

資 料

教育臨床における見立て・評価について

—教育実践総合センター研修講座・教育臨床部門分科会の報告—

山本 力 (岡山大学教育学部) 塚本 千秋 (岡山大学教育学部)

西山 久子 (岡山学芸館高等学校) 赤澤 大史 (東岡山工業高校)

以下の報告は、平成14年8月26日に開催された岡山大学教育学部附属教育実践総合センター研修講座の教育臨床部門の分科会「シンポジウム:教育臨床における評価・見立てについて」での報告内容をもとに、発表者がそれぞれに再構成して書き下ろしたものである。シンポジウムのコーディネーターは塚本千秋が行った。そして、まず心理臨床の視点から山本が教育臨床の見立てとは何かについて模索した見解を報告した。続いて専任スクールカウンセラーの立場から西山が米国のスクールカウンセリングをモデルにした評価の仕方を詳しい報告した。最後に学校でのブリーフセラピーの可能性を探る教師の視点から赤澤が実践的な方法と認識を報告した。

キーワード: 教育臨床, 評価・見立て, 教育相談体制

I. シンポジウムの開催にあたって—問題の所在—

[塚本千秋]

今日、教育における「評価」が、教育界のみならず社会的な関心を集めている。その背景にはいくつかの要因が考えられる。ひとつは、文部科学省の大きな方針変換によって、児童生徒の成績評価法が「相対評価」から「絶対評価」に転じたことがあげられる。児童の学力低下が社会的に問題視される今日、絶対評価というやりかたが、「学力の低下に歯止めをかけ、真に生徒の資質の向上につながってゆく」ものなのか、逆に言えば「どのように絶対評価をおこなえばそれが果たせるのか」が問われている。

次に、総合学習やゆとり教育の推進が図られる中で、そのような「数字に表れない、あるいは表しにくい教育の成果を、どのように評価すればよいのか」という問題意識がある。そこから敷衍して、「そのような総合学習そのものをどう評価するか」、そして「それを企画、実行した教員をどのように評価するのか」という観点浮かび上がって来ると思われる。

一方、教育臨床という営みについて考えると、「評価」という行為との関連については、無関係とまでは言わないが、これまであまり重視されてこなかったように思われる。むしろ「評価できないもの」として教育臨床を考えている人も多いであろう。その理由については後述するが、実際、「評価」という観点から、教育臨

床を論じた文献は非常に少ない。教育臨床的な実践がなされるようになって久しいが、今回、「評価」が社会的に注目を集めていることをきっかけとして、評価という観点から教育臨床を見直すことは意義深いことと考える。

さて、「見立て・評価」という語をキーワードに教育臨床を考える場合、やはりいくつかの観点があるように思われる。ひとつは、相対評価から絶対評価への移行も含め、「教師による生徒の見立て・評価」ないしは「その評価方法の変更」等が、生徒の心理にどのような影響を及ぼすか、という観点である《観点1》。言うまでもないことであるが、子どもだけでなく人間の心理は、他者からどのように評価されるかに強い影響を受けている。教育臨床の領域に限って言っても、児童・生徒のこころの不調の背景に、教師や親から正しく評価をされなかった、という思いが見え隠れすることは決して少なくない。逆に、正当な評価を受けることにより、心理的な苦境から脱出する事例もあるであろう。このように評価とは、その如何によって、評価対象者の狭義の意欲、すなわち学習への意欲のみならず、生きてゆくことへ意欲を高めたり、失わせたりするものであり、きわめて重要な行為といえよう。

次に、「教育臨床という視点から児童を見立て、評価するとはどういうことか」という観点があげられる《観点2》。筆者は精神科医師であるが、医学には「診断」という用語がある。今日の臨床精神医学における「診

断」の潮流は、アメリカ精神医学会の手によるDSM（精神障害に対する診断・統計マニュアル）の世界的な普及によって、ここ20年で大きく様変わりした。この普及の結果、精神科医療従事者は「便利な共通語」を手にしたが、そのかわりに臨床現場において必要な微妙なニュアンスを表現する力を失いつつある。DSMという一見科学的な評価方法がもたらした精神科医療の変容を知ること、教育臨床における評価を考える際の一つの視点を提供すると思われる。また臨床心理学においては、心理査定（サイコロジカル・アセスメント）という用語がある。簡単に言えば、心理検査や面接を通じて、クライアントの生物学的・心理的・社会的な歴史と現状を正しく評価し（見立て）て、それに見合った介入（心理面接など臨床心理学的なかわり、他職種の専門家の力を借りる等）を準備する作業である。今日の臨床心理学の趨勢では、少なくとも臨床心理学的なかわりを開始するにあたって必須の作業と考えられている。一方で、この作業については、批判もあり、有名なところではカール・ロジャーズが、評価という作業による「人間の限定」に否定的な見解を示し、人間の無限の可能性を追求していった営みがあげられる。教育現場においても、「いわゆる学問の部分に限定した評価なら理解もできる」が、「児童・生徒を『丸ごと』評価するような営みは、教育の逸脱であり越権である」という指摘もなされている。

最後に、「教育相談やコンサルテーションなど教育臨床的な営みそのものをどのように評価するか」という観点がある《観点3》。教育臨床の領域は、各種の開発的・予防的な技法の発展、さまざまなこころの失調や危機に対する心理教育と呼ばれる営み、ピア・カウンセリングやピア・サポートの発展などに伴い、次第に領域を広げており、今日では総合学習の時間にも取り入れられようとしている。このような幅広い営みが、俗な言葉で言えば「やりっぱなし」にならないように、それらの営みの効果や影響が正しく評価され、今後の展開に活かされていかなければならない。そしてもちろん、立派な成果をあげた教員が、教員集団の中で正しく評価され、実績として認められなければ、その営みは「あるひとりの教員の趣味的な努力」として片づけられ、その後の発展につながらなかったり、その教員自身が嫌気がさしてやめてしまったりなどという残念な結果となるであろう。

以上、教育臨床という領域での「評価」について、3つの観点をあげた。《観点1》については、教育臨床の実践の中身として、事例報告などを通じ、これまで

たびたびとりあげられてきた観点であり、それを論じていると議論が拡散してしまうであろう。

そこで、このミニ・シンポジウムでは、《観点2》《観点3》、すなわち「教育臨床という視点ないし立場から児童を見立て・評価するとはどういうことか」「教育相談やコンサルテーションなど教育臨床的な営みそのものをどのように評価するか」の二つの観点到に注目して、シンポジストに発言していただくこととした。

Ⅱ. 教育臨床における見立ての模索と検討

[山本 力]

私は対話を通しての心理臨床の実践を30年ほど続けてきた。心理臨床ではクライアントのアセスメントや見立ては臨床的な支援を行う前提として不可欠である。しかし、学校教育相談に代表される教育臨床の分野ではアセスメントや診断について論議されることはほとんどなかったように思われる。もちろん教育相談でも生徒の行動に対してADHDとの「診断」をもらったり、不登校の類型を「同定」したり、学級崩壊などと判断したりする。だだ、そのような診断・評価は精神医学の診断類型や心理臨床の査定方法を援用してきたに過ぎないと見なすのは言い過ぎてあろうか。

看護の領域に「看護診断」があり、福祉の領域に「社会診断 (Richmond, M)」があるように、教育の領域でも教育臨床に特有の診断の視点があってもよいのではないかと考える。とはいっても、私に具体的な案があるわけではないし、将来にわたって系統的な診断カテゴリーが生まれることも期待はできない。それでも現時点で私が考えていることの一端を述べて、教育臨床の見立てについて検討を進めていくための糸口としたい。

(注記：以下の記述内容は、問題意識はシンポジウムと同じであるが、その内容構成は当日と相当に異なること、また実践の評価に関しては省略することをお断りしておきたい。)

1. 「見立て」の意味と機能

臨床の領域で「見立て」という言葉がよく使われる。この言葉は他の専門用語のような訳語ではない。類似する用語として、診断・アセスメント(査定)・評価・理解などがあり、時として互換的に用いられている。見立てという言葉は精神科診療や心理臨床の用語として普及させたのは精神科医の土居健郎である。土居氏は「見立て」という用語の意味するところを以下のよう

に簡潔に述べている。

『見立て』は診断的なものを含んでいるが、しかし単に患者に病名を付すことではない。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含むものであって、きわめて個別的なものである」（土居,1996）

要するに土居にとって、「見立て」とは個別的な“clinical judgement”のプロセスであり、臨床的支援は見立ての深まりと平行して進んでいくものであると、理解されよう。

同じく精神科医の神田橋(1984)は「診断」機能という視点からその機能を三つに区分している。土居の所説と一部重なるが、分かりやすいので紹介しておきたい。診断の第一機能は経過を見通し、治療指針を立てることである。医療の場合、診断類型は理念的には原因論・症候論・経過の見通し・治療法がセットになっている。その結果、もっとも重要な働きが「対処の指針」といっての第一機能である。第二機能は治療チームなど専門家の間の「共通言語」として役立つことである。米国の精神医学会が定めている精神障害の診断と統計のマニュアル、つまり DSM-IV は共通言語を生み出そうとした努力の産物である。第三機能は、患者さんへの説明をする際の必要な見立てがある。いわゆる専門的な診断名とは異なり、患者さんに分かるように噛み砕かれた「説明方法」である。インフォームド・コンセントの思想が拡大しつつある昨今、説明の道具としての見立ての機能は意義が増大している。以上の「対処指針」「共通言語」「説明方法」が見立ての三大機能であるという。

要するに、見立てとは単なる診断分類やパーソナリティ評価にとどまるものではない。面接という出会いの各局面において対象(クライアント)への適切な関わり方を決定する臨床的な判断である。したがって診断分類はその一部に過ぎない。

2. 学校という「枠組み」から見える問題

近年になって、教育臨床とか学校臨床などという表現法が生まれ、ある種のブームになっている。本シンポジウムで「教育臨床における見立て」という問題提起をしたので、私なりの意味づけをしておこうと思う。

教育臨床の見立てという視点は、子どもと教職員に

顕在化する心理・社会的な問題を「学校という枠組み」から捉えなおそうとする試みである。精神医学的診断や心理学的検査による査定にとどまらず、教育臨床に固有の見立ての視点やプロセスがあるのではないか、という素朴な問題意識が出发点である。

例えば、生徒指導や教育相談における主要な課題として、学級崩壊(学級機能不全)・校内暴力・校則違反・学校内のいじめ・学校生活に起因する不登校・教室忌避・授業中の立ち歩きや私語など、臨床心理学や精神医学の俎上には乗りにくいテーマが多くある。しかし、これらの問題を適切に査定する確立した方法はない。大部分は教師が経験的に対応しているに過ぎない。これらの問題の理解の仕方、見立ての仕方を確立していくことは今後の課題となろう。

不登校の問題を考えると、しばしば家にいるとどうして学校に行けないのか、まったく分からないほど元気に過ごしている子どもがいる。「明るい不登校」という表現で記述されている子どもの状態も、この種の子どもであろう。登校刺激を排除して家庭で生活する限りは目立った問題はないのに、学校、あるいは教室という枠に入れようとするとか何かの問題が浮き出してくる。

学校のどのような特性が、子どもの隠された脆弱さを顕在化させるのか。その検討にあたっては、心理学的尺度を利用した「学校ストレス」の研究もひとつの示唆になる。私の臨床経験にもとづく主観認識であるが、以下の3点が困難さの背景要因と考える。①半強制的な「勉強」と勤勉性を求められる場、②家庭や地域では失われた集団生活と「仲間関係」の大変さ、③校則や時間的・空間的な「自由の拘束」、等の要因が子どもの躓きの石になっているのかもしれない。適応指導教室やフリースペースでは、これらの要因を大幅に緩和し、ストレスの軽減を図っている。これらの要因が少ない環境では子どもの精神的な弱さを析出させる閾値を高めることに貢献するであろう。

以上の認識と連動して、今日の学校特有の「枠」を変更すれば、子供の問題は変化したり、改善したりするのか、という新たな問いが生まれる。それは学校改革の発想を生む。しかし、それも慎重な検討の必要がある。ちょうど学校に行けないのはその学校に問題があるからとみなし、無理して転校しても必ずしも問題の解決につながらないことが多い。今日のゆとり教育や総合学習などの導入による教育改革もこのような古い枠を制度的に変革しようとする試行的な努力であるが、必ずしも成功しているとはいえない。また学力不

足という副作用もでて新たな軌道修正が求められている。現実の改善は理論どおりにいかない、それだけに極めて難しい個別的「判断」力を教育臨床家はつけていかねばならない。

3. 複眼の見立て、重層的な見立て

学校現場という枠の中で生活する子どもの見立ては複雑である。いわば、子どもと「学校」の相互作用のあり様を通じて子どもの問題を見立てるのだから一筋縄にはいかない。

複眼の見立て：誰が診断や見立てを行うのか、その主体の違いによって、その内容は異なる。例えば、不登校の子ども「見立て」を、精神科医が行う場合と、教師が行う場合とでは、土居の定義を思い出せば分かるように、見立てる内容は当然異なってくる。同じ臨床心理士であっても、学校外の専門機関で見立てる場合と、スクールカウンセラーとして学校現場で見立てる場合とでは、その結果が異なるであろう。したがって、見立てという行為は、医学的な診断分類のような「共通言語」とはなりにくい。当該の子どもとの対人関係の性質によって異なる、相対的な内容となるであろう。

担任、養護教諭、相談係り、スクールカウンセラーと、各々の眼で見てきた全体像を明確化することによって、学校での子どもの姿が見えてくる。つまり、単眼ではなく、複眼による見立てを行うのが、ひとつの特徴である。

重層的な見立て：つぎに大事なことは、子どもの見立てだけではなく、その子が所属する学級風土や仲間関係、学校や地域の特性なども含めたケース理解が必要になることが少なくない。通常の心理臨床ではクライアントとその家族の見立てが中心であるが、教育臨床ではそれに加えて学級や学校全体のあり様にまで視点移動させながら見立てる必要がある。教師のメンタルヘルスの場合には、職員室の人間関係のダイナミズム、学年団の方針、管理職のスタンスや一般教員との関係性なども視野に入れる必要がある。以上のようにイクステンシブに、重層的に見立てていく必要がある。

4. 教育臨床の見立ての暫定的まとめ

最後にまとめに代えて、現在の私が意識化している教育臨床の見立てについての留意点を列記してみたい。さらなる議論のたたき台としていただきたい。

[1] ケースマネージメントの査定

教育臨床での見立ての一つに臨床心理学的査定や精

神医学的な診断基準により照合して医学的な意味での疾患であるかどうかの見極めが必要である。つまり難しいケースの場合、学校のみで対応できる問題かどうかを判断する。病理水準が重いと疑われる場合は医療機関等の専門機関への「照会」も含めて鑑別の査定をする。さらには、生徒指導上の問題行動の場合は警察等と連携すべきかどうかも見極めを要する。このような見立ての認識は、いわゆる社会資源を有効に利用するための見立て、つまりケースマネージメントやコーディネート基礎となる見立てへとつながることが大切である。

[2] 子どもと学校の相互作用の見立て

教育臨床の見立ては、子どもの内面的理解はもちろん、その子どもが生活する学校環境との相互作用のあり様を査定し理解する。とくに、学校での教師-生徒関係・仲間関係についての心理・社会的な理解が重要である。要は人間関係のダイナミズムに関する理解と調整が支援の核となろう。そのためにも、関わっている複数の教員による複眼の視点での理解と判断を統合していくことも必要となる。

[3] ストーリーと意味の解釈仮説の生成

「見立て」の語義には何かに「みなす」という意味がある。つまり、問題行動の生起のストーリーと意味をより具象的に理解するための解釈行為という側面である。対象者に「何が生起しているのか」、そのストーリーを理解していかなければならない。ただ、その解釈的読みは「仮説」として位置づけ、介入の糸口をみつけるヒントにすることが大切であろう。

[4] ポジティブな資質の発見と評価

「見立て」の類義語である、評価の英語である“evaluation”や“appraisal”には肯定的な意味合いが含まれている。そこに示唆されるように見立てには子どもや査定対象のネガティブな側面のみならず「ポジティブな側面」の評価も含まれる。要するに心の病理の理解と同時に、心の健康さや「自我の強さ」の評価が不可欠である。なぜなら教育臨床的な支援はその健康な領域に働きかけ、対象者の思いやニーズを明確化しながら、「発見的に」進展していくプロセスであるからである。

[5] 対応方法の指針を示唆する見立て

医学的診断が処置・治療法を決定付けるのと同様に、教育臨床の見立ても対象者の「理解」に加えて適切な「介入」を示唆するものでもある。見立ての基本は個々の生徒とその環境の理解にあるが、臨床活動のための見立てである以上、援助の指針とつながらなくてはな

らない。とはいっても対応方法を性急に求めるのではなく、まず子どもの不安や苦痛、可能性などの内面理解が適切になされることが求められる。

[6] 個々の、時々における「臨床的判断」

教育臨床の見立ては、個々の事例に適用される「臨床的な判断」の総体である。その臨床的判断は必ずしも確定的な判断ではなく、援助の経過に沿ってある程度変貌し、深まっていく性質のものである。

今回の「教育臨床における『見立て』の模索」という問題提起は、私の抱えている素朴な問題意識のひとつである。どれだけ普遍性がある問いかは分からないが、借り物でない教育臨床の見立てのあり方を模索していく契機としていきたいと考えるものである。

【文献】

- ・土居健郎「見立ての問題性」, 所収『精神療法』22(2) 金剛出版 1996
- ・神田橋條治「精神科診断面接のコツ」 岩崎学術出版社 1984

Ⅲ. 教育臨床と評価（見立て）について

[西山久子]

はじめに

筆者は、現在私立の高等学校で専任のスクールカウンセラーとして勤務しているが、その研修は主としてアメリカで受けてきた。そのため、筆者の実践はアメリカでのスクールカウンセリングを基礎としながら、それを日本の現場での実情に合わせるように行っていることになる。本シンポジウムでは、こうした筆者の現在の立場から、教育臨床と評価(見立て)をいかにとらえるかについて論じたいと思う。

なお、現在の勤務先が高等学校であるため、高校での実践をもとにした内容ではあるが、学習カリキュラムに大きく左右されることの少ない分野なので、小中学校の教員の方にも参考になると考えている。

1. アメリカでのスクールカウンセリングモデル

アメリカでは、基本的に中学校以上の学年では、学級担任がおらず、教科指導以外の分野では、スクールカウンセラーが生徒に対する支援を行っている。例えば生徒が問題を抱えたと、その生徒を担当するスクールカウンセラーが保護者と話したり、必要な担当者(例

えば学校心理士や生徒指導担当の教頭)にリファーする。生徒の方も、何か問題が生じた場合、親しみを感じている教科の教師のところに行く場合もあるが、通常はスクールカウンセラーに相談する。そうした意味で、日本で考えられているクリニックモデルのスクールカウンセリングとは大きく異なっている。

2. 生徒の抱える問題の解決のための見立て《観点2》

筆者の在籍する高校でも、生徒の包括的な支援を行なうのがスクールカウンセラーの役目であるという立場で、学校内のカウンセリングプログラムを作っている。そうした考え方で生徒の状況を見立てるとすると、以下のような視点からの見立てが含まれることになる。

- ①学習到達度の把握(学校への出席や授業の態度も含む)
- ②学校を中心とする社会適応の見立て(暫定的な臨床心理査定を含む)
- ③進路面の方向性

この①～③の各視点ごとに、生徒の開発的な支援が行なわれているかどうかをはかることになる。すなわち、それぞれの視点から見て、

□その生徒は「成長」しているか?

□その生徒にとっての学校での環境は適当か?

ということを見立てるわけである。生徒の状況はひとりひとり異なっているのを、それを踏まえて、①～③を見きわめることは言うまでもない。

具体的に言えば、まず学習面の支援として学習到達度の把握(①)がある。学校では、各教科担任が具体的な到達度を評価することになるが、その生徒が学校に来ていない場合にはどうなるだろうか。やはり生徒の出席状況を向上させるための関わりが必要であろう。そこで、スクールカウンセラーが学級担任と連携して、その問題の原因を把握し、それに対する対応策をたてて生徒を支援することになる。ここで、保護者にもその「チーム」に加わってもらい、生徒の支援の方向性が学校と家庭との間でずれないように意思の疎通を図ることが重要である。そうした「生徒支援チーム」の推進役として、スクールカウンセラーが必要に応じて動くわけである。当然、多くの教科の教師もこのような活動を習慣的に行なっているの、そのような場合には、スクールカウンセラーはその教員の時間的・精神的な支援力を「把握」し、関与が必要かどうかを見きわめるという「見立て」が必要になる。例えば、生徒の出席上の問題には誰かが関与して支援しなければな

らないが、それが必ずしもスクールカウンセラーではなくともよいわけである。

治療的なモデルでは、クライアントの悪い状態を支援することが最優先だが、学校では、「悪い状態」になくとも、前に比べて「気になりかけてきた」状態の生徒を把握しておくことも必要である。「生徒が成長しているかどうか」、「学力面、心理・社会面での成長のペースはどうか」などは、いわゆる学力の低い生徒へのケアを越えた対応が必要となる。

また、生徒が問題を起こしたときに、その生徒が背景にどのような問題を抱えているのかについて、客観的な視点で見る必要がある。その生徒の問題行動の背景に、「器質的原因」や「家庭環境面の原因」があるかどうかなどである。例えば、もし生徒が進路を決める時期に生徒指導上の問題を起こし始めている場合、本人が思っている進路と、家族の希望や家庭環境が許す進路との間に食い違いがあるとしたら、それを改善せずには根本的な解決は得られない。また、生徒がADDやAD/HDなどの問題を抱えているなら、現状の学習環境がその生徒が自分に合っているかどうかを再検討することも必要になる。

このような、生徒の抱える様々な問題の解決に向けた対応として、生徒に対しIEPという個別教育計画をたてるという考え方が日本に紹介されている。IEPでは、各教科担任や学級担任が行なう授業形態にそのままでは適応できない生徒の対応を検討する。IEPが必要かどうかの見極めも個別評価のひとつと考えられる。⇒文末参照 IEP

3. 学校の教育相談体制の評価《観点3》

次に、学校の教育相談体制そのものをどのように評価するか、について述べる。それを評価するには、次の二つのことについて把握しておく必要がある。

①スタッフ(教職員、スクールカウンセラー)の教育臨床についての考え方の把握

②方向性のある「包括的」教育相談体制の浸透度の把握 ⇒例2) アドバイザリー制度

アメリカのスクールカウンセリングで特徴的なのは、そのモットーとするところを明らかにし、どのような

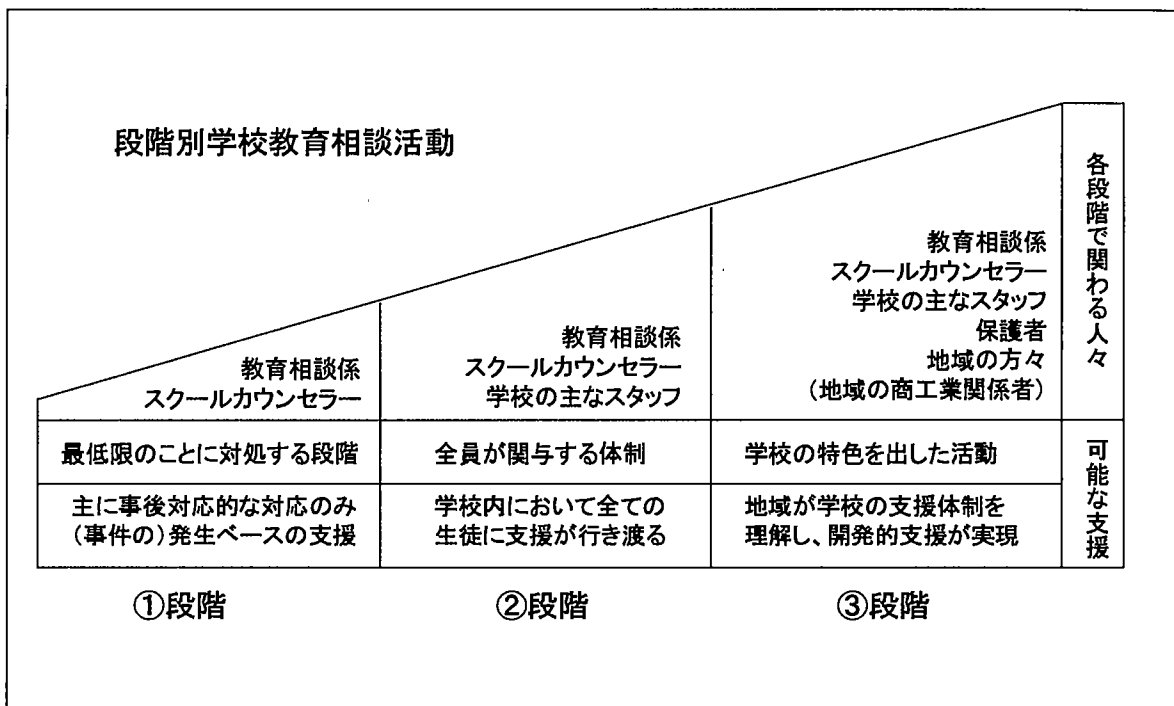
児童生徒を育てたいかをスタッフの間で共通認識として確認するところにある。この共通認識を基礎に、包括的なプログラムが作られる。しかし、アメリカでも日本でも、それぞれの学校における教育相談やスクールカウンセリングの体制の成熟度はまちまちなので、教育臨床家は、第一に学校のスタッフが教育臨床に対してどのような考えを持っているのかをつかんでおくことが必要となる。

(1)対象者、支援責任者の把握

まず、一人ひとりの生徒の発達のために、すべての生徒に対するアプローチが必要であると考えなのか、問題のある生徒だけへの支援なのかといった、対象となる生徒を誰ととらえるのかという問題がある。そして、支援者となるのは誰かについての把握も必要である。このように支援対象生徒や支援者を確認せずに介入してしまうと、しばしば誤解が生じる。ある先生は、相談活動は学級担任がすべて行わなければならないと考えているかもしれないし、一方ある先生は、教育相談担当者が前面に出るべきだと考えているかもしれない。教員の教育相談に対する考えを知っておくことで、自分の学校の教育相談体制を、どのように構築すればよいかが明確になるわけで、こうした把握は非常に重要なことであると思う。

(2)教育相談体制の段階的發展

下図に、教育相談体制の広がりや段階を示した。教育相談体制の浸透度や広がりによって、その時点でできることが異なるのは当然である。たとえば教育相談体制のモットーとするところが定められていたとしても、①段階の学校にとってはまず危機状態への対応など、事後対応で少なくとも必要最低限の内容のカバーしかできない状況もあり得る。校内の主なスタッフの意識が高まり、全員で教育相談を行なおうという意識が広がっている場合(②段階)は、より広範囲で予防的な活動ができると言える。さらに校内のスタッフに加え、地域の支援が得られる(③段階)ことで、より高度に開発的な体制が可能になる。例えば、生徒の職場体験などにも、地域の支援が得られ、教育相談のモットーを理解した生徒の成長を、包括的に支えていくことに協力を得ることができる。



(3)包括的教育相談体制の把握

教育相談を担当する職員は、学校全体を見渡して、包括的教育相談体制がとられているかを把握し、各児童・生徒の向上度ををはかる必要がある。そのために例えば、次のような問いを自らに課しておく必要があるだろう。

- ・適切な優先順位で児童・生徒のケアが行なわれているか？
- ・学校全体を見渡して、教育相談活動の行き届いていない児童・生徒はいないか？
- ・スタッフ・児童・生徒はその学校の教育相談体制を理解し、活用できているか？

生徒のケアが正しい優先順位でなされているかをチェックすることは重要である。生徒の中には、自分の問題をとても大きくアピールする者もいれば、逆に自分の中で抑えてなかなか外に出さない場合もある。目立つ生徒の問題ばかりが深刻とは限らないし、保護者が学校に掛け合っただけで相談や対応を求めてくるからといって、その生徒の問題の方が、他の生徒の問題より大きいとは言えない。そうした観点で、学校全体での教育相談的なケアが全ての生徒に行き届いているかどうか、具体的に言えば、「近頃表情の暗い生徒はいないか」「成績や出席率が特に低下している生徒はいないか」等を把握する必要がある。こうしたことを把

握するために、筆者の勤務する学校では、以下のようなチェックリストや会議、制度をもうけてその把握に努めている。

(i)気になる生徒チェック

筆者は学校で「気になる生徒チェック」を行っている。これは、簡単なチェックリストを使って先生方から各生徒の状況を報告してもらう方法である。クラス名簿の各生徒の欄に記号化されたチェック項目（例：成績低下、情緒不安定、生徒指導上の問題が多い、など）を記入するにすぎないが、相談室で全員の状態を理解し、すれ違う生徒に意味のある声かけをしたり、保護者からの相談の電話に、ある程度の予測を持って即応するにはとても役に立つ。また、各担任との間で、教育相談的な支援を必要としている生徒が誰であるかを確認しておくにも役立つ。

(ii)相談室での会議

相談室では、週1回の会議で気になる生徒を挙げ、対策を話し合っている。その時の把握のポイントは、①どの程度の状態か、②何が問題の本質か、③その生徒を取り巻く支援力はどうか、という観点である。それを把握する中で、保護者との関わりもどのようにすべきかが見えてくる。

(iii)アドバイザリー制度

もうひとつは、アドバイザリー制度を設けて、教育相談を直接担当するカウンセラーや相談員に加え、生

徒指導部のスタッフ、教務のスタッフと、リエゾン担当教員が、定例で宿泊研修(年1回)を行ったり、月例会議を持ったりしている。特に、リエゾン担当教員の役目は大きく、相談室から発信している情報や依頼が役立っているかどうかをフィードバックしたり、相談室の活用方法を先生たちに紹介したり、実際にモデルケースを取り上げたりして活用促進につとめている。

このように全体的なアプローチで、学校における教育相談活動を実践していくのが、学校教育相談のプログラム化であると考えている。このようにすることで特定の先生の持つ名人芸的なカウンセリングだけに偏らない、包括的な相談体制が構築できるようになると思う。⇒文末参照アドバイザー制度

4. 評価(見立て)について筆者が考えていること

(1)客観性を保つこと

日頃から、生徒を評価する場合に、筆者は次のようなことに気を付けている。

□自分の主観的な思いが、その生徒への対応への評価に影響を及ぼしていないか。

□その生徒の状況は自分以外の誰かが見ても同じであるといえるか

すなわち、「どれだけ客観的に・多角的にその生徒をみることができているか」ということである。熱心に生徒を指導していると、「わたしがこんなに一生懸命に指導しようとしているのに」など、生徒を主観的な視点で見る傾向が強くなる場合がある。例えば私語について言うと、自分では、ある生徒の私語の頻度が他の生徒に比べてとても高いように感じられることがある。しかし、実際にその頻度を調べてみると、他の生徒とかわらないということもある。その教師自身が特に強調したいと思っている場面で、たまたま私語をすることが続いただけかもしれない。また、実際に生徒の態度に問題がある場合でも、生徒が家族関係でうまくいっていない相手(父・母など)と先生を重ねて見て反抗している可能性もある。先生が生徒に対して厳しい指導の必要性を感じるとき、その生徒の「その時の行為を見て」感じていることなのか、「それまでに蓄積された先生と生徒の関係」を反映しているのかは、教育者として客観性をもって判断していかなければならないと感じる。このようなときに、自己調節を心がけることに加えて、コンサルテーションを受けることはとても役に立つ。

(2)意見や情報の交換(SST)

その生徒を見るのに、一人の教員だけでなく、その生徒に関わる複数の教員が短時間でも集まって、指導に関する意見や情報の交換をするということは、学校をひとつの守秘義務の共有体と考えればとても有効なことである。当然全てのケースにおいて学校全体で生徒の情報を常に共有する必要はないけれども。

その方法のひとつとして、アメリカで始められたものとして、SST(Student Success Team)と呼ばれる活動がある。上記の情報や意見の交換を、問題を抱えている生徒に関わる全ての先生で共有するミーティングである。そこでは、各先生が自分が関わってうまくいった方法、うまくいかなかった方法などを共有し、生徒がもっとも力を発揮できる体制をどのようにしたら作れるかを検討する。そうすることで、各教員が、逆効果を生む関わりをせずに済み、その生徒にとって効果的なかかわりをすることができる。

(3)アメリカ型スクールカウンセリング

アメリカ型スクールカウンセリングでは、以下の5つの要素を網羅して生徒を把握する。

評価対象：能力・発達/達成・興味・態度・行動

評価方法：標準テスト、行動観察、ソシオメトリック法、表現からの査定

現実には、偏りもあるが、少なくとも上記の内容を網羅する必要があるということを、研修などで確認する。日本では、標準テストの結果や先生の印象のみから生徒の評価が決まることが少なくないように思う。なるべく多軸的・多角的に生徒をみることは大切だと考える。

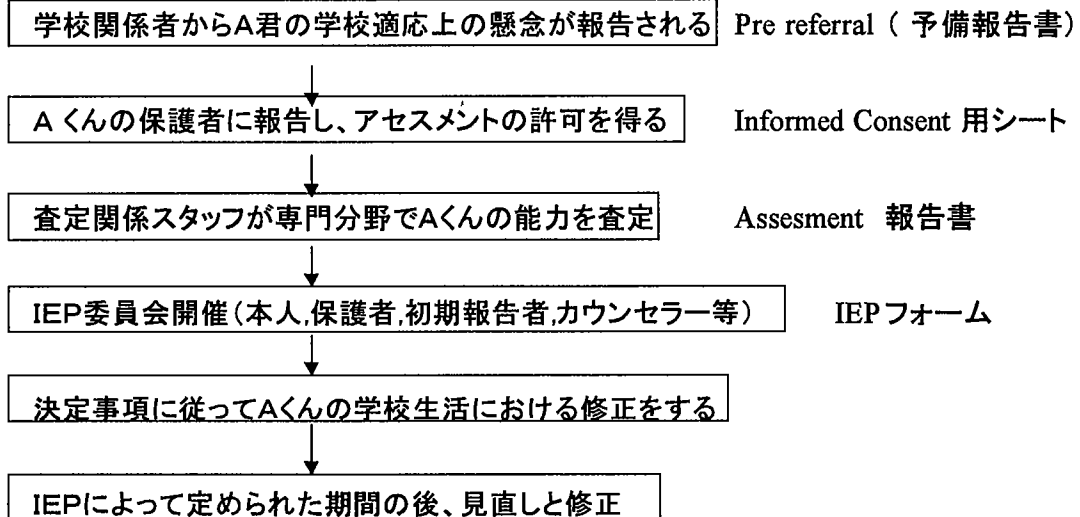
5. おわりに

教育相談は、未だに学校で校務分掌のひとつとしてとらえられていることが多いため、枠組みを作ることが難しい分野だと思う。しかし、計画を立て、実行し、必要などを修正しながら、学校全体が取り組む活動になるように方向付けていくには、客観的な視点を持って個々の生徒や生徒集団、そして学校組織の現状を把握し、必要な対応策を考えていくことが大切だと痛感している。筆者は学校教育相談の進化はそうした実践的な活動にかかっていると思っている。

IEP (Individual Educational Plan 個別教育プラン)

特殊教育から生まれた考え方。一人ひとりの生徒に適切な公教育を提供するために必要な「特別なニーズを持つ生徒」への学習指導方法の修正を、本人・家族の同意のもとで行う。

A 君のIEPが作成されるまでの流れ



教育相談プログラム アドバイザリースタッフ制度

構成員： カウンセラー・相談員、生徒指導教頭、生徒指導課長、リエゾン担当教諭、教務部長

活動： 学校の全体的な教育相談体制が適切に運営されているかどうかを定期的にふりかえり、必要な修正を行う

IV. 教育臨床の実践と評価について

[赤澤大史]

はじめに

校種や学校の雰囲気、教育相談を行う教員の立場や年齢や性別によって、教育相談活動における生徒評価《観点2》も、教育相談に対する評価のされ方《観点3》も異なってくるであろう。筆者は高等学校で教育相談系の役割を担っているが、あくまで自分の経験から「教育相談と評価」について考えていることを述べる。

1. 教師のものの見方（見立て方）の一般的傾向

評価と言うことを考えてゆく前提として、教員全般がものごとをどのようにとらえやすいか考えてみると、次のような傾向が浮かび上がってくる。

多くの教師は、児童生徒の言動も含め、学校で起きる現象を「因果論的な見方」によって把握する。すなわち「何が原因でそうなったのか」「なぜそうしたのか」といった問いかけがまずなされることが多い。

そのような傾向があるため、問題が起こると、まず悪いところ（原因）を見つければそれを取り除くことで改善されると考える。

その一方、動機を重視する傾向もある。結果はとも

かく、意図したこと、すなわち動機が善であるかどうかを重視する傾向も強い。有り体に言えば、「一生懸命に取り組んでいる」という姿勢が示されれば、十分な結果が得られていなくても、その懸命さが評価される場合もある。

2. 教育相談係を担当する教師が他の教師からどのように評価されるか《観点1》

教育相談係が熱心に教育相談に取り組んでいても、それが他の教員にポジティブに評価されるとは限らない。無論、相談対象となる児童生徒が改善しているかどうか、評価の分かれ目になることが多いが、それ以外にもいくつかの要因が考えられる。

(1) ポジティブに評価される場合

学校では、しばしば教師間の人間関係が、その教師の行動に対する評価に影響を及ぼす。たとえば相談係教師と担任がうまく役割分担して児童・生徒にかかわることができている場合、評価は高くなる。各自の役割に応じてチームとして協力体制がとれれば、教育相談そのものの評価も高くなる傾向にある。

また、相談係教師がまとめ役になって、担任教師や部活動の顧問教師など当該児童・生徒にかかわる教師の役割分担をうまく構成し、その結果チームとしてまとまれた場合なども評価は高い。すなわち協力体制が取り得たことをもって、高い評価が下されるといえる。

(2) ポジティブに評価されにくい場合

教師が自分の担任している生徒の問題を相談係教師に相談する場合に、相談係教師は、当然、教育相談の専門性という立場からアドバイスをを行うことが多い。この場合、二人は教師同士であり、同じ教育という専門性をもっているために、かえってスーパーヴァイゼ的な上下関係が意識されやすい。その結果、対等な関係を維持するのに困難が生じてくることがある。アドバイスをを行った教員にそのつもりはなくても、それを受けた側では上下関係についての葛藤が生じやすいのである。ことに指示・助言の色合いが強くなると「評価する、評価される」関係と感じ取られやすく、このことが両者の対等な立場が維持されることを困難にする。

担任教師から相談を受けた相談係教師が、その生徒と面談し、かわり続けてゆくうちに、2者の結びつきが次第に強くなり、その結果、相対的に担任との関係が薄くなっていくといった事態が生じることもあ

る。この状況でも両者の連携の意識、役割分担の意識が明確であればチームとして機能するが、それが不十分であると、感情的な行き違いが生じることがある。担任からは「相談係が生徒を取り込んでしまった」と見え、相談係からは「担任が十分に対応をしていない」と見えてしまうなどである。

3. 筆者の見立て（アセスメント）について《観点2》

自分自身が、教育相談係という立場から生徒をどのように見立てていたかについて改めて考えてみると、「この生徒は何が訴えたいのか？何を伝えたいのか？」ということから、「こういうことを訴えたいのではないか」「こういうことを伝えたいのではないか」という見立てをし、そこから「次にはこんな展開が考えられる」というかたちで見通しを持とうとしていたように思う。そこでは「何（What）？」という問いかけが強かったようである。今、気をつけているのは、「どのように（How？）」という見方である。どのように「困ったこと」は生じ、どのように「困っていて」、どのように「困らなくなっている」のだろうかという見方である。以下、このことを少し具体的に述べてみよう。

(1) 「未来日記」という番組

かつてTVで、「未来日記」という番組があった。「これから起こることが書いてある日記」を渡され、そこ書いてあるように行動していくと、それにつれてそれを演じている男女の感情が動き始めていくという内容である。たとえば、「〇月×日午前9時、赤澤は岡山駅地下改札口で藤原紀香と出会った」などとかかれた日記を渡され、そのように行動するわけである。

筆者はこの番組が大好きで随分熱心に見ていたのだが、ある時「自分に自分の未来日記を手渡すというのはどうだろうか」と思いついた。生徒はまさに成長する存在であり、変化の真っ只中にいる。こんな風になっていきたいという夢、その夢を語ること、それは「自分に自分の未来日記を手渡すこと」ではないか。そんな風に考えた。

(2) カズオ君の忘れ物

そこでさらに思い出したのは、先日、小学校教諭の友人から聞いたこんな話である。4年生のカズオ君は忘れ物が多くてその先生が何度も注意し、おかあさんとも話し合っただけ忘れ物を少なくしようとしていたのだが、なかなか成果があがらなかった。9月のことであ

る。2学期こそは忘れ物を少なくしようと考えていたのだが、やはり忘れ物は続いていた。彼は12月生まれだったので、この先生はカズオ君にこんな風に訊ねてみたという。

「カズオ君は、今日忘れ物をしちゃったんだけど、あと3ヶ月ちょっとで10歳になるよね。10歳のカズオ君はどんなふうになってる？」

カズオ君「10歳のボクはもう忘れ物なんかしなくなってる」

先生「そうだよね。10歳のカズオ君は忘れ物しなくなってるんだよね」

カズオ君は「毎日忘れ物をする」と言われているのだが、たまには忘れ物がない日があったりする。忘れ物がなかった日に、この先生はカズオ君にこう訊いた。

「カズオ君、10歳まではまだ3ヶ月もあるのに今日は<忘れ物をしない10歳のカズオ君>にもうなっちゃったね。カズオ君が今日忘れ物しなかったのは、どんなふうにしたからなのか教えてくれない？」

カズオ君はなかなか思いつかない様子だったが、先生は丁寧に昨日あったことを訊いていった。その結果、昨夜は連絡帳を見ながら母親と一緒に今日の用意をしたということが分かった。先生は、カズオ君にこう言った。

「カズオ君、まだ9歳なのに<忘れ物をしない10歳のカズオ君>になっちゃったんだねえ。<夜、連絡帳を見ながら、お母さんと一緒に翌日の準備をする>っていう方法を発見しちゃったんだねえ。この方法でしばらくやってみる？」

先生はこのことを母親に連絡し、協力をお願いした。カズオ君の忘れ物は無くなりにはしなかったが、減っていった。そんな時、先生はカズオ君にこんな話をした。

「カズオ君、忘れ物がずいぶん減ったよね。でもクラスではまだ忘れ物をよくする人が何人もいるよね。で、お願いなんだけど、カズオ君の発見した方法をみんなに教えてあげてもいいかなあ。」

カズオ君が快く承諾してくれたので、先生はこの方法を「カズオ君法」という名前をつけてクラス全員に紹介した。以後、忘れ物をした人は「<カズオ君法>を実践したの？」と確認され、カズオ君は「忘れ物対策の考案者」となった。カズオ君の忘れ物はさらに減っていった。

この話を聞いて、「これってまったく<未来日記>じゃないか!」と思った。「忘れ物をしない10歳のカズオ君」という「これから起こること」をカズオ君自身が自分に手渡してる。そして、そのような自分になる

具体的な方法をすでに実践していることに気づく。まさに、「どのように(How?)」に注目している。

4. 自分の教育相談活動をどう評価していくのか?《観点3》

シンポジウムのコーディネーターからこの問いをいただいて、うなってしまった。うなりながらも、「どうも自分は結構親切なんじゃないか」と思いついた。つまり、「相手のためによかれ」と思っ—一生懸命やってしまうところがある。場合によっては、「こっちがこれだけ一生懸命やってんのに、なんでキチンとできないのかなあ」と腹立たしくなったりする。これは相手からすると「ありがた迷惑」だったり、「お節介」だったりということも多いに違いない。こちらはあくまで善意なのでまた始末が悪いといった状況になりやすいだろう。

こういう傾向を自分が持っていると感じた以上、やはりこの点に注意しなくてはいけない。つまり、「相手のニーズはどのようなもので、自分のすることはそのニーズにあっているのか」ということに目配りしなくては、と考えた。そして、それは、こちらが推量するんじゃなくて、「とりあえず、どういうふうになるの—がいい感じ?」などと訊ねてみることではっきりする。ニーズがわからないんだから訊くのが自然だ。

つまり、自分の教育相談活動に対して、それをどう評価するか、と問われたときの基本は、結局の所、「ニーズにあったことをしてるかどうか」という問いに収斂してゆくのであろうと思う。

おわりに

まとまらない話になったが、教育相談を担当している教員として気をつけていることを述べた。教育相談という立場から生徒を見立てる場合には、「生徒が何を望んでいるのか」「生徒がどうなりたと思っているのか」に注目することが重要である。また、教育相談自体が他の教員から正當に評価されるためには、それぞれの立場を明らかにして協働関係を維持することが大事なのだと思う。それをまとめれば結局、「相手のニーズから遊離しない」ことであろう。

Title : Clinical Evaluation and Assessment in School Setting

Tsutomu YAMAMOTO (Faculty of Education, Okayama University)

Chiaki TSUKAMOTO (Faculty of Education, Okayama University)

Hisako NISHIYAMA (Okayama Gakugeikan High School)

Hiroshi AKAZAWA (Higashi Okayama Technical High School)

Abstract: This paper is aimed at reporting the matter of symposium on the subject of clinical evaluation and assessment in school setting. The focus of discussion is especially on our needs to evaluate and assess students, personnel, parents, ourselves and “school guidance and counseling program.” Each symposist expresses ones views and ideas, which are implemented through their work in school setting, and have to be elaborated in the future.

Key Words: Clinical Judgment, Assessment, Evaluation, School Counseling
