

学校コンサルテーション —不登校児童にかかわる教師とSCの相互作用—

三浦 光子*

キーワード：学校臨床、コンサルテーション、治療・教育的構造、かかわり方、不登校

1. はじめに

文部科学省（当時、文部省）は不登校、いじめ、暴力など、学校で見られる児童生徒の心の問題に対する支援として、平成7年度からスクールカウンセラー活用調査研究委託事業を開始した。活用研究事業は、平成13年度から補助事業に移行し、現在は全ての中学校へのスクールカウンセラー（以下SCと略す）の配置が計画されている。

SCは、財団法人日本臨床心理士資格認定協会の認定を受けた「臨床心理士」の資格を持つ者が最も多い。臨床心理士会では、臨床心理士によるSCを「学校臨床心理士」と呼び（村山,1997）、学校臨床心理士がおこなう心理臨床的援助を「学校臨床心理学」と呼ぶ。心理臨床の専門領域として研究がすすめられている分野である。

SCの勤務形態は現在、年間35週、週2回、1回あたり4時間もしくは、年間35週、週1回、8時間である。このような勤務形態では、個人心理療法を中心とした心理臨床的援助よりも、教師や保護者、学校システムを対象とした「コンサルテーション」を中心としながら個人面接を組み込んでいく方がより効果的である。本論文では、学校コンサルテーションの特徴と課題、効果について、事例により検討する。

2. 「学校という場」

学校臨床が、他の心理臨床的援助とは異なる点は、カウンセラーが、学校の日常場面において児童生徒や保護者、教師とかかわりを持ち、援助的な介入をおこなうことにある。SCは、学校の中で自分の立場や教職員との共同的な援助関係を（フォーマルにもインフォーマルにも）構築し「ネットワークをつくる」（山本1967, 田嶋2001）、そのうえで問題へ介入をしなければならない。このような治療的構造は、個人心理療法の構造とは全く異なる。

さらに、「学校という場」の特徴も、心理臨床的援助に影響を及ぼす。その1つに「学校文化」と呼ばれるものがある。これは、教育の専門性や学校組織のあり方から、学校批判、個々の学校が持っている特徴に至るまで、さまざまな意味が含まれるものである。個々の学校が持つ特徴を「学校風土」（伊藤,1996）と表現することもある。筆者の経験では、SCと学校との関係性は、学校文化・学校風土と関連があると思われる。SCが学校文化・学校風土と対立的であれば、SCは学校から遠ざけられ、過度に親和的になると外部の専門家という利点が生かせない。SCと学校との「距離のとり方」が非常に重要である。

さらに、学校の場には、多くの人の「学校とは、どのようなものか（あるべきか）」と

* 岩手大学非常勤講師

いう（良きにつけ悪しきにつけ）イメージが錯綜する場であることも見逃せない。私たちは、学校教育を受ける過程で、学校に対するイメージや物語（ストーリー）を身につけているのである。このイメージや物語が、無意識に児童生徒の不適応の問題や援助する側の人間関係に影響を与えることも多い。

3. コンサルテーション

コンサルテーションの概念には2つの流れがある。1つは、1960年代からの地域精神保健における「予防精神医学」の中で重視されていた「メンタルヘルス・コンサルテーション」であり、もう1つは「システムズ・コンサルテーション」である。学校コンサルテーションという場合、両方のアプローチがある。

(1) メンタルヘルス・コンサルテーション

コンサルテーションの方法を確立させたキャプラン（Caplan,G,1961/山本,1967）によると、次のように概念規定される。

「コンサルテーションとは、二人の専門家；一方をコンサルタント（consultant）と呼び、他方をコンサルティ（consultee）と呼ぶ、の間の相互作用の一つの過程である。そして、コンサルタントがコンサルティに対して、コンサルティのかかえているクライアントの精神衛生に関係した特定の問題をコンサルティの仕事の中でより効果的に解決できるように援助する関係をいう。」

山本（1986）は、コンサルテーションの機能として「クライアントにとって必要な援助体制づくり」をあげている。「ケア・ネットワークづくり」と呼ばれるこの方法は、どのような援助やサービスが組まれることが望ましいのか、それには、その地域社会の資源のどれをどのように組み合わせればよいのか、「いわゆる治療と援助の献立づくりをする働き」である。学校コンサルテーションにおいては、この機能が重要であると筆者は考えている。

(2) システムズ・コンサルテーション

システムズ・コンサルテーションは、家族療法研究の中から生まれ、ウィン（Wynne,L.）が提唱した「家族コンサルテーション」が基本となっている（吉川,1999）。これは、病理学的視点や病因論的視点から患者や家族を見るのではなく、家族と共に考え、家族にさまざまな視点を提供し、それを家族が選択、利用するという援助方法である。システムズ・アプローチの立場からの学校臨床は、この方法論に則っている。

4. 学校コンサルテーションの課題

学校コンサルテーションの課題として2点を取り上げ検討する。1つは、コンサルタントとコンサルティの「上下構造」といわれるものである（吉川,1999）。また、コミュニティ心理学の立場からは、コンサルタント（SC）とコンサルティ（教師）の関係において「相

手の（専門性という）よろいを守り、距離をとること」（Caplan,G,1961/山本,1967）の重要性が述べられている。つまり、SCによるコンサルテーションは、教師に心理臨床的な知識や方法論を教えることではなく、また単にエンパワーメントすることとも異なる。ここでいう「相手のよろいを守り」「距離をとる」という関係が成立するための条件として、筆者は、① SCがどの教師とコンサルテーションをおこなうか、②コンサルテーション場面でどのような会話がされているか、という点に注目している。特に、「コンサルティ（教師）が用いる言葉でコンサルテーションをすること（鶴養・鶴養,1997）」は、教師が主体的に新しい解決の方法を見出すために必要だと考えている。

課題の2点目は、コンサルテーションの内容が、実際、学校の中でどのように生かされていくか、つまり具体的な対応とのつながり、という点にあると筆者は考えている。黒澤ら（2001）は、「問題の外在化」という方法を用い、ネットワークをつくり、問題への分離・対象化・統合（田島,2001）の過程の中に具体的な対応（やっつける、と表現している）があると述べているが、統合の過程については、さらに検討が必要である（田島,2001）。

本論文では、この2点の課題を中心に事例をもとに検討した。

5. 事例

（1）概要

〔事例〕 小学校3年生の男子（A）

〔主訴〕 不登校

〔家族構成・生育歴〕（母親・教師からの情報による）

両親・姉（高校生）・本児・弟（未就学）の5大家族。兄は社会人。家を離れている。父は技術系の仕事。母は専業主婦。母は自分が学生の頃、学校に対して不適応感を抱いていた。教育に関わる仕事につくが「挫折」（母の言葉）。姉は中学校時代に不登校。

Aは、幼稚園から集団行動を嫌い反抗的な態度であった。小学校入学時に弟が生まれ、つばをためる、唇をなめる、担任の腕をなめる、登校しぶりが見られるようになった。

〔問題の経緯〕

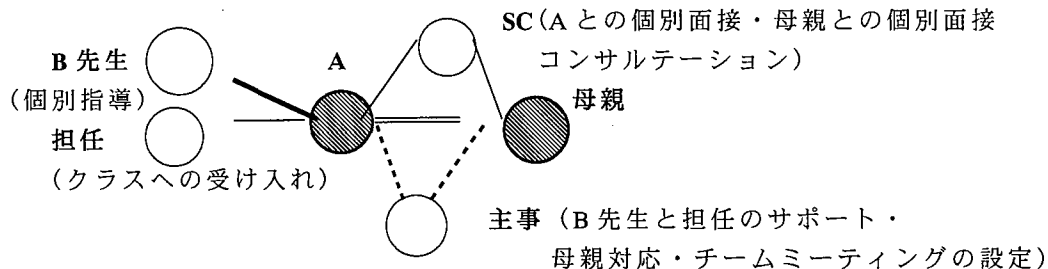
小2の5月から欠席が増え、教室に入れず別室で学習するようになる。2学期にはクラスに復帰したが、アトピー性皮膚炎の悪化、唇をなめるという症状は継続して見られた。学力は高く、クラスでの授業では時間を持て余す。3年生になってクラス替えがあり、担任も変わると、始業式の翌日から欠席が始まる。そこで母親と本人にSCが会うことになった。

〔チームの編成〕

2学期もAの不登校が続いたため、チームをつくり援助することが決まった。メンバーは、生徒指導主事（女性）；（以下、主事と略す）・担任（女性）・B先生（男性）・SCである。（図1）

この事例では養護教諭は、本児とのかかわりはなくチームには入っていなかった。

ミーティングは、ほぼ週1回、放課後の15分から20分。「情報交換」と呼んでいたこのミーティングの場が、SCのコンサルテーションの場であった。（表1）



* 実線の太さは、かかわりの強さを表す。

図1 チームのメンバーとかかわりの強さ

表1 コンサルテーション、個人面接の期間と回数

内 容	期 間	割 合	合計回数
コンサルテーション	3年生2学期～3年生3月 (本児が教室に復帰するまで)	ほぼ 週1回	計14回
Aの面接	3年生2学期～2学期末まで	ほぼ 週1回	計12回
母親面接	3年生2学期～3年生の3月	ほぼ 週1回	計13回

(2) 経過およびチーム・ミーティングの内容

14回を4期に分けて説明する。なお、本論文はコンサルテーションを中心とし、SCによるAと母親への面接については詳しく記述しない。

第1期(＃1～＃4) : チーム・アプローチの開始・B先生とAのかかわり

Aは、まだ担任との関係ができていないこと、担任が新採用であることから、主事、Aと以前からかかわりがあったB先生(担任外)がAへの個別指導の時間を設定する。

1日に2時間の時間を指定すると、その時間にAは登校しB先生とパソコンをおこなうようになった。次第に登校する日が増え時間も長くなる(給食前に下校)。さらにプリントによる学習もできるようになる。B先生は、Aと担任とのつながりをつくるために「B先生-担任」の連絡ノートをつくる。Aは帰る前にノートをクラスに持って行き、担任にサインをもらうこととした。クラスに行けないときには、主事が一緒についていった。

【ミーティングの内容】

ミーティングでは、一番情報を持っているメンバーから話はじめ、全員が発言した。発言の抜粋を記述する。

B先生 : Aは、学校に来ることが億劫でなくなっている。ちょっとした目標があれば来ると思う。次は「ハンカチを持って来い」「勉強道具を持って来い」といって広がりをつけたいけれども、はっきり言っても大丈夫ですか？

SC : 大丈夫です。

B 先生：喜んでパソコンをしているが、このままで良いのだろうかと思い、プリント学習を始めた。半分は担任に採点してもらおうようにした。担任も A も現状が良かった方が良さそうです。4 時間目が終了する直前に A にクラスに行かせているが、どうですか？
担任：「教室に入れない。誰かが気づいて教えてくれるので、そのときに私が廊下に出てノートを書いています。」

SC：「4 時間目の終わり頃に教室の後ろのドアを開けておいて、A の席を一番後ろにしたらどうでしょう？最後の 10 分間、黙って席に座って待っているようにしたらどうですか。」（主事、しきりとうなずく）

B 先生：「母親が、担任と私のノートにコメントを書き出した。どうしたらいいのか？」

SC：「お母さんにコメントを書くのは担任の先生が良いと思います。」

主事：「母から私に電話があって、登校時の人目が気になるので、自転車通学を認めてほしいという。学校長が許可しましたが、本当は禁止です。」

B 先生：「かえって人目に立つので、歩いて来られないのか、と A に言ったら、動揺していました。」

【コンサルテーション】

- ・ **ステップアップを急がないこと**：A の状態は安定し、勉強も登校時間も拡大していったため、教師としてはさらにステップアップさせたい気持ち強い時期であった。B 先生の工夫で、A と担任との関わりも出てきた。SC は、ステップアップを急がないように話した。
- ・ **治療的構造の維持（役割の確認）**：SC は、B 先生と担任との連絡ノートに母親がコメントを書き始めたことや、自転車通学を申し出るといった介入が気になった。母親が無意識のうちにチームの人間関係に侵入しようとしている感じがしたのである。治療的構造を維持するために、母親の対応は主事と SC が中心に、B 先生と担任は A が中心に、必要な連絡は担任がおこなうという役割を確認した。
- ・ **きっかけとタイミング**：偶然が重なることがあり、その点に SC は注目した。「きっかけとタイミングは隙間にある」という意味は、学校の中にある正規でない時間のことを指す。隙間時間の存在を共有することで、その後メンバーがそれを活用するようになった。

第 2 期（# 5～# 8）：不登校の T との出会い・再び不登校に

A は 4 時間目の 10 分前に席に座り、授業を受けるようになった。ある日、A がクラスに入る時間が遅れ、給食が机にあったため（担任はいつも給食を準備していた）食べた。この頃、母親は同じ学校の不登校である T と連絡を取り合うようになり、また A を午後には塾に通わせる。A は体調を崩したことをきっかけに再び不登校状態となる。A の不登校の時期と重なって、担任と B 先生が研修のため不在となる。A が再び不登校になったことで、管理職は T と A との関係に不安を抱く。

【ミーティングの内容】

主事：「クラスに入る時間は増えているが、疲れも見えてきた。体調も良くないようだ。」

B 先生：「A は変わってきている。子どもは気持ちの動きが身体の動きになる。身体が泳ぐように動いている。でも、子ども同士の距離のとり方や、やりとりがわからないから、反対の行動に見える。子どもたちは態度でのコミュニケーションがあるから、そういう

子ども同士の関わりがあった方が良い。」

SC：「クラスの中で遊べる子はいませんか？」

担任：「うーん」

主事：「遊びの会を開いたら？お楽しみ会。」

【コンサルテーション：Tとのかかわりの意味】

B先生は、Aが子ども同士の関わりを持つという段階に来ていることに気づいていたが、担任は小グループ等の設定ができなかった。ちょうど同じ頃、不登校Tと遊ばせたいという母親の申し出があったり、クラスの子ともAが遊ぶということが出てきている。Aと友達とのかかわりについて、教師は学校の場での意図的なつながりを設定しようとし、母親は不登校のTとのつながりを設定しようとしていた。

この頃と重なって担任とB先生が出張し、Aは不登校となる。このことから考えると、Aの不登校はTとのかかわりによって生じたマイナスの出来事ではなく、Aが十分に友人関係を学ぶという意味があったと考えられる。SCが、Aの不登校については比較的冷静でいられた理由は、SCとの面接の中で「友達の家に寄ったら、学校に行くのが2倍早くなる」という双六をつくり、Tとの関わりがマイナスではないことを暗示していたからである。SCはこのことをメンバーに伝えていた。

第3期（#9～#11）：母親から心理的に離れていく時期

研修が終わり、担任とB先生が戻ってくる。B先生が「調子が良くなったら来い」と電話をかけると、半月ぶりに登校した。AはB先生に甘える。学習に対しても「覚えよう、覚えたい」という態度に変わる。得意の算数をクラスで受け、その後、徐々にクラスで受ける授業が増える。廊下にAの箸が落ちていてそれを教頭が拾ったことで、給食を食べるつもりで登校していることが分かる。この頃から、Aについての情報が他の教師から自然に集まるようになる。母からは「朝から登校しようとしたのに起こしてくれなかったと、とても怒っているんです」との電話が入った。

【ミーティングの内容】

B先生：「研修会は、（気持ち）冷えるのにいい時期だった。パソコンは息切れ、何かでつることには限度がある。何かふくらませていくものが必要だ。勉強も、やってみたい・できた、ということと、おだてる・ほめるは別なもの。きちんと評価をしなくてはだめだ。結局、教師はこれだと思ったことを、長い時間かけてこつこつやるしかない。それは、教えることだどつくづく感じる。」

主事：「母親にも強くなってきている。給食を食べたいが2時から塾があるという。食べられる日に食べればいいと答えた。」

B先生：「ちょっとかっこつけすぎですが、教師は学校の中の案内人、知恵を授ける人。」

担任：「私も疲れた？と聞かないようにしています。できるようになってよかったねと声をかけていきたい。」

【コンサルテーション：教師の専門性】

この時期は、教師の専門性について大いに語られた。きちんと評価をすること、おだけると誉めるは違う、教師は案内人・知恵を授ける人などキーワードが数多く語られ、SCも驚くほどであった。また、担任の教師としての成長も大きい時期であった。若い教師、

年長の教師、SC という会話には多くの発見があり、コンサルテーションが「相互作用の過程」であることを実感した。

第4期（#12～#13）：転換点・そしてクラスに復帰する

朝から登校しようとしてできず、初めて父親が送ってくる。この頃から父親との関わりが出てくる。塾と、T との遊ぶ約束が週3回あり、その日は給食を食べられない。そのような日程をつくっている母親の心理について話し合われた。SC は母親との面接では「A に自分で選択させる」という点を話題にする。「母親の型がある」というキーワードを発見した後、A は終日クラスで過ごすことができるようになる。学校ではチームによる援助が評価され、次年度の学校体制の見直しの動きが出てくる。

【ミーティングの内容】

B 先生「どう見ても、給食を食べることが疲れるとは思えない。それが、どこでどうひっくり返って、家では疲れた疲れたと訴えるのだろう。」

SC：「疲れるのは、お母さんではないですか。」

話し合い：「母親が設定したパターンが崩れるとだめということですかね。だから、給食が大きな壁になるのかもしれない。」

SC：「お母さんの型を崩すことよりも、塾のない日をねらって給食を食べるとか、後の時も朝から登校することを働きかけるとか、型を崩さずにできることを広げていった方がいいようですね。」

B 先生：「よーっし、どんどん教室に入れるぞ。ちゃんと受けてよね」

担任：「えー」（うれしい悲鳴）

【コンサルテーション：A の問題の背景にある母親の問題の理解】

A が超えられない「給食という壁」の背景には、心理臨床の言葉で表現すると「母子分離不安」があると考えられた。母自身が学校に対して不適応感を持ってきたこと、教育関係の仕事につき、もう一度学校への適応を試みたが挫折したこと、姉の不登校の経験など、A が学校にいただけで、母親の不安をかきたてることとなったと推測される。コンサルテーションでは、「分離不安」という言葉のやりとりはないが、教師たちは「母親の型がある」という表現をした。「型」という言葉は、さらに「型を崩さずに A の行動を広げる」という具体的な援助の方法に発展している。このようなやり取りは、別の会話になる可能性もあったはずである。たとえば、「母親の不安」について SC が説明し、教師が母親の気持ちに共感して欲しいという会話の流れも考えられる。しかし、この場では別の言葉で母親の心理と行動が語られ、別のイメージが共有された。この時のミーティングの雰囲気は、「この見方、考え方で間違いはない」という確信の共有であった。

この回を境に状況は一転する。A の行動も、母親にも変化が見られ、さらに、他の教師からの A に対する情報が、自然にメンバーに伝えられるようになってきた。まるで、チームを中心とした小さな渦が、次第に周りを引きこみながら静かに動いているようである。これは（本論文では詳しく触れなかったが）SC と A との個人面接で A が毎回作成した双六が「渦巻き双六」だったこととイメージが重なる。個人心理療法では、このような転換点から回復に向かうことが見られるが、同じような過程が生じていおり、この過程が「統合」であったと考えられる。

(#14)：チームの解散

3学期、Aは週1回程度休むものの、始業式より通常通り登校し、教室にも入って授業を受けた。また、全く登校していなかったTが週1回の登校を始め、教師を驚かせた。チーム・ミーティングは3学期の始めに1回開かれ、その後は、様子を知らせ合うこととして終結した。最後の回では、主事が「B先生は息子が巣立った父親の心境で、寂しいんですよ」という発言があった。メンバー全員でB先生を慰めた。

SCは、さらに母親面接のみを継続し、最終的にはSC派遣が終了になることを告げ、母親のフォローアップを主事に依頼した。主事の話では、SC派遣終了を聞いて、母親にやや動揺が見られたものの、落ち着いたという報告があった。

6. 考 察

(1)「チーム・ミーティング」という方法

チーム・ミーティング形式による学校コンサルテーションの利点がいくつか示唆された。1つは、上下構造になりにくいという点である。筆者の経験では、SCと担任の1対1のコンサルテーションの場合、SCが助言し、担任がそれを聞くという関係に陥りやすく、対等なコンサルテーション関係が難しい。また、メンバーに複数の教師が入ることで、事象に対する見方の幅ができることも上下構造という2極化を防ぐと思われた。一歩離れた主事の視点も重要であった。

2つ目の利点は、メンバーが感じたことを自由に話し合うということから生じる、話の展開とイメージのふくらみである。個人心理療法と同じ構造、つまり「枠」があり、その内部は自由であるという場としてのミーティングであること、話し合いの内容が限定されていなかったという要素が、広がりや展開をもたらしたと考えられる。

3つ目は、専門性の「よろい」と「距離」を守ることができるという点である。チームで話し合う場合、教師が過度に自分やクラスの問題を持ち出さないことによって「距離」が適度に保たれるのである。さらに複数の教師がチームに加わることで、教師同士が子どもの方や指導の方法を学び合う場になり、専門性という意味では、B先生が教師の役割を再確認し、新任の担任は教師としての成長が見られた。

(2) コンサルテーションにおける言葉

この事例では、筆者はほとんど心理臨床の言葉を使わなかった。この事例が、筆者にとって学校臨床のイニシアル・ケースであり、慣れないということもあったが、ケースを振り返って見ると、そのことがかえって教師の自主性や教師が自分の言葉で表現しようとすることにつながったと考える。教師は、児童生徒の行動を具体的に表現することができ、また、「母親の型」という表現には、次のステップとしての「型をどうするか」という展開が含まれている。鵜養(1996)は「共通の言葉」の重要性を述べているが、心理臨床の表現が現状維持的なイメージがあるのに対して、教師の言葉には動きがあったと感じた。

(3) 発達課題と教育的側面の援助

Aの「覚えたい・学びたい」という意欲は、発達課題から見ると、エリクソンのいう「学

ぶ存在としての児童期」という重要な課題であった。勉強をしなくてもできる A は、漢字練習、リコーダーの練習など繰り返しの練習が嫌いであり、学ぶことの面白さを知らないで過ごしてきたと推察される。それに対して教師は、「おだてると誉める、できるは違う」「きちんと評価する」「A も現状をわかった方がいい」という言葉に表現されるように学ぶこと自体の意味を教えていった。また、学校では許可されていない自転車登校について、B 先生が「歩いて来られないのか」という一言も重要な意味を持っていたと考える。鶴養(1995)は、児童期の発達に重要なこととして、「効果的な指導をきちんとつけること」「集団のきまりを理解すること」をあげているからである。さらに、SC の役割については、「個々の気持ちにそって、学校教育の働きかけをとらえなおし、子どもが自分なりのやり方で教育的働きかけを自分に取り込んでいくプロセスを援助すること」と述べている。つまり、効果的な教育がおこなわれるためには、子どもと教師の教育力の組み合わせをみつける必要がある。このような援助的構造を学校の中につくることができれば、子どもは自然に教育的働きかけを取り込んでいくのではないだろうか。従って、このような援助的構造をつくることも SC のコンサルテーションの目標になると考える。

一方、これは子どもが教育に取り込まれていくだけではなく、ステップアップ、意図的な指導、計画的な援助という教育の文化に対して、「見守る・待つ・支える」(山本,1995)という新しい観点を A が組み入れていく過程も注目すべき点であった。

7. おわりに

学校コンサルテーションは、学校臨床において有効な方法であり、そこには教師と SC との専門性の相互作用の過程が重要であった。

* 本事例は、家族・学校関係者の許可を得て発表していますが、プライバシーに関わる部分は事例研究に差し障りのない範囲で修正しています。発表に際して快諾いただいた関係者の皆様に感謝申し上げます。

引用文献

- 伊藤亜矢子 1996 学校という場の風土に着目した学校臨床心理士の 2 年間の活動過程. 心理臨床学研究,15,659-670.
- 鶴養美昭 1995 学校教育における人間関係づくりとカウンセリング. 教育と医学,44(4),57-62.
- 鶴養美昭 1996 教師へのコンサルテーション活動の現状と課題. 精神療法,22(4),381-388.
- 村上正治 学校臨床心理士ワーキンググループ編 1997 学校臨床心理士の活動と展開. 日本臨床心理士会.
- 黒澤幸子・森俊夫 2001 家庭内暴力を伴った不登校女兒への「問題の外在化」アプローチの適用. 臨床心理学 特集スクールカウンセリング. 1(2),217-228. 金剛出版.
- 田寫誠一 2001 黒澤幸子、森俊夫論文へのコメント. 臨床心理学 特集スクールカウンセリング. 1(2),229. 金剛出版.
- 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.
- 山本哲郎 1995 スクールカウンセラーその理論と展望. ミネルヴァ書房.

吉川悟 1999 システム論からみた学校臨床．金剛出版

参考文献

鵜養美昭・鵜養啓子 1997 学校と臨床心理士．ミネルヴァ書房．

Caplan,g. 1963 Types of mental health Consultation. American Journal Health Orthopsychiatry,33,470-481.

近藤邦夫 1994 教師と子どもの関係づくり．東京大学出版会．

村山正治・鵜養美昭編 2002 実践！スクールカウンセリング．金剛出版．