

33 学級担任が行う学校教育相談

春日井敏之

1 学習到達目標

- (1) 学級担任だからこそできる学校教育相談を理解し、活用できるようにする。
- (2) 学級の児童生徒や保護者への個別面接の理論と技法を身につける。
- (3) 複数の児童生徒へのグループアプローチの理論と技法を身につける。
- (4) 学級担任、学校と専門機関とが連携していくための留意点を理解する。

【キーワード】

学級活動、「受容・共感」と「要求・指導」、つながり、自己肯定感、個別面接
グループアプローチ、保護者支援、支援ネットワーク

2 学級担任の姿勢と学校教育相談

(1) 子どもとの出会いと学級担任－学校教育相談の構造にふれて

毎年、教師は学級担任として、あるいは教科担当として児童生徒と出会う。クラスの子どものたちの情報を引き継ぎながら、「今年も大変だ」とため息をつき、いきなりエンジン全開で新学期が始まったりする。そのまま走り続け、放電ばかりの毎日が何年も続けば、教師もバッテリーが切れてくるのは当然かもしれない。しかし、子どもたちとの出会いや実践は、放電ばかりの日々であろうか。そんななかで、教師を支えているものは何か。卒業式や招待された結婚式などで、子どもたちが流してくれた涙かもしれない。どこかで言ってくれた「先生に出会えてよかった」というひと言かもしれない。逆に「そんなんやから、先生は嫌われるんや」という率直なひと言かもしれない。このように教師という仕事は、しばしば子どもたちとの関係からエネルギーをもらい、やりがいを感じるができる職業といえる。

しかし実際には、子どもたちと出会った瞬間から、教師はすでにエネルギーをもらっているのではないか。新学期の子どもたちとの出会いの日を思い出してほしい。これは、親も同様であり、わが子が誕生し出会った瞬間から、親はエネルギーをもらっているのではないか。子どもたちが目の前に存在し、毎日発しているいのちのエネルギーが、教師や親の存在を意味づけ、エンパワメントしてくれているのではないか。それは、クラスのリーダーである子どもからは充電できて、課題を抱えた子どもには放電しているといったプラスマイナスの関係ではなく、さまざまな子どもたちと縁があって出会い、「ともに存在すること＝共生・共存」からお互いに得られるエネルギーである。では、教師は、子どもたちとの出会いからももらったエネルギーをどう子どもたちに返していくのか。そんなことを考えながら、学校教育相談の展開について考えていきたい。

日本学校教育相談学会は、学校教育相談について、「教師が、児童生徒最優先の姿勢に徹し、児童生徒

の健全な成長・発達を目指し、的確に指導・支援すること」と定義している（日本学校教育相談学会刊行図書編集委員会, 2006）。また、学校における狭義の学校教育相談は、教育相談担当と全ての教師を担い手として行われている。その活動内容としては、次の四点があげられる。①個人やグループを対象としたカウンセリング、②学級や学年などを対象としたガイダンス、③援助者同士が課題解決のために相互支援として行うコンサルテーション、④学校内外の援助資源（リソース）の連携、調整を図るコーディネートである（栗原, 2002）。なお広義の学校教育相談は、これらに加えて、教育相談活動の計画立案、調査・検査の実施、資料整備・活用、研修会の企画・実施、広報活動、相談室の管理・運営、評価などが含まれてくる（大野, 1997）。

学校教育相談には、大きく分けて三つの機能が含まれている。一つ目は問題解決的教育相談であり、二つ目は予防的教育相談であり、三つ目は開発的教育相談である。チーム会議の取り組みや子どものいじめ、不登校、荒れなどの課題への指導・支援は、主として個人やグループを対象とした問題解決的教育相談の実践といえる。予防的教育相談は、欠席が目立ったり、元気をなくしていたり、些細なトラブルが目立ったりなど、気になる子どもたちへの個別の指導・支援、グループアプローチ、学級指導など、大きな問題発生を事前に防ぐことを主たる機能としている。また、開発的教育相談は、進路ガイダンス、ソーシャル・スキル・トレーニング、構成的グループ・エンカウンター、ピア・サポートなど、広く人間関係の形成や人としてのあり方・生き方などに関わる様々な心理教育的指導を主たる機能としている。

（2）学級担任の役割は「つながること」と「つなげること」－予防的・開発的アプローチ

子どもとのかかわりについて学級担任が果たす役割は、大きく二つある（春日井, 2008a）。第一には、担任が一人ひとりの子どもたちとの応答関係を大切にしながら、個別に丁寧につながっていくことである。しかし、限られた条件のなかで、全員と同じような頻度と内容でかかわっていくことは大変困難なことである。また、どちらのせいでもなく、相性が合わないといったことも起きてくる。そこで、第二には、学級の子どもたちどうし、子どもと他の教師、子どもと親、子どもと学外の大人など、担任以外の他者をつなげていくことである。この視点から、授業や行事などに取り組んでいくと、閉ざされた学級ではなく、子どもにとっても担任にとっても開かれた新しい出会いが生まれていく。

第一の「つながること」（パートナー）であるが、特に小学校低学年の子どもたちは、先生との一対一の対応を求めてくる。授業中に学級全体に向かって話していてもうわの空の子どもたちが、名前を呼んで指名されたりすると、生き生きと発言する姿がある。休み時間などは、教卓に押し寄せて各自が先生に向かって話し始め、「順番にね」などと言うと、「無視された」とすねてしまう子どももいる。

このような場合に、大切なことがいくつかある。一つには、授業中の発言について、学級のルールを決めていく。たとえば、発言をするときには手を挙げて、当ててもらってから発言するといったことである。また、気になる子どもに対しては、授業中にさりげなく横に行き、小さな声で個別に指示や注意を促すことも必要である。二つには、学級のなかで、みんなのためになって、その子どもにできそうな役割を分担していく。毎日の簡単な仕事など、できたことや努力を担任から評価し学級に報告していくのである。三つには、気になる子どもには、掃除や給食の時間、休み時間など、機会をみてはこちらから意識的に声をかけていく。そのときに活発な応答関係がなくても、「気にしているよ」というメッセージは伝わる。四つには、全員を対象にした「生活ノート」などの取り組みをやってみる。他の子どもたちの声の大きさや押しの強さに圧倒されているような子どもも、安心して先生と対話することができる。全員に呼びかけながら、必要のある子どもと丁寧に継続していくことができればいいのではないかな。

第二の「つなげること」（コーディネーター）であるが、子どもたちが他者から認められる人間関係を

広げることであり、社会的、心理的、物理的な居場所の確保という課題ともリンクしている。すべての子どもがどこかで活躍できて、学級や学校、家庭や地域で、他者とつながりながら自分を生きることができるチャンネルを広げていく取り組みである。子どもたちが期待され成長していくための居場所と同時に、疲れた心身を休め充電できたりする安心の居場所も必要である。小学校中学年や高学年になれば、子どもたちのなかで、担任の先生だけに頼ったりするのではなく、担任を批判的に見たり、担任以外の先生や友達などつながりを求めていく動きもでてくる。これは、子どもが成長してきた証でもある。このような場合に、大切なことがいくつかある。一つには、他の学級、学年の子どもたちの頑張っている姿やいいところを、担任たちがお互いにほめ合う。たとえば、行事などのときに、管理職や他学年の教師から、高学年の活躍について意識的にほめてもらうのである。二つには、担任が、一人では抱えきれない子どもとの対応に対しては、周囲の教師にSOSを求め相談していく。担任が一人で課題を抱え込まずに支援を求めることから、学内に開かれた支援ネットワークは作られていく。「困ったときはお互いさま」である。三つには、教師集団の複眼で子どもたちを見守り、必要な場合は学外の専門機関や関係者への相談や働きかけを行っていく。家庭環境、健康問題、塾やお稽古事など、担任や学校以外のところで、子どもが不安やストレスを抱えていることも少なくない。福祉、医療、心理などの専門機関や保幼小中の連携など、学外に開かれた支援ネットワークを作っていくことである。

(3) 「認めてほしい」というこどもの願いー自己肯定感の土台を育てる担任のかかわり

担任や親に対して、子どもたちが一番に求めていること、それは「認めてほしい」ということである。子どもを認めるとはどういうことか。大人も子どもも同じであるが、人は誰かに存在を認めてもらって、自分を認めて生きていくという面を持っている。これが、人と人とのつながりである。ここで、子どもを認めることには二つの意味がある(春日井, 2010)。

第一には、能力レベルで認めること。子どもは、心も身体も成長していくなかで、できなかったことができるようになりたいと願っている。第二には、存在レベルで認めること。能力的にできてもできなくても、否定しないでほしいと願っている。自己肯定感の土台としては、どちらも大事である。たとえば、小学生に向かって「君はこのままでいいよ」と言っても、「嫌だ、もっと大きくなりたい」とか「もっと賢くなりたい」といった反応が返ってくる。「そのままでもいいよ」という存在レベルのメッセージが意味を持って子どもに届くのは、特に今まで頑張ってきて挫折をしたり、親から精神的な自立を図ろうとする思春期葛藤を抱えた時期である。

能力レベル、存在レベルで認めることには、それぞれ三つのかかわる姿勢がある。能力レベルで認めるとは、一つには「ほめる」こと。子どもが幼いほど、あるいは伸び悩んでいる子どもほど、ほめて育てることが大切である。二つには「頼る」こと。子どもは、大人に頼られて誇りや自信が育っていく。頼られて他人のために一肌脱ぐことは、決して嫌いではない。三つには「励ます」こと。子どもは、「ガンバレ!」と励まされることは、決して嫌ではない。同時に、頑張った結果がダメであっても、努力のプロセスを認めてほしいという願いをもっている。

次に、存在レベルで認めるとは、一つには「ねぎらう」こと、二つには「赦す」こと、三つには「守る」ことである。特に、比較と競争が激しい社会や学校のなかで、結果だけで評価されることによって、深く傷を負っている子どもたちも少なくない。そんななかで、この三つのかかわる姿勢は重要である。教師どうしは、「お疲れさま」「ご苦労さま」と結構言っている。では、どれだけ子どもたちにねぎらいの言葉をかけているのか。「子どもたちが、頑張ったときにどんな声をかけていますか?」と教師に尋ねると、「よく頑張ったね」という言葉が返ってくる。「その次は?」と聞くと、「その調子、次も頑張れ、

気を抜くな」といった具合である。「よく頑張ったね」の次は、「先生はどう思っているの？」と子どもたちは聞きたい。子どもをほめると同時に、「先生もうれしいよ」と自分の気持ちを伝えてやってほしい。

「私」を主語にしたアイ・メッセージである。「先生もうれしいよ」のあとは、「お疲れさま」「ご苦労さま」である。その次は、「ひと休みしなさい」である。子どもたちは、一休みして内的なエネルギーを溜めれば、また頑張っていく生へのエネルギーを持っている。

子どもたちは、かけがえのない未熟さを抱えながら生きている。ときには、教師や親が、子どもの言動に対して、深い愛情に基づいて厳しく叱ることもある。このとき同時に、最後は子どもの成長を信じて「赦す」という姿勢が大切である。また、教師や親が子どもを叱る正当性は、子どもの権利や利益につながる守りの枠としての意味があるからである。「守る」ということは、どんなときも子どもの味方になることであり、表面的にかばったり迎合したりすることではない。子どもを叱ること、時には一緒に頭を下げることも守ることにつながっていく。

(4) 担任として「受容・共感」と「要求・指導」の統合を図る

学校教育相談の意義について、一丸(2002)は、「生徒一人ひとりが生きがいをもって日々の生活を送り、将来を担う一人の人としての人格形成を促そうとする教育実践である」と指摘している。その対象は、学校生活への不適応や問題行動といった課題を抱えた子どもだけではなく、学級のすべての子どもたちである。つまり担任は、個別の心理治療を専門とするカウンセラーではなく、大部分は健康である学級の子どもの人格発達を支援する教育を専門としている。

大部分は健康であると述べたが、社会環境、家庭環境、人間関係などは、必ずしも子どもにとって好ましい状況にあるとは言えない。こうしたなかで、不登校や問題行動といった状態にまでは至らないものの、様々な不安や葛藤を抱えて登校している子どもたちは少なくない。

来談者中心療法を提唱したロジャーズ(Rogers, C. R., 1966)は、カウンセラーの基本姿勢として、「自己一致・純粋性」「無条件の肯定的配慮」「共感的理解」の三点を強調している。これらは、カウンセリング・マインドとして、学校教育相談の担い手である教師が身に着ける姿勢としても重視されてきているが、担任は子どもに対して「受容・共感」と同時に「要求・指導」する場面にも日々直面する。では担任は、両者の統合をどのように実践的に図っていけばよいのか。

高垣(1998)は、受容の意義について、「相手に安全と独立性を保障する」「自分の心と素直に接することを保障する」「他人とともにありながら安心して自分でいられる関係を経験する」の三点を指摘している。また、共感的理解については、「自分の心と重ねて相手の気持ち(感情)を読みとる」「カウンセラー自身が、自分の心に自分を開く」「自分の気持ちを言葉にする力を育てる」の三点を強調しながら、その意義を「自己理解を促す」「自己決定・自己選択の主体形成」「孤独の解消と安心感を与える」ことにあると指摘している。

これを学校現場に即して言うならば、担任が自分自身と向き合いながら子どもの気持ちを理解しようと努力することで、子どもの孤立感を解消し安心感を与えることである。そこから、子どもが自分の心で感じていることの意味を理解し、自分の生き方や行動を自己決定、自己選択していく主体になっていくことを援助することである。

では、日常の教育実践における要求・指導との統合をどのように図っていけばよいのか。受容・共感、子どもの行動のすべてを容認することではない。こどもが自分の生き方や行動を自己決定、自己選択していく主体になるということは、しばしば、今までの自分自身との間に葛藤、対決を生じさせる。同時に担任のなかにも自分自身の心の葛藤と生徒の言動に対する葛藤が生じてくる。たとえば具体的に

子どもと関わる場面で、「あなたが長いじめを受けてきて、相手に対して腹を立てている理由や気持ちはよくわかった。だからといって相手を殴って大けがをさせた行為は認めるわけにはいかない」と、気持ちに共感を寄せながら行為への責任を迫るような場面は起こってくる。特に日常生活における問題行動への対応場面では、要求・指導をせざるを得ない場面はよくある。しかし、教師に深い子どもへの愛情がないと、本気で叱ったり、要求・指導することはできない。

これが、受容・共感と要求・指導を実践的に統合する場面となってくる。つまり、子どもの感情、気持ちをしっかり受けとめていくことと、人として認めがたい行動に対して要求・指導していくことは矛盾しない。これを可能にするポイントは、教師の「自己一致」である。つまり、教師が自分の心で「これは許せない」「これが重要だ」と人として感じる。同時に、「だからこそ決して見捨てない」という気持ちで、子どもと正面から向き合うことである。この時、担任が子どもを叱り、要求・指導する時には、一時の感情ではなく、子どもの権利や利益につながるという正当性が求められる。受容・共感をベースにして、担任が子どもにとっての共存的他者となろうとする姿勢が土台にあれば、子どもの権利や利益につながる要求・指導は、子どもの心に届き、多少の時間はかかっても、次の成長につながっていくからである。

3 学級担任にできる学校教育相談

(1) 学級活動と予防的・開発的な学校教育相談

新学期の子どもたちとの出会いは、子どもの期待と不安が錯綜しながらスタートする。そのなかで、「去年のクラスの方がよかった」といった子どもの声上がることもある。しかし、考えてみれば、それは当たり前のことである。一年間をかけて作り上げてきた前年度の学級と始まったばかりの学級の違いは、むしろあって当然である。「じゃあ、去年のクラスのどんなところがよかったの」と子どもたちに聞きながら、新しい学級活動に生かしていくことから、予防的・開発的な学校教育相談は始まる。

学校現場では、教師による問題解決的な教育相談と同時に、予防的・開発的な教育相談（集団に対する「育てるカウンセリング」）の重要性が指摘されてきた。「育てるカウンセリング」の内容について國分(2000)は、①構成的グループ・エンカウンター（心のふれあいと自己発見）、②キャリア・ガイダンス（生き方の教育）、③グループ指導（グループの規範と自他の役割の理解）、④対話のある授業（生徒間や教師・生徒間の相互交流）、⑤サイコエデュケーション（たとえばいじめ問題など、共有する課題に対する心理学的な見方や行動の集団教育）を提言している。

これらのアプローチは、必ずしも「育てるカウンセリング」とは呼んでこなかったが、これまでの学級活動や道徳教育、授業実践などのなかで教師たちが大切にしてきた内容を多く含んでいる。担任は、学年や全校の行事などの年間計画とも関連させながら、その時の学級の子どもの状態を踏まえて、上記の取り組みを学級活動のなかで、まず自分の持ち味を生かし得意とするところから、できるだけタイムリーに展開していけばよいのではないかと。

また今日、カウンセリングの機能について、「治す」「育てる」に加えて、「つなげる」「よりそう」といった面が注目されている。たとえば、ターミナルケアの重要な課題であるが、ホスピスの入院患者は、治すことのできない病のなかで辛さを聴いてくれたり、黙って傍にいてくれたり、自分の人生の意味を再確認していく作業に寄り添ってくれるようななかかわりを求めている。あるいは高齢者福祉センターなどでのデイケアの取り組みは、交流の場をつくりお互いをつなげていく試みでもある。

学校現場においても、これらの視点は重要である。たとえば、子どもたちが毎日背負って登校してく

る家庭環境にかかわる課題などは、担任が替わって解決できないことも多い。だからこそ、担任は、表面的な言動をいさめるだけではなく、「なぜそうなのか」と子どもの言動の意味を自らに問いながら、不安や葛藤を受けとめたり、見守ったりすることもある。具体的な取り組みを通して学級の子どもたちをつなげながら、担任として子どもによりそう姿勢は、その子どもも含めて、すべての子どもたちにとって、安心・安全な学級という居場所を作っていくことにつながっていく。

(2) 支援を必要とする児童生徒への学校教育相談―「聴く」というかかわり

いつの時代も子どもたちは、時代の可能性と困難性を担って存在する。現代の社会構造と発達の見点から、絶えず子どもをとらえ直していく必要がある。子どもたちは、大人社会が大変な中でけなげによくやっている面と、大人社会の泥をかぶって危うい面をもっているからである。

特に1990年代のバブル経済崩壊以降、なかなか先の見えない社会的・経済的環境のなかで、大人も子どもも夢や希望が持ちにくくなっている。階層の二極分化が進むなかで、象徴的に言えば、「早くから自分に見切りをつけて投げやりになっている子ども・親」と「危機感をあおり立てられて競争に乗りながら不安をつのらせている子ども・親」は増加している。

若い親自身が不全感をつのらせ、就職などの困難さのなかで、自己実現を模索する途上であり、子育てにまでエネルギーが十分回らない状況も見られる。虐待増加の背景には、虐待の連鎖や育児不安に加えて、親自身の不全感やストレスをうかがうことができる。

次に、発達の視点から現代の子どもたちをとらえていきたい。子どもの言動には必ず意味がある。子どもの内面によりそうとは、この意味を探るために丁寧にかかわることである。また、否定的に見える子どもの言動のなかに、発達のきっかけになる肯定的な側面が込められていることがある。発達については個々人の生理的、心理的側面だけでなく生育歴や生活状況などの関連で捉える総合的な視点が必要となる。白井(1999)は、発達について、「ひとが、まわりのひとやもの・自然・文化と相互交流するなかで、その相互交流の仕方を発展させていき、その発展がさらに自分自身を発展させていくこととなるような過程」と定義している。

私は、教育と子育ての目標は、「子どもの人格発達と社会的自立の支援」にあると考えている。たとえば、中学校在職時には、「成績は良いが何をしたらいいのか自信や目標をもてない生徒」「意欲はあるが基礎となる力が弱い生徒」「生きる意欲や希望も日々の生活や学習に向かう力も失っているような生徒」などと向き合い悩みながら、「生きる意欲・目標・実践力」が統合された一つの生き方を実現していく主体としての人格形成にこだわってきた(春日井, 1997)。

子どもにとって、家庭が居心地のいい場所ではなく、安心して親に悪態をつきながらぶつかり稽古ができるような状況ではない場合、学校は、そうした子どもたちがため込んできた不安やストレスを、未熟な表現力で教師や友達にぶつけることができる貴重な場になっているとも言える。しかしこのぶつかり稽古は、人間関係を結ぶ力の未熟さや先行きの不透明さのなかで、しばしば、「弱者へのいじめや暴力」「器物への八つ当たりの破壊」「支えてほしい担任への暴言や暴力」といった形で噴出することも少なくない。

このように荒れる子どもたちだけではなく、疲れて孤立している子どもたち、守りの乏しい無気力な子どもたちへの対応を考えたとき、特に「聴く」という支援的かかわりの重要性は増している。では、何を聴き取ればいいのか、次の六点を強調しておきたい。

一つには、感情を聴き取ること。たいていは負の感情であるが、聴き取ってもらうことで、感情に一区切りをつけ、冷静に課題に向き合っていくきっかけになる。二つには、途中で否定せずに聴くこと。

途中で「でもね」と言わないことで、相手の存在に対する敬意を払う姿勢が伝わっていく。三つには、一緒に悩み考えながら聴くこと。聴くことは、葛藤の言語化を援助することであるが、解決請負人になることではない。四つには、聴くことと矛盾するように見えるが、言語化を急がないこと。特に幼児期、学童期の子どもたちは、内言が十分に育っていないため、本当につらい時や不安が高い時ほど、うまく言葉で表現できない。このときには、様子を見ながら時間と空間を共有し、黙って寄りそうことが支援になる。五つには、限界をわきまえて聴くこと。決して一人で抱え込まずに、わからないときや迷ったときには、同僚や専門機関に相談することから、支援ネットワークが作られる。六つには、聴くというかわりの前提として、ねぎらい、ケアの姿勢をもって接すること。相手の抱えている課題を理解しようとする姿勢をもちながら、「今まで大変だったね」と、相手に対してねぎらいの姿勢を伝えることである。

このような「聴く」というかわり方は、支援を求めている子どもだけではなく、学級の子どもたちや保護者、教師とのかかわりのなかでも大切である。

(3) 学級担任だからできるグループアプローチ

担任は、学級活動のなかで、個への対応と同時に、集団への対応を求められる。これは、別々のものではなく、個への有効な対応にとってグループアプローチが機能することも少なくない。また逆に、集団への有効な対応にとって個へのアプローチが機能することもある。担任の教育実践の手応えややりがいも、こうしたグループのダイナミズムを実感するなかで生まれてくる。具体的な取り組みを紹介する。

①気になる子どものことを周辺の子どもに相談する

気になる子どもに対して、どのように理解してかわればよいのかわからない時には、気にかけてくれている周辺の子どもたちに率直に相談を持ちかけ、聴いていくことである。そこから、支援のためのチームが学級に誕生し作戦会議が始まったりする。たとえば、私が中学校で担任をしていた時にも、「A君のこと最近気になるんだけど、何かあったのかな」「どんな時に調子が悪くなるのかな」「そんなときには、どうかかわれば落ち着くのかな」「逆に、どんなときには調子がいいのかな」「担任は、どうしたらいいと思う」「君らに何かできることはない」などと、よく子どもたちに聴いて頼っていった。

時には、「先生は、今は何もしない方がいい」といった反応も返ってきて、がっかりしたこともあった。しかし、よく考えるとそれは取り組みが展開するチャンスである。子どもたちに可能な支援を依頼し、様子を見守ることもあった。こうして、担任と生徒数名からなる「チームA君」が誕生し機能していったりする。子どものことは子どもに聴くという姿勢は、大切にしたい。

②関係する子どもたちのグループで相談する

学級の生活班やインフォーマルグループのなかで、いじめ、仲間はずれなどのトラブルが発生し継続することも少なくない。学級全体で話し合い解決を図ることも一つの方法であるが、逆に問題を広げてしまい、被害にあっている子どもをさらに傷つけるような結果を招くこともある。思春期を迎えた女子と男子の意識や関心の違いなどが話し合いの妨げになることもあり、問題によっては、学級の女子会議を開催することもあった。

たとえば、インフォーマルグループでの仲間はずれであれば、「まず、被害者から個別に話を聴く」「他の当事者から、同様に事情を聴く」「問題点の確認と同時に、今後どうしていきたいのか、双方から話を聴く」「距離をとるのか、和解するのか、方針を定めながらグループでの話し合いを行う」「学級に対してどのように報告するのか、当事者の意向を尊重しながら決めていく」といった担任の対応が求められる。その際担任の役割は、被害者を守る姿勢、双方を否定しない姿勢、問題点を整理する、感情的なも

つれを解きほぐす、双方が望む解決策を探る、解決したことを学級に報告するといったことに集約される。

③面談期間を活用したグループアプローチ

中学校における面談期間の取り組みは、個別面談を中心に行われるが、学習、生活面の状況を話し、ひたすら叱咤激励しているのは担任であったりする。これでは、学校教育相談とはいえない。保護者を含めた三者面談においても状況は、同様であり、保護者と担任が一生懸命話し合い、子どもは余計なことを話さず、ひたすら緊張してその時間を耐えるような姿は少なくない。

中学校2年の学年会議で、こうした状況について話し合い、1学期末の三者面談を個人面談に切り替えたことがあった。そして、なかなか担任と対面では話しにくい生徒の実態もあるため、グループ面談も可能とした。私は、担任として学級で生徒に呼びかけた。「今度の面談は、個人面談とグループ面談を希望に応じて行います。希望者は、自分たちでグループを組んで、申し込んでください」と。同時に、グループ内では、個人の情報を一定共有することと、その秘密を守ることを約束とした。

生徒の反応はよく、2人～5人程度のグループでの申し込みが相次いだ。学習や生活面について、担任だけからではなく、グループ内での自己評価や相互評価をしてもらった。また、学級で気になっていることや担任への注文などについても聴いていった。生徒たちはよくしゃべり、担任はほとんど聴き役であった。このグループアプローチを通して、生徒どうしがお互いを理解し、さらにつながりを深めていくきっかけになったという手応えがあった。また担任としては、耳の痛い注文を聴く機会になり、同時に学級の友人関係をリアルに把握することができたことも大きな収穫となった。

④子どもと担任の関係づくりとソーシャル・スキル

私自身、比較的若い頃は、スタンスとして解決請負人を目指す傾向が強かった。生徒から相談をもちかけられると、「わかった、それじゃこうしよう」と指示をすることが多かった。問いを投げかけられたら、正解を投げ返すことが教師の仕事だという強迫観念のようなものがあつた。また、教師として実践によって、よい結果を出そうという実績主義にとらわれていた面もあつた。

しかし、それで何度も失敗した。偉そうに言って反発を招いたり、過重な期待をかけて追い詰めて失敗させてしまったりもした。合唱コンクールなどの行事でも、優勝候補といわれた生徒たちの持っているエネルギーを引き出せないまま終わってしまい、その挙句「今日のは、今までで最低やったな」という全面否定の一言のために、生徒から猛反発を受けたこともあつた（春日井，1995）。

そうした失敗を重ねた結果、やっと次の三つのことが、生徒たちに対して言えるようになった。一つには、「教えて」と、わからないことは子どもに聴くこと。二つには、「ごめんなさいと、こちらが悪い時には素直に謝ること。三つには、「悪いけど、…してくれる」と、子どもにものを頼む時は丁寧に伝えることである。こうしたかかわりができるようになって、比較的生徒たちと自然体で付き合えるようになった。これは、相手を尊重した自己主張によって人間関係をつくっていくアサーション・トレーニング（平木，2000）を生かした対話でもある。同時にこのような関係は、スキルに留まらない共存・共生の人間関係、信頼関係がベースに育っていないと長続きしないことも、深く銘じておく必要がある。

（4）保護者への支援と担任

学校には保護者の悩みというよりも、過剰な反応も含めて、様々な「苦情」がストレートに持ち込まれることが増えているという担任の悩みをよく聞く。小野田（2006）は、学校への保護者からの要求を「要望」「苦情」「イチャモン（無理難題要求）」の三段階に分け、1990年代後半以降のリストラ、競争原理に基づく成果主義がゆとりや寛容さを失わせ、学校がストレスのはけ口になっていると指摘している。

保護者の抱える課題や教師との微妙なズレがどこにあるのかを探ってみたい。第一には、話題に出る保護者は母親が多く、子どものことでは母親が孤立して困った状況を抱えている傾向があること。第二には、保護者と子どもとのコミュニケーションがうまく取れていないケースが目立つこと。第三には、同時に保護者と教師とのコミュニケーションもうまく取れていないケースが目立つこと。第四には、特に保護者が学校からの連絡を受けたときに、責められていると感じる傾向があること。第五には、その土台には保護者自身が抱えている、学校に対する何らかの不信感がうかがわれること。第六には、「学校であったことは学校で片付けて」といった保護者の言い分にも一理あることなどである。

学校現場にも、鎧を着た保護者の様々な「苦情」と子どもの抱える課題が持ち込まれ、内包されている悩みも自覚されにくく、また周囲からも見えにくくなっているように思われる。保護者から持ち込まれる様々な「苦情」を生かし、協働関係につなげていくことが、学校における教育相談活動の重要な役割の一つになっている。和井田（2005）は、保護者と信頼関係をつくる面接のポイントについて、「ねぎらいの態度で接する」「会う目的をはっきりさせる」「原因探しよりは作戦会議にする」「複数で会う」といった点を強調している。

私は、保護者との教育相談に際して大切な教師の姿勢と実践ポイントについて、次の七点を強調してきた（春日井, 2008b）。①どのようなきっかけであれ、保護者が自ら学校に対して働きかけをしていることに対して、労をねぎらい受けとめる姿勢を示す。②保護者からの「苦情」には、どんな悩みや要望が含まれているのか、丁寧に聴き取るなかで読み解き共有していく。③保護者の悩みや要望には、自分自身に関わることと子どもに関わることが含まれていることをふまえ、一緒に考え励ます姿勢を示す。④子どもにかかわって、学校と家庭でできることとできないことを一緒に考え、役割分担を図っていく。⑤無理難題については、管理職、学年主任なども交えて、保護者にきちんと返していく。⑥課題への焦点化ではなく、学校生活における子どもの姿を見守りながら、成長を信じる視点を大切にして、子どもへのポジティブな評価を保護者に伝えていく。⑦子どもの課題への取り組みを学校内や親子関係だけに矮小化しないで、学校外や保護者の周辺の人的資源を探すことである。

特に、ねぎらいに象徴されるような、保護者への手当て（ケア）というかわりには、課題解決を志向する前提としてもっとも重要である。保護者との入り口での微妙なズレの多くは、この欠如に起因することが多いからである。

（5）内と外に開かれたネットワーク支援と担任

私は、子ども・保護者支援と担任支援のために、中学校在職時から現在に至るまで、ケース・カンファレンスを柱としたチーム会議にかかわってきた。教育実践の積み重ねるなかで、次の五点を大切にしてきた。第一には、「課題解決を志向する」ことである。原因追求に終始して誰かを責めるのではなく、具体的に何ができるかを検討する。第二には、「困っている人を救う」ことである。困っているのは誰なのか焦点化し、困っている内容や緊急性に応じた援助の方策を検討する。第三には、「キーパーソンを探す」ことである。課題解決のためには、誰がキーパーソンとなるのか、誰に頼ったらいいのかを検討する。第四には、「援助資源（リソース）を生かす」ことである。担任だけではなく、養護教諭やスクールカウンセラー、学年主任など、生徒や保護者の支援に必要な援助資源を生かし役割分担を図る。第五には、「ミニ・チーム会議を開く」ことである。日常的な課題に対しては、学年会議、短時間の関係者打ち合わせなど、タイムリーに柔軟な形で開いていく。

こうした学校教育相談活動のなかから、内にかかれたネットワーク支援として、チーム会議の意義とあり方について、次の点を確認してきた。①教育の専門家である教師と心理治療の専門家であるスクー

ルカウンセラーなど、参加者は全て対等な関係である。②チーム会議の第一の目的は、子どもの発達・成長を指導・支援していくこと。③第二の目的は、子どもと前線で向き合う担任を支えていくこと。④同様に、子どもにかかわる保護者への支援を検討していくこと。⑤必要に応じて関係する教師などが自由に参加できる「開かれた会議」にしていく。⑥子どもへのアセスメントに基づき、「子ども理解」と「取り組み方針」を検討し深めていく。⑦「子ども理解」に基づく「取り組み方針」を立てながら役割分担を行い、教師集団としての実践力量を高めていく。⑧「子ども理解」を深める際のまなざしを、学年などにフィードバックし、教師集団がすべての子どもや保護者に注ぐまなざしに発展させていく。⑨この取り組みは、生徒指導と教育相談のあり方に反映され、双方の機能的・実践的な統合につながっていく。⑩チーム会議は、急増している若い教師だけではなく、若いスクールカウンセラーや若いスタッフを育てていく場としても重要である（春日井, 2004）。

さらに、外に開かれたネットワーク支援をどのように形成していけばよいのか。次の点が大切であると考えている。①教師と校外の専門機関は対等関係であり、専門性を尊重し合いながら相互コンサルテーションを進めていく。②機関と機関のつながりではなく、お互いに顔の見えるつながりを作っていく。③日常的な相互訪問や学期ごとの顔合わせの場などの設定は、積極的な意味がある。④そのために、管理職や生徒指導、教育相談担当などが、コーディネーターとして機能を発揮していく必要がある。⑤中学校などに配置されているスクールカウンセラーの活用も、コーディネーターに依るところが大きい。⑥学校は、専門機関を責めるのではなく、不十分な職員体制の中で必死に取り組みを進めている児童相談所の職員や福祉行政のケースワーカーなどと連携を密にしていく。⑦専門機関だけではなく、学生ボランティアなど、青年の持っているエネルギーを学校教育の中に積極的に生かしていく。⑧こうした協働の取り組みを、ネットワーク支援のための環境整備を図ることと同時に、対人援助職の若いスタッフを育てることにもつなげていく（春日井, 2004）。

学校が外に開かれたネットワーク支援を志向することは、専門機関任せにすることではなく、協働するなかで学校としての役割と主体性を明確にし、発揮していくことでもある。同時に、学校だけが無理難題を抱え込むのではなく、限界を自覚しながら、専門機関に率直にSOSを求めていくことである。

（6）事例1：「かあちゃん、本当にぼくでいいの？」—子ども・親・教師をつなげる

親子のズレを埋めながら、親と子ども、学級の子もどうし、親どうし、親と教師をつなげていくための具体的な取り組みについて、小学校3・4年を担任した宮下（2008）の教育実践を、B君に焦点を当てながら紹介したい。学校教育相談の視点から、この実践の意義を読み解いていく。

小学校3年生のB君とC君は、友達によく暴力を振るってしまう。担任が、休み時間に教室で話を聞いた。「どうしてたたいてしまうんやろな。あなたたちは、家ではたたかれたりせんやろ？」と聴くと、二人とも親からたたかれていた。B君は、「おまえなんか、生まなければよかったって言われた」と泣きじゃくった。C君も、「ほったを思いっきりたたかれたら、ものすごいこと痛い」と泣いた。担任は、「そうか……。でも、寝る前にきつと顔を見ながら、たたいてごめんよって思っているよ。生まなかつたらよかったなんて思う親は、絶対おらんよ。思わず言ったかも知れんけど、心から悪かったと絶対思っているよ。もうたたかかんとこな」と返した。

3年生の二学期、子どもには内緒で、「わが子のよいところ3つ」を親に書いてもらい、授業参観のときに担任が読み上げて、「誰のことでしょう？」と聞きながら、親からのメッセージを子どもに渡していた。B君のお母さんは、「①好きな野球をよくがんばる。②弟や妹の面倒をよく見る。③漢字をきれいに書く」と書いてくれた。子どもたちや親たちの間にドラマがいくつも生まれた。ある母親は、「よいと

ころを見つけようとわが子を見ていた期間、家のなかの雰囲気が穏やかでした。日常を反省しました」と話してくれた。

4年生の三学期には、「二分の一成人式」に取り組んだ。わが子へのメッセージを子どもに内緒で書いてもらい、授業参観のときに担任が読み上げた。子どもたちは、それを聞いて、前もって書いておいた「10才の決意（今もっている夢、どんな人になりたいか、家の人に思っていること）」を発表する。B君のお母さんから届いた手紙である。「Bは、初めての子どもで、いろいろと大変な思いをしながらの子育てで、そんななかで、初めて一人で立ったとき、初めて歩いたとき、初めて『かあちゃん』と言ってくれうたとき、すごうれしかった。保育所で、母の日に初めてかいてくれたかあちゃんの絵、すごうれしくて涙が出たよ。今Bは、かあちゃんにたよらず、何でも自分でしてくれて助かる反面、さみしくもなってきたな。野球すごががんばってるね。毎日すぶりしたりして『すごいな！』っていつも思っています。やさしくて、たよりになって、自分の意志がはっきりしている強い子になってくれたね。おもしろくて、いつも楽しませてくれて、かあちゃんを元気にしてくれるB。Bのかあちゃんになれてよかった。いつもありがとう」。B君は、母親の手紙を聞き泣いてしまい、10才の決意が言えなかった。泣きやむまで、みんなで待った。そして、「野球をがんばること。家族を守ること」と言った。何人かが、決意を言うときに泣いた。聞いていた子も泣いた。担任も泣きそうになり、黙ったまま待った。

この学習の直後、子どもたちが書いた感想がある。B君も次のように書いた。「かあちゃん、本当にぼくのかあちゃんでもいいの。ぼくは、いいとずっと思っているよ。今日、10才の決意を言うとき、勝手になみだが出てきて泣けてきました。かあちゃんのこの手紙を聞いて、ぼくは少し、『ホッ』としました。これからも、すぶりをがんばっていきたいです」。学年末の文集のなかで、B君はこのときのことを振り返って、次のように書いた。「家の人からの手紙では、『Bのかあちゃんでもよかった』というところが泣けました。だからぼくは、『ぼくのかあちゃんでもよかったと思う』と書きました。通信に載ったのでかあちゃんに見せたら、泣いていました。ぼくも一緒に泣きました」。

2年間の様々な取り組みを通して、子どもたちはお互いを理解し合うなかでやさしくなり、学級での二人の暴言や暴力は影をひそめていった。学校教育相談という視点から、この教育実践を通して見えてくる担任の役割や実践のポイントについて、ここでまとめておきたい。

- ①担任は、子どもの暴力の意味を自らに問い、その理由を子どもに丁寧に聴こうとしている。
- ②課題を抱える子どものことも保護者のことも決して否定しないで、つなげようとしている。
- ③「わが子のよいところ3つ」や「二分の一成人式」の取り組みなど、構成的グループ・エンカウンターや開発的な学校教育相談を応用した教育実践を展開している。
- ④学級の子どもたちをつなげるだけでなく、保護者と子ども、保護者どうし、担任と子ども・保護者をつなげていくダイナミックな学級活動を展開している。
- ⑤学級通信、文集、保護者からの「わが子へのメッセージ」など、子どもと保護者に書くという作業を通して、自分自身や家族関係を振り返り、相互に理解し合う機会を設定している。

(7) 事例2：子どもの悩みに同席する—突然届いたラブレター

中学2年生を担当した時、定期テスト一週間前で部活動もない放課後の教室。D子さんが何だかひどく落ち込んでいて、なかなか教室から出ようとしなない。実は、少し前に他のクラスのある女子から、「先生、トイレでD子がシメられていたで」とそっと連絡が入っていた。相手もわかっていた。

私は聞いていたことには触れずに、「どうしたん？ 最近、元気ないじゃない」と声をかけた。誰もいない教室で30分くらい話をした。話をしたと言っても「どうしたん？」と「やっぱり言えへんわ」の繰

り返しであった。それでもD子さんは、「先生ありがとう」と言って帰って行った。結局、具体的な悩みの内容は不明であったが、自分で抱えられるうちはいいかと思いながら見送ったのである。数日後に、こんな手紙が届いた(春日井, 2008a)。

【D子さんからの手紙】

「DEAR 君, いろいろ聞いてくれてどーも。今まで悩みは友だちに相談してたけど, 今回はそもイカンし, 親に相談してもよけいおかしくなるような気がするし, 今回のは誰にも言えへんなあつて思ってたから, 聞いてくれてうれしかった, ありがと。また, 何となく落ちついたら話聞いてくだサイ! FROM 僕。」

女子であるが、「僕」と書いている。活発な思春期の女子中学生に時々見られる「中性願望」をうかがうことができる。それはともかくとして、D子さんにとっては「悩んでいるときに一緒にいるだけ」という対応がよかったようであった。

辛い時に誰かが横にいてくれること。言語化を急がないで、わかろうとしてくれる姿勢の誰かが横にいてくれることの大事さである。子どもたちと関わる時に「解決請負人にならない」と言ってきたが、たとえばある女子が友人関係のトラブルなどで相談にくることがある。一通り話を聞いた後で「僕はどうしたらいいんや?」と子どもに聞く。多くの場合、子どもたちは「何もしていらん」と言う。「何もしていらんのか?」とこちらは多少拍子抜けするが、「聞いてくれてありがと」と帰っていく。私は、「わかった, じゃあどうしてもしんどくなったらまたおいで, その時にまた相談しよう」と返すことが多かった。

本当に辛くなってまた来る生徒もいれば、聴いてもらうことで自分の課題に向かって行く生徒も多い。自分で向き合えないといけないことはわかっているのである。この時、自分のことをわかってくれて見守ってくれている共存的他者の存在が、自分の課題に向かうエネルギーになる。

親と関わる時もこの姿勢は重要である。「こうしてあげよう」「こうしなさい」ではなく、話を聴くなかで親が自分の課題を解きほぐし、課題と向き合う。自分と向き合い、わが子や家族と向き合っていくことを援助するのである。もちろん学校の取り組みや対応に問題がある場合は、きちんと聴いて私たちの課題として引き受けていく必要がある。

(8) 演習

次のような具体的な場面に接して、学級担任はどのように指導・支援したらよいか、これまで学んだ学校教育相談の視点を生かし考えてみよう。

①小学校の運動会で、「お前のせいで大縄跳びのチームが負けた」とひっかかってしまった女子をたたいた男子児童に対して、担任は双方への個別対応、および急遽開いたクラス会議のなかで、どのように指導・支援を行えばよいか。

②粗暴な言動が目立つ小学校男子児童について、担任が家庭に連絡を入れたところ、「学校であったことは学校で片付けて、いちいち家に言わないでほしい」と母親から言われてしまったが、どのように対応すればよいか。

③学級の中学生5名の女子グループ内で、1名に対する仲間はずれが発生していた。学級の他の女子生徒2名が内緒でその情報を担任に話してくれた。担任は、情報を提供してくれた2名の生徒、1名の仲間はずれになっていると思われる生徒、女子グループの内の4名の仲間はずれをしていると思われる生徒に対して、どのように指導・支援を行えばよいか。

④1学期末、高校では全校で個別面接を基本とした面接週間が設定されていた。担任は、一人20分の面

接をどのような姿勢と内容で展開すればよいのか。また、そのために、事前にどのような準備や工夫をすればよいのか。

《参考引用文献》

- 平木典子『自己カウンセリングとアサーションのすすめ』金子書房, 2000.
- 一丸藤太郎「学校教育相談とは」一丸藤太郎・菅野信夫(編)『学校教育相談』ミネルヴァ書房, 2002, 1-14.
- 春日井敏之『「いじめ・登校拒否」と子どもの未来』あゆみ出版, 1995.
- 春日井敏之『自分らしく思春期-いじめ・登校拒否をこえて』かもがわ出版, 1997.
- 春日井敏之『希望としての教育-親・子ども・教師の出会い直し』三学出版, 2002.
- 春日井敏之「不登校の多様化・複合化と支援ネットワーク」高垣忠一郎・春日井敏之(編)『不登校支援ネットワーク』かもがわ出版, 2004, 86-95.
- 春日井敏之『思春期のゆらぎと不登校支援-子ども・親・教師のつながり方』ミネルヴァ書房, 2008a.
- 春日井敏之「保護者への援助と教育相談」広木克行(編)『教育相談』学文社, 2008b, 116-133.
- 春日井敏之「先生から「どの子よりも好き」と思ってほしい子どもたち-子どもの気持ちを大切にしたい対応のために」『児童心理』912号, 金子書房, 2010, 82-88.
- 桐田清秀『学校生活指導を考える』三学出版, 2000.
- 國分康孝「治すカウンセリングから育てるカウンセリングへ」國分康孝・中野良顯(編)『教師の育てるカウンセリング』東京書籍, 2000, 7-23.
- 栗原慎二『新しい学校教育相談の在り方と進め方』ほんの森出版, 2002.
- 宮下美保子「保護者と子どもをつなぐ取り組み-小学校現場から」春日井敏之・伊藤美奈子(編)『よくわかる教育相談』ミネルヴァ書房, 2011, 140-141.
- 文部省(編)『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説-総則編-』東京書籍, 1999.
- 日本学校教育相談学会刊行図書編集委員会(編)『学校教育相談学ハンドブック』ほんの森出版, 2006.
- 小野田正利『悲鳴をあげる学校』旬報社, 2006.
- 大野精一『学校教育相談-理論化の試み』ほんの森出版, 1997.
- ロジャーズ, C. R., 伊東 博(編訳)「パースナリティ変化の必要にして十分な条件」『ロジャーズ全集第4巻 サイコセラピーの過程』岩崎学術出版社, 1966, 117-140. (Rogers, C. R. 1957 *The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change*, In: *Journal of Consulting Psychology*, 21)
- 白井利明『生活指導の心理学』勁草書房, 1999.
- 高垣忠一郎『揺れる子どもの心と発達』かもがわ出版, 1998.
- 和井田節子『教育相談係 どう動きどう楽しむか』ほんの森出版, 2005.