

多重焦点法による学校内コラボレーションの実践展開

臨床心理学コース

亀口 憲治

学校臨床総合教育研究センター

角田 真紀子

Practice of Collaboration in School Counseling by Multi-Focused Method

Kenji KAMEGUCHI, Makiko TSUNODA

Development of a specific collaboration method in school counseling is examined. The rationale for Multi-Focused Method and its practical aspects are discussed. A model case is presented for the demonstration of its usefulness in an actual school setting.

目次

- I 学校内コラボレーションの問題点
 - A スクールカウンセラーと教師のコラボレーション
 - B コラボレーションを阻害する学級と学校の風土
 - C コラボレーションを促進する学級と学校の風土
- II コラボレーション・チームの編成
 - A コラボレーション・チーム
 - B コラボレーションのための道具
 - C コラボレーションと評価
- III 多重焦点法の導入
 - A 多重焦点法の原点と原理
 - B 多重焦点法を適用するための条件整備
 - C 映画的手法(カメラワーク法)の発案
 - D 多重焦点法によるサブグルーピング
- IV 多重焦点法を用いた学校内コラボレーションの事例モデル
 - A 多重焦点法を用いた学校内コラボレーションのモデル
 - B スクールカウンセラー主導による学校内コラボレーションの事例 A
 - C 流れ図を用いた A 事例におけるコラボレーション過程の理解
 - D 予防を重視したスクールカウンセリングにおけるコラボレーションの実践
- V 結論

I. 学校内コラボレーションの問題点

- A スクールカウンセラーと教師のコラボレーション

学校内で展開されるコラボレーションを論じるに当たり、まず、スクールカウンセラーと教師の基本的な違いについて検討しておきたい。学校では伝統的に、生徒個人であれ、学級であれ、あるいは学校全体であれ、さまざまな学習における「結果」、つまり成績が重視されてきた。目には見えない、個々の学習者の心のなかで生じ、そして微妙に変化していく「動機」に教師の持続的な関心が向けられることは、さほどなかったのではないだろうか。多くの教師の関心は、もっぱら学習者の学習態度やその結果に向けられてきたと判断してよいだろう。

いっぽう、カウンセラーの関心は学習者の「動機」に向けられることが多い。とりわけ、クライアントとして出会う可能性が高い学習不振の状態にある生徒については、「なぜ、勉強する気になれないのか」、その背景の要因に関心が向いていく。その探索の対象は、知的能力、人格特性、身体的疾患の有無、学級での教師や他の生徒との人間関係、あるいは家庭環境等々、多岐の要因にわたる。生徒自身にも、学習への動機付けの低さがどこから来ているのか、理解できていないことが少なくない。そこで、カウンセラーは個別の面接を通じて、学習への動機付けの低さをもたらしている要因を、生徒自身が整理し、自覚できるように援助する。ときには、その作業にかなりの面接回数が必要とされ、数ヶ月を要するようなこともある。

しかし、このような徹底した個別的援助の必要性を教師が必要と感じたとしても、1クラス40名を定員とする日本の学校教育の現状では、教師が自ら行なうことは難しい。まして、クラスに複数の学習困難をかかえた生徒がいるような場合には、その実現は不可能に近い。そこで、カウンセラーとのコラボレーションが打開策の一つとして浮かびあがってくる。その際に、両者の連携プレイをどのように開始し、そしていつどのように終結するかについては、あらかじめシナリオが準備されている訳ではない。公立学校へのスクールカウンセラーの派遣が開始されて間もない現状では、両者とも初体験である場合がほとんどであると想定される。したがって、両者が抱える不安感も高く、成功への見通しが不確かであることは避けられない。この初期の困難さを克服する手立てが講じられない限り、両者のコラボレーションはかけ声倒れに終わる危険性が高いといえるだろう。

つぎに、両者の共通性について見ていくことにしよう。かつて「学級王国」という言葉で、担任教師ひとりと40名の生徒が構成する空間の閉鎖性が指摘されたことがあった。さまざまな学校をめぐる問題の発生を受けて、現在ではその傾向はかなりの程度改善されつつあると予測される。しかし、具体的な問題の発生を契機に、当該の教師が他の教師や管理職、指導主事等の介入を受けたのちに、派遣されたカウンセラーとコラボレーションをただちに開始することは容易ではない。同じように、カウンセラー自身も、通常の主たる業務はプライバシー保護の原則の下で、他の社会集団から身を隠す形でクライアントと秘密裏にことを運んでいかなければならない立場におかれている。

したがって、その業務の形態は異なるものの、「閉鎖性」という点では、両者は共通する側面をもっている。この共通性に着目することで、両者のコラボレーションの糸口を見つけ出すことができるのではないだろうか。つまり、両者が閉鎖性を打破しながらも、やはり個々に特有の親密さや「プライバシー保護」の原則を共有する姿勢を明確に打ち出す方針を採用するのである。しかも、それは問題を抱えた生徒の学習権の保障や成長促進という共通目標を達成することを、前提とする。

比喩的な表現を使えば、廊下からは独立した2部屋に見える心理面接室と教室が奥でつながっていて、必要に応じて行き来ができるように模様替えをすることにたとえられるかもしれない。つまり、片方で両者の独立性(閉鎖性や機密保持)を保ちながら、コラボレ

ションが必要と判断されれば、両者が互いの潜在的な解決資源を提供しあうのである。一定の成果が得られれば、また、両者が分離した状態に戻る。新たな問題が発生すれば、ふたたびコラボレーション過程が再開される。カウンセラーと教師がこのような互酬的な関係構造を共有することによって、両者に安心感や心のゆとりが生まれるのではないだろうか。筆者としては、その効果が生徒や保護者にも自ずと波及するものと期待している。

B コラボレーションを阻害する学級と学校の風土
現実の学校が置かれた状況は、文化的背景が異なるカウンセラーと教師のコラボレーションを促進するというより、むしろ阻害する方向に強く働いている場合が少なくない。内発的と言うより、むしろ外的な圧力によって、両者のコラボレーションが始められた事例では、初期の、いわゆる「ハネムーン期」と呼ばれる時期がすぎると、たちまち両者の相対立する「本音」がむき出しになる局面が出てくる。とりわけ、教師集団内部の派閥争いや労使対立が深刻な学校では、問題を起こした生徒の処遇をめぐる、ルール遵守を徹底させようとする「タカ派」と生徒に受容的な「ハト派」に2分されることが多い。そこに、保護者やカウンセラーが巻き込まれると、事態は一気に悪化し、教員会議での正式議題に取り上げられるようになれば、コラボレーションどころではなくなる。会議は感情的な色彩を強め、双方の非難の応酬に終始することもある。

その後想定される最悪のシナリオは、カウンセラーが「スケープゴート」にされ、その言動が非難され始める場面の登場である。この点では、カウンセラーは分が悪い。なぜなら、カウンセラーが学校に登場する以前には、この種の対立はなかったとする「学校文化の伝統論」が持ち出されるからである。こうなると、教師集団の中で、派閥対立よりも「教師」としての同業者意識が強く意識されるようになり、異業種でしかも決定的な少数派であるカウンセラーの立場は危うくなる。そうなってしまうと、カウンセラー一人では、とても局面を開くことは難しくなる。

このような状況に陥らないようにするためには、校長や教頭が管理運営の責任者として少数派でしかも非常勤職員の立場にあるカウンセラーを的確に支えるサポート体制を事前に整えておく必要がある。また、カウンセラーも学校外に自分を支えてくれる同業者とのサポート体制を整えておく必要もある。さらに、両者を統括する各自自治体の教育委員会の役割や責任は大き

く、とりわけ直接担当する部署の指導主事等の判断力がことの正否を決することになる。その意味では、指導主事が教員経験と同時にカウンセリングの実践体験やできれば臨床心理士等の専門的な資格を有していることが望まれる。

C コラボレーションを促進する学級と学校の風土
そこで、教師とカウンセラーのコラボレーションを促進する学級や学校の風土を支える要因について検討してみよう。全国各地の先進的な取り組みの中でも、現在、筆者らがもっとも注目しているのは、群馬県教育委員会に所属する群馬県総合教育センターを拠点として平成15年度から推進されている「スクーリングサポートネットワーク」(SSN)の活動である。この不登校プロジェクトは、全県的な視野からシステム論を理論的基盤として構想された経緯もあり、まさに学校をめぐるコラボレーションの正否が試される「熱き現場」となっている。

本プロジェクトの萌芽は、筆者らが1998年より東京大学附属中等教育学を拠点として推進してきた実践研究にある。とくに、東大プロジェクトのトレードマークともなっている「ほっとルーム」のアイデアが全面的に採用され、群馬県内の多くの学校の生徒や教師、あるいは保護者に支持されつつある。このような学級・学校・地域の風土の中に、今回新たにカウンセラーが加わることによって、不登校問題の解決をめざしたコラボレーションがより充実することが期待されている。

ここでは、その先進的な学校での実践例を取り上げて検討する。とくに、主題である教師とカウンセラーのコラボレーションに的をしぼって問題点を探っていくことにしよう。図1は、初年度のプロジェクトの成果を公開するために群馬県総合教育センターが発行した『不登校問題 課題解決支援資料』に記載された実践報告の一例を示したものである。

図に明示されているように、この学校ではカウンセラーとの連携とともに、チーム・アプローチも重視している。さらに、その推進に当たっては、コーディネーターとしての生徒指導主事の役割を軽視することはできない。図の中のコンサルテーション例で示されているように、生徒指導主事は個々の生徒の問題解決に当たるチームの相互の関係をさらに調整する高次の役割を求められる。しかし、カウンセラーの勤務日が週1日だけであることは、コラボレーションを促進する上では、すでに大きな障害となっていることが分かる。

生徒指導主事の報告書の中でも、担任がカウンセラー

に任せきりにする、あるいは両者の役割分担が不明瞭で「連携」とは言い難い事例もあったことが報告されている。とくに、小・中規模校では、教師が複数の校務分掌を重複しなければならない実状から、生徒指導主事がコーディネーター役を固定してとることを避け、事例ごとにもっとも適切な人物(養護教諭や教育相談主任等)を話し合いによって決めるチーム・アプローチの長所を生かす工夫をしている。特に勤務日が限られているカウンセラーとの連絡用に「コンサルテーション・カード」を用いて効果をあげているが、記入のための時間の確保すら難しい局面もあるようだ。今後は、緊急時を中心に、携帯電話や電子メールの活用も考慮されるようになるかもしれない。また、教師からの要望としてはカウンセラーの週2日勤務を求める声が強い(高木, 2004)。

つぎに、視点をカウンセラーの側に移し、学校内でのコラボレーションを促進する要因を探ってみたい。カウンセラー制度の導入が強く求められた当時は、「いじめ」や「不登校」などの問題が社会的な注目を集めていた。現在もそのような問題がなくなったわけではない。しかし、学校側の受け入れ態勢は、少し様子が異なっていると思われる。なぜなら、制度化にともなって、全国の公立中学校に、個々の学校のニーズの有無にかかわらず、カウンセラーが配置されることになったからである。

「いじめ」「不登校」をはじめとする問題行動が学校にある場合は、カウンセラーはその問題を中心にカウンセリング活動を展開することが可能である。たとえば、認知行動療法的アプローチによる介入は、少ないマンパワーで短期的に解決へと向かうことも可能である。また、認知行動療法的な介入には、具体的な課題として目に見えるものが多く、生徒にも教師にもわかりやすい利点がある。さらに、児童生徒のコピーングスキル学習という点においても、有効な方法であろう。一方、津川(2003)は、ブリーフセラピーが、学校コンサルテーションに有効であるとしている。この場合、対象は主として教師であり、教師がコンサルティである。コンサルティである教師のリソースや価値観に焦点をあて敬意を払い、それを目標達成のために活用していくことで、問題を解決していく。これは、互いの専門性を生かした協働関係を構築するのに適切な方法のひとつといえよう。

これらは、問題焦点型の解決の場合には有効な方法である。しかし、特に問題が表面化していない学校にカウンセラーが配置された場合には、その利点を生か

不登校生徒への組織的な指導・支援体制づくりの工夫

生徒指導主事の立場から...

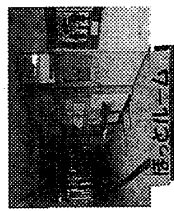
特別研修員 高木 朋薫
(尾島町立尾島中学校)

抱えている課題！

- 自立心・個性・人間関係等、学校生活に適應する力の育成。
- 登校を促す生徒、休職不良を訴える生徒、悩みをもつ生徒への対応。
- 教師は、保護者との連携の重要性、自己のメンタルヘルスの必要性を感じている。
- 教師は、不登校解決のために何かができることはいかにと模索している。

「ほっとルーム」を核に！

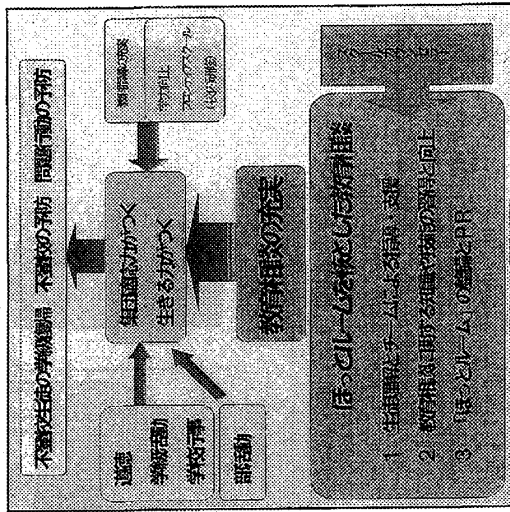
- スクールカウンセラーとの連携
- 「ほっとルーム」を核とした教育相談のシステムに改善
- コンサルテーションや研修会等を通して教師の指導技術の向上を図る。
- より的確に、より多面的に生徒を理解
- 生徒に合ったきめ細かい支援
- 評価とフィードバック



三つの柱で！

- 1 チームによる指導・支援とコンサルテーション
 - ① 教育相談の組織を整備
コーディネーター役を決め、チームで対応
 - ② スクールカウンセラーとの連携の具体的方策を策定
コンサルテーションの時間・場所を調整し、確保
- 2 研修会の実施等による知識・技能の習得と向上
学期に1回の研修会 ぶだんのコンサルテーション
- 3 「ほっとルーム」の整備とPR
通信類を配付 学年集会や学級活動・保護会等でPR

全体構想図



チームで対応、その成果！

- コーディネーター中心の、生徒の突進に合わせたチームで指導・支援する体制に変わった。
- 研修会の実施後の感想や教師のアンケートにも、有意義だというものが多かった。
- 教師の意識は明らかに変容し、学校も変わろうとしている。



生徒指導主事がコーディネーター役になることも！

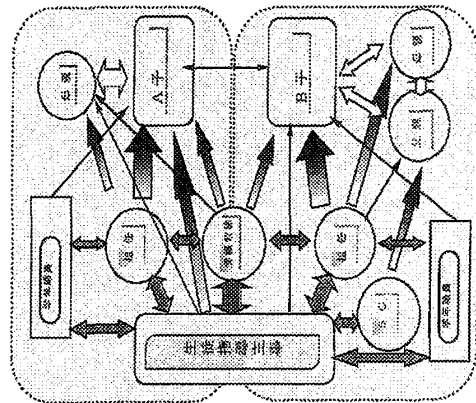
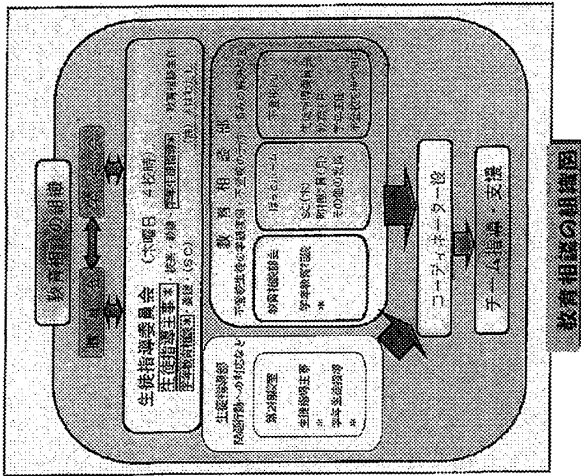
- 生徒に合わせてコーディネーター役を決める。
- 教育相談主任、養護教諭、生徒指導主事がコーディネーター役を務める。
- 校内・外の人的資源を活用する。

まだまだやることはあるよ、ほっ！

- スクールカウンセラーと連携する時間の確保が課題！（週2日勤務を望む声が大変多い）
- 不登校生徒が一人学級復帰できたと思ったら、また別の生徒が…。先生も「ほっとルーム」でほっとしたい！
- さらなる教師の研修を！
- スクールカウンセラーとの連携のさらなる強化・深化！



生徒本人の許可を得た！



コンサルテーション構想図

図 1 学校内コラボレーションの実践例

すことは難しいことが予測される。まったく「問題」がない学校など存在しないはずであるが、学校内で「問題」が認識・提示されない限り、問題は存在しないものとみなされる。その結果、カウンセラーによっては、「待てども来室者なし」の状態に追い込まれることもある。さらには、スクールカウンセリングの実践活動が展開しないために、カウンセラーの機能や有用性が学校に理解されず、校内で孤立していく恐れも生じる。いったん、このような状態に陥ると、いざ「問題」の存在が認識あるいは提示されても、カウンセラーと教師のコラボレーションを実質的に展開させることは難しい。したがって、スクールカウンセリングでは学校を一つのシステムとしてとらえる視点が必須であり、カウンセラーが学校システムに積極的に「ジョイニング」することが求められる(吉川, 1999)。

II. コラボレーション・チームの編成

A コラボレーション・チーム

竹森(2000)は、スクールカウンセリングにおける生徒、学校、家庭の支え方について、スクールカウンセラーの重要な態度の指標として以下の9つを指摘している。

- ① 学校のなかの複数の相談者に対して傾聴する。
- ② 生徒との出会いのために、十分に注意して近づくこと、包み込むような接触を試みる。
- ③ 相談者が自発的に来談するように支援する。
- ④ 相談者への返し方として、生徒と学校全体の二つの見立てを行ったうえで、相互作用が生まれるような「問題の設定」をして、生徒への対応を学校と家庭で共有化していく。
- ⑤ 担任のカウンセリングを通じて、担任に対してカウンセリング的な体験様式を伝えることで、担任から生徒への良い影響を与える。
- ⑥ 生徒の居場所になるような面接を心がける。
- ⑦ 家族関係への介入の時期を待つ。
- ⑧ 問題の発生が、学校全体のなかで、どのような問題として発展して、納まっていくかを見守り、機が熟するのを待つ。
- ⑨ 生徒、学校、家庭のネットワークを作り出す包括的支援を行う。

竹森が指摘するように、スクールカウンセラーによる実践活動を十全のものとするためには、このような多様な態度が求められることに異論はない。しかし、公立学校に派遣される勤務日の多くが、各学校につき

週1～2日である現実を踏まえれば、上記の9つの態度を維持することはとても困難である。いずれにしても、複数の教師とコラボレーション・チームを編成してことに当たる以外に、対処の方法はないのではないだろうか。その場合、担任、養護教諭、校長、教頭、生徒指導担当者、教育相談担当者等々の教師が、そのメンバーになることが想定されるが、個々の事例ごとに関係の深い教師が適宜に加わる体制作りが望まれる。こうして編成されたコラボレーション・チームは、手探りで効果的なコラボレーションを工夫していかなければならない。その工夫の第一歩は、誰もがさほどの支障なく使うことができる「道具」を見つけ出すか、あるいは作り出すことであろう。

B コラボレーションのための道具

異なる教科や立場のメンバーが加わった混成チームでのコラボレーションを成功に導くためには、理念や目的ばかりではなく、協力して働くための共通の「道具」が必要になる。同じく学校教育に関わりながら、専門の教科が異なれば、使う言葉が異なり、逆に同じ用語が違った意味を持つことさえある。チームメンバーが、各教科や専門領域の専門用語に固執していたのでは、コラボレーションが達成できないことは、火を見るよりも明らかである。その意味では、混成チームの初期のコミュニケーションは、ミクロなレベルでの「異文化間コミュニケーション」でもある。そこで、コラボレーションの初期過程では、コラボレーションの目的に合致したいくつかのキーワードや慣用句を見つけ出し、メンバー間で共有する必要性が出てくる。その際には、近年、家族療法や短期療法を始め、各方面で注目を集めているナラティブ・アプローチ(物語的アプローチ)の技法が有力な示唆を与えてくれるだろう(小森, 2003)。

コラボレーションがある程度進行した段階で生じる問題の一つに、各メンバーが所属する集団・組織あるいは派閥でそれまでに培ってきた「忠誠心」に抵触するような事態に直面することがある。場合によっては、各派閥が真っ向から対立することさえある。たとえば、クライアントのプライバシーをどのように扱うかについての問題などが、その典型である。生徒のプライバシーの扱いをめぐる教師とカウンセラーが衝突し、やがては学校を二分するような事態や、関係者が辞職もしくは転任せざるを得ないような混乱も生じかねない。

C コラボレーションと評価

教師が生徒を評価する立場にあるのに対して、カウンセラーは直接それに関与しないことが、コラボレーションの障害になることがある。成績評価をしないカウンセラーは生徒の「味方」になりがちであり、評価に厳密であろうとする教師とおのずと対立する構図ができあがる傾向が強い。とりわけ、教師が指導を必要とすると判断した生徒(万引き事件などを起こした場合など)に対する個別事例の扱いをめぐって、それまで潜在化していた教師集団のカウンセラーに対する敵対的感情が表面化し、カウンセラーを批難する言動が出てくることが多い。このような場合には、校長等の管理職も窮地に追い込まれる。経験豊かなカウンセラーであれば、そのような状況に陥った関係者の心情を察し、個別面接を通じて心理的な支援を行う。

また、両親をはじめとする保護者を生活者という視点から見れば、彼らは各産業システムの構成員でもある。とりわけ、職場でのメンタルヘルスの問題は、ここ数年自殺者の数が3万人を超していることも手伝ってか、社会的な注目を集めている。この問題を主に扱う立場にある産業カウンセリングにおいても、コラボレーションはキーワードになりつつある。もともと、産業カウンセリングでは、伝統的な心理療法的援助よりは、コンサルテーション活動を主体とする「ネットワークワーキング」が重要視されてきたからである。ネットワークワーキングでは、心理臨床の枠をクライアントとカウンセラーの2者関係から、さらに複数の関係の網の目を含む現実の人間関係へと拡大することに力が注がれてきた。そこで、学校臨床に携わる専門家が、学校と家庭の連携を促進するために産業カウンセラーなどとの積極的なコラボレーションをはかることは、時宜にかなったことといえよう。

Ⅲ. 多重焦点法の導入

A 多重焦点法の原点と原理

ここで、学校でのコラボレーションに資することを目的とする認知的道具として筆者らが考案した「多重焦点法」について述べる。まず、この技法開発の歴史の原点に立ち戻ってみたい。亀口(1985)は、教室で大きな奇声をあげ続けるために授業ができなくなった担任教師からの依頼で行なった重度のチック症児の家族療法事例の検討を通して、自らの技法を「多焦点法」と命名した。この技法の特徴は、主訴である音声チック(授業中に動物の鳴声をまねた大声を出す)の軽減と、

親子あるいは兄弟の関係の改善を同時に達成するために、面接の構造と過程においてカウンセラーは常に複数の治療的焦点を意識化するように努めたことにある。つまり、治療的焦点が、主訴の音声チック、強い葛藤状態にある母子関係、兄弟関係、および両親関係といった複数のサブシステムに同時に向けられ、全体の視野を確保するために、治療チームによって作成される家族システム図を補助的に用いた。しかし、この技法はカウンセラーの内的な構えや特定のチームにおける補助具の工夫にとどまっていたために、これを一般化するまでは至らなかった。また、当時は学校システム内部でのコラボレーションという発想は明確化されておらず、カウンセラーはあくまで外部の支援機関の一員としてしか位置づけられていなかった。

そこで、原法の提示からほぼ20年を経た今回のプロジェクトでは「多焦点法」の発想を生かし、学校内でのコラボレーションを展開する上で有効な技法として用いることができるように改良した。まず、その第1歩は、立場の異なる多数の人間が関わる学校内でのコラボレーションのモデル図を提供することであった。その概念図を図2に示した。学校内コラボレーションの対象となる主要なメンバーとして、当該校の教師集団と生徒集団に加えてカウンセラーにもそれぞれ心理的援助の焦点を当てる。ただし、カウンセラーはコラボレーション・チームの主要メンバーとしての役割も兼ねている。

コラボレーション・チームには、学校の実状に応じて多様な人材が加わることが可能である。校長、教頭、学年主任、生徒指導主任、カウンセラーのスーパーヴァイザー、指導主事、臨床心理士、臨床心理学専攻の大学院生、学校医、養護教諭等々が想定される。ただし、その総数が多くなると協議の開催そのものが難しいの

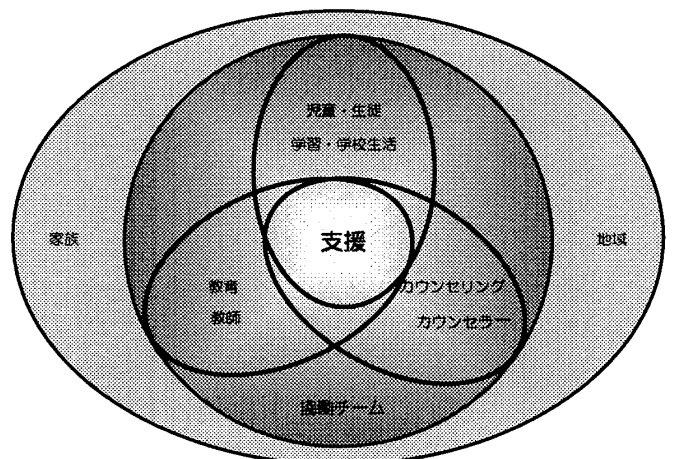


図2 協働チームのイメージ

で、実際の構成人員は4～5名に限定することが望ましい。

B 多重焦点法を適用するための条件整備

学校内でのコラボレーションを実践する上で、最大の障壁となるのが、時間調整の難しさである。学習指導要領の改訂による授業時数の減少のなかで、どのようにすれば立場の異なる構成メンバーが集まって協議できる時間を確保できるのだろうか。筆者らもこの問題を解決する妙案として、学習指導要領の改訂によって導入された「学校設定科目」の授業時間(年間約50時間)を最大限に活用することを始めた(亀口他, 2000; 亀口他, 2001; 亀口他, 2002; 亀口他, 2003)。

図3は、昨年発表した図(亀口他, 2003)をさらに改良し、多重焦点法の原理が視覚的なイメージとしてつかめるようにしたものである。

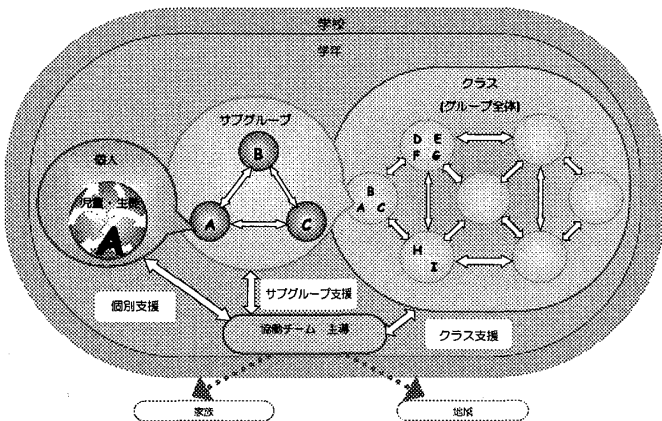


図3 多重焦点法による学校内コラボレーションのイメージ

この図の特徴は、前景に援助対象となる生徒個人、中間に生徒の小集団、後景にクラス、さらには学校全体を配置することによって、コラボレーションの対象者をすべて一つの枠組みの中に納めているところにある。この視覚的イメージをコラボレーション・チームが共有することで、学校全体、あるいはクラス全体を視野に入れつつ、援助を必要とする生徒や生徒集団の特定を行なうことが容易になる。この図には、錯綜した課題や相互の役割あるいは関係を一目で俯瞰するための、ある種の見取り図のような役割を期待することができる。

また、コラボレーションの進行に沿って図の表記を適宜変更することも可能である。図4は、不登校や心身症的症状などの問題の兆候が見られるために援助が必要とされる生徒に焦点化したものであり、背景の学級集団はチームにとって周辺視野に置かれることにな

る状況を示唆している。

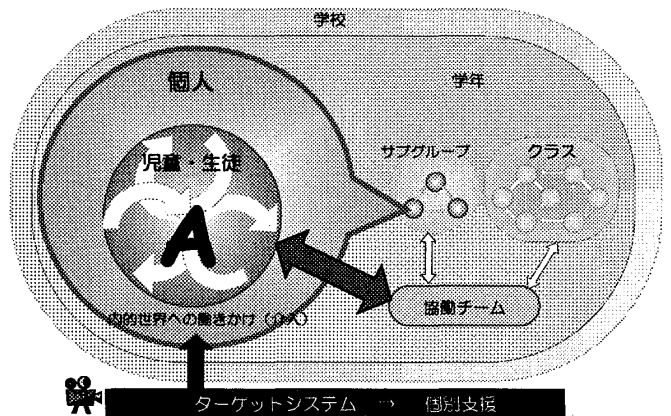


図4 個別支援に焦点化した場合

いじめなどで生徒の仲間集団内部での問題発生が懸念される場合には、図5の表記法が使われることになるだろう。たとえば、一見したところでは仲良しグループに見えていても、実は複雑な情緒的葛藤を抱え込んだ状態に陥っている生徒集団に焦点を当ててコラボレーションを行う場合などには、この表記法が最適であろう。この図によって仲間集団の特徴が把握されていれば、その次の段階では、視野を拡大して教師を含むクラス全体の問題の把握や改善に取り組むことにもなるだろう。あるいは、より視野を絞り込んでいじめを受けた生徒の個別カウンセリングを重視した取り組みに移る可能性もある。

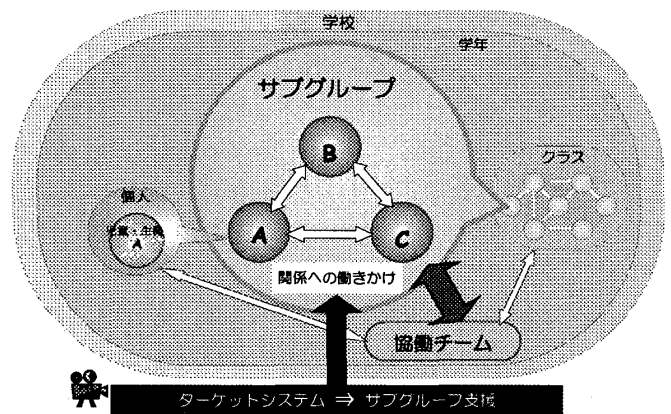


図5 サブグループ支援に焦点化した場合

図6は、コラボレーションの課題が学級全体の問題や担任教師の問題の比重が大きい場合などに活用されることが考えられる。しかし、この場合にも、やはり問題解決の鍵になる生徒集団や特定の生徒がいることは十分に想定される。したがって、学級全体を俯瞰しつつも、状況の進行とともに中間の位置にある生徒集

団や近景での特定の生徒にも焦点を当てる必要は出てくる。その意味でも、多重焦点法の原理がコラボレーションの実践過程において有用性をもっていることが理解されるのではないだろうか。

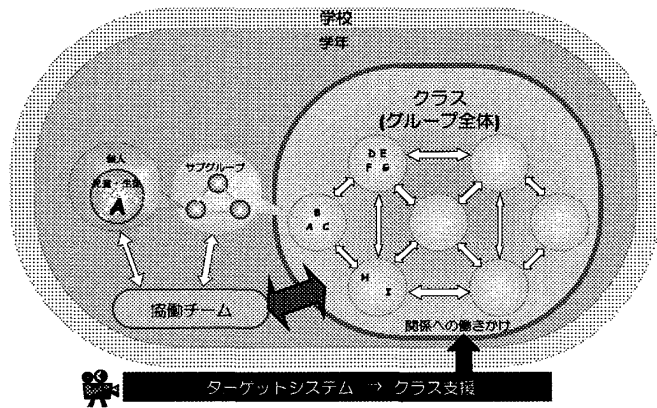


図6 グループ全体に焦点化した場合

C 映画的手法(カメラワーク法)の発案

ここでは、多重焦点法の一つとして開発されたカメラワーク法による視点の水平的移動について述べたい。多重焦点法は、システムを上下(タテ)関係ではなく水平(ヨコ)関係で捉えるところにひとつの特徴がある。これまでの学校システム論においては、スーパーシステムとして学校が上位に位置し、中間システムとして学級があり、最下位にサブシステムとしての生徒個人が置かれていた。これは、学校システムの構成要素を垂直的な関係性を基軸とする静的なシステム論でもある。このような学校システム観は、組織管理、規模、あるいは抽象性という視点から捉えられたものである。

一方、筆者らが提案する多重焦点法では、同じ学校システムを水平的関係で捉えることを特徴としている。これは、実践活動においては、管理の効率や学校規模に関わらず、そこで生きている教師や生徒の等身大の多様な人間関係に関心を向けることが求められるからである。このような学校システム観は、もうひとつの技法であるカメラワーク法でも同様に生かされることになる。多重焦点法とともにその補助技法として筆者らが提唱するカメラワーク法は、コラボレーション過程の進行に応じて、焦点化すべきターゲット・システムを適宜に選択し、時系列的に記述する技法である。この技法は、もともと映画制作の現代的な手法として開発された撮影技法の原理を応用したものである。この技法においては、今ここで有効に働くことが期待されるシステム、あるいは今ここで介入が必要とされるシステムに選択的に焦点を当て、かたや、他の関連シ

ステムについては脱焦点化し、背景に後退させる。この技法を採用することによって、他のシステムを周辺視野に入れつつ、ターゲット・システムに適切・適時に介入するための迅速な意思決定が容易になる。

D 多重焦点法によるサブグルーピング

湊(2000)は、スクールカウンセラーは、集団と集団や、集団と個人の境界膜として機能することが大事であり、それによって、学校の集団や個人の境界システムがより柔軟で適度な透過性をもったと述べている。つまり、スクールカウンセラーは、亀口(1992)のいう「境界膜」として、システムを適切に境界設定し、また透過性を持たせる機能が重要である。

学校はさまざまな下位システムの複合体として動いており、さまざまな集団によって成り立っている。そのため、管理的立場としての集団や、実際に活動する集団との齟齬や、集団間および集団内での葛藤が生じやすい。永田(2003)が、学校に存在するさまざまな集団をグループとしてとらえることの有効性を論じ、カウンセラーがファシリテーターとして諸集団に働きかけることによって基底的想定グループからワークグループへ変化していった例を報告していることは興味深い。筆者らは、それをさらに積極的にする方法として、多重焦点法を適用することを提案する。多重焦点法は、カウンセラーが、いくつかの集団を質の異なった、しかし関係のあるグループとして捉え(サブグルーピング)、必要ならばグループを形成するよう介入を行うことで、いくつものシステムが複雑に重なっている学校システムのなかで当事者がワークできるように働きかける技法といえる。さらに、筆者らが外部から促進的にかかわるにとどまらず、積極的にそのグループの一員として機能することで、協働関係を構築している。次に、これらの適用モデルと事例を提示する。

IV. 多重焦点法を用いた学校内コラボレーションの事例モデル

A 多重焦点法を用いた学校内コラボレーションのモデル

これまで、学校とカウンセリングルーム、あるいは不登校支援の現場との間において、協働で支援を行う場合には、チーム援助が有効とされ、小林、大工原のようなチーム援助のあり方が提案されてきた((図7)小林, 2004; (図8)大工原, 2004)。これらの提案を踏まえつつ、我々はさらに多重焦点法を導入し、協働

チームがどのように多重焦点法を用いて支援を行っていくかというプロセスの流れ図にて提示する(図10)。ここでは、この多重焦点法による学校内コラボレーションの流れ図について簡単に説明し、次に、事例を用いて実際のプロセスを紹介する。

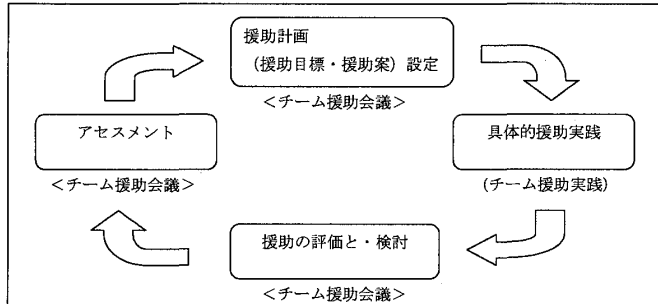


図7 チーム援助の円環的なプロセス(小林, 2004)

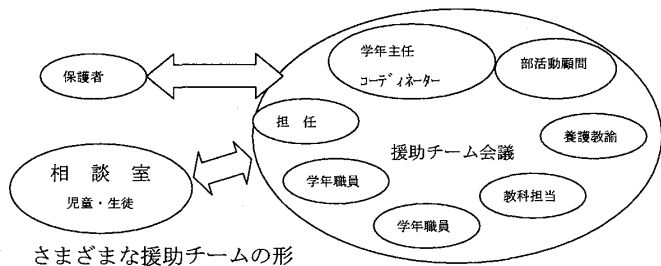


図8 相談室登校をしている子への援助チーム：コーディネーターが学年主任の場合(大工原, 2004)

まず、図9の左側の流れは、該当児童・生徒(以下「当該生徒」と表記する)に対する援助チームの取り組みである。ここでの援助チームははじめ、既存の組織ではなく、当該生徒の「問題行動」を認識している教師やスクールカウンセラーなどの有志から組織される。これは、「問題行動」が認識されてからすぐに、先に提示した小林・大工原のような大人数の援助チームを組織するまでには時間を有するため、「問題行動」の進行を防ぎ、より早い対応を行うために最小で機能しうるメンバーで始める必要があると考えるからである。

このように「問題行動」を認識した援助チームのメンバーが、持ち込まれた「問題行動」をする生徒に対する生徒理解と、アセスメントを行う。これは、当該生徒と、その周囲の環境についてのアセスメントが含まれている。そのアセスメントを踏まえて、当該生徒を援助してくれそうな人的・物的資源をアセスメントし、それをサブグルーピングする。したがって、ここで援助チームのメンバーが増員されることもある。ここでのサブグループとは、既存のもの、新規のもの、自然発生的なもの、人為的なもの、顕在的なもの、潜在的

なものなどあらゆる種類や質のグループが含まれる。これらを協働チームが把握し、サブグルーピングすることによってはじめて、これらのサブグループは、協働して支援機能を有することが可能となる。また、このサブグループの中には、協働チームのメンバーが入っている場合もあるし、同一メンバーが複数のサブグループに入っている場合もある。協働チームは、多重焦点法を用いて当該生徒やグループを外から見て介入・支援するほか、自らグループ内に入って介入・支援を行うこともある。

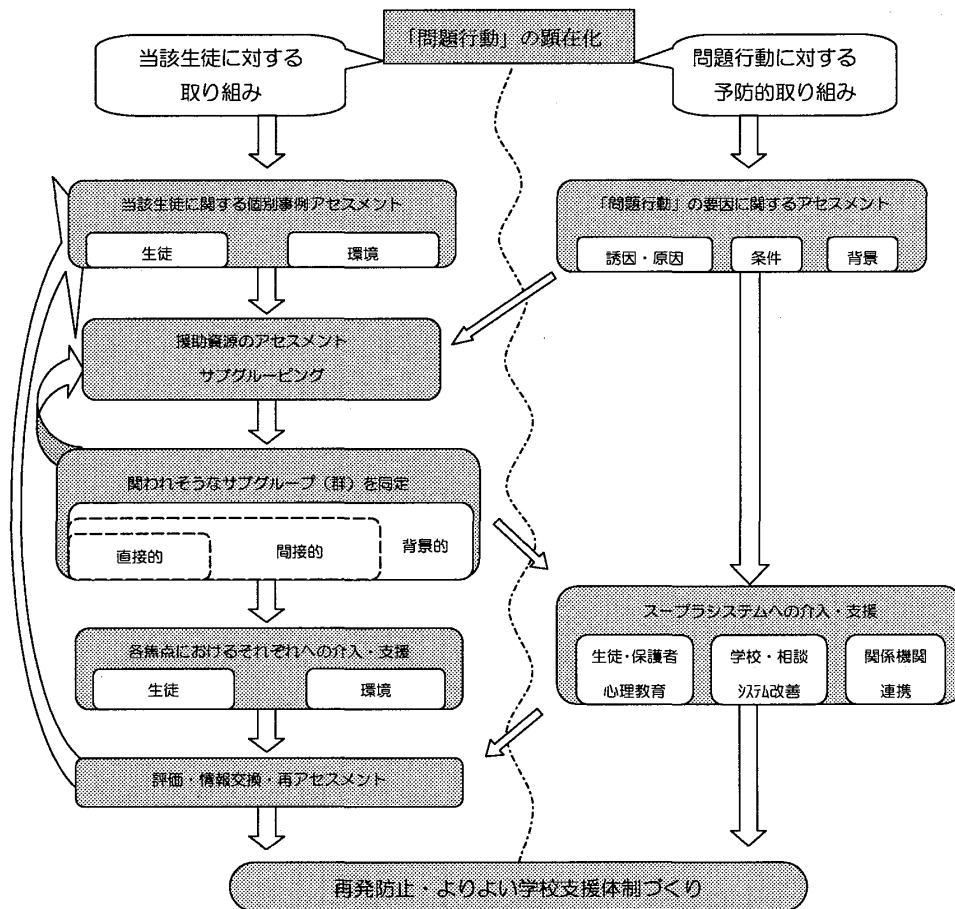
次に協働チームは、これらのサブグループを、当該生徒に直接・間接・背景的のどのレベルで関与することが可能かを同定する。そして、それぞれの関与のレベルにおいて、当該生徒および環境に介入・支援を行う。このとき協働チームは、カメラワーク法を用いて、その時と場合に合ったサブグループを活用する。したがって、その時と場合によっては、同じサブグループでも関与レベルが異なることがある。

このアセスメントから介入・支援までのプロセスを繰り返しながら、当該生徒の様子の変化について、評価・情報交換を行い、再アセスメントをする。この一連の当該生徒に対する取り組みによって、再発防止とよりよい学校支援体制づくりを行う。

一方、右側の流れは、問題行動に対する援助チームの予防的取り組みである。こちらはまず、「問題行動」のアセスメントを行い、援助資源としてサブグループが必要であればそれを同定し、生徒や保護者、学校全体といったスープラシステムへ介入・支援を行う。これは、生徒指導、予防的心理教育、家庭支援教育、あるいは危機介入などの場合がある。このことによって、「問題行動」を当該生徒のみの問題およびそれへの対応にとどめることなく、学校全体の支援機能を高め、予防的な支援体制を整備・拡充することが可能となる。

B スクールカウンセラー主導による学校内コラボレーションの事例A

次に図9を用いて、スクールカウンセラーが主導となり協働チームを編成した事例を提示しながら、多重焦点法による学校内コラボレーションの流れについて説明する。これを図示したものが図10である。これから示す事例Aについては、内容について若干変更し、個人が特定できないようになっている。また文章中の(カッコ)は、スクールカウンセラーが同定したサブグループを示している。これらについては、既存のシステム(たとえば家族)の場合と、そのときに協働するこ



注：ここでは便宜上、児童・生徒・学生を含めて「生徒」と表記しており、中等教育段階の子どもの限定しているものではない。

図 9 多重焦点法による学校内コラボレーションの流れ図

とによって機能するとの判断からサブグループリングされたシステム(たとえば専科と SC)の場合がある。番号は通し番号となっている。

<事例 A>

小学3年生のトモミ(仮名)は、よく校内にある相談室へ来ていた。身長が高く、身体的発達の早い子だった。仲のよい子はいたものの、友達(本人と友達①)と話していてもテンポが遅れたり、内容がずれたり、うまく遊べないこともあったりした。スクールカウンセラー(カッコ内では SC と表記する)、相談したいという仲間と一緒にやってきたトモミが、別の機会に一人で相談したいというので話を聞くことにした(本人と SC②)。

内容は、相談というよりは、飼っている犬の話や、近所を通っているお稽古事の話、下級生と遊ぶのが楽しい話などだった。なかなか勉強ができないということもぼつりと語られた。スクールカウンセラーはトモミの話丁寧に聞き、途中彼女の言葉を補足しながら、トモミ理解・アセスメントを行った。同時にトモミの

自信のなさに対し、言語・遊びでのサポートを進めていった。

そんな折、母親から相談の依頼が入った(母親と SC③)。宿題を何時間かけても終わらず、母親とともに12時近くまでやって、それでもできずに泣きながら寝てしまうという状態が続いていた。母親は、トモミが宿題を終えられないのは努力の問題だけではないこと、むしろ能力的な問題があるのではないかと考えていたが、父親や祖父母に話しても理解してもらえず(本人と家族④)、父親や祖父母はトモミを厳しく叱りつけていた。トモミとの宿題をめぐっての毎日のやりとり、トモミを家族からかばうこと、家族との理解の食い違いなどがあって、母親自身がまいっていた。

そこで、スクールカウンセラーは、すでに「頑張っているのにみんなと同じようにできずに自尊心が下がってきている」ことを説明し、それを防ぐためにもきちんと家族に説明する必要があること、そのために知能検査を受けたほうがよいこと、を提案した。母親もそれを望んでいたため、スクールカウンセラーは発達支

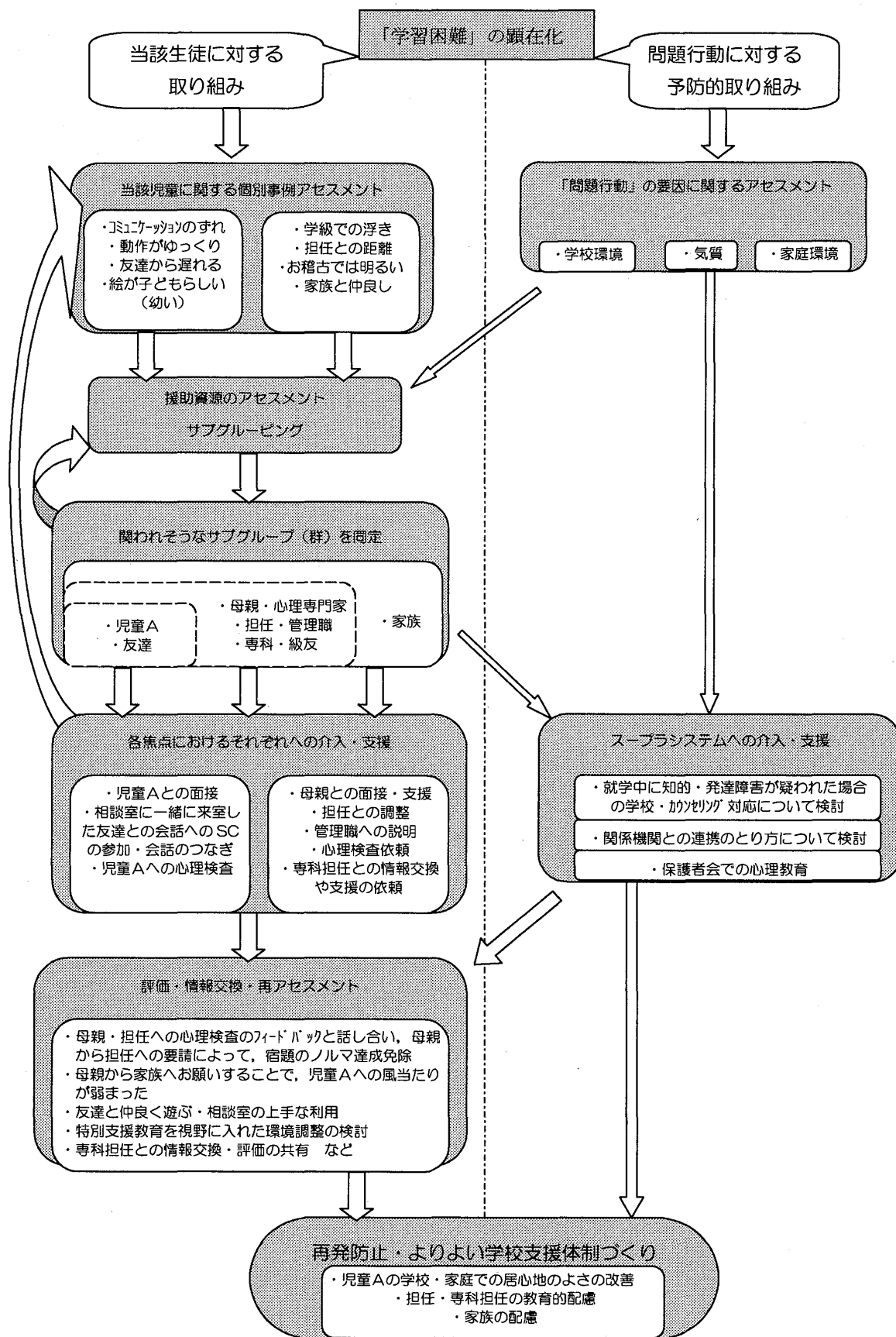


図10 事例にみる多重焦点法による学校内コラボレーションのプロセス

援の専門家に心理検査とコンサルテーションを依頼した(SCと専門家⑤)。一方、担任と管理職にはこのいきさつを説明し、本人が「今は、十分に頑張っている状態である」ことを共有し、宿題を含めた学習に配慮する必要があることを共有した(SCと担任・管理職⑥、担任と母親(本人)⑦)。その関連で、スクールカウンセラーは他教科(専科;音楽や美術など)の先生と彼女の状態を共有し、専科にてフォローできるところはしていくこととなった(SCと専科⑧、本人と専科⑨)。トモミはとてものびのびとした子どもらしい素直な絵を描いていた。それが美術で認められ、学校記念行事のシンボルマークとなった(本人と学校⑩)。これらはポスターとして掲示されバッヂにもなった。母親はスクールカウンセラーや教師たちに嬉し涙を流して喜びを伝えた。本人も大変満足していた。

C 流れ図を用いたA事例におけるコラボレーション過程の理解

事例Aのトモミの「問題行動」は、宿題ができないこと、つまり「学習困難」であった。まずはトモミ本人とその周囲の環境について情報を収集しつつ児童理解およびアセスメントを行うと、トモミには、友達やスクールカウンセラーとの間でコミュニケーションにずれが見られること、発言や動作がゆっくりであり、友達から遅れること、みんなと一緒に書く絵が幼いこと、また環境としては、学級のなかでも学習が遅れていること、実際の宿題の量は、他の生徒でも終えるのが困難なほどたくさん出ていること、お稽古は上達しないが明るく過ごしていること、家族と仲がいいこと、担任はなかなか相談に乗ってくれず距離があること、が事実として把握された。そこから、トモミには、知的障害の可能性、発達障害の可能性が見込まれた。

次に、これらの理解から、援助資源をアセスメントすると、本人に関係しそうなグループとして、本人、友達、母親、担任・管理職、専科担任、家族、スクールカウンセラー、発達支援の専門家が考えられた。そこで、トモミ本人に直接的・間接的に関わっている(または関わってくれる)各グループに対し、主にスクールカウンセラーと母親が協働して機能促進のためのサポートを行っていった。それらは、図10にあるとおりである。これらの支援は、図10の矢印がループを描いているのを見れば分かるように、同時並行的に行っていたり、順を追って手続き的に行っていたり、継続的、あるいは単発的に行っているものもあるが、ここでは紙面の都合上併記した。そして、これらを評価・情報

交換・再アセスメントしながら、さらにサポートが必要であれば継続的支援を行っていく。

今回については、母親からの知能検査の要請で、若干の知的障害がみられることが判明した。そこで、スクールカウンセラーとの協働で母親は、担任と家族に話を進め、トモミが宿題を終えられなくても罰しないこと、叱らないことなどを伝え、担任や家族の協力を得ることができた。また、特別支援教育を視野に入れた環境調整を検討し、現在は転校または通級をしないことを決定し、中学校に入るときに再度検討することを確認した。専科担任からは、美術で特に頑張っていることが伝えられたため、スクールカウンセラーはそれを母親にフィードバックした。後に、トモミの絵が学校行事のシンボルマークに選ばれ、ともにトモミの自尊心向上や成長を喜んだ。

事例Aの場合は、「問題行動」が本人の知的能力による「学習困難」が大きいため、それほど大きく他の児童や家族、地域を揺るがすような事態にはなっていない。しかしながら、「問題行動」に対する予防的取り組みとしてアセスメントを行っていくと、これは本人の知的能力だけではなく、そのクラスの実際の宿題が大変多く、保護者や児童からかなり不満の声が出ていることなども事実として浮かび上がってきた。そこでスクールカウンセラーは、学校全体や保護者全体に介入・支援を行うのではなく、当該児童のいるクラスをスーパラスシステムとして介入・支援を行うことにした。しかしながらスクールカウンセラーが担任に対して「宿題が多すぎるので減らしてほしい」というのは、教育の専門家である教師に対する越権行為になりうるため、担任には「宿題が多くて困っている生徒がいる」という情報提供にとどめ、宿題量の大変さに対する児童たちの不満を聞きねぎらうというサポートを行った。またスクールカウンセラーは、管理職・担任、そして発達支援の専門家それぞれと、就学前ではなく途中に知的あるいは発達の障害が見られた場合の、保護者や児童および学校の対応方法、支援のあり方について検討した。また、特別な機会を設けたわけではないが、折に触れて保護者会の際に発達支援について簡単な説明を行った。

D 予防を重視したスクールカウンセリングにおけるコラボレーションの実践

予防カウンセリングという言葉や発想は、まだわが国の教育界ではなじみが少ない。しかし、「予防」の重要性については、スクールカウンセリングに限らず広

範な領域で近年その認識が深まりつつある。この観点に立つ場合にも、関係者によるコラボレーションの正否が鍵を握ることになる。全国の学校にスクールカウンセラーが派遣される制度が平成13年度から開始されたことによって、予防的カウンセリングの発想やコラボレーションの重要性は徐々に認識されるようになってきている。さらに、平成14年度からの学習指導要領の改訂にともなって、「総合学習」が各学校の裁量によって実施されはじめたことも注目すべき変化である。

総合学習については、不登校問題や阪神淡路大震災等の自然災害に伴うPTSD問題、あるいはいじめによる自殺の防止などに関連して強調されるようになった「心の教育」とも密接に関連付けられ、各地の学校でさまざまな実践の試みが展開されている。さらに、同様の発想に基づくピアサポート活動も、各地のスクールカウンセラーと教師のチームによって模索されつつある。いずれにしても、「授業」の場合は、コラボレーションの実践過程を学ぶうえでの宝庫として位置づけるべきであろう。

筆者が率いる東京大学大学院教育学研究科の協働研究チームは、これまで6年間にわたって学校を予防カウンセリングの重要な現場として位置づけ、先駆的な取り組みを続けてきた(亀口他, 1998; 1999; 2000; 2001; 2002, 2003)。具体的には、平成12年度から、高校3年生に相当する6年生を対象として、「総合的心理入門」という学校設定科目を選択科目(通年50時間)の一つとして新たに設定し、教育課程の中に正式に位置づけた(平成14年度までの科目名は「臨床心理入門」)。そのカリキュラムの内容は、附属学校教員と協働研究チームの協議によって毎年見直しを行い、現状に至っている。

これまでは中等教育の最終学年に限定して授業開発を進めてきたが、今後はそれ以前の学年にも展開する計画を立案中であり、15年度は中学2年生の学年でロングホームルームに時間を活用した授業を行なった。今後は、各教員集団のニーズと準備状況に応じた授業の開発を進めていく予定である。また、大学院の臨床心理学関連のゼミとの連携も図っており、今年度は筆者が担当するゼミの受講者が授業の観察者および補助者として加わっている。さらに、中野区にある附属学校での授業の様子は、遠隔会議システムを介して文京区の東京大学本郷キャンパス内の大学院教育学研究科臨床心理学コース関連施設に設置されたテレビモニターに映し出すことが可能になった。今後は、この装置を活用して遠隔地(海外を含む)の学校とのコラボレーシ

ョンも実施する予定で準備を進めている。

このような筆者らの取り組みに関心を持つ教育委員会や学校あるいは教育関係者は、徐々に増えつつある。たとえば群馬県教育委員会は、今年度からの不登校の支援にかかわる全県的なネットワーキング事業を策定するにあたって、筆者らの実践研究活動を視察する調査チームを派遣してきた。また、民間団体の子ども教育支援財団(文部科学省認可)も、その主たる活動目的が不登校問題の解決にあることから、われわれの活動に深い関心を寄せている。すでに昨年度から、東大チームのプログラムに沿って不登校児の親を含む一般の保護者を対象とする心理教育的支援活動を、埼玉県、東京都、神奈川県各施設で展開している。

筆者らは、不登校・ひきこもりの抜本的解決は、総合的心理教育や予防カウンセリングを統合した「予防教育」の展開によって十分に達成可能だと判断している。ただし、その実現にあたっては、個人、家庭、学校、地域の相互で、協働と連携が着実に積み重ねられることが不可欠である。その際に、もっとも必要とされる人間的な資質は、「協働する意欲」ではないだろうか。強者も弱者もその差異を超えて共に働き、有限な資源の中で支え合って生きていく能力を養うことが、積極的に要請されている。30年を越す不登校やひきこもりの子どもや家族との臨床経験を通して、われわれは「協働する心の育成」こそが、子どもだけではなく、親や教師、あるいはスクールカウンセラーにとっての喫緊の課題ではないかと考え始めている。その際に、本論で提起した「多重焦点法」の原理と実践技法がスクールカウンセラーのみならず、教師を始めとして学校にかかわる人々に活用されることを期待している。

V. 結論

新たにスクールカウンセラーとなった者が、ユーザーとしての「学校」から見て「使えるスクールカウンセラー」になるためには、短期的解決のほかに長期的解決を目指す視点が必要である。長期的解決は、スクールカウンセラーにとっては大きな使命であり、学校システム全体を援助志向的なシステムに変換していく課題でもある。筆者らが提案した多重焦点法の原理に立つカメラワーク法による介入は、予防的ないし心理教育的援助を促進する可能を秘めている。この手法の活用によって、学校システム全体が周辺地域の人的・社会的資源を取り込み、柔軟に自己組織化できるシステムに変換していくことができれば、その変化は当該の学校にと

どまらず、周辺の学校や地域全体にまで波及するのではないだろうか。

付記 本論文の作成にあたっては、平成16年度科学研究補助金(基盤研究A2)のよる助成を受けた(研究代表者亀口憲治, 課題番号:16203036)

文 献

- ヘイズ, R・高岡文子・ブラックマン, L. 2001 亀口憲治編 学校臨床と家族支援(現代のエスプリ407号) 至文堂 pp.99-112
- 亀口憲治 1985 チック症児に対する家族療法の事例―「多焦点法」の試み, 日本心理臨床学会編 心理臨床ケース研究3 誠信書房 pp.83-97
- 亀口憲治 1991 「家族境界膜」の概念とその臨床的応用 家族療法研究 8(1), 20-29
- 亀口憲治 2000 家族臨床心理学 東京大学出版会
- 亀口憲治編 2002 コラボレーション(現代のエスプリ419号) 至文堂
- 亀口憲治 2003 家族療法的カウンセリング 駿河台出版社
- 亀口憲治・堀田香織 1998 学校と家族の連携を促進するスクール・カウンセリングの開発Ⅰ―理論的枠組みを中心に 東京大学大学院教育学研究科紀要 38, 451-465
- 亀口憲治・堀田香織・佐伯直子・高橋亜希子 1999 学校と家族の連携を促進するスクール・カウンセリングの開発Ⅱ―技法の選択とその実践 東京大学大学院教育学研究科紀要 39, 535-549
- 亀口憲治・Richard Hayes・市橋直哉 2000 総合的心理教育による学校支援 東京大学大学院教育学研究科紀要 第40巻, 281-297
- 亀口憲治・Richard Hayes・高橋 均・長谷川恵美子・高岡文子 2001 総合的心理教育におけるカリキュラム開発 東京大学大学院教育学研究科紀要 41, 511-525
- 亀口憲治・高橋均・長谷川恵美子・角田真紀子 2002 総合的心理教育の実践過程 東京大学大学院教育学研究科紀要 42, 471-495
- 亀口憲治・角田真紀子・瀬戸瑠夏 2003 授業の「場」における予防カウンセリングの実践過程 東京大学大学院教育学研究科紀要 43, 403-423
- 湊真季子 2000 ウチとソトの境界膜としてのスクールカウンセラーの機能 心理臨床学研究 18(5), 499-510
- 永田俊代 2003 集団力動からみたスクールカウンセリングの実際 心理臨床学研究 21(1), 14-24
- Schon, D. A.1983 *The reflective prationer*. New York: Basic Books.
(佐藤学・秋田喜代美訳 2001 ドナルド・ショーン著『専門家の智恵』 ゆみる出版)
- 竹森元彦 2000 スクールカウンセリングにおける, 生徒, 学校, 家庭の支え方について 心理臨床学研究 18(4), 313-324
- 津川秀夫 2003 プリーフセラピー・モデルによる学校コンサルテーション 心理臨床学研究 21(1), 45-55
- トム・ダグラス著 渡辺嘉久・杉本敏夫監訳 2003 ベーシック・グループワーク 晃洋書房 p.44
- 吉川悟編 1999 システム論からみた学校臨床 金剛出版