

スクールカウンセリングにおける連携のあり方を考える —「見立て」の用い方に注目して—

上田 琢哉

心理講座

A Study on Interdisciplinary Cooperation in School Counseling —A Focus on the Use of “MITATE”—

Takuya UEDA

Department of Psychology, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

I 問題と目的

1995年に当時の文部省の主導によってスクールカウンセラー制度が運用されるようになって23年が経過した。この間にスクールカウンセラーが配置される学校は順調に増えていった。例えば、2017年時点で愛知県(名古屋市を除く)では306すべての公立中学校にスクールカウンセラーの配置がなされ、小学校においても178校(ほぼ4分の1)に拠点校としての配置が進んでいる。近年では、学校の中でスクールカウンセラーが子どもたちの話を聞いている姿はごく自然な光景となった。

スクールカウンセラーは、悩みを抱えた児童生徒の相談に乗るだけでなく、保護者面談、教師のコンサルテーションのほか、心理教育的な授業を担当したり、お便りを作成して広報をする、いじめ予防のための啓発活動をおこなうなど、多様な活動をしてきた。このような活動が一定程度の成果を上げてきたことは高く評価されてよいだろう。

ただし、スクールカウンセラー事業について課題がなかったわけではない。

そのもっとも大きなものは、スクールカウンセラーと教員、あるいは他職種との間の「連携」に関する問題であろう。たとえば、スクールカウンセラーが子どもを抱え込んでしまって教師から経過が見えない、勤務形態や守秘義務の問題から情報共有がスムーズになされない、問題のとらえ方の違いをすり合わせる機会が少なく、教師とスクールカウンセラーがばらばらな方針で対応しているなどの状況があるのである。

スクールカウンセリングにおける連携については、現代的な要請も強まっている。近年、子どもをめぐる問題は、貧困家庭や虐待の増加、発達障害への対応など複合的になってきており、カウンセラーの技能だけ

では十分対応できなくなってきた。そこで学校現場にソーシャルワーカーをはじめ多くの専門職が入ってくるようになった。このようなことを受けて、2015年7月に中央教育審議会より『チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会の中間まとめ』(文部科学省, 2015)が出され、学校現場で多職種が連携・協働することの重要性がより強調されるようになった。これは現在「チーム学校」というキーワードとなって、教育現場の目標として掲げられるようになっているのである。

以上のようなことから、スクールカウンセラーをはじめとする学校内の多職種間連携の問題は喫緊の課題となっている。

このような背景の中で、スクールカウンセリングの「連携」にかかわる課題は常に注目されてきた。例えば、CiNii Articlesで「スクールカウンセラー__連携」と検索しただけでもただちに200本以上の論文があげられるほどである。

ただし、これほど注目され、研究やシンポジウムが繰り返されているにもかかわらず、連携に関する問題について、いまだにその結論めいたものは出ていないように思われる。たとえば、長屋・中田(2016)は、日本心理臨床学会における「連携」がテーマで発表されたものを概観し、連携に影響を与える要因として、①良好な関係の構築、②積極的に迅速な情報交換、③職務内容の明確化、④問題への積極的関与が見いだされたとしているが、これらはいわば当たり前であって、そもそも「連携とは何か」という本質に触れたものや、「スクールカウンセラーにとって意味のある連携のとり方とは何か」という具体的に触れたものが少ないのである。むしろ、これまでの先行研究を概観してわかるのは、連携が単なる情報交換、よく言って役割分担ととらえられているに過ぎないものがほとんどで

あったということである。実際、江村（2011）の調査によれば、スクールカウンセラーの連携のかたちのほとんどは情報交換であったことが示されている。このように、連携の重要性が言われるようになって久しいが、いまだにその内実が深まっていないのが現状なのである。

ここで一度原点に立ち戻って、連携に関する課題を整理し、そこからより実践的な工夫を考える必要があるように思われる。

以上の前提に立って、本論文は、連携問題を考える際に重要だと思われる「見立て」という概念を取り上げ、筆者のスクールカウンセラーとしての経験も踏まえて学校現場における連携の具体的な工夫を提案することを目的とする。本論はスクールカウンセラーの立場から書くものであるが、問題のとらえ方と伝え方を実践的に論じたものであるため、教師をはじめとする学校関係者にとっても益するものがあると思う。

II 連携に関する課題の整理

そもそも心理臨床家にとって、「連携」という問題はきわめてデリケートな問題だと考えられる。それは単に「心理療法には守秘義務があって情報交換に制約を受ける」といった問題をはるかに超えている。第三者と連携をとるということは、〈私—あなた〉の「対一」関係それ自体を治療的要因とする心理療法の中核の問題に触れているのである。連携の仕方は心理療法の本質にかかわる重要な営みとして考えられるべきなのである。

心理臨床家がスクールカウンセラーとして従事する学校現場は、この「連携」という問題がもっとも表面化しやすい現場である。なぜならば、学校では多くの子どもに、（担任を中心とする）複数の教師がかかわることが一般的であり、日常的に連携・協働しながらかかわっているからである。具体的に言えば、授業中の姿と部活の姿と進路指導で見せる姿とでは子どもはまったく違った姿を見ることがあり、それぞれが有機的につながっていないければ、学校における教育活動が適切に行えないと考えられているのである。担任という制度さえも基本的には年度で終える一時的な関係であり、一教師が一生徒を長く抱えるという仕組みにはなっていないのである。そこでスクールカウンセラーが「対一の関係こそ大切にしたい」と説明してもなかなか理解を得られにくいであろう。

そもそもカウンセラーの言う対一の治療的かわりさえ、教師の教育的処遇のあり方如何によって大きくその転帰に影響を受けるもののため（村瀬，2013）、カウンセラーの側から見ても、自らの専門性を説明しつつ、適切な連携をとっていく必要があるのである。

ところで、文部科学省は平成17（2005）年度の予算要求の中で、スクールカウンセラーの有効性について以下のように述べている。

今までの調査研究を通じて、後掲のような効果が得られるとともに、こうした効果を上げていく上で次のような「専門性」と「外部性」が必要であることが確認された。

①スクールカウンセラーは、児童生徒へのカウンセリングや教職員・保護者への専門的な助言・援助を行うことから、臨床心理に関して高度の「専門性」を有していることが必要である。

②児童生徒等が気兼ねなく相談できるためには、学校の教員以外の者であるという「外部性」を確保することも必要である。

（文部科学省，2004）

上にあるように、スクールカウンセラーの大事な特質として、（心理療法の）「専門性」と（教員以外の者である）「外部性」が確保されることが重要であるということが指摘されている。そして、本稿のテーマから言えば、連携に関する課題も、スクールカウンセラーの特徴としての「専門性」と「外部性」から整理されるべきなのである。

1. スクールカウンセラーの「専門性」と連携

心理臨床家の専門性とは何かという問題は一言では答えづらい問題である。ただし、本稿ではスクールカウンセリング場面について問題にしているため、教師やスクールソーシャルワーカーの専門性との違いという面で明確にできていれば、とりあえずはよいであろう。

まず学校の中におけるスクールカウンセラーの専門性とは、どこまでも「個」にかかわるという姿勢であると言えるだろう。個というのは“一人”という意味であり、また生徒の前に“子ども”であるという意味でもある。対比的に言えば、学校の教師は「生徒たち」にかかわることがその本質であろう。クラスという単位で全体に効率よく教育内容を教えることは教師のもっとも重要な専門性である。またスクールソーシャルワーカーは、それらを含む「システム」にかかわるのが、その仕事の専門性であると考えられる。環境と個人との関係を適切に評価して、システムとして有効に機能することを助けるのである。

もちろん上の分類は概念的なもので、学校の教師も「個」としてかかわったり、「システム」に働きかけるということがあろうし、スクールカウンセラーも「生徒たち」にかかわったり、「システム」に働きかけるこ

ともあるのであるが、あくまでその本質は上のようなことであろう。

繰り返すが、スクールカウンセラーの特徴は、その出発点を個人にしていることである。河合（1995）が例に挙げるように、不登校について、大多数の子が登校しているのだから、それを「異常」とみなし、できるだけ早く「正常」に戻そうと焦るのではなく、学校に行かずにいるその子を中心に据えて考えてみる、そのような態度である。

これは子どもの盗癖を例にするとよりわかりやすいかもしれない。教師はまずこのような「問題行動」の善悪についてきちんと生徒に認識させる必要があると感じるであろう。そのために面談を行い、「悪いと思っているか」、「次にやらないか」、「相手への謝罪」などが話題になっていく。筆者は学校現場に入ってスクールカウンセラーをおこなっている者としてそのような対応が有効に機能していることを知っているし、教育として必要とされることも理解している。あるいは、スクールソーシャルワーカーであれば、そのような問題行動が起こる背景を「クラスでの人間関係」や「家庭の状況」に探るであろう。また、その問題行動を変えるために、さまざまな関係機関と相談を重ねていくであろう。一方で、スクールカウンセラーは少し違うところを見ているのである。例えば、スクールカウンセラーは、「その子は、その問題を通して何を訴えようとしているのだろうか」、「その子は、その問題を通して何を伝えようとしているのだろうか」と、その子の立場から事象を理解したいと考えているのである。理解するだけで何になるのか、という人がいるが、なぜ盗まなければいけなかったかを本当に深いところで理解することができたなら、もうその子はわざわざ盗むという行為をしなくてもよくなるのである。

*

スクールカウンセラーの専門性から派生した問題として、「守秘義務と連携」の問題を具体的に考えてもよいだろう。

そもそもカウンセリングとは「誰にも言えない話を聴く場」と言うことができるだろう。であるがために、話した内容を外に漏らさないことの保証はもっとも基本的な条件となっているのである。わが身に置き換えてみれば、そのような「守り」がしっかりしたところでなければとても個人的な悩みなど話せるものではないことはわかるだろう。しかし、このことは一方で、教師や他職種の側から見て、「何をやっているか見えない」、「連携が取りにくい」という批判になるのである。江村（2011）の調査によれば、教師の側から見てスクールカウンセラーと連携を取る際の難しさを感じる点として、「守秘義務により情報がもらえないこと」が大きな割合として挙げられている。これはカウンセラー側が相当謙虚に考えておかなければいけない問題

である。

ちなみに、守秘義務を外れるのは、自傷他害のケースと考えられている。すなわち当事者に自傷他害のおそれがあるときは、守秘義務を超えて情報を共有してよいとされているのである。しかし、これも機械的に判断できるものではなく、考えると大変難しい。例えば、「本当に〇〇さんが嫌い。殴りたい気持ちだ」と言われ、これはたいへんと思って、すぐに担任に伝え、担任がその子呼び出して注意すれば、その子は二度とスクールカウンセラーのもとを訪れないだろう。そのことによってより本質的な問題に触れる機会を失ってしまうかもしれない。かと言って、本当にある子に危害を加えてしまえば、これは大きな失敗である。スクールカウンセラーがやっているのは、そのような場面で話を聞いているということであり、単に話の内容に自傷他害のニュアンスがあるかないかで情報共有を判断しているのではないのである。

近年では、守秘義務はあるが連携も大事なので、必要な事柄は積極的に内部で情報交換をし、組織としてしっかり守秘義務を守ろうという考えがある。これは専門職間では「集団守秘義務」という言い方をされるようになってきている。このような視点も学校現場で活動する際には大事な考え方であるが、やはり注意も必要である。共有が必要となる情報とそうでないものとが選別されないと、井戸端会議や雑談のようになってしまい、その場で発散して個人としての取り組みを浅いものにしてしまいかねないのである。

いずれにしても「スクールカウンセラーの専門性は何か」という問題はきわめて大事なものであり、その専門性が求められてこそ学校の中にいるのであるが、大変矛盾したことに、まさにこの専門性が「連携」という面でマイナスに働いてしまうような状況が見られるのである。

2. スクールカウンセラーの「外部性」と連携

次に、スクールカウンセラーの外部性と連携の問題について整理しておこう。外部性とは、カウンセラーが学校の外から一時的に学校内に入っている〈部外者〉、〈介入者〉であるということである。これは構造的な問題として、スクールカウンセラーが「非常勤」で「週に一度」の勤務体系になっていることなどに具体的にあらわれている。

この外部性のために情報交換が上手く行かない、連携が上手く取れないというのはよく聞くところである。実際、週に一度の来校日には相談予約が詰まっていて、スクールカウンセラーが他職種と話す時間はほとんどとれないという状況などがしばしば散見される。

ただし筆者は、構造上の問題以上に心理的な抵抗の方がより大きな問題であるように思う。

中根千絵の古典的な研究（『タテ社会の人間関係』、1967）を思い出すまでもなく、もともとわが国では、ウチとソトとを区別することは善悪以前に重要なことである（河合、1995）。わが国では多くの会社や集団で、ヨソ者がウチのことに関係してくることを極端に拒否する傾向がある。ウチ重視のこの傾向は、日本人のパーソナリティを特徴づける側面とさえ言えるほどである。スクールカウンセラーは、学校側から見た場合、ウチに入ってくるヨソ者ということであるから、抵抗感が生じるのは、ある程度仕方のないことだと思われる。

しかし、先に引用した文部科学省(2004)の記述にあるように、子どもたちにとってスクールカウンセラーが外部の人間だからこそ気兼ねなく話せるというのが大切なのである。さらには、スクールカウンセラーが外部の人間であることによって、教師をはじめ学校関係者に自由な立場で発言ができるという点も利点ととらえられるだろう。外部性は（連携を阻害する要因であるとする前に）メリットとして、まずはとらえられるべきなのである。

したがって、スクールカウンセラーを常勤化するなどの方法で学校内部の人間にして連携問題を解決しようとする方策については、少し立ち止まって考えた方がよいだろう。むしろ外部性を維持しながらいかに連携するかという葛藤的な状況を粘り強く考えていかなければならないのである。スクールカウンセラー事業の立ち上げにかかわった河合隼雄氏がスクールカウンセラーの常勤化には一貫してきわめて慎重な立場であったことは思い出されてよいだろう。

*

ここまで整理してきたように、スクールカウンセリングにおける連携はその本質を「専門性」と「外部性」からみたととき、常に二律背反的な課題になっており、単純な正解を求めづらいいことがわかる。それでも連携問題については、スクールカウンセラー側が相当自覚的に考えておかなければならないし、また教師や他の専門家との間で具体的な工夫を積み重ねていかなければならない課題である。さもないと、いつまでたっても「連携が重要だ」という単純な論文やシンポジウムが繰り返されるばかりだろう。

3. 連携問題を「見立て」という視点から考える意義

以上のように問題を整理したうえで、学校現場における「連携」問題を具体的に改善する視点として、本論文では「見立て」という行為を取り上げてみたい。なぜならば、「見立て」は心理臨床家の専門的技能であり、かつそれを伝えることによってはじめて意味をなす行為だからである。

詳しくは後述するが、「診断」や「アセスメント」が治療に向けた情報収集に近いものであるのに対し、

「見立て」とは、それ自体がすでに治療的かわりというべきものである。かつ、「見立て」は患者に対してのみ告げられるものではない。すなわち「見立て」とその伝え方は教師や他の専門職との連携に直接に関係しているのである。

実際、先生方が「困った、困った」と言っているときに、「いや、そうじゃない」と言うこともあるのだから、これは相当注意しないと逆効果になる。すなわち、見立てとその伝え方は「連携」問題の中核であって、その用い方如何によって子どもの支援が上手くも行くし、上手く行かなくもなるものなのである。

筆者らは、かつて心理職が学校関係者と連携をとる際の功罪についてまとめたことがある（池田・上田・塚崎・彦坂、2001）。そこで、“端的に言えば、その子にまつわる出来事をどうとらえているかの視点を欠いたまま、情報だけをやりとりしている場合がある”ことを指摘し、“プライバシーに抵触しないかぎりにおいて、関係者に内容を説明する「ことば」をもつことが専門家として求められる”と指摘した。この指摘は今でも当てはまっていると思われる。そして、「見立て」は「その子にまつわる出来事をどうとらえているかの視点」であり、かつ、それを相手に説明する唯一の「ことば」なのである。

であるならば、心理療法の専門家として「見立て」を通して連携を考える仕方はあながちの外れではあるまい。

Ⅲ 心理療法における「見立て」とは何か

「見立て」という語は、一般的な日常語として「団子を月に見立てる」（仮定する/たとえる）や「あなたに合った服を見立てる」（見分けて決める/鑑定する）といった意味として使われている。多田（2014）はこの「見立て」という日本語に含まれる含意を詳しく論じて興味深いのが、そこで何より日本人が「見立て」を非常に好む心性があることを明らかにしている。多田は例として、山口県の鍾乳洞の中にある奇怪な形の石一つ一つにわざわざ「見立て」がついていることをあげ、西洋ではそのようなことはほとんど見当たらないと述べている。“あらゆるものを何かに見立てて、また見立てられてはじめておもしろいと思って納得する心性はわれわれ日本人にはなだ濃い”（多田、2014）のである。さらに多田は「見立て」が好まれる背景についても考察し、“さまざまな事物を抽象によって整理するヨーロッパ的傾向に対し、私たちは物と物をつなげる連続によって納得する好みがあるのだ”と論じている。そのような意味で、「見立て」は実は日本人の心理的特徴をたいへんよくあらわしている行為とさえ言うことができるのである。

この「見立て」という語の重要性に着目し、精神療

法やカウンセリングの用語として普及させたのは土居健郎であろう。

土居（1992）は見立てについて、それは「診断・予後・治療について専門家が述べる意見をひっくるめて呼ぶ日常語」、あるいは「専門家が患者に告げる病気についての意見の総体」（土居、1992）であり、「それなくして医療が本来成立せず、人間の医療を動物の医療から区別する最も重要な要素」なのだと言う（土居、1992）。

医学的診断は分類を目的とした行為で、しかもそれがなければ投薬など治療が行えないという点で治療の「準備作業」である。一方で、見立ては分類に意味があるのではなく、治療の効果をともなうコミュニケーションのプロセスを重視した考え方であることは明らかである。

「それは断じて分類することではない。それは個々のケースについて診断に基づいて治療の見通しを立てることであると共に、具体的に患者にどのように語りかけるかをも含むものであって、きわめて個別的なものである。」

（土居、1992）

見立ては診断やアセスメントに近い概念であるが、またしばしばそれと混同されるが、診断やアセスメントよりもはるかに広い概念なのである。この「見立て」という営みを用いることによってカウンセリングはその専門性を形作っていると言ってもよいほどである。

実際、浅原ら（2016）は、熟練臨床家にインタビューした語りを質的に分析し、彼らが心理臨床家として何を専門性として重視しているかを明らかにしたが、そこで、技能に関する特徴として「見立て」というカテゴリーが見出されたことをあげている。このような研究からも、カウンセラーにとって見立てが本質的に重要な技能であることがわかるだろう。

ここでは後の議論につなげるために、カウンセリング場面で用いられる「見立て」の機能的特徴をあらためて整理してみたい。

1. ぴったりした感じがあること

誤解を受けやすいところであるが、「見立て」は情報ではない。情報は誰が扱っても同じである。その意味で情報というのは、「私」と切れているものである。よって、普遍的、客観的と言われ尊ばれるのである。一方、「見立て」は、客観性よりも「その表現が私にはぴったり感じられる」ということが大切なのである。ぴったりしているということは、伝えた相手の心が動いているということである。それが心理療法的には大きいのである。一方で、「ああ、たしかにぴったりだな」ということを重視するので、それは一般的な正解

や科学的な回答を必ずしも意味しない。すなわち、「見立て」はそのままでは診断のような「共通言語」とはなりにくいのである（山本、2003）。このような点から、「見立て」は、いわゆる科学的な正解を求める立場から批判を受けやすいものであることは自覚しておかなければならないだろう。

2. ポジティブなニュアンスが付随すること

多田（2014）は、歌舞伎で美少年を仏像に見立てたり、遊女を禅和尚に見立てたりする例を挙げ、見立ては近代では「聖なるもの」に対する畏れを中和する働きをもつもの、いわば「俗」による「聖」の取り込みであるという。さらにそこから派生して、一般的に見立ては「楽しい」とか「おめでたい」といった明るい心情を引き起こす働きをもっていることを指摘した（多田、2014）。「見立て茶番」という行為があるように遊び的性格を含むものであり（それは決して不真面目という意味ではない）、少し肩の力を抜かせる効果があるのである。逆に「暗いもの」、「陰気なもの」に見立てることは忌み嫌われる。

このような側面がカウンセラーが行う「見立て」に生かされていることは誰しも認めるであろう。見立てはしばしばユーモアを含み、また治療の先行きが見通せない場合や出口が見えないような場面でさえも、楽観的なニュアンスが含まれることが多いのである。これは、見立てに含まれる相手を「立てる」という語意から、見立てがカウンセリングにおいてその相手の立場を尊重するという動きを自然含んでいるという岡（2000）の論などとも共通している。

3. 「私」を賭けたものであること

見立ては、その見立てをおこなう「私」との関係がある行為である。決して「私」と切れた客観的な行為ではない。ゆえに「見立て」とは診断的なことだけでなく、自身のかかわり方を決定する臨床的判断ともなるのである。

土居（1992）によれば、治療に入るかどうかさえも「見立て」次第であるのだと言う。土居（1992）は実際に、修道院へ入るために診断書を求めて来た女性に対し、診断的には境界例と考えることも可能であったが、あえてそれを断り治療に入らなかったケースをあげて説明している。土居は、彼女の事情を考え、病気と決めつけて治療を押し売りしなかったことを正しかったと信じていると述べている。

学校場面を想定するならば、たとえば、子どもが遊びの中でちょっと危ないことをする場面、友だちの中に入っていけない場面、そういった場面に遭遇した時にどう決断するか。すぐにやめさせるか、そばで見られるか。カウンセラーの特徴は、そのように「自分自身もその現象の中に入れ込む」こと、「自分が現象

の中に生きる」こと（河合，1995）であり、「見立て」はそれを支えるものなのである。

繰り返しになるが、「見立て」は単なる情報収集ではない。見立ては「私」を賭けた治療的かかわりと考えるべきなのである。

IV 学校場面で「見立て」を連携に生かすためのいくつかの工夫

ここまで「見立て」の特徴をまとめてきた。次に、本稿のテーマであるスクールカウンセラーが学校内で他職種と連携をおこなう際に、「見立て」をどのように生かすことができるかについて提案したい。

1. 「見立て」で問題の見方を変える

土居（1992）は見立てのコツとして、「患者が強調した点をはずして重点を別のところへ移すこと」を提唱している。すなわち、わざわざ相手の見方を変えるためにこちらの見立てを伝えるのである。“であればこそそれは私の見立て（傍点筆者）なのである”（土居，1992）。

見立てを用いて問題の見方を変えるとは、実際にはどのようなことか。河合（1992）によって挙げられている例を考えてみよう。それは、近所の子どものおもちゃを盗んで自宅の郵便箱に隠しておいた子どもの話である。子どもが盗みを行なったことに対して、親であれば「なぜやったのか」、「困ったことだ」という反応が出るのが一般的であろう。そこで河合は（それがわざわざ郵便箱に入れられているということに注目して）「それがもし、子どもからお母さんへの手紙だとしたら、子どもはどんなことが伝えたかったと思いますか」と尋ねてみるというのである。この「見立て」によって、一気に「困った問題」から「母親と子どもの関係を考え直すポジティブなきっかけ」へと変容するのである。まさに土居（1992）の言うように「重点を別のところへ移している」のである。

もう一つ例を挙げてみよう。例えば、学校で昼休みに相談室を開放していると、さまざまな子どもたちが顔を出したり、遊びに来たりする。先生方の中には、昼休みに生徒が相談室に行くことを「遊びに行っている」と考えておられる方もいる。これは間違っているわけではなく、実際、そこでカウンセラーと雑談したり、折り紙を折ったりして時間を過ごしているのである。ただこの場合、「遊んでいるようなことがいかに大切な子がいるか」ということを（びっくりした感じ）で理解してもらうことが重要なのである。先生方は「何か問題があるから行くのだろう」とか、「来たからには何か重要なことを聞いているのだろう」とか、「カウンセラーさんのところにはよく子どもが遊びに行きますね」、「何か特別なことを聞いているので

すか」などと言われることがあるが、「来ても何も聞かれないからと違うでしょうか」などと言うと、勘の良い先生はすぐにわかってくださるのである。

連携という観点から言えば、このように「見立て」を使って問題の見方を変えるかかわりも重要であろう。

2. 「見立て」を伝える前に聞く

スクールカウンセラーは「話を聞く」仕事であるが、実際には「話をする」ことを求められることが多い。筆者もいろいろところで経験するが、近年は特に心理専門職にはコンサルタント的な役割が求められるのである。ここで言うコンサルタント的な役割とは、子ども本人ではなく、先生に示唆・助言することにより間接的に子どもを支える機能のことである。

しかし、ここで注意したいのは、現実には先生方自身もすでに答えをよくわかっているようなことを確認のために心理専門職に聞かれているケースが多いということである。

したがって、「見立て」のような意見を求められる場合でも、まず「聞く」という普段われわれが得手としている技能から入った方がよい。すなわち「先生はどう思われますか？」と先に聞くことから始めるのである。言い換えると、「伝える前に聞く」ということは、「こちらにも確定的なことはわからない」、「先生にも考えて発見していただきたい。それが大切である」というメッセージになっているのである。

非常によくある例だが、先生から「授業中に落ち着かず、困った子がいる。カウンセラーさんはどう思うか」と聞かれることがある。これは先生が本当に何も想定していないのではなく、すでに注意欠陥多動性障害（ADHD）だと答えをもって聞いているケースが多いのである。その時に、カウンセラーとして「たしかにADHDですね」と言った方がどれだけ楽か、どれだけ専門的に感じられるかということである。逆に、この場合に「先生はどう思われますか」と聞くのは大変勇気のいることなのである。一步間違えると、「スクールカウンセラーなんてたいしたことないじゃないか」と言われる可能性があるためである。しかし、このような姿勢で聞いていくと「あの子もいろいろ大変で、特に担任である私の授業の時には甘えて教室の外に出て行ってしまうような気がする」、「追いかけてきてほしいのかもしれませんが」という話に展開することが多いのである。

心理療法とは、明確な予測を立てて、その予測通りに事を運んで効果を上げるというものではない。前出の浅原ら（2016）の研究でも、熟練心理臨床家の語りの分析から、心理臨床家の特質として「臨床家が、答え、正解、具体的なゴールを知っているのではない」という表現が多く見られたことをあげている。

このように言うと、原因がわからないと対策が立て

られないと言う人がいるが、一般レベルの対策と目の前の個と向き合うこととは違うのである。これは不登校の一般的な原因が明らかになっても、目の前の子どもを学校に行かせることにはほとんど役に立たないことを思い出せばすぐに了解されるはずである。原因の追究よりも、「これから何をしたらいいか考えましょう」と言うほうがよいことが多い。「見立て」はそのような文脈の中で用いられたときに有効である。言い方を換えると、「発見的 (heuristic) である」ことが「見立て」にとってはきわめて重要であるということである。

石隈(1999)は、教師とスクールカウンセラーそれぞれが、ときにコンサルタントとなり、ときにコンサルティとなるような、「相互コンサルテーション」が必要である強調した。まず聞くことから入る「見立て」を用いた連携のやり方は、石隈の論と軌を一にするものである。上記のような対話的な「見立て」を軸にすれば、上下関係にはなりにくいからである。これは連携を進める土壌としても非常に重要なものなのである。

3. 「見立て」を〈私とあなた〉の関係として伝える

これもまた身近な例から考えてみよう。

筆者は不登校気味の生徒へ毎日宿題を届け続けていた先生を知っている。筆者はあるときその先生をねぎらいたいと思い、「Aくんへのラブレターですね」と声をかけたことがあった。すると、「いやあ、片思いで(笑)」とその先生が答え、その後スクールカウンセラーと先生の間で会話が弾んだのである。かつ、その会話はその後非常に大きな意味をもつことになった。

もしこのとき「ご苦労さまです」とか「がんばっていますね」と声をかけたら、それは先生をねぎらってはいるが、Aくんと先生の関係について言及したことになるだろう。先生の頑張りを「Aくんへのラブレターですね」と見立てて、伝え、それに対して先生が反応されたからこそ、その後の会話が弾み、Aくんと先生の間で意味のあるものとなったのである。

もう一つ、同じく不登校傾向のある男子生徒の対応から考えてみたい。

その男子生徒はカウンセラーと放課後に面談の予約が入っている。そこで、担任の先生から相談を受けるとする。担任の先生は「彼は放課後にカウンセラーさんのところに行きたいと言っている。昼休みは私と話したいと言っている」、「ただ、私はこれまでも昼休みに話をしてきたが、どうしても彼と話すと、こちらばかり話してしまう。内容も雑談のようになってしまっている。もっと彼の話聞いてあげないといけないと思う。いい方法があれば教えてほしい」と言われた後、「私と話すより昼休みもカウンセラーさんと話す方がいいんじゃないでしょうか」と言われる。こういうケースはよくあると思う。

このような場合、カウンセラーから「では、私が昼休みも引き受けましょう」とか、あるいは、「これこれこういうふうに話してみてもどうですか」という伝え方があるだろう。それは一面から見ると(役割分担や専門的助言という意味で)「連携」をおこなっているように見えなくもない。

ただ、ここまで論じて来た「見立て」の利用という枠組みで見れば、異なる連携の仕方もありうると考えられる。

例えば、この場合は「彼はきっと今のような雑談でもいいから、先生と一緒にいたいのだと思う。先生と会いたいのだと思います。だから続けて先生のところへ来ていますのだと思います」、「なので、放課後はカウンセラーが引き受けます。お昼休みは今まで通りぜひ先生が話してあげてほしい」と言うとする。このように伝えた場合どうなるか。おそらく前者の場合と全く違う進み行きになるだろう。

前者のパターンでカウンセラーが引き受ければ、担任の先生は自分から切り離された出来事としてそこで考えるのをやめるだろう。また具体的な聞き方をアドバイスすれば、先生はそれが正しい方法と思い、必死に受容的に接するだろう。生徒に話させようとして、彼にもこれまでとは違う雰囲気、プレッシャーを与えてしまうかもしれない。

後者の場合はどうだろう。具体的なアドバイスではなく、彼と先生の「関係」を見立てて、伝えたわけだが、では、担任の先生にとってはやり方が変わらなく意味がないだろうか。決してそんなことはないだろう。先生は今までのように彼と雑談するだろうが、底に(これでいいんだ)という自信が流れ、彼の気持ちにフィットしやすくなるだろう。こちらのやり方を押し付けるのではなく、担任の先生のやり方を尊重しながら、かつ、自然と接し方にプラスとなる動きを促しているのである。

2つの例の本質は、「彼(子ども)と私(この場合は先生)の関係」を含んだ見立てを伝えているということである。このような見立ての使い方は、そのまま先生を支える効果がある。困難な状況においては、関係を切り離して、問題だけ見ていることがしばしばなので、関係を込みで説明すると、かかわることの意義を再確認でき、またやる気になるのである。これも見立てを用いた連携のひとつの工夫であろう。

カウンセラーの「見立て」は、単に診断・アセスメントではなく、即かかわりに変化をもたらすものだということが、2つの例からわかるだろう。

IV 結論

学校現場における「連携」の困難に関する研究はこれまで非常に多く蓄積されてきた。しかし、そのほとんどが情報交換の頻度や役割分担の仕方についてのものであった。本稿では連携に関する課題を心理専門職の技能としての「見立て」という観点から整理することによって、新しい理解が開かれ、また実践的に有意義であることを示した。

これまでの連携問題の本質は、心理職側から見れば、池田・上田・塚崎・彦坂（2001）が述べたように「心理職が認識のギャップを埋めるために（連携相手に）伝える“ことば”をもたない」ことであった。しかし、ここまで論を進めてきて、われわれには「見立て」があるということに気がついた。

カウンセラーが「見立て」の力をみがくことが、学校現場における多職種間連携の問題を解決する近道であり、王道であろう。

本稿が、今後の学校現場における専門職間のよりよい連携の一助となれば幸いである。

文 献

- 浅原知恵・橋本貴裕・高梨利恵子・渡邊美加（2016）：心理臨床家の専門性とは何か—熟練臨床家による語りの質的分析。心理臨床学研究，第34巻，第4号，377-389。
- 土居健郎（1992）：新訂 方法としての面接。医学書院。
- 江村佐和子（2011）：教師とスクールカウンセラーの連携について—専門職の認識の異同の視点から—。比治山大学大学院現代文化研究科附属心理相談センター 心理相談センター年報，第7号37-45。
- 池田直樹・上田琢哉・塚崎百合子・彦坂道子（2001）：学校との連携をめぐる。文京区教育センター教育相談活動報告，第5号，22-30。
- 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。
- 河合隼雄（1992）：子どもと学校。岩波新書。
- 河合隼雄（1995）：臨床教育学入門。岩波書店。
- 文部科学省（2004）：文部科学省ホームページ。スクールカウンセラー活用事業補助。
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2015/04/07/1356615_011.pdf
- 文部科学省（2015）：チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（中教審第185号）。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm
- 村瀬嘉代子監修・東京学校臨床心理研究会編（2013）：学校が求めるスクールカウンセラー アセスメントとコンサルテーションを中心に。遠見書房。
- 長屋裕介・中田行重（2016）：スクールカウンセラーと教員の連携・協働に関する現状と課題。関西大学心理臨床センター紀要，第7号，49-56。
- 岡昌之（2000）：面接による診断と見立て—心理臨床的立場。氏原寛・成田善弘（編）。臨床心理学2—診断と見立て。培風館。90-100。

- 多田道太郎（2014）：しぐさの日本文化。講談社。
- 山本力・塚本千秋・西山久子・赤澤大史（2003）：教育臨床における見立て・評価について。岡山大学教育実践総合センター紀要，第3巻，155-166。

（2017年9月11日受理）