちには、「髪を黒く染めて来い」「服装を直せ」といいます。健一だけは許されていて、一般の生徒は許されていない現状を、ダブルスタンダードといえます。一般の生徒から見ると、「先生、何で健一だけ許されてるの？何で俺たちだけ注意するの？」となり、一般生徒から教師は信頼感を失います。ダブルスタンダードになると学校が荒れてきます。

では、みなさんなら、健一にどのような指導をしますか。健一を、教育相談室や準備室に呼び、他の生徒たちが「健一も、〇〇室で指導されている」と認識させることが重要です。

〇〇室では、極端な話、健一の生徒指導をする必要もありません。逆に、健一とも人間関係を作るような教育相談的関わりで十分です。ねらいは、母集団を形成する生徒たちが、「健一も指導されているんだ」ということが、伝わることでダブルスタンダードを防止することになります。

2 生徒指導の技

(1) 非行生徒は、必ずディスプレイをする。

ディスプレイ（スライド15）とは、チンパンジーが仲間に自分の力を見せつけるための行動で、走り回ったり、木を倒し石を投げたり、大声を出したりします。リーダーとしての確固たる地位を築くための威嚇行動であり、ケンカをせずに力関係を決定する手段でもあります。思春期の子どもたちは、必ずディスプレイをしないと考えた方がよいです。同じように非行生徒は、髪型、服装で目立とうとし、自分たちの存在を誇示しようとします。反抗的な生徒は、教師に対して暴言を吐いたり、机を蹴ったりすることがあります。これもディスプレイです。教師に反抗することによって、非行グループの中での地位が上がるからです。攻撃性の強い生徒は、ディスプレイするものだと考えたほうが、教師のアプローチに余裕が生まれると考えます。昔のツッパリは、男子生徒はパンチパーマかりーゼントで、女子生徒は床まで届くロングスカートでした。これもディスプレイです。暴走族も、街の中心部を爆音と立てて走ります。これもディスプレイ。田んぼのあぜ道を走る暴走族はいません。人がいるからディスプレイするのです。ヤクザも、見るからにディスプレイしています。

いじめでの自殺は男子生徒が多いです。ディスプレイが、女子より男子のほうが圧倒的に強い結

果でもあります。男子のいじめでは暴力的なものが多く、そのために精神的ばかりか肉体的にもかなりの痛手を受けているのです。このディスプレイは、環境が大きく変わる時期に、より強く出現します。加害生徒数は、小学校6年生から、中学校1年生になると、ここ10年の平均では、約6倍に急増します。入学、進学、進級時は、人間関係が大きく変化します。「オレは、強いんだ」「私たちに、さからったら、仲間はずれよ」と、男子にも、女子にも、ディスプレイが起きます。これが中一ギャップの原因の一つです。

(2) 環境が変化すると、自分らしさが出せない子どもたちが出来てくる。

大きな環境の変化で、ディスプレイするグループとは別の反応をする、子どもたちのグループが出現します。それは自分らしさが出せなく、引きこもる傾向がある子どもたちです（スライド14）。小学校から中学校への進学は、大きな環境の変化です。いくつかの小学校6年生が集まって、母体となる中学校に進学します。そこではディスプレイも起きやすく、友達関係の変化、教科担任制、部活動、制服など、小学校と違うことが多々あるのです。

環境の変化による、自分らしさが出せない体験、引きこもり体験は、子どもだけではなく大人ですら体験する、心理的な特性を持っています。もし、みなさんが、転勤・転校をした経験があれば実感できると思います。環境が変わっても、すぐに自分らしさを出せましたか？私は、無理でしたが・・・。

これも中一ギャップや高校途中退学の原因の一つです。不登校生徒数は、小学校6年生から、中学校1年生になると、ここ10年の平均では、約3倍に急増します。高校途中退学者は、高校1年生が一番多いのです。これも大きな環境の変化に適応できずに、学級に居場所が見つからなかったために起こります。

(3) いじめが、一番、起こりやすい月は？

いじめが一番発生しやすい月は、何月だと思いますか？ いじめを発見した月ではありません、発生した月です。修学旅行の時、「私、いじめられているんです」と、先生に言っていじめが発覚した。これは発生した時期ではなく、発見した月です。卒業式の時や学校祭の時に、いじめが発覚した。これも発見した月で、発生した月ではありません。

私の調査では4月・5月です。4月は大きな環境の変化です。クラス替えがあり、そのため友人関係が大きく変化します。4月にいじめの起きないための予防的なプログラムを、実施できるかどうか勝負の分かれ目です。4月の取り組みが重要なのです。

いじめが一番多いのは中学校1年生です。中一は、大きな環境の変化があり、1つのグループはディスプレイ（スライド15）し、もう1つのグループは、自分らしさが出せずに、引きこもりがち（スライド14）となり、いじめの対象にもなっていきます。激動の時期なのです。これが中一ギャップを生む要因なのです。

(4) なぜ、中一ギャップは起きるのか

いじめ・不登校・加害生徒数のグラフを見ておわかりのように、小学校6年生から中学校1年生になると、急激に悪化していきます。加害生徒数とは、暴力を振るう生徒数です。文部科学省学校基本調査によると2009年は、小6から中1になると、いじめは2.5倍（スライド13）、不登校は3倍（スライド11）、加害生徒数は5倍（スライド12）と急増しています。これを中一ギャップと呼んでいます。

その発生原因の一つは、思春期特有の心理的・生態学的な要因です。思春期（puberty）とは、ラテン語の陰毛（pubes）に由来する言葉であり、第二次性徴の発現により開始されます。思春期は性と攻撃衝動の渦の中で、体ごと変容していく激しい時期です。二つ目は、前述した環境が変化すると、ディスプレイと自分らしさが出せない生徒が増加します。この二つの要因は複雑に重なり合い、

中一ギャップは起こってきます。

A中学校では、3～5校の小学校から入学する生徒がいます。すると、ディスプレイが始まります。B小学校出身のガキ大将は、「俺達は強いし、B小学校のあいつらは、弱いから、ちょっかいだそう」と。C小学校出身のおませなグループは、「A小学校の子たちは、生意気だ」と。中一の4月に、ディスプレイが激動に起こります。すると更に、自分を出しにくい子どもたちは委縮し、いじめの対象になりやすく、不登校に繋がっていくのです。高1クライシスも、同じような心理的課題を抱えています。

(5) 中一ギャップ解消プラン

中一ギャップの予防的な取り組みを行う先進校では、入学後すぐに、構成的グループエンカウンター(SGE)を実施し、人間関係作りのプログラムを実施します。これは今までの研究報告でも、効果的であるといわれています。構成的グループエンカウンターには、様々な人間関係づくりのエクササイズがあります。4月に宿泊研修を実施し、構成的グループエンカウンターを学年全体で実施している学校もあります(スライド8)。

中一ギャップの解消には、これでは不十分です。構成的グループエンカウンターは、入学式に実施した方が効果的です。小学校を長期に不登校であった生徒も、中学校の入学式にだけは来ることがあります。入学式だけ参加して、あとは全部欠席の生徒がいます。ですから、入学式に来た時がチャンスなのです。入学生の構成的グループエンカウンターは、2人ペアのエクササイズと、4人グループのエクササイズで十分です。一人でもいいから話すことができたという友達を、意図的に作ることが狙いです。エクササイズは、サイコロトークやすごろくトークなど、簡単なエクササイズでOKです。サイコロトークは、サイコロの出た目の話題を話します。これを4人一組で行います。例えば、1の目は好きな食べ物、2の目は好きな動物、3の目は好きな芸能人ぐらいで十分です。これはやめた方がいいです。小学校時代の思い出とか、どんな親かとか、小学校で頑張ったことなど。小学校で不登校な生徒は、いい思い出も、頑張った思い出もありません。親には、迷惑をかけたという思いもあります。ですから、本当に内面に触れるよりは、サラっとした内容がいいです。不登校の生徒ばかりでなく、簡単なサイコロトークによる自己紹介のレベルで十分です。

3 包括的支援モデル

(1) 予防的生徒指導体制を組織的に構築する

(スライドの7)を砂時計と考えてください。生徒を砂に見立て、生徒が上から落ちてこないように、1次から3次の支援をしていきます。1次支援は、学校の教育課程全体で全児童生徒に対して予防的に実施していきます。ここでいう教育課程は、数学や体育のような狭い領域ではなくて、学校行事・集会・生徒会活動・総合学習・道徳・HR・部活動の在り方から、構成的グループエンカウンター・ピアサポート・サイコエジュケーション・ソーシャルスキルなどの実施など、かなり広域です。このような活動を通して、人間関係づくりを促進し、学級満足度を向上させていきます。1次支援をしていても、砂時計から落ちてくる生徒には、2次支援で対応します。2次支援では、いじめ、不登校など様々な問題が起きますが、チーム支援で対応します。比較的中学校では、チーム支援は機能している学校が多いように思います。が、小学校・高校では、困難な生徒指導問題を担任一人で抱えている場合が多く感じます。2次支援をしても落ちていく生徒には、関係機関と連携した3次支援が必要です。関係機関は、警察・児童相談所・裁判所・病院・大学・福祉機関をはじめ、あらゆる機関を対象としています。どんな状態の子どもも、必ず支援の対象となります。支援構造があまりにも心理学的モデルだと、学校では使い難い場合があります。

(2) 学級満足度を高めて、問題行動を減少させる。

私たちは、2,000人の中学生の調査をし、中学生のストレスや攻撃性を研究していました(スライ

ド5)。その結果、学級満足度とは、4つの因子で構成されていることがわかっています。「親密感」「公平・規律」「活動・活発」「まとまり・凝集性」です。つまり、学級に、＜親密感があり＞＜ルールは守られ＞＜行事や係活動は活発で＞＜一体感のある学級＞です。この学級満足度とストレスや攻撃性の関係を、アンケートで調べてみました。学級満足度が低いと、ストレスや攻撃性が高いことがわかりました。ストレスや攻撃性は、いじめ・不登校・暴力行為などの原因にもなる可能性があります。

これらの問題行動に対して、個別の生徒指導をするより、学級満足度を高めることにより、問題行動が起こらない予防的な生徒指導ができると考えています。友達もいて、先生との関係もよく、行事も活発で、授業もわかる、そんな学級からは、いじめも起きないし、不登校にもなりにくく、暴力事件も起きにくいのです。

さらに、学級満足度の低い学級・平均的な学級・高い学級を各20学級ずつ選び、その攻撃性を測定しました。すると学級満足度の低い学級・平均的な学級は、ともに攻撃性が高いことがわかりました。学級満足度の高い学級だけが、攻撃性は下がります。学級経営において、学級満足度が高い学級でなければ、生徒の攻撃性は高いのです。学級経営の大切さを再確認する必要があります。

(3) 学級満足度が高いと、学力が向上し、いじめも少ない。

早稲田大学の河村茂雄先生の開発した、Q-Uという学級満足度調査の研究では、学力と学級満足度の関係が記述されています(スライド17~20)。学級集団を、満足型学級・管理型学級・なれあい型学級の3つに分け、学力を調査しています。その結果、小・中学校ともに、満足度型学級は、オーバーアチーバーの生徒が多いという研究データが報告されています。オーバーアチーバーとは、能力以上の学習成績を出すことで、アンダーアチーバーとは、能力以下の学習成績しか出せないことです。同様に、河村先生の研究によれば、いじめとの関係も、小・中学校ともに、いじめの出現率が低いのは、満足度型学級が一番で、二番目は管理型学級、三番目はなれあい型学級でした。結論は、満足度型学級は、学力が高く、いじめも少なく、ストレスも少なく、攻撃性も低いのです。もう一度、学級経営見直しが必要なのです。(データが語る学校の課題)

4 学力向上プラン

(1) 学力困難校の高校では、99がわからない

高校に講演に行きました。その学校はいわゆる学力困難校でした。その学校の校舎には、2種類のプリントが、教室・廊下に貼ってありました。みなさんは、どんなプリントだと思いますか。「廊下を走らない」それは違います。九九とアルファベットです。校長先生は、「うちの生徒は、5の段はいいんだけど、6段以上になると、出来ない生徒が多いです」と・・・。

高校入試では、5教科×各100点で合計500点ですが、総得点30点で合格できるとのこと。定員割れをしているので、全員合格。更に、今は、特別支援学校は、一人一人の生徒をしっかりと見てくれるということで、大人気です。特別支援学校に不合格で、普通高校に入学する時代になってきました。その高校では、発達障害の生徒は30%前後はいるとのこと。先生方は、悪戦苦闘していました。

その高校の先生方は、本当に苦労していました。中学1年生の問題集をコピーして、授業に使っているのです。先生方の気遣いは抜群です。その中学1年生という部分を消して、＜高校一年基礎コース＞と変えているのです。中学1年生の問題集だと、勉強が苦手な彼らでも自尊心が低下するのです。でも、＜高校一年基礎コース＞で、70点を取れると、本当に嬉しそうな顔をするのです。「やった。70点だ」と。本当は中学1年生の問題ですが・・・。でも、そこからが彼らのスタートなのです。

この学校を観察していて、学習障害の生徒が多く見られました。学習障害の生徒は、漢字が分からない生徒が多いのです。これは、国語の成績が悪いことを意味しません。すべての教科の学力が低くなるのです。そこで、テストやプリントのすべてに、ルビを振ることを提案しました。すると、

平均点が24点も上がりました。

(2) PISAでNo1、フィンランドの教育とは。

フィンランドは、北欧の資源を持たない国です。今は、世界No1の学力を持つ国として注目をさせています(スライド32)。国家のグランドデザインとして、教育を位置づけています。それは、日本と同じく資源を持たない国の資源は「人」。そのため、教育は熱心で、教師は大学院修士課程がほとんどです。教育の特徴として、少人数教、個別指導、グループ学習が重視されています。競争より協力・協同を大切に、高校入試はありません。日本では、総合的な学習の時間は学力低下の悪玉にされましたが、フィンランドでは重要視されています。教育費の公財政支出は、大学までは基本的に無償です。ちなみに、日本は、GDP比はOECD加盟国中最下位でした。ここで一番、重要なデータがあります。フィンランドは、OECD中、最低なものがあります。さて、何でしょうか。

それは授業時数です。フィンランドは、授業時数は最低で、総合学習は充実させ、そして学力世界1。日本は、授業時数を多くし、総合学習は減少し、学力は低下する。まったく、違う方向性です。

(3) 日本の学力低下より問題なことー小学生から勉強が嫌い世界1

日本の学力低下が言われて久しいです。PISAの学力調査では、確実に学力は低下しているのは事実です(スライド)。その結果、ゆとり教育や総合的な学習の時間が悪玉にされ、改正された学習指導要領では、授業時数の増加に繋がりました。実は、このPISAの調査より、国際教育到達度評価学会(IEA)の数学・理科の調査結果が問題です。参加は46の国・地域です。小学校から、もう既に勉強が楽しくないのです。日本の子どもたちは、世界でトップレベルの勉強嫌いなのです(スライド30)。

IEAの調査では、放課後の時間の使い方では、日本の子どもたちは、世界で一番、宿題をしないで、世界で一番、テレビを見ているのです。これなら学力低下もうなずけます。7・5・3教育はご存じですか。小学校3割、中学校5割、高校7割が落ちこぼれていると言われていています。しかし、学校は勉強するところです。学習面からも、子どもたちの満足度を向上させる方法をお話します。

(4) 記憶のピラミッド

心理学者、エドガー・デールは、24時間後にどの程度の記憶を維持しているかを研究していました(スライド33)。その結果を、記憶のピラミッドとしてまとめました。この結果を見て、身体を通して学ぶ、積極型学習は、フィンランドの学習スタイルに非常によく似ています。

日本は、国際教育到達度評価学会(IEA)の調査で、小学校4年生から、勉強が楽しいと思えないのは、受動型学習が多いためと考えています。逆に、フィンランドは、積極型学習が多く、学習成果も高いのです。国際教育到達度評価学会(IEA)の調査では、比較的勉強はできるのに、学習の意欲・関心・態度が低いのは、日本・韓国・香港・台湾・シンガポールの国々です。つまり、東アジア型の学習スタイルに問題があるのです。教師主導の一斉授業の国々です。生徒が主体の授業改善が必要です。

(5) 脳科学の視点からの授業改善

なぜ、積極型学習は、記憶の定着率が高いのでしょうか。討論・ロールプレイ・シミュレーション・実体験などでは、70~90%が記憶されています(スライド33)。協同学習では、これらが実践されています。みなさんは、小学校・中学校の授業では、どんな授業を覚えていますか。実は、大学生の調査したところ、授業内容をよく覚えていないと答えます。でも、理科の実験で、マグネシウ

ムを燃やしたときの色、顕微鏡で見たウニの受精、カエルの解剖などは、今でも鮮やかに思い出せるといいます。感動やびっくりや発見があったからです。これは、〈エピソード記憶〉と言われ、見たり聞いたり、感じたりしたことが一連の体験として記憶されるからです。

中学校の社会の先生は、とても授業が上手でした。織田信長・豊臣秀吉・徳川家康と、ホトトギスの句から、3人の性格と生き方を比較検討する授業、協同学習でした。「鳴かぬなら殺してしまえ、ホトトギス」「鳴かぬなら鳴かせてみよう、ホトトギス」「鳴かぬなら鳴くまで待とう、ホトトギス」の句です。その時、齋藤君が、「先生、こんな句はどうですか」と発言しました。「鳴かぬなら自分で鳴こう、ホトトギス」、みんなどっと笑いました。先生は、「齋藤君の句をもし、3人の誰かが言うとしたら誰ですか」と発問しました。みんな大議論になりました。そんなわけで、3人の性格と生き方の意味づけができ、今でもその内容をすぐ答えることができます。これは、〈意味記憶〉といわれ、意味づけがしっかり定着しているので、自分がほしい情報が、すばやくアクセスできるのです。この〈エピソード記憶〉〈意味記憶〉にするためには、エドガー・デールの積極型学習が必要なのです。

しかし、ただの暗記では、〈記号化〉のみとなります。「645年は、何が合った年ですか」多くの人が、大化の改新というでしょう。しかし、具体的な内容は、あやふやな場合が多いのです。授業は生徒指導です。落ちこぼれを作ると、彼らがストレスを抱え、問題行動を発生しやすくなります。楽しくわかる授業が必要です。

(6) 協同学習で、7・5・3教育に終止符をし、学力向上UP

フィンランドでは、協同学習を重視しています。東京大学の佐藤学先生は、子どもたちが学習で伸びることを「背伸びとジャンプの原理」と言っています。すべての子どもたちに、「背伸びとジャンプ」を体験させるためには、個別学習では限界があり、協同学習で疑問を拾い上げることといえます。

著名な心理学者ジョンソンも、メタ分析という方法で、協同学習の方が個別学習より、優れた学習があると証明しています。しかし、日本では広まりません。理由は、教師側の問題で、授業がうるさくなる、学習進路が遅くなるといえます。それは、やり方が悪いのです。授業の山場で、協同で問題解決をさせる。授業の最後に、わからなかった点や疑問点を解決や確認をさせるなど、様々な場面で活用できます。

協同学習で学力が向上したことや、生徒側の協同学習に対する評価はとても高く、学習意欲も向上していることをデータで証明しています。もう、7・5・3教育は止めませんか。12年間、授業もわからず、ずっと座っている子どもたちの気持ちを考えてみませんか。

(7) 構成的グループエンカウンターで、生のコミュニケーションの量を増やし、仲間づくり

コミュニケーションは量と質を補償する必要があります。中学生5,000人に調査をした結果、メールの回数が多ければ多いほど、また、家族との会話がないほど、ストレスが高いこともわかっています。つまり、生のコミュニケーションの量が絶対的に足りないのです。

一見、いっぱいしゃべっているように見えても、同じグループとしか話していません。コミュニケーションしているメンバーが固定化されているのです。更に深刻な子どもたちもいます。給食や弁当を一人ぼっちで食べる子どもたち、休み時間ずっと一人でいる子どもたち、根暗グループと呼ばれ相手にされていない子どもたち、学級に居場所がなくいつも保健室や職員室をさまよう子どもたち、遠足に行っても一緒に遊ぶ仲間がいない子どもたちです。彼らはみな孤独です。授業時間はただ座っていればいいけど、休み時間が怖いといえます。誰も友達がいなことを痛感するからです。

入学時や4月には、人間関係づくりの構成的グループエンカウンターが有効性であると、前述でお話ししました。SGE・心理教育では、テーマごとに、年間6回ほどのプログラムを勧めています。

(8) 協同学習で、生のコミュニケーションの量を増やし、仲間づくり

S G Eを、全校体制で、年間6回実施している学校は少数です。今は授業時数の確保が重視され、S G Eの実施ばかりか、校内研修の時間さえ、確保が難しいのが現実です。S G Eでは、枠に守られながらコミュニケーションの質は確保されています。しかし、これだけでは量が不十分なのです。では、どこで、コミュニケーションの量を増やすかということです。それは授業です。エドガー・デールの記憶のピラミッド理論に裏付けられた協同学習で実施するのです。

(9) 協同学習ではどんなことをするのか。

教師の発問に対して、4人グループで相談させ発表させます。座席の前後の4人グループがいいです。それ以上だと、お客さんになる生徒が出来ます。必要に応じてメンバーや人数を変えるのは構いません。教師の声かけが重要です。「わかる人は、わからない人に教えてあげて」「和雄君、健一君がわからないみたいだから、教えてあげて」は、よくない声かけです。教師は、明確な指示を出し、何をするのかを、具体的に伝えます。教師は、協同学習のルールを明確にし、徹底することが必要です。例えば、お互いの意見をしっかり聞く、傾聴の態度です。集団の成熟度が低い場合は、その集団でも確実に守れるルールにすることです。これらができていないために、ただのお遊びになったり、授業が成立できにくくなったりします。

ワークシートの答えを議論させ、3択問題の正解を求めたり、質問をお互いにしたり、一緒に音読したり、やり方は多々あります。心理学では、1時間の授業を分析すると、集中力や学習効果が高い時期が2つあります。最初は、初頭効果といい、授業初期の初頭効果と、授業終盤の週末効果です。協同学習は、この2つの効果の狭間である、時間帯に行うと効果的です。

5 生き方のリード

(1) 子どもの10年後を見通した生徒指導を一ニートにさせるな

数年前、ある学会に行った時のことです。年輩の方々が、市民会館に向かって大勢歩いていました。大物演歌歌手のコンサートでもあるのかと思い、その集団の波に加わり、市民会館に向かいました。そこは、ニートの子どもの持つ親の会の集まりでした。隣の席の老夫婦は、私に声をかけてくれました。「お兄さん、偉いね。ニートなのによくここまで来られたね」私は苦笑するしかありませんでした。

ニートの定義はいくつかあるが「就職もせず、学校にも行かず、就職活動もしない未婚の15歳から34歳の若者」で、現在65万人いると言われていています(スライド26)。政府はニート・フリーターへの対策を含めた「若者の自立・挑戦のためのアクションプラン」という政策を実施し、平成17年度756億円、平成18年度761億円の税金を投入しました。その後も、ほぼ同じ規模の税金を投入しています。しかし、いくら税金を投入してもニートは増え続け、2020年には160万人になるという調査報告もあります。ニートは4つの型に分けられているという研究者がいます(スライド25)。今が楽しければいいやという<ヤンキー型>、社会との関係が築けず家にこもる<引きこもり型>、就職を前に臆病になる<立ちすくみ型>、いったんは就職するが挫折してすぐ仕事をやめてしまう<つまずき型>。親も本人も問題を先送りしがちになるという点では共通しています。親が健康なうちはまだいいですが、親もいつかは先立ちます。その後はどうやって生活するつもりなのでしょうか。

生き方のリードは、「働かざる者、食う、べからず」。逃げ道があるから、ニートをしているのです。10年以上、ニートや引きこもりになっている人を救うことは、かなり困難です。彼らは人と話すことができません。コミュニケーションがまったくできません。ですから、学校教育が重要なのです。個は集団でのみ、育まれます。

(2) <時間の使い方>は、<命の使い方>

よく、教師も親も、「時間の使い方を考えよう」といいます。「時間の使い方」＝「命の使い方」

ではないでしょうか（スライド60）。実は、私は一日最低、2時間は無駄にしています。用もないインターネットやメールをしたり、プリント探し、本探しで、必要なものが見つからない。簡単に2時間を使ってしまいます。24時間のうちの2時間。つまり、24分の2、約分すると12分の1。一年は12カ月。つまり、一年のうち1カ月を、朝から晩まで、無駄にしていたことになります。1カ月間飲まず食わずで、プリントを探していることになります。これは、相当ヤバイです。

私は研修会で、「20代、30代の先生方は、これからの生き方を考えてください」といいます。「40代、50代の先生方は、死に方を考えてください」といいます。なぜなら、時間は限られているからです。自らの人生を完成させるためには、自己実現を目指すことが必要です。それには、＜時間管理＞が最も大切なのです。

人間の差は、時間の使い方によって決まると言っても過言ではありません。経営の神様と言われた、P. F. ドラッカーは、時間管理について、「時間は、最も稀少な資源」といいます。しかも、「時間を管理できなければ、何も管理できない」といいます。

先生方の時間管理は、大丈夫ですか？

(3) 教育相談・カウンセリングは、上質な生徒指導。

納得と説得は違います（スライド60）。生徒を説得しても、生徒は変わりません。納得してはじめて、生徒は変わりはじめます。教師は、生徒や親を説得する技を持たないと通用しません。生徒指導がうまくいかないのは、生徒の心を揺さぶる技が、できていないからです。この技が、教育相談やカウンセリングの中にあります。「カウンセリングは上質な生徒指導」。「上質」です。「カウンセリング」というのは甘い感じがしますが、そうではないのです。カウンセリングは何百通りも存在すると言われていてから。その中には少年院で生まれ、彼らを育むカウンセリングもあります。選択理論です。生徒に厳しい、コワイと思われている教師が、カウンセリングの技を習得すると、本当に鬼に金棒です。父性的教師像も、母性的教師像も、どちらもできるからです。

(4) 心を育てる

将来、教員を目指す教職課程の大学生に、思い出に残っている先生、尊敬できる先生を、自分を導いてくれた先生を発表してもらっています。毎年、小・中・高校の先生方が、ほぼ同じ割合で発表されます。担任ばかりではありません。部活動を熱心に指導してくれた先生、生徒指導でビシバシ厳しく指導してきた先生、保健室でいつも悩みを聞いてくれた養護教諭など様々です。幼稚園の先生の名前も出ることもあります。でも、残念ながら、大学の教員が出てきたことはあまりありません。その発表で登場する先生方は、子どもたちに生き方を教えたくれた先生です。私は、それを「生き方のリード」と呼んでいます。学校は、勉強はもちろん大切ですが、子どもたちの人間としての土台を作る場でもあります。そんな先生が一生の師となるのです。

人間性＋専門性＝教師力と私は呼んでいます。生き方のリードの目的は、目先の問題解決ではありません。彼らの5年後、10年後、もっと言うと、成人した時、社会人になった時、たくましく生きていける、土台を作ることです。

心を育てる、心が育つとは、人格的に成長するということです。同僚とケンカするのは、同じレベルだからです。小学生とは、さすがにケンカはしないでしょう。今いやな人がいやでなくなること、許すことを体験すること、今という現実から逃げない自分になること、今いやなことがいやでなくなることなどは、自己受容が深まることによってできるのです。

哲学者ヤスパースは「あやまちは、あやまちを犯すから学ぶのだ」と述べています。挫折・失敗は成長のための人生への贈り物としての「発達課題」、成長するために「成長課題」ととらえることができます。自己が変容するとは、ポジティブに発達課題・成長課題に向き合うことができるのです。自分はどう生きるべきかを、逃げずに自分と対峙していくことです。これこそが「生き方のリード」なのです。

明日からすぐ使える生徒指導・学級経営の技

岩手県 陸前高田市立 米崎中学校

県立広島大学 金山健一

1

日本が、危ない

- 引きこもり 164万人 (NPO法人引きこもり親の会 2002年)
- ニート 60万人 (厚生労働省 2010年)
- フリーター 183万人 (厚生労働省 2010年)
- 不登校(小・中) 12.2万人 (文部科学省 2009年)
- 不登校(高) 5.3万人 (文部科学省 2009年)
- いじめ(小～高) 7.5万人 (文部科学省 2010年東北3県除く)
- 高校退学者数 6.6万人 (文部科学省 2009年)
- 少年犯罪 8.6万人 (警察庁 2010年)

計 447.2万人

2

学校で大切なこと

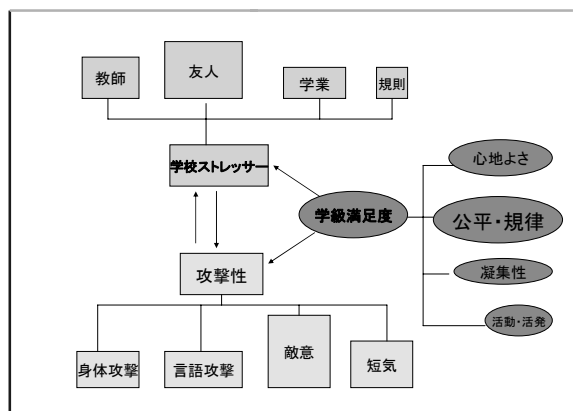
- ① 同じ山に登る=(ベクトル)をそろえる
- ② モグラ叩きの生徒指導から予防的な生徒指導へ
- ③ ホームランバッターより3割バッター
- ④ 学校の力=教師の力量の総和×(組織力)力
- ⑤ 進路指導・学習指導は極上の生徒指導
- ⑥ 生徒をつなげる(ソーシャル・ボンド)

3

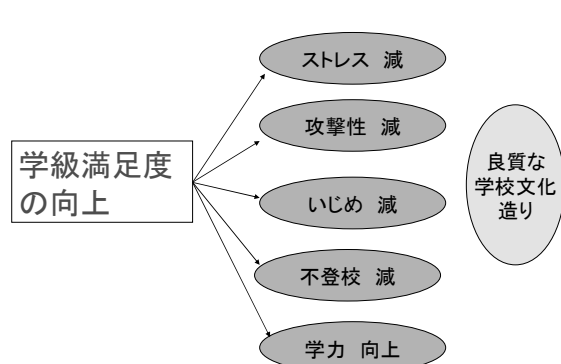
金山流 生徒指導 1

- ① 気持ちはわかるが、行動は認めない
(わかる!わかるけど あかん!) (大切だから怒るんだ)
- ② (初期)対応で8割決まる (問題を先送りにしない)
- ③ 担任・養護教諭を孤立させない。
守ってくれる生徒指導主任・学年主任・校長・教頭がいますか
- ④ 3回ほめる
(直接・仲間に・忘れたところに)(心のビタミン剤を40人に)
(ドーパミン)が放出され、快感を獲得し、また同じ行動を取りたくなる。
- ⑤ 電話より、必ず家庭訪問
(モンスターペアレントを育てるな)
- ⑥ 基準は明確に。同じ基準で
(ダブルスタンダード)にならない

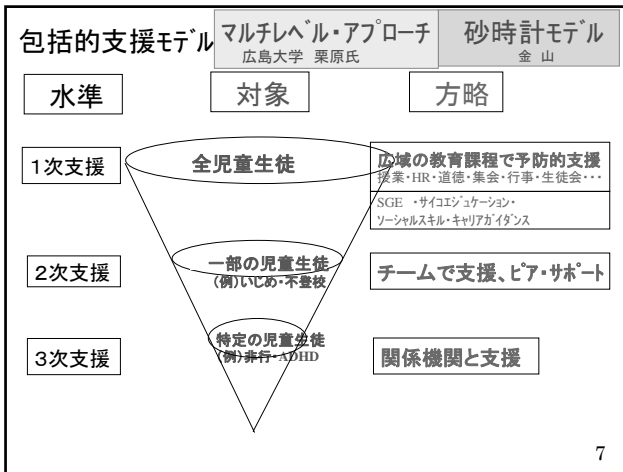
4



5



6



包括的支援モデル 年間プログラム(1次支援)

月	4月	6月	9月	11月	1月	3月
テーマ	学級開き	生徒の相互理解	コミュニケーションスキル	進路	サイエンス・キャリアガイダンス	卒業式の動機づけ
ねらい	入学時の不安を解消	学級の団活を高める	人間関係の促進	自分の価値観・夢を具体化する	ストレスに負けない自分づくり	感謝の気持ちを持つ

8

心理学視点
 人と人とのコミュニケーションの3要素

・アメリカの心理学者 アルバート・メラビアン

- ① 言葉 ……7%
- ② 顔の表情 ……55%
- ③ 声の調子 ……38%

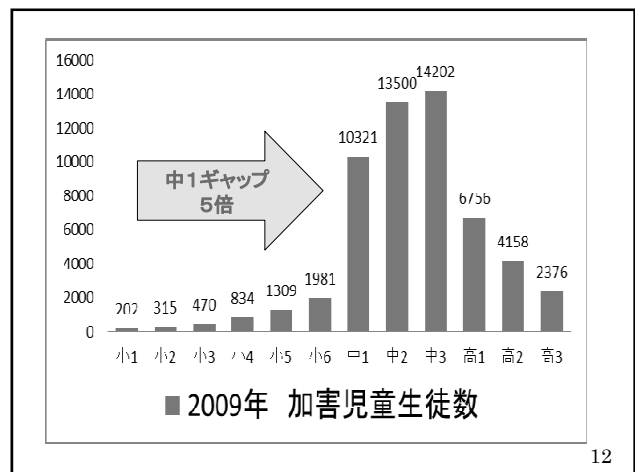
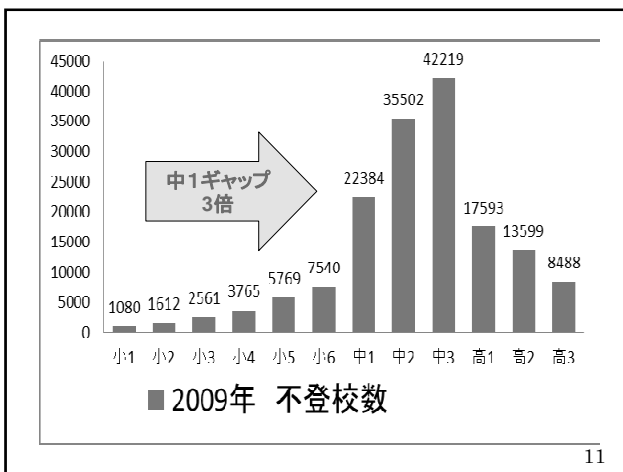
9

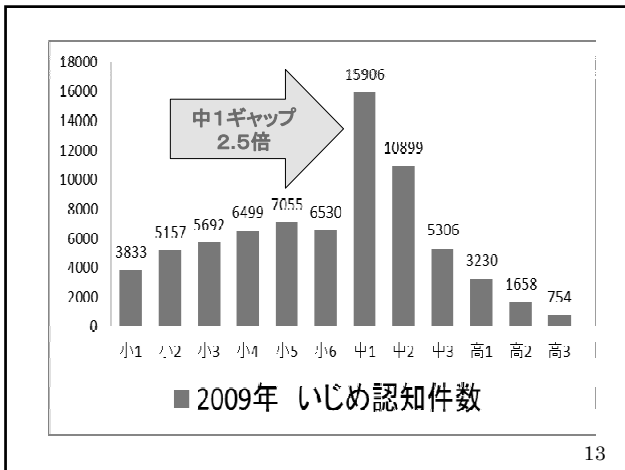
心理学視点
 自己肯定感を高めるほめ方の3要素

- ① 結果 をほめる。
- ② 努力 をほめる。
- ③ 能力 をほめる。

- ・ ほめて、伸ばす
- ・ 心のビタミン剤
- ・ ほめられると、ドーパミンが放出され、快感を獲得し、また同じ行動をとりたくなる。

10





13

心理学視点

人間は、環境が変化すると、自分らしさが出せずに、（引きこもる）傾向がある。

- ① 小から中、中から高は、大きな環境の変化
- ② 4月、5月は、学級、友達、担任が変わる。転校生、転入生がいる。

対応・・・環境の変化の心理的不安を解消するプログラムの実施

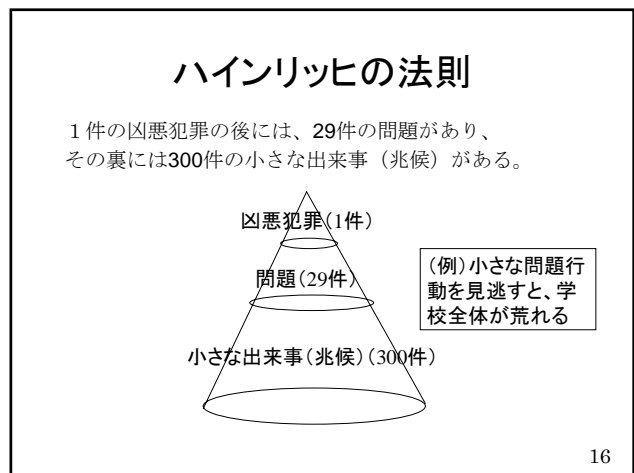
14

心理学視点
問題行動を（ディスプレイ）という概念でとらえる。

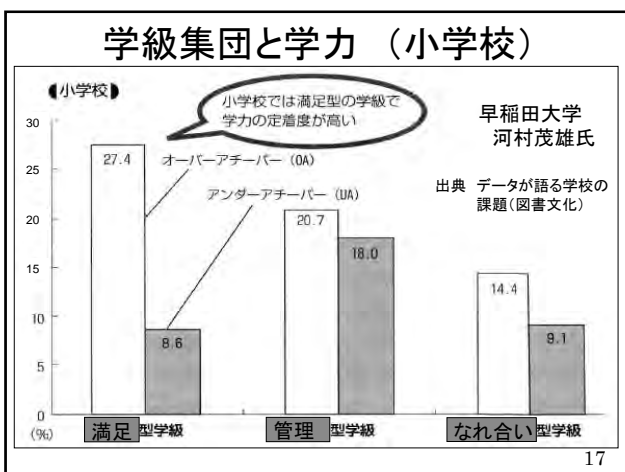
- ① ディスプレーとは、チンプンジギーが、ケンカをせずに、ボスザルを決める方法
- ② 大きな石を投げたり、奇声を発したり・・・
- ③ 血を流さず、ボスザルを決める
- ④ (例)高学年が、わざとイキがる。

対応・・・学校生活で認められる形で、社会的承認欲求、自己表出場面を満たす。

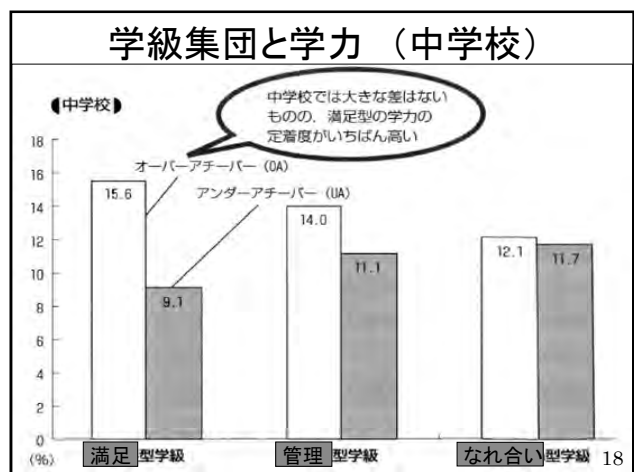
15



16

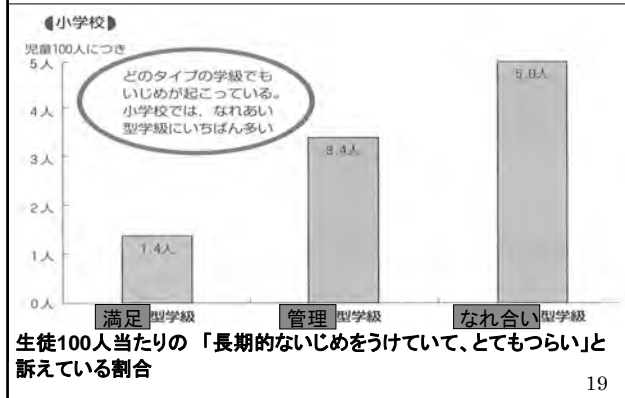


17

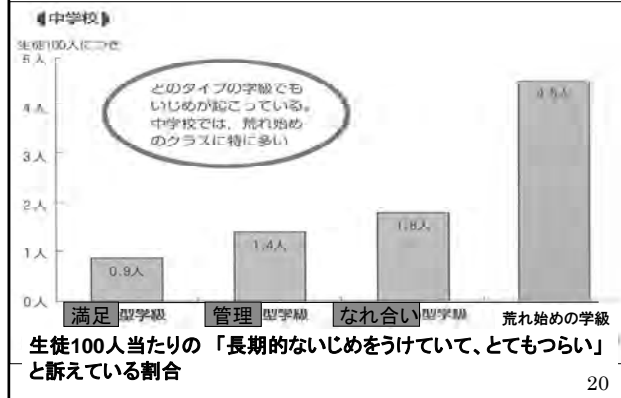


18

学級別いじめの出現率（小学校）

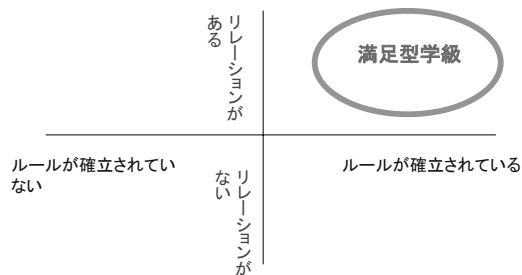


学級別いじめの出現率（中学校）

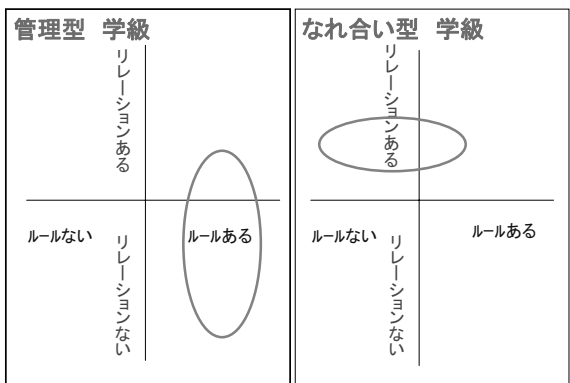


学級満足度

- ① ルール 学級のルールが確立している。
- ② リレーション 学級で友達がいる楽しい。



21



22

引きこもりの全国調査

1 NPO法人全国 引きこもり 親の会 web発表

- ① 引きこもりの数 ... 164万人
- ② 引きこもりの世帯 ... 30軒に1軒

2 NHK福祉ネットワーク 2005年

- ① 引きこもりの数 ... 160万人以上
- ② 準引きこもり（稀に外出する程度）を含める... 300万以上

3 内閣府 若者の意識に関する調査（ひきこもりに関する実態調査）報告書 2010年

- ① 引きこもり数 ... 24万人
 - ② 準引きこもり ... 46万人
 - ③ ひきこもり親和群 ... 155万人
- ①②合計 70万人
①～③合計 225万人

23

引きこもりの出現率

	引きこもり数 準引きこもり数	合計 人数	人口比	出現率	皆さんの 学校では
内閣府 若者の意識に関する調査 2010年		70万 人	1.8%	(55.5)人 に1人	() 人
NPO法人全国 引きこもり 親の会 web発表		164万 人	4.2%	(23.8)人 に一人	() 人
NHK 福祉ネットワーク 2005年		300万 人	7.7%	(12.9)人 に一人	() 人

<15～39歳人口は3,880万> (例)70万/3,880万×100=1.8%

<例・〇〇小学校の生徒数 500人> (例)500人×7.7%=38.5人

24

ニートの分類

- ① (**ヤンキー**)型
享乐的「今が楽しければいい」というタイプ
- ② 引きこもり型
社会との関係が築けないで、引きこもるタイプ
不登校から引きこもるタイプ
- ③ 立ちすくみ型
就職を前に考え込んでしまい、行き詰まるタイプ
- ④ (**つまずき**)型
いったんは就職するが早々にやめ、
自信を喪失するタイプ

25

日本の大問題「ニート」

- 職にも就かず、学校にも行かず、就職活動もしない、15～34歳の未婚の者
- 国のニート・フリーター対策費
「若者の自立・挑戦のためのアクションプラン」
平成17年度 (**756**) 億円
平成18年度 (**761**) 億円

26

経団連 21政策研究所 一人あたりのGDP(2012)

	2010年	2030年	2050年
日本	(20)位	(21)位	(28)位
韓国	(24)位	(15)位	(14)位

27

PISA型学力(学習到達度調査)

	2000年	2003年	2006年	2009年
科学的リテラシー	2位	2位	(6)位	5位
読解力	8位	14位	(15)位	8位
数学的リテラシー	1位	6位	(10)位	9位

28

2009年 PISA型学力

	日本	フィンランド	韓国	シンガポール	香港	台湾
科学的リテラシー	5位	2位	3位	4位	3位	12位
読解力	8位	3位	2位	5位	4位	23位
数学的リテラシー	9位	6位	4位	2位	3位	5位

29

日本の勉強は楽しいの？

国際教育到達度評価学会(IEA)の数学・理科の調査(2007)

	小学校4年	中学校2年
算数・数学の勉強が 楽しいと強く思う	(32)位 参加 36の国・地域	(48)位 参加 49の国・地域
理科の勉強が 楽しいと強く思う	(18)位 参加 36の国・地域	(28)位 参加 30の国・地域

30

東アジアの勉強は楽しいの？

国際教育到達度評価学会(IEA)の数学・理科の調査(2007)

順位は、下から○位	小学校4年				中学校2年			
	日本	韓国	台湾	香港	日本	韓国	台湾	香港
算数・数学の勉強が楽しいと強く思う	5位	不参加	1位	3位	2位	2位	9位	11位
理科の勉強が楽しいと強く思う	19位	不参加	14位	7位	3位	1位	2位	5位
	参加36の国・地域				参加49の国・地域			
	参加36の国・地域				参加30の国・地域			

31

フィンランド (PISAで総合トップ)

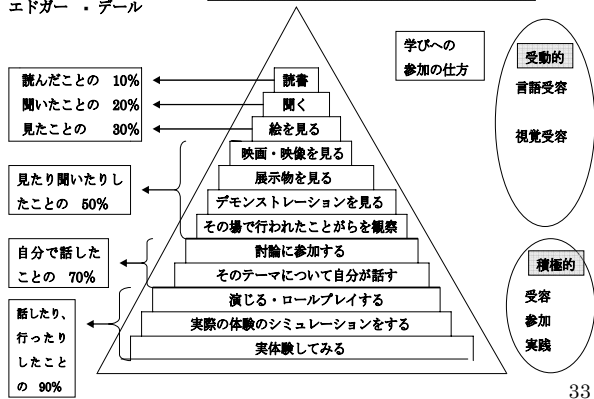
- 1 国家のグランドデザインとしての教育
- 2 少人数学習、個別指導、協働学習の実施
- 3 能力別(習熟度別)学習は、実施(しない)
- 4 高校入試は、実施(しない)
- 5 (総合学習)の時間の促進
- 6 (授業時数)はOECD中最低

32

記憶のピラミッド

エドガー・戴尔

24時間後にどの程度記憶しているか？



33

学習形態と「授業について行けないと思うときがある」の関係

		非常に よくある	よくある	どちらとも いえない	ほとんど ない	まったく ない	合計
協同学習群	実数	2	12	1	17	7	39
	比率	5.1	30.8	2.6	43.6	17.9	100
その他の形態	実数	32	38	11	33	7	121
	比率	26.4	31.4	9.1	27.3	5.8	100

(高旗, 2008 協同学習学会資料より引用)

34

若者言葉 携帯用語

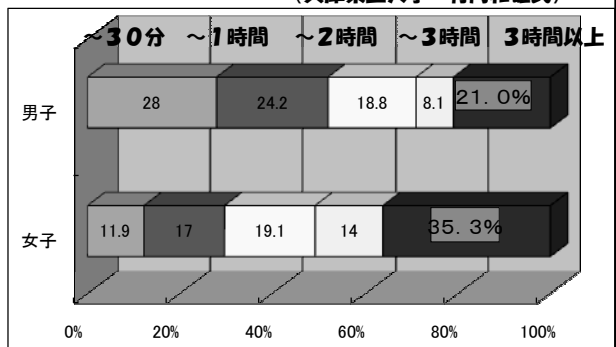
<死ね>から<氏ね>へ

- ① エビゾル (大喜びする・不愉快になる)
- ② MK5 まじギレ5秒前
- ③ オケ屋 (カラオケBOX)
- ④ げろ・げろうま めちゃおいしい
- ⑤ こくる (告白する)
- ⑥ フライング 避妊に失敗すること
- ⑦ マスト (必需品、必要不可欠)
- ⑧ リカバる 復活する
- ⑨ リバース (嘔吐すること)
- ⑩ 路チュ 道路でキスする
- ⑪ KK 金山 健一

35

(携帯電話)を触る時間(%)

(兵庫県立大学 竹内和雄氏)



36

マズローの欲求階層説

3大 学校ストレス		
友人ストレス	教師ストレス	学習ストレス
学校生活が充実し、学習意欲も高く、進路の目標もあり、自分らしく生きることができる。		
学級・友達に認められている、必要とされている。	先生にも、認められている。	勉強も、友達・先生に認められている。
学級に心の居場所がある。友達がいる。	先生が、よく相談にのってくれる。	授業も、参加度が高く、楽しく充実している。
いじめ・無視・悪口がない。ルールが守られている。	いざというとき、先生が守ってくれる。	授業が成立している。
基本的欲求(衣食住)、食欲・睡眠がしっかり満たされている。虐待がない。		

37

いじめを見た時、その場に居合わせた時の子どもの対応

	小学校	中学校	高校
関わらないようにした	1	1	1
後でその人を慰めた	2	3	3
やめるように言った	3	4	5
後で先生に話した	4	7	7
後で親に話した	5	5	6
一緒にいじめられた	6	6	4
いじめを応援、参加	7	2	2

38

なぜ、子どもはいじめを訴えないのか。

- ① 仕返しが怖くて言わないこともある。
- ② 小学校低学年なら、「〇〇ちゃんにいじめられた」とすぐ言える。
- ③ しかし、中学生にもなると自尊心が働き言えないのである。

39

いじめの心理(被害者)

- ① 学級全体が、いじめっ子をはやし立てたり、いじめっ子を黙認するといじめは長期化する。
- ② 自分には、助けてくれる人はいないと考えがちとなる。
- ③ そんな状況では、自分はいじめられても当然の人間だと思ってしまう場合がある。
- ④ 自分は「ダメな人間」だと思い、精神的にも支配され、自殺まで考える。

40

いじめの心理(加害者)

- ① いじめは悪いことだと知っているが、自分のいじめを正当化する。
- ② 「あいつは(いじめられて)当然の人間だ」と正当化する。

41

いじられキャラ

- ① 本人はそれを笑いながら受け入れ、周りの人たちがウケていることを確認して安心するという、隷従的な関係ができあがってしまう。
- ② 「いじり」の場合は公開の場でしかも本人がそれを受け入れたような形で行われるので、周りには決してその辛さが伝わらず、いじりを止める人もない。

42

子どもの自殺

- ① 衝動性
- ② 小さな動機
- ③ 影響の受けやすさ(自殺の連鎖)
- ④ 未熟な死生観(死へのあこがれ、)

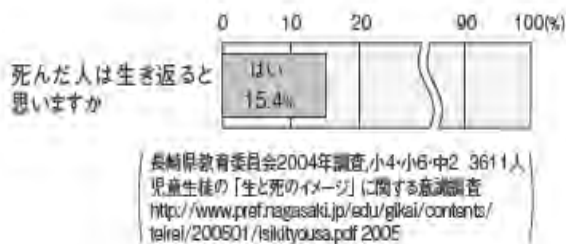
43

自殺の公式

- ① 自殺=自殺の準備状態+直接の原因
- ② 心が弱っている時(自殺準備状態)、何かのきっかけ(誘引)があると自殺する。
- ③ マスコミの影響 自殺の美化
自殺したことで、亡くなった子はみんなから同情される。いじめっ子は懲らしめられる。大人たちは深く反省した。

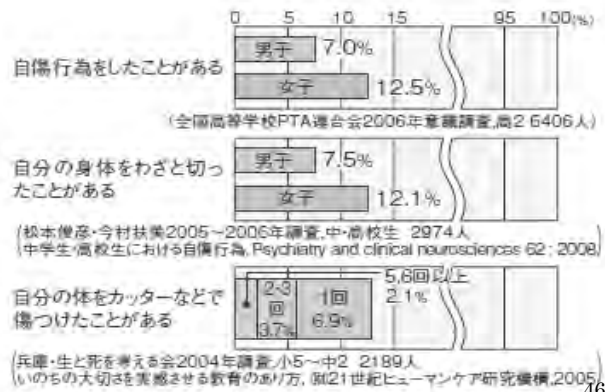
44

図表 1-7 子どもの死生観



45

図表 1-5 子どもの自傷行為の実態



46

ADHD(注意欠陥多動性障害)

Attention - deficit / hyperactivity disorder

- ① 多動性-衝動性優勢型
- ② 不注意優勢型
- ③ 混合型

•合併しやすい障害

LD、反抗挑戦性障害、行為障害、チック、不安、うつ

•薬物療法

47

ADHDの併発症

反抗挑戦性障害

(Oppositional defiant disorder: ODD)

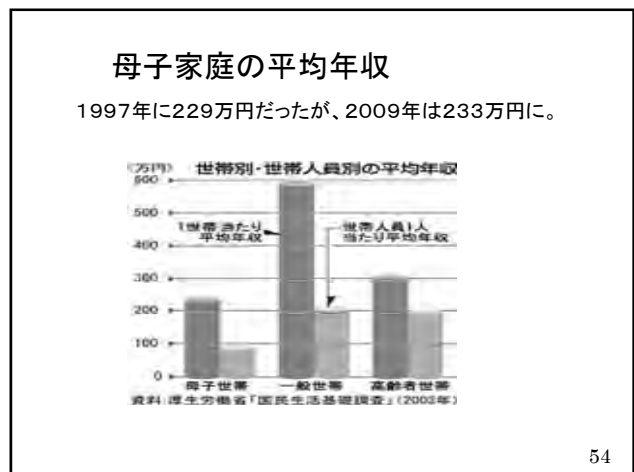
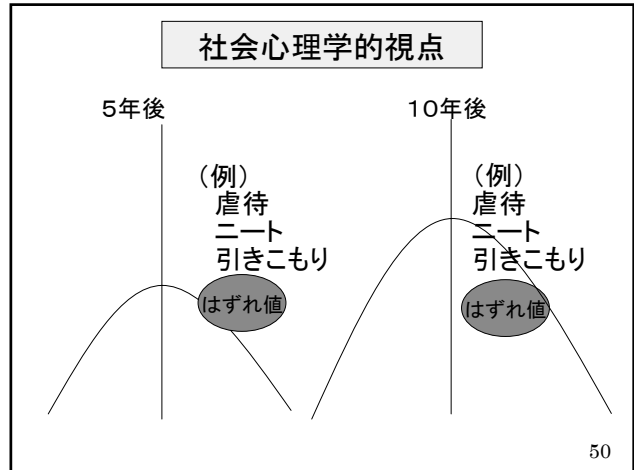
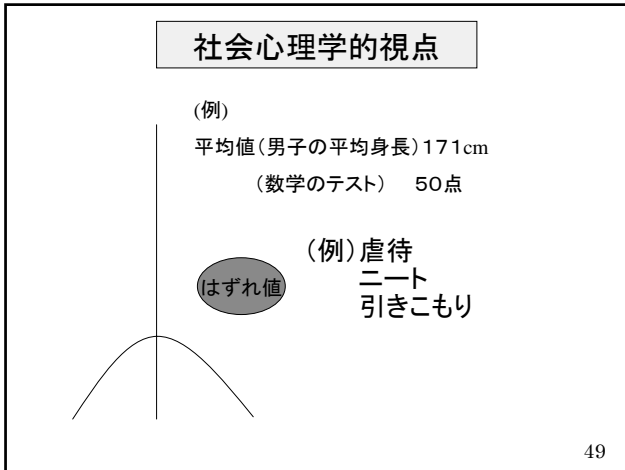
- ・怒りっぽい
- ・乱暴
- ・注意しても平気な顔
- ・失敗を他人のせいにする
- ・扱いにくい

小学校 ⇒ 学級崩壊

中学校 ⇒ 非行・暴力

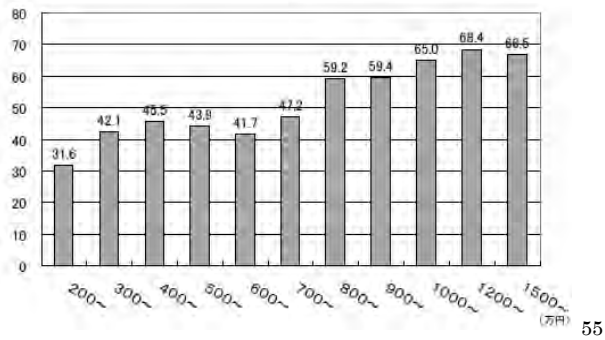
- 危険因子
- ・難しい気質
- ・経済的課題
- ・虐待
- ・友達から拒否

48

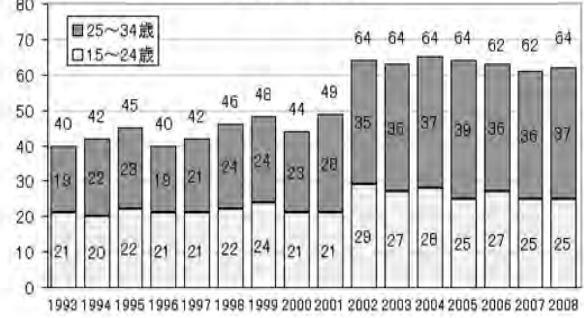


お茶の水女子大学21世紀COEプログラム

＜世帯所得別の算数学力平均値＞

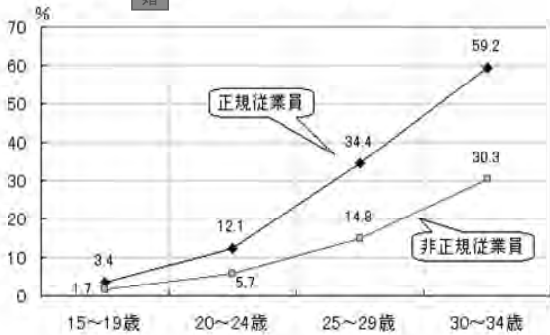


ニート(若年無業者)



（注）フリーター、ニートの定義および複数定義による推移については図録3450参照
 四捨五入の関係から合計が内訳に計に必ずしも一致していない。
 （資料）厚生労働省「労働経済の分析（労働経済白書）」

正規・非正規別の結婚している比率(男性雇用者、2002年)



（注）在学者を除く。総務省統計局「就業構造基本調査」から特別集計。
 （資料）厚生労働省「平成18年版労働経済の分析（労働経済白書）」

図表 1-3 10代~30代の死因上位3項目

年齢	第1位	第2位	第3位
10~14	不慮の事故	悪性新生物	自殺
15~19	不慮の事故	自殺	悪性新生物
20~24	自殺	不慮の事故	悪性新生物
25~29	自殺	不慮の事故	悪性新生物
30~34	自殺	悪性新生物	不慮の事故
35~39	自殺	悪性新生物	心疾患

（厚生労働省健康福祉部健康福祉指導課
 平成19年人口動態統計の概況、厚生労働省 2008）

学校組織力で生徒指導を
 ＜同じ山に登る＞

- ① オーケストラが組織のモデル
- ② 強みを総動員する
- ③ 情報を共有し学年セクトを解体
- ④ 担任を孤立させないシステムが必要
- ⑤ 連携といっても: 名前も知らない
 小中高・関係機関

生徒への対応方法

- ① 納得と説得は違う。
- ② 個は集団で育まれる。
- ③ ソーシャル・ボンド
- ④ 生き方(価値)をリードするアプローチ。
 例(ピンチをチャンスに変える)
 (時間の使い方は、命の使い方)
 (日々の選択が、人生を決める)
- ⑤ 発達課題は成長課題。

コンサルテーションの実際

高知県心の教育センター 今西 一仁

1 生徒支援コーディネーター研修を通して、考え、実践してきたこと

平成23年度における児童生徒の不登校の現状を見ると、小学校1年から6年にかけて不登校が増加し、中学校では、中1で一度大きく増加した後、中3にかけて少しずつ増加する。高等学校では、高1が最も多く、高3になるにつれて減少する。小1であられる不応答の問題を小1プロブレムといい、中1の不応答の問題を中1ギャップと呼ぶが、高校に関しては高1クライシスといえるような状況にある。実際、高校中退についても、やはり、高1の時期が最も多い。

そこで、高等学校における生徒支援の枠組みを考えるにあたって、高等学校における生徒支援の課題として次の3点を考えた。1点目は、生徒支援における中高接続期に焦点を当てた、入学時、年度当初からの適応・発達への支援と予防的支援、2点目は、「支援が必要な生徒の早期発見・早期支援を目指す校内生徒支援体制づくり」、3点目は、1点目と2点目の課題へ対応していくためにも、それを進めていく役割を果たすコーディネーター担当教員の養成である。

支援体制づくりに向けた切り口としては、困り感と支援ニーズについてのアセスメント、学校支援に向けた戦略の立て方、取組のスタンダードとしての型の3つがあげられる。

まず、困り感とニーズについては、いつ、どこで、だれが、何に、どのように、困っているのかといった点について検討した上で、だれのどのような困り感に焦点を当てれば、子どもにとって効果的な支援ができるか考えていくことが必要である。子どもの支援を行うときは、その良し悪しをめぐって、「よかれの呪縛」とでもいうような支援者同士の対立が起こる。困り感を支援ニーズに変え、支援者同士の支援の方向性を合わせていくためには、どう考え、どう動いていくかといった戦略が必要になる。

また、そうした戦略を取組につなげていくためには、取組を考えていくための型も必要である。ここでは、次の3つの視点を考えた。1点目が支援のシステム。2点目が支援のサイクル。3点目が支援のシステムとサイクルを機能させるコーディネーターの役割です。これらに影響を与えるのが、個々の学校の学校風土であり、3つの働きを促進する働きをもつのが、管理職のリーダーシップであり、バックアップである。これらの点が有機的にからみあって、各校の実態に応じた支援体制づくりが可能になると考えた。

ここで特に、重要視したのがサイクルの視点である。システムづくりだけの視点ではシステムが形骸化することが多く、システムを機能させていく視点として支援サイクルづくりを提案している。

支援サイクルとは、アセスメントと支援が一貫した展開の中に相互に位置づけられている状態を表す。そして、1年間を通して一貫した支援のサイクルが、教職員に意識され、年度当初から学校の年間行事計画の中に具体的な行事や取組として組み込まれていることが求められる。

支援のシステムを機能させていくために考えた具体的な柱は、支援システム、支援サイクル、コーディネーターという3つである。

1点目は、Q-U・アセス等、学級集団対象のアセスメントツールを活用した支援サイクルづくりである。ここでは、アセスメントツールを教職員相互のコミュニケーションツールとして活用することを目指した。まず、1回目の調査を実施し、分析検討会などを通して支援の方針や支援計画を立てる。それにしたがって実践を行った後、2回目の調査を実施し、それまでの実践の評価を行うとともに、必要に応じて取組を改善し、再び、実践し、年間を通して、支援サイクルづくりを進めていく。

2点目は、定例支援委員会の組織づくりと運営である。問題が生じてから対処する問題対処型の支

援から問題が大きくなる前の予防的支援の在り方について検討した。校内支援委員会の開催形式によって、①臨時的支援委員会と②定例支援委員会の2つのタイプの支援委員会を設定した。両者を使い分けることが支援体制づくりのためには欠かせないと考えた。定例支援委員会に支援サイクルの視点を取り入れることによって、学年会で生徒について情報共有を行うことで学年会の活性化が図られ、支援委員会で支援チームの取組をサポートすることで、継続的で安定したチーム支援が可能になる。

3点目は、生徒支援にかかわるコーディネーター担当者の養成である。コーディネーターの役割としては、主に連携支援役と推進役の二つの役割領域が考えられるが、学校において支援システムや支援サイクルづくりを進めていくうえで、まず重要になるのが推進役の役割である。推進役の働きが基本になって、校内外の連携・調整といった働きが可能になる。

こうした推進役をコーディネーターが果たしていくためには、学校における支援の全体像を鳥瞰する視点が必要になる。こうした視点を持つことによって、自分（学校）が十分取り組んでいるところとまだ不十分なところを整理して今後の課題について検討することができるようになるし、支援についての一定の枠組みを同僚と共有することは協働性を高めることにつながる。また、自分（学校）の実践を次の年度へと継承し、発展させることができる。

校内における支援の全体像を鳥瞰する視点として活用できるのが、1次的、2次的、3次的支援といった3つの次元と、生活・健康面、心理・社会面、学習面、進路面といった4つの領域である。こうした3次元、4領域を一つの視点として整理したものが、支援マップである。支援マップを用いることによって、支援の現状の把握、それを踏まえた見通し、手立てとしての取組について、同僚と検討し、共通理解を図っていくことが可能になる。

2 チーム支援をどう進めるか

チームで支援を行うことの意義としては、①さまざまな役割や立場の援助者が集まることによって、多面的な情報収集による支援ニーズを把握し、多様な援助資源を発見できる、②担任（支援担当者）の過重な負担の軽減と個々の教師の働きを生かした支援ができる、③複数の支援者がかかわることによって、継続的、安定的な支援ができる、④教師の支え合いと学び合いの場をつくる、といった点があげられる。要は、同僚への支援が子どもへの支援につながるという発想が必要である。

チーム支援とは、石隈（1999）によると、同じ組織内（例：学校）または異なる組織間において、異なった専門性や役割を持つ者同士が子どもの問題状況について検討し、今後の援助のあり方について話し合うプロセスと定義されている。また、生徒指導提要（文部科学省、2010）では、問題を抱える個々の児童生徒について、校内の複数の教職員やスクールカウンセラーやソーシャルワーカーなどがチームを編成して児童生徒を指導・援助し、また家庭への支援も行い問題解決を行うものと定義されている。いずれにせよ、校内外の援助資源をどのように活用していくかという視点が重要になる。

また、チーム支援の形態として、コアチーム、拡大チーム、ネットワークチームの3つがあり、校内支援委員会は拡大チームにあたり、通常に行われる支援チームは、コアチームに該当する。

ただ、複数のメンバーが集まって支援について話し合えばチーム支援であるとはいえない。石隈（1999）が指摘するように、援助チームは仲良しグループでも、同じ考えを持った同士の集まりでもなく、役割に基づいてある程度限られた時間、一緒に仕事をするのがチームである。その点、チーム支援には、コーディネーター担当者、支援のプロセス、柔軟な役割関係といった要素が必要になると思われる。

コーディネーターは、チーム支援会において、支援会の招集、進行、予定調整といった役割を担う。

そのためにも、①チーム支援の要請・チームの結成、②アセスメントの実施、③支援方針・支援計画の作成、④チーム支援の実践、⑤チーム支援の評価、⑥チーム支援の終結といった、チーム支援のプロセスをつかんでおく必要がある。

チームの立ち上げにあたっては、招集役をだれにするのか、どのような事例、タイミングで招集されるか、だれがそこに招集されるかといった点について検討するが、そのためには、子どもの問題についてある程度の見立てを行う必要がある。

初回のチーム支援会では、①学級担任からの事例についての報告、②参加者からの質問、③共通のワークシートや付箋等を活用した「わかった」情報と「わからない」情報の整理、④事例の背景についての仮説の検討、⑤次回チーム支援会までの当面の支援方針と役割分担、⑥次回チーム支援会の時間と場所の確認といった点についての進行を行う。その過程では、仮説を踏まえた意図的な質問や援助資源を見つけ出していくための例外探し等、コーディネーター担当者が研修によって力量を高めていく必要がある。また、メンバーが一定の枠組みの中で共通理解を図るためにも、田村・石隈式の援助資源チェックシート等、コミュニケーションを促すためのツールとしてワークシートを用いるなどの工夫が必要であろう。

コンサルテーションの実際 I

—「生徒支援コーディネーター研修」を通して、考え、実践してきたこと—

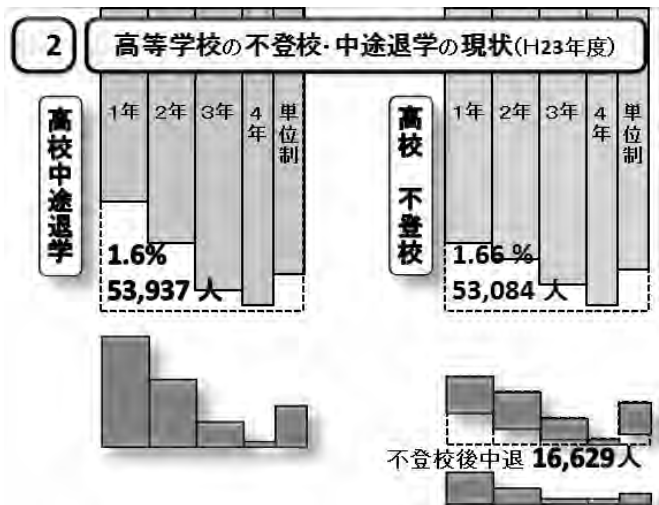
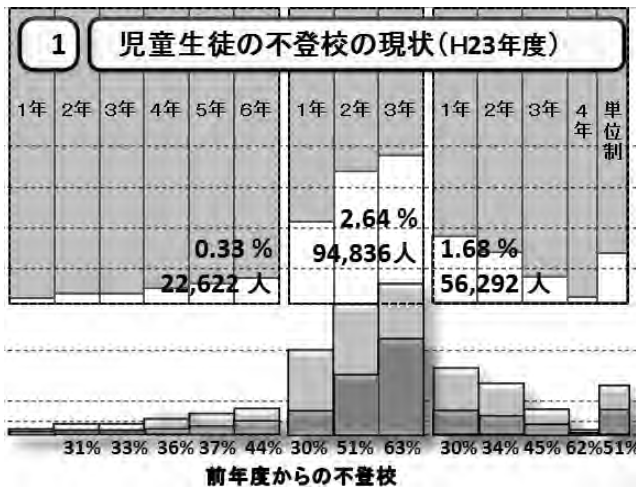
高知県心の教育センター 今西一仁

はじめに

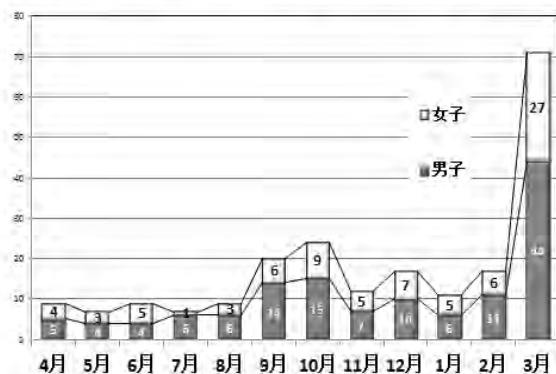
1. 生徒支援の現状と課題
2. 「生徒支援コーディネーター研修」とは
3. 支援体制づくりの3つの切り口
4. 児童生徒支援を鳥瞰する視点

はじめに

1. 生徒支援の現状と課題

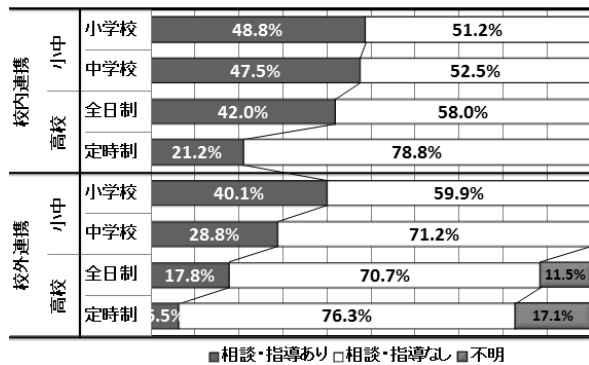


3 A県高校における月別中途退学者



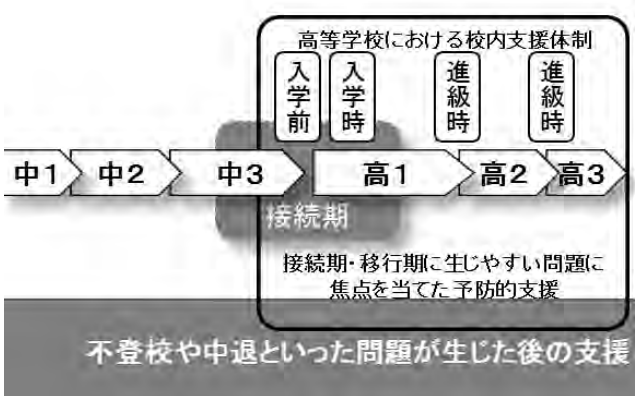
4 小・中・高等学校の不登校生徒に対する「専門的支援(相談)」「専門的指導」の状況

	小学校	中学校	全日制	定時制	
校内	養護教諭 SC等による相談・指導を受けた	48.8%	47.5%	42.0%	21.2%
	養護教諭による専門的指導	23.8%	19.0%	23.7%	11.2%
	SC等による専門的相談	34.9%	37.5%	26.7%	11.3%
校外	養護教諭 SC等による相談・指導なし	51.2%	52.5%	58.0%	78.8%
	校外の関係機関等で相談・指導を受けた	40.1%	28.8%	17.8%	6.5%
	教育支援センター(適応指導教室)	11.1%	11.5%	0.6%	0.4%
	教育委員会・教育センター等	13.3%	5.1%	0.7%	0.2%
	児童相談所・福祉事務所	8.2%	4.5%	1.0%	0.9%
	保健所・精神保健福祉センター	1.0%	0.4%	0.5%	0.2%
	病院診療所	11.6%	7.6%	14.3%	4.4%
	民間団体・民間施設	2.3%	1.4%	0.9%	0.3%
	その他の機関等	2.0%	1.4%	0.7%	0.5%
	校外の関係機関等での相談・指導なし	59.9%	71.2%	70.7%	76.3%
不明			11.5%	17.1%	



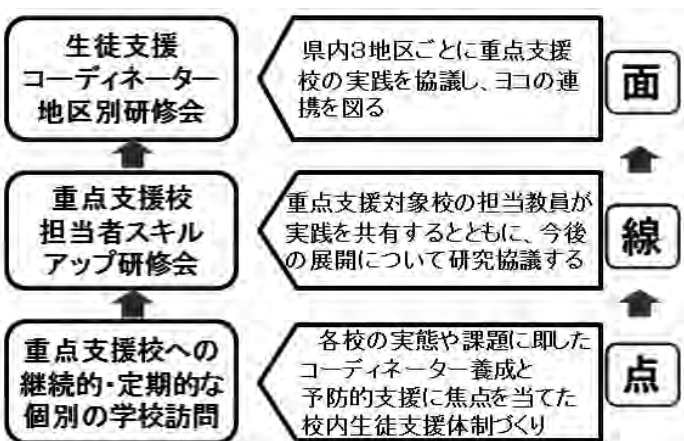
5 高等学校における生徒支援の課題

1. 入学時、年度当初からの適応・発達への支援と予防的支援をどうするか
 - ① 入学前からの中高連携の工夫
 - ② 入学時、年度当初の支援の工夫
2. 支援が必要な生徒の早期発見・早期支援を目指す校内生徒支援体制づくり
 - ① 校内における支援の枠組み
 - ② 校内連携から校外連携へ
3. コーディネーター担当教員の養成



2. 生徒支援コーディネーター研修とは

6 生徒支援コーディネーター研修の内容



7 支援体制づくりに向けた取組の柱

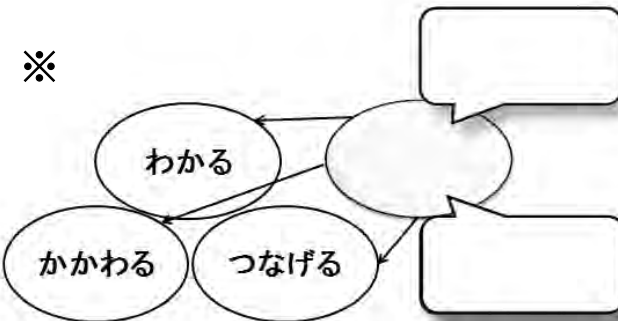
1. Q-U・アセス等、学級集団対象のアセスメントツールを活用した支援サイクルづくり (教職員相互のコミュニケーションツール)
2. 定例支援委員会の組織づくりと運営 (問題対処型支援から予防的支援へ)
3. 生徒支援コーディネーター担当者研修 (各学校の実態に応じた研修支援)

用語法の整理

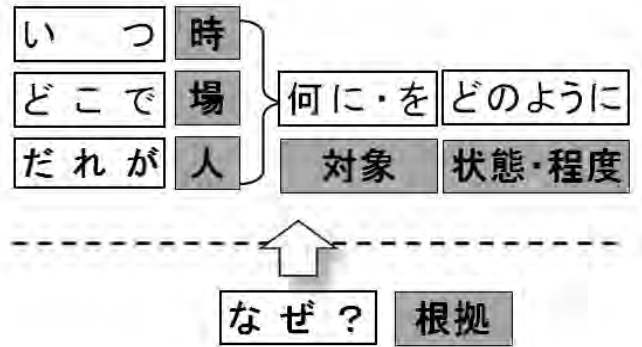
13 問題の立て方のポイント

- 現状をどのように見るか(見ないか)
- 問題はどこにあると考えるか(考えないか)
- どのような状態になればいいと考えるか(考えないか)
- そのためには、いつ、どこで、だれが、だれに、何を伝えるか(伝えないか)
何をするか(しないか)
どのように動かすか(動かないか)

現状(現在地)についての見立て



14 児童生徒支援の5W1H



15 何から始めるか

新しいことを始めるときは
()を始めず、
()から始める



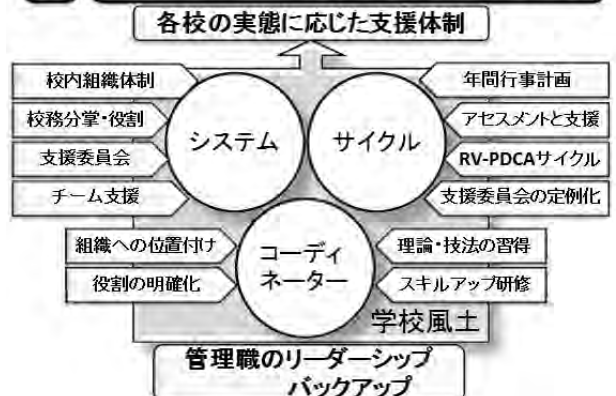
16 型をもつことの重要性

学ぶことは「()」こと

- 守** だれかの型を真似て、それを身につける
- 破** 身につけた型に満足できず、型を壊す
- 離** これまでの型から離れて、自分独自の型をつくる

どのような型を対象とするか

17 校内支援体制づくりに向けた3つの視点



18 支援サイクルが機能している学校とは

1. 1年間を通して、アセスメントから支援へとつながる、一貫した支援のサイクルが、教職員に意識されている。
2. 支援のサイクルが、年度当初から学校の年間行事計画の中に、具体的な行事や取組として組み込まれている。
3. 支援サイクルを遂行するシステムがあり、担当の教職員(生徒支援コーディネーター)がシステムに位置づけられている。

(1) アセスメントツール(Q-U、アセス等)を用いた支援サイクルづくり

19 Q-U活用の3つの視点

1. 「見たて」のための道具

学級集団の理解と子ども理解を図る

2. 校内連携のための道具(「共通言語」)

校内で学級・個別支援に向けて話し合う

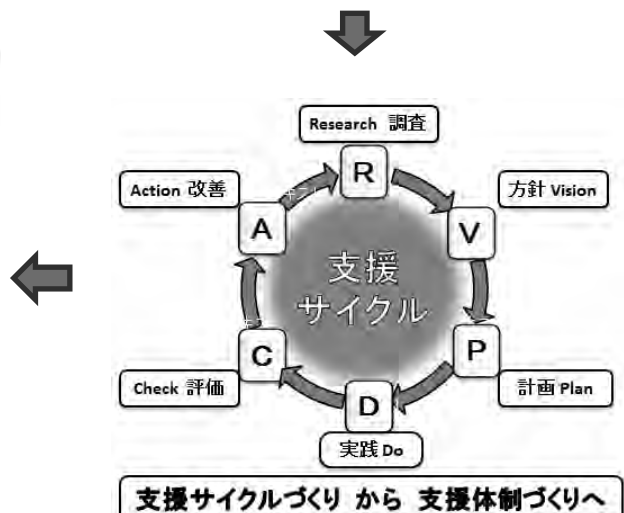
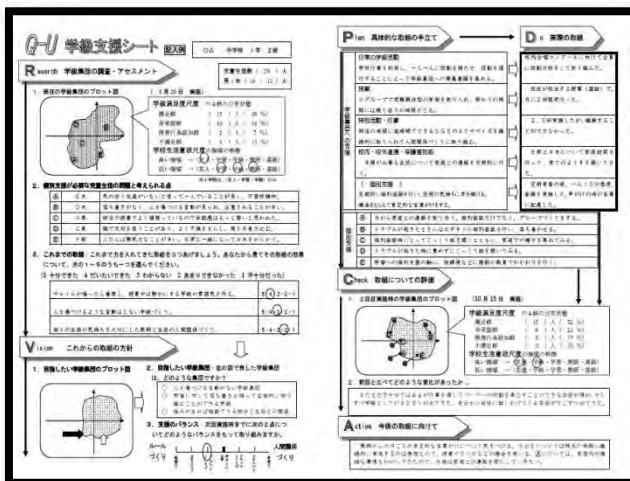
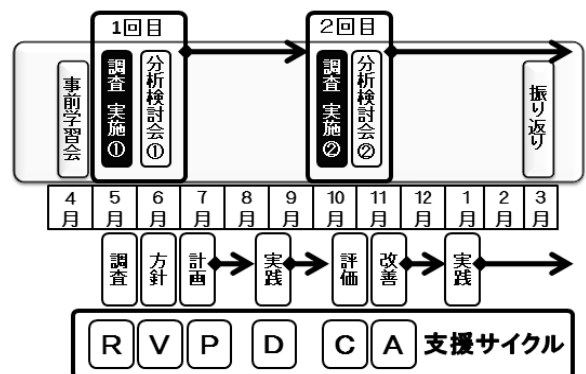
3. 校内支援サイクルづくりのための道具

年間を通した支援サイクルを作る

20 Q-Uを用いた支援サイクルづくり



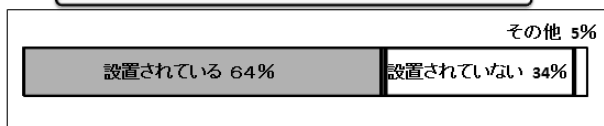
- ① 年間行事計画を支援サイクルの視点から見直す
- ② アセスメントツールを用いて支援サイクルをつくる(1回目と2回目、2回目と次年度をどうつなぐか)
- ③ 日程のとり方が支援の対象や方向性を決める
→前年度の1~3月の年間行事計画づくりが重要



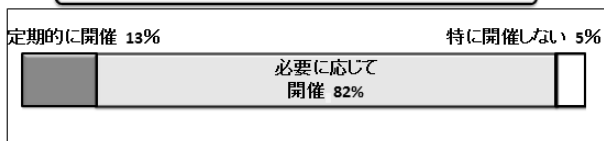
ワーク2

21 校内支援委員会の運営の状況

① 校内支援委員会等の組織の設置状況



② 校内支援委員会の開催のしかた



平成21年度 県内高等学校教育相談体制についての調査より

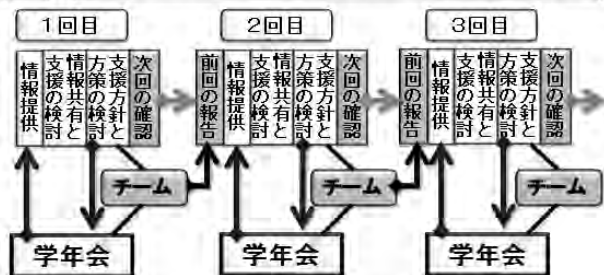
22 臨時支援委員会 と 定例支援委員会

① 臨時支援委員会 ② 定例支援委員会

	支援が必要な問題が生じたと判断されたときに開催	「月1回」のように定期的に開催
メリット	危機介入も含め問題への即時の支援ができる 討議の焦点をしやすい	問題が深刻化する前に予防的な支援ができる 継続的な支援ができる
課題	開催の必要性の判断を行う者(分掌)の明確化 継続的支援に向けた工夫	生徒の情報収集と共有のシステムづくり 学年会の活性化

両者を使い分ける工夫

23 定例支援委員会の運営のねらい



- ① 定例化することによる学年会の活性化
- ② 継続的で安定したチーム支援
- ③ 支援委員会の定例化による支援サイクルづくり

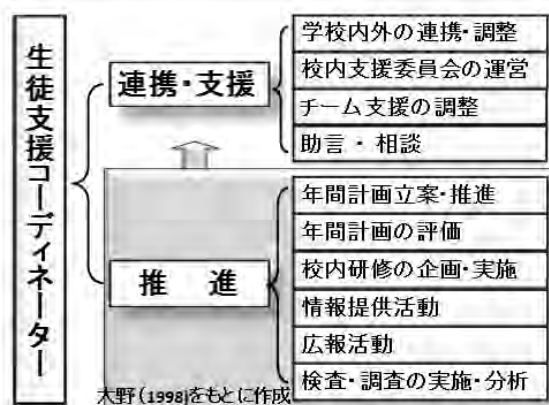
(3) 生徒支援コーディネーターの役割と働き

24 生徒支援コーディネーターとは

教育相談担当者・特別支援教育コーディネーター等、校内支援委員会において連携調整役を担当する教職員

校内全体の生徒支援を考えると、校内支援委員会の調整・運用を行う「コーディネーター」担当者の役割の整理が必要な時期に来ているのではないかと

25 生徒支援コーディネーターの役割



ワーク3

4. 児童生徒支援を鳥瞰する視点

26 支援の「枠組み」を持つことの意義

- ① 自分(学校)が十分取り組んでいるところ、まだ不十分なところを整理して、今後の課題について検討する。
- ② 支援についての一定の枠組みを同僚と共有することで協働性を高める。
- ③ 自分(学校)の実践を次の年度へと継承し、発展させる。

支援マップ

石隈利紀 (1999)



今西(2010) 大野(1998)をもとに作成

28 枠組み① 支援の4つの領域

生活・健康面	心理・社会面	学習面	進路面
健康管理、生理的欲求の充足、身体的な発達、家庭生活の安定など	自尊感情、自己受容、情緒的安定、ストレス対処法、対人関係スキル、学校適応など	学習への関心、学ぶことの意味、学習習慣、学習意欲、学習内容の理解、学習方略など	得意なことや趣味、役割意識、将来の夢や進路、進路情報収集・活用、意志決定など

29 枠組み② 支援の3つの次元

1次的支援	すべての児童生徒を対象として、個々の発達を促す促進的支援と、想定される課題への対応を促す予防的支援が中心である。
2次的支援	日常的なアセスメントをもとに、援助ニーズを抱えた一部の児童生徒をできるだけ早期に発見して早期に対応する予防的支援を行う。
3次的支援	困難な問題を抱えた特定の児童生徒を対象として、校内・校外連携による支援チームをつくり、危機介入を含めた支援を行う。

	生活・健康面	心理・社会面	学習面	進路面
1次的支援				
2次的支援				
3次的支援				

今西(2010)

27 支援マップ

ワーク4

支援の領域と支援の次元についての見分け方（わかることは

こと）

(1) 次の①から⑤の支援の次元と領域はそれぞれどれに当たりますか。○で囲んでください。

① 不登校状態が1か月以上続くTさんに週に1回家庭訪問を行う

次元（1次的支援、2次的支援、3次的支援） 領域〈健康面、心理・社会面、学習面、進路面〉

② 新入生を対象として4月に各学級で人間関係づくりを行う

次元（1次的支援、2次的支援、3次的支援） 領域〈健康面、心理・社会面、学習面、進路面〉

③ 子どもが地域の事業所を訪問したり職業体験学習を行ったりする

次元（1次的支援、2次的支援、3次的支援） 領域〈健康面、心理・社会面、学習面、進路面〉

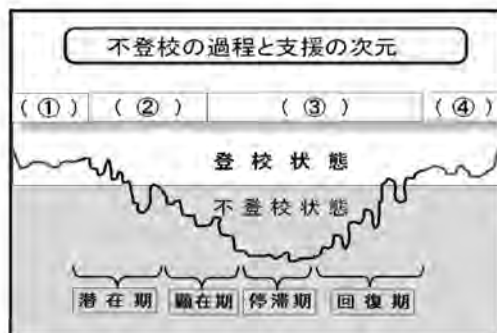
④ 欠席しがちな子どもがいないか学年会で情報を収集する

次元（1次的支援、2次的支援、3次的支援） 領域〈健康面、心理・社会面、学習面、進路面〉

⑤ 授業についていけなくなったSくんに対して放課後補習を行う

次元（1次的支援、2次的支援、3次的支援） 領域〈健康面、心理・社会面、学習面、進路面〉

(2) 下の図は不登校の過程を表したものです。()の中の①から④の時期について、支援の次元はそれぞれどれに当たるとおもいますか。○で囲んでください。



①（1次的支援、2次的支援、3次的支援）

②（1次的支援、2次的支援、3次的支援）

③（1次的支援、2次的支援、3次的支援）

④（1次的支援、2次的支援、3次的支援）

ワーク5

あなたは、所属校の児童生徒支援において、どのような人に対する、どのような支援が行われてきたと思いますか。付箋1枚につき1件、下の例のように、できるだけ具体的に書いてください。時間内に何枚書いてもけっこうです。

例

不登校状態になった児童生徒
に対して、
学校に再登校できるように家庭訪問
を行うこと

支援の対象

支援の内容

支援の現状の把握

(見立て)

- (1) 記入した付箋を支援マップのマス目に貼ってください。
- (2) 貼り終わったら支援マップを見て、どのような特徴があるか、**まずあなた自身が**、①～③の支援マップの特徴をつかむポイントにしたがって検討し、あてはまると思われる次元・領域・対象に○をつけてください。
- (3) 気の付いたことがあれば、下のメモ欄に記入してください。
- (4) 各グループで、一人3分以内で、自分の支援マップについて気の付いたことを発表してください。

【支援マップの特徴をつかむポイント】

- ① どの次元・領域が生徒支援の中心になっていますか。
- ② 児童生徒支援の対象となっていないのはどの次元・領域ですか。
- ③ (ア) どのような人が支援の対象になって**いますか**。
(イ) どのような人が支援の対象とな**っていませんか**。

①	領域	健康・生活面	心理社会面	学習面	進路面
	次元	1 次的支援	2 次的支援	3 次的支援	
②	領域	健康・生活面	心理社会面	学習面	進路面
	次元	1 次的支援	2 次的支援	3 次的支援	
③	対	(ア) 児童生徒 ・ 保護者 ・ 教員 ・ 他 ()			
	象	(イ) 児童生徒 ・ 保護者 ・ 教員 ・ 他 ()			

これからの支援に向けた課題 (見通し)

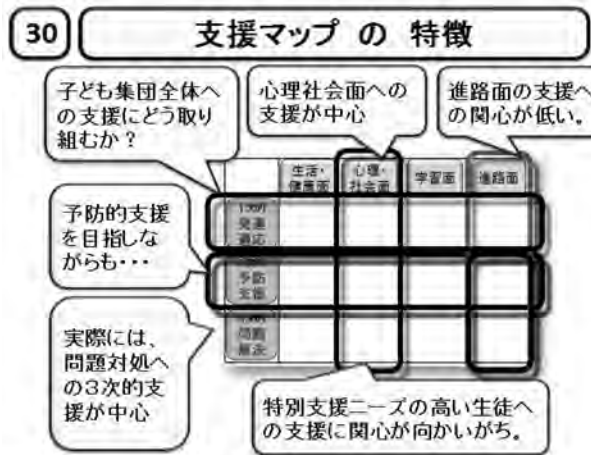
所属校において、今後の児童生徒支援を考えていく上で必要な支援は、どのような人に対するどのような支援だと思いますか。**まずはあなた自身が**、今後支援が必要だと思う領域と次元、対象について、下の表に○をつけてください。

領域	健康・生活面	心理社会面	学習面	進路面
次元	1 次的支援	2 次的支援	3 次的支援	
対象	児童生徒 ・ 保護者 ・ 教員 ・ 他 ()			

これからの取組

(手立て)

「これからの支援に向けた課題」として取り上げた領域・次元・対象への支援を行っていくためには、どのような取組が考えられますか。1 件につき 1 枚の付箋に、できるだけ具体的に、実現可能な取組を書いてください。なお、記入した付箋は、支援マップのあてはまると思われるマス目の中に貼ってください。



参考資料 4領域・3次元の支援モデルを用いた支援体制の実践例※今西一仁(2008)

		支援の基本	社会面	健康面	心理面・進路面
			人権教育係	保健係	カウンセリング係
一次的支援	発達・適応への支援	日常的なかかわりと行事を通して生徒全員を対象として、能力を伸ばすことを目指す促進的な支援が中心であり、主に集団が対象となる。	教科、生活指導、部活動を通しての人権学習。互いの違いを認めあえる学級経営。人権教育学習(LH) 広報・啓発活動。	健康診断など予防活動 学校生活におけるケガや病気への対応 生徒保健委員会活動 生徒対象の保健講話 広報・啓発活動	広報・啓発活動 集会などでの講話 心理テストの実施 進路カウンセリングプログラム カウンセリング 心理教育授業
			1年生高校生活適応支援プログラム 性の予防教育授業(全国科学的エイズ予防教育プログラム) 教職員対象の生徒サポート研修会 「高校生活アンケート」の実施による生徒の意識傾向の分析		
二次的支援	予防的支援	援助ニーズを抱えた生徒をできるだけ早期発見する。一時的な問題を抱えた生徒が、自分で問題解決ができるように支援する。	校内生徒支援体制による予防的対応と初期対応 カウンセリングなどの個別支援		
			保幼・小中・地域・関連団体との連携	健康相談 校内救急連絡体制	進路カウンセリングプログラム カウンセリング
三次的支援	問題解決への支援	困難な問題を恒常的に抱えた特定の生徒を対象として、「支援チーム」と「学校支援委員会」によって、個別支援方針・計画を作成して支援にあたる。	校内生徒支援体制によるチーム支援を中心とした危機介入		
			カウンセリングや関係機関との連携	カウンセリング 校内救急連絡体制 関係機関との連携	カウンセリングや関係機関との連携

【引用・参考文献】

石隈利紀(1999)「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

大野精一(1998)「学校教育相談の実践的な体系について」 広島大学学校教育学部附属教育実践総合センター『いじめ防止教育実践研究』第2巻、1-41p

今西一仁(2008)「生徒サポート部で日常的な校内連携とチーム支援」月刊学校教育相談1月号(ほんの森)

今西一仁(2010)「不登校・高校中退への予防的支援をめぐって～学校と関係機関との連携を中心に～」内閣府講演録「公的機関において相談業務に当たる職員の資質向上を図るための研修」
http://www8.cao.go.jp/youth/suisin/shien_ref_kouenroku.html

今西一仁(2010)「学校心理学に関する研究の動向 学校における進路面の援助に関する研究を中心に」『教育心理学会年報』No. 49

高知県心の教育センター(2009)RVPDC Aサイクルを用いた学級支援シート

コンサルテーションの実際 II

— チーム支援（作戦会議・コンサルテーション会議）をどう進めるか —

高知県心の教育センター 今西 一仁

- はじめに
1. 今、なぜ、チーム支援（作戦会議・コンサルテーション会議）か
 2. チーム支援とは何か（何をもって「チーム支援」と呼ぶか）
 3. チーム支援をどう進めるか
 4. チーム支援を進めていくために、これから何が必要か

1. 今、なぜ、チーム支援 なのか

ワーク1

1 チームでの支援を行うことの意義

- ① さまざまな役割や立場の援助者が集まることによって、多面的な情報収集による支援ニーズを把握し、多様な援助資源を発見できる
- ② 担任（支援担当者）の過重な負担の軽減と個々の教師の働きを生かした支援ができる
- ③ 複数の支援者がかかわることによって、継続的、安定的な支援ができる
- ④ 教師の支え合いと学び合いの場をつくる

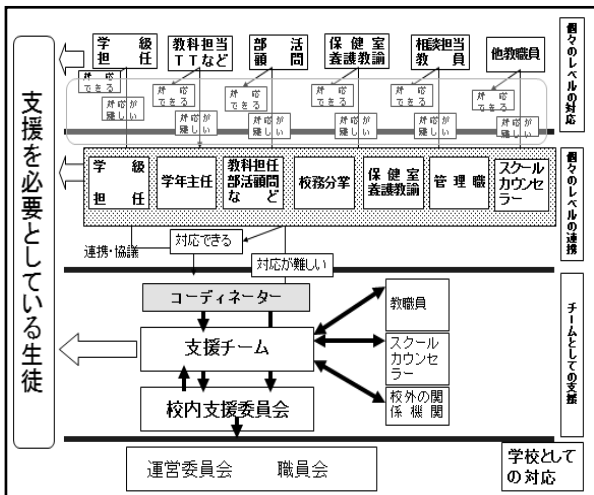


石隈(1999,2005)佐藤(2007)をもとに作成

2 チーム支援の位置づけ

ワーク2

校内支援体制づくりを進めようとするとき、次の4つのレベルの支援のうち、どのレベルの支援が重要なポイントになると思いますか。下のa～dの一つを○で囲んでください。



- a. 個々のレベルの対応
- b. 個々のレベルの連携
- c. チームとしての支援
- d. 学校としての対応

2. チーム支援とは何か

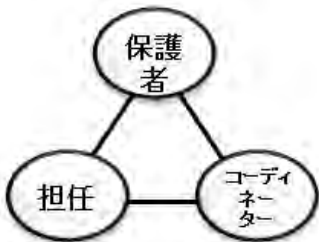
3 チーム支援とは何か (チーム支援の定義)

「同じ組織内(例:学校)または異なる組織間において、異なった専門性や役割を持つ者同士が子どもの問題状況について検討し、今後の援助のあり方について話し合うプロセス」(石隈1999)

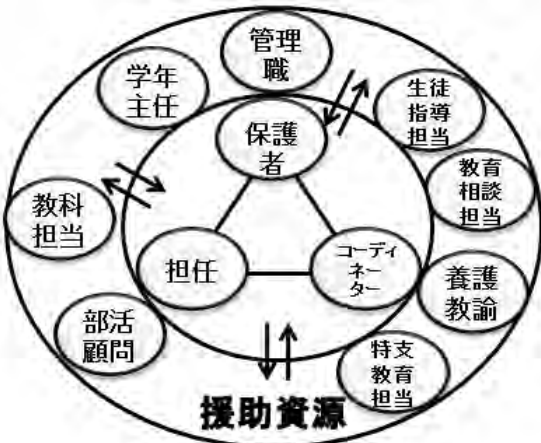
「問題を抱える個々の児童生徒について、校内の複数の教職員やスクールカウンセラーやソーシャルワーカーなどがチームを編成して児童生徒を指導・援助し、また家庭への支援も行い問題解決を行うもの」(生徒指導提要2010)

4 チーム支援の3つの形態

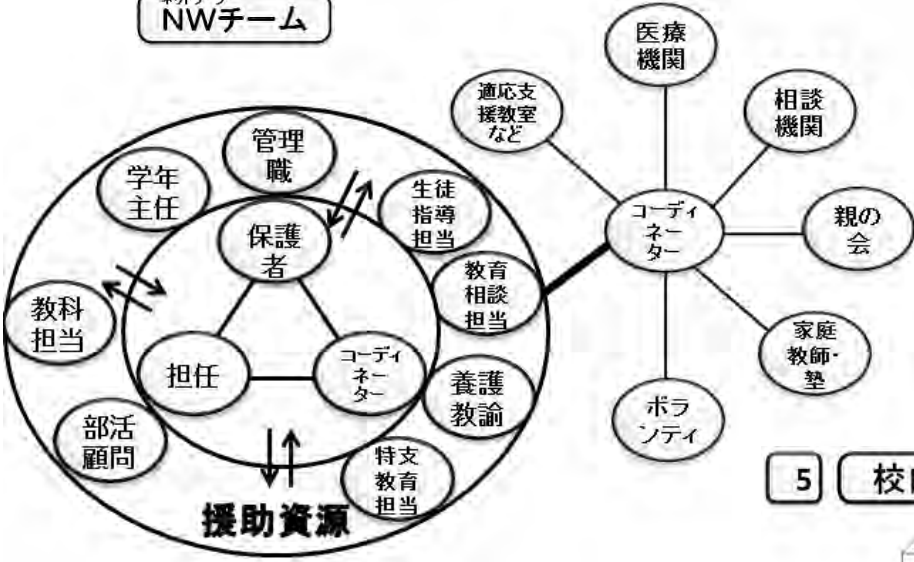
コアチーム



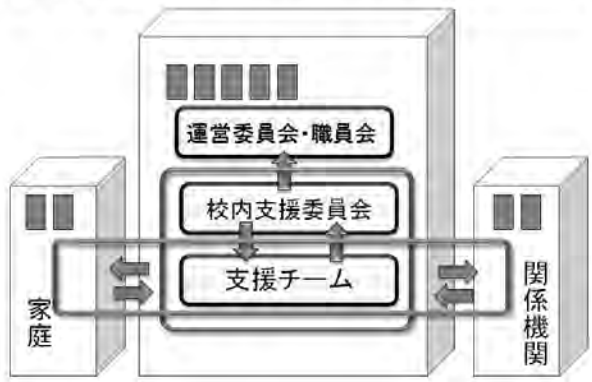
拡大チーム



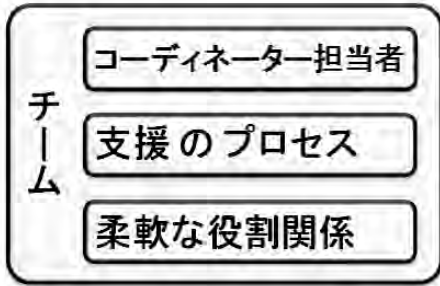
ネットワークNWチーム



5 校内連携から校外連携へ

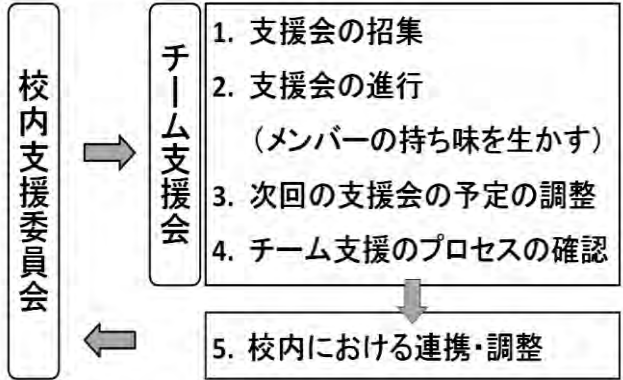


6 何をもって「チーム支援」と呼ぶか



「援助チームは、仲良しグループでも、同じ考えを持つ同士の集まりでもない」「役割に基づいて、ある程度限られた時間、一緒に仕事をするチーム」 石隈(1999)

7 チーム支援におけるコーディネーターの役割



8 支援委員会におけるアセスメント

第 回 校内支援委員会 事例整理シート (月 日実施)

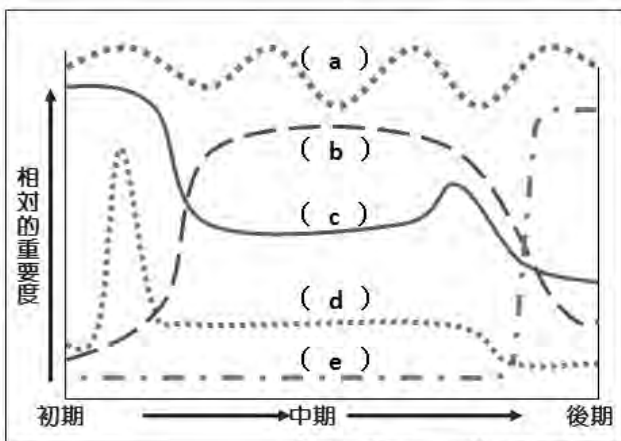
		1年	2年	3年
情報共有で見守る事例	継続			
	新規			
支援が必要な事例	継続			
	新規			

9 チーム支援 の プロセス

1. チーム支援の要請・チームの結成
2. アセスメントの実施
3. 支援方針・支援計画の作成
4. チーム支援の実践
5. チーム支援の評価
6. チーム支援の終結

ワーク3

援助サービスにおける同時的プロセスモデル



Walter & Lenox (1994)

Q: 下の図の (a) ~ (e) に入るものとして適当なものを、次の①~⑤から選んでみましょう。

- ① アセスメント ② 終結
- ③ 援助的介入 ④ 目標設定
- ⑤ 関係づくり

(a) (b) (c)
 (d) (e)

大野 (1997)

3. チーム支援をどう進めるか

ワーク4

中学1年女子のAさんは、夏休みまでは無遅刻・無欠席で登校していました。ところが、クラスの隣の席の友だちにきつく言われたことがきっかけで休み始め、9月終わりから今（11月初め）まで2カ月ほど欠席が続いています。母親は、「小学校6年のときにも欠席が1週間近く続いたことがあったが、そのときはすぐに登校し始めた」と言います。担任が家庭訪問をすると本人に会うことはできましたが、学校の話をするとき黙ることがあるようです。先週は、2日間、保健室までの登校ができました。今のところ、午前中だけの登校にとどまっており、「教室に入るのはまだ少し怖い」と言っています。

- (1) 各グループで、コーディネーター役を1名選んでください。
- (2) 「Aさん」についてチーム支援を行うとすると、この場にはどのような人を招集すればいいと思いますか。
- (3) 「Aさん」の状態についての理解を進めるために、どのようなことがわかればいいと思いますか。付箋1枚につき、1件の質問を書いてください。

10 チームをどう立ち上げるか

1. だれがチームを招集するのか
(コーディネーターの役割)
2. どのような事例、どのようなタイミングで、チームは招集されるのか
3. だれが、そこに招集されるのか
(見立ての必要性)

11 初回のチーム支援会の進め方

- ① (学級担任からの)事例についての報告
- ② 参加者からの質問
- ③ 「わかった」情報と「わからない」情報の整理
(共通のワークシートや付箋等の活用)
- ④ 事例の背景についての仮説の検討
- ⑤ 次回チーム支援会までの
当面の支援方針と役割分担
- ⑥ 次回チーム支援会の時間と場所の確認

記録を残して、次につなげることの重要性

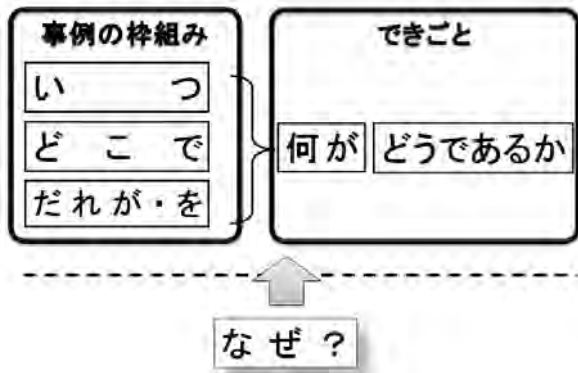
12 事例への質問のポイント

- 「いつから」そうになったのか
- そのとき「何が」あり、「どのよう」であったか
- 「いつ」そうなるのか、「いつ」そうならないのか
- 「どこで」そうなるのか、「どこで」そうならないのか
- 「だれ」がそうなのか、「だれ」がそうでないのか
- 「だれ」に対してそうなのか、「だれ」に対してそうでないのか
- 「何」を「どのよう」にしてきたか
- 「何」がうまくいったか、「何」がうまくいかなかったか

事例について質問するときには
できるだけ自分なりの仮説を持って
意図的に訊く



13 児童生徒理解の5W1H



14 「例外」探しという発想

「援助資源」という視点



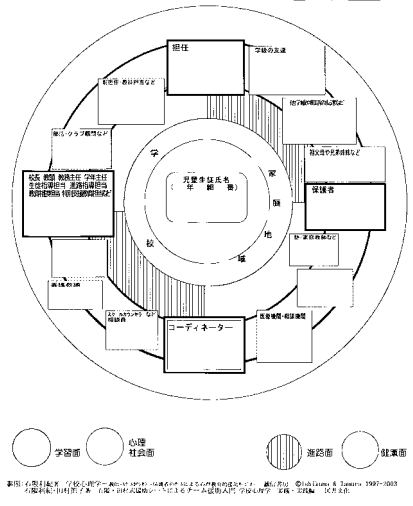
15 コミュニケーションツールとしてのワークシート

チーム支援ワークシート ()年()組()番 氏名() 月 日		背景仮説	具体的な支援
実態把握 (情報収集・整理) 生徒やその周囲についての情報 現在の時点で、生徒についてわかっていること。		生徒の言動や症状の背景にあると思われること。	支援の方針 支援の計画 (だれが、いつまで、どこで、何を、どのようにするか)
生徒について対応してきたこと ○うまくいったと思われること △工夫が必要と思われること ×うまくいかなかったと思われること			

【児童生徒援助シート(個別)】 実施日: 年 月 日 | 時 分 ~ 時 分 第 回
 実施予定: 年 月 日 | 時 分 ~ 時 分 第 回
 出席者:

氏名	学習面	心理社会面	進路面	健康面
氏名	(学習状況) (学習スタイル) (学力) など	(情緒面) (ストレス耐性や力) (人間関係) など	(得意なことや趣味) (得意の学習計画) (進捗) など	(得意科目) (身体面での状況) など
情報 の ま た の	(A) 得意な科目 (B) 気になること (C) してみたいこと	(A) 得意な科目 (B) 気になること (C) してみたいこと	(A) 得意な科目 (B) 気になること (C) してみたいこと	(A) 得意な科目 (B) 気になること (C) してみたいこと
援助 の 目 的 と 方 法	(D) この領域での 目標と援助方針	(D) この領域での 目標と援助方針	(D) この領域での 目標と援助方針	(D) この領域での 目標と援助方針
家 族	(E) これからの援助 で何を行おうか	(E) これからの援助 で何を行おうか	(E) これからの援助 で何を行おうか	(E) これからの援助 で何を行おうか
支 援 者	(F) 誰が行うか	(F) 誰が行うか	(F) 誰が行うか	(F) 誰が行うか
いつから いつまで行うか	(G) いつから いつまで行うか	(G) いつから いつまで行うか	(G) いつから いつまで行うか	(G) いつから いつまで行うか

【児童生徒援助シート(個別)】 実施日: 年 月 日 | 時 分 ~ 時 分 第 回
 実施予定: 年 月 日 | 時 分 ~ 時 分 第 回
 出席者:



4. チーム支援を進めていくために、これから何が必要か

ワーク5

〔引用・参考文献〕

石隈利紀（1999）『学校心理学』誠信書房

大野精一（1997）「学校教育相談—理論化の試み」 ほんの森出版

大野精一（1999）『学校教育相談の実践的体系について』広島大学学校教育学部附属教育実践総合センター
『いじめ防止教育実践研究』第2巻、1-41p

石隈利紀・田村節子（2005）『チーム援助で子どものかかわりが変わる』ほんの森出版

佐藤一也（2007）『作戦会議を柱にしたチームでの協働』高知県高等学校教育研究会教育相談部会会報

今西一仁（2008）「生徒サポート部で日常的な校内連携とチーム支援」月刊学校教育相談1月号 ほんの森

文部科学省（2010）『生徒指導提要』

Q-Uを活用した児童生徒理解

高知県心の教育センター 今西 一仁

1 Q-U実施のねらい

Q-Uが広がる社会的要因としては、子どもの問題の多様化・潜在化によって外部からの観察の限界が出てきたこと、いじめや不登校等についての社会的関心の高まりによって早期発見・早期予防の必要性が高まってきたこと、学校の説明責任が求められるようになったことがあげられる。実際、Q-Uを見ると、学力の向上やいじめの発生率に学級の状態が大きく影響していることがわかる。

Q-Uを実施するねらいとしては、主に、学級集団の理解と児童生徒個々の理解の促進、学級・児童生徒支援に向けた校内連携の促進、年間を通じた支援サイクル・支援体制づくりがあげられる。ここでは、参加者がQ-Uを初めて実施したため、学級集団や児童理解に焦点を当てる。

まず、Q-Uの基本的な働きは、ルールづくりとリレーションづくりにある。これはマズローの欲求階層説によると、ルールづくりが安全の欲求を満たし、リレーションづくりが所属の欲求、承認の欲求を満たしていくと考えられる。ルールづくりからリレーションづくりへ向かうというのが、Q-Uを用いた学級経営のベースにある。

2 Q-Uによるアセスメントのポイント

Q-Uを用いたアセスメントのポイントとしては、①プロット図と意欲プロフィールをよく見る、②回答一覧表を見て生徒個々の質問項目への回答をつかむ、③学級満足尺度と学校生活意欲尺度の結果を照らし合わせてみていく、④Q-Uの結果と担当教員からの日頃の観察と対照させてそのズレを見る、⑤特定の教員の理解にとどまらず、学年の教員等教員集団で情報交換を行い、多面的な生徒理解を心がけるとともに、生徒の支援方針について共通理解を図る、といった点があげられる。

Q-Uは学校生活意欲尺度（やる気）と学級満足度尺度（いごち）の2つの尺度があり、前者はプロット図、後者は意欲プロフィール、学校生活意欲総合点分布によって見ていく。Q-Uの特徴はこのように、学級の状態を視覚的に表しているところにある。

ただ、視覚的に図示されても、元の質問項目にどう答えているかという点についての把握が必要である。その点、回答の一覧表をチェックしていくことが不可欠である。回答一覧表のチェックポイントとしては、①肯定的・否定的回答を識別しやすくするために色分けをする、②一覧表を縦に見て学級の特徴をつかむ、③一覧表を横に見て個人の特徴をつかむ、④強みとなる回答と今後の課題と考えられる回答の両面を把握する、といった点があげられる。特に、ヘルプシグナルが発せられていると思われる質問項目（小学校であれば、学級満足度尺度の8、9、12の項目）のチェックが必要である。回答項目のチェックを通して、かかわりの入り口が見えてくると思われる。

Q-Uを見るにあたっては、学校生活意欲尺度と学級満足尺度とを対照することも必要である。たとえば、学級での満足度が低い状況にあっても学校生活に対する意欲が高い子どもはしのいでいくことができるが、学級での満足度が高い一方、学校生活に対する意欲が低い子どもは学級での人間関係がうまくいかなくなると不適応状態に陥りやすい。学校におけるQ-Uの活用状況を見てみると、プロット図に代表されるいごちを中心に見られていることが多いが、子どもの成長発達を促していくためには、意欲ややる気を見ていくことが必要である。

また、Q-Uの結果と教員の認知がずれていることがよくある。こうしたズレを見ていくポイントとしては、①教員から見るとプロット図のどの位置にいるとみられるか描いてみる、②その子どもにかかわるほかの教員に尋ねてみて、子どもに対するとらえ方の調整を行う、といった点があげられる。

こうしたアセスメントを踏まえて、その過程をどのようにして同僚間で共有していくかが重要である。Q-Uの分析結果については、学級担任だけの理解にとどめず、学年会や校内研修会で共有したり、学年会や職員会などで気になる子どもとして名前があがったときには、Q-Uの結果と照らし合

わせるなど、日常的な活用を工夫したりすることがいっそうの理解につながっていく。

3 校内でQ-Uを用いた児童生徒理解をどう進めるか

Q-Uによる理解を学級レベルにとどめず、校内での共通理解と支援につなげていくためには、支援サイクルづくりを行っていく必要がある。システムツールとして用いる場合は、1回1回の調査の実施と分析を、年間を通して一貫した支援サイクルの中に位置づけていく。

たとえば、1回目の調査実施後は、校内研修会や学年会などの機会を活用して、そのアセスメントをもとに支援の方針について検討し、2回目調査実施時までの取組の具体的な手立てと計画を考える。2回目調査では、それまでの取組についての評価を行い、学年末に向けての取組の方針と手立ての改善を図り、学年末には振り返りと次年度の年間計画の検討を行う。私はこうした支援の展開を、R (research: 調査) → V (vision: 方針) → P (plan: 計画) → D (do: 実践) → C (check: 評価) → A (action: 改善) のように一貫した支援サイクルとして考え、それを年間の行事計画の中に具体的な取組として位置付けていくことが必要になる。その点、新年度からの取組を考えるためには、前年度の1、2月ごろからの準備が不可欠である。

Q-U を活用した児童生徒理解

高知県心の教育センター 今西 一仁

1. Q-U 実施のねらい

1 Q-Uが広がる社会的要因

- ①子どもの問題の多様化・潜在化
(外部からの観察の限界)
- ②早期発見・早期予防の必要性
(いじめや不登校等についての社会的関心の高まり)
- ③学校の説明責任

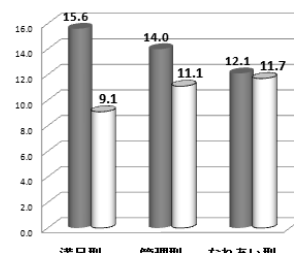
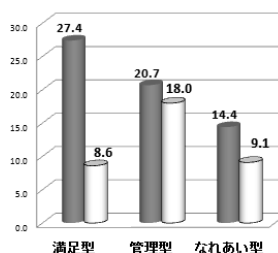
2 Q-Uの結果と学力との関係

小学生

中学生

小学生: Q-Uと学力の関係

中学生: Q-Uと学力の関係

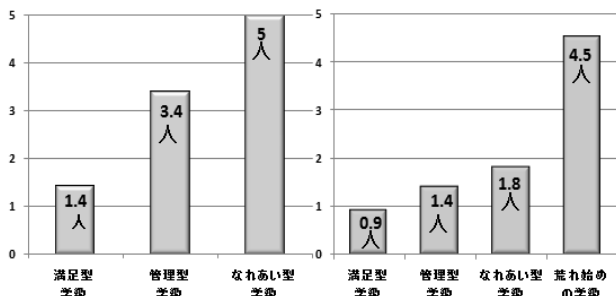


OA 自分の能力以上に学力を高めることができた児童生徒
 UA 自分の能力以上に学力を高めることができなかった児童生徒

3 Q-U学級タイプ別、いじめの出現率

小学生

中学生



児童生徒100人当たりの、「長期、いじめを受けていて、とてもつらい」と訴えている割合
 引用文献: 河村茂雄「データが語るの学校の課題」図書文化社

4 Q-U を実施するねらい

1. 児童生徒理解のため

学級集団の理解と児童生徒個々の理解

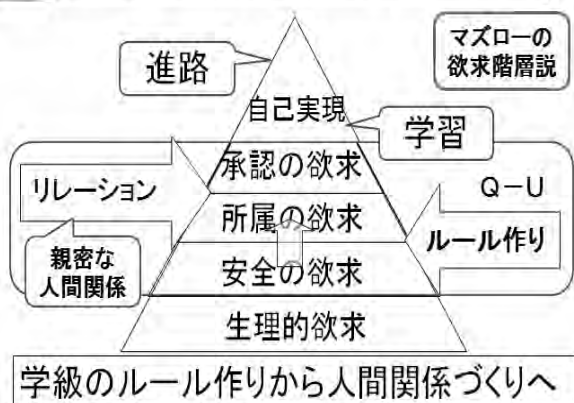
2. 校内連携を促進するため

学級・児童生徒支援についての校内連携

3. 校内支援体制づくりのため

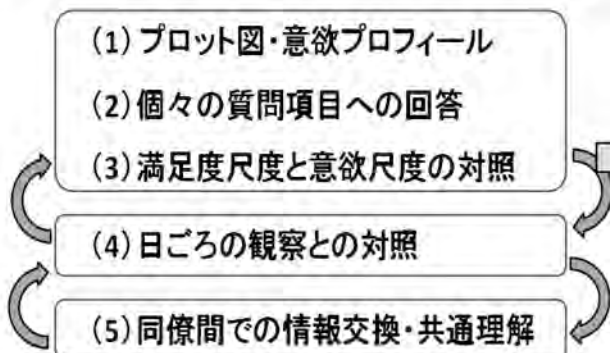
年間を通した支援サイクルと支援体制づくり

5 学級経営の2つのポイント



2. Q-Uによるアセスメントのポイント

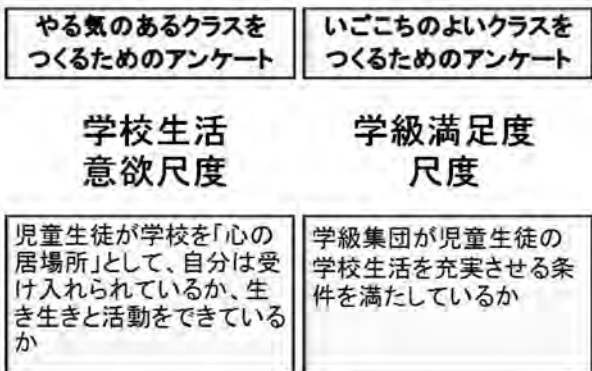
6 Q-Uによるアセスメントのポイント



Q-Uによるアセスメントのポイント

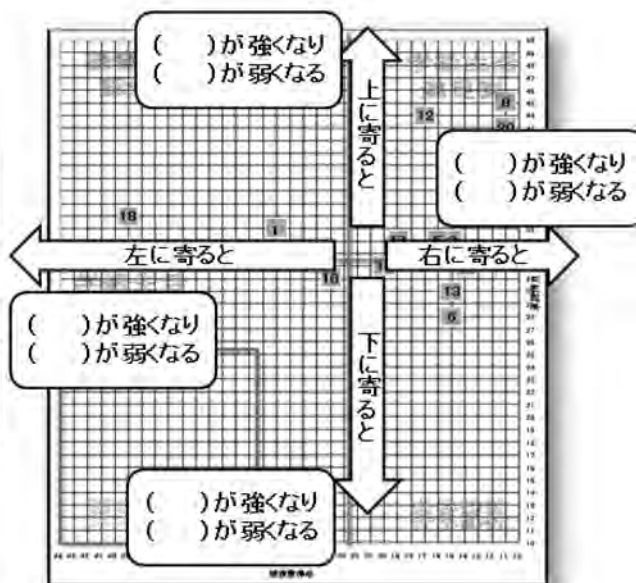
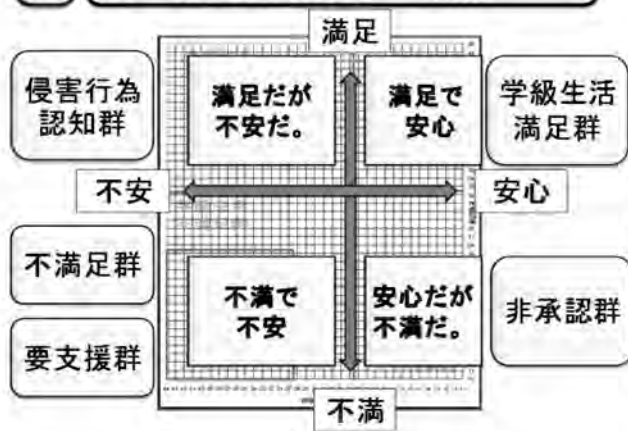
- (1) プロット図と意欲プロフィールの両方をよく見る
- (2) 回答一覧表を見て生徒個々の質問項目への回答をつかむ
- (3) 学級満足度尺度と学校生活意欲尺度の結果を照らし合わせてみていく。
- (4) Q-Uの結果と担当教員からの日頃の観察と対照させてそのズレを見る
- (5) 特定の教員の理解にとどまらず、学年団の教員など教員集団で情報交換を行い、多面的な生徒理解を心がけるとともに生徒の支援方針について共通理解を図る

7 Q-U の 構成

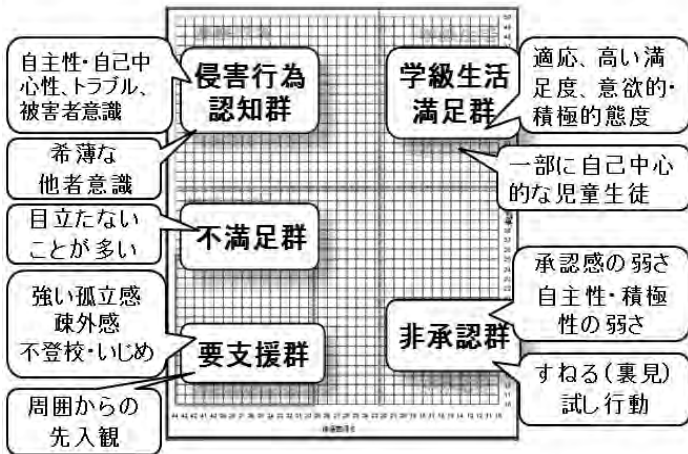


(1) プロット図・意欲プロフィールを見るポイント

8 プロット図の見方① 構成

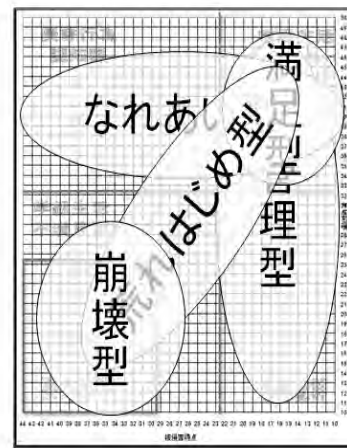


9 プロット図の見方② 児童生徒像



※レジュメ 8P 参照

10 プロット図の見方③ 学級像



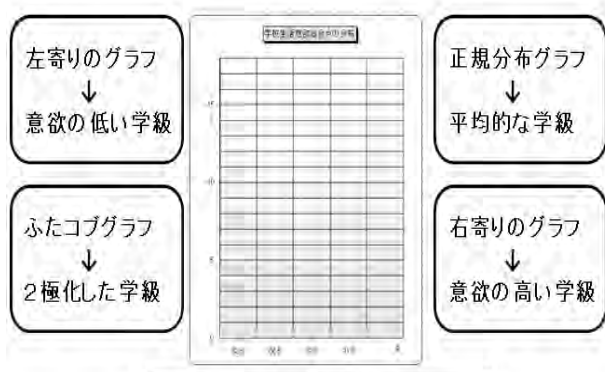
※レジュメ 9P 参照

ワーク1 学級満足度尺度のプロット図をどう見るか

学級満足度尺度のプロット図を見て、その特徴として気の付く点を下書きしてください。

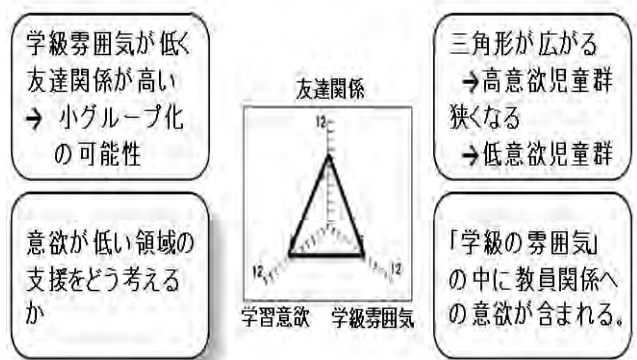
Blank dashed box for student notes.

11 学校生活意欲総合点分布の見方



学級全体のバランスをどう考えるか

12 意欲プロフィールを見るポイント



3つの意欲のバランスをどう考えるか

ワーク2 学校生活意欲総合点の分布図・学校生活意欲プロフィールをどう見るか

学校生活意欲総合点の分布図・意欲プロフィールを見て、その特徴として気の付く点を下書きしてください。

Blank dashed box for student notes.

(4) Q-Uの結果と(担任)教員の認知とのズレをどう見るか

16 情報共有のためのワークシート

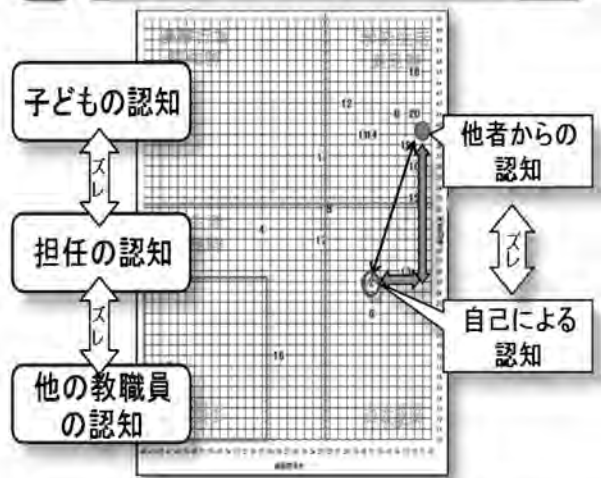
○学級集団の概要 ・学級の人数・・・ ・学級編成の状況(持ち上げり年)・・・	学級の特徴
○問題と解いていること ○学級のよみ点	否定的側面と肯定的側面
○学級の公的リーダーの役割・生徒(番号と簡単な説明)	公的リーダー
○学級と影響力(マイナスイカが強い)の大きい児童・生徒(番号と簡単な説明)	影響力のある子
○面白いや行儀が気になる児童・生徒(番号と簡単な説明)	気になる子
○プロットめ位置が不明確な児童から疑問に感じらる児童・生徒(番号と簡単な説明)	疑問に感じる子
○学級内の小グループを形成する児童・生徒(番号と簡単な説明)	小グループ
○4群にプロットされた児童・生徒に共通する特徴 ・発言頻度 ・発言内容 ・発言行為の認知 ・子満足度	4群の特徴
○担任教師の役割 ・学級経営・・・ ・授業の展開・・・	学級経営方針

※レジュメ 10P 参照

ワーク4

プロット図の位置とあなたの日常の観察とのズレが感じられる子どもをチェックして、あなたの日常観察から予想される位置をプロット図に書き込み、そのズレについて検討してみましょう。

17 プロット図上でズレをどう読み取るか

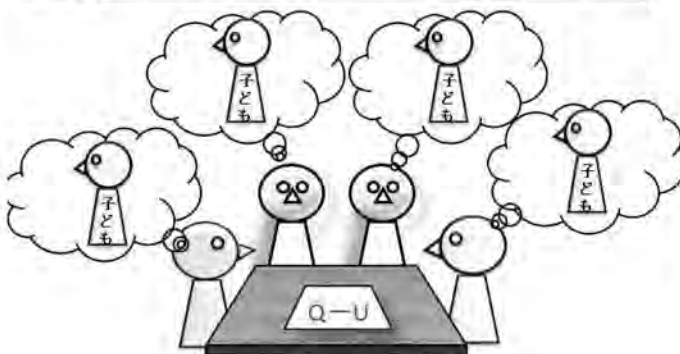


【子どもの回答と教員の認知(とらえ方)のズレを見るポイント】

- ① 教員から見るとプロット図のどの位置にいとみられるか、描いてみる。
- ② その子どもにかかわる他の教員にも尋ねてみて、子どもに対するとらえ方の調整を行う。

(5) Q-Uの同僚間の情報交換と共通理解をどう図るか

18 児童生徒理解の共通言語としてのQ-U

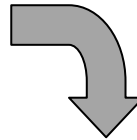
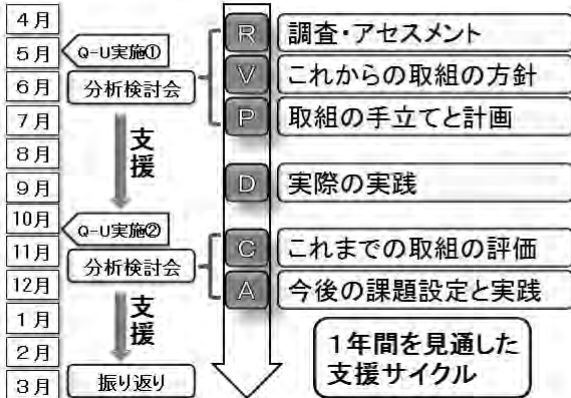


【Q-Uを用いた教職員間の共通理解】

- ① Q-Uの結果については担任だけの分析にとどめず、学年会や校内研修会で共有する。
- ② 学年会や職員会等で「気になる子ども」の名前が挙がったときには、Q-Uの結果と照らし合わせるなど、日常的な活用を工夫する。

3. 校内でQ-Uを用いた児童生徒理解をどう進めるか

19 支援サイクルづくりに向けたQ-Uの活用



Q-U 学級支援シート 記入例 ○△ 小学校 5年2組

R esearch 学級集団の調査・アセスメント

児童数 (28) 人
男・女 (16・13) 人

1. 現在の学級集団のプロット図 (5月20日 実施)

満足群 5人 17%	不満足群 7人 24%	満足群 13人 45%	非満足群 4人 14%
------------------	-------------------	-------------------	-------------------

2. 個別支援が必要な児童生徒の問題と考えられる点

①	E氏	男の子で友達がいなくて一人でいることが多い。授業も遅い。
②	D氏	寝る音が大きくし入を寝つけず音が聞こえ、注意されることが多い。
③	H氏	おぼろげな言葉でよく話しているので友達関係はうまくいっていない。
④	G氏	寝てしまっていることがあり、よくお話を聞かず、話を聞き逃す。
⑤	F氏	ふざけまわっていることが多い。日課と一掃はできていない。

3. これまでの取組: これまで力を入れてきた取組を3つあげましょう。あなたから見てその取組の効果について、次の1~5のうち一つを選んでください。
(5 十分できた 4 だいたいできた 3 わからない 2 あまりできなかった 1 十分なかった)

ゲームが盛ったお楽しみ、授業中も寝かすお楽しみを学校で実施する。	5 (4) 3 2 1
人を寝かせるような音はしないように寝かせる。	5 4 (3) 2 1
子どもへの言葉がけの徹底などを行う。	5 4 3 (2) 1

V ision これからの取組の方針

1. 目指したい学級集団のプロット図

2. 伸ばしたい意欲: 次の実施に向けてどの意欲を伸ばしていこうと思いますが。(○で囲む)

3. 支援のバランス: 次の実施時まで(2次の2点についてどのようなバランスをもって取り組めますか。)

ルールづくり

P lan 具体的な取組の手立て

D o 実際の取組

C heck 取組についての評価

A ction 今後の取組に向けて

©高知県心の教育センター

- ① 学級の現状の原因を、教師個人のパーソナリティではなく、生徒の実態と指導法のミスマッチに求める。
- ② 事例提供したクラス担任を支援できるように、チームワークを発揮して事例検討に取り組む。
- ③ 「日々の実践の中でできること」を、生徒と教師の実態に合った、具体的な行動レベルで考える。

Q-Uを使った事例研究法「K-13法」

▶▶ 事例提供者による事例の発表

参加者はプロット図にマークしたり、内容を書き込む。

- ① 学級のリーダーを説明します。
- ② 配慮を要する子どもを説明します。同時に、プロットされている位置が予想外の子どもがいたら説明します。
- ③ 子どもたちのおもなグループを説明します（グループの特徴、リーダーについても説明する）。
- ④ 学級の問題と思われる内容を説明します。
- ⑤ 参加者は事例提供者に疑問点・確認したい点を質問し、答えてもらいます。



▶▶ アセスメント

- ⑥ 参加者（事例提供者も含めて）が、考えられる問題発生・維持の要因を、できるだけ多くカードに書きます。
- ⑦ 全員のカードを出し合い、似た内容のもの同士を集めて画用紙に貼りつけ、それぞれに小見出しをつけます。

- ⑧ カードの貼られた画用紙を、重要だと思う順番に並べます。そう考えた理由を発表し合い、全員で協議して、一応の統一見解・仮説をつくります。

「私は～だから～と思う」という、アイ・メッセージで発表します。



▶▶ 対応策の検討

- ⑨ ⑥で考えた問題の要因に対する、解決法をできるだけ多くカードに書きます。抽象論ではなく、具体的な行動レベルで記述し、事例提供者が現状の力量で、現実的に取り組める内容にします。
- ⑩ ⑦と同じように整理します。
- ⑪ ⑨と同様に順番をつけ、話し合って統一の対応策をつくります。目的を明確にし、「1カ月後のサブゴールも明確にします。
- ⑫ 事例提供者が不安に思う点、懸念される問題点について、対応策を確認します。

▶▶ 結論と決意の表明

- ⑬ 事例提供者が、取り組む問題と、具体的な対策をみんなの前で発表します。全員の拍手をもって終了します。

【フォローアップ】

1～2カ月後に、再びQ-Uを実施し、ポジティブな変化が認められない場合は、再び同様の会議を実施します。

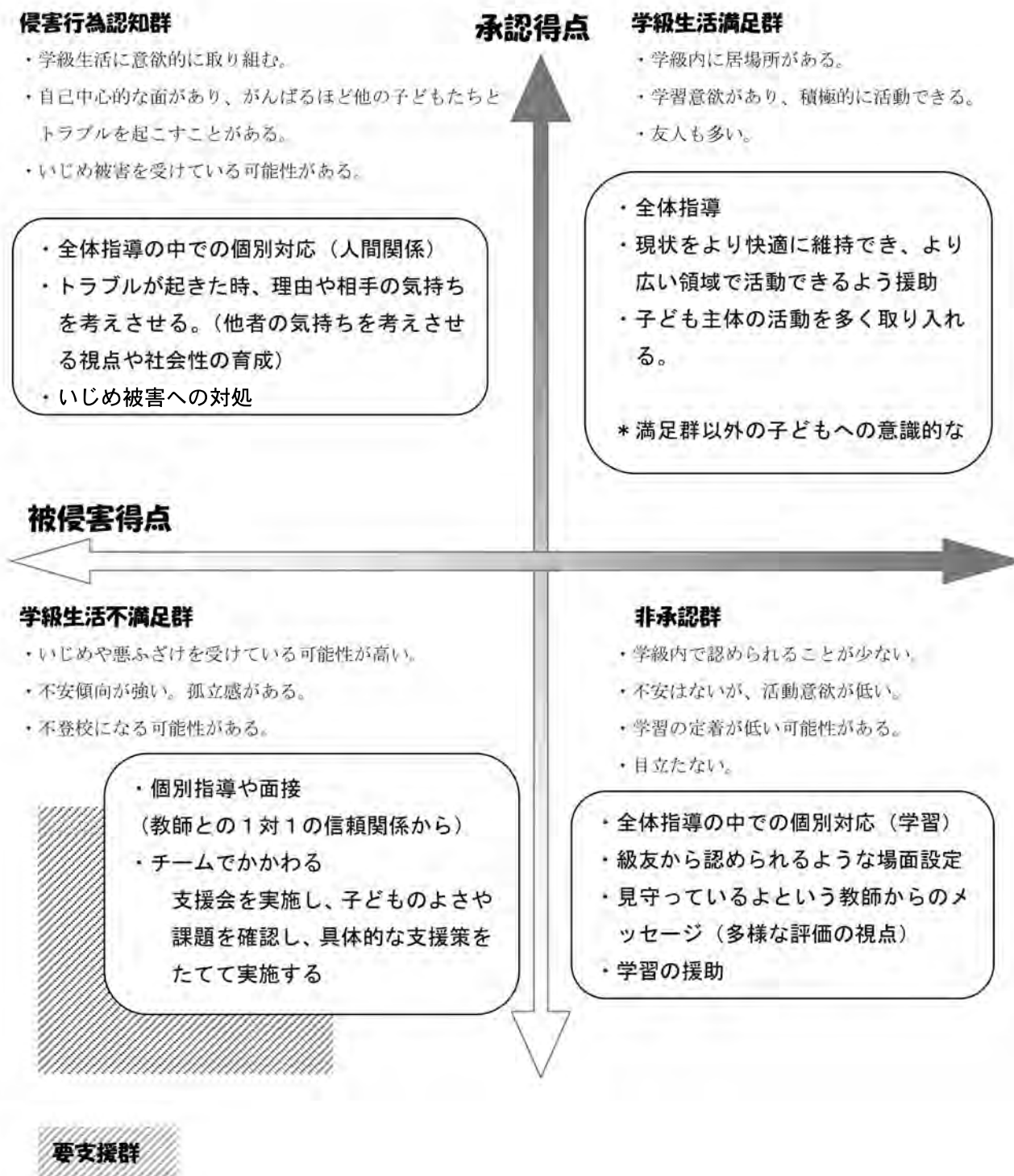
※ 河村茂雄「学級づくりのためのQ-U入門」

引用・参考文献

- 河村茂雄「学級づくりのためのQ-U入門」図書文化社
 河村茂雄「データが語る①学校の課題」図書文化社
 河村茂雄「学級集団づくりのゼロ段階」図書文化社
 河村茂雄「授業づくりのゼロ段階」図書文化社

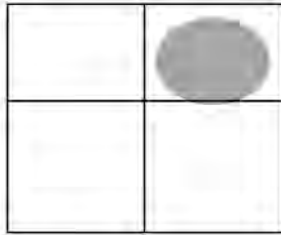
補助資料 いごちのよいクラスにするためのアンケート（学級満足度尺度）の解釈

1. 4つの群にプロットされた児童生徒の特徴と対応のポイント



2. 学級満足度尺度の分布の状態から見た学級集団の特徴と対応のポイント

① 右上に集まった状態：



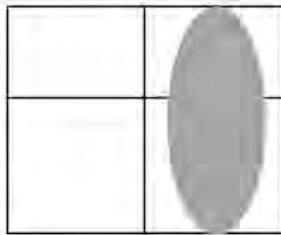
【特徴】

- ・ 多くの子どもが学級生活に満足している状態
- ・ クラス内のルールの強さ
- ・ クラスでの主体的、積極的な活動
- ・ 親密な人間関係

【対応のポイント】

- ・ 基本的にはこのままの学級経営でよい
- ・ 質を高める
- ・ 学級満足群以外の児童生徒への意識的な支援
- ・ 徐々に子ども主体の活動へ

② 縦に伸びた状態



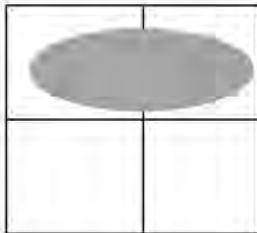
【特徴】

- ・ クラス内のルールの強さ、トラブルの少なさ
- ・ 学習や活動の個人格差
- ・ 希薄な人間関係
- ・ 教師からの影響力の強さ
- ・ しらけがちな傾向
- ・ 人間関係の形成が不十分で、意欲に欠ける面がある

【対応のポイント】

- ・ 多様な評価の観点を持つ
- ・ 周囲からの承認場面
- ・ 役割を越えた本音と本音の交流
- ・ 教員の自己開示

③ 横に伸びた状態



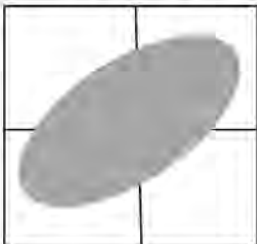
【特徴】

- ・ 自由でのびのびした雰囲気
- ・ クラス内ルールの弱さ、トラブルの多さ
- ・ 授業中の私語
- ・ 小グループ化
- ・ 特定の生徒がクラスの主導権

【対応】

- ・ 簡単なルールを確実に守る取組
- ・ ルールを守れたときの肯定的評価
- ・ トラブルがあったとき、今後どうすればいいかを検討

④ 斜めに伸びた状態：



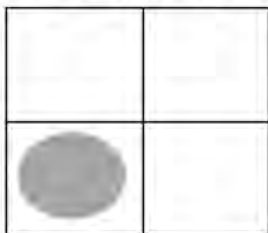
【特徴】

- ・ 子どもの満足度の格差
- ・ ②や③の状態から移行しやすい

【対応】

- ・ ルールのリセット（活動の時のしっかりとした約束）
- ・ 少人数からのリレーションづくり
- ・ 全体的な指導と個別の支援

⑤ 左下に集まった状態



【特徴】

- ・ 学級集団としての活動が困難
- ・ 相互の不信感・不安
- ・ いじめ、不登校へ

【対応】

- ・ 全体的な指導は当面難しいと捉える
- ・ まずは教師と1対1の信頼関係から
- ・ TT、合同授業
- ・ 保護者会
- ・ 2人組から4人、8人と学級を再建していく

第1回 Q-U を用いた支援会のための報告シート

(記入日 23年 5月 25日)

①学級集団の特徴		2年 3組 計 25人	
長所	明るく活発。気分がむらがあるものの、やる気があるときは集中力がある。		
課題	はじめがつきにくく、ルールが守れない。教科によって授業中騒がしいときがある。 基礎学力が身につけていない生徒が数名いる。		
②学級担任としての学級経営や授業展開などについての方針			
人も自分も大切にでき、自由に言いたいことがいえる学級にしたい。また、主体的に授業に参加し、落ち着いて授業に取り組むことができるようにしたい。			
③学級の公的なリーダー（「学級委員」など）出席番号と簡単な説明			
No	生徒の状態		Q-Uの結果
⑬	学級の代表委員としてクラス会などの司会をしているが、今ひとつリーダーシップを発揮できていない。		不満足群
⑳	人前に立って全体をリードするのは苦手だが、現実的な対応ができ、学級内の人間関係を調整する力がある。		満足群
④学級の中で影響力の大きい生徒（インフォーマルなリーダー）出席番号と簡単な説明			
No	生徒の状態		Q-Uの結果
③	常に仲間の中心であり、ムードメーカーであるが、時々調子に乗りすぎるところがある。		満足群
⑰	言動による影響力が強く、自分の思いを通すところがある。		非承認群
⑤行動や心理面で気になる生徒（出席番号と簡単な説明）			
No	生徒の状態		Q-Uの結果
①	わがままな言動が見られる。		非承認群
⑤	昨年度、学級の中で仲間はずれにあってきたことがあり、周囲に気を遣う。		侵害行為認知群
⑫	自分に自信があるが、時々人がいやがることを平気で言い、傷つけられる生徒がいる。		満足群
⑱	家庭の人間関係にトラブルが多く、その影響を受けて不安定になりやすい。		不満足群
⑥プロットの位置が教師の日常観察からは疑問に感じる生徒（出席番号と簡単な説明）			
No	予想位置	実際の位置	説明
⑩	満足群	不満足群	授業にまじめに取り組んでおり、仲の良い友達とよく一緒にいる。
⑪	満足群	非承認群	周囲からの評価が高く、成績もよい。
⑦学級内で小グループを形成する子ども（小グループ内の生徒の出席番号と簡単な説明）			
② ④ ⑩ ⑳	何事にも積極的・前向きに取り組む。		
⑫ ⑰ ⑱	⑰を中心にグループで行動することが多く、時に乱暴な言動が目立つ。		
⑧4群にプロットされた子どもに共通する特徴			
満足群	自分が表現できているが、中に自分勝手な子がいる。		
非承認群	静かに授業に参加できている。		
侵害行為認知群	被害者意識が強く、何かあると、自分以外の人のせいにすることが多い。		
不満足群	休み時間も一人でいることが多い。		

特別支援教育の発展と今後の課題

－発達障害をめぐる理解と対応－

大学入試センター入学者選抜研究機構 上野 一彦
(一般社団法人日本LD学会理事長・東京学芸大学名誉教授)

1 特別支援教育にかかわる心理士の資格

みなさん、こんにちは。ご紹介いただきました上野でございます。

私は、十年間学校心理士をしていまして、最初に「学校心理士」という資格をつくってきた一人です。米国では、発達障害の人たちのアセスメントは、教師と学校心理士でします。医者や弁護士を学校教育に関わらせると、膨大な費用がかかりますし、動きも悪くなりますので、学校教育には加わっていません。日本の場合でも、やはり、教育に携わる方が中心となってやっていたかなくてはなりません。LDについては、特にそうです。そうした背景もありまして、私は「学校心理士」資格を作りました。石隈利紀先生(筑波大学教授・日本学校心理士会会長)がアメリカでトレーニングを受け、日本に帰られたので、他の誰よりも彼を中心に進めたいということで、彼に託しました。

関連資格としては、「学校心理士」、「臨床発達心理士」、「特別支援教育士」があります。この三つの資格は、どれも3,000人から5,000人の資格取得者がおり、試験制度、更新制度などもしっかりしており、それぞれ特徴をもって頑張っています。また、先行する関連資格として、「臨床心理士」もあります。私は、臨床心理士のみなさんも心理士の仲間だと思っています。

私がここに来たもう一つの理由は、復興支援に関わり、皆さんと一緒に学校心理士が頑張っておりますので、応援したいという思いがございました。私は、石隈さんに、「米国では、学校の先生は心理士にはなれないが、日本の先生は、優秀だから心理士の資格を取れるようにするのもいいかと思う」と話しました。すると石隈さんも、「日本の場合、それしかないですよ」とおっしゃいました。そして、日本では、教員でも心理士の資格が取れるようになりました。かつて、学校内に「相談教諭」を配置する案もあったのですが、それは、うまく進みませんでした。だから「学校心理士」を大切に育てていきたいと思ってきました。

社会的には、先行する「臨床心理士」がスクールカウンセラーとしてよく知られていますが、米国では、スクールカウンセラーは心理士ではありません。心理士と言えば、しっかりとアセスメントができる専門職を指します。日本でも、「心理士」という国家資格を作って、アセスメントとカウンセリングの両方を実際に十分できる専門家を育てたいという気持ちが強いです。

昨日、LD学会設立20周年ということで、国家資格化のお話をしてきましたが、歴史の中で、米国では、1963年以降、特に1975年以降、LDの子どもたちを医者の診断ではなく、学校の診断によって育てていこう、発達とともに育てていこうと進めて来ています。こうした動きを日本にも作りたいたいという気持ちがあって、学校心理士も特別支援教育士もどちらも育ててほしいと思っています。それぞれ国家資格の領域できちんと働いてもらえるようにしていきたいのです。

米国には、IEP (Individualized Education Plan) という個別指導計画があります。これは法律的に定められていて、これをきっちりと査定するのが学校心理士の仕事なのです。日本の場合には、優秀な先生が勉強して、学校心理士の資格をとり、これをやるという方向があってもいいと思っています。これは資格化する時の大きな方向転換でした。米国では、心理の資格は、専門資格になっていて、私は、長年テストを作ってきましたが、WISC-Rというテストが開発された時、「このテストはおかしい」と、心理の専門職として会社に抗議をしました。「これは、子どものために使えない」と。そしてWISC-Rを作り直す動きが始まりました。これからテスト事情もどんどん変わってきます。

学校関係者の皆さんには、耳が痛いかもしれませんが、現在教師という資格で実施できるテスト、特にウェクスラー検査、K-ABC、DN-CAS (認知評価システム) など、21世紀の代表的な検

査がありますが、今後は、一般教員では、実施できなくなる動きがあります。ですから、先生方に資格を取って欲しいのです。学校心理士でも特別支援教育士でも、国家資格化となれば、移行期間として経過措置5年間があります。この期間に、ぜひ国家資格をとってもらいたいという気持ちがあります。昨日のLD学会でも、お話いたしました、学校の先生がテストを取って、子どもを指導するからすごく理解が深い、素晴らしい指導ができるのです。教師という資格でテストが取れる時代は、そろそろ終わり始めています。学校心理士と特別支援教育士の資格を両方取得してもよいですし、できるだけ両方が学校の中でうまくいくようにと考えています。

2 発達障害に関する全国調査

LDとともに、米国の教育は育っていきました。米国の場合、最新統計を見ておりましたら、3歳から21歳だという結果が出ていました。米国の義務教育は、5歳から21歳までです。なぜ21歳までかと言いますと、高等学校のディプロマ（卒業資格）をとるまでが義務教育で、障害がある場合には、プラス3年の猶予があります。その間でIP（個別指導計画を通した支援）が使えます。小学校入学前の幼児にもIPは広がっていますので、3歳から21歳までの一貫した教育の実現ということになります。この何十年間の動きをずっと見ていますと、だいたい十数%が障害があるとされ、IPを使っています。その中で5%くらいがLDです。約半分です。直接比較しても仕方がないのですが、米国では、ADHDという分類項目がなく、それは、身体の障害に入れてしまうのです。自閉症は、どんなに多くても1割弱です。それは米国では、安定した教育統計なので、そんな中で進んでくるわけです。

特別支援教育の中心であるLDについて、日本では、1990年ほどから正式に取り上げられるようになり、今から10年前に全国調査を行なっています。子どもの教育をきちんとやりたいという地域の教育委員会の指導主事を集め、LD、ADHD、自閉症とは何かをきちんと講義した上で、約4万人規模で全国調査を実施しました。

専門の医師などを入れていません。現場の先生方に、「あなたのクラスにこういう行動特徴を持った子どもがいませんか？」と、百数十項目について回答してもらったものです。その時の結果が、6.3%だということは、みなさんもご存じかと思います。

今回、10年ぶりに、東北三県以外の44都道府県の学校を完全にランダムにサンプリングして、さらに学級をランダムサンプリングして、今度は学級の中の子どもも10人ランダムサンプリングして調査いたしました。（東北三県は、地震の影響で大変だろうと思われましたので省いております。）統計上の照合としてこれ以上のことはできないと思う、しっかりした手法で、6万人規模で調査をかけました。十年前の調査は、担任と教務主任で（分からないながらも）チェックしてもらいましたが、今回は、全国に九十数%配置の特別支援教育コーディネーターの制度がありますから、担任とコーディネーターの先生でダブルチェックをしてもらいました。

結果は、12月に発表される予定です。実は、興味深い結果が出ています。出現率は、前回とほぼ同じくらいの結果がでました。日本では、「中学校には発達障害の子はいない」、「中学校には、非行と、不登校と、校内暴力しかいない」と言う方が今でもおられます。「あなたの学校に発達障害のお子さんが何%いますか？」と尋ねたら、校長先生は、なんと答えられるでしょうか？全国校長会の調査では、2%という結果だったそうです。今度の結果は、直接関わる先生方にお答えいただいておりますので、ここからもう一度スタートを切れると感じております。10年前に行った調査と、直接比較はできないものの、非常に良く似た結果が出ています。前回の調査は、かなりLD理解が進んだ地域で行った調査ですけれども、10年経って、それが全国に広がったと解釈してもいいと思っています。

統計学の専門家は、サンプリングの仕方や対象の子どもの違いから、厳密には、直接比較はできないと言いますが、国際比較等にもらみながら、これをどう説明したら誤解がないかを考えるのが課題

です。

東北では調査は行われませんでした。障害がある子どもたちに目立つアイテム、たとえばLDの子どもたちについては、30項目を挙げています。その中でどれだけ項目に引っ掛かるか、判定基準は一つです。小さい時期にひらがなが読めない子どもも、年齢が上がれば出来るようになります。もし、中学校でそれに引っかかる子どもがいれば、知的障害の重い子どもと判定されます。発達障害を全て入れた数字で見ますと、当然小学校のほうが7.8%と多く、中学校では3.4%となります。こうしたLD・発達障害系の子どもの教育と心理士資格は、非常にリンクしています。学校の中での学校心理士の働きがこれからますます重要になると思っております。

3 LD性・ADHD性

皆さんのお手元の印刷資料には、時々写真が入っています。私の趣味で撮った写真を入れています。私は、本当は作家になりたかったのですが、現役を離れてから嫌というほど本を読んでおりますが、この職業は普通のことをやっていたら出来ません。ところが、昨日も『いま、会いにゆきます』という小説を書かれた、市川拓司さんという方とお話したのですが、彼が書いたエッセイと私が書いたエッセイは余りに共通しています。彼は僕と同じようにディスグラフィア（書字障害）という、すごく字が下手な人です。

スティーブン・スピルバーグは、皆さんもご存知でしょう。面白い映画をたくさん作る人ですが、アスペルガーと言われており、やはり読み書きが苦手です。彼は今でも文字を追うのに、人の倍は時間がかかります。小さい時には、勉強が不得意で、いじめにも会ったそうです。それで、少年時代から映画オタクになり、今の地位を築きました。発達障害の人は、自分の得意なところを伸ばすとよいのです。ですから、カミングアウトは非常に大事です。

僕も60才になった時、妻に「どういふ爺になってほしいか？」ときいたら、瞬時に「とにかく普通の人になってください」と言われました。それから僕は、自分の中のLD性やADHD性に気がつきました。すると周りにもたくさんその傾向の方がおられたのです。たとえば、字は上手に書けないのですが、記憶力が優れていて、見たものをそのまま記憶にとどめておくので、別にノートにとる必要がない方もいます。

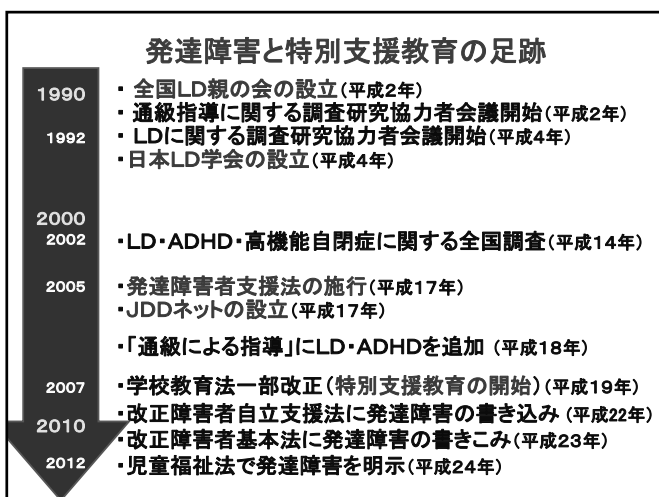
スウェーデンの小説で『ミレニアム (Millennium)』というものがありますが、その中に出てくる主人公は、〈カメラ・アイ〉を持っています。変わった子どもたちがいて、変わった大人たちがいて、こういう子どもたちを支援するためには、Psychologistが必要だというお話です。

4 発達障害と特別支援教育の足跡

米国では、1975年に法律ができて、IP（個別指導計画）がスタートしました。当時、LDが米国の支援教育の中心となっていました。しかし、米国でもこれが普及するのに15年かかりました。1990

年くらいになってしっかり定着したと言われました。

日本では、1990年に全国LD親の会を作りました。たくさんの方が働きかけてくれたので、文科省の方では、〈言葉の教室〉を作りました。それは、特殊学級としてでした。特殊学級でサービスを受けるためには、週に一回通うのでも、通常学級から特殊学級へ籍を移さなければなりません。そのため、小学校では、6年生になると〈言葉の学級〉をやめ、進学を考え、通常学級に戻すこともありました。中学校には、〈言葉の学級〉はほ



とんどありませんでしたから、通常学級に籍をおいたままでもサービスを受けられるようにし、1990年から始まった法改正で、言葉の問題だけでなくLDも一緒にやりましようとなったのです。LD親の会の全国運動が功を奏したと考えております。お手元の資料を見れば、歴史はお分かりいただけるかと思えます。1990年にLD親の会ができて、今、7,600人います。2002年に全国調査をやって、これがちょうど10年前のデータです。6.5%が通常学級で放っておかれているという結果でした。

この調査でスイッチが入って2005年に発達障害者支援法という法律ができました。JDDネットという関連団体のネットワークもできました。

翌年、1993年から通級による指導が開始されました。それまで、13年間LD・ADHDは通級による指導の対象に入っていませんでした。指導できる人がいなかったからです。2001年から特別支援教育士という専門資格を作りました。それに先立って「学校心理士」資格も作っていたわけです。法律ができるといろいろなことが変わります。2007年から「特殊教育」という言葉はやめ、「特別支援教育」に変わりました。これは、文科省の中で検討され、関連する法律に照らしてより適切な用語として、従来の「特殊教育」ではなく、「特別支援教育」という新しい用語が出てきたのです。関連する法律が全て整うまで、2001年から2007年まで6年間かかりました。障害者自立支援法や児童福祉法などにも、全て発達障害が明示されるようになっていきます。

5 特別支援教育の対象となる障害種別

特別支援学校	特別支援学級	通級による指導
視覚障害	知的障害	言語障害
聴覚障害	肢体不自由	自閉症
知的障害	身体虚弱	情緒障害
肢体不自由	弱視	弱視
病弱(身体虚弱)	難聴	難聴
	その他(言語障害、 自閉症・情緒障害、 病弱)	LD
		ADHD
		その他(肢体不自由、 病弱、身体虚弱)

米国の場合、医師の立場からは、発達障害のなかに知的障害も入ります。ですから自閉症は問題ありませんが、LDやADHDは知的障害を伴わないと考えますので、知的障害という概念はねじれていて、厄介です。しかし、専門家はこれを理解している必要があります。日本でも、こういうことはありますね。例えば、〈児童〉という言葉は、文科省では、「小学生は〈児童〉」と表しますが、厚生労働省では、「18歳未満は、ぜんぶ〈児童〉」と表します。そういう違いがあることを、専門家はきちんと理解しなくてはなりません。

今、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導は、3つの支援制度からなり、それぞれが扱う障害者支援は、前に書かれたようになっています。

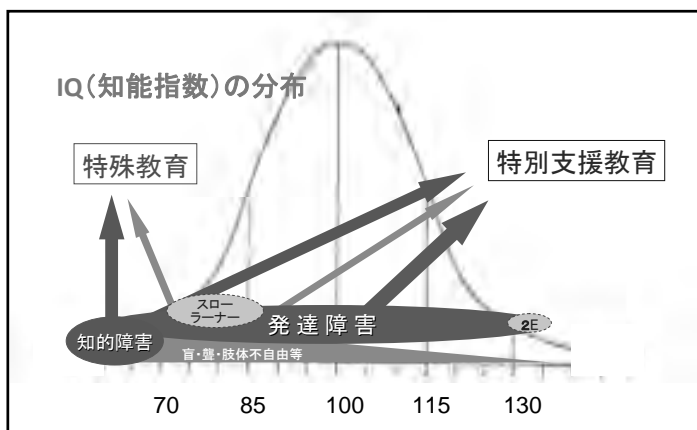
「情緒障害と自閉症を分ける」「LDとADHDはきちんと指導対象に入れる」ということも学校教育の中で明確になりました。これが日本の教育のスタイルです。

しかし、世界の基準はこれではありません。日本は遅れています。関係法律のなかで、実行するのに必要な整備がととのっていません。日本と米国を比較してみてもずいぶんと違います。

米国は、障害種別を分けません。小・中学校であれば、サービスは、通常の子どもたちの20%ほどが受けています。たとえばカウンセリングにいたりするわけです。通級による指導でも、20%~60%くらいの子どもが受けています。子どもによってサービスを受けるパーセンテージが違うだけです。特別支援学級では、通級する子どもは、特別なサービスを受けている以外は、通常学級で教育を受けています。特別支援学級で60%を過ごす子どもも、40%は、通常学級にいます。そういうパーセンテージが子どもによって決まっているわけです。

米国でも、数は少ないけれど、特別支援学校があります。寮がついた学校もあります。親御さんは、お子さんが必要なサービスを受けるために、「ここでやってほしい」と選びます。日本では、盲の障害などは、特別支援学校(盲学校)で教育する必要があるとおっしゃいますが、それは、日本の特徴です。場所を決めてやるというところを、私たちは崩したかったのです。障害というものは連続ですから、場所を区切ってしまうと、「特殊学級に入る・入らない」「障害と呼ばれる・呼ばれない」というふうな、連続したサービスが受けにくい状況が生まれやすくなります。

6 「特殊教育」から「特別支援教育」への転換



特殊教育から特別支援教育への転換

るのです。ところが、障害のレベルで子どもを区切ってしまうと、そこにエアポケットができてしまいます。障害が軽度の子どもたちについては、心理士がアセスメントをし、「この子に合った教育をしっかりと丁寧に教育していきましょう」と言えるようになってきていると思います。しかし、100人全体に対して言えるかというところはどうでしょう。特に、障害だと言うほどではないけれども、知的な遅れがあり、授業についていくのが難しい子どもたちを放っておくと、見事に落ちこぼれていくことが多いです。どこかで線を引くということは、そうした子どもたちに合わせた教育のあり方を忘れやすくさせるのです。

もうひとつ、日本の特別支援教育は、教員免許制度に関係するのですが、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱と、分かれています。肢体不自由と病弱の分野にも発達障害の専門教員が必要です。しかし、身体障害系と知的障害系のどちらにも属さない発達障害の専門教員を配置する基盤がまだ整っていないのが現状です。

「エッセンシャル・ファンクション (Essential function)」という法律用語があります。私はこれを使って大学で発達障害の支援を導入してきました。すべての子どもたちに求められている基本的な能力 (エッセンシャル・ファンクション=不可欠な機能) が、障害によって発揮できないのであれば、その発揮できないところをカバーすべきだという、特別措置の考え方です。そして、そのために何が使えるかというところ、コンピュータは、相当役立ちます。それを使えるお子さんたちと、それがうまく使えないお子さんを分けなければいけないのは、これからのスタイルです。いままでの障害概念と、一般に健常と呼ばれる子どもたちの間をつなぐ〈橋〉こそが発達障害であると思います。先ほどあげたスピルバーグや、トム・クルーズ、ジョン・アーヴィング (John Winslow Irving) などの例もそうです。

ジョン・アーヴィングは、有名ですね。自分の子どもがLDだと学校から呼び出しを受けて、「なんだ、僕と同じだ。自分はLDだったのだ」と判明したそうです。新聞記者が「あなた自分が書いたもの (脚本や小説) を読めますか?」と訊きましたが、彼は、自分の書くものに関しては、声を出しながら (PCの音声認識) 書きたいです。だから、文字を見て悩むことはありません。他にも、字を書くのが得意ではないので、映像を思い浮かべ、それをコンピュータに落として行って、インターネット上で発表し、読者を獲得するというインターネット作家もいます。まさに現代的な作家です。

発達障害が出てきて、特別支援教育となり、場所と程度によって決める教育から変わりつつあります。これからは、その子どもは一体どういう点で力が発揮できていないのか、困っているのかを考えた、個々のニーズに合わせた教育をしていかなければいけません。しかし、全ての先生方の認識がそのように切り替わるには、時間が必要です。障害によって特別な指導方法があるとは思いますが、同じ自閉症でも知能の高い子どもと低い子どもでは、教え方は変わってきます。また、医師からは、自

これは正規分布の図です。

日本の教育の伝統は、100人に2人～3人の知的障害の子どもがいて、通常教育では無理なので、特別な学級を編成すべきであるとしてきましたが、これには、大きな欠点があります。

私は、差別禁止法のヒアリングに立ち会う機会がありますが、この考え方でいくと、障害のある子どもと障害のない子どもの二種類に分けることになってしまいます。しかし、100人の子どもが障害の重い子どもから軽い子ども、障害のない子どもまで、実際は連続して存在してい

閉症の典型パターンを聞かれますが、パターンはいくつもあります。言動性が高い自閉症もいますし、動作性が高い自閉症もいます。やや共通しているところは、処理速度が落ちやすいところでしょうか。そういう特徴が出やすいというだけです。ですから、子ども一人ひとりを（診断名とは別に）見なければなりません。

米国のSchool Psychologistは、ドクターレベルまでいくと、診断書も使えますし、投薬もできます。まだまだ道は遠いです。今の学校心理士ではそこまでは無理でしょう。ですから、努力をしたいのです。国家資格は、そのための第一歩なのです。私は、学校心理士、特別支援教育士、心理士と、きちんと学んだ人が、心理学を子どものために役立ててくれることを望んでいるのです。

特別支援教育法は、障害のある子どもだけを特別に教育するというのではなく、支援のニーズのある子どもをいかに見つけるかを大切にするものです。

1992年に米国で学んだのですが、「私たちの教え方で学べない子には、その子の学び方で教えなさい」という言葉がありました。これは、当初は首をひねりましたが、今ならよく解ります。これで、あらゆる発達障害に対応していけるはずですが、それから、1970年代に「Learning Disabilities」という言葉を初めて翻訳し、日本に紹介いたしました。今は、学会名も「Learning Disability」ですけど、私はもう一つ、「Learning Differences」という言葉も大切にしています。当時は、なにを指しているのか解りませんでした。いまは解ります。その子の学び方の違いです。私たちは、ステレオタイプ的に決めつけて、医師の診断名で解ったような気持ちになります。心理検査をやっていると違いがよく解ります。中には、私たちをはるかに上回るような、特殊な認知力を持った子どもがいるのです。そういう時、僕らは、子どものごく一部分を解ったようなつもりになっているだけなのだと思いますし、心理検査の奥深さが分かります。

知能がはっきり遅れているわけではないが、やや遅れ気味で、発達障害も身体障害もない、いわゆる知能の発達がゆっくりしている子どもの中に、「落ちこぼれ」が出てきます。米国では「Learning Difficulty」と呼び、「学習困難」と称します。

7 2 E教育とは

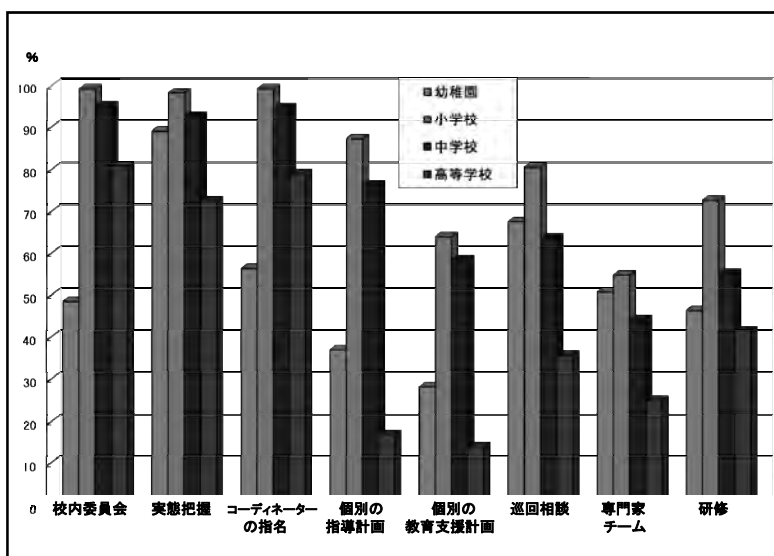
さらに今、注目されているのは「2 E」、つまり、「twice exceptional」といって、二重に特別な子どもを指します。発達障害という特別さと、知能が高いという特別さを持っています。この子どもたちを欧米では「ギフテッド (Gifted)」チルドレンと呼び、この子どもたちをきちんと育てなければ国力を損なうと、その教育に力を入れています。

日本では、ギフテッドである子どもたちの教育は、十分でないように思われます。

LDやADHD、自閉症の方で、成功していらっしゃる方のこれまで生き立ちを分析してみて、解ったことがあります。1つは、まず知能が高かったことです。2つ目は、周りに彼を理解する親やきょうだい、祖父母、友人など、数は多くないものの確実に存在したことです。「理解する人がいた」ということは、自尊心をぼろぼろにされずに成長できたということです。人間的にその人を支えるものがあつたのです。

人をダメにしていくのは、簡単です。ADHDの子どもたちは、もともと能力はあるのだけど、期待されるスイッチが入りにくいのです。先生の期待通りに、うまく集中できません。自分の好きなことばかりに勝手にスイッチが入ってしまいます。そのため、「ちゃんとやる力をもっているのに、怠けている」と言われてしまいます。ある子どもが学校の行事の時にたまたまスイッチが入ります。理解のある先生だったら、「今、スイッチが入ったのだな、ここは、ちゃんとできるのだな」と思ってくれます。しかし、それを見て、「ちゃんと出来るのに、なぜ普段からやらないのだ！」と叱る先生もいます。子どものやる気を生かすか、つぶすか、子どもへの理解で変わっていくのです。

8 「特別支援教育」から「支援教育」へ



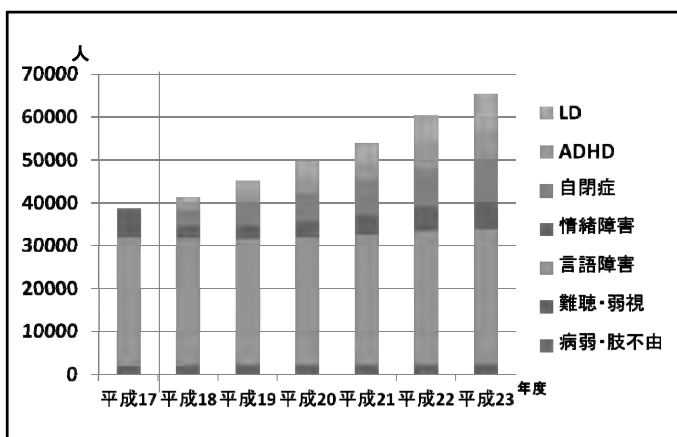
国公立全体における校種別 支援体制の整備状況 (H23年度)

育力が必要です。私たちは、環境をきちんと整備することによって、育ちやすい状況を作ります。無理やり根を引っぱったり、伸ばしたりせずに、あとは時を待ちます。待てない教育もよろしくありません。そのようなことを、お母さん方にも解ってもらいたいです。

私が職場に通う途中で、たった1本の赤い花を見せていただきました。毎年だんだん膨らんで、花がさいて、最後はぼろぼろになってしましますが、それが愛おしいです。

毎年9月1日付けで文科省がサンプリング調査を行っています。「実態把握、コーディネーターの指名、個別の指導計画、個別の支援教育計画、相談専門家チームの研修などを、学校単位で行っていますか？」という調査です。この数値を米国のように、15年ですべて100%にしたいのです。出来るだけ早く100%になるように努力する姿勢が重要です。私が文科省に助言しているのが、こうしたやった・やってないという調査ではなくて、例えば、通級による指導の場合なら、「効果をあげて卒業した子どもが何人いますか？」と、効果を問う調査を実施しようということです。

9 「通級による指導」を受けている児童生徒数の推移



「通級による指導」を受けている児童生徒数の推移

人はいるだろうといえます。

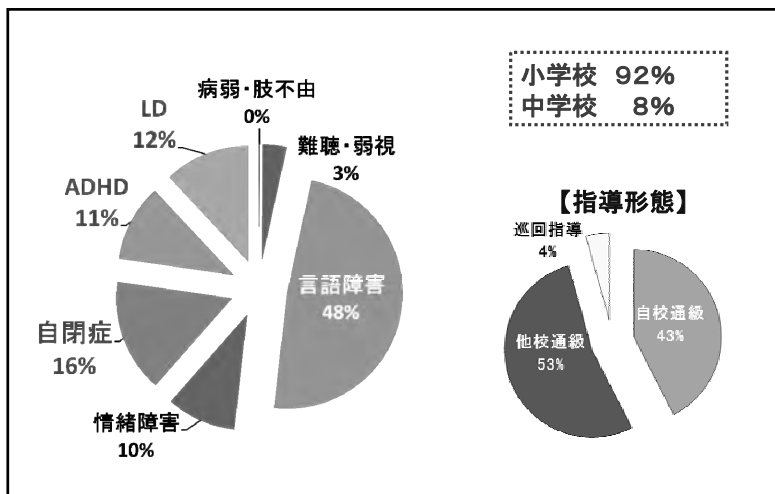
実際ここで扱っている子どもは、未だ3万人です。これは20分の1の数字です。通級による指導を

大学へ通う道でも、いろいろな花々を見てきたのですが、植物と教育は同じだと思います。どちらも土を耕し、環境を準備することや、ほどよい光とほどよい水をやるのが大切です。光は、愛情かもしれません。それも、あまりに強すぎると枯れてしまいます。水は教育力かもしれません。水は必要だけれど、週に5日も6日も塾で「勉強、勉強」とやると、根が腐ってしまいます。ほどよい光と、ほどよい刺激が必要です。乾いている時に水が欲しいのですから、年中やってはダメです。必要な時にちゃんと必要な刺激を与える教育

さて、これが実数です。平成10年に法律ができました。

平成18年から、LD・ADHDは通級で指導するように制度が変わりました。文科省が分析してみると、言葉の障害の数は、あまり変わりません。変わらないだけではなく、軽度の言語発達遅滞を抱えて、動きが取れなくなっているところが多いと思います。去年初めて、この制度のなかで言語障害が48%まで下がりました。問題なのは、ADHD、LDの子どもたちが3倍になっていることです。文科省統計では、この子どもたちは60万

受けていて思っている子ども、この制度がうまく動けば通いたいという子どもがまだまだたくさんいます。



「通級による指導」を受けている児童生徒数の比率 (2011. 5. 1)

これは12月で発表されますが、そうした子どもたちは、今、どうしていますかと尋ねると、「困っている」と言います。通級の指導にはいっていませんので、「自分の教室で一生懸命配慮しています」と、先生方は言っています。日本は、システムの整備が遅れ、個々の教員に努力を求める伝統があります。「先生をしっかり育てろ」と言いますが、それでも限界があると思います。本当に大変だと思います。これが一番新しい去年の統計ですが、初めて言語障害が50%を割り、

LD、ADHD、自閉症が増えました。東京大学の栗田広さんという人が、イギリスの都市部で何年も調査をやっていますが、丁寧に調査した結果、自閉症は1%だとおっしゃっています。日本の場合は自閉症という診断がつけられる子どもが多いようです。図を見ましてもやはり、中学校が本当に少ないのが気になります。

本来ならば2：1なのですが、中学校では極端に少ないのです。それには理由があると思います。

中学校では、問題が錯綜し、二次的な障害が多くなるからです。小学校低学年では、親御さんも勉強に気を遣っていて、関わりもあるので、わりと障害が見つかりやすいです。中学校になると、「うちの子は、勉強はできないけれど、運動はできます」と、運動部で活躍し、学校に居場所があるという子どもも出てきます。そういう場合、先生も「まあいいじゃないか」と思うのです。中には、「うちの子どもは、学習障害で不登校です」とおっしゃる方もいますが、不登校は、何が原因か解りません。中学校では、二次症状が重くなって、通級出来ない子どもも多くなります。だから数値は減ってしまいます。

また、私がずっと主張してきたのが実際の通学手段が整備されていないという問題です。特に、地方では、大変です。よいサービスを受けるために、山の子どもが遠い都会の学校に来られるのでしょうか。現在の日本の制度では、スクール・バスを出したりしません。親の責任において通わせなければならぬのです。義務教育で、そういった特別な支援が必要だと認めているにもかかわらず、通級の手段が確保されていないのです。親御さんが生活のために仕事を休めなければ、子どもは、サービスを受けられません。例えば、皆さんも、「自分のクラスの子どもを放っておいて、通級に子どもを送ってきてください。」と言われたら、それは「できない」とあきらめざるを得ないでしょう。親は、我慢せざるを得ません。仮に、学校の先生が送っていく気持ちがあっても、事故の責任の所在等を考えると、そう容易に出来ません。そういうわけで、自校通級が中心となりますし、教師が訪問して指導する活動が中心になります。これについては、東京都がはっきりと方向転換をいたしました。自校通級型の通級指導を今後はできるだけ増やしていくとしました。東京都の場合には、拠点方式で行っており、一人の先生がエリアの学校を巡回するシステムです。それを自校通級できるようにするというスタイルにしていくということです。これから、地方の知恵の出どころです。それぞれの地方で特色がありますので、必ずしも同じようにやる必要はないのです。大事なことは、自分たちの地域に合った方法を取ることです。

よいサービスというのは、利用しやすく、効果がなければだめです。子どもを受け入れて「ここは

安心でしょう？」というだけでは、教育効果はありません。例えば、不登校の子どもが安心できる居場所を見つけ、そこに行けるようになることは大事だと思いますが、そこで力を蓄えて、元の居場所に戻れるようにするプログラムや、カウンセリングが受けられない所では、教育効果は、期待出来ません。ここが日本の取り組みの弱い部分だと思います。

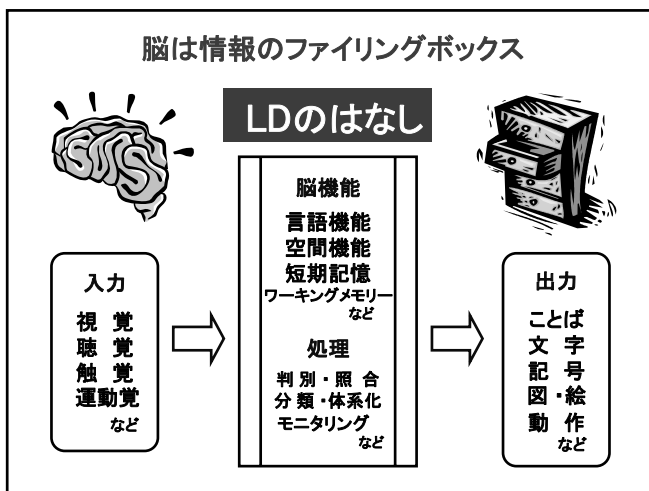
10 発達障害者の支援

発達障害者の支援は、去年あたりから変わりました。

知的障害、身体障害者の方と分離し、LDやADHDは、発達障害とされないで、精神保健福祉手帳を受けられるようになりました。

私も保育所、幼稚園向けの本を何冊か書きましたが、幼児期は、確定診断をしなくてもよいですから、発達障害に早く気づきます。早い気づきは、丁寧な育て方につながりますので、それでうまくいけばいいのです。なるべく、早く気づいてほしいです。そして、最終的には、その人たちが社会人として社会参加をしてほしいと思っています。つまり支援される側だけでなく、支援する側になってもらえるようにしたいのです。すると、どの障害の方も、障害に対しての理解が深まります。これは、もっと連携していかなければなりません。

11 LDの特徴

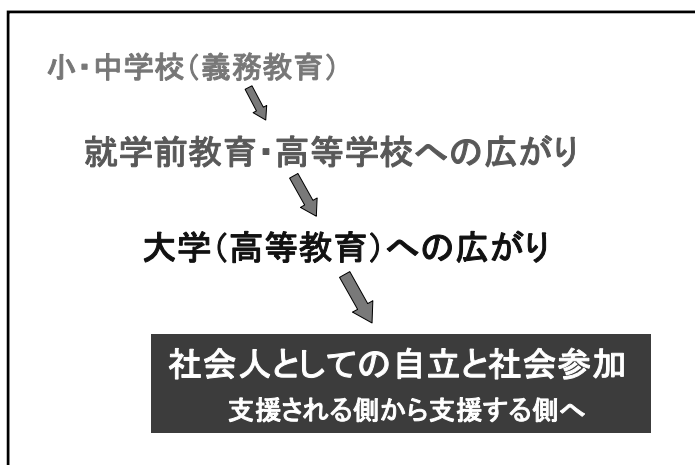


LDというのは、頭の中に知識の整理たんすがあって、その引き出しに部分的な不具合があるものをいいます。そのあちらこちらに不具合があるのが知的障害です。話す、聴く、書く、計算する、推論する機能があり、この基本的な学習する機能のなかに、出し入れの不調があるのです。

しかし、出し入れの不調は誰にでもあります。地図が覚えられない人がいれば、運動ができない人もいます。これが個性というものです。LDというのは、個性的な存在であって、不具合が学習という面にかかわっていることに特徴があります。

精神及び行動の障害 (F00-F99)		<法律>	<手帳>
F00-F69 統合失調症や気分(感情)障害など	精神保健福祉法	知的障害者福祉法	精神保健福祉手帳
F70-F79 知的障害(精神遅滞)			療育手帳
F80-F89 心理的発達の障害 (自閉症・アスペルガー症候群、その他の広汎性発達障害、学習障害など)		発達障害者支援法	精神保健福祉手帳
F90-F98 小児(児童)期及び青年期に通常発症する行動及び情緒の障害 (注意欠陥多動性障害、トウレット症候群)			

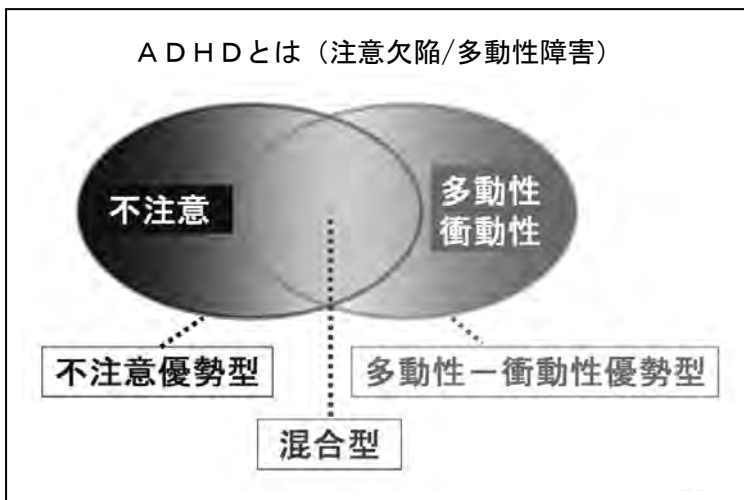
発達障害者の支援
(発達障害については、精神障害に含まれるものとして明記)
I C D - 10 (疾病及び関連保健問題の国際統計分類)による説明



ライフステージを通しての支援

外からの刺激が入ってくると、頭の中でそれを整理をして、出力できるように脳の整理タンスにしまうわけですが、その一連の過程のどこかに不調があるわけです。(図は、ウェクスラーのインデックスという概念です。)

12 ADHDとは



今回、注目しているのは、ADHDの数よりADDが増えてきているのではないかということです。ADDが増えるということは、「不注意型」が増えたということです。ADDの子どもは、ぼんやりして見えるので知能が遅れているのかと誤解されてしまいます。しかし、この子どもたちは、自分の好きなことだったらどんどんできるのです。ADDは、女の子に目立ちます。授業がつまらなくなると外をぼんやり眺めたりします。ただ自分の中の世界は大きく広がっています。以上のようなタイプ

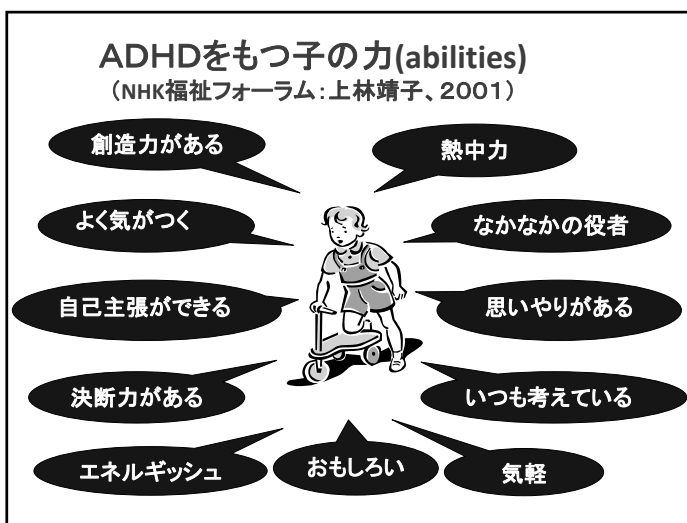
があって、ADHDとADDの両方を持っている子どももいます。

この図は上林靖子先生（精神科医）とジョイントした時にいただいた図ですが、例えば、ペアレント・トレーニングなどもそうですが、親や学校の先生とお話するとき、この領域（※注：図の右の部分）だけは薬が効く子どもがいるのです。この時、親に「お子さんは、注意欠陥多動性障害でしょうから、病院にいったはいかがですか」と言ってしまうと、たいがい関係がうまくいかなくなります。「私は、お子さんのこういうところをかっていのですが、こういうところがとても心配です。ですから一緒に勉強しませんか？」というのがよい進め方です。

私が大野先生から教わった大事なことが3つあります。

1つ目は、皆さん自身、わからないことは「勉強します」とよく言いますが、それは、あまり効率のいいことではない場合もあるので、他の方法を考えた方がよいということです。つまり、2つ目の

こととして、自分のできないことを誤魔化さないで、情報のネットワークを持ち、活用することを心がける大事さです。そして、3つ目は、反応をよくすることです。ネットワークを軽くし、直ぐに動き出すことが大切です。



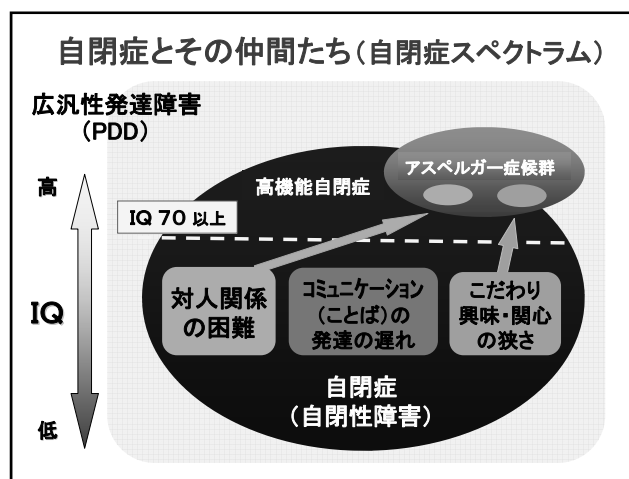
ADHDの子どもは行動力があり、よく気がつき、発言力があります。決断力もあります。思いやりがあり、演技派で、集中力があります。

こんないい所の裏は、悪いところばかりですが、この図にあるように、やはりいい所をちゃんと伸ばしてあげることが大切です。

13 自閉症スペクトラム

自閉症については、来年か再来年あたりにPDDという診断結果が消えていく方向です。曖昧であ

ることと、PDDが軽い自閉症と勘違いされることなどが理由です。PDDの中にも様々なタイプがあるのですが、医師は、こだわりの強さでPDDと診断することが多いようです。「自閉症」という言葉は残りますが、自閉症も知的障害を持っているものからそうでないものまでさまざまです。特に、対人関係等のコミュニケーションやこだわりの強さがあるかどうか、IQが高いかどうかの3つの特徴のうち、こだわりは持っていて対人関係が良好で、IQが高ければ、かなりなめらかに話せるようになります。こういうタイプの人を「アスペルガー症候群」と言います。高機能自閉症の人は、2つのタイプがあって、ADHDを含む人、ADHDを含んでいない人です。ADHDを含まない人は、非常に内省的で大人しく、引っ込み思案で、しかも論理的です。このような方たちは、世の中のコツコツやるような仕事が合うのです。結婚生活がうまくいく例は、このような方とADHDの女性の方、つまり引っぱっていけるような方がパートナーになると、とても上手くいきます。



14 特別支援教育のモデル

私は、特別支援教育をなんとか自分の手で広げていきたいと思っています。

全国を回りますが、診療所や教育相談所を持つより、学会をもって仲間を広げること、自分の地域でモデルを作ることが大切だと思っています。

私が、渋谷区で特別支援教育のモデルを作ってから、6年が経ちます。そこは、とても小さな行政区です。小学校は20、中学校が8、小・中学生が7,000名くらいです。その中で、特別支援教育のモデルを作りました。すべての学校に通級指導による教室を作りました。専門家チームは、実際に、5年間で400例ほど精査をしました。子どもを待たせないことを目指し、迅速に取り組みました。渋谷区の例は、よいモデルになると思いますが、校長に対するレクチャーも数多く行いました。学校でも非常に敏感になっていただいて、親御さんの理解がある場合は、学校から専門家チームにかけることができるのです。そこで初めて、医者が介入します。親が支援を申し込めば、アセスメントもできます。教育委員会の務課のなかに、臨床心理士と特別支援教育士と2つの資格をもっている方を2人配置して、LDI-Rという質問紙を使って、学校で子どもの検査・観察をしています。これで9割がた検討がつきます。

そして、データを全部そろえて、月に1度か2度、専門家のチームで一気に会議を行います。ここでは、確定診断はいたしません。親が教育相談センター等でカウンセリングを行っている場合は、その機関の責任のある方も一緒に来ていただきます。学校からは、校長と担任と特別支援教育コーディネーターの基本3セットです。専門的なデータに基づいて、その子どもがこれからどうするのかを話し合うのです。この一連の仕事を、400例してきました。このように、1つの行政区で実際にできているのですから、多くの自治体でやっていただきたいです。また、この活動は、就学支援委員会とリンクしていなければいけません。就学指導というのは、学校に入る前にやって、終わるのではなく、ずっと続くべきであると考えております。

15 保護者の願い

私が直接感じていることは、親からの相談が早くなっているところにあります。

今、渋谷区でも、相談の半分は小学校の低・中学年までです。小学校6年生や、中学校2、3年生は進路の関係もありますから、それぞれの決定をいかに間違えないようにするかという、かなり厳しい

学校で聞く保護者の声

- 特別支援をぜひ受けたいと思うのですが、クラスの中でお願いしたい
- 知能検査は本当に必要なんですか、どこで受けることができるのですか
- 子どもが特別な支援を望まないのですが
- (明らかに知的発達に遅れがあるケースで)勉強が遅れているのでお願いします

相談になります。

親達は、とにかく支援してほしいとおっしゃいますが、それでも、通常学級ではなるべく目立たないようにやってくれというのです。早く気づいて、障害が軽ければ十分に可能なのですが、全部のケースでそれができるわけではありません。実際、米国で調べてみますと、知的障害の子どもの3分の2は、特別なセッティングで教育を行っています。読み・書き・計算は、特別学級に行きますが、あとの時間は、通常学級に在席しています。日本のように、特別支援学級にずっといるという

ことはありません。特に、行政側が入れっぱなしにすれば、法律違反になります。

知能検査は、20年前に、神戸で初めてプロジェクトを始めた時には、とんでもないと言われました。ウェクスラーのWISC-IVの全国標準化の際には、守秘義務の関係がありまして、学校でデータをとれるか私も心配でした。そこで、S.E.N.Sという特別支援教育士の資格をもっていらっしゃる全国の方たちにお願ひしました。すると、やはりアセスメントに強いので、この方たちが取ったデータは非常に素晴らしく、統計データにおいては、米国のデータより綺麗です。

では、この調査をどこでやるかと言いますと、渋谷区では、親が納得すれば学務課から学校へ専門職員を派遣しますので、フリーで行えます。勉強ができないとか、友達ができないのは、子どもの人生にとってとてもつらいことです。

20年前、神戸で実験校を作った時、たまたま私の教え子とその中心にいたのですが、彼は全校の子どもたちに対して、「分からない事がある人は、勉強を教えてあげるから、放課後においで」と呼びかけたのです。学習困難の子どもたちだけでなく、全校の子どもたちへのサービスとして発信しました。これは大切なことです。ターゲットにする子どもだけではなく、その周りの子どもも省いてはいけないということです。放課後教室に通い始めて、「わかるようになった」と帰ってくる子どもが増えてきたので、3年後には「ぜひ心理検査もしてください」というふうになっていきました。

逆に、フル・インクルージョンの場合のお話をしましょう。どこの国に行っても、障害を持っている子どもたちには、必ず特別な教育が行われています。もしも、通常学級の中に重度の障害のある子どもまで一緒に抱え込むと、大変です。例えば、スウェーデンの学級定員は1クラス20人ほどですが、仮に、発達障害の子どもが1人いれば、5人分と計算しています。

私は、これからは2つのことが必要だと提唱します。

1つは、日本の学級の定員をもっと下げるべきだということです。38人のクラスと20人のクラスでは、とても違います。私たちは、プライオリティー (priority) と言って、同じような条件でも、38人の学級と20人の学級であれば、まず38人の学級に先に支援を入れます。それでも学級定員が多いと苦しいのです。

2つ目は、特別な支援を必要として、待っている子どもを、時には、取り出すような選択肢を持っていることが大切です。同様に、特別支援学校に入れたままにするということもありません。渋谷区では、LDの子どもでも、勉強が遅れているとすれば、1つの教科だけ知的障害の学級に通わせる方法があります。特別支援教育コーディネーターの方も、それをきちんと理解されていて、彼・彼女のために出来ることを集中的にやります。ただ入れっぱなしにするのではなく、出来るだけ状況をキャッチ・アップして、通級の回数を増やしたり、減らしたりしていきます。

16 教育相談・進路相談のポイント

教育相談・進路相談のポイント

重さは何によって決まるのか

- 知的発達のレベル(発達の理解とIQ・・・)
- 偏りの特性(自閉度・重複性・・・)
- 二次障害の重複(無気力・衝動性・不登校・・・)

2番目に、自閉の子どもは、学習を行動分析的に積み上げていき、どれだけ社会で必要な力を獲得できるかを見ていくという難しさがあります。TEACCHプログラム(※注:「自閉症及び関連するコミュニケーション障害の子どものための治療と教育(Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children)」のそれぞれの頭文字をとった造語)は、行動分析を基にしています。ですから、自閉に関しては、相当程度科学的に学び直すことです。早ければ早いほど意味があります。

3番目は、二次障害です。二次障害は、私たちがシステムをうまく作れば、子どもによけいな負担をかけずに済みます。ところが、不適切な対応をすると、子どもは不登校にもなりますし、暴力的にもなるかもしれません。引きこもる場合もあるでしょう。もしそういう期間が2年続けば、治すには4年かかると言われています。中学校で見つかった子どもが、仮に7年間不適切な扱いを受けてきたとすれば、それを回復させるには、14年の歳月が必要となります。だから私たちは、早くに気づいて、早く対処してあげたいと思っています。

知的発達のレベル、自閉の強さや特性、二次障害の3つの条件で、子どもの重さがわかります。

17 特別支援の手順

特別支援の手順

- 1 通常学級の中での配慮指導
子どもの特性を、教師自身が理解する
- 2 通常学級での支援指導 (push in)
IT等の効果的な活用(教員・指導員・支援員他)
- 3 通級指導教室での取り出し指導 (pull out)
通級指導教室(リソースルーム)
- 4 特別支援学級(通級制)での指導 (pull out)
校内通級・他校通級 言語障害・情緒障害等・・・
- 5 特別支援学級(固定制)での指導

特別支援の手順について、お話いたします。特に小学校の場合は、手順があります。

まず先生が子どもの特性を理解することから始まります。今では、通常学級での支援を「プッシュ・イン」と言います。支援員が教室に入って行う方法もありますし、少人数にして、TTを行う方法もあります。

しかし、通常学級の中でできることには限界があります。「取り出し」というようなものも、子どもによっては必要です。学校にあるリソースを、子どもたちがどれだけ柔軟に利用できるようにするかです。今までは、制度優先でしたが、これから

大切なのは、子どもによって弾力的な運用をすることです。障害があるお子さんたちが社会に出ていく時は、ジョブ・コーチと呼ばれる方が、ある程度作業ができるようになるまで指導につきまします。80%ができるようになったら、別の子どもの指導に移るといふ具合です。今は、ジョブ・コーチの運用も広がり、手帳を持っていない子どもに対してもつけられるようになってきています。学校でも、特別支援学級の試験通級などをどんどん試して、柔軟に利用できる環境を作っていくてください。

学習指導要領は、10年ごとに改訂されますが、今一番遅れているのが、高等学校における特別支援教育です。高等学校の教育は、通常教育を中心に考えられていますが、実際は、98.1%もの子どもが高等学校に進学してきています。高等学校でも、あらゆる子どもに対する連続した支援が必要となっています。アメリカでしたら、コミュニティー・カレッジなどありますが、日本にも専門的な機関が組み込まれるべきです。次の指導要領改訂の折には、特殊な学びのスタイルを持った子どもたちが、通常学級で学ぶために必要なことは何か、人間関係の形成だけでは追いつかない部分を積極的に埋めていくことかと思えます。

18 魅力的な通級指導

魅力的な「通級による指導」となるために

- 1 教科の補充指導による効果が期待できる
- 2 自校通級、もしくは教師の巡回指導
(他校通級は医療モデルで子どもの負担が大きい)
- 3 専門的指導力を持つ教員の確保と配置
(教員資格をもった、専門性の高い教員による指導)
- 4 抱え込まない工夫(2~3年を目標とする)
(その後の受け皿・継続的指導の保持)

↓

オアシスから カタパルト(発射台)へ

当然自校通級や巡回指導により子どもに負担をかけないことが大切です。そして、専門的指導力を持つ先生方の配置を考えていきたいと思えます。

LD学会では、AT(アシスティブ・テクノロジー)という特別な指導方法や、コンピュータを使った指導教育を、どう一般化していこうかと苦心しています。私は、デジタル教科書のチームにも入っていますが、日本は韓国より遅れています。米国では、電子黒板が標準装備で、子どもたち自身が授業内容をスロー再生したり、拡大・縮小したり、色を変えたり、音を出したり、自由にできます。今はそういう時代になっているのです。

私は、学校心理士でも特別支援教育士でも、教える上でのプロという専門資格として、養成コースを充実させていこうと考えているところです。

4番目は、教師が子どもを抱え込んではいけないということです。通級指導は、子どもを複数の教員で見ていることになり、抱え込みを防ぐことになります。そして、その場所を単なるオアシスにするのではなく、子どもたちのジャンプ台にして、飛び出していかなせることを、教育のゴールにしてくださいと、私はお願いしています。

19 高等教育について

こんな名前の高校 聞いたことありますか

- **総合学科 高等学校教育改革の中心的役割が期待
幅広い選択科目と自主的な選択・個性を生かす主体的学習
の重視・将来の職業選択や進路への自覚を促す学習の重視**
- **広域通信制サイバーハイスクール**
- **トライネットスクール**
(1)だれでも(2)いつでもどこでも(3)多様な内容を多様な方法
で学べる学校
- **チャレンジスクール 単位制昼間定時制独立校**
- **エンカレッジスクール**
これまで可能性がありながら、頑張っても力を発揮しきれずに
いる生徒のやる気や頑張りを、応援し励ます学校
- **クリエイティブスクール／パレットスクール・・・**

最後に、高等教育についてお話いたします。

小・中・高等学校は、初等・中等教育です。大学や短大、高専などが高等教育と言われるものです。だいたい2,000から2,300校ほどあります。高等教育の場は、年々の少子化にもかかわらず、あまり減っていません。日本ほど高等教育を受ける国民は珍しいとも言えます。また、世界では、初等教育と高等教育はつながっていません。大学付属の高等学校など、持ちあがり制度はある国は日本だけです。

もう一つは、AO入試の存在です。

AO入試というものは、アドミッション・ポリシーに基づいて、育てる学生像を強烈なメッセージとして排出するものです。しかし、AO入試で入学してきた学生に、アドミッション・ポリシーを訊いても、誰も答えられません。その

くらい目的意識がはっきりしていないのです。しかし、現在は、高等教育のキャパシティーと入学希望者が見合っていますから、AO入試の比率が高ければ、その中に発達障害の子どももたくさん含まれるようになりました。

先ほど、高等学校の教育課程は、遅れていると申しましたが、教育改革として、総合学科が作られるようになりました。自らの学校独自の科目を認めることになったのです。

定時制は、入学者志願者が少ないので、通信教育に方向変換をする傾向にあります。何らかのミスマッチで教育機会を逃した子どものために、認定試験制度やエンカレッジスクール、クリエイティブスクール、パレットスクール等の対策も進められています。

しかし、日本で一番欠けているものは、私は、就労に対する考え方だと思います。かつてのように、義務教育が終わったら、就職すればよいという考えはなく、ほとんどの子どもが高等学校の教育を受けます。しかし、その後の展望は、極めて曖昧です。日本に適当かはわかりませんが、米国のコミュニティ・カレッジは、入りやすい大学で、四年制大学に入学する前に、ワンクッション置く場になっています。そこでは、就職訓練や基礎的な勉強などが行われています。コミュニティ・カレッジを卒業した学生の三割は、普通の四年制大学に編入します。大学に入って何をするのかをコミュニティ・カレッジでしっかり考え、目的を持って進学する、または就職するという流れになっています。

20 センター試験における受験特別措置

大学入試センター試験の話ですが、3年前の5月20日、五番目の障害として発達障害を加え、受験特別処置を行うこととなりました。その時の論理は、「世界の障害者の権利条約の批准が、日本で間もなく批准されること」「高等教育が現在非常に対応が遅れていること」「発達障害者支援法ができていくこと」「発達障害の子どもたちも、欧米では大勢大学にきていること」「センター入試で、発達障害の子どもら80人ほどがその他で受験して、認められなかったこと」等を挙げました。

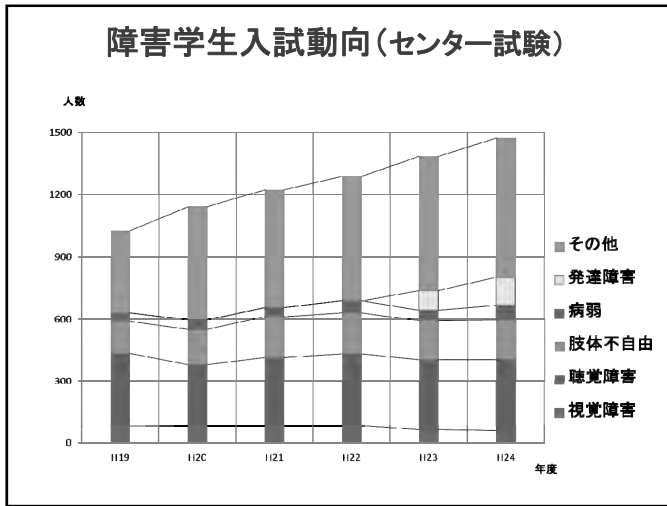
センター試験における障害の種類と受験特別措置の概要(平成22年度入試)

5. 発達障害

受験特別措置の対象となる者	すべての科目において措置する事項	英語リスニングにおいて措置する事項	必要な提出書類
自閉症 アスペルガー症候群 広汎性発達障害 学習障害 注意欠陥多動性障害 のため特別な措置を必要とする者	試験時間の延長(1.3倍) チェック解答 拡大文字問題冊子の配布 (一般問題冊子と併用) 別室の設定 トイレに近い試験室 座席を試験室の出入口に近いところに指定 1階またはエレベーターが利用可能な試験室 杖の持参使用 試験室入り口までの付き添い者の同伴 試験場への乗用車での入構	・試験時間の延長(1.3倍) ・試験時間延長を希望する者はCDプレーヤー(監督者が操作)にヘッドホン接続 ・チェック解答を希望する者はICプレーヤー(監督者が操作を補助)にイヤホン接続	①受験特別措置申請書 ②所定の診断書 ③状況報告・意見書

身体障害の場合は、1,000人から1,500人で数が安定しています。しかし、発達障害は、大きく増大する可能性があるため、準備しておく必要があります。「身体障害系の方々が進められてきたことを、発達障害の方々にも適応して、受験させてください」とお願いしました。

「どれくらいの受験者がいるか」と問われ、「およそ100人ほどでしょう」とお答えしましたが、実



際には、99人でした。障害対象は、法律にあります。要求は限りなくありますが、合理的な理由があれば認めています。ただ、時間延長に限っては、心理的に有利になりますので判断が難しいところです。基本能力が低いということは、時間を延長しても結果にさして変わりはありません。ある受験の予備校で、アスペルガー症候群の子どもに対して、試験の時間延長を認めても、成績は上がりませんでした。その子どもたちにはこだわりがあって、問題が解けなければ次の問題に移ったりできないので、教師はあるルールを設けました。何分間以内

に解けなければ次の問題に移れと、生徒に指示したのです。すると、その子どもたちの成績は、劇的に上昇しました。ですから、時間延長は必要ないのです。教え方を教えることが重要なのです。

しかし、学校でも特別措置の動きは存在します。
奈良の高校では、読む作業が苦手な子に、読み手をつける特別措置をしました。鳥取大学の二次試験では、コンピュータの使用を許可しました。申請に必要な書類は、医者診断書と、状況意見報告書です。センター試験は一括報告の形式をとりますので、学校からの報告書が必要です。学校を卒業して、再編入する方はご自分で書いていただきます。この医師の診断書は、障害の名称だけでなく、どのような障害か具体的に書いていただいています。

状況報告・意見書(発達障害関係2)	
氏名	大正 昭和 年 月 日 生 性 別 男 女
住所	平成 年 月 日から 平成 年 月 日まで
記入について	<input type="checkbox"/> 以下の措置事項のうち希望するものを○で囲み、それぞれについて、必要とする理由を詳しく記入してください。 <input type="checkbox"/> 高等学校等に在籍していない者は、保護者等が可能な範囲で記入してください。
措置事項(希望するものを○囲み)	必要とする理由(記入しきれない場合は、裏面に記入してください。)
試験時間の延長(1.3倍)	
チェック解答	
拡大文字問題冊子の配付	
別室の定数	
その他	注意事項等の文書による伝達
【高等学校等で行った配慮について、「有」又は「無」を○で囲んでください。】 1 「読み」「書き」等における配慮 (有 / 無) ※「有」を選択した場合は、その具体的な内容を、裏面に必ず記入してください。 2 定期考査の評価等における配慮 (有 / 無) ※「有」を選択した場合は、その具体的な内容を、裏面に必ず記入してください。 3 個別の指導計画の作成 (有 / 無) ※「有」を選択した場合は、必ず 申請書・診断書・本書とともに提出してください。 4 個別の教育支援計画の作成 (有 / 無) ※「有」を選択した場合は、必ず 申請書・診断書・本書とともに提出してください。 5 その他の支援・配慮 (有 / 無) ※「有」を選択した場合は、その具体的な内容を、裏面に必ず記入してください。 また、各種アセスメント結果等についても裏面に記入してください。	
上記のとおり状況等を報告する 平成 年 月 高等学校等の名称・所在地	特別措置申請出願期間の早期化 25年度入学者より 1ヶ月早め、8月1日より受付
	職印 印

状況報告・意見書には、何故その措置が必要であるか、その理由を書いていただきます。この用紙には「個別の指導計画がありますか」という質問に対して「ある」と回答する場合には、可能な範囲で、医師の診断書・申請書・意見書を同時にお出しくださいと書いてあります。これを出しましたら、高等学校から「そんなものは無い」とクレームが来ました。しかし、平成19年に「特別支援教育体制は、校長が先頭に立つて行く。個別指導計画を立てる。」と言っているわけですから、本来は、あるは

ずなのです。

個別指導計画が一番しっかりしているのは、特別支援学校からくる子どもたちです。今年の1月、注意事項の伝達を文章において配布する方法が標準的な支援の中に入れられました。また、高等学校に対しては、個別指導計画は、メモではなく、きっちり記入することを勧告しました。来年の試験は、申請の期間を変更し、1ヶ月前倒して、25年度の申請者からは、8月に受付をスタートさせます。

これから私がやりたいことは、申請期間を欧米のようにフリータイムにすることです。申請書類をいつでも受けられるようにすると、学校選びに余裕ができます。また、日本は、何よりも先に障害種別を行うことが優先になりますが、それよりもニーズを優先させ、私たちに何ができるかを検討する時間を持つようにしたいと考えています。

私の退任期間までに、実現できないだろうと思っていることもあります。それは、コンピュータの導入です。この度のS. E. N. Sの資格試験時に、コンピュータを使いたいとおっしゃる方がいました。特別措置は、私たちが率先すべきことですので、こちらで機器を用意しました。コンピュータを使うことが、センター試験の時のみでは不十分です。小中学生が、眼鏡や補聴器の代わりに支援具を使うことによって、試験でも力を発揮できるようにするためには、それを使うことを認めさせる流れを作りたいと思っています。センター試験だけに特別措置を導入するというのでは、それはうまくいきません。

21 今後の影響と課題

センター試験が変わると、医者診断書も変わります。その子に対する働きかけで、どれだけの実績を積んだかも、試験にとって有効になります。教育側に委ねられているということです。これは、高等学校の理解と対応が前提になります。

**大学入試センター試験が変わると
どんな影響が起きるか**

- **しっかりとした医師の診断書が求められる
心理・認知検査や行動評定等を含む**
- **過去に教育的措置があるとより理解されやすい
状況報告書・意見書の提出**

↓

- **高等学校での理解と対応が前提となる**
- **二次試験など各大学での対応が求められる**
- **入学者に対する責務を大学側は負う**

高機能障害は変化しますので、半年の間での診断書、発達障害の場合には安定性があるので、1年から3年の間での診断書が欲しいです。二次試験などは、それぞれの大学の努力次第です。そして、入学を許可した子どもに対しては、卒業するまで責任を取るのが教育です。

大学でできる支援体制についてですが、教育相談を行うとき、手帳を取れば、障害年金が保障されるとして、残りの部分をどう稼いでどう生活していくかが大切です。生活保護も同じですが、自分で稼げるものは稼ぎ、社会に積極的に参加するモデルを作ることが必要です。

大学側では、相談窓口をつくったり、カウンセラーをおいたり、支援体制を作ることが急がれています。

発達障害に関する特別支援教育の次の課題は、障害を種別からニーズへ移行させ、連続体で捉えることや、人間関係の形成、教科の補充指導を行うことです。そのためには、コンピュータ利用が欠かせません。どんなものを作っても、利用しやすく、効果がなければ意味がありません。

小中学校を見ていると、児童虐待のケースなど

大学でできる支援体制について

- **相談・支援の窓口の開設
照会・アセスメント
判断・措置の決定(審査機関の設置)**
- **専門カウンセラーの配置
支援プログラムの作成と実施・評価**
- **ピアチューターの養成
ノートテーカー等(留学生への措置が参考になる)**
- **フォローアップ体制の確立
日常的な相談体制による生活・教育環境への配慮**

発達障害に関する特別支援教育の次の課題

- ▶ 障害を種別からニーズで、連続体で考える
- ▶ 人間関係の形成から教科の補充指導へ
 - * ICT利用によるAT(支援技術)の利用
 - * 利用しやすく、効果のある支援を
- ▶ 教育と福祉の連動した支援体制を
- ▶ 高校など、これまでの教育課程の弾力化
 - * giftedなどへの理解促進
 - * コミュニティ・カレッジなどの充実と拡大

がたくさんあります。家庭が壊れてしまっている場合は、学校だけでは対応が困難です。さらに現代の学校は、必要な情報を家庭から十分に得ることができていません。ですから、児童福祉と学校教育の連動が必要となります。

高等学校が一番遅れていると言いましたが、教育課程の弾力化や、2Eの理解促進が大切です。

大切なのは、大学に入学することではなく、生活し、結婚し、家族を育てていけるようになるための職業を、早い段階で見つけられるようにしていくことです。職業には、さまざまな規制があり

ます。しかし、モノを作ったり、人のためになったり、それを通して生きがいを感じていけるような職業に、規制をつくってはいけないと思います。誰もが目指せるようにして行きたいです。

また、子どもに妙な世界を教えて欲しくないという思いもあります。毅然とした教育観が、先生方の中で揺らいでいないかと問いかけてたいです。

発達障害は、脳の問題ですから、外側からは見えにくいものです。見えない問題、健常児と障害児の架橋になること、連続体で考えることをぜひ先生方に扱って欲しいと思います。

日本LD学会は来週設立20周年を迎えます LDから私たちが学んだこと

- * LDはインビジブルな(見えない)障害
- * LDは障害と健常の架橋となる
- * 障害はスペクトラム(連続体)で考える
- * 支援やサービスは利用しやすく
効果がなければその名に値しない



- ▶ 安心して子どもを任すことのできる学校
- ▶ 安心して歳をとっていける社会

これは、まとめになりますが、安心して子どもを任せることのできる学校を提供してください。私たちにとって良い社会とは、安心して歳をとれる社会です。

障害と言うのは、強烈な個性です。しかし障害と健常に線を引くのはやめましょう。強烈な個性ですから、それに対する理解と支援が必要なのです。

以上で私からのお話を終わります。何か質問があればお受けいたします。

22 最後に

特に質問がないようですので、最後に少しお話ししましょう。

教育と言うのは、高校生でも大学生でも親が分かっているとダメです。教育相談では、小さい頃から長い目で見なければいけません。「勉強ができない」とか「友達ができない」という声は、主訴として受け止めますけれど、さらにその子どもが「どんな大人になるのか」というイメージを持てる相談者が、信頼される相談者なのです。

親は、どうしても近視眼的になりますが、本当は今だけの問題ではないということです。この子どもたちは、家族の中で育つ例が多いのですが、たくさん見てきた中で、悲しいことにこの家族のもとではうまくいかないと確信した例が何件かありました。

渋谷区は、教育長が福祉出身ですから、理解があって、小学校の低中学年でも、教育チームのみならず福祉チームも同時にかかわるケースが何例もありました。親が子どもの虫歯を治療しなかったり、風呂に入れなかったりするのも一種のネグレクトでしょうけれど、それは、子どもにとってとてもかわいそうです。児童福祉と学校教育の連動を実現させたいと願っています。また、知能の高い子ども、IQが120以上の子どもが4、5例ありました。そういう子どもが早く見つければ嬉しいです。アスペ

ルガー症候群の子どもなどは、知的レベルの高さで何とか上手くいく例もあります。

発達障害に関わってきて、腹立たしかった記憶や悲しかった記憶があります。それは、発達障害に対する理解のなさや偏りから来るものです。発達障害は、脳の機能的な障害で、親の育て方のせいであるわけではありません。親に責任を押しつけるようなことを、心理学はしてはいけません。

皆さんには、子どもたちの味方になってほしいというのが、私の最後の願いです。

この記録は、2012年11月24日にサンセール盛岡（岩手県盛岡市）で行われた文部科学省復興教育支援事業「盛岡公開研修会」講演速記録を元に大野精一（本事業本部長）の責任で編集したものである。なお、作成にあたり中原美恵（本事業学校心理士チーム・東洋大学教授）の全面的な協力を得た。

豊かに生き抜く力とは

ーソーシャル・リテラシーをめぐってー

学校法人樟蔭学園 森田 洋司

(大阪市立大学名誉教授)

1 はじめに

ただいまご紹介いただきました森田でございます。

今日は、〈ソーシャル・リテラシー〉という、あまり耳慣れない言葉が飛び出してまいります。これは、大野先生につけていただいた本日の副題でございます。「森田、これをやれ」という先生からのお達しと、私も承りまして、これに絞らせていただくことにいたします。

と申しますのは、みなさん「情報リテラシー」という言葉は、お聞きになっていると思いますが、リテラシーは、単に情報の領域だけの用語ではなく、現代社会のいろいろな領域で使われ出しております。〈ソーシャル・リテラシー〉の用語は、社会的なリテラシーと訳していただいて結構なのですが、実は、生徒指導提要（平成10年3月）に出されたものであります。

これは、29年ぶりに「生徒指導の手引き」を改訂したものでございます。改訂の経緯として、新しい社会の問題にどう対応するかという視点だけではなく、今の日本の社会の子どもたち（児童生徒）、この子どもたちの学習を取り巻く環境、そして、この子どもたちが育ち生きていくこれからの社会、これをどう見据えて、生徒指導のあり方を問うかーという問題意識が背後にございました。現実には、いろいろ新しい問題が出てきてどう対応するかということがございましたが、今の社会、これからの社会を見据えてという観点を一言で象徴的に表現したのが、〈ソーシャル・リテラシー〉という言葉でありました。

リテラシーは、子どもたちがさまざまな学びを使いこなす能力であり、そしてそれを行使する包括的な総合的な力ですが、そこにソーシャルという形容詞をつけ、〈ソーシャル・リテラシー〉としたものであります。

【*「リテラシー」＝さまざまな学びを使いこなす能力であり、それを行使する包括的・総合的能力】

つまりそれは、ただ生きていくだけでなく、社会のなかでどう生きていくかーという課題に正面から向きあっていくのが、これからの生徒指導の大きな課題でありますし、生徒指導の究極の目標であるという意味が、そこに込められてございます。単にリテラシーというのは、使いこなす力、技術というだけではなく、価値に関わる指導、あるいは人間が社会に向きあう時の態度、姿勢といったものも含めた用語であるのご理解いただければと思います。

さらに、それが学校教育の中で用いられるということでございますので、さまざまな学びに対する支援と指導というものに加えて、社会をこれから創っていく子どもたちに、社会の形成者としての資質、能力を備えさせていく活動の全てが〈ソーシャル・リテラシー〉とお考えいただくとよいかと思っております。ある意味では、教育というものが目標としているものとほとんど同義的な意味合いがあるとお考えいただくとよいと思っております。

これからの社会というものを見据えてまいりますので、生徒指導提要から読み取れる問題意識（これは、明確にそれぞれの章に記述してあるわけではありませんが）、考え方をいたしまして、まず一つは、これからの日本の社会のあたらしい社会モデルというのはどういうものなのかを、生徒指導の現状や子どもたちの現実を踏まえて、提要なりに考えております。そして、それぞれの先生方が、これからの社会というのはどういう具合になっていくのか、これからの社会のありよう、モデルというものをどう考えていけばよいのか、問題意識として持つことがまず第一番目に必要なことだと考えております。

第二番目には、これからの新しい社会を見通した時に、どういう人間を育成していくのか、教育が

育成すべき人間像とは何かということ、改めて問いかけていかなければならないという点です。

第三番目には、これまでは生徒指導の目標と言われるものが、自己指導力、あるいは自己決定力に重きを置いておりましたし、大きな柱にしておりましたが、それだけでよいのか。新しい社会になり、育っていく子どもたちの育成像というのは、それだけで充分なのか。この点も改めて問わなければならないという点です。

こうした三点の問題意識が背後にありまして、ずいぶんたくさんの方々に関わっていただき、考えながら練り上げたものが生徒指導提要でございます。今日はそういうものを含めながら、これからの社会やそこに育つ子どもの育成像というものを考えてみたいと思います。

『提要』から読み取れる問題意識

- 日本社会は、今、社会のあり方の大きな転換点を迎えている。その変化を踏まえ、これからの生徒指導を展望するという視点に立つと、以下のような問題が設定されてこよう
- ①これからの日本の新たな社会モデルとは
 - ②そこにおける教育の育成すべき人間像とは
 - ③生徒指導のこれまでの育成目標であり人間像である「自己指導力」「自己決定力」で充分なのか

2 日本社会の新たな社会モデルとその社会の形成者として求められる資質の育成

まず最初に、日本社会の新たな社会モデルと、その社会の形成者として求められる資質は、どういうものなのかを考えてみたいと思います。

今の社会というのを、私は、「私事化」Privatizationというタームで押さえております。時間が限られておりますので、詳しい説明は次頁に挙げさせていただいておりますので、後でお読みいただければと思います。要するに、いずれの社会でも、公的なものと私的なもの、あるいは公的な空間と私的な空間、あるいは公的な制度や仕組みと、私的な制度や仕組みというように大きく二分できるわけです。

それぞれの社会がこの二つを持っているのですが、その比重と言われるものが、徐々に公的なものから私的なものへと移行していく、このプロセスが社会全体ではPrivatization、つまりプライベート化するという意味として捉えております。

これは単に制度や仕組みや社会の状況全体が変わることだけではなく、そこに住んでいる人々の関心、あるいは行動、ライフスタイルというものも徐々に変化を進めていく。これがPrivatizationという社会の大きな流れでございます。

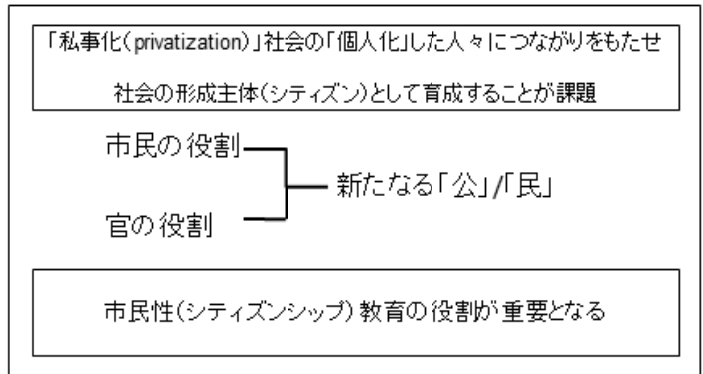
ご存じのように、一つには、私的なものが膨らんでまいりますので、人間そのものとしましては、私的な欲求、個人の衝動、ニーズというものが前面に出てきて、私的な欲求を充足させるという傾向が社会全般として強まってまいります。

第二点としては、私的なものや個人に関心が集中しますので、人々のつながりや支え合いといったものが非常に希薄になっていく傾向が出てまいります。

第三点目は、公的なものから後退いたしますので、人々の関心も公共性や人々の共同の利益、公益というものから後退し、私益というものに走るという傾向が強くなって来ます。

これらはなにも悪いことばかりではありません。組織や社会のしがらみに縛られながら、個性が開

新たな社会モデル構築への模索の時代



花しない、常に押さえられてきた、自分の欲求も抑え、ニーズも充分満足できない—という社会から人々が解放されながら、自由や個人の幸福を追求していくという権利や主張が認められる社会になっていくことは、プラスの側面であります。

ところが、その動きが過剰になりますと、私的なものへの比重が高まり、公的なものが薄まってしまい、さまざまな歪みが出てまいります。ミーイズムがしかり、利己主義と言われるものも出てまいります。集団や組織や社会のことはどうでもいい。自分の欲求さえかなえられれば—というような傾向も出てまいります。

そういう社会の中で、われわれが改めてこの私事化のプラス面とマイナス面、両面ございますが、そのプラスの面を生かしながら、マイナスの面をどう最小化（ミニマイズ）していくかが、これからの社会のひとつの目標でございます。単に昔へ戻せばいいと、時計の針を戻すと言うだけではすまない、今の社会の現実を踏まえながら、いまの人々のニーズを踏まえながら、それを踏まえた上でどういう具合に向かいあっていくか、あるいは教育はどうしていくか—ということを考えていかなければいけない段階であると思います。

公的なものへ向かういわゆる公共（数年前から“新たな公共”という言葉が飛び出してまいりましたが）を軸に、今のPrivatizationの歪みを是正していく方向が政治の動きとなっております。あるいは、学校教育においても、公共を基軸にした生徒指導というものを取り上げ、私は、生徒指導も転換点を迎えていると、申し上げてきております。

そういう公共への関心と、それに向きあう意欲、そしてそこに参加していく姿勢—これをどう作り出していくかというのが生徒指導の課題だと考えております。とりもなおさず社会を作っていく主体の育成、その主体たる個人を育てるシチズンシップ教育、社会の形成主体をどう育成していくかが、これからの社会の大きな課題になっていくのでございます。

Privatization—これは、経済学では、「民営化」と訳します。社会学では「私事化」と訳しますが、官と民の役割の大きな変化を指しております。つまり、今までは行政のレベルでは、官の比重が大きかったわけですが、これからの社会モデルでは、民の比重が大きくなる方向になってまいります。行政と市民、あるいは教育を行う側と行われる側、あるいは教育を運営管理する側と市民国民・児童生徒という立場も変わってまいります。

官と民（市民の役割）が縦に並んで、官に依存しながらこれに従属する関係、これをタテのガバナンスといますが、こうしたタテのガバナンスからヨコのガバナンスへ、そしてその主体というのが、自立した（自立というのは、自ら立って、自ら律する）主体として、ひとりの市民として、この社会づくりに参加していくと言うことです。

官から民へという大きな全体の流れの中に

私事化とは

- 社会的な空間や道徳的意味空間を含む意識空間を「公的領域」と「私的領域」に二分するとすれば、当該社会におけるその比重が「公から私へ」と高まる社会全体の動向を言う
- ガバナンスにおける「公」と「私」の関係価値の変化としては、「タテのガバナンス」から「ヨコのガバナンス」「官から民へ」の移行として現れる。「新たな公共」という政策理念もその一つ
- 共同体呪縛から解放され自由になり、個人の幸福を追求する意識・行動に正当性を認める社会へと移行
- 公的な領域への関心よりも、私生活領域とその中心に位置する「自己」と「私」性への関心が高まる
- 私事化の動向は、日本では60年代から徐々に進行、ガバナンスの局面では70年代に「民営化」の流れが始まる
- 人々の関心の比重は80年代に、より一層私事化へと傾斜。「欲望自然主義」「私生活中心主義」「私さがし」「新人類現象」「ミーイズム」etc.

- 組織や集団から見れば、今までほどに個人を組み込みにくくなった現象として現れ、それを個人から見れば、組織や集団に今まで程に意味を見いだせなくなった現象として現れる
- 私事化にはポジティブな面とネガティブな面がある
「滅私奉公型」→「活私型」社会へ。歪みとして「滅私奉公型」志向
私益 > 公益（公共善）
- 「公」を基軸とした価値が脆弱化 → 「私」を基軸とする価値が浸透
個人を取り巻くその場の雰囲気や状況、人々のまなましを超えた価値観と行動の弱まり
個の自己実現を図るとともに「公共」を基軸とした考え方と行動の育成が求められる
- つながりや連帯、支え合いが弱まり、共同性に揺らぎ
- 教育は①これからの社会モデルを構想しつつ
②その社会像の下で、育成すべき人間像を構想し
③社会的現実へとフィードバックし方向付ける社会的営為
- 生徒指導の今日的課題は「個人化↔全体化」「私事化↔公事化」のダイナミックスの制御と方向付けにある

あって、東北地方の大震災の折にも、皆様ご存じのように、民間の力、ボランティアや民間のさまざまな運動団体の力、こういう方々の力が非常に大きな役割を果たしております。これはまさに民営化（Privatization）というものの一つの動きでございます。

民が官の代替として、補完物として動くのではなく、時には官とぶつかり合いながら、拮抗しながら、官と民とが一緒になり、社会を作っていく—そういう社会のモデルというものが想定されています。つまり、社会全体の大きな動き（帰結）として、タテのガバナンスからヨコのガバナンスへの変化が日本社会の中で進み、ヨコのガバナンスの社会を形成していく主体をどう育成していくか、社会の、教育の大きな課題になっていくと考えております。私は、その一つの大きな柱として、シチズンシップ教育というのが非常に大きな役割担ってくるだろうと位置づけているわけでございます。

3 これからの教育の育成像と生徒指導

これがこれからの社会と、一つの育成すべき人間像でございますが、では、行政の側、教育行政としては、これをどう押さえてきたのかということをお話しさせていただこうと思っております。

生徒指導提要求もそうですが、学習指導要領改訂、教育基本法の改正と、一連の教育改革の大きな動きがございました。この改正教育基本法（基本法とは国家目標、社会目標を立てること）は、日本の教育をこれからどうするか、それをみなさんにアピールしてさまざまな制度を作っていく基本になるものであります。この教育基本法第一条、「学校教育の目的」というところに3つの項目があります。一つは、「人格の完成」です。生徒指導で申しますと、自己決定力、自己指導力の育成です。それに加えて、「社会の形成者の育成」、そして、従来から言われている「心身ともに健康な国民の育成」です。とりわけ改正教育基本法の中で強調されていますのが、社会の形成者としての資質、この育成になります。

こういう大きな法改正を受け、学校教育法、学習指導要領、教育振興基本計画等が整備されていくわけでございますが、こうした流れの中で、いろいろな教育活動が工夫され、子どもたちを育成していくこととなります。これは、とりもなおさず、人格の完成や心身ともに健康な国民といった教育の個人に対する機能にウエイトがかかったものから、単に個人だけ

だけではなく「公」の教育、社会の形成者を育成するという観点が改めて必要になったということでもあります。この両面、教育の個人的機能と社会的機能を併せた一つの働きというものがこれから教育には、ますます求められていくという流れになります。生徒指導の分野では、これまで消極的生徒指導と積極的生徒指導という分け方をしておりましたが、今回の提要では、両方もが大事ということから、〈問題に対応する生徒指導〉と〈育てる生徒指導〉と私は表現しております。従来の消極的・積極

一連の教育改革と『生徒指導提要』の取りまとめ	
①「教育基本法」(平成18年改正)	第1条 「公教育としての学校教育の目的」 「人格の完成」と「社会の形成者」 「心身ともに健康な国民」の育成
②「学校教育法」(平成19年改正)	第二一条の第一 学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協働の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと
③「新学指導要領」(平成20年告示)	

問題に対応する(問題解決的・予防的)生徒指導と
育てる(成長を促す開発的)生徒指導

対象	一部の児童生徒	すべての児童生徒
指導	課題解決的な指導	予防的な指導
ねらい	深刻な問題行動や悩みを抱え、それに適切に対処できないような特別に支援を必要とする事態に対応した指導	深刻な問題に発展しないよう、初期に迅速に課題を解決することをねらいとした指導
		「豊かな心と健やかな体」 「知識や技術を社会的な場面で実践し行動する力」 「自己と社会とのつながり」 ↓ 学習課程と生徒指導の一体化 教育課程の内外に亘る指導 教員全員が生徒指導
	児童生徒理解、実態把握、課題と改善策の共通理解	

的に対応するものだとお考えいただいていると思います。私は、この表現をとらせていただいております。

申し上げておきますが、私は、今日〈生徒指導〉のお話をいたしますけれども、基本的なところは、生徒指導も教育相談も同じ方向であると考えております。生徒指導にも教育相談にも、課題解決的な指導と予防的な指導、それから成長を促していく指導というものが出てまいります。その中で、教育基本法の改正や現代社会のPrivatizationというものを考え、ソーシャル・リテラシーという概念を踏まえますと、豊かな心と健やかな身体、これに、知識や技術を社会的な場面で実践し、行動する力が更に求められてまいります。中でも重要なのは、自分と社会（抽象的な社会と自分の属している集団、組織、地域社会などを指す）のつながり、あるいはその中における自分とは、どのような存在なのか、何をそこでしていかなければいけないのかという点であります。

東北地方は、そういう面では、これからの教育の素材を豊かに持っておりますので、それを活かしていただきながら、（既に震災を契機に進めてきておられますが）子どもたちが、自分と社会とのつながりの中で何を担っていくのか、何を実践し、行動していくのか、そのための力をどう養っていくのかに視点を置いた教育が、学校にとって非常に重要な役割になってくるものと思われまます。

教育基本法改正、Privatization、ソーシャル・リテラシーと言う動きを踏まえた時、成長を促す指導として生徒指導はそのなかに現れてくる一つの考え方ではありますが、これを発展させながら、学力というものに結びついていく、そのプロセスをどういう具合にやっていくかということが重要であります。生徒指導提要の中では、とにかく大きな主張としまして、今まで教育課程や教科等のさまざまな教育活動と、生徒指導は別個のもの、あるいは車の両輪と考えてまいりましたが、これからの生徒指導は、それらを一体化した活動にする必要があるとしております。

まず第一点に、教育課程と生徒指導の一体化をどう図っていくのかであり、教科の中にいかに生徒指導の観点を入れながら進めていくか、これからの指導プログラム開発の中心になってまいります。さらに、学校におけるすべての教育活動にわたって、生徒指導との一体化を進めていくというのが、第二点であります。そうなりますと、「これは生徒指導の先生の役割だよ」、「これは〇〇先生の分掌だ」と、特定の先生や分掌にお任せするのではなく、すべての教員が生徒指導の活動に関わっていかなければならないということになります。それが第三点です。この3つの視点を学校で推し進めていただくことが、これから非常に重要なことであると思っております。

4 日本社会の今日的課題に応える新しい生徒指導の観点と枠組み

－「公」を基軸とした教育の展開に向けて－

日本社会のいろいろな今日的課題を考える場合の、新しい生徒指導の観点について先ほど少し申し上げましたが、「公を基軸とした教育の展開に向けて」と表題を掲げさせていただいたように、「私」を尊重しつつも、「私」に偏らない、そして「公」というものに開かれた主体をいかに形成していくかが結論としては大きな視点になってまいります。

(1) 「自己肯定感」と「加点社会／減点社会」

その基盤の一つになりますが、〈自己肯定感〉というものが非常に大事になってまいります。〈自尊感情〉と表現される場合もございます。これからの社会を形成する主体としての自立・自律（自ら立つと自ら律するの両方がある）の基盤に、自己肯定感、自己有用感があると私は考えております。この基盤がなければ、自立性・自律性、両方ともあり得ないと考えております。

ところが、残念ながら、日本社会の子どもたち、大人も含めて、自分を肯定する力というのは、国際比較調査等の結果を見ましても、非常に危ういと言いますか、どちらかというとき自己否定感に傾く傾向がございます。この自己肯定感、自己否定感の背景には、私たちの社会が減点社会に傾いてしまっている点が上げられます。〈自己肯定〉というのは、他者との関係（人間に向き合った時）の中で出てまいります。減点社会と加点社会を対比させて見てまいりますと、加点社会では、人間

が関わる時に、その子の能力あるものをどれだけ、どう引き上げて、それをどう評価していくかということに関わります。減点社会では、例えば、コップに半分ぐらい水が入っていたら、上からこれだけ足りないと見るわけです。下から「半分ある」と見るのか、上から「半分足りない」と見るのか、この大きな違いが減点社会と加点社会の人間の評価の考え方の違いの一つです。

昔は、もう少し緩やかだったのですが、最近は減点社会の傾向が非常に強くなっております。医療などは、典型的

ですが、症状を見ながら、悪いところ、問題点を見つけ出し、それをなんとか工夫して克服していきましょうという考え方をします。これは、非常に効率的な方法です。効果も早いです。しかし、これを教育、子育てにあてはめると、ある意味では、減点社会に特徴的な見方や指導方法になります。たとえば、減点社会と加点社会の典型的な学校を比べてみましょう。英語の試験で99点を取ったとします。そうすると減点社会では、「あと1点だ」という発想になります。ところが、加点社会では、「99点もとれた」、「もう100点に迫っている、これはすごいことだ」という評価が出てまいります。また、以前0点だった子どもが今回5点取れたという例を考えますと、減点社会ですとまだ95点足りないとなりますが、加点社会ですと、空っぽの井戸に「5点分の水が溜まった。これはすごいことだ」という賞賛、驚き、喜びを子どもと一緒に味わうことができるのです。〈自己肯定感〉というのは、よく褒めることであると申しますが、その褒めるということも減点社会と加点社会では、異なっております。減点社会では、非常に優れていないと、他を抜き出して優れていないと、褒めるに値しないという考え方になります。突き詰めてまいりますと、減点社会では、すべての子どもが大輪の花を咲かせなければ、褒められるチャンスがないわけです。

ちょっと話がそれますがけれども、教師に目を向けてみましょう。今、いじめが全国で問題になり、「教員の気づき」というのが問題になります。教師は、いじめの問題がある時、どれだけ子どもがいじめられているのか、いじめる子どもはどのような状態であるのか、気づかないといけないと言われております。すべての教員の個々の気づきの力を引き上げていくことが求められています。もちろん、気づく力を高めることは大事なのですが、現実には、気づきのいい先生もいれば、今ひとつの先生もいます。空気の読めないタイプの先生もいらっしゃる。いろんな先生がいらして、子どもは、大きく育っていくわけです。

それが、全国の小中高特別支援学校の100万人の先生方に対して、みんな個々に気づきの力をあげろとなり、個々の教員が100点満点でないとだめとなるわけです。これは辛いですし、逆に、学校が感性のアンテナの鋭い先生ばかりになったら、子どもたちは、どうでしょう。鷹揚としていて大らか先生がいらっしゃるって、子どもはそこへ寄って行って、温かさを感じたりする—そういう空間も大切でしょう。いろいろな個性の先生方がよりあいながら学校にいらっしゃる良さがあるのです。100%を個々の教員に社会が過剰に求めれば、先生方のストレスやバーンアウトを引き起こす原因にもなります。いろいろな教師がいる組織としての学校が、全体で気づきの力を上げていくこと、個々ではなく、先生方の持ち味を活かしながら、組織として気づきの力の高める工夫をしていくことが大切であり、われわれ教育に関わるものが責任を持ってそれを支えていくことが必要なのです。先生方個々が100%であれと求めるのは、まさしく減点社会なのです。ましてや、若い学生諸君が「教員なんてしんどいよ」と敬遠するようになれば、いい人材も補充できないですし、教育自体が力をそがれる結果も出てまいります。

① 「自己肯定感」と「加点社会/減点社会」

- ・ 自立性・自律性の基盤を成す「自己肯定感・自己有用感」
かけがえのない人間であることの自覚/自尊感情
人間的・社会的存在の大切さを他者から認められることによって形成
→ 自分の大切さとともに他の人の大切さを認める態度を形成する
- ・ 日本社会の若者の自己否定感
(「減点社会」/「加点社会」との違い)
加点社会への発想の転換と「ほめること」の見直し

また、こういう減点社会の視点から、子どもたちにもつつい求めてしまう点は、やっぱり改め
ていかなければならないでしょう。空っぽの井戸から「5点取った」のは、すごいことなのです。
それは、枯れた井戸から水が染み出してきたということかもしれません。人間は、みんなそういう
能力のでこぼこを持っているけれども、その現実から、いかにそれをキープしたか、そこから伸び
たかという点に、われわれは視点を切り替え、加点社会へ向かっていく必要があります。単に口先
で褒めればよいというわけではありません。子どもたちが、それをやったことに誇りを持つことが
でき、それを一緒に喜んでもらえる—という加点社会の方向へ切り替えていかなければならないので
す。社会は、どうしても成果や効率を求めてまいります。その成果主義や効率性重視は、どんど
減点主義の方向へまいります。(時間がありませんので、ここで区切ります。)

加点主義と減点主義には、大きな違いがあって、子どもたちは、減点主義の中で、もう既に「学
力に向きあう力」、「学校に向きあう力」というものを削がれてしまっていると感じる経験をして
おります。(自己肯定感)は、存在の基盤にある概念だけではなく、子どもの意欲そのものとも関わ
ってまいります。子どもの意欲をどう引き出していくか、発想を切り替えていかなければなら
ないですし、それは子どもだけでなく、今の先生方の問題にも現れてきているわけです。それを教育界と
しては、真剣に考えていかなければならない段階に来ているのだらうと思います。

では、こうした点を踏まえ、今のこのいじめの問題に、これからの社会のありようと、子ども
たちの育成というものがどのように現れているのかを、次にお示しさせていただきたいと思っ
ております。

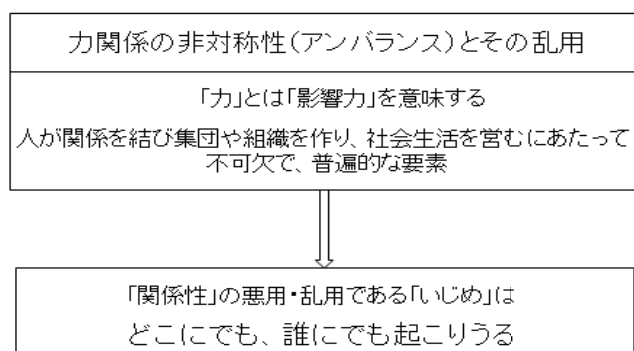
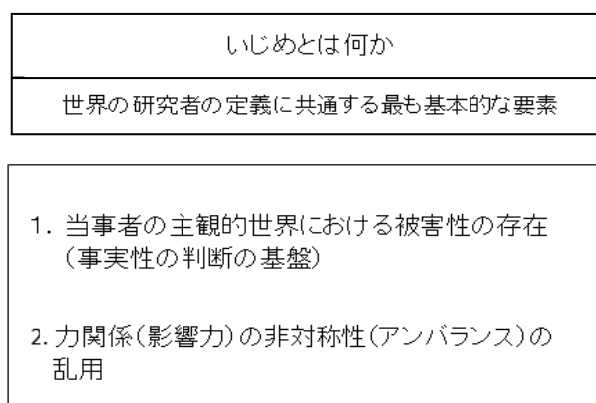
(2) いじめとはなにか—力関係のアンバランスの乱用—

いじめ問題というのは、子どもたちのトラ
ブルや人間関係のこじれ、あるいは、いろ
んな暴力の問題という問題行動と考えられ
ております。しかし、国際的な観点からいろ
んな研究者と交わっていますと、共通に飛
び出してくるのは、「いじめという問題にど
う向きあっているかは、その国の国民の
成熟度に関わっている」ということであ
ります。その国の国民が、シチズンシ
ップというものをごれだけ自分の中に
構築できているか、つまり教育と国民
の成熟度といわれるものの指標が
いじめへの対応であると言われるので
す。

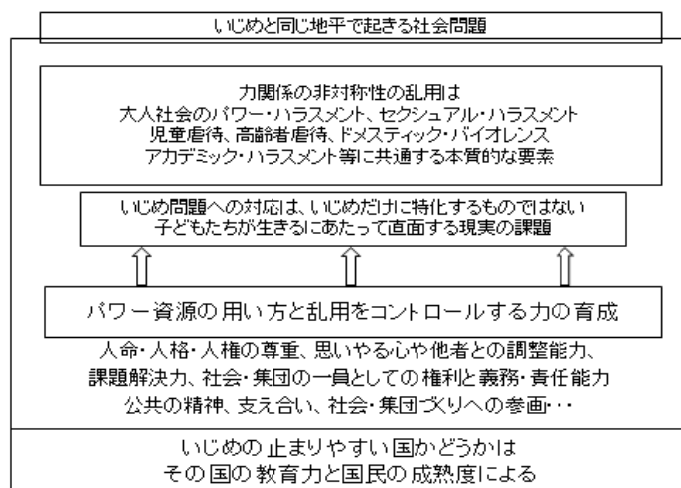
それはなぜかと申しますと、これからの社会のありように関わるところなのですが、いじめ問題
はどこにでもありますし、いずれの国でも、老若男女、昔も今もございますが、いじめが止まりや
すい国と止まりにくい国というのがあるわけです。その違いが先ほど申し上げた、国民の成熟度と
いう言葉に象徴される事柄だと思っております。

いじめとはなにかという定義から説き起
こすと時間がありませんが、世界の研究者に
共通しているいじめの要素は二つあります。

ここでは、時間の関係で一つに絞ります。
「力関係のアンバランス」の乱用というの
が、定義の背景にいつもある前提、基本要
素です。現象を探っていくと本質を見てい
くと、その本質はこの力関係のアンバラ
ン



スというものがございます。力関係というのは、影響力でございまして、どんな人間関係の中にもございます。「あの人は経験がすごいぞ」とか「いろんな配慮がよく行き届いているな」、「人間が温かいな」といった人間としての要素を持っています。人間関係において、そうした要素が影響力を与える、与えられる関係があり、われわれの社会が成り立っているわけです。その影響力を乱用したり、悪用したりする—それがいじめというものの本質だとお考えいただきたいと思います。



この力関係のアンバランスは、どこにでも、誰にでもあるわけでもございます。アンバランスの〈乱用〉というのは、人間が社会を結び、関係を結び、行為のやりとりをすれば、そこに影のように忍び込んでくる現象であり、いじめもその一つであると考えていただければよいと思えます。いじめを私たちは子どもたちの問題、教育の問題だと考えているわけでありまして、日本社会はそういう方向で動いておりますが、力関係の非対称性（アンバランス）といわれるもの、つまり影響力を与えるもの、与えられるものの関係を乱用、悪用するということが本質にある現象を、私たちの社会の中を探してみますと、パワハラ、セクハラ、虐待、DV、アカハラがあり、体罰もこれに入ります。同じ地平の問題でございまして。別個の名称が付いていますが、本質は、力の乱用・悪用なのです。ただ、子どもの場合には、職員の上司、部下関係のパワハラや夫婦関係のDVというものはありませんが、学校という社会の中で生じる力関係の乱用・悪用を全て“いじめ”と呼んでいるわけでありまして。

ということは、日本社会では、いじめ問題に特化して話しておりますが、これはとりもなおさず、私たちの社会が、力関係の乱用・悪用に対して、どう対処し、向きあい、それを是正していくか、あるいは歯止めをかけていくかということが問われていると捉えなければいけないわけでもございます。つまり、いじめ問題をいじめの問題だけに特化して対応していても、これは一向に収まりません。視野を広げて、私たち社会の大きな問題と関連させながら、子どもたちに力をつけさせていかないと、この子どもたちがおとなになった時には、同じように、今のいじめの場面がそのまま大人社会でパワハラとなって現れる、セクハラになって現れる、DVになって現れるだけであります。いじめ問題一つを取り上げても、ある意味ではこれは国民の成熟度にかかわる問題であり、いかに人命・人格・人権の尊重というものに配慮をしながら行動していくか、そういう社会をどのように作っていくかという、国民の成熟、社会の成熟に関わる問題になってくるわけでもございます。そういうレベルで、今のいじめ問題を考えていかないと、これからの社会でも、絶えず同じような被害、問題が起こってくることとなります。

単に子どもの世界の現象は、大人の世界の映し鏡であるという言葉でなく、それを掘り下げ、力関係の非対称性という本質に力点を置くとすれば、その歯止めをどうするか、そしてその非対称性の乱用・悪用に対して、どういう価値や考え方を子どもたちに埋め込んでいけばいいかということを教育の中で模索していかなければならないのです。それは、とりもなおさず、いじめ問題はこれからの社会をどう作っていくかに関わった問題として捉えていかなければならないということです。その点をお含みおきいただいて、少し戻らせていただきます。

(3) いじめの国際比較調査に現れた日本の子どもたちの教育課題

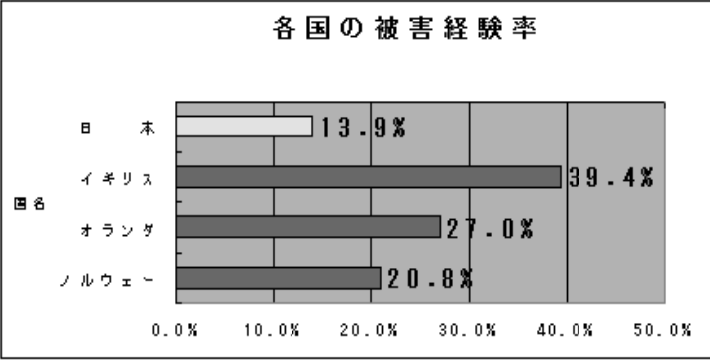
－「社会へのつながり」と「公共性への参画・協働」－

これは私のデータですが、いじめ問題についていろいろな国との比較をしておりますと、とりわけ、われわれの社会に特徴的な点が出てまいります。その一つは、被害経験率です。日本のいじめ被害（小学5年から中学3年まで）ですが、この4カ国（日本、イギリス、オランダ、ノルウェー）で捉えますと、最も低いのであります。それほど数が多いわけではないのです。ところが、いじめの中で、高頻度かつ長期にわたるもの、エスカレートして歯止めのないいじめを取り出しますと、日本が一番比率が高くなってまいります。つまり、日本は、いじめに関わる確率は、4カ国で比べますと低いのですが、一度いじめの渦中にはまり込みますと、それがエスカレートし被害が深刻化するケースが非常に多い国ということになります。

いじめの四層構造という私の持論がございますが、そこにあてはめて、それぞれの国でどう違うのかを見てみます。四層構造というのは、いじめは、いじめる子といじめられる子の二つの関係だけではなく、その関係が誰に向かっていくのか、どれほどの被害がおよぶのか、どれだけ長期におよぶのかは、周囲の反応によるものであり、観衆（おもしろがって見る子）と、傍観者（見て見ぬふりをする子）、救済者（それにブレーキを掛ける子）の存在が重要な鍵を握っているというのが私の四層構造の骨子でございます。

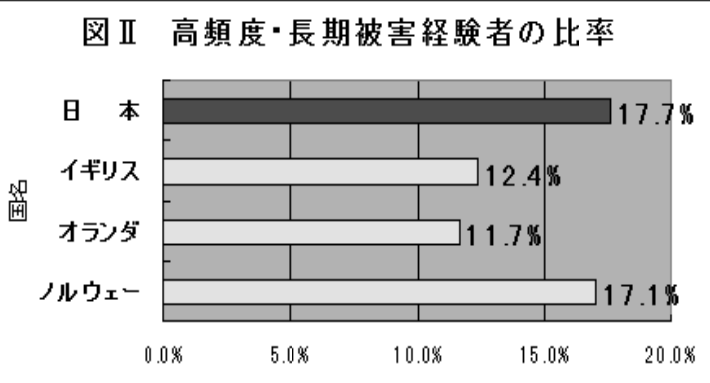
それで見えてまいりますと、どの社会でも小学校段階では、傍観者は少ないですし、仲裁者の出現率は、高くなっています。小学5年生から中学3年生まで調査しておりますが、年齢、学年の推移に従って、傍観者は増えていきます。イギリス、オランダは、中学1、2年で減少していますが、日本社会では、中学校に入っても増え続けています。先ほどのグラフで見たように、イギリス、オランダのいじめは、一過性型でした。わりにたくさん起こるけれども、長期的ないじめは少ない国です。それぞれの国では、中学校になると傍観者は減少し、止めに入る子（仲裁者）は、逆に増えています。日本では、中学生になると、見て見ぬふりをする子が増え、止めに入る子は少なくなる。つまり、日本の国というのは、見て見ぬふりをする、人のことにはお節介をしない、火中の栗は拾わないというのが、大人になること、成長することと言えるのです。なんとか状況に身を合わせて大人になっていくことが成長であるという文化的風土が、いじめの場合、実際にございます。

国際的な視点から見た日本のいじめの特徴



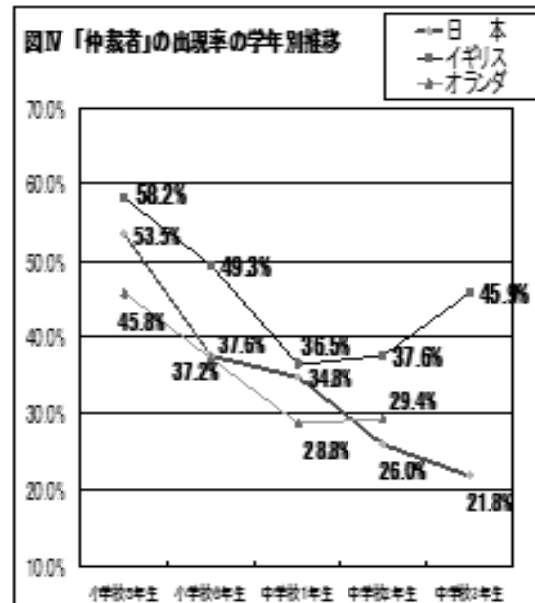
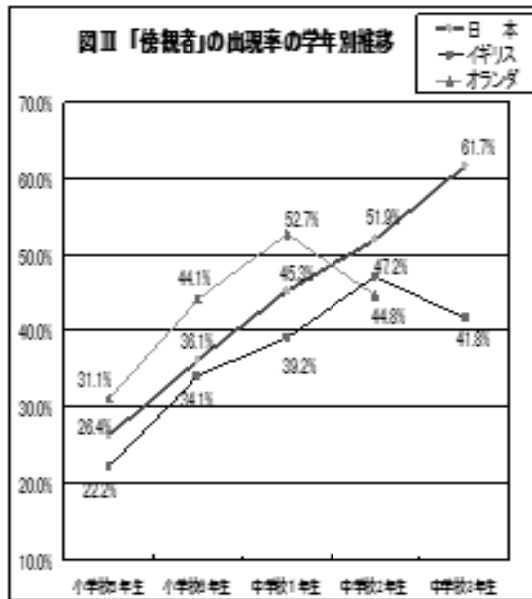
- 日本(1996年2学期, 全国の公立小5~中3, 6,906人)
- 海外(1997年1月~4月, 英・2,308人, 蘭・1,993人, ノルウェー・5,171人)

各国の「進行性いじめ」の経験率



- 「高頻度」とは、一週間に少なくとも一回以上いじめの被害に遭う場合
- 「長期」とは、いじめの被害が一学期以上にわたって継続するもの

いじめの場の力学の学年別推移



「傍観者」も「加害者」の意味の伝わりにくさ

- いじめ問題を当事者個人間の問題として捉えてしまい、それが集団や社会のすべての人々の安全・安心と幸福に関わる問題として取り組む姿勢が弱い
安心して通える楽しい学校の場づくり/社会生活の問題を解決し質の向上を図る社会づくり
自己保身(私益)→公益・公共性へ
- 構成員であることの自覚と責任・義務の観念の育成
自らが家族の一員であり、社会の一員であるという自覚の形成が重要
「集団への帰属意識」、「一体感」の醸成
学校・家族・国家・社会との関係性が築かれていることを実感することができなければ、社会のルールとしての法や道徳や習慣などを尊重し、遵守しようとする意識も形成されない
→実感の醸成：社会的なつながりの糸(ソーシャル・ボンド)の形成
→社会的な場での「自己肯定感・自己有用感」、「社会的有用感」、「学びに向き合う力」が培われ、「確かな学力」へと結びつく基盤を形成
→ソーシャル・ボンドは、シティズンシップの基盤を成す意識

それがグラフの形に現れているのです。

ということは、この「傍観者」の役割が非常に大きいわけですが、それを子どもたちに、さあどう教えるかという問題が次に出てまいります。

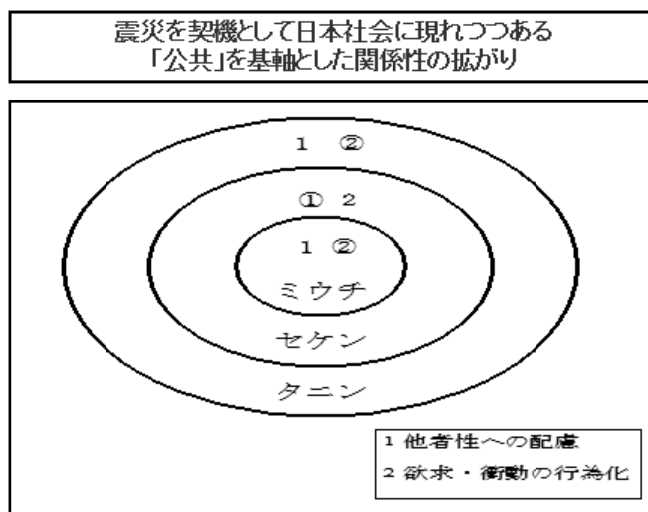
傍観者も加害者だというのは、もういろいろなどころで言われております。定説になっております。ところが、実際には、傍観者はいじめに関わっていないわけです。子どもたちに、「おまえも加

害者だよ」と説明しても、子どもたちは、「私なんにもしていないのになんで加害者なの」となりません。そのところを説得しなければいけません。個人と個人の関係のレベルだけでの加害者―被害者というのではなく、そういう一つの集団や学級、あるいは仲間集団という水準でものを見なければいけない―つまり、その社会の中で起こった問題に関して、誰かが困っている、あるいは自分たちの課題である、と。いじめ問題は、今や子どもたちにとって、これをクリアして生きるのが学校生活の大きな課題となっています。いじめられないよう、目立たないよう、出しゃばらずに静かに生きていくというのが、子どもたちのスタイルになっています。これでは、日本の社会に未来はございません。

そういう生き方になっている中で、そんな状態でよいのか、子どもたち全員が自分たちの学習環境、あるいは自分たちが楽しく、元気よく学校へ行けるために何をしなければいけないのか、個人と個人の関係のレベルからでなく、集団、あるいは学校という教育の場におけるその場のみんなの利益（これがまさに公共）というものを考え、そしてその中の一人の構成員として、自分に何ができるかということをお聞きすることによって、〈傍観者も加害者だ〉という考え方に辿り着くわけです。その考え方を先生方もしっかりと呑み込んでおいていただかないと、なかなか〈傍観者も加害者だ〉という言葉が説得力を持ちえないのです。そして、それは絶対必要なことです。われわれの社会では、人間が一人で生きられるわけではありません。全ての人々が常に幸せで、利益がえられるということはありません。みんなの、公共の利益をどう調整していくか、調整していく能力も含めて、子どもたちを育成していかなければならないのです。それがまさにシチズンシップでありますし、それに自分がどう関わるかということを考えるのが、このソーシャル・ボンドという考え方でございます。

(4) 震災を契機として日本社会に現れつつある「公共」を基軸とした関係性の拡がり

東日本大震災は、この考え方へ転換させるきっかけを私たちの社会に作り出してくれたのではないかと感じておりました。先ほど、民営化や官と民の役割についてお話いたしました。ボランティアやいろいろな任意団体、NPOなどの活躍が社会の中で大きくなっていると申し上げました。私は大阪の人間ですが、関西淡路大震災をきっかけとして、民の力が評価されるようになり、その後、NPO法案が法制化されるという経緯がありました。それが今回の東日本大震災を契機にして、さらにいっそう広がっていく動きを感じております。



ここに書いてある、ミウチ、セケン、タニンというのは、私たち社会学における用語でございますが、私たちがある特定の場へ入った時に、そこをどういう場として捉えるのか、地域社会に入った時には、そこは、ミウチか、セケンか、あるいはタニンか、場の認知に関わるカテゴリーと言いますか、われわれの認識の中にある場の認知のカテゴリーが3つあるという考え方です。ミウチは、家族やごく親しい友人同士、あるいは非常に親しい地域社会の人を指します。ここでは、配慮し過ぎますと、いわゆる水くさい関係になってまいりますので、それはほどほどに抑えて、自分も言いたいことやりたいことを出し、なるべく裸になれるようなそういう関係を作ろうというのがミウチです。

これに対しまして、多少とも利害関係が直接間接に関わっている、そういう場をわれわれは「セ

ケン」と伝統的に呼んでおります。このセケンの場では、他者への配慮に非常に重きを置きますし、それから自らの欲求や衝動というのを出来る限り抑えようとします。実に礼儀正しい、あるいは公共性を重視するという場であり、その場全体の福利といえますか、安寧というものを図ろうとする発想が出てまいります。

その外側にあるタニンというのは、まさに赤の他人。ここが、本来のわれわれの社会の公共の場だと考えてください。例えば、繁華街の雑踏、電車の中、いろいろな場面がございます。公園などみなさん方が使う公共施設なども、タニンの場です。こういう赤の他人の場へまいりますと、われわれは、あまり他者性を配慮しませんし、むしろ自分のやりたいことをやる、悪いものに対するブレーキが非常に弱くなる、そういう社会であります。

しかし、今は、「公共」を基軸とした関係性の拡がり求められており、タニンに対してセケンという枠を広げていく発想が必要になっていきます。ところが、Privatization（私事化）というのはこのセケンの場が解体し、どんどんミウチ化していく流れですから、それを逆にセケンからタニンへ広げていくということを相当頑張っていかなないと、公共性は確保できないことになります。

震災に対して言えば、いろいろな方々が全国から東北へ集まれ、今までの人間関係では何の利害もない方々（タニン）が東北という舞台に加わり、社会づくりに何か手を貸そうとしております。つまり、赤のタニンの社会をセケンという、まあ一つの本当の社会にしていくという、非常に大きな転換でございます。これも、今のPrivatizationのプラスの面を生かしながら、そうした「公共」に開かれたPrivatizationを作っていくきっかけが、大震災を契機にでき上がってきたということは、一つの日本の社会の大きな変化であり、これをどうこれから持続させていくかが非常に重要なポイントになってまいります。

5 ソーシャル・ボンドとその主要な構成要素

これから重要になりますソーシャル・ボンドの考え方についてお話いたします。

この〈ソーシャル・ボンド〉というのは、ちょっと訳しにくいので、私もカタカナを使っております。あえて厳密に申しますと、「ボンド」は、つながり・紐帯のことですが、人がそれを結びつけようとするものに対して、自分にとって意味ある、大切なものだと感じる意味づけを指します。意味づけの糸であり、そういうものの束だとお考えください。

例えば、学校という社会を見ますと、学校に対して、子どもたちは、いろいろな意味づけの糸の束を持っています。ある子どもは、「ああ、あの英語の先生かっこいいわー」って、ピンクのテープをぴゅーっと投げる。ある子どもは、「部活動がおもしろいよ」、「友だちといると楽しい」と、大きな太い意味の糸の束をぱっとアンカーのように掛ける。そういう意味の糸の束というものを、子どもたちそれぞれが集団に属したり、社会に属したりするといくつも持つようになります。

先生方も、今の自分のお仕事の間である学校というものに対して、いろいろな意味づけの糸の束を持ってらっしゃるでしょう。決定的に子どもたちと違うのは、先生方には、給与という太い鎖があり、これがなかなか切れないという点です。子どもたちには、それはないので、学校生活においては、まさに意味づけそのものが問われてきます。不登校は、学校の意味づけがまさに問われている、そういう問題なのであります。その意味づけの糸の束が太ければ太いほど、その学校と個人とのつながりは強くなります。そして、その集団の活動にもコミットしていく関係が出来上がるのです。

その意味づけの要素として挙げられておりますのが、A～Dの4つです。

A アタッチメント（愛着）

これは、心理学でいうアタッチメントだけではございません。ある意味では、情動的なそのつながりの糸でございます。心理学で用います対人関係のレベルでの意味は、皆さんもよくご存じなので申し上げますが、社会学では、集団や制度、教育の仕組み等に対して、そのつながり、あるいはその場に対しての自分の帰属感というようなものと関わるものです。さらには、その成員間の連

帯感といわれるものも、愛着の絆というものに関わってまいります。

企業では、アタッチメントが崩れかけたのが、1980年代からと言われますが、ちょうど不景気になって、企業が統廃合や首切りを始めた頃であります。オイルショックの折には、いかに自分が貢献すればその企業が立ち直るかということ、みんなが企業にコミットしたわけですが、それが踏ん張っても首を切られる社会になってきますと、なかなか組織や集団に対してのコミットができなくなって行きます。そこで企業が考えたのが、コーポレートアイデンティティーその会社に対しての誇りを持つ、あるいは、自分がその会社の一員であることに対する肯定感を持つ—をいかに作っていくかであり、社会的にどれだけ役立つかということバネにしながら、コーポレートアイデンティティを形成していく手法であります。

企業社会は、早くからそれを取り入れ始めましたが、学校は、なかなかそこまで行きません。そういうものも、子どもたちと学校社会を結びつける重要な絆になってくると考えられます。人間関係への愛着というものでなくて、所属集団への愛着感、あるいは帰属感を形成していくことが、アタッチメントの要素となります。

B コミットメント

次に、〈コミットメント〉についてです。〈コミットメント〉とは、まず、自分のニーズがどれだけそこで実現可能であるかということですが、子どもたちそれぞれのニーズに即しながら、どうやって学校とのつながりを深めていくのかが大きな課題となります。

それと同時にもう一つ重要な装置が「役割」といわれるものです。この「役割」を社会学では非常に重要な社会を構成する基本要素として考えます。例えば、私は、元学長でございましたけれども、学長という「役割」に就くことによって、自分はどういう女子学生（女子大ですから）を育て社会に送り出していくか、これからこの社会にとってどのような女性の力が必要なのかを考え、『こうしたい』という方向を学長という「役割」を通じて果たそうとします。しかし、それだけでは、うまくいきません。教員のニーズ、学長に対する要求もありますし、行政からの要求もございませぬ。それが学長という「役割」の中に全部入ってくるわけです。

自分のニーズ、あるいは『こうしたい』、『ああしたい』という思いと、社会からのさまざまな要請とがぶつかって、ドラマが生まれるのが「役割」なのであります。つまり、社会的な期待と自分の自己実現と言われるものがぶつかり合う場、これが「役割」なのです。そして、社会を作っていく方向へ、それらをどう向けていくか、「役割」によって、こういう形で社会につながっていく、社

ソーシャル・ボンドの構成要素

A アタッチメント(愛着)

- 対人関係への情動的な絆
- 信頼できる人間関係（「ナナメ」の関係の活用も）
- 集団や制度への情動的な絆と帰属感
- 成員間の連帯感

B コミットメント

- ニーズの実現可能性
- 集団や社会の一員としての社会的な役割(権利と義務の体系)を果たすこと → 集団や社会からの期待に応えること
(集団の役割と活動を通じ成就感・達成感、自己有用感、帰属意識、社会的有用感を育成)
(実践的な行動力の育成が鍵)
- 体験活動を通して自らの生き方や将来の社会での活動に対する夢や目的意識について考えることによる社会とのつながりの形成
- 「柔らかな行為責任」の育成
(「市民性(シティズンシップ)」や「社会参画」の基礎となる意識)

会を作りあげていくというところへつなげていくわけです。「役割」は、社会を作るキーポイントになっていきます。だからこそ、社会学という社会を眺める学問の中では、この「役割」という概念が非常に重要であります。

ところがわれわれの社会では、この「役割」といわれるものを、しっかりと教え込む、あるいは子どもに身につけさせていくという体制になっておりません。典型的な例が、子育ての場面での家庭の「役割」です。家族は一つの集団であります、子どももその集団を維持するために、一緒になって集団を動かしていく一員であると位置づけることが、日本ではあまりございません。

家の中の仕事（お手伝いは、本来は「役割」には入りませんが）、子どもにとって達成感や成就感があり、自分が人に対して役に立つという感覚を持つことができる（決まった仕事、その人に属した仕事＝役割）を与えていく必要があります。しかし、国際比較調査の結果を見ますと、「お手伝い」ですら、先進国、発展途上国を含めて、日本は、下のほうから勘定した方が早いぐらいです。われわれの社会では、「あなたの仕事は勉強することよ」と言いますが、それは家庭の仕事ではございません。勉強というのは、自分の仕事です。それが子どもの「役割」になり、お手伝いすらあまりしない。ましてや家族の中で決まった仕事を引き受けるという態勢も非常に少ないのです。

私が子どもの頃は、風呂焚きが私の専従役割でございました。そういうことを決めていらっしゃるご家庭の方、ちょっと手を挙げてください…と申しますと、だいたいどこでも5～6%程度です。意識の高いところで8%というのが最高で、本当に少ないのです。

大学で海外にホームステイに学生を送り出しますと、オーストラリア、アメリカ、イギリス、どこの国でも、まず第一日目は、「あなたの仕事をここで約束しましょう」、「あなたはこの役割をなささい」、「日曜日は草刈りですよ。洗濯物をちゃんと整理して、直すのは、あなたの仕事ですよ」と、家庭の中の仕事を割りあてるわけです。まず、そこから始まるわけです。

ところが、日本からの学生は、「私は、お手伝いに来たんじゃない。私は、英語の勉強に来たのです。」と言い出すので、国際紛争が生じるわけです。「私どもの教育が至りませんで、申し訳ありません」と、謝りに行かなければならない場面が出てくるのが日本の子どもたちなのです。

「役割」は、集団の一員として果たさなければならない責任、義務と言われるものがどの集団にもあるということを認識させるものです。今、学校でもずいぶん子どもたちの「役割」が減ってしまいました。私の頃は、トイレ掃除はもちろんです、窓ガラス拭きから草むしりから、いろいろやらされました。業者委託や保護者動員などとても考えられないことで、みんな子どもたちでやったわけです。そうやって子どもの時代から集団に属したら何をしなければならないのか、それは集団みんなの生きるため、あるいはみんなの幸せのために当然のことなのだという基本的な教育、これを社会化（ソーシャライゼーション）と申しますが、そうした教育をかつてはしていたわけです。

しかし、そういう場が今は社会の中から欠けてきています。これをいかにして改めていくか、子どもたちに用意するかが課題となっています。私の頃の風呂焚きの仕事は、今は通用しません。我が家でも子どもの「役割」を見つけ出すのに3年かかりました。風呂焚きもボタン一つですから、自己実現や成就感、自己有用感につながりません。私の子ども時代は、『親父は、熱好きだからちょっと焚いところ』なんて、家族一人一人に合わせて調節をする技を子どもながらに磨いていました。家族だって、『洋司が風呂焚きをやっている、洋司がいなきゃ家は回らん』と、みんなの目が私の存在を認めてくれていて、私にはちゃんと家の中に自分の座布団が確保され、自分の存在を誇らしいと思えたわけです。家族という集団の中に、ちゃんと自分の存在があること、これが「役割」なのです。今は、そういう機会が失われて来ています。

例えば、集団、組織でも、「あんたは窓際や」と窓際へ回すのは、この集団にもう座布団はないという表明ですから、その人はがっかり来るわけです。人間というのは、自分が集団に関わり、関わる意欲を持って、自分を磨いていく、高めていく、そういうものをこの「役割」の中から学び取っていくわけですが、われわれの社会からそれが失われつつあるということを、どう補っていくのが大事な課題となっています。

柔らかな行為責任

では、社会に貢献する意識を高めていくには、どうすればいいのでしょうか。みなさんは、ボランティア活動という形で、教育の中に埋め込んでおられると思いますが、ボランティア活動も日本社会ではまだ十分でない部分があります。私は、〈柔らかな行為責任〉と表現していますが、ボランティア団体、NPOなどは、みんな〈柔らかな行為責任〉であり、強制ではありません。それぞれが持ち出しで、やればそれはいいけれども、やらなくてもどこからも非難はありません。そういう

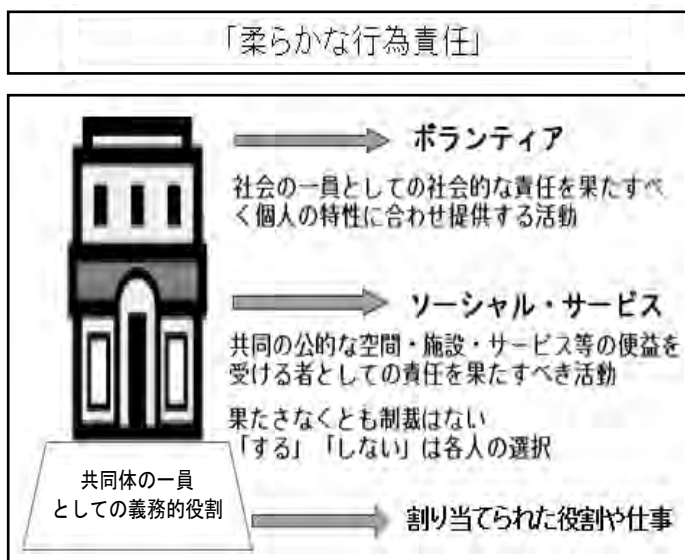
「役割」を集団のメンバーだから引き受けていく、自分にもそういう責任があると思うのが〈柔らかな行為責任〉というものです。図にありますように、果たさなくとも制裁はございませんし、するしないは、各人の選択に委ねられております。

それをボランティアと言いますが、ボランティアも厳密に言えば、図のような三層で成り立っております。この一番下の土台は、個人の選択ではなく、共同体の一員としての義務的な役割が基盤にあります。この土台がないと家は建ちません。家は二階建てで、一階はソーシャルサービスです。これは、自分が共同の公的な空間、施設、サービス等の便益を受けたら、それを受ける者としての責任を果たす活動ですが、必ずしもしなくてよい要因が多くあります。これが基本で、一階の基礎部分です。その上に、それぞれが、例えば私は、野球を通して育てる指導者の芽があるから、地域のリトルリーグの指導をすとか、あるいは、スコアラーになるよ、マネージャーになるよと、自分の特性を生かした「役割」を自分で選んでいくのがボランティアということになります。しかし、基本は、ソーシャルサービスで、それがボランティアの基礎になります。

われわれは、全てひっくるめてボランティアと言っています。子どもたちが普段利用する地域の鉄道の駅にごみ屑やたばこの吸い殻が落ちているので、それを一生懸命集めるーこれをボランティアと言っていますが、本来は〈ソーシャルサービス〉であります。〈やわらかな行為責任〉は、もちろんここにもありますが、こちらの方が、もっと義務的な要素が強いです。駅を活用する者の一員として、そういう共益を受けることに対して、自分に何ができるかを考えて動くーこの点が重要であります。

ボランティア入試という制度がありますが、私は、アメリカの大学を回り、それを見て参りました。大学によっては、学生ご本人だけではなく、ご家族のボランティア活動も入学の時に確認するわけです。そういう大学の学長に会って、ボランティア入試の目的は何か、なぜ実施しているのかとお尋ねしますと、「私どもの大学は、食い逃げを許しません。その子が大学へ入学したのは、確かに実力があつたということですが、これは本人の努力だけでなく、ここへ来るまでに、いろいろな方々のお世話になってきたに違いないのです。

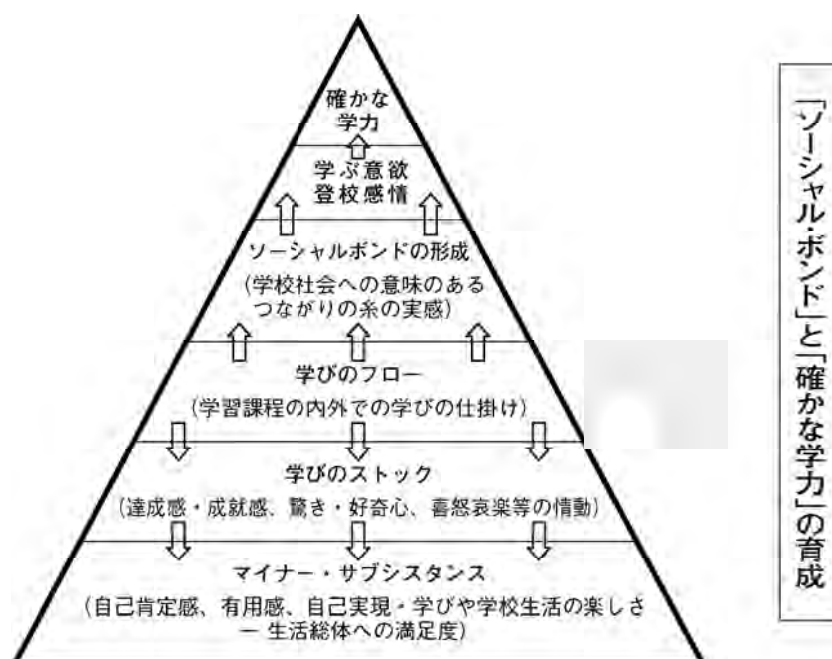
それを社会へ還す、それを責任として、自分の義務として、社会へ果たしていくーこれが社会人となるための基本的な基礎資質なのです。それをちゃんとやっているかどうかを見るのが、ボランティア入試の精神です。この活動はいい活動、これは悪い活動と評価するものではありません。その子どもがどれだけ自分の義務を感じ、主体的に関わろうとしたのか、その姿勢を見るのです。大学というのは、社会へ送り出す人材を育成していくところです。それが大学の役割ですから、高校段階の基礎的な学力を見させてもらいますが、もう一つ、社会的な資質として、いかに社会へ還していく義務を感じ、果たしているか、行動しているかを見ます。家族もそのことに



関してどのような態度をとっているのか、行動しているのか。それを見せてもらいます。つまり、社会人としての、市民としての基本的な基礎資質、それを見るのがボランティア入試なのです。」というわけです。

これは、その通りだと思います。われわれは、社会とボランティアの関係を考えていかなければいけません。だからこそ、敢えて〈ソーシャルサービス〉と〈ボランティア〉をグラデーションで分け、全体を社会還元として括らず、両者を分けて子どもたちにしっかりと教え込んでいくということが必要なのです。そこから、社会的な有用感（この世の中に生まれてきて自分も意義のある人間なのだという感覚）や自尊感情が形成されていくわけです。実際に学校の授業の場面でも、またいろいろと活用していただきたいと思うわけです。

C インボルブメントと学びのフロー



次に、インボルブメント（巻き込み）－これは、学校にあるいろいろな活動に情動的にコミットさせ、インボルブする－そういう活動の領域です。

学びに結びつけていく生徒指導を説明するため、いろいろなタームを用いて、図を描いてみました。

今必要なのは、(一番上の) 確かな学力を形成していくことですが、当然そのためには、学ぶ意欲や登校感情といったものを形成していかなければなりません。それは、学校へのつながりの糸であります〈ソーシャルボンド〉を形成することにほかならないと考えます。自分にとって意味のある束がいっぱいある状態にすることです。これが細ければ細いほど、ふっとした瞬間に切れやすくなります。ある

C インボルブメント(巻き込み)

- 驚き、好奇心、新たな発見(自己についての新たな発見も含む)、喜び、感動、充足感、義憤、悔しさなど「学び」の「ストック」となるものを学習過程の内外に亘る仕掛け(学びの「フロー」)を通じて醸成
- 顕在的な活動空間への巻き込み
【教科等】【特別活動】【総合的な学習の時間】【学級会、児童・生徒会等の活動】あるいは【さまざまな体験活動】等への巻き込み
- 潜在的な機能を果たす離脱空間への巻き込み
(学校行事等のイベント、部活動等)

日突然些細な（我慢が足らんなあとと思うような）ことで、ぴっと切れるのですが、それはきっかけであって、根本は、このソーシャルボンドが太いか細いかにあるのです。かかわりの糸、意味づけの糸の束が太ければ太いほど、子どもたちは、しっかりと学校へ、学びへと結びついていくのであります。

先ほど、生徒指導と教育課程（参考資料5では学習過程と表記）が一体化すると申しましたが、大きく分けて、学びのフロート、学びのストック、その背後に（一つ下に）マイナー・サブシステムというものがある三層を考えます。

先生方のいろいろな学びの仕掛け—学級の運営の仕方、プログラムの展開の仕方、授業計画など—そうした様々な仕掛けは、学びのフローであります。そのフローの中で何をやるかと言いますと、達成感、成就感、驚き、好奇心、喜怒哀楽…いろいろございますが、それらを醸成することでありませう。

私が社会学をやり出すことになりましたのも、高校の社会の先生—この人が社会に対する怒り、昭和三十年代の高度成長の歪みを、壇上から大いにぶちまける姿を見て、『おもしろいことを考えるなあ。社会はこれだけすごいものを持つとんのか！』と思ったことからです。一方、歴史の先生は、（奈良の学校であったこともあり）古代史ばかりを徹底してやり、どう歴史が動いてきたかを語るわけですね。一向に中世まで進まないわけですが、『社会は面白い動きをするものだなあ！』と…、その驚きというものや、教師の怒りに一体化した情動が、「社会学をやってみよう！」という気持ちにつながり、そこに迷いこんでいったわけですね。それがよかったか悪かったかは、後に自己評価しますが、（学習過程において）そういうものを子どもたちに染み込ませていくわけですね。

よく比較されるのが理科教育ですけども、例えば化学では、物質の変化を先に見せませう。色が変わった、磁石で砂が走った…種も仕掛けもない（その現象が）驚きを引き出し、『わ～、すごいなあ！』となっていくわけですね。それが学びのストックになって、向き合う力が出てくるわけですね。

こういうものが揃っていけば、その中で、自己肯定感、有用感、自己実現などのマイナー・サブシステムが培われ、本来のメジャーな教科活動ではないけれども、学校への満足感や愛着感を高め、自分がその学校の生徒であることに誇りを持つことにつながっていくわけですね。また、そう言うものが整っていかないと、学ぶ意欲というものは、育っていきませう。その重要な要になるのが、今申し上げたソーシャル・ボンドであります。それをどれだけ開発しながら、（先生方なりにさまざまな観点から）、子どもたちの意味づけの糸を太くしていくことが求められています。

なぜなら、私事化社会というのは、今までのように、「あなたは学校の一員であり、学校に行くのは義務である」、「学校に行くのは当たり前」というのは、通じないわけですね。今は、それぞれが〈働きがい〉、〈やりがい〉を感じられないと動かない—子どもも大人もそういう社会に入ってきている—それが私事化社会の典型的な考え方なわけですね。そういう価値観にはいつてしまったわけですね。

そうなると、学校教育において、子どもたちに対してどれだけ意味づけの束を与えてやることのできるか、細い糸をたくさん束ねても、一本太いものを持たせてもいいわけですが、とにかくそういうものを子どもたちの中に培いながら、授業場面、特別活動、校外学習の場面…などで、子どもたちに関わっていつて欲しいと考えております。

D ビリーフ

まだたくさん申し上げたいこともありますが、ビリーフも大事なことで、規範意識も大事なことです。規範意識の定義はいろいろありますが、私は、単純に、簡単に考えております。子どもがその集団に入り、そこにあるルール、規則を「ああ、もつともだ」と納得できることが規範意識です。先ほど意味づけが重要と申しましたが、今の社会は、それが問われる社会なわけですね。「規則は規則や！」と言っても、納得しませう。納得しないので力でおさえることになってしまいう。規範意識は、いろいろな段階を経て育成していきませう。最初は、規律から入り、いろいろ自分で考えるところに入っていきます。これを育てていくということは、とても大切なことです。

規範意識を育てながら、それに、先ほど取り上げた〈役割や責任を果たす〉、〈公德心・公共心〉、〈社会参画〉、〈公正・公平さを保つ〉といったものもやっていかなければなりません。

ただ、いじめ問題もそうですが、「いじめは、人として許されないこと」と強調して来ましたが、そこに問題があると私は考えております。それは、間違った考え方ではありませんが、それをモラル、道徳の面でやってきたことにより、〈いじめは、人格を傷つけ、財産を奪い、時には

生命を脅かす。明らかに犯罪と地続きの行為である〉という面から、私たちの社会を保つ法律といかにかかわるのかという点を子どもたちにきちんと教えていないという点です。

理念、観念でやってきただけでは、現実には根付かず、社会とのつながりを実感させる具体的な法教育が必要なのです。道徳（観念）と法教育の両面併せて、子どもたちに「いじめというのは、人として許されないことだ」と教えて行かなければならないのです。それが規範意識を育てる、これからの進め方であると考えております。現実感を持たせなければいけないのです。

D ビリーフ(規範の妥当性に関する信念)

- ・ 規範意識(妥当性の信念 <もっともた> <納得できる>という意識)
- ・ 「最低限の規範意識」(人間として生きる上で、してはならないこと)から「高い規範意識」(人間としていかに生きるか、いかに在るか)に至る同心円的構造として捉える必要がある

- ・ 人の命を殺めない、いじめない、嘘をつかない、法律やきまりを守る
- ・ マナーを大切に、礼儀正しくする、お互いに気持ちよく
- ・ 役割と責任を果たす、公德心・公共心と社会参画、公正・公平さを保つ
- ・ モラルを確立する、誠実に生きる、自尊・自立の心をもつ、自律的に生きる

- ・ 規範意識の育成は「身に付けさせる側面」と「育みたい側面」がある
生活習慣の育成指導、規律指導から道徳・価値教育まで広くかかわっている

6 生徒指導の究極の目標は「社会的なリテラシー」の涵養

まとめに入ります。生徒指導の究極の目標が〈ソーシャルリテラシーの涵養〉であることは、今までのお話を通じて先生方にもご理解いただけたかと思います。最後にもう一点、どのようにソーシャルリテラシーが成り立っているのかを資料に書いておきました。私の申し上げた点をすべて含みこんでいますので、おわかりいただけるかと思います。

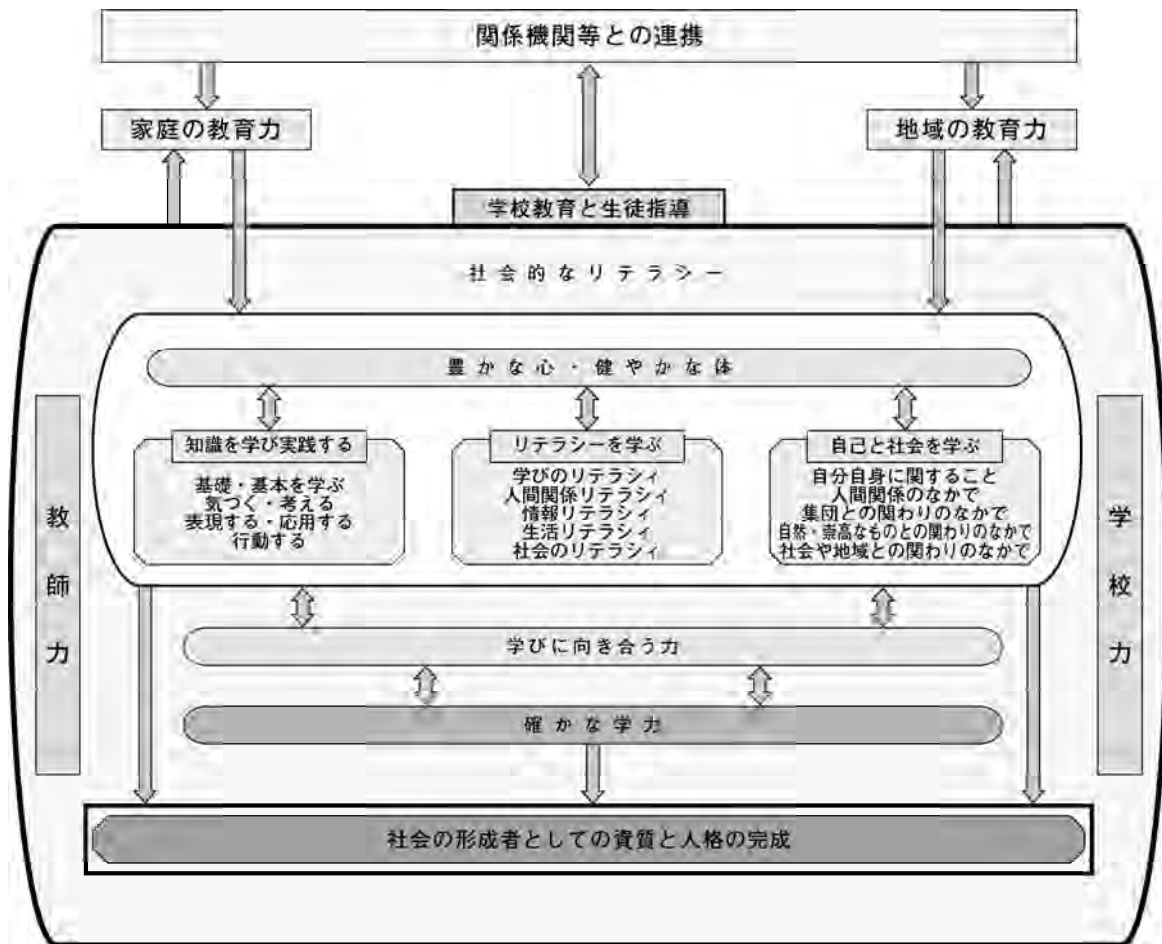
子どもとの関わりで教育相談や生徒指導がよく論じられますけれども、Privatizationを念頭においた時、先ほど100万人の先生方が組織として気づきの力を高めねばならないと申しましたが、その背後には、「同僚性」というのが大事になってきます。

これがないと、組織が組織として体をなしません。生徒指導でも教育相談でも同じです。昨今、「協働」という言葉が盛んに用いられますが、これは社会学でいうと「分業」です。餅は餅屋でそれぞれの分掌があって、それを持ち寄って一つの体制を作る。これは、日本では、非常に上手くいっています。生徒指導体制も教育相談体制も、体制として、組織としてもきれいに出来ています。しかし、うまく機能していないのです。それは、学校の中で「同僚性」というのが欠けてきているからです。個人化が進み、「個人が引き受けて責任を持ってやれ」という話になってしまっています。

社会学の観点から組織論で見ますと、学習集団の中で成長を図っていく集団の作り方と、問題行動に対応するような集団の作り方が、同じであるわけがありません。

例えば不登校の子どもの相談支援の体制をひくとして、「学級担任だから当たれ」といっても、「その子と気が合わへんかったら、どないしますんや」。いじめる側といじめられる側と、「学級で起こったのだから、担任が責任を持って」とか「生徒指導だからやれ」とか言っても、生徒が「先生、嫌い」という場合もあります。教育相談が向く場面と向かない場面もあります。

校内でガラスが破られたら、当然生徒指導の先生がた一と駆けつけはる。当然、生徒はグループでおる。一人では、阻止できません。見学人や野次馬もいっぱいおる。これどうします？そういう時には、ぱ一といろいろな先生が駆けつけてきて、こっちの先生は普通の子どもの誘導し、ある先生はガラスを拾い集める。そうやって場が動いていって、本当の組織的な生徒指導体制ということになる



んですわ。

それをやるためには、お互いにお節介もやらないあきません。「なるべく個人の判断に任せましょう」なんて言っていてはあかんのです。みんながどんどん気働きせなあかんのですわ。それが学校という組織を柔軟に、円滑にしていけるわけです。教育相談もそうなんです。この「同僚性」をどう担保していくかなんです。先生方の中でも、「俺、しんどいねん。頼むわ、助けてくれんか」というのを普段から言える関係でなければいけません。

この頃の子どもは、「助けてくれ」と言わなくなったという先生がおられます。先生方ご自身もそうではありませんか。お互いにそういうものを気楽に出せる。この関係、これを組織の中に埋め込んでおかないといけないのです。これは、実は、日本が非常にお得意だった世界です。日本の組織は、本来そういう組織だったのです。「A型組織」がそれです。一つの組織があって、6人の人がいるとしましょう。それぞれの役割は、決まっている（核の部分）けれど、それをやらなければ罰せられる、給料が減るといふ部分は、小さいのです。実際には、それ以外のいろいろな役割が

おわりに

協働的生徒指導体制の構築による組織的対応は問題行動の多様化・重層化・不可視化のなかで不可欠な体制

- ①協働性は「同僚性」という基盤があって、はじめて可能
- ②「同僚性」は、職場で互いに気楽に相談し・される、助ける・助けられる、励まし・励まされることのできる人間的な関係をつくりだすこと。
- ③それは、教師個人個人のメンタルヘルスの観点から構築することが求められる（教師の「抱え込み」、バーンアウト等）
- ④「協働性」は、異なる専門分野の人間が、共通の目的のために対話し、新たなものを生成するべく協力して働くこと

あって、みな〈気働き〉でそこをやっています。決められた役割だけでは本当はだめで、丁寧な生徒対応や個別のサポートなど、役割の枠を越えて、それぞれがやっているわけです。先生方もそうでしょう。教師として学校で教えるだけではなく、家へ帰っても授業の準備やら宿題をしていらっしゃる。日本では、そうしたお互いの気働きの部分が非常に多いのです。

先ほどの生徒がガラスを割った場面の例もそうです。それぞれの先生方の気働きの、その場の対応がうまく進んでいきます。この〈気働き〉で、日本の社会の

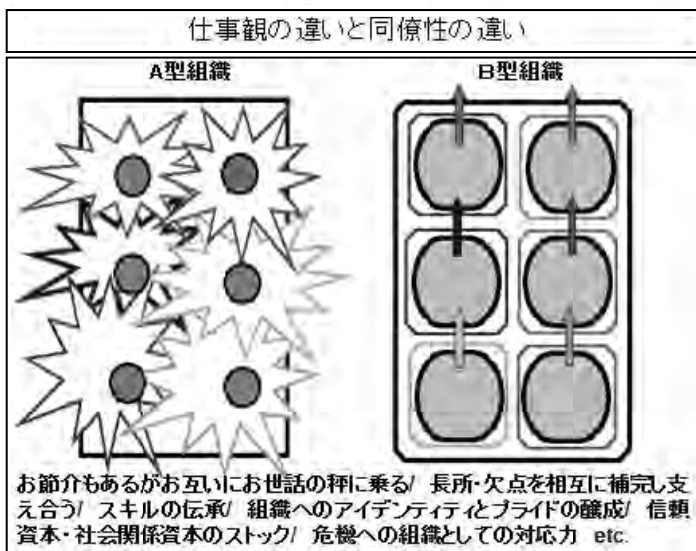
組織はもってきたところがあります。こうした同僚性、お互いの気働き、ちょっとしたお世話・おせっかいは出せる関係をどう築いていくか、これが生徒指導や教育相談担当の先生の任務なのです。ほんまの〈コーディネート〉というのは、気働きをどれだけ皆さんから引き出して、お世話・おせっかいを出せるようにするかです。これによって、みなさんの働き方も変わって来ます。

「B型組織」の場合は、決められた役割が大きく、自分がいかに成果を上げるか、ひとりひとりが頑張るといふ体制です。そこでのリーダーの役割は、ひとりひとりが伸びるようにすることです。お互いの気働きもおせっかいもない世界です。AさんがBさんを助けたら、Bさんはむしろ怒ります。自分が「助けてもらわないと仕事ができない」人間と見られてしまうからです。これでは、それぞれがしんどくなります。日本の社会もこうなりつつあるのではないかと思います。

いっぺん、時計の針を戻してください。われわれのお得意のお節介と気働きを発揮していきましょう。もともと日本の組織は、どれだけ気働きのしているか、そこで仕事の積極性・主体性を見るA型の体制や文化をもっています。現実には、集団がB型になっていけば、この社会は、形は整っているけれども、機能せずという問題が深刻化するでしょう。

最後に少々きついことを申しましたけれども、これは私の反省もふくめて、大学の経営者としても考えておかなければいけないことだと思っておりますので、敢えて申し上げました。非常に大事なことだと思っております。日本のため、日本のこれからの子どもたちのために、日本の良さを残しながら、うまく協働体制をとっていただきたいと思います。願っております。

これを最後に申し上げまして、私のお話を終わらせていただきます。どうも失礼いたしました。



この記録は、2013年2月15日に岩手県立生涯学習推進センター（岩手県花巻市）で行われた文部科学省復興支援事業フォーラム「未来につなぐいわての教育相談」記念講演の速記録を元に大野精一（本事業本部長）の責任で編集したものである。なお、作成にあたり中原美恵（本事業学校心理士チーム・東洋大学教授）の全面的な協力を得た。

学校危機対応の基本と悲嘆への支援 ～児童生徒の自殺について～

大阪教育大学 野坂 祐子

1 学校危機としての生徒の自殺～養護教諭が経験している生徒の自殺～

[学校危機メンタルサポートセンター グリーフケア・プロジェクト]

- ・生徒の自殺未遂・既遂の経験 [在籍中…自殺未遂46.7% 自殺既遂24.9%]
- ・学校において、生徒の自殺は起こりうる「学校危機」と捉えて対応する必要性

2 学校危機のアプローチ

- ・一次予防 prevention : 危機の発生を事前に予防
- ・二次予防 intervention : 危機介入で危機の増加を阻止
- ・三次予防 postvention : 被害からの回復、再発防止
- ・リスク・マネジメント (事前予防)
学校内の安全管理や防犯・防災・健康、教育精神保健に関する日頃からの取り組み
- ・ケア (相談窓口、対応)
- ・生徒自身のサポート希求・問題解決スキルを高める取り組み、健康教育 (性・薬物・自殺予防等)による生徒のリスクマネジメント力の向上
- ・クライシス・マネジメント (事後対応)
救助や安全確保、教育委員会や臨床心理士会の短期的な介入支援、初期対応の活動計画
- ・再発防止の取り組み

3 学校危機時の対応のポイント

- ・正確な情報収集
- ・教職員への情報提供
- ・児童生徒等への対応
- ・保護者への対応
- ・教育委員会への報告
- ・マスコミへの対応 (窓口の一本化)

4 自殺に対する危機対応の留意点

- ・事実確認
- ・自殺の背景にある問題 (いじめ等) の確認
- ・保護者 (遺族) への対応
- ・開示する情報の確認
- ・自殺連鎖の予防
- ・マスコミ対応
- ・長期的フォローアップ

5 危機による心身の反応

(1) 一般的なストレス反応

- ・身体 (倦怠感、頭痛腹痛等)、
- ・感情 (イライラ、落ち込む等)、
- ・行動 (落ち着きがない、退行等)、
- ・思考 (悲観的、否定的思考等)

(2) ト라우マ（外傷体験）に特有の反応

- ・再体験症状
- ・回避症状
- ・過覚醒症状

(3) 心身の反応の理解

- ・危機時における正常な反応、
- ・子どもにより反応や受け止め方に個人差、
- ・出来事を思い出すきっかけにより一時的に心身面での変調が増悪（適切な支援により軽減）

6 自殺リスクの理解と対応

(1) 日頃からの生徒理解

- ・教職員全体が生徒を理解し支えていく体制
- ・生徒の変化（サイン）に気づき、受け止める

(2) 自殺のリスクの理解

- ・自殺リスクの判断
- ・学校内での情報共有と学外との連携

(3) 自殺が起きたあとの対応

- ・遺族への対応（ケア、意向の確認）
- ・情報伝達の仕方の検討
- ・生徒の反応の理解
- ・個別ケア

7 死別にともなう悲嘆

(1) 死別（bereavement）

…重要な他者を喪失すること

→悲嘆（grief）…死別に対する自然な心身の反応や行動

- ・個人との関係性
- ・死別の状況（外傷的な死別）
- ・年齢や発達
- ・死生観等

(2) 悲嘆による影響（悲嘆反応）

- ・身体（不調、倦怠感、食欲低下等）、
- ・心理（不安、悲しみ等）、
- ・認知（否認、自責、他罰、絶望等）、
- ・行動（呆然、感情が抑えられない等）

8 悲嘆・悲哀の作業（モーニングワーク）

- ・第1段階：麻痺…死を受け入れがたく、感情が麻痺してしまう
- ・第2段階：抗議…故人を思慕し、嘆き、強い怒りを感じる
- ・第3段階：絶望…混乱の後、失望し、抑うつ・無力感に陥る
- ・第4段階：離脱…新たな対象や生活を再建し始める段階

9 支援Ⅰ 悲嘆反応の理解…悲嘆反応は自然な反応であることを理解する

(1) 留意点

- ① 一般的な反応であるが、個人差がある
- ② 生徒のふだん（これまで）の様子との変化
- ③ 一時的な反応であり、通常、時間経過とともに軽減していく
（長期化・悪化する場合→複雑性悲嘆反応）
- ④ 記念日反応による、一時的な増悪…故人のことを思い出すような特別な日（命日や誕生日、習慣的に何かしていた日など）に生じる心身の反応。
 - ・数日から数週間続くことがある
 - ・喪失時の状況や心境のフラッシュバックが起こる
 - ・抑うつ症状（落ち込み、不眠、イライラなど）
 - ・体調不良が一時的に増悪する
 - ・周囲、世間との認識のギャップに対する悲しみや怒り
 - ・記念日反応への対処

(2) 心理教育

- ・事前に、記念日反応が起こりうることを知っておく
- ・その時期に、心身の調子が崩れることを予測しておく
- ・自分の気持ちを誰かに話し、受け入れてもらう
- ・自分なりの過ごしかたを考える

(3) 行事への配慮

- ・式典や追慕の機会は悲嘆のプロセスに有益であるが、リマインダーにもなり、悲嘆が増悪することがある
- ・個人のペース（体調や心境）に合わせて、どのように行事に参加するかを自分で決める過程が重要。さまざまな参加の仕方が可能なように配慮する

10 支援Ⅱ 悲嘆反応の心理教育

生徒や保護者、教職員に、悲嘆反応について説明をし、生徒の状態の理解を促す

〈目的〉

- ・生徒自身が、自分の状態を「おかしいことではない」と思える
- ・周囲の大人が生徒の気持ちや状態を理解することで、支援的な環境、関係づくりができる
- ・学級や学校で、適切な対応ができる

11 支援Ⅲ 学級運営における配慮

- ・適切な情報開示と共有
- ・生徒の気持ちを決めつけない、押しつけない
- ・安易な励ましや意味づけをしない

12 学校における支援

- ・生徒の状態や状況を理解し、教員間で共有する
- ・生活上の問題や困難を確認し、利用可能な社会資源につなぐ
- ・生徒の話を落ち着いて聴き、受け止める
- ・生徒個人や集団（学級・部活等）での心理教育
- ・規則正しい日常生活
- ・教職員のセルフケア

学校危機対応の基本と悲嘆への支援 ～児童生徒の自殺について～

大阪教育大学 学校危機メンタルサポートセンター

野坂 祐子

nosaka@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

1

養護教諭が経験している生徒の自殺



学校危機メンタルサポートセンター
グループケア・プロジェクト

- 菊池美奈子 (大阪府立園芸高等学校)
- 鈴木 秀子 (大阪府立北淀高等学校)
- 池川 典子 (大阪府立泉北高等支援学校)
- 元田 綾子 (大阪府立渋谷高校)
- 米虫 圭子 (京都産業大学)
- 豊沢 純子 (大阪教育大学)
- 野坂 祐子 (大阪教育大学)

Vol.1 生徒の“生”を支えるために養護教諭ができること (2009)

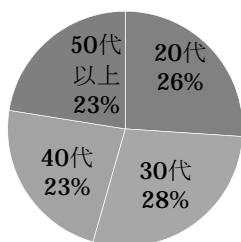
Vol.2 学校における自殺リスクの認知とその対応に関する調査報告 (2011)

【照会】学校危機メンタルサポートセンター
FAX 072-752-9904

2

調査概要と対象者

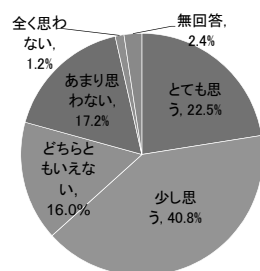
- 調査期間：2009年10月～11月
- 対象者：高等学校・中学校の養護教諭
- 回収170票 (回収率39.5%)
- 有効回答169票
- 回答者の年齢 (右図)



3

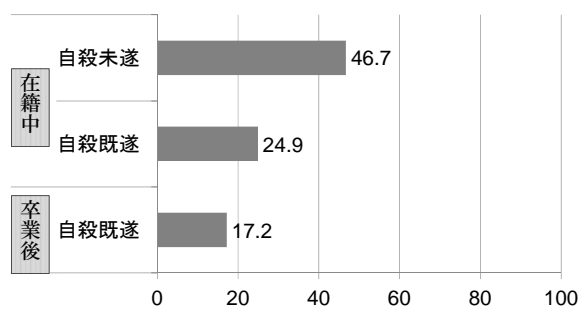
Q. 現在の勤務校で生徒の自殺は起こりうる問題か

- 「思う」 : 63.3%
「思わない」 : 18.4%
- 生徒の自殺の可能性の認識
5年未満
<5～15年未満



4

Q. 生徒の自殺未遂・既遂の経験 (%)



5

学校危機としての生徒の自殺

- 約4人にひとりの養護教諭＝生徒の自殺を経験
- 約6人にひとりの養護教諭＝中退・卒業後の自殺
- 約半数の養護教諭＝生徒の自殺未遂を経験

- 学校 (とくに高等学校) において、生徒の自殺は起こりうる「学校危機」と捉えて対応する必要性

6

学校危機のアプローチ（1）

一次予防：危機の発生を事前に予防
prevention

二次予防：危機介入で危機の増加を阻止
intervention

三次予防：被害からの回復、再発防止
postvention

7

学校危機のアプローチ（2）

リスク・マネジメント（事前予防）

- 危機の発生を防ぐ＝学校内の安全管理や防犯・防災・健康教育
- 精神保健に関する日頃からの取り組み・ケア（相談窓口、対応）
- 生徒自身のサポート希求・問題解決スキルを高める取り組み
- 健康教育（性・薬物・自殺予防等）による生徒のリスクマネジメント力の向上

クライシス・マネジメント（事後対応）

- 救助や安全の確保
- 中規模以上の危機の場合、地域により教育委員会や臨床心理士会などが短期的に介入支援を行う
- 初期対応の活動計画 ①生徒や保護者、教職員への心理的ケア
②学級・学校運営の平常化
- 再発防止の取り組み

8

リスク・マネジメント

安全管理

- 学校の施設や設備の点検
- 児童・生徒への施設や設備の安全な使用についての指導・教育
- 危険（リスク）への気づき、回避などの予防的な指導・教育

危機管理体制づくり

- 危機時の迅速な対応 → 被害を最小化する
- 危機時の学校運営の体制とシミュレーション

9

クライシス・マネジメント

緊急対応

- 負傷者や現場の目撃者に迅速な救命・救急対応を行う。
- 混乱や動揺を鎮めるために、静かで落ち着いた場所を用意する。
- 事前に、救急車の要請時に伝えるべき情報、校内への救急車の誘導ルート、病院搬送時の対応、保護者への連絡方法などを確認し、伝達の仕方の訓練。学区の警察、医療機関や支援機関をリストアップし、緊急時の連絡調整を取り決めておく。
- 時系列で記録をとる。

学級での対応

- 生徒に事実を簡潔に伝え、感情を表現できる時間を持つ。
- 家族や生徒も衝撃を受けていることを考慮する。

10

保護者へのサポート

- 生徒のトラウマ反応や対応に関する心理教育を行う。
- 十分な情報提供と、保護者自身が相談できる体制をもつ。
- 保護者が落ち着き、家庭が安定することで、生徒が安心して回復することができる。

教師へのサポート

- 危機による混乱や疲労のなかでは、教師は冷静な判断ができなくなり、極端な認知が生じやすい。
- 危機に対する責任感や自責感を抱きやすい。
- 二次的外傷性ストレスのリスクが高い。
- 心理教育とセルフケアが重要。

11

学校危機時の対応のポイント

- 正確な情報収集
- 教職員への情報提供
- 児童・生徒等への対応
- 保護者への対応
- 教育委員会への報告
- マスコミへの対応（窓口の一本化）

12

自殺に対する危機対応の留意点

- 事実確認
- 自殺の背景にある問題（いじめ等）の確認
- 保護者（遺族）への対応
- 開示する情報の確認
- 自殺の連鎖の予防（説明や集会）
- マスコミ対応
- 長期的なフォローアップ

13

危機による心身の反応（1）

【一般的なストレス反応】

- 身体 倦怠感、頭痛、腹痛、食欲不振、不眠
- 感情 イライラ、落ち込む、情緒不安定
- 行動 落ち着きがない、活発ではない
退行（甘え、夜尿、爪かみなど）
- 思考 悲観的・否定的思考、自責感

14

危機による心身の反応

【トラウマ（外傷体験）に特有の反応】

- 再体験症状
出来事を思い出すようなことがきっかけとなり、被害時のことを思い出す
- 回避症状
出来事を思い出すような状況を避ける
- 過覚醒症状
物音に敏感になる、落ち着かず集中力が低下、警戒心が強くなる、眠れない

15

心身の反応の理解

- 1) 心身面の変調は、危機時における正常な反応
- 2) 同じような被害を受けても、子どもによって反応や受け止め方に個人差がある
- 3) 出来事を思い出すきっかけにより、一時的に心身面での変調が増悪することがあるが、適切な支援がなされれば時間の経過により軽減する

*学校での様子と家庭での様子との違いに注意

*背景に色々な問題がある子どもは、症状が長引きやすい

*中長期になるとその影響は他の不適応状態（不登校、学業不振、非行など）と判別しにくくなる

16

ワーク 1

平日の20時、Aくんの保護者から学校に電話があり、電話を受けた教頭は、Aくんが亡くなったことを伝えられた。

17時頃、買い物から帰宅した母親が、自室で倒れているAくんを発見し、救急車を呼んだものの、搬送先の病院で死亡が確認された。Aくんの首にまきついていた紐は、部屋のフックにつながれていた。窒息死の可能性が高いといわれたが、詳細はまだわからないとのこと。

Aくんは当日も含め、学校には欠席なく登校しており、担任もとくに気になるところはなかった。

- ①初期対応としてすべきこと
- ②学級や学校で、起こりうる問題

17

ワーク 2

高校生のBさんが、自宅マンションの屋上から転落して亡くなった。遺書はなかったが、直前に交際相手とケンカをしていた様子であった。

学校は欠席がちであり、クラスメイトとの関係でたびたびトラブル（もめごと）を起こし、生徒指導担当教員が指導をすることが多かった。

養護教諭は何度かBさんのリストカットの手当てをしたことがあり、話を聴くように努めていたが、継続的な面談は本人が拒否していた。

- ①初期対応としてすべきこと
- ②学級や学校で、起こりうる問題

18

自殺リスクの理解と対応

- 1) 日頃からの生徒理解
 - ・教職員全体が生徒を理解し、支えていく体制
 - ・生徒の変化（サイン）に気づき、受け止める
- 2) 自殺のリスクの理解
 - ・自殺リスクの判断（観察、情報収集、質問）
 - ・学校内での情報共有と、学外との連携
- 3) 自殺が起きたあとの対応
 - ・遺族への対応（ケア、意向の確認）
 - ・情報伝達の仕方の検討
 - ・生徒の反応の理解、個別ケア

19

死別にもなう悲嘆

死別（bereavement）
重要な他者を喪失すること

↓

悲嘆（grief）
死別に対する自然な心身の反応や行動

- ①故人との関係性
 - ②死別の状況
 - ③年齢や発達
 - ④死生観、過去の体験等
- } 個人差

20

①故人との関係性

- ・愛着関係（親・きょうだい・親族等）
- ・信頼関係（友人・仲間・教職員等）
- ・同じ所属（学校・学級・部活・地域等）
- ・親密な関係（交際相手・憧れの存在等）
- ・葛藤関係（ライバル・ケンカ中等）

⇒ 悲嘆反応が大きくなる

21

②死別の状況

- ・予測性
- ・心の準備
- ・通常の死別か、**外傷的な死別** か
- ・看取りができたか
- ・知らせをどう聞いたか
- ・故人との対面の状況
- ・故人の遺体の状況
- ・死因の有責性 など

⇒ 悲嘆反応への影響

22

外傷的な死別

トラウマティック・グリーフ

- ・突然で思いがけない不慮の死（事故・事件・災害）
- ・暴力的で苦痛を伴う死（恐怖・脅威・恥辱的）
- ・自殺（自死）、低年齢での死
- ・死の場面の目撃
- ・死別の状況が不明瞭
- ・遺体が未発見、損傷
- ・ぞんざいな通知や遺体の扱い など

⇒ より複雑な悲嘆反応（複雑性悲嘆）

23

③年齢や発達

- ・死についての理解の程度
 - ・周囲の大人への遠慮や気兼ね
 - ・自責感・罪悪感
- <思春期以降>
- ・親や身近な大人には話さず友人と話す
 - ・「自分がその死を防げたのではないか」
 - ・怒りや無力感による危険な行動化

⇒ 悲嘆反応への影響

24

④死生観、過去の体験

- 家族の死生観、宗教観
 - 通常の死別体験の有無
 - 外傷体験の有無
重複体験による精神保健上のリスク
- ⇒ 悲嘆反応への影響

25

悲嘆による影響 <悲嘆反応>

- 身体
不調、倦怠感、食欲低下、不眠
- 心理
不安、悲しみ、怒り、後悔、無気力、感情麻痺
- 認知
否認、自責、他罰、絶望、孤立、不信、固執
- 行動
呆然、感情が抑えられない、退行、思慕
回避、行動化、原因探究 など

26

複雑性悲嘆反応（外傷性悲嘆）

- トラウマの側面と悲嘆の側面をもつ
- 回避と追慕（思慕）との葛藤
- 非現実性の長期化
- 繰り返される原因探索
- 強い無力感、罪責感、怒り
- 人への不信感、疎外感

27

- 自分の悲嘆反応を自覚するのは難しい
自分の状態に関心を向けられない
「こんなふうになるのは自分だけだ」
- 他者の悲嘆反応を理解するのは難しい
「平気そうに見える」 外見と内面のズレ
「いつまで気にしているの？」理解不足



サポートを求めること、提供することの難しさ

「こんな気持ちは誰にもわかってもらえない」
⇒「なんと声をかければよいかわからない」

28

悲嘆・悲哀の作業（モニングワーク）

- 第1段階：麻痺
死を受け入れがたく、感情が麻痺してしまう
- 第2段階：抗議
故人を思慕し、嘆き、強い怒りを感じる
- 第3段階：絶望
混乱の後、失望し、抑うつ・無力感に陥る
- 第4段階：離脱
新たな対象や生活を再建し始める段階

(J.M.Bowlby, 1980)

29

支援① 悲嘆反応の理解

- 悲嘆反応は自然な反応であることを理解する
- 【留意点】
- 一般的な反応であるが、個人差がある
 - 生徒のふだん（これまで）の様子との変化
 - 一時的な反応であり、通常、時間経過とともに軽減していく
(長期化・悪化する場合→複雑性悲嘆反応)
 - 記念日反応による、一時的な増悪

30

記念日反応 (Anniversary reaction)

- 故人のことを思い出すような特別な日（命日や誕生日、習慣的に何かしていた日など）に生じる心身の反応
- 数日から数週間続くことがある
- 喪失時の状況や心境のフラッシュバックが起こる
- 抑うつ症状（落ち込み、不眠、イライラなど）、体調不良が、一時的に増悪する
- 周囲・世間との認識のギャップに対する悲しみや怒り など

31

記念日反応への対処

- 心理教育
 - 事前に、記念日反応が起こりうることを知っておく
 - その時期に、心身の調子が崩れることを予測しておく
- 自分の気持ちを誰かに話し、受け入れてもらう
- 自分なりの過ごしかたを考える
- 行事への配慮
 - 式典や追慕の機会は悲嘆のプロセスに有益であるが、リマインダーにもなり、悲嘆が増悪することがある
 - 個人のペース（体調や心境）に合わせて、どのように行事に参加するかを自分で決める過程が重要
 - さまざまな参加の仕方が可能なように配慮する

32

支援② 悲嘆反応の心理教育

- 生徒や保護者、教職員に、悲嘆反応について説明をし、生徒の状態の理解を促す

【目的】

- 生徒自身が、自分の状態を「おかしいことではない」と思える
- 周囲の大人が生徒の気持ちや状態を理解することで、支援的な環境・関係づくりができる
- 学級や学校で、適切な対応ができる

33

支援③ 学級運営における配慮

- 適切な情報開示と共有
 - 不安や動揺による噂や混乱を防ぐ
 - 事前に開示する情報を校内で統一する
- 生徒の気持ちを決めつけない、押しつけない
 - さまざまな気持ちや表現の仕方がある
- 安易な励ましや意味づけをしない
 - 二次被害につながる

34

二次被害

- がんばって、前を向いて
- 早く忘れなさい
- 命は助かったのだからよかったと思って
- このままでは死んだ人も喜ばない
- 亡くなった人の分まで生きなさい
- 事実ではない噂、中傷など

言葉の問題ではなく、生徒の状態や生徒との関係性による言いたくなくなる気持ちに自覚的であることが大切

35

学校における支援

- 生徒の状態や状況を理解し、教員間で共有する
- 生活上の問題や困難を確認し、利用可能な社会資源につなぐ
- 生徒の話を落ち着いて聴き、受け止める
- 生徒個人や集団（学級・部活等）での心理教育
- 規則正しい日常生活
- 教職員のセルフケア

36

発達障害と非行

～その正しい理解と支援のために～

京都少年鑑別所 定本 ゆきこ
(精神科医)

1 自閉症スペクトラム障害と非行

- ・殆んどが未診断、未治療
- ・誤解や無理解のために多くの傷を受けている
- ・家庭での無理解
- ・学校での不適応（いじめ、教師の無理解）
- ・良好なスキルの獲得に失敗あるいは不十分
- ・悪性のこだわりの存在
- ・深刻な不適応感、あるいはうつや強迫など二次的症狀の存在

2 非行を鑑別するための3つの視点

- ・子どもは周囲の環境の影響を受けやすい
- ・これまでの時の流れの中で理解する
- ・子どもそのものを重層的に把握する

3 発達障害と二次障害

- ・誰にとっても、成長、発達していく過程がある
- ・子ども側の資質的弱さに気付き、その上で、育ち育ち合ってきた経過を想像してみる
- ・時期ごと、ライフサイクルごとの課題につまづいてはいないだろうか

4 幼児期、学童期に陥りやすい問題

- ・育てにくい、分かりにくい子であるために、親の育児負担、育児不安が高くなりやすい
- ・軽度であるゆえ障害の存在に気付かれにくい
- ・虐待や不適切な養育を受けやすい
- ・早期診断が大切である
- ・やりにくさの原因と対処の方向性が分かれば、随分落ち着く

5 学童期以降に見られやすい問題

- ・集団、社会生活における不適応がより目立つ
- ・他の子どもと一緒に行動できない
- ・いじめの対象になりやすい

6 二次障害の有無や程度は環境との相互関係による

- ・仮定での理解と保護の程度
- ・学校での理解と発達促進的な教育環境の有無
- ・子どもと環境の間で見られる正のループと負のループ
- ・負のループを循環する中から二次障害が
- ・負のループから正のループへ

7 思春期、青年期に問題となりやすいこと

- ・未診断、未治療のケースで、この時期に問題が顕在化することがある
- ・周囲の誤解と適切でなかった対応が積み重なり、問題が理解されないままにストレス蓄積されている

8 ひきずっている外傷体験

- ・現実場面での失敗体験が積み重なっており、過去の嫌な記憶からなかなか抜け出せない
- ・ソーシャルコミュニケーションスキルの拙さのために、対人関係でトラブルを起こしやすい。傷つき体験ばかりが重なり癒されたことがない
- ・固執性が強いいため、被害感がいつまでも続く

9 具体的な二次的問題、症状として

- ・不登校
- ・職場不適応
- ・ひきこもり
- ・家庭内不適応（夫婦関係、子育て）
- ・精神科的問題…気分障害、不安性障害、精神病症状
- ・違法行為
- ・性的問題

10 違法行為をめぐって

- ・PDDの場合、枠に従う構えが強く真面目なので、犯罪率は一般に比べて高くない
- ・動機や態様が一般には不可解であることが多い
- ・いくつもの原因が重なっている（発達障害がそのまま違法行為につながるわけではない）

11 違法行為に至る動因とは

- ・自分の行動が他人に及ぼす影響を理解できない
- ・他人の表情や、周囲の状況の意味が理解できない
- ・悪性のこだわり行動
- ・他の人に利用されやすい
- ・認知の独特な歪みの存在
- ・ストレスや怒りの蓄積
- ・環境の変化、困難に直面したときの混乱やパニック

12 自閉症圏における非行化のリスク因子

- ・男子であること
- ・虐待的な家庭環境、母親的な機能の欠如
- ・学校での不適応（いじめ、孤立）
- ・学校以外でも居場所がなく、孤立している
- ・未診断で、相応の支援、配慮を受けてない
- ・対人スキルが未発達
- ・悪性のこだわり
- ・対人恐怖、抑うつ、強迫など症状の存在

13 発達障害と非行

- ・発達障害だけが非行の原因ではない
- ・様々な要因が重なり合って逸脱行為が起こる
- ・認知の歪みは如何ともしがたい重要な動因の一つ
- ・なるべく早い時期に診断し、特性が周囲に理解されることが望ましい
- ・早い時期より、配慮と支援の中で、スキルを獲得していくことが望ましい
- ・和やかな人間関係の中で平和的なモデルを見ながら育つことが望ましい

14 行動改善には重層的な視点が必要

- ・環境調整
- ・発達を促進する教育、働きかけ
- ・薬物なども使い症状を抑える
- ・背景にある環境要因と少年自身の資質を正確に見極めることが、行動改善の第一歩
- ・少年の理解と、支援、教育の指針のためにこそ、医学的診断が生かされるべき

15 違法行為への対処、予防

- ・小さなサインを示した時は、背景にある苦しさ、生きづらさの存在を想定して、本人の言葉に耳を傾ける
- ・生きづらさを受け止め、無理しないよう告げながら、今後の生活の送り方を共に考える
- ・違法行為の後は、一般と同じように厳しく処分することで、ことの重大性を認識させる

16 望ましい支援のあり方

- ・障害ゆえの生きにくさと、苦痛を良く理解していることが援助の第一歩
- ・構造化や視覚的支援など、その場での具体的な支援
- ・必要に応じた巧みな相談と仲立ち、時には指示
- ・身近なサポート・システムを築く
- ・好意的な目で見て、タイミングを逃さずに認める、誉める

17 一貫し多様性のある支援

- ・診断がつき障害特性が理解されていれば、予防的、保護的に対応することができる
- ・ライフサイクルを通じた一貫した支援により、障害も個性として適応できる
- ・思春期青年期以降は、親以外の第三者の支援者を開発しておくことが大切
- ・身近なサポートシステムを作っていくこと（就労、子育て、余暇活動など）
- ・社会の行政施策、福祉的サービスを大いに活用すること
- ・必要に応じて医療的支援も活用するべきである

18 家族への支援の大切さ

- ・家族は、日常的なサポートシステムを作ってくれる最も大切な人たちである。
- ・家族もまた、抑うつやパニック症状など、ストレスからの症状が出る場合がある。
- ・家族もまた、支援を必要としている人たちであると認識すべきである。
- ・家族の負担と不安に配慮した介入が求められる。孤立させてはいけない。
- ・親族にも発達障害の傾向が認められる場合も少なくない。家族全体を包括的に理解し多角的にサポートすることが求められる。

19 まとめ

- ・診断がつき障害特性が理解されていれば、予防的、保護的に対応することができる
- ・デリケートな時期である思春期。その時期のリスクの一つが非行である
- ・まずまずの自己像を持ち、社会との良好な関係を保ちながら思春期を迎えさせてあげられるように、幼児期・学童期から見通しを持って支援していくことが大切
- ・学校生活は、社会生活に出る前のまたとない訓練の場。学力、体力、対人コミュニケーション、社会的ルール理解など、様々なスキルを伸ばすことを念頭に。連続性を持って
- ・分かりやすい行動枠、具体的で達成可能な課題設定。そしてほめることで力が付いていき、適応的な行動も可能になっていく
- ・より良き大人のモデルに接することの大切さ

発達障害と非行

～その正しい理解と支援のために～

京都少年鑑別所 定本ゆきこ

1

少年鑑別所で自閉症スペクトラムと出会う

- 少年鑑別所ではH9年頃よりちらほらと
- 「普通の」非行少年たちとは違う「変な」少年たち
- 黒い髪で眼鏡をかけている
- 基本的に、真面目に学校に通っている
- それまでに非行歴がない
- ちょっと変わった非行動機と非行態様

2

自閉症スペクトラム障害と非行

- 殆んどが未診断、未治療だった
- それまでの経過の中で、誤解や無理解のために多くの傷を受けている
 - ・家庭での無理解
 - ・学校での不適応(いじめ, 教師の無理解)
- 良好なスキルの獲得に失敗あるいは不十分
- 深刻な不適応感, あるいはうつや強迫など二次的症狀の存在
- 悪性のこだわりの存在

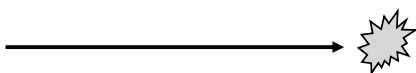
3

非行を鑑別するための3つの視点

- (1) 子どもは周囲の環境の影響を受けやすい
- (2) これまでの時の流れの中で理解する
- (3) 子どもそのものを重層的に把握する

4

出生 乳児期 幼児期 学童期 思春期 青年期



5

子どもは、社会的存在として発達していく

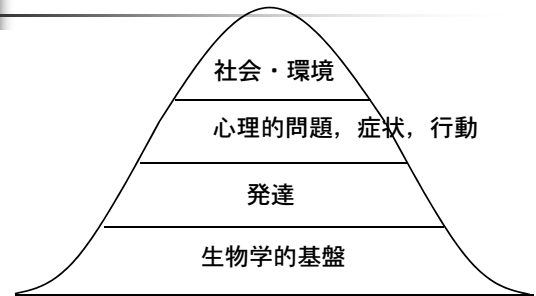
- 全ての子どもは日々、発達している。
- 発達障害があろうがなかろうが
- 次第に社会的存在としてのスキルや在り方を身に付けていく
- 発達していく過程で、獲得していくものに影響を与えやすい因子としての理解

6

ライフサイクルごとの発達課題

- 乳児期・基本的信頼vs不信
- 幼児期・自律性vs恥, 疑惑
- 学童期・積極性vs罪悪感
生産性vs劣等感
- 青年期・同一性vs同一性拡散
- 成人期・親密さvs孤独
生殖性vs停滞

7



8

発達障害と二次障害

- 誰にとっても, 成長, 発達していく過程がある
- 子ども側の資質的弱さに気づき, その上で, 育ち育ち合ってきた経過を想像してみる
- 時期ごと, ライフサイクルごとの課題にまづいてはいないだろうか

9

幼児期, 学童早期に陥りやすい問題

- 育てにくい子, 分かりにくい子であるために, 親の育児負担, 育児不安が高くなりやすい
 - 軽度であるゆえに障害の存在に気付かれにくい
- ↓
- 虐待や不適切な養育を受けることになりやすい

早期診断が大切である(早期療育は有効)
やりにくさの原因と対処の方向性が分かれば, 随分
落ち着くもの

10

学童期以降に見られやすい問題

集団, 社会生活における不適応がより目立つ

- 1) 他の子と一緒に行動することができない, 先生の指示に従わない, 友だちが出来ない, 孤立しやすい, 身勝手(に見える)行動をする, こだわりとパニック
- 2) いじめの対象になりやすい
不適切な対応や教育的指導のため, 事態が
いっそう悪化することがある

11

二次障害の有無や程度は、 環境との相互関係による

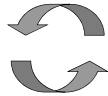
- 家庭での理解と保護の程度
過度の養育熱心, あるいは放任
どちらも結果的に好ましくない
- 学校での理解と発達促進的な教育環境の有無
叱責や否定的評価が繰り返されていないか
良いところを褒められているか
いじめや孤立状況に陥っていないか

12

日々の発達に影響を与えるもの

子どもの持って生まれた資質

(相互作用)



子どもを巡る生活環境
家庭, 学校, 地域, 社会

13

子どもと環境との間で見られる 正のループと負のループ

- 子どもの発達は、資質と環境の相互的循環的営みの中で、なりたっていくもの
- 一方的、直線的なものではない
- 「親あつての子ども、子どもあつての親」どちらか一方の問題としてのみ捉えるのは本質的ではない
- 望ましい循環(正のループ)と望ましくない循環(負のループ)がある

14

正のループ

- 障害特性から適応的な行動へ
- 前向きで意欲的な構え
- 周囲の肯定的な評価と好意的な態度
- 良好な自己評価と自己尊重感
- 周囲への信頼と受容されている感覚

15

負のループ

- 障害特性からくる適応的でない行動
- 前向きになれない、自暴自棄的、抑うつ的、「どうせ自分なんか」
- 周囲の否定的な評価叱責、体罰
- 低い自己評価と自己像
- 周囲への不信感と被害感

16

負のループを循環する中から 二次障害が

- 負のループとは、そのまま子どもにとっての虐待、不適切な養育へとつながる
- 様々な症状(脱毛、爪噛み、睡眠障害、摂食障害、不安、抑うつetc.)
- 問題行動(万引き、ちょっとした暴力、わがまま)
- 不登校、ひきこもり

17

二次的症候をどうとらえるか

- 二次的症候や問題行動の示される意味を正しく察し気付かないと、三次的障害につながってしまう
- 低い自己像、不登校の長期化、ひきこもり、低学力、不安の深刻化
- 負のループの中にいると、問題は積み重なり深まっていく

18

正のループに変えることが肝心

- ループ、循環は、流れでありそのままで力
- 「正」すなわち望ましい形のループに変換することができれば、全てが相互的、循環的に良い方へ変わっていく
- 周囲(親)の方も、楽で、明るい気持ちで過ごせる営みになる
- 子どもが救われれば親も救われる、親が救われれば子どもも救われる(これを相即的關係と言います)

19

負のループから正のループへ

- 子どもが示す適応的でない行動や症状の理由を知る
→子どもを正しく「知る」
- 子どもに対する見方、子どもが示す行動の受け取り方が変わる
→子どもへの「感情」が変わる
- おのずと子どもにとって望ましい態度や対応が示されてくる
→こちらが意識的、意図的に変わる

20

負のループ(親側)

- | | |
|----------------------------|-----------------|
| ■ 症状、問題行動の増加 | ■ 強すぎるしつけ、叱責、体罰 |
| ↓ | ■ 愛着忌避、接触の減少 |
| ■ どうしてできないの、なぜ分らないの、と疑問、不安 | ↑ |
| ■ 育児負担感の増大 | ■ 子どもがかわいく思えない |
| | ■ 親として自信が持てない |

21

正のループ(親側)

- | | |
|-------------------------|------------------------------|
| ■ 症状、問題行動の改善 | ■ 子どもの特性に合った対応やしつけ |
| ■ 適応的な行動 | ■ 接触や愛着が増す |
| ↓ | ↑ |
| ■ 症状の原因や問題行動の意味が分かる | ■ 子どもがいじらしく思え、かわいくなる |
| ■ これまでのことに合点がいき先の見通しがつく | ■ 自分のせいだけではなかったと分かり、自信をとりもどす |

22

負のループから正のループへ (支援者の立場から)

- 効果的な介入は、子どもに対する正しい理解を進めるための援助

正しく知ることはよりよく愛することにつながる

23

負のループから正のループへ (支援者の立場から)

- 親のあり方を責めるだけでは何も解決しない
→始めから愛情で解決しようとしな
- 親の根気や忍耐ばかりを強要しない
→親としての成長や成熟も循環的
最初から理想通りはいかない

なかなか結果が見えない時も共にいて、小さなことでも共に喜ぶ支援者でいましょう

24

思春期、青年期に問題となりやすいこと

- 未診断、未治療のケースで、この時期に問題が顕在化することがある
- それまでの周囲の誤解と適切でなかった対応が積み重なり、問題が理解されないままにストレスが蓄積されている
- 二次的、三次的症状と言える

25

思春期心性について

- 思春期は第二次性徴から始まる
- 心身の発育や発達のアンバランスな時期
- 「自分」が一番の関心事。自己像の問題。
- 敏感さ、極端さ、不安
→子どもたちは非常に依存的に
- 一方で、思考力、判断力がつくため自己主張ができ、大人に対して反発するようになる

26

思春期における症状形成

- 大人や社会への「依存」と「反発」
- それまでの生育歴の中で積み残している矛盾、置き去りにしてきた問題などが、思春期に激しいエネルギーを持って噴出する
- 症状の出方は、子どもによって違う

27

思春期の子どもたちへの支援

- 依存をしっかりと「受け止める」
- 反発や自己主張をしっかりと「受け止める」
- そして、自分探しの旅に付き添い、見守り、できることはしてあげる
↓
- 自己同一性の獲得
～「わたしはわたしである」
「わたしはわたしでいい」

28

思春期、青年期に問題となりやすいこと

- 未診断、未治療のケースで、この時期に問題が顕在化することがある
- それまでの周囲の誤解と適切でなかった対応が積み重なり、問題が理解されないままにストレスが蓄積されている
- 二次的、三次的症状と言える

29

ひきずっている外傷体験

- 現実場面での失敗体験が積み重なっており、過去の嫌な記憶からなかなか抜け出せない
- ソーシャルコミュニケーションスキルの拙さのために、対人関係でトラブルを起こしやすい。傷つき体験ばかりが重なり癒されたことがない
- 固執性が強いいため、被害感がいつまでも続く

30

抱えている問題

- 自分のことを見つめるようになり、劣等感を感じたり自分を責めたり低い自己像に悩んだりする
- 周囲の人々や社会との間に大きな距離を感じている
- 青年期、成人期における新たな課題をどう乗り越えていくか(進路、就労、家庭生活、子育てなど)

31

具体的な二次的問題, 症状として

- 不登校
- 職場不適應
- ひきこもり
- 家庭内不適應(夫婦関係、子育て)
- 精神科的問題
 - 気分障害(抑うつ)、不安性障害、精神病症状
- 違法行為
- 性的問題

32

違法行為をめぐって

- PDDの場合、枠に従う構えが強く真面目なので、犯罪率は一般に比べて決して高くない
- 動機や態様が一般には不可解であることが多い
- いくつもの原因が重なっている(発達障害がそのまま違法行為につながるわけではない)

33

違法行為に至る動因とは

- 自分の行動が他人に及ぼす影響を理解できない
- 他人の表情や、周囲の状況の意味が理解できない
- (悪性の)こだわり行動
- 他の人に利用されやすい
- 認知の独特な歪みの存在
- ストレスや怒りの蓄積
- 環境の変化、困難に直面したときの混乱やパニック

34

自閉症圏における非行化のリスク因子

- 男子であること
- 虐待的な家庭環境、母親的な機能の欠如
- 学校での不適應(いじめ、孤立)
- 学校以外でも居場所がなく、孤立している
- 未診断で、相応の支援、配慮を受けてない
- 対人スキルが未発達
- 悪性のこだわり
- 対人恐怖、抑うつ、強迫など症状の存在

35

発達障害と非行

- 発達障害だけが、非行の原因ではない。
 - 様々な要因が重なり合って、逸脱行為が起こる。
 - しかし、認知の歪みは如何ともしがたい重要な動因の一つである。
- ↓
- なるべく早い時期に診断し、特性が周囲に理解されることが望ましい。
 - 早い時期より、配慮と支援の中で、スキルを獲得していくことが望ましい。
 - なるべく和やかな人間関係の中で平和的なモデルを見ながら育つことが望ましい。

36

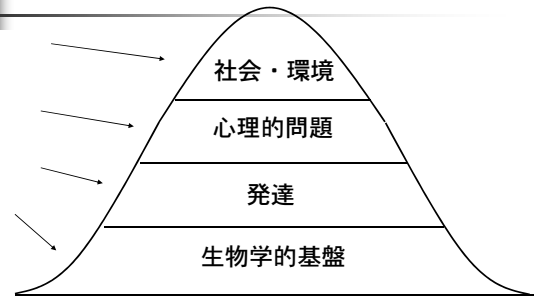
行動改善には重層的な視点が必要

- 環境調整 → 家庭の理解と適切な対応、学校や職場での理解と支援を求める。年齢相応の居場所を見つける。
- 発達を促進する教育、働きかけ → 対人スキルの向上を図る。
- 薬物なども使い、症状を抑える。一日一日症状のない日を重ねる。

→ これらは相互に関連している。効果的に
つなぎ合わせ、総合的に改善を図る

37

これらは相互に関連している。
効果的につなぎ合わせ、総合的に改善を図る



38

非行は、社会との関係のとり方の一つの失敗の形である

↓
背景にある環境要因と少年自身の資質を正確に見極めることが、行動改善のための第一歩

少年の理解と、支援、教育の指針のためにこそ、医学的診断が生かされるべきである

39

違法行為への対処、予防

- 小さなサインを示した時は、背景にある苦しさ、生きづらさの存在を想定して、本人の言葉に耳を傾ける
- 生きづらさを受け止め、無理をしないように告げながら、今後の生活の送り方を共に考える
- ストレスの強い状況からは早目に回避させる
- 抑うつや不安などの症状を早目に治療する
- 違法行為の後は、大目に見ないで一般と同じように厳しく処分してもらうことでこの重大性を認識させる

40

違法行為の予防のためにできること

- 早期診断されるに越したことはない。早い時期に障害特性を知り、周囲が正しい理解をし、適切な支援をしていくことに尽きる。
- 適応的な行動をとれるように、日常の中でソーシャル・スキル・トレーニング
- 社会的な行動に必要な基本的ルールを、早い時期から一貫して教え込む
- こだわりについては、早期から適応的にコントロールしておく
- 年齢に応じた居場所を持っていること
- 家庭や社会の中での役割意識、人との良好なつながりを持っていること

41

望ましい支援のあり方

- 障害ゆえの生きにくさと、そこから来る苦痛を良く理解していること。それが援助の第一歩。
- 構造化や視覚的支援など、その場での具体的な支援。
- 必要に応じた巧みな相談と仲立ち、時には指示。
- 身近なサポート・システムを築く。
- 好意的な目で見て、タイミングを逃さずに認めてあげる、誉めること。

42

一貫し、多様性のある支援

- 診断がつき障害特性が理解されていれば、将来予測されるリスクに対して、予防的、保護的に対応することができる
- ライフサイクルを通じた一貫した支援があれば、障害も一つの個性として適応していくことが可能
- 思春期・青年期以降は、親以外の第三者の支援者を開発しておくことが大切
- 身近なサポートシステムを作っていくこと（就労、子育て、余暇活動など）
- 社会の行政施策、福祉的サービスを大いに活用すること
- 必要に応じて医療的支援も活用するべきである

43

家族への支援の大切さ

- 家族は、日常的なサポートシステムを作ってくれる最も大切な人たちである。
- 家族もまた、抑うつやパニック症状など、ストレスからの症状が出る場合がある。
- 家族もまた、支援を必要としている人たちであると認識すべきである。
- 家族の負担と不安に配慮した介入が求められる。孤立させてはいけない。
- 親族にも発達障害の傾向が認められる場合も少なくない。家族全体を包括的に理解し多角的にサポートすることが求められる。

44

まとめ

- 診断がつき障害特性が理解されていれば、将来予測されるリスクに対して、予防的、保護的に対応することができる
- 子どもから大人に移り変わっていくデリケートな時期である思春期。その時期のリスクの一つが非行である。
- まずまずの自己像を持ち、社会との良好な関係を保ちながら思春期を迎えさせてあげられるように、幼児期・学童期から見通しを持って支援していくことが大切。
- 学校生活は、社会生活に出る前のまたとない訓練の場。学力、体力、対人コミュニケーション、社会的ルール理解など、様々なスキルを伸ばすことを念頭に。連続性を持つて。
- 分かりやすい行動枠、具体的で達成可能な課題設定。そしてほめることで力が付いていき、適応的な行動も可能になっていく。
- より良き大人のモデルに接することの大切さ。

45

第4章 教育相談コーディネーターと震災支援

生徒指導における関係機関との連携 ～生徒指導主事と「教育相談コーディネーター」の役割～

日本教育大学院大学 大野 精一

1 コーディネーションの重要性

今回、文科省から委託を受けて岩手県の復興教育支援の本部長をしています。岩手県総合教育センターの所長と僕が本部長で、実際に岩手県の「教育相談コーディネーター」研修のあるべき姿をテキストとしてまとめたり、陸前高田、大槌等々にもお邪魔をしているところです。

この支援で最も重要な概念としてコーディネーターあるいはコーディネーションということがあります。すでに先生方のアンケート調査の中に見られますように、スクールソーシャルワークということが重要な概念として出てくるかと思えます。先生方、スクールソーシャルワーカーをどうお考えでしょうか。僕のレジュメでも期せずしてスクールソーシャルワーカーとしての生徒指導主事というようなことを最後に載せておきました。スクールソーシャルワークとの関係をどう考えていくのか。

端的に申し上げますと、コーディネーション概念というのは、一言で申し上げることができるかと思えます。つまりアメリカ型のコーディネーションというのは、専門家同士、部分が加算されて全体として9人制野球をやっているようなものでして、レフトとセンターの間に落ちてくる球というのは救い難いところがあるんです。それぞれの役割がありますから。それは日本ではコーディネーションとは呼ばないと思えます。

コーディネーションという概念については、一人ひとりが専門職として責任を有するプロフェSSIONナルとして、ここでは高等学校の先生方という意味合いですが、高等学校の先生方が専門家として生徒に対応する場合に、その子どもに関しては、包括的全体的な指導像（一枚の絵）を描いていると思えますが、このことと重要な関連を持っています。スクールカウンセラーのように、部分的に心理社会的な面を切り取って、面接等々で何かをしていくということは考えないと思えます。一人ひとりの生徒指導担当あるいはHR担任の先生方は、学習面、心理社会面、進路面、健康面等々包括的な姿を一人ひとりについて描いて対応しています。このことはクラス全体でも学校全体でも変わりません。ただし、各先生方の得意分野や専門性という職分ではその捉え方（絵の描き方）に濃淡があります。つまり、薄いところと濃いところがあります。

ある方は学習指導に非常に上手いが（濃い）、生徒指導は苦手だ（薄い）ということはあるかもしれませんが。しかし薄いだけであって全体像は描いている。日本の先生方の最も大きな点というのは、アメリカとは違って濃淡の差はあっても一人ひとりが全体的な絵柄を描くのです。したがって、生徒指導主事あるいは校長先生がコーディネーションを組むとなったら、一人ひとりの描いている濃淡のある絵を重ね合わせて、緻密な濃さといったら変ですが、そういうものとして構成せざるを得ない。そうするためにはどうしたらよいか大きな問題となる。

くれぐれも申し上げておきたいのですが、誰かがスペシャリスト（深い狭い）となって、その部分だけを担当し、そういう職責を沢山増やしていった結果、アメリカではどうなっているかという、その隙間に落ちてものがき苦しんでいる人が多い。生徒も保護者もです。したがってアメリカ等の専門性に、本当に日本で学ぶべきところと学んではいけないところと両方あるのではないかと。先生方が後ほど御検討になると思えますが、コーディネーションイメージというのは、そういうものとしてお考えくださらないと、専門家に任せておけばいいとかではなくて全部を捉えるんだけど、弱いところとか薄いところがある。だからこそコーディネーションが必要だ。しかし、コーディネーションを実際に機能させるためには連携が必要になってくる。連携というのは現段階では、社会的な諸機関も含めて連携しない以上は、学校の中でコーディネーションが上手くいくとは限りません。したがって、ソーシャルワーク的な福祉も医療もあるいは警察もあるいはその他の機関も等々含めてです。

先生方のアンケート調査の中でいじめの問題が出てきます。いじめの問題は、単純な2、3の専門

機関とだけ連携すれば済む問題ではありません。包括的総合的な結び役が必要になってきます。その結び役のことを、あるいはその結び役の専門家を通常はソーシャルワーカーと呼んでいるわけです。繋げる専門家ですね。学校においては、それがスクールソーシャルワーカーと言われる。しかし現時点では、これがうまく機能していません。

文科省がこの制度を作った時に我々、学会等々にどういうイメージで作ったらいのかという意見を求められて、僕と筑波大学の石隈先生で、スクールソーシャルワーカーのあり方に関する意見書を文科省に提出しました。そのなかで、僕も石隈先生もその時点でスクールソーシャルワーカーとして勤めているのは、各学校における生徒指導主事ではないかということをはっきり申し上げました。生徒指導主事、中学校においても高等学校においても大変な思いをして、「これは俺の仕事ではない」と言うことはできない唯一の存在とっては変ですが、逃れられない。僕も高等学校で生徒指導主事、東京では生活指導主任と言っていました。この経験は長いんです。暴走族が来た時に最後まで面倒みなければいけないのが生活指導主任、逃げるわけにはいきません。最後まで対応せざるを得ない。警察を呼んで対応すると、真夜中に石を投げてガラス割っていきますので、そういうようなことにならない様に静かにお帰りいただく。これはある意味では体を張ったとっては変ですが、どんな状況でも逃げられないポジションが生徒指導主事あるいは校長先生だと思うんです。

そうすると、これはお一人の力ではなかなか上手くはいきませんから、どうコーディネートをするか。そういう展望のもとで、今後の生徒指導等々を描いていかざるを得ないのではないかというのが今日の大きな方向です。

2 私の経歴

話は最初に重要なことを申し上げるのが、忙しい校長先生のためには最もいいと思いましたが、本当はこれで失礼しますと言って帰りたいくらいです。重要なことはこれ以上ありませんので、それを今度は単に肉付けしていただくの話かと思えます。

校長先生にお話し申し上げる以上は、非常に率直に申し上げていきたいと思えます。まずは自分のことは自分で言っとかなくてなりませんので、資料の一番上には僕の経歴が書かれています。倫社で東京都に入都して35年間、その間、社会科は随分変わってきましたが、もっぱらHR担任と教科関係の仕事をしてきました。本来、僕の人生設計では、60歳になって、定年退職した後に大学の方に行く予定で、筑波大学から論文博士として学位を取る予定で準備をしていました。

60歳までどう働くかということ考えた時に、定年まで4年間残して定時制高校に希望して異動しました。晴海総合高校という東京都では非常に特色のある学校だと思いますが、僕がいた時には東京大学も含めて6大学全部一人は現役で合格していましたので、校長先生がもういい加減年なんだから、定時制に行って苦労しない方が良いんじゃないかとさかんに言ってくれました。が、始まりが定時制高校でしたので、その後ずっとベテランの教員こそ定時制高校に必要だと話してきたものですから、もう自分としてはそれをしたかった。当然自分としても、定時制高校に行って、HR担任になって1年、2年、3年、4年というように過ごせば定年退職で、その間に博士論文も書けますので、何か大学から機会があればというような感じでやっていました。中途の2年目で、新しい新設大学ができて大学設置審議会の教員審査を受けて転職をしました。

周囲は1年生2年生という一番大変な時をやってくれたんだから、まーいいだろうと許してくれて、かつさらに嬉しかったのは、千葉県ではどのように言っているか分かりませんが、同僚が学校運営連絡協議会委員に推薦してくれまして、東京都教育委員会から任命されました。非常に不思議だったのは、3月31日まで、この学校の教員でしたけど、4月1日からは学識経験者という枠の中で委員を兼任することができましたので、以後、僕がHR担任で出会った生徒達の卒業まで見ることができました。今日はそのことをお話ししに来たわけではありませんけども、そういうことも、今からお話しする中で、経験としてあるということをお話しておきたいと考えたものですから少しだけお話を申し上げました。

それから、先生方、今後進路指導等々で必要がおありになるかもしれませんから、大学院大学という、名称として非常に変な感じを受けられませんか。大学院大学、これは日本の学校教育法は、大学院という単独の制度は持っていないので、一条校は大学まででošimaiになります。したがって大学の中に大学院があるというのが学校法制上、通常の形態です。ところが、必要に応じて学部を持たない大学院だけの大学をつくることができるという規定が学校教育法にあるものですから、大学院大学というのは、大学院しかない大学という意味合いです。日本には大学院大学と銘打ったところは少ないと思います。ちなみに教職大学院は、それぞれ各大学で設置している大学院の中の一つの研究科という位置づけが与えられるかと思ひます。

もう一つ、専門職大学院というのも、耳慣れないことだと思ひますので、それも併せてお話しいたします。僕のいるところは、大学院大学でかつ専門職大学院ということになります。大学院というと通常の場合は博士課程というのが先生方のイメージかと思ひます。研究職を育成するという5年制の大学院ということで博士課程、昔は修士課程、博士課程に分かれていましたが、現在では原則的に博士課程5年で、前期2年間を前期博士課程と言って、昔は、それを修士課程と呼んだだけのことです。

学校教育法が改正になりまして、大学院は博士課程と専門職大学院に分かれました。専門職大学院は修士課程相当の大学院として制度設計をされて、社会的に有為な職業、高度な専門性を有する職業人を育てるということでつくられました。教職大学院がどういう位置づけかと言ひますと、専門職大学院という枠組みの中で教職に特化した大学院のことを教職大学院というふうに呼んでるわけですから。専攻形態としては、法律実務に特化したものを法科大学院と呼ぶことと全く同様です。学校教育法上専門職大学院の特化形態というようなことになっているところですから。これが僕の勤めている大学で、かつ先生方がこれからおそらく教授のポジション等々で関わられると思ひるのは、専門職大学院、あるいは教職大学院が多いと思ひましたので、少しだけお話をさせてもらいました。

3 生徒指導と教育相談

いよいよ本題に入りたいと思ひます。生徒指導と教育相談というのは、僕が就職した1971年、昭和46年ですが、その時あまりよくわかりませんでした。それ以後、僕は5年くらいしてから、教育相談に少し興味を持ち始めた段階で、その後は、今度は生徒指導主事と兼職しながら一とやってきました。僕が勤めていた時に非常にややこしかったのは、生徒指導主事と教育相談担当者の仲が悪い。あるいは相互に馬鹿呼ばわりする。それほど対立が多かった。「どうせ口先だけだろう」「体を張ってやってんのはこっちだ」と、「本当に覚悟があつてやっているのか」というふうな意味合ひがあつて、非常に敵対的でした。現在はそれほどでは無いかと思ひますけど、しかし、いまいちこの関係ははっきりしてこなかった。

ところが後から申し上げますが、「生徒指導提要」で見るとガラッと変わっているところですから。これはもう生徒指導の中核を、どう読んでも教育相談にしているということはおそらく間違ひない。しかし、現場の中でそんなことは考えてない。このギャップをどういうふうに埋めていくかということは非常に難しい問題でした。現在はそういうことはありませんけど、やはり今までの経過を校長先生方が、一部経験されていることも含めて思い出しながら、生徒指導と教育相談のことを考えていかないとかなかなかうまくいかないと思ひます。そこで原理的なところでどんな対立があつたかというところを、短く話をしたいと思ひます。

生徒指導というと、これは今でもそうかと思ひますが、管理的訓育的な要素が大きかった。教育相談というと相談的で受容的というように分けられてしまいました。現段階で教育相談と言つた時に、こういう定義をする人はいません。むしろ自己開示を伴う対決型の教育相談、やってはいけなことはきちんと評価的なサポートをしていく。これは教育相談にとって、いろはのいの字です。うまい訓育的指導のできない教育相談担当者は学校の中でやって行けっこない。これについては、もう実践的にも争ひがないにも関わらず、今でも一部で、はっきりとは分からない実践家の方々が、あるいは本だけで読んでやっている先生方が小理屈をこねるというか、そんなことがままあるかと思ひます。

今申し上げたように訓育的管理的対受容的相談的というような対立軸を設定されてしまいましたから、従ってそれ以後、生徒指導に関するいろんな見解も両方必要なんじゃないかという両輪論から、実際の学校の中では受容的相談的というように言ってもなかなか難しいので、むしろ職員全体のマインドとして設定した方が良くはないかというカウンセラー・マインドあるいはカウンセリング・マインド論まで出てきます。これはアメリカには、そういう言葉はありません。英語ではカウンセリング・スピリットというのが正確な言い方ですけども、カウンセリング・マインドあるいはカウンセラー・マインドという形で全職員に必要なんじゃないかというふうに言われ、かつ今でも一部教育委員会等々では、その言葉が多様されているところです。

しかし、先生方お気づきのように、この用語が何を言っているのかは非常に不明確です。大体カウンセラーと同じような姿勢を持つということが、どういう意味合いを持つのかはつきりしません。それで学校現場が上手く済めば、それはそれなりに結構かもしれないけど、そうはいきません。従って教育相談を広めたりあるいは保護者への対応がソフトになるという面では多少の効用はあったかもしれないけど、詰め切れなかったところで、学校における教育相談とは何をやるのかってということがはつきりしなくなりました。みんな持てば良いじゃないかと言われる以上は、それはそれなりに文句の言えない理想、しかし、何を持ったらいいのかが分からない。そうすると、現場の中ではやはり大きな混乱を生じたと思わざるを得ないところです。文科省もこの段階では「生徒指導の手引」あるいは「学校における教育相談の考え方・進め方」等々の指導資料を出しまして生徒指導との兼ね合いを立論してきましたけれども、いまいちがはっきりしてこないところでもあります。はっきりしてこないなんて言いますと、僕にも多少の責任があります。文科省（当時は文部省）の中学校高等学校編の学校における教育相談の資料集は、僕も加わってつくりました。これをよく読んでみると、今にも通用することが書かれてあるけれども、「生徒指導の手引」とはちょっと矛盾するようなことが入っているところもある。その中には、カウンセリング・マインドに関する批判的なコメントもあります。しかし、それは全国でなかなか受け入れられなかったところです。

4 生徒指導の目標としての社会的リテラシーの育成

今、大体の教育相談の歴史を申し上げましたが、今回、「生徒指導提要」というのができました。これは僕が長年お付き合いをいただいている森田洋司先生が主査をされています。いじめ研究、不登校研究等々で大阪市立大学から私学に移られて、そこの学長をやられて、今、専務理事をおやりになっています。この「生徒指導提要」の中に、生徒指導って基本的には何なんだ、生徒指導の最終目的というものは何なんだということが、最後の節の最後あたりに登場しています。僕が学芸大学大学院で教えた時に学生さんと一緒に森田先生の特別の許可をいただき刊行される前年に詳しく読ませていただきました。その後、印刷物になりましたので、一部変更になったところがあります。今度の紙ベースの印刷物では、発表あるいは記者会見等々の時とは一部変えましたという表記が、その「生徒指導提要」に載っています。

しかし、僕が今から申し上げるところは、変わりませんでした。おそらくこれは、森田洋司先生が入られたのだと推測しています。森田洋司先生は、単なる個々の特性を育成することが、生徒指導の目標ではない。もちろんいじめ、それから不登校等々を無くすことは重要であっても究極的な目的には、これだけでは不足。従って最終的にはどういうことが重要なのかということ、これから社会の中でその時々を状況判断しながら、それを適切に行使することによって、個人や社会の目的を達成していくための包括的総合的能力、このことを社会的リテラシーと表現をして、生徒指導の目的と言うのは、子どもたちが今後豊かに生き抜いていくための包括的総合的力をつけることなんだ、知っているだけではだめ、やれなければだめ、考えながらやれなければ役に立たない。防災訓練のことが、陸前高田、釜石等々を回って来て分かりましたが、もうすでに岩手県の防災訓練の目標は単なる行動主義ではだめだと、理解力とか判断力をどう付けていくかということにシフトアップしています。その時考えて最善な策を創造的に打ち出していくということです。

釜石で一人も少なくとも学校管理下で犠牲にならなかったのは、いろんな報告を教育委員会からいただきましたけど、少なくとも、ここじゃ危ないからもう少し逃げよう、ここじゃ危ないからもう少し逃げようと判断をした生徒さんの力量が育っていた。前にあってはそれでよかったんです。安全なんです。行動訓練もそこまでだったんです。避難訓練で、かなり長いこと低学年のお子さんから順番に避難していくということをやってきました。しかし、それはもう最も危険なことで、後ろの方が詰まってしまいますから、高学年の生徒を最初に列に組ませて、その後、教員が低学年の子達と一緒に付いていくということも、この中で、実践的な枠組みとして出てきたところだと思っています。

それは一つ一つ、各現場で、これだとやっぱりダメなんじゃないかと先生方が考え、あるいは生徒さんが考え、神戸市の教育委員会は、防災に関する教育を去年改めました。非常に大きな冊子にまとめました。DVDも付いています。我々大学院関係者はそれを検討させていただくということで、いただきました。やはり、その底流に流れているものは、一人ひとりが考えて判断する力、理解力とか判断力というのが大きく求められているところです。先程申し上げました社会的リテラシーというのは、実際に生徒たちが今後かなり厳しい社会の中で生きていくと思います。放射線等々があつて、福島のお子さんたちどうなっていくのか、それでも豊かに生き抜く力をどのように付けていくのか、これが非常に大きな問題で、シンポジウムでも取り上げました。様々な先生方からのコメントがありました。

今、申し上げたことは、喫煙とか暴力とかいじめとか様々な現状における生徒指導上の諸課題、それを今申し上げた社会的リテラシーあるいは包括的な能力育成の下でどのようにしていくかということを考えない限りにおいては、単純なるモグラたたき作業で教員も校長先生も疲弊するだけだと思います。今後、この子たちが様々厳しい状況下で生きていくためには、一体全体どんなことが必要なのか。今申し上げた社会的リテラシーなんていうのは、生活指導主任とか校長先生単独ではとてもできない。これは組織を挙げてやらざるを得ない。

5 コンサルテーションとコーディネーション

そうすると、組織を挙げてやっていくという以上は、コーディネーションとかコーディネーターの下でやっていく以外にはない。コーディネーターとかコーディネーションという概念の下でやっていくとしたら、具体的に様々な諸資源を繋げていく役割として、ソーシャルワーカー、スクールソーシャルワーカーの発想に学ばざるを得ない。さらにアメリカのカウンセリング・サイコロジーの標準的な教科書を読んで書評をしましたがけれども、ここで日本と決定的に違うのは、もうすでにアメリカにおけるカウンセリング・サイコロジーの中心はカウンセリングではないです。コンサルテーションなので、それはもう当然のことなんです。クリニカル・サイコロジーじゃないですから。一つ一つのトラウマをどうするかってことは、また別の人やる。そうではなくて、一つ一つのものよりもトータルに包括的に組織として全体を考えていく以上は、コンサルテーションこそ最も重要な概念なのです。

今いくつかの重要な用語をお出ししました。社会的リテラシー、このためにはコーディネーションが、あるいはコーディネーターという概念が必要である。そのためには何らかの形でソーシャルワークの手法を学ばなければいけない。そのためには学校現場の中では、コンサルテーションという手法が非常に重要になってくる。コンサルテーション、これは、教育相談でいじめとか不登校という厄介な問題は担当したくないというような、俺は専門家ではないという先生方いらっしやと思います。だからできるとしたら自分のところには来てもらいたくない。自分のところに出てきたら、どっかに預けられれば一番いいという発想です。これは今すぐ自分で全てをやるという発想だからそうなる。また、そういうふうには考えないと担任の能力を疑われたり、あるいは自分のアイデンティティが傷ついたりということが、僕なんかでは現にありました。

だから、抱えないこと。抱えないことは良い点と悪い点があるわけです。抱えることばかりが良いとは限らないですけども、しかし、自分ではできないようなことをやらなければいけないような状況になって来ているのが、現在の複雑な生徒指導状況であると考えているところです。とすると、

学校現場の中で、これは生徒指導主事あるいは最終的には校長先生がコンサルテーション形式でいろんな支援体制を組まれていかなきゃならない。現にこのコンサルテーションは、校長先生のリーダーシップで行われていると思います。しかし、それが十全に機能しているかどうかは別問題として、中学校等々では、不登校対策委員会あるいは生徒指導委員会あるいはいじめ対策委員会あるいは特定の委員会として各学校に現に形式としてはあると思います。しかし、その活性化をどう図っていくか。いちいち委員会を開いてコンサルテーションを行っていたのでは、その委員会が数十にもなってパンクしちゃうんじゃないか。凄く大変なところです。

しかし、何か中核的な要素で、それを取り上げることが、全てに構造的に関わっていくようなキーとしての当該学校における諸課題は何なのか。これはもう校長先生が一番よく把握をされているところだと思います。そのところを、資源集約的にコンサルテーションにかけるということが、他への波及効果が非常に大きい。一体全体課題は何かという発想を取る時に、構造的な状況を把握した上で何処を動かせば全て動いていくかということ、日々校長先生方がいつもお考えのことかと思ひます。僕なんかは抽象レベルですけども、校長先生方は日々におやりになっているかと思ひます。その中核的なレベルの諸課題を集約させながら、コンサルテーションという作戦会議を開いていく。

コンサルテーションという英語を僕の共同研究者である筑波大学の石限先生が作戦会議と訳しました。なぜ作戦会議と訳したかという、コンサルタントと言うと何か偉そうに聞こえるんです。何か教えてやるとか、助言をしてやるとか。だから誰も来ない。先程申し上げた日本の担任の先生方の最大の力量は、これは早稲田大学の河村先生等々がいつも強調されますけれども、生活空間と学習空間を一緒にしながら指導できている。高等学校になるに従って選択科目が増えてきますけど、高等学校でも生活空間つまりHRと学ぶ空間（学級）は選択科目でない限り一致している。したがって、個々の教科の先生は、個々の教科を見るかもしれせんし、しかし全体の学級をずーっと見ていなきゃいけないHR担任が、その実質的で包括的統合的な指導空間を持つてる。アメリカにHR担任もいますけども、出席管理や何か問題があった時が中心のようです。

ところが、生活空間と学習空間を一緒にしながらHR担任という役割をしている学校の先生方は、それぞれ教科担任、養護教諭あるいは保護者、友達等々から様々な情報を受け取っている立場にあります。生活指導主任も同じような情報を取っています。保健室の先生、それから事務職員の方も多いと思ひます。事務職員の方はなぜ多いか。僕の経験では、苦情とか周囲のクレームは、はじめに電話を受ける事務職員の方から生活指導主任である僕のところに電話が繋がるのが非常に多かったんです。そうすると最初に電話を受けて怒られているのが事務職員の方です。ですから、内線電話で話があった時に、お話の程度はどうでしたかということ、をまず窺った上で「怒ってます」「怒られちゃいました」など必ず言ってくれます。それを受けて僕が電話で話を伺いますので、覚悟ができる。こりゃ怒られるなと思って怒られている限りは、そんなに腹は立ちません。怒られないと思っているのに怒られると、こいつ何言ってんだ、こっちだっているいろいろ事情があるんだと。でも最初に怒られている人がいて、その人に怒ってますから2番目はそんなにきつくない。本当はきついんですけど、気持ちが変わる。

今、何を申し上げたかという事務職員の方もコンサルテーション、作戦会議の場の中に入り得る。僕は定時制でしたので給食担当の職員も入り得る。図書館の先生も入る。それをどこまで広げていくか。会議の目的と効率の問題で校長先生の判断にかかっていると思ひます。生徒指導主事が言ってもなかなか、何言うんだお前何様だってことになります。現に言われましたけど、特に事務の方は事務長とのかかわりがあるって、校長先生が要請してくれないとそういう会議には来てくれない。ところが校長先生が事務長あるいは事務室長にお願いするとスムーズにきてもらえる。守秘義務も地方公務員として、そもそも前提になっていますからこれは問題ない。ただ、当該の職員プラス必要に応じて保護者が入るかも知れませんが、これは微妙な問題がありますので1回目はなかなか難しいと思ひます。

その場で、何をいつ誰がどの期間でやるか決定する。その目的は何なのか。つまり単なる情報交換

をしたって、それほど実効性のある解決策は出て来ない。まして、緊要の課題というのは無理だと思います。従っていろんな立場からの情報集約をした上で、今までの指導との対応関係を考えて、これからどんな指導を誰がいつからいつまでやるのか、その報告集約はいつするのか、その際に報告はいろんな立場から行われてきますので、マトリックスをつくっておかないと一覧表はなかなか難しいかと思えます。学習面、進路面、心理社会面、健康面。それから横軸はまたいろんなことがあるかもしれませんが、不登校とかいじめの問題というのは学校に越させただけで上手くいくということはありませんので、学習面のケアをどうするかというのがつつい抜けてしまう。生徒指導担当者は、進路面と学習面が抜けてしまう可能性がある。しかし現に授業がつまらなかつたり分からなかつたりしたならば、昔言いましたが、懲役6時間なんてこともあり得るわけです。させられ感があり、自分なりの将来展望が見えてこない限りは、いまいちモチベーションも生じないし、健康面も活力が出て来ない。そうするとそういう包括的な表を校長先生、生徒指導主事の先生が眺められて、皆さんの意見を聞きながらそれぞれ役割分担を整えて、次の報告会も決めた上で、そういうことをやるのがコンサルテーションです。

このコンサルテーションイメージは、日本でいう特別支援教育の個別指導援助計画と同じなんです。石隈さんはアメリカでスクールサイコロジストとして、いわゆるスペシャルエジュケーションに立ち会っていましたから、一人ひとりの枠組みをどう捉えるかというのが、頭の中で大きかったんだと思います。ただ石隈さんと僕の決定的な違いというのは、アメリカ型の分業のような、石隈先生はどちらかという分業で専門性を図っていく。僕はそうではなくて分業というのは、僕は経済学出身なんですけど、アダム・スミスの『国富論』の冒頭に、分業論が書かれてありますけど、あくまでも協業に基づく分業。分業して何をやるんだ。ピンの例が『国富論』で書いてありますが、やることがあって分業されているはずなんです。一つ一つ専門性を高めるのが目的ではない。大きな目的があつてのことですから、そうするとやはり先程申し上げたコンサルテーションの上位概念としてのコーディネーションイメージは、日本のHR担任の先生が、あるいは教科担当の先生ですら持っていると言つては変ですが、教科担当の先生ですら、自分の教科だけではなくて、この子の全体を心配する。そういうシステムというのは、比較論としては日本の学校の特有な事情で、それは残していかなきゃならないんじゃないですか。となるとコーディネーションイメージは、専門性を発揮して、分断して、この分野は私というふうなものをやって、その専門性をたくさん作っていくことによって全体を埋めていくという、現在経済界で行われているような選択と集中の単純な発想では学校教育は上手くいくはずがない。

そうではなくて、一人ひとりが全体に対して責任を持つ。だから全体構図で捉えようとする。しかし、濃いか薄いとかあるから、一人では薄い部分について責任は負えない。そこでコンサルテーションにかけて、全体で濃くする絵柄っていうか絵をつくる。そういう絵をつくっていくことが、その生徒さんの大きな支援になるはずだし、校長先生がいつも考えているのは、そういうことじゃないかと思つているところです。具体的などころよりも、校長先生方はそのアイデアとか発想へのヒント等々があれば、ご自身の責任権限で、いろんなことがおできになるポジションです。今申し上げたことをさらに詳しく具体的に申し上げる時間はありませんので、最後に移っていきたいと思います。

6 教育相談コーディネーターから生徒指導コーディネーターへ

今、コーディネーション概念について説明をしました。これについて最も進んだ研究とか実践が行われているのは教育相談です。生徒指導ではありません。しかし、実践とか研究が進んでいるといつても、教育相談の担当者は権限がありません。教育相談に近いような形で、ようやく権限もくつついてきたかなと思うのが、特別支援教育コーディネーター。しかし、これは先生方がどうぞ覧になるか分かりませんが、少なくとも僕が把握する限りにおいては、上手くいっているところは特に高等学校では非常に少ない。本当にコーディネーターの役割を果たしているかどうか、あるいは果たせるのかどうか。そうすると、権限はなかったかもしれませんが実質的に教育相談というのは元来ず

一っとコーディネーターとして活躍してきました。なぜならば、日本における高等学校で教育相談担当者がふるまうためには、担任の先生と上手くやらなければとてもダメ、生徒指導の先生と上手くやらなければとてもダメ、学校医と上手くやらなければダメ、精神科医と上手くやらなければダメ、校長先生と上手くやらないとどっか飛んで行ってしまおうかですね。いろんなことあるかもしれないので、みんなとやっていくという習性が付いているということです。全うな教育相談担当者ならば、ということですが。そうでない場合には、四畳半密室型で、ちまちまやるような感じ、臨床心理士と区別がつかないような。しかし教育相談コーディネーターという学校の中における教育相談という、もう皆さんと連携しなければやっていけないと考えていますので、教育相談コーディネーターの方が、実践も研究も大きく進んでいるところです。

高知県と岩手県では、教育委員会及びセンターが教育相談コーディネーター研修に予算をつけてやっているところです。岩手県は3カ年計画で今年から始まりましたが、長期研修生10人プラスαぐらいだと思いますが、1年間学校現場からセンターに来てもらって、通常の教育相談研修ではなくてコーディネーターとして働く。お前がやるのではない。コーディネーターとして働く。しかしこれは役職としては、たぶん生徒指導主事が一番いいんですが、歴史的な経緯があって、なかなか生徒指導主事が入りにくいところがあるかもしれません。その教育相談コーディネーターを1年間養成したら、沿岸部に行ってもらおう。計画人事異動で沿岸部に配置して復興支援、教育復興にあたるということが3年計画で出来ています。

高知県は幾つかの大変な状況がありますが、高知県でも、指導主事さんが各学校現場に行き、出前型で教育相談コーディネーターをつくっているところです。キーワードは「お前がやるんじゃない、まとめるんだ」と、「まとまった力だ」と、校長先生、生徒指導主事の先生と協力しながら、まとまった形でやっていくためには何をしていくのかという研修が進んでいます。つまり、教育相談コーディネーターと括弧付きになっていますが、本来は教育相談が実施すべきもの、これは先程申し上げましたように学習面、進路面、心理社会面、健康面等々、包括的な分野を情動的・評価的・道具的・情緒的にサポートしなければなりません。評価的というのはさっき言ったダメなものはダメだというような感じです。そういう意味合いを含むと思います。それを実際に目指す以上は教育相談コーディネーターというのは、本来は生徒指導主事が最も適職なんです。それが、なかなか伝統的には上手くいっていませんので、一応括弧付きですね。ゆくゆくは生徒指導主事、本来文科省が考えてきた生徒指導というのは、教育相談にきわめて近いものです。それを何らかの形で、さっき申し上げたようにコンサルテーションとかコーディネーションとかソーシャルワークとかで広げていけば、これからの現場と言うのは、新しい方向性が出てくるんじゃないかと考えているところです。

したがって教育相談コーディネーターの実践とか研究に関しては、今後、生徒指導主事がコーディネーターとして役割を果たす場合に、大きな参考になるかと思います。このことは、先程申し上げましたが、復興支援教育に文科省から予算をもらって、教育センターの所長と僕が本部長でやっているところです。

今度の復興支援で、一番の課題は役所のセクショナリズムをなくすことです。被災地では、本来文科省で担当出来るようなことだけで上手くいく訳はないのに、文科省は文科省のシンポジウム等々、厚生労働省は厚生労働省としていろんなことをやっている。先生方は文科省主催の方に当然行くでしょうから、被災地で、ある程度重要度のある福祉の面への諸手続きとか福祉の面への様々な知識が入ってこない。生活保護をどういうふうに申請し、どういう基準なのかということは、一時代前の生徒指導主事さんは頭の中に入れていたと思います。僕ももちろん入っていました。今はコンピュータソフトが開発されましたので、家族人員と年収を入れると対象、対象外と直ぐ出てくるようになりました。昔は1個1個調べていくのが大変でした。本来、被災地はトータル支援が行われなければならない。トータル支援をコーディネートするような人が一人もいない。役所もない。

それなら、被災地の校長さんやったら良いんじゃないですかという声もあるけれど、もうそういうことをやってる段階ではないんです。ご自分も被災をされています。校庭には仮設校舎があって、両

親ともお亡くなりになった児童生徒さんが現に登校して来て、しかも複数校が同居しているような状況の中で、陸前高田の先生には、こう仰いました。「せいぜい校長として私ができるのは、子どもたちがのびのびと体を動かせるような場所を確保すること」、それで河川敷等々を確保したそうです。2番目は、「先生方をできるだけ休ませてあげたい」この二つが現段階ではできることなんだと。

だから、もし、僕らがトータルコーディネーター等々が必要だと言うなら、様々な諸官庁にぜひ働きかけてもらいたい。つまりトータルコーディネーターの必要性ということは分かりました。2番目に分かったことは、非日常的な世界を支援するよりも、かすかに生まれつつある日常的な世界を支援した方が、非常に効果的だということが分かりました。

どういうことかと言いますと、現に大変な思いを、子どもも保護者の方も先生方もしていますけども、しかし、全てが非日常的ではないんです。勉強もしなければいけないし、それから生活もしなければいけないし、進路も決めなきゃいけない。つまり、非日常的な世界の中で少しずつ生まれつつある日常世界をどう支援していくかということが非常に重要である。こういう視点がないとどうなるかということです。先生方は現段階で、子どもたちも保護者も非日常的な世界ですごく忙しいから、今の段階では子どもや保護者はそういう諸行動をとっていくのは仕方ないじゃないかという論理になってしまうんです。福島に話に行きましたけれども、福島で原発の影響で、中学校がそこから非難をして、移動の形でいろんなところを先生方回ってるんですけども、その先生方の個別相談に応じたんですが、その先生が各行き先々を回りながら、本当はこの生徒にもっと厳しく対応したいんだけど、現状を見るととてもじゃないけれど怒ることができないというんです。で、どうしたらいいんですかと。僕の方としては、ぜひ怒ってくださいと申しあげました。そうしないと彼らは今後困ると思うんです。何のために怒られているかが分かれば、その子たちは今後大きな方向では間違わないと思うんです。放り出されてしまうというか、今一番大変なんだから。もうそれから見るとゼロイチ発想でこっちが無くならない限りは次に進まないという発想ではなくて、非日常的な世界の中にも展開している日常的な世界をどう支援していくか、つまり勉強をどうするか、進路の問題をどうするか、生活規律をどうするか。これはどういうことがあろうと援助しなければならない項目だと思うんです。

子ども達と言うのは何時もいつもしょげている訳ではありません。レジリエンスという言葉が今心理学界で非常に大きな意味をもってきています。物理学の用語で反発力というような意味です。何かへこまされたら跳ね返ってくる自己回復力ということです。つまり自己回復力というところに焦点を合わせた指導というのは、日常生活あるいは日常性に合わせた指導と同じなんです。その日常性に合わせて、より豊かな生活を築きあげて行こうというのが、教育の目的であり、生徒指導の本来の目的だと思うのです。だから、今申しあげたような2点が、被災地をずーっと回って来て感じました。トータルコーディネーターの必要性と自己回復力の尊重というのは生徒指導主事の大きな役割なんです。つまり生徒指導というのが、その子を怒って矯正して終わりということではなくて、その子が今後伸びていくであろう、社会的リテラシーということを考えるということです。その子が今後生活していく日常的な世界の中で、自分らしさを発揮し、英語で言うとスクールサクセスになりますが、学校での成功を保証するようなそういう在り方が、これは復興支援教育ばかりではなくて、通常の全国の生徒指導に共通するような項目であると考えたところです。

従いまして、今日僕がお話申し上げたいのは、今後生徒指導主事あるいは教育相談コーディネーターの役割等々をお考えになっていく時には、ひとつはコーディネーターという概念のあり方、もう一つはソーシャルワークという考え方、その意味ではレジュームにも書いておきましたけれども、コーディネーターとしての生徒指導主事の役割、それからスクールソーシャルワーカーとしての生徒指導主事の役割、これが恐らくは今後豊かに生き抜いていくために必要な概念になってくるんじゃないかと思えます。先生方にアンケートしていただいたところ、全てにお答えすることは僕の力量ではとてもできませんけれども、何らかのお考えを進めて行かれる参考になったらと思います。

途中からは、ようやく緊張がとれて話ができるようになりました。僕は生活指導主任を長いことやっていたものですから、体育館で後ろまで聞こえないような声じゃだめですよ。ですので、小さな

声で話をするのができなくなっちゃった。大学院で3人か4人しかいないのに、うっかりすると今みたいな声になっちゃう。先生うるさいうるさいって言われるんですけど、ぼそぼそって話をすると、感情がこもってこないんです。ある種の職業病にかかってしまいましたが、少しエネルギーを補給しながら、これから大学院で行う6時から授業に合わせたいと思います。

ご質問等々がもしかしたらあるかもしれないということで、15分程度前に終わらせていただきました。ありがとうございました。

7 質疑応答

(司会) 大野先生、ありがとうございました。先生方の方から既にご質問等いただいているところですが、それに触れながらお話しいただけたと思うのですが、何かご質問ご意見ご感想等あれば、いただければと思います。いかがでしょうか。

(質問) 今日はありがとうございました。今日、お話を伺わせていただいてですね。ちょっと私の方でも、何か少し逆に迷いが出て来ててしましまして、そういう意味でも貴重な勉強をさせてもらったのですが、本校、スクールカウンセラーがいて、スクールソーシャルワーカーもいて、もちろん生徒指導主事もいる。そういう中でやっているのですが、その良い関係というか、良い在り方というか、その辺何かご示唆いただければと思うのですが。

(大野) 的確な質問をいただきました。スクールカウンセラーあるいはスクールソーシャルワーカーをどう評価するかは別問題として、現時点で両制度が進行していますので、現段階でどうするか。これはもう一言で、校長先生、生徒指導主事が、この二つの役職をうまく使うということです。中心は生徒指導主事なんで、スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーが学校に対する責任者ではありません。ある種の専門性で片が着くという問題ではないです。もし、そういうことを言うのであれば、裁判官が法的な判断をする時に、医者でもない裁判官がどうして医療過誤について判断できるのか。それは当該社会において、最終的に社会的な意義を判断できるのは、その場における責任者であるという発想があるからです。したがって、校長先生や生徒指導主事の先生方がどういう専門職性を発揮するかです。専門性を発揮するのではないんです。専門職性をどう発揮するか。

専門職性という用語の区分けは非常に重要なところでして、専門性は劣るとよく言われる。こんなことは何ら問題はない。なぜならスクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーはある種の専門性を持っている。校長先生及び生徒指導主事はある種の専門性を持っている。しかし、その中で当該学校において専門職性を発揮して、ご判断をされるのは生徒指導主事、最終的には校長先生、だから責任があるんだという立論ですね。従って上手く使うというか、学校に適合的に使いこなすというか。彼らは単なる専門性を持っているだけですから、この点は勘違いされない方が良いでしょう。

ただし、本当に役にたつことをやってるのか、一体専門性っていうのが何なのかってことが、大きく議論されているところです。総合的かつ責任ある御判断をできるのは、校長先生及び生徒指導主事の先生及び教育職員免許法等々に基づく国家資格を持っている先生方である。少なくとも臨床心理士等スクールソーシャルワーカー等といっても、あれは国家資格ではありません。

今、心理職の国家資格が大きな問題になっているところで、恐らく先生方が今後雇い入れるであろう専門職は、国家資格を持った専門職を雇い入れることになる。その専門職が今考えられていて民主党、自民党等々の議員連盟もできています。今国会は不透明になっているので分かりませんが、「心理師」という国家資格が出来上がる可能性があります。心理は心理です。「し」は武士ではありません。教師の師です。心理臨床ではないです。様々な分野を包括するような資格化が現に進行中です。それまでは、専門性ということをどういうふうに担保するかということは現段階で非常に難しい問題です。

(司会) 今のところで、我々が使いこなすというというか活用するという時に、管理職の方は、いわゆるスクールマネジメントとかいう話で言うと、それをどこかで専門的にやって来たということはないですね。ちょっと言葉悪くいえば、なってから見よう見まねでやっているみたいなどころもある

中で、そこら辺でのこちら側の専門性ということについてはいかがでしょう。

(大野) 今ご質問のあった件についてはですが、素人がどういうふうな判断をできるかということですよ。校長先生及び生徒指導主事の先生はスペシャリストではないかもしれませんが。しかしジェネラリストというか、全体的なレベルで整合性のある教師像とか生徒像とか将来方向とか、ジェネラリストとして一般的全体的に考えられる。スペシャリストというのは、英語で言うと、さらにスペシクと言って、かなり細かいところの整合性しか持っていないというような、これは僕の表現ですが、それはそれで重要なものですが、スペシャリストだけが専門家ではない。ジェネラリストこそ今欠けている。これは医療でもそうです。つい最近までやっていた「ドクターG」なんていうのは、どこに行ったらいいか分からなくて、専門のところを放り込まれちゃったら、結局は何も分からない。だから全体的なジェネラルな面で、どういうふうにするか。もうひとつ専門職はプロフェッショナルと変わりない。アマチュアであってもスペシャリストはあり得る。今言った用語の区分けをきちんとしなかった故に、抽象的に混乱をしてしまっている部分があるかもしれない。先生方は少なくともプロフェッショナルでジェネラリストで、ある面ではスペシャリストです。

だから今必要なのは、少なくとも医療の分野で実証研究がありますが、検査でわかる診断はそれほど多くはない。相手との話で分かる診断は圧倒的に多い。つまり問診ですね。問診の重要性がかなり大きい。これは当たり前のことです。問診で検査方法を絞っていかなければ、何百種類も検査しなければいけませんから。先生方が本当に御判断ができないだろうか。御判断できないとすれば、何があれば判断できるのか。その何があれば判断できるということについては、遠慮なく資源を活用してください。先生方は評論家や何かと違って即決を求められたり、短時間で判断をされなければならないということがあるかと思しますので、当然日頃から分からない分野については、あるいは当該学校の諸課題に関して、誰に聞くかということで、携帯電話で即繋がるような援助資源をバックに付けておくということは多分されてきたんだと思います。生徒指導主事の時代にされてきたと思います。

ただそのメンテナンスの問題がある。一度どっかであったとか、先生方いろいろな専門家にお会いする機会があるかもしれませんが、そこでその人を援助資源にしていく。名刺交換だけだと直ぐ忘れてしまいますから。コーディネーターで非常に上手いのは、香港で発表してきましたけど、そこで名刺交換の時に必ず写真を写す人がいました。いろんなところで名刺交換をすると写真を写すんです。これのいいところはですね。あとから思い出すんですね。顔を見てこの人だ。顔を見るとザーッと情景が浮かんできます。そういう意味でも、先生方のコーディネーション資源をどう増やし、どう活用していくかということが恐らく凄く重要な要素になってくる。少なくとも先生方は、すべての面でスペシャリストとしての判断は求められていないと思うんです。なぜなら先生方はその分野のスペシャリストではなくて総合的意思決定をする。さらに上位の包括的統合的なジェネラリストとしての判断をする。教育の分野ではスペシャリストですけれども、しかしいろんな個々の問題はスペシャルなものが入って来ますから、少し言い方を変えると教育のスペシャリストとしてどう判断をするか。臨床のスペシャリストから言ってくるのは一つの意見、スクールソーシャルワーカーが言ってるのも一つの意見、しかし教育のスペシャリストである、あるいは全体的なジェネラルな感覚、ジェネラルっていうのは薄いけれどもいろいろなことを知っている、そのネットワークを有しているという意味で、御判断をされるのが良いんじゃないかと思えます。

(司会) ありがとうございます。後、先生方の方から何かございますでしょうか。

(大野) ないようですので僕の方からもう一つだけ。これから恐らく高校教育で重要な概念として、これだけ高校が増加して進路も分かれてきて沢山出来て、格差も広がって来ていますので、社会に向けてどういうふうにするのか。大人としてどういうふうに移行していくのかという、移行期教育あるいは移行期支援という概念が非常に重要な要素になってくるかと思えます。これについては、ここの校長先生の間でもいろんな御研究をされているかと思えます。この概念で高校教育を再校正、再検討するという大きな課題が恐らくは、今後出てくるんじゃないかと思っています。

<まとめ>

0 私の経歴と大学院大学（専門職大学院）という制度

- ① 35年間の社会科（倫社で入都）高校教諭
- ② 担任・教育相談担当・生活指導主任と教育相談担当の兼任・定時制担任
- ③ 教育特区（千代田区）、大学制度の中の大学院大学（専門職大学院）

1 はじめに―「生徒指導」と「教育相談」の「対立」

- ① 「生徒指導」（訓育的・管理的）対「教育相談」（相談的・受容的）
- ② 文科省・生徒指導の『手びき』（1965）および『手引』（16年後に改訂）
- ③ 生徒指導両輪論、指導の三角形、生徒指導中核論、カウンセリングマインド論

2 生徒指導提要における「生徒指導」のあり方

- ① 単に、知識や技術、断片的な個々のリテラシー、社会的な資質や能力を身に付けるだけではなく、社会のなかで、その時々状況を判断しながら、それらを適切に行使することによって、個人や社会の目的を達成していく包括的・総合的な能力。それを社会的なリテラシーと呼ぶとすれば、生徒指導の最終目的は社会的なリテラシーの育成にあるといえます。
- ② 生徒指導の最終目的＝社会的なリテラシーの育成＝包括的・総合的な能力の育成→コーディネーターとしての生徒指導主事の役割

3 生徒指導主事と「教育相談コーディネーター」の役割

- ① ミニ・クリニック型・生徒指導と相談の両輪論・カウンセリングマインド論によるカウンセリング中心の教育相談からコーディネーター型のコンサルテーション中心の教育相談へ
- ② 情報共有に基づき役割分担・「分業」・専門性そして「部分の加算」という論理から包括的・総合的なサポート（ASCAモデル）・「諸全体の統合」という論理へ
- ③ 特別支援教育コーディネーター→教育相談コーディネーター→コーディネーターとしての生徒指導主事

4 今後の展望―岩手県での復興教育支援事業の経験から

- ① 被災地における非日常的な世界で、非日常的に起こっていること（トラウマへの対応等）へのケアも大切と考える。しかし、非日常的な世界であっても日常的な行為（勉強、生活、進路等）がなされており、日常性に注目した支援（非日常世界の中の“日常の確保”）が求められている
- ② 「日常性の回復」であり「子ども（教師や保護者の方々）の持つ回復力」への支援である
- ③ 医療・労働・福祉・教育で支援がバラバラになされている。子どもたちを中心とするトータルコーディネートを行う必要がある。
- ④ スクールソーシャルワーカーとしての生徒指導主任

千葉県高等学校校長協会生徒指導委員会講演会（平成24年10月30日）から、原稿をまとめた。

日本学校心理士会 特別企画

東日本大震災から1年、そして、これから1年
～ 学校心理士の活動報告と今後の課題 ～

岩手県での復興支援の実践から

県立広島大学 金山健一

1

- 1 学校心理士会チームによる岩手県で活動
- 2 岩手県の教育相談コーディネーター
(学校心理士)の育成
- 3 岩手県の先生方との交流
- 4 体験的な防災教育
- 5 岩手県の子どもたちが考える支援
- 6 まとめ

2

事業組織

<本部長>

- 藤原忠雄 氏：岩手県立総合教育センター 所長
- 大野精一 氏：一般社団法人 学校心理士認定運営機構理事・事務局長
(日本教育大学院大学教授)

<企画・渉外担当>

- 佐藤一也 氏：岩手県立総合教育センター
主任研修指導主事・総括(2011年度)
(学校心理士)



岩手県立大槌高等学校 副校長 (2012年度)
沿岸部へ異動

13

本事業として、岩手県立総合教育センター教育相談コーディネーター研修に5名の講師の派遣を決定。

- ① 我妻 則明 氏 (岩手大学)
...成長に向けた危機支援
- ② 氏家 晴浩 氏 (仙台白百合女子大学)
...援助資源をつなげるソーシャルワーク
- ③ 田村 節子 氏 (東京成徳大学)
...保護者を含めた校内連携
- ④ 東原 文子 氏 (聖徳大学)
...特別支援教育の実践化
- ⑤ 大野 精一 氏 (学校心理士チーム)
...カウンセリング・コンサルテーション基礎実習

どうしても必要なプログラム

本事業として、
瀬野 橋三 氏 (大阪教育大学教授・学校危機サポートセンター専任教員)
沿岸部に、3度派遣

14

<バーンアウト 寸前の先生方>

- ① 1年目は、バタバタしていて夢中だったが、2年目は急に疲れる。
- ② 先生方を休ませたい。(校長)
- ③ 先生方の4割が家を失った。全教員のうち2割が身内を亡くした。自分のことで精一杯。先生方の支援が必要。
- ④ 震災で、統廃合が進むが、その準備でクタクタ。

<教師の葛藤>

- ① 被災した先生と、被災していない先生とで温度差がある。
- ② 今、我々に何の研修が必要なのかが、わからない。
- ③ 今は困難な事例をすぐに、SCに預けてしまう傾向がある。これは依存を生むし、教師の指導力を奪うのではないか。いつかはSCはいなくなるのに。

15

<頑張りすぎる 子どもたち>

- ① この1年、「頑張り過ぎてきた子ども」はどうなるのだろう。
- ② 子どもの問題が、被災したから出た問題か、もともとあった問題かわからない。
- ③ 不登校の子が、頑張らないといけないと、復帰することもあった。

<カウンセラーも、頑張った>

- ① 混乱期のカウンセラーには、助けられた。
- ② 1週間づつでも、継続してくれるカウンセラーの団体には助けられた。
- ③ 市の常駐のカウンセラーは1人。人数が足りない。

16

<グラウンドに仮設住宅>

- ① 仮設住宅で、グラウンドが使えない。
子どもたちを思いっきり遊ばせたい。
- ② 土日は、部活ができる場所へ、バスで連れて行く。

<仮設住宅の子どもが心配>

- ① 本校では、自宅を流された子どもが、37%。
親が職をなくしたのが、33%
- ② 仮設住宅の子どもは、家庭の解決できない問題を抱えている。
- ③ 仮設住宅の子どもの生活の様子が、まったくわからない。
- ④ 仮設住宅地区で、カウンセリングをしてほしい。
- ⑤ プレハブ商店は、設置期限は2年間。雇用は深刻。
- ⑥ PTA活動は無理。生きるので精一杯。

17

<支援につかれる。教師たち>

- ① (例) ある団体からピアノを送るので、贈答式をやってくれという。それに疲れる。
- ② 一方的な支援が、ほぼ毎日のようにある。
対応に疲れる。
- ③ 一方的な支援でなく、学校のニーズを聞いた支援は助かる。

<学力と進学>

- ① 学力向上なんて関係ない。生きるので精一杯
- ② 市内に高校がなくなった。夢が持てないんです。

<学校の復興とは>

グラウンドの仮設住宅が、なくなること。
自分の校舎で、授業が普通にできること。
うちの町には、そのような学校は1つもない。

18

本事業総括 フォーラム

- 1 日時 : 2013年2月15日(金)
- 2 場所 : 花巻市
- 3 岩手県教育委員会主催の平成24年度(第56回)
岩手県教育研究発表会で開催
- 4 午前 「教育相談」分科会 午後「総括フォーラム」
- 5 「総括フォーラム」の内容
 - ① 本事業の総括
塩見 邦雄 氏 (一般社団法人 学校心理士認定運営機構理事長)
藤原 忠雄 氏 (本部長・岩手県立総合教育センター所長)
岡田 守弘 氏 (本事業外部評価委員・東京医療学院大学教授)
 - ② 特別講演
森田洋司氏に「豊かに生き抜く力とは
—ソーシャル・リテラシーをめぐる—」 (仮題)

23

日本学校心理士会 2012年

テーマ
「学校心理士会のさらなる活躍の場を考える」

復興教育支援を通して

- ① 社会的なきずな…つなぐ つなげる
- ② 関係性の重層化

支援のむずかしさ

24

第 5 章 報道関係資料等



朝日新聞東京本社
発行所:〒104-8011東京都中央区
築地5-3-2 電話:03-3545-0131
www.asahi.com

2012年(平成24年)
3月3日
土曜日

夕刊

米朝、7日に食糧協議 2面
米で竜巻、大規模被害 11面

文化 ポップ
アニメなどで人気の「タ
ンポール戦機」。子ども向け
のプラモデルもヒットして
いる。その理由は。 3面

「プレーバック1週間」2面
be evening 4・5面
スポーツ9面/小説2面
グラフィック6面
「読」2面/金融7面
TV・ラジオ9・12面

3.11 思い出さなくてもいいよ

学校行事、子の心に配慮

「震災1年」を子どもにどう迎えるのか、被災地の学校が心を砕いている。作文などで1年を振り返る取り組みがある一方、特別な行事を避ける学校もある。いずれも、惨劇の記憶で子どもの心を再び傷つけないよう、慎重にその日に備えている。

「子どもに『無理はしなくていい』と伝えよう」

岩手県釜石市の唐丹小学校で2日、教職員たちが「震災1年」に向けた取り組みを確かめた。11日に先立ち、児童に1年を振り返る作文を書かせる予定だ。

全校児童は70人。津波で校舎が全壊し、仮設教室での授業が続く。青笹光一校長は「体験を表現したいと思う子は多い。不安が和らぐきっかけにもなるだろう」と期待を寄せる。

だが、児童の落ち着いてきた心を刺激してしまつたのでは、という不安も残る。

青笹校長は先月27日、カウンセラーを招き、他の教師らと助言を聞いた。「子どもや保護者に事前に伝え、作文を誰が読むのかもはっきりさせるのが大切。そうした意見をもち、全校集会でつらければ、震災と無関係のことを書いてもいい」と呼びかける。

児童1人が亡くなった宮城県名取市の関小は、9日に「震災1

- 震災関連行事などの注意点
- 児童生徒・教職員の全員参加が望ましい
- 参加困難な子は、同じ時に別の場所でも可能なことを「黙祷(もくとう)など」
- 行事の後、子どもを教室に集めて話し合いの時間を作る
- 保護者に事前に伝え、行事後の子どもも機子に注意させる(岩手県立総合教育センターのウェブサイトで)

年目の会を開く。平山和紀校長は「被災体験が一人ずつ違い、全校行事はやりつらかったが、何もなかったかのように1年を迎えるのもどうかと思う」。

児童を自由参加にし、10分程度にとどめる形で実施を決めた。児童らに「よく頑張ったね」と伝える簡素な内容にするという。

一方、岩手県陸前高田市の気仙小では、特別な行事を予定していない。佐藤誠喜校長は「再び心の傷を負つたのを避けた。特別扱いしない考え方もあると思う」と話す。生徒14人が死亡した名取市の関

上中も全校行事をしない。カウンセラーや医師が生徒の話を聞く取り組みを続ける。担当者は「みんなが同じ体験をしたわけではない。個人にあわせて対応したい」。

各地の教育委員会も、1年に向けた対策をとっている。

岩手県は2月下旬、学校が震災関連行事をする際の注意点をウェブサイトで紹介した。表、学校心理士が作ったもので、家庭での対策も盛り込まれている。担当者は「震災を思い出す機会が増える。子どもを混乱させない知識が必要だ」と語る。

福島市も2月、「震災後1年を迎えるにあたって」と題した文書を市立の幼稚園と学校に配った。気持ちが不安定になる「アバウトサリー(記念日)反応」を懸念し、行事への参加強制を避けたり、震災後の子どもの頑張りをほめたりするよう勧めている。

宮城県では昨年末以降、被害が大きかった沿岸部の学校から、カウンセラーの数を増やしてほしいとの声が続いた。県教委の担当者は「震災1年を意識した動きでしょう。全ての要望に応じてきました」と話している。

(合田 裕、岡田 二郎)

被災地での活動報告

学校心理士会 全国大会

春日井

日本学校心理士会（東京）の全国大会が二十日、春日井市松本町の中部大で始まり、約五百人が参加した。

（東京）が資格を認定している。学校心理士に準ずる学校心理士補を含め全国で約三千六百人在り、県内には百三十五人いる。

相談、特別支援教育などの場面で心のケアを担う。一般社団法人学校心理士認定運営機構

岩手、福島、三県での活動報告などがあつた。

二十一日までの二日間、現場の実践報告から今後の活躍の展望を

発表者たちは「相手には良くならないけれども、子どもの成長を止めてはならない」といった思いを語り、「学習をいかに保障するか」を課題に挙げた。

考える。東海地方での開催は初めて。

（谷知佳）

学校心理士は、学校現場で生徒指導や教育

二十日は、東日本大震災で被災した宮城、



東日本大震災被災地での実践報告を聞く参加者たち。春日井市松本町の中部大で

夏も全国で復興教育支援事業

学校心理士認定運営機構

今年3月、東日本大震災の発生から1年を迎えるに当たり、岩手県内の全公立校に配信された情報がある。

「必ずしも式典を行わなくてよい」「準備段階から、子どもたちを実行委員会などに加える」「子どもたちが1年間で達成したことを聞き、成長を振り返るチャンスとして位置付ける」。

作成したのは、「子どもの学校生活を守る」という学校心理士の立場から、学校関係者に情報提供を続けてきた日本学校心理士会だ。

3月11日直後に、自治体や各校などで実施が予定されている記念行事や追悼式典の計画のガイドラインや留意点とともに効果的な実施方法例などを盛り込み、被災地の子どもたちの「記念日反応」を避けるために、専門家の立場から警鐘を鳴らした。

「記念日」は悲しみに区切りを付けるきっかけになる可能性がある一方、震災子ども・学校支援子で、家族を亡くした子ども

もなどとして、出来事や個人を思い出して悲しい気持ちになる。個人の回復の程度によって、特別の配慮が必要だと訴えた。

「教育相談コーナー」の養成をサポーターの養成をサポーター

「教育相談コーナー」の養成をサポーター

同会は教員やスクールカウンセラーなど約3600人の会員で構成する学校心理士の職能団体。震災直後から「東日本大震災子ども・学校支援子」を立ち上げ、被災

地の教員や保護者に災害における子どもや学校への支援助言やスクールカウンセラーを派遣してきた。

校内の連携促す

学校心理士資格を認定する学校心理士認定運営機構が行う復興教育支援事業の重要な柱に、岩手県立総合教育センターなどと連携して本年度から始まった「教育相談コーナー」の養成と、校内相談支援モデルの確立がある。

「教育相談コーナー」は発達上の課題や教育相談、進路指導、生徒指導も含めた子どもの抱えるさまざまな課題を受け止める中核的な役割として、校内の連携を促す職務としての位置付けだ。複雑化する子どもたちの心理的な課題や災害経験への教育的支援を充実させるキーマンとして、期待されている。

岩手県では、「教育相談コーナー」に求められる専門性が、既存資格の学校心理士と一致するとして同機構と連携。同機構は県の総合教育センターなどが主催する

る研修講座を、資格取得に必要なカリキュラムに合わせるように講師派遣などの形で、パートナーとして後押しする。本年度は県内の教員8人が長期研修生として受講しており、終了後は、被害が大きかった沿岸部に配置される予定だ。

日本学校心理士会会長の石隈利紀・筑波大学教授は「子どもの学校生活を守るには、日替りの回復が重要。そのためには、保護者や学校などを支援する視点が不可欠」と強調。「コンサルテーション」は発達上の課題や教育相談、進路指導、生徒指導も含めた子どもの抱えるさまざまな課題を受け止める中核的な役割として、校内の連携を促す職務としての位置付けだ。複雑化する子どもたちの心理的な課題や災害経験への教育的支援を充実させるキーマンとして、期待されている。

また、同事業本部長の大野精一・日本教育大学大学院教授は、岩手県内の小・中学校、高校を巡った経験から「今後は、避難所に住む子どもたちにとっての学校の居場所機能の確保、拡大や、学習や進路の課題への対応が不可欠となる。課題が複雑化しており、「教育相談コーナー」の役割はますます重要になるだろう」と指摘している。

東日本大震災の被災地を教育で復興させ、また、東日本大震災からの復興を教育に生かそうという復興教育支援事業が本年1月に始まった。全国の教育委員会、大学、NPO(非営利活動法人)などによる54のプランが

文部科学省の審査を通過。文科省から活動資金を受け、今夏も活動を続けた。活動の概要は同省のホームページに掲載中で、今後、詳しい活動内容を紹介していく予定。これからの復興支援を考える際の材料になりそうだ。

教委、大学、NPOなど54プラン

平成24年11月28日

岩手県教育委員会
教育長 菅野洋樹 様

岩手県立総合教育センター
所長 藤原忠雄 様

一般社団法人 学校心理士認定運営機構
理事長 塩見邦雄



学校心理士資格認定に関する新設類型の創設についてのお知らせ

本機構受託の文部科学省復興教育支援事業にご協働・ご協力いただきありがとうございます。

(事業概要等詳細<http://gakkoushinrishi.jp/monkashoufukkoushien/>)

本事業も明年2月15日の総括集会(岩手県花巻市で開催される教育研究会に特設)に向けてさらに一層充実を図る所存ですので、よろしくご指導のほどお願い申し上げます。

本事業は、文部科学省ホームページでの紹介にある通り、「岩手県立総合教育センター、岩手県教育委員会、岩手県の各学校や教育機関と綿密な連携を図り、教育相談コーディネーター(学校心理士)の育成(以下略)等を行う。」ことを目的としております。「教育相談コーディネーター(学校心理士)」、すなわち学校心理士の資格、あるいは学校心理士と同等程度の能力等を有する先生方の育成等が本事業の重点課題の一つになっています。

学校心理士の認定を行っている本機構では、岩手県立総合教育センターで実施されてきた教育相談コーディネーター長期研修の卓越性に注目し、さらに他の都道府県で行われている同様な長期研修に対して、機構が学校心理士資格認定の際に大学院修了者に対して適用している対応と同様にできないかどうか検討を重ねてきました。

本年11月の理事会で学校心理士資格認定に関する新設類型を次の通り創設することになりました。これは学校心理士資格認定試験の際に大学院修了者に対して適用している対応と同様のものです。

類型2の要件を満たす人のうち、公的教育機関が機構認定委員会と協議の上で、主として学校心理学に関連する分野について実施する研修を修了した人については、資格試験での選択問題の受験を免除する

岩手県立総合教育センターで実施されてきた教育相談コーディネーター長期研修は、機構認定委員会との協議を経て上記新設類型に該当しうるものと思われまますので、お知らせ申し上げます。

一般社団法人学校心理士認定運営機構 事務局

〒113-0033 文京区本郷2-32-1 B L I S S本郷ビル3F

T E L 03-3818-1554 F A X 03-3818-1588

復興教育支援事業

平成23・24年度

監 修

一般社団法人 学校心理士認定運営機構
事務局長 大野 精一（日本教育大学院大学）

岩手県立総合教育センター
所 長 藤原 忠雄

一般社団法人 学校心理士認定運営機構
理 事 長 塩見 邦雄

企画・編集・発行

一般社団法人 学校心理士認定運営機構
東京都文京区本郷 2-32-1 BLISS 本郷ビル 3F
TEL:(03)3818-1554
FAX:(03)3818-1588
<http://gakkoushinrishi.jp/>