

教育センターにおける不登校中高生のための居場所づくり活動

—— 教育と臨床心理の視点を生かした協働のプロセス ——

久米 禎子*, 板東 郁美**, 鈴木 大輔***,
藤谷 みどり****, 吉田 悠乃*****, 渡邊 乃梨*****

(キーワード: 協働のプロセス, 教育スタッフ, 心理スタッフ, 危機的状況, 不登校生徒, 居場所)

I. 問題と目的

1. 不登校と居場所

1985年に不登校児の親たちにより学校外の子どもの居場所や学び・交流の場として「東京シューレ」が作られ、また1980年代後半の不登校の増加を背景として、1992年、当時の文部省により、学校が児童生徒にとって「心の居場所」の役割を果たす必要性や、不登校児童生徒の学校生活への復帰を目的とする教育支援センター（適応指導教室）¹の設置・整備の提言と、そのための施策が開始された。これらを契機として、心理的な意味を含む居場所という言葉が頻繁に用いられるようになり、居場所に関連する論考や研究が増加する一方、教育の分野や行政、ボランティア団体による「居場所づくり」の実践も広がっていった（石本，2009；西中，2014）。不登校問題の現場や心理臨床などの分野では現在、居場所は「ありのままにいられる」ことと「役に立っていると思える」ことの2つのキーワードで語られることが多く（石本，2009）、心理学における居場所とは対人関係を中心に据えた概念であり、「安心感」や「被受容感」「役割感」「自己有用感」「本来感」などを感じられる対人関係のある場として理解されつつある（西中，2014）。不登校児童生徒はいまだ多く、子どものための居場所づくりは依然として重要な課題である。そして、居場所づくりにおいては、単に物理的な居場所ではなく、心理的な意味での居場所が重視されている。

2. 居場所づくり活動

(1) 居場所づくりにおいて求められるもの

わが国で不登校の子どもたちの「居場所づくり」を担ってきたのは、おもに教育支援センターやフリースクールである。従来、公的機関である教育支援センターは、かつて一般的に用いられていた名称「適応指導教室」にある「適応」という表現や、制度上の設置目的が「学校復帰」であったために、いわゆる居場所支援を主な目的とする民間施設のフリースクールとは対立的に描かれることが多かった（樋口，2013）。しかしながら、実際には教育支援センターにおいても、援助目標として「心の居場所支援」が「学校復帰」とならんで重視されており、学校復帰と居場所支援は必ずしも対照的な支援ではないことが調査から明らかにされている（樋口，2013；金子・相馬，2014；米田，1999）。ただし、教育支援センターにおける「心の居場所」は、受容と共感に基づく民間のフリースペースのように「ただいだけでいい」という居場所とは異なり、子どもが自ら進んで学習したくなるように方向づけていく指導が行われているのが特徴である（樋口，2013）。

2003年、文科省は、不登校問題は「心の問題」のみならず「進路の問題」であり、不登校問題の解決の目標は子どもたちの将来的な「社会的自立」であるとして、そのための適切な働きかけや学校、地域、家庭の連携ネットワークによる支援を行うよう通達した。その一方で、教員が児童生徒に対して共感的理解の基本姿勢を持つ重

*鳴門教育大学心理臨床コース

**鳴門市堀江北小学校

***南但愛育会若草寮

****社会福祉法人げんきちびっこタイム品川

*****栗東市児童生徒支援室

*****栗東市社会福祉協議会

¹ 本稿では以下「教育支援センター」と表記する。

要性や、スクールカウンセラーとの連携、教育支援センターにおけるカウンセラー等の設置の必要性についても言及し、現在、不登校対応においては、教育的指導と心理的援助が子どもたちの生きる力を育むためにともに重視されている。

(2) 居場所づくりを担うスタッフ

わが国で不登校の子どもたちの居場所づくりの中核を担っているのは退職教職員を含む教育系の職員である(金子・相馬, 2014; 文科省, 2015, 2019; 米田, 1999)。臨床心理士をはじめとする心理系職員の配置の必要性は従来から指摘されているものの(金子・相馬, 2014; 大鐘, 2005など)、教育系職員に比べていまだにその割合は小さく、関わる時間も少ない。

指導員(主に教育的指導を行う)と相談員(主に心理的援助を行う)の役割や機能の違いについて調査した大鐘(2005)は、相談員に特徴的な役割として発達促進機能や連携機能を、指導員の役割として補習機能を見出している。実際、多くの教育支援センターにおいて、教育系の職員は学習支援や集団活動をおもに担当し、心理系の職員は個人面接やコンサルテーション、アセスメントを担当するといったように、各々の専門性を生かした役割分担が行なわれているようである(たとえば本間, 2001, 安川・石岡, 2006; 安川, 2014)。しかしながら、多くの子どもは心理面での援助を必要としていることから、米田(1999)は指導員が心理学的視点や援助の方法を身につける必要性を指摘している。また、不登校の児童生徒は思春期という子どもから大人への過渡期にもあるため、「クライアントの内的成熟をめざしながら、現実適応力の増進をあわせすすめること、非日常的時空間の意義を大切にしながらも、日常的関与、つまり実際場面でのさまざまな体験の幅と深みを拡げる努力も平行させる」(村瀬, 1996)ような関わりが重要であり、スクールカウンセリングの分野では、心理的援助と学校教育を統合したアプローチ(徳田, 2000, 2001)や、包括的スクールカウンセリングの考え方(植山, 2011)など、児童生徒個人への内省促進的支援だけでなく、学校・学級全体や地域社会までも視野に入れた予防啓発的支援や、関係育成的支援の重要性と有効性が示されている。このように、不登校児童生徒への援助においては、教育系スタッフも心理系スタッフも、自分の「専門」のことだけ行うのではなく、教育、臨床心理それぞれの専門性に立脚しながらも、柔軟に互いの良さを取り入れたり、サポートし合ったりしながら、児童生徒に対するより適切な支援を模索していく努力と工夫が求められる。

3. 教育系スタッフと心理系スタッフの協働

(1) 「協働(コラボレーション)」という視点

こうした教育的援助と心理的援助を統合する、あるいは相補的に働かせようとする実践は、以前より一部の現場では行われてきたが、2015年に中央教育審議会が「チームとしての学校」を打ち出したことで、近年、教育領域においても「チーム支援」や「多職種連携」の重要性が広く認識されるようになりつつある。その際に重要なキーワードとなるのが「協働(コラボレーション)」²である。協働とは、「所与のシステムの内外において異なる立場に立つ者同士が、共通の目標に向って、限られた期間内に互いの人的・物的資源を活用して、直面する問題の解決に寄与する対話と活動を展開すること」(亀口, 2002)であり、対等な立場で対話しながら責任とリソースを共有したり、互いにとって利益をもたらすような新たなものを生成していこうとする点などにその特徴がある(宇留田, 2004)。協働は、利用者に「援助の相乗効果」や「魅力ある多様なサービス」といった利益をもたらすだけでなく、援助者チームと利用者との関係の促進や、援助者がチームで支えあうことによるバーンアウトの防止、新たなサービスやシステムの開発の推進など多くの利点がある(藤川, 2008)。しかしながら、「援助のための協働の利点と課題は表裏一体」(藤川, 2008)であり、異なる専門性をもつ者同士が効果的な協働を行うのはそうたやすいことではない。宇留田(2004)は、専門者間の協働を成立させるうえで障害となる要因を、他職種の専門性に関する知識の欠如や、価値観や理論的基盤の違いから生じる対立などの専門性の違いに関する要因、リーダーシップの欠如や、参加意欲の欠如などグループ・ダイナミクスに関する要因、情報交換のための時間のなさや財政上の問題など物理的環境・制度に関する要因の3点にまとめている。

²心理臨床や医療、精神保健福祉、教育等の領域においては、「協働」と並んで「連携」という表現もよく用いられている。中村ら(2012)によれば、両者はほぼ同義に使われている例が多いが、「協働」は「連携」よりもその過程がより構造化され、各構成員がチームの一員であるという認識を強くもつとする意見もある。本稿では原則として「協働」という語を用いることとする。

(2) 協働の促進要因・阻害要因

教育領域における教育系スタッフと心理系スタッフの協働に関しては、1995年度にスクールカウンセラー（以下、SCと略記）制度が導入されて以来、「教師とSCの連携」というテーマで多くの調査や研究がなされてきた（土居・加藤，2011；江村，2011；伊藤，2011；百瀬・加瀬，2016；村田，2011；上杉，2004など）。SC活動においても、宇留田（2004）が指摘した専門性の違いやグループ・ダイナミクス、物理的環境・制度の不備などが連携を阻害する要因となり得るため、教師とSCが互いに対する期待やニーズを把握し、積極的に働きかけることや、学校の実情に即したSCの活用方法や体制の工夫・整備、学校に合わせた柔軟なSCの動きなどが効果的な連携には重要であることを、多くの先行研究が共通して指摘している。

しかしながら、松岡（2011）は、SCが行うべき役割についてはいまだに曖昧な部分が多く残され、SCも学校も手探りの部分が大きく、現場のSCたちの小さな工夫の積み重ねから生み出してきた提案を他の学校でも共通して有効なものであるか検証し、体系的にまとめる必要性を指摘している。また、新井・庄司（2014）も、どのような条件・方略によって円滑な協働が促進されるのかについての具体的な示唆を示した研究は未だ十分ではなく、教師との円滑な協働のために具体的な実践方法を詳細に検討することが必要だとしている。これまでに蓄積された先行研究から、協働の促進要因・阻害要因はある程度具体的に明らかにされているものの、現実場面では心理職、教師、学校、事例の性質等、さまざまな要因が複雑に絡み、先行研究で得られた知見を実践に移すことは必ずしも容易ではない。そして、こうした個別の事例において何が協働の成否を分けるのかは必ずしも明らかではないのである。

4. 教育系スタッフと心理系スタッフの視点・考え方の違い

実践の現場では個別的な要因が複雑に絡み合うため、あらゆる現場に一般化できる方法を見出すのは困難であろう。むしろ、阻害要因の背後にある、それぞれの専門職に特有の立場や視点、考え方を知ることが協働の出発点となると考えられる。このような問題意識から行われた研究がいくつかある。

北添ら（2005）は、教員、臨床心理士、精神科医の3つの職種について、守秘義務や他職種との連携に対する考え方を比較検討した。その結果、臨床心理士群は連携について生徒本人の意思を尊重するのに対して、教員群は教員自身や保護者の意見を重視し、また、他者に相談せざるを得ないときに、臨床心理士群や精神科医群の約9割が生徒本人にそのことを「伝える」と答えたのに対して、教員群では48%であった。

教師と心理臨床家の「視点」について質問紙調査を行った高嶋ら（2007）は、心理臨床家の視点には「内面に焦点を当てる」「相手のことを想像・推測する」「保留する」といった特徴があるのに対し、教師の視点には「状況把握」や「指導」「解決思考」といった特徴があること、さらにそれぞれ互いの立場の特徴を誇張してとらえる傾向があることを明らかにした。高嶋ら（2008）は、事例の見方にあらわれる教師と心理臨床家の「視点」や「視座」の特徴も調べ、教師は問題行動や対人関係のあり方、社会性や診断といった実際に観察できるものや明確なものに着目し、対応も保護者や専門機関との連携を視野に入れ、具体的、实际的で明確な方向性をもつ傾向があるが、子どもの内的世界や対人関係のもち方を個別的に見ていこうとする姿勢はそれほど強くないこと、一方、心理臨床家は与えられた情報のなかで事例にコミットし、そのうえでさらなる情報を求め、多面的、総合的に全体を見渡そうとする「俯瞰型」の視座をもつが、そうした視座を持てるかどうかは学校現場での経験の有無や長さに関連していることを見出した。

また、新井・庄司（2014）は、臨床心理士、教師、養護教諭によるアセスメントの特徴を比較し、教師は現在の子どもの問題行動などの客観的な情報を収集し、社会適応を目指した具体的な援助方針を立てて、登校日数や集団活動での様子、学習態度など具体的に客観的な行動の変化を捉えようとする傾向があるのに対して、臨床心理士は、主観的な内面の気持ちや悩みに重きを置き、過去に遡って情報を収集し、子どもを取り巻く周囲の関係者や環境の状況も含めて幅広く事例を把握しようとしたり、子どもの内面に寄り添う分、比較的長いスパンの修正の余地を残した緩やかな援助方針を立て、子どもの客観的な行動・様子の変化だけでなく、内面の変化や周囲の関係者の変化も重視し、悩みや周囲の環境の変化を慎重にとらえようとする傾向があることを見出している。

これらの研究はいずれも、教師と臨床心理士が相当に異なった視点や考え方をもっていることを示している。しかし、実際の対応においては、これらの視点や考え方はなかなか明示されず、本人にも自覚されていないことが多いのではないだろうか。そのため自他の視点を客観的にとらえることができず、自分とは異なる視点や考え方に対して、相違点を強調して認識したり、感情的に反応したりしやすくなるのだと推察されるが、視点の違いが実際に他職種との協働にどのように影響するのかは、まだ十分に明らかにはされていない。

5. 本稿の目的

そこで本稿では、教育領域の施設の1つである教育センターにおいて、教育系スタッフと心理系スタッフが協働して行った不登校中高生のための居場所づくり活動を取り上げ、教育的視点と臨床心理学視点という異なる視点をもつ両者が協働に至るプロセスとその阻害要因・促進要因を、双方の視点から具体的に明らかにすることを試みる。同一のプロセスを双方の視点からふりかえり、それぞれのなかでどのような変化が生じたのかを検討することによって、両者の見方の違いだけでなく、それが互いにどのような影響を及ぼし合うのかを明らかにできると考える。そのことにより、今後の教育的視点と臨床心理学的視点を生かした居場所づくりの実践の一助となることが期待される。なお、本稿で取り上げる活動において、教育系スタッフは教育センターの指導主事、心理系スタッフは臨床心理士を目指す大学院生である。指導主事は現職教員であるが、教育センターにおいては教員研修や教育相談活動などがその業務であり、一般の教師に比べると心理学的視点に触れたり、学んだりする機会が多い。また、大学院生は専門家として訓練中であるため、専門的視点や援助に未熟な点があることも想定される。これらの点も考慮に入れて分析を行っていくことにする。

Ⅱ. 居場所づくり活動の概要

1. 活動開始までの経緯

A県では県下の教育の充実を図るため、県立の総合教育センター(以下、センターと略記)が設置されている。センターはその機能の一つに「特別支援・相談機能」をもち、来所や電話による相談活動を行っている。主訴の多くを占めるのは不登校であるが、家庭外に出ることが難しい子どもの増加にともない、保護者からは家庭以外の子どもの居場所を求める声が多くあった。しかしながら、A県で教育支援センターが設置されている市町村は半分に満たず、また対象も中学生までであるため、とくに高校生に対する支援は喫緊の課題であった。そこでセンターではX-1年度より指導主事を中心に高校生の居場所づくりを試行的に開始し、X年度からはセンターとB大学大学院の連携事業として、臨床心理学を学ぶ大学院生と大学教員がスタッフに加わり、対象も中学生まで広げて、学校に行きづらい中高生のための居場所づくり活動を行うことになった。本稿では活動を本格的に立ち上げたX年度を取り上げ、教育系スタッフである指導主事と、心理系スタッフである臨床心理士を目指す大学院生の協働のプロセスを検討する。

2. スタッフ

A県立総合教育センター指導主事および研修生(小学校・中学校・高等学校の教員)4名、B大学大学院(臨床心理士養成指定大学院)修士2年生4名および教員1名。以下、指導主事らセンターの教育職系職員を「教員スタッフ」、臨床心理士を目指す大学院生を「院生スタッフ」、大学教員を「実習指導者」と表記する。参加する子どもの人数も考慮し、スタッフはローテーションを組んで、1回の活動に教員スタッフ、院生スタッフ各2名ずつ入ることにした。なお、本活動は大学院の実習の一環として位置づけられており、実習指導者は院生スタッフを指導するとともに、随時、教員スタッフと連絡を取り、教員スタッフとの合同ミーティングにも参加した。

3. 対象者

A県在住の不登校および不登校傾向の中高校生。活動の開始にあたって、学校やセンターにおけるチラシの配布・掲示、センターHPなどを通じて広報した。参加希望者は事前にセンターに電話で申し込むが、各回の予約は不要である。X年度は中学生4名、高校生2名の参加があった。回によって参加人数は異なるが、おおむね1~3名であった。また、希望する保護者に対しては教員スタッフが別室で個別相談を実施した。

4. 活動内容・場所等

X年3~5月を準備期間とし、X年6月からX+1年2月まで計30回の活動を行った。活動開始時点では活動の名称「ほっとスペース」と下記に示す大枠のみ決定しており、細かい内容や役割分担などは実際に活動を進めるなかで決めていくことになった。

場所：本活動専用の部屋のほか、プレイルーム、調理室、テニスコートなどセンターの施設。

時間：週1回、2時間(曜日時間は固定)。

活動内容：センターは教育機関であるが、「居場所づくり」という活動の趣旨から学習支援は行わず、スタッフ

とともに工作やスポーツ、調理等の活動に取り組むことを通して子どもが「ほっと」できる場を提供することを活動方針とした。各回の活動テーマは院生スタッフが中心となり、参加する子どもの興味や活動の難易度を考慮して決めることとした。X年度の活動テーマの一覧を表1に示す。

参加費：無料（ただし、調理等は実費負担あり）。

Ⅲ. 活動の経過

以下に、X年度（X年3月～X+1年2月）の活動の経過を教員スタッフと院生スタッフの関係性の变化に着目し、4期に分けて報告する。両者の協働のプロセスを検討することが本稿の目的であるため、経過の記述にあたっては、教員スタッフ、院生スタッフそれぞれの視点からプロセスをふり返り、両者を併記して示すことにした。

なお、記述の作成手順は以下の通りである。まず、本活動を振り返り、教員スタッフは代表の1名が、院生スタッフは4名全員が話し合っ、活動の内容およびその背景にあった考えや思いを言語化し、それぞれの記述を作成した。また本活動のキーワードである「居場所」についてどのように考えていたかも合わせて記述した（この5名はいずれも本稿の著者である）。教員スタッフと院生スタッフが各々の記述を作成したのち、それらを持ち寄って、上記の5名に実習指導者を加えた6名で検討したところ、関係性が変化したとらえた時期が両者でほぼ重なっていたため、それをもとに4期に区切った。さらに、実習指導者が両者の記述から各時期の概要をまとめて冒頭に示し、学内ミーティングにおける実習指導の様子を最後に補足した。

表1 X年度活動テーマ一覧

回	活動テーマ
1	折り紙（折って 切って 貼って 自由に折り紙）
2	工作（トイレトペーパークラフト～芯が〇〇に!?!～）
3	卓球大会（みんなで卓球!）
4	実験（の～びのびスライム）
5	ガーデニング・七夕飾り付け
6	クッキング～昔なつかしべっこうあめ～
7	散歩・ヨガ（体を動かそう!） 【台風のため中止】
8	夏を感じよう
9	気になるものしらべ☆
10	ヨガをしてみよう!
11	すごろくトーキング♪
12	散歩に出かけよう!
13	しおり作り
14	クッキング～月見団子～
15	体を動かそう!（卓球・体操）
16	気になるもの調べ
17	テニス
18	昔遊びを体験しよう!
19	クッキング～お伊モを食べよう♪～
20	散歩～どんぐりや落ち葉で工作～
21	アロマせっけん作り
22	体を動かそう!（ボウリング・ジャグリング）
23	クリスマスツリーを飾ろう!
24	クリスマス会
25	正月遊びをしよう!
26	すごろくトーキング2♪
27	ねん土で遊ぼう!
28	テニスをしよう
29	クッキング～バレンタイン～
30	ダンボール写真立て作り～好きな写真を撮ろう～

第1期：X年3月～5月（活動開始前）【活動の準備】

6月からの活動開始に向け、「子どもにとっての居場所」「子どもがほっとできる場所」を念頭において、院生スタッフと教員スタッフが相談しながら、部屋づくり（看板づくりや部屋のレイアウト、備品の準備など）や広報を行った。センターではこうした取り組みの前例がなく、双方にとって初めての試みであったため、一つ一つ相談し、確認しながら、一から部屋や活動計画をつくり上げていった。

【第1期をふりかえって】

教員スタッフ 院生スタッフと部屋のレイアウト、広報資料、マスコットキャラクターや看板について話し合った。「部屋のドアをあけておくのか」「スタッフの服装はどうするか」「音楽を流してもよいか」「生き物は飼えるか」等、院生スタッフの疑問に答えながら、教員スタッフも「子どもを迎える場所」のイメージをふくらませていった。

院生スタッフ 居場所づくりを一から立ち上げていくことに戸惑いを感じていた。大学内での勉強会で不登校や他県での居場所づくりの試みについて調べ、居場所づくりのイメージをふくらませた。子どもとの関わり方については、それぞれの子どものペースに寄り添うことを心がけようと考えていた。

実習指導者 学内ミーティングでは、不登校の概念や理論、居場所づくりの歴史や実践例などについて各自が調べ、その成果を共有して、基礎的な知識や理解を得るとともに、活動のイメージを形成するよう努めた。部屋づくりに関しては、他の実践例も参考に、できるだけ自分たちの感性を生かし、創意工夫するよう促した。

第2期：X年6月～7月（第1回～第7回）[活動の開始]

6月から子どもたちを迎え、いよいよ本格的に活動が開始した。開始当初は参加者も少なく、継続的な参加にもなかなかつながらなかった。そこで活動を広報するために、院生スタッフは活動の参加者やセンターに来所している子どもに向けてたよりを隔月で発行し、活動の報告や予定の告知を行うことにした。教員スタッフも県下の学校や来所相談の生徒・保護者に向けて広報を行った。この時期、活動中の教員スタッフと院生スタッフの間にはぎこちなさがあり、活動の進行や役割分担もどこかちぐはぐであった。しかしながら、それらを意識化・言語化し、お互いに話し合うには至らないまま、一学期の活動を終了した。

【第2期をふりかえって】

教員スタッフ 部屋は準備できたが、「ほっとする場所」がどのような場所なのか具体的なイメージができておらず、院生スタッフとのシェアも十分でなかった。この頃の教員スタッフは「子どもが不登校のためにできていないこと」に目が向き、「ここでの活動を通してそれを経験させたい」という思いが強かった。どんな活動をすれば子どもが登校していたときと同じように元気になるのだろうかと考え、学校でできないことが体験できる場、登校していた時と同じように元気になる場として「居場所」を考えていた。そのため、実際に子どもが来所すると、再登校した子どもを教室に受け入れるような気持ちになり、「学校でできないことをここで体験させたい」という思いの強さから、子どもに「してあげたい」という気持ちを押しついたり、院生スタッフに「聞き出してほしい」というような関わりを求めたりすることもあった。

また、院生スタッフがどのような関わりをするのか、それがどのような効果をもたらすのか実感がなく、活動のリーダーシップをとるべきかどうか迷っていた。院生スタッフに準備や関わりについてどこまで伝えればよいのかも迷った。活動後のシェアリングは、子どもがどのような活動をしたか、スタッフがどのような声をかけたかという「報告」が主で、なぜその活動をしたか、その言葉をかけようと思ったかという理由についてはシェアされず、表面的な内容にとどまっていた。信頼関係もまだできていなかったため、子どもの情報を院生スタッフに話してしまっても大丈夫だろうかという不安もあった。

院生スタッフ 詳細な活動計画を立てると子どもたちの自由な表現をなくしてしまうのではないかと考えていたため、あまり具体的に進行や役割分担を考えていなかった。子どもとの距離感や関わり方にも戸惑っていたが、活動の計画準備が不足していたことも自分たちの不安につながり、主体的に活動を進めていくことができなかった。教員スタッフとの役割分担もできていなかった。また「自分たちで考えた活動なのだから、教員スタッフに頼らず自分たちがやらなければ」という気負いもあり、たとえば、クッキングの際に家庭科が専門の教員スタッフに内容や進め方についてアドバイスを求めることも遠慮してしまっていた。

その一方で、子どもへの関わり方が教員スタッフと異なることに戸惑い、モヤモヤやイライラ、不満などを感じていたが、それをどのように解消すればよいのかわからなかった。自分たちが具体的にどのようなことに戸惑いを感じているのか意識できていなかった部分もあるし、それらをうまく言語化できず、どのように伝えてよいのかもわからなかった。何が専門性の違いなのか十分理解できていなかったため、何を選択して伝えればよいのかわからなかった部分もある。教員スタッフに対して、「見守りの姿勢でいていただきたい」とか「心理的な視点から見てこうした方が良いのでは」と思うこともあったが、自分たちの見方が本当に適切なのか自信や確信のなさがあり、教員スタッフへ考えや思いを伝える勇気がなかった。何より活動が始まったばかりで、教員スタッフとの信頼関係もまだできておらず、遠慮があった。実習生の立場として、自分たちのネガティブな意見を伝えることで、この先気まずくなったり、活動がやりにくくならないか不安にも思っていた。教員スタッフに対して、対等な立場というよりも、「先生」に対するような感じで、「先生と生徒」の関係性になってしまっていた部分もあったかもしれない。

実習指導者 院生スタッフが計画した活動が思うように進まなかったり、想定外の事態にうまく対応できなかったりした場面について学内ミーティングでふり返ると、事前に子どもの視点から活動の流れをイメージしておく

ことが不十分であったり、活動の流れや役割分担をスタッフ間で共有していなかったことが分かった。事前の計画や打ち合わせの不足から、目の前のことに対処することに手いっぱい臨機応変な対応ができなかったり、スタッフ同士の連携がうまくいかず、子どもへの関わりが手薄になってしまっていた。また、院生スタッフは、教員スタッフの子どもに対する指導的な関わりに対して違和感や窮屈さを感じているようであったが、それらが院生スタッフの側から積極的に言語化されることはなかった。実習指導者はまず、子どもの視点に立って活動の計画を立てることと、自分たちが感じている気持ちを意識化・言語化することに重きをおいて、活動計画の検討やふりかえりを進めていこうと考えた。

第3期：X年8月～11月（第8回～第21回）[役割と協働の模索]

一学期の活動を終えた時点で、院生スタッフは教員スタッフとの関係や子どもへの関わり方の違いに戸惑いや違和感を感じており、教員スタッフの方も院生スタッフへの接し方や役割分担について手探りの状態であったが、そうした話題が活動後のシェアリングの場で出されたことは一度もなかった。実習担当者は院生スタッフに、教員スタッフに自分たちの思いや考えを伝え、活動を進めていく上での共通理解を図るよう促した。そこで院生スタッフは思い切って教員スタッフにケース・カンファレンスの開催を提案することにした。これに教員スタッフも応じ、夏休み中の8月にケース・カンファレンス（第1回合同ミーティング）が開かれた。ケース・カンファレンスでは、院生スタッフがまとめた活動記録をもとに子どもたちとの関わりをスタッフ全員で振り返り、子どもの気持ちや背景について互いの意見を出し合い、互いの関わり方や役割分担についても率直に話し合った。

そして、活動中は院生スタッフが関わりの中心となり、教員スタッフは基本的にこれを見守るスタンスで参加することや、当日の活動開始前に活動の流れをスタッフ間で簡単に打ち合わせておくことなどが合意された。この合同ミーティングをきっかけに両者の話し合いが進み、二学期の活動が始まってしばらくすると、図1に示すような活動の流れがほぼ確立し、各々の役割分担も明確になっていった。

【第3期をふりかえって】

教員スタッフ ケース・カンファレンスでは、院生スタッフが子どもとのやり取りや子どもの様子を細かく記録していることに驚き、子どもたちのちょっとした言葉や、言葉には表れない表情や行動にも目を向け、その背景を想像して関わりを考えていることを知った。また、院生スタッフが子どもたちの心の動きや成長に寄り添って活動内容を計画する過程、実際に活動するなかで子どもたちが受け入れられ、自信をつける過程を見たときに、そうした関わりは院生スタッフの専門性なのだ気づいた。と同時に、自分たちの「居場所」のとらえ方や子どもたちへの関わり方を見直すようになり、教員スタッフは院生スタッフと同じような関わりをするのではなく、活動を運営する側として、活動を見守りながら院生スタッフの関わりを後方から支援していこうと話し合った。そして、子どもの進路や進学の情報収集、学校関係者との連携を積極的に行うようになった。

院生スタッフからは、子どもたちの家族の状況、保護者への教育相談、学校との連携等について質問されることが増えた。教員スタッフは情報を提供し、院生スタッフと子どもとの関わり方について話し合った。こうして

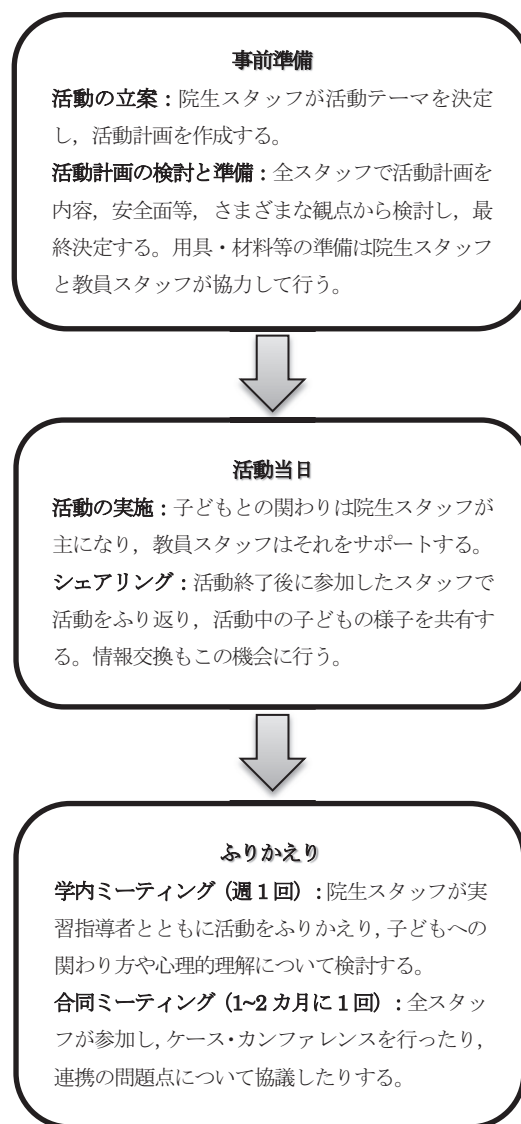


図1 活動の流れ

活動後のシェアリングや合同ミーティングで子どもたちについて感じたこと考えたことを院生スタッフと共有することは、教員スタッフが子どもたちを見る新たな視点を生み出した。それまで教員スタッフは、「不登校だから人と関わるとき緊張する」「学習や経験の不足から、この作業はできない」というように、まず、不登校ゆえにその子どもが身につけられていない、と捉えた部分から、子どもを理解しサポートしようとしていた。しかし、活動に参加している子どもをそのままに見ようとしている院生スタッフの視点に触れることで、不登校だからという視点で見るのではなく、まずありのままの子どもの言動を見て、そこから背景と重ね合わせながら想像し、寄り添うという視点が生まれた。また、この頃から教員スタッフ同士でも、子どもの行動に対するそれぞれの感じ方をよく話すようになった。

院生スタッフ 教員スタッフに自分たちの考えを伝えることが必要だと考え、まずは、子どもの気持ちに寄り添い、主体性を大事にしようとする院生スタッフの姿勢をケース・カンファレンスを通して知ってもらおうとした。この頃から教員スタッフと活動の方針について共有することを意識し始め、来所する子どもの家族の状況や不登校に至った経緯、学校との連携などの情報をできる限りくわしく教えてもらい、そうした情報もふまえて子どもとの関わり方を検討していくようにした。活動計画が漠然としていることによって活動に見通しを持たず、かえって子どもとの関わりに不安が増していることにも気づき、教員スタッフから、子どもに合わせた臨機応変な対応にも明確な計画性と事前準備が大切であることを学んだ。子どものことをイメージしながら計画と準備をしっかりと行うようになったことが、子どもの安心感にもつながったように感じた。そして、失敗を恐れて物事に慎重に取り組む子どもに対しては、その子どものペースで関わるよう意識し、失敗しても大丈夫という安心感のある雰囲気づくりを心がけたところ、次第に子どもが自分で意思をスタッフに伝えられるようになり、生き生きと活動し始めるなど、子どもとの関わりに手ごたえを感じるが増えた。

実習指導者 院生スタッフが教員スタッフに対して感じていた戸惑いや違和感は、教員スタッフとの間で表現されることなくますます蓄積され、主観的には活動の不自由さや不満として体験されているように思われた。このままの状況では子どもにとって居場所となるような活動の実現は難しいと考え、院生スタッフに、自分たちが何を大事に活動を行うのかを明確にし、それを教員スタッフに伝えるよう助言した。それまでの学内ミーティングにおいて院生スタッフは自らの関わり方を子どもとの関係性や子ども理解という視点から振り返り、自分たちなりの理解を少しずつ持てるようになってきていたので、これをケース・カンファレンスのなかで教員スタッフと共有することが有効なのではないかと考えた。

第4期：X年12月～X+1年2月（第23回～第30回）【信頼と協働】

この時期になると、教員スタッフと院生スタッフの間では、子どもたちについての情報共有のほか、活動時のそれぞれの動きについても事前に話し合うようになっており、スタッフ間の連携や活動の運営がスムーズになった。継続的に参加する子どもも増え、毎回の活動や子どもとの関わりに連続性が出てきた。活動に参加した子どもの中には高校卒業と大学進学希望が叶った者もあり、子どもの成長をスタッフで喜び合った。

【第4期をふりかえって】

教員スタッフ 子どもの様子や、院生スタッフの関わりによる子どもの変化をよく観察するようになり、当日の活動を院生スタッフに安心して任せられるようになった。一方で、ちょっとしたすきま時間や来所相談で行う教育相談を通して、学校や保護者との連携が深まっていった。院生スタッフは活動のなかで子どもの気持ちに寄り添い、自信を回復する手助けをし、一方、教員スタッフは単位や進路についての不安を軽減し、将来の目標を前向きに考えられるようサポートする、といったように、この頃には院生スタッフと教員スタッフが互いの役割を理解し、子どもに関われるようになった。このことが子どもの高校卒業や大学進学の一助となったと思われる。二学期最後のクリスマス会では、院生スタッフのがんばりと子どもの笑顔をうれしく思いながら活動を見守った。安心して活動する子どもたちの表情を見、院生スタッフが隣に寄り添うなかで子どもが話し始めた言葉聞いたとき、「ほっとスペース」の「ほっと」の意味を改めて考えるようになった。そして、三学期の活動最終日に院生スタッフと子どもの別れの場面を見たときに、「居場所があれば子どもはがんばれる」と実感した。「居場所」とは「学校でできていないことを補う場所」ではなく、「安心してありのままの自分でいられる場所」であり、そのような場を作ることで子どもは成長をしていくのだと気づいた。

院生スタッフ 活動の流れを自分たちで考え、シミュレーションを行うなどして入念に準備をし、関わり方についても事前に教員スタッフと共有するようになった。活動中に用具が足りないことに気づいたり、工作のアイデアに困ったり、クッキングが手際よく進められなかったりすると、教員スタッフが即座にフォローしてくれ、院生スタッフもまた教員スタッフに守られ、支えられていることを実感した。こうした教員スタッフの見守りや手助けが心強く、自信をもって活動に取り組めた。また、院生スタッフが自身の専門性を自覚したことで、教員スタッフの役割を尊重することができ、互いの専門性を活かしながら、安心して活動ができるようになった。子どもたちが安心して過ごせる居場所をつくるためには、スタッフ自身が自信をもって子どもたちを迎えられるようにしておくということが大切であること、そして、子どもたちとの信頼関係を築くには、まずはスタッフ間で信頼できる関係を築いておくことが重要となることも身をもって感じた。この時期は、子どもたちもより積極的、主体的に活動に参加するようになり、院生スタッフに甘えたり、スタッフが憧れの存在・モデルにもなっている子どももいた。最初の頃は言動や服装にやや幼い部分がみられた子どもが徐々に心身共に年相応に成長していくのも感じられた。最後の活動の日に受け取った子どもからの手紙には、「センターに行くことを何よりの楽しみにして毎日すごしていた」ということが書かれており、この活動が子どもにとって、学校や進路といった課題に挑戦していく原動力になっていたことを感じた。この活動を通して、「居場所」とは、どんな自分も受け入れてくれる存在がいることで、安心して自分を表現できる場所であると気づいた。

実習指導者 この時期になると、院生スタッフは主体的かつ的確に活動のなかで動けるようになり、教員スタッフとの情報共有や意見交換も自ら積極的に行えるようになった。そのため、学内ミーティングにおいては、活動の計画や進め方の検討に以前ほど時間を割く必要がなくなり、その分、子どもの心の動きやその背景にあるものについて話し合われることが多くなった。こうして子ども理解が深まると、それが次の活動にも生かされるという、よい循環もできていった。さらにこの頃、子どもたちの変化や成長が活動内外で目に見える形で表れてきはじめ、それも院生スタッフの自信となって、のびのびと活動に取り組んでいる様子がかうかがわれた。

IV. 考察

1. 教員スタッフと院生スタッフの協働のプロセス

教員スタッフと院生スタッフ、それぞれの視点から活動の流れを振り返ったところ、協働が効果的に進むようになっていく時期や内容について両者のとらえ方がほぼ一致していた。そこで以下に、時期ごとに、両者の関係と協働のありようを、何がその促進要因・阻害要因となったのかに注目しながら見ていく。

(1) 第1期：活動の準備期

教員スタッフは子どもと関わった経験は豊富であるが、「居場所づくり」は学校現場での活動とは全く異なるため、自分たちがどのような動きをするのか、子どもとどう関わっていくのか、院生スタッフとどのように役割分担していくのかなど、具体的なイメージをもつことは難しかった。一方、院生スタッフは、居場所づくりもさることながら、心理臨床の実践経験がほとんどなく、子どもと関わること自体に不安があった。そうしたなかで、部屋づくりや活動テーマを一緒に検討していくことが両者の最初の協働作業となった。上記の理由から、どちらか一方が主導権を握るのではなく、一つ一つ相談しながら作業を進めていくことになったが、図らずもある程度対等な立場で活動を開始できたことは、この後のプロセスに肯定的に作用したかもしれない。

(2) 第2期：活動の開始期

いよいよ子どもを迎えて本格的に活動が始まったが、教員スタッフも院生スタッフも、目の前にいる子どもとの関わりで精一杯で、自分の役割や立ち位置を模索している時期であった。教員スタッフは、学校現場で培ってきた知識と経験をもとに子どもと関わろうとしていたが、指導的なスタンスが前面に出やすく、子どもの気持ちに寄り添えていない場面があった。一方、院生スタッフは、子どもの気持ちに寄り添おうとしながらも、経験不足に加え、計画や準備の不足から視野が狭くなりがちで、子どもの表情や言葉を十分に捉えることができていなかった。この時期には、双方とも自分の専門性の自覚と、活動の趣旨に合わせた役割の調整が不十分であったと思われる。相手の専門性や役割に目を向けることも当然できていなかった。

しかしながら、お互いのやり方に対して、戸惑いや違和感、やりにくさは感じていた。教員スタッフから見れ

ば、院生スタッフの活動の進め方は計画や準備が不足し、リーダーシップが見えないため、安心して活動を任せられる状態ではなかった。一方、院生スタッフから見れば、教員スタッフの指導的スタンスは、子どもの動きをじっくり待ち、主体性を引き出そうとする自分たちのスタンスとは異なり、子どもの主体性の発露を妨げるもののように感じられていた。先述したように、この時点では双方とも、自分の専門性の自覚がまだ十分できていない段階であり、これらの違和感は、専門性の違いに起因するものというより、「なんとなく自分のふだんのやり方、慣れ親しんでいるやり方と違う」といった感じのものであったと思われる。

また、この段階では、こうした違和感ややりにくさが両者の間で言語化され、共有されるには至らなかった。その最も大きな要因として考えられるのは、互いに対する遠慮である。「言わなくても分かる」ことが重視される日本の文化的風土においては、一般的に自分の考えを言語化し、相手に伝えることに消極的である。意見の違いなど、相手との差異を強調する内容であればなおさらである。違和感や意見の相違の表明が、単なる「違い」の指摘にとどまらず、相手を否定するものであるかのように感じて、それらを言語化することにためらいがあったのだと考えられる。こうした遠慮のために、教員スタッフと院生スタッフの間だけでなく、それぞれのスタッフの内部でも十分にコミュニケーションがとれていなかった。そのため役割分担や情報共有がうまくいかず、だれが活動を主導するかがあいまいになったり、子どもに過度に関わり過ぎたり、逆に関わられなかったりして、その結果、子どもにとって安心して自分らしくいられる「居場所」を提供することができていなかった。この時点で協働の阻害要因となっていたのは、専門性の自覚の不足と、互いに対する遠慮、そこからくるコミュニケーション不足であり、これはスタッフにとって、またこの活動にとって一つの危機体験であったと考えられる。

(3) 第3期：役割と協働の模索期

第2期で生じた危機的な状況に対して、院生スタッフは教員スタッフに対してケース・カンファレンスの開催を提案するという方法で打開を試みた。違和感を抑圧したり、回避したりするのではなく、そこから対話を始めていこうとするこの働きかけが、本活動の協働のプロセスを促進する非常に重要な動きであったと考えられる。教員スタッフもまた、この提案に応じ、両者が話し合う場を設定した。このような話し合いに前向きな姿勢を可能にしたのは、両者の「なんとかこの活動を子どもにとって良いものにしたい」という共通した思いではなかったかと思われる。さらに実習指導者という、双方の状況を距離を置いて客観的に見ることができる存在があったことも、協働の阻害要因であった違和感をプラスに転換することに寄与したと思われる。当事者だけでは自分の見方にとらわれ、感情的になりがちなところを、双方の思いをくみ取りつつ、全体的視点から両者の関係を調整したり、つないだりすることが可能になったからである。

またケース・カンファレンスという方法をとったことは、両者が自らの専門性を自覚し、相手の専門性を理解する上で有効であったと考えられる。院生スタッフにとっては、事例をまとめ、教員スタッフに提示することが、自分たちの関わりやその背後にある考えを内省し、言語化することを促した。教員スタッフにとっては、事例を通して院生スタッフの関わりや意図や子どもに対する理解の視点を体験的に理解することができた。そして、何よりも重要だったのが、この話し合いを通じて、表面にあらわれている関わり方や意見に相違するところがあったとしても、「子どもがほっとできる居場所をつくりたい」という目標は共通していることが確認できたことである。このことによって、方法は違っても同じ目標に向けて努力している者同士、敬意が生まれ、また、その目標に向けて自分ができることは何かを改めて問い直す契機にもなった。それぞれの思いや考えを率直に話し合った結果、両者の風通しがよくなり、協力的な雰囲気生まれ、両者のコミュニケーションが活性化した。そして院生スタッフはより主体的に責任感を持って活動を立案・実施し、子どものありのままを受けとめることで心の成長を支えようとするようになった。一方、教員スタッフは院生スタッフに活動を任せ、単位や進路、学校場面での対応などについて助言することを通して、子どもを現実的な側面からサポートするようになった。

(4) 第4期：信頼と協働の時期

それぞれの専門性を生かした関わりと効果的な役割分担のあり方が見出されてくると同時に、継続的に参加する子どもが増えてきた。子どもの気持ちに寄りそう院生スタッフと、現実的な面からサポートする教員スタッフの動きがかみ合い始め、またスタッフ同士が気軽に相談し合い、サポートし合えるようになったことで、居心地のよい雰囲気が生まれ、子どもにとって本活動が居場所として機能するようになったのだと考えられる。さらに、両者の関わりが質が上がったことで子どもに肯定的な変化が現れるようになった。表情が和らぐ、積極的に自分を表現するようになるといった表情や行動などの目に見える変化は、院生スタッフの励みとなるとともに、教員

スタッフに対しては、子どもに寄り添い、見守りながら待つ関わりの意味を説得力を持って伝える役割を果たし、その結果、教員スタッフは院生スタッフを信頼して関わりを任せられるようになった。

こうして各々が自分の役割を自覚し、子どもの様子や周りの様子をよく観察するようになってくると、活動後のシェアリングや合同ミーティングは単なる情報交換や活動の反省の場ではなく、子どもへの関わりをともにふり返り、子どもの変化を共有する時間となっていく。それぞれが「居場所とは何か」をくり返し問い、関わり修正したり、子ども理解が深まったりしていくことで、実践とふりかえりの効果的な循環が生まれ、両者のコミュニケーションはさらに充実したものになっていった。それが「居場所」の質を高め、子どもにとってよりよいサポートが提供される場となることに寄与したのだと思われる。

2. 協働を阻害する要因

ここまでのプロセスの検討から、本活動における協働の阻害要因として、「専門性の自覚の不足」と「コミュニケーションの不足」の2点が浮かび上がってきた。以下にさらにくわしく検討していく。

(1) 専門性の自覚の不足

協働においては相手の専門性を理解することが重要である、とはよく指摘されることであるが、相手の専門性を理解し、尊重するためには、まず自らの専門性や役割を自覚することが不可欠である。自分の専門性が不明確では、相手の専門性が認識できないからである。第1期、第2期の院生スタッフは、まだ知識や経験が浅く、自分の専門性が何かははっきりとはわかっていなかった。そのため、教員スタッフの言動を主観的に捉え、感情的に反応していた。しかし、実践とスーパーヴィジョンを通じて心理臨床家として成長し、自分の専門性が徐々に明確になってくることで、教員スタッフとの違いをある程度客観的に認識できるようになっていったと思われる。

一方、教師としては経験豊富な教員スタッフもまた、院生スタッフとは異なる意味で、専門性の自覚が不足していたと思われる。というのも、自分の専門性は異なる専門性にふれることではじめて自覚されるという面があるからである。同業者と接しているだけでは、自分の視点や考え方のどこに専門家としての特徴があるのかはわかりにくい。教員スタッフは、見方や感じ方の異なる院生スタッフに接することで、初めて自らの見方や考え方の癖や特徴に気づいた面があったと思われる。

こうして考えてみると、協働を阻害するのは専門性の違いそのものではなく、自他の専門性の意識化の不十分さにあるのではないと思われる。自分の専門性を自覚できていないと、それを相対化して見ることができないため、「自分のやり方が正しい」「こう考えて当然である」などという思考に陥り、相手を否定したり、批判したりしがちである。自分の専門性の相対化は相手の専門性の理解とも密接につながっており、協働には不可欠の要素であると思われる。本活動では、教員スタッフと院生スタッフが会うことで、これまで当たり前だと思い、疑うことのなかった各々のものの見方を相対化し、専門性を自覚して、それを効果的に生かせるようになっていった。このように、異質なものと出会ったときに「自分の専門性とは何か」を内省し、相対化できるかどうか、協働の成否を分ける一つのポイントであると考えられる。そして、自分の専門性が明確になると同時に相手の専門性も明確になり、表2に示すような役割やその分担の明確化につながったと考えられる。ここに臨床心理学的アセスメントの視点が加わると活動がさらに充実したものになっていくと考えられる。

表2 居場所づくり活動における教員スタッフと院生スタッフの役割

立 場	役 割
教員スタッフの役割 【教育的視点】	<ul style="list-style-type: none"> ○ 子どもとの院生スタッフの活動を支援する。 ○ 教員としての専門性を生かし、子どもと保護者に教育相談的に関わり、情報を提供する。 ○ 学校や他機関との連携を図り、子ども理解を深め、よりよい関わりについて共有する。
院生スタッフの役割 【臨床心理学的視点】	<ul style="list-style-type: none"> ○ 子どもと活動をともにしながら、子どもが関心を向けていることを共有し、子ども自身が安心して自分を表現できる場をつくる。 ○ 教員スタッフから提供された情報をもとに子どもを取り巻く背景を想像し、関わりに活かしていく。

(2) コミュニケーションの不足

さまざまな専門性や価値観、個性をもった者同士が協働する場においては、スタッフ間にももの見方・考え方の相違があつて当然である。そもそも協働のメリットは互いの異なる専門性を生かすことにある。したがって、

異なるスタッフの視点や考え方をいかに生かしあい、補い合うかが重要であるが、本活動において当初それがうまく機能しなかったのはなぜだろうか。

一つには先に挙げた「専門性の自覚の不足」、すなわち、何が専門性の違いで、何を生かすべきかという基本的なことが明確でなかったことが挙げられる。そしてもう一つには「コミュニケーションの不足」があったと思われる。第1期、第2期は、教員スタッフも院生スタッフも、程度の差はあれみな何らかの違和感ややりづらさ、不満などを感じていたが、それらの感情を表現することを避け、むしろ抑圧しようとしていた。意見を言うことで雰囲気が悪くならないか、相手の気分を害したりしないかを気にして、できるだけ波風を立てず済ませようとしていたのである。これには、先述したような日本の文化的風土もさることながら、「言わなくても分かってほしい」という甘えもあったのかもしれない。しかし、子どもの利益を最優先に考えるならば、自分たちの気まずさよりも、よりよい活動に向けてスタッフが話し合い、共有することを優先すべきであり、それは専門家としての責務である。みながそうした責任を回避したことがコミュニケーション不足を助長し、協働の危機につながったのだと思われる。また、シェアリングの時間は当初から設けられていたが、その内容は表面的なものにとどまっていた。シェアリングやミーティングの時間を確保することは重要ではあるが、ただ物理的に時間の枠組みだけを確保しても、話すべき中身がなければ形だけの情報交換になり、当事者の自己満足に終わってしまう。それが真に子どものために役立つ場として機能するには、当事者の意識が何よりも重要であると言えよう。

3. 阻害要因を促進要因に変えるために必要なこと

前節において、当初、本活動の協働を阻害していた要因として、「専門性の自覚の不足」と「コミュニケーションの不足」の2点を指摘した。先行研究からも明らかなように、協働の阻害要因と促進要因は別々のものではなく表裏一体であり、阻害要因をいかに促進要因に転換していくかが重要であると考えられる。そのために必要なものとは何だろうか。本活動のプロセスでは、次の3点、「積極的な働きかけ」「共通の目標」「スーパーヴィジョン」が重要な役割を果たしたように思われる。

(1) 積極的な働きかけ

本活動の協働の大きな転換点となったのは、第3期における院生スタッフからのケース・カンファレンスの提案であったと思われる。ベテランの教師であり、年長でもある教員スタッフに対して、専門家としては初心者で年齢も若い院生スタッフが積極的に意見を述べたり、提案したりするのは勇気のいることであった。それを可能にしたのは、先述したように「子どものためによりよい活動を」という意識、つまり専門家としての責任意識の芽生えだったと思われる。そして、院生スタッフの真剣さが伝わったからこそ、教員スタッフもそれに真剣に耳を傾け、合同のケース・カンファレンスが実現したのだと思われる。

専門性やキャリアの長さに関係なく、スタッフが対等に発言できる雰囲気は大切である。しかしそのような雰囲気は何の努力もなしに作られるものではない。教員スタッフはキャリアの長さや経験の豊富さを前面に出して主導することを控え、院生スタッフの考えを尊重し、意見が言いやすい雰囲気をつくった。一方、院生スタッフも、未熟なところがありながらも真剣に活動に取り組み、そこで感じたこと、考えたことを、勇気を出して率直に教員スタッフに投げかける努力をした。こうしたやりとりからお互いのことが徐々に分かっていき、互いの人となりを知ることで信頼関係が生まれていった。先述したように、専門性の違いそのものが協働を阻害するわけではない。専門性の認識やコミュニケーションの不足から危機が生じるのであり、いったん危機が生じた際には、この危機にどう向き合うのがその後の協働のありかたを左右すると考えられる。さらに、本活動では毎回の活動を院生スタッフが主体となって立案することにより、受身になりやすい立場の院生スタッフが主体的、能動的に活動を担う形をつくった。それぞれに責任を持つべき役割が与えられることで、スタッフに当事者意識や責任感が芽生え、コミュニケーションにも積極性が生まれると思われる。

コミュニケーションとは、すなわち相手を理解することである。教員スタッフと院生スタッフの互いに対する基本的な尊重と互いから学ぶ姿勢なくしては、協働につながるコミュニケーションは成立しなかったであろう。子どもにとって安心できる「居場所」とは、このように、子どもを取り巻く大人が互いを尊重しながら、子どもにとって何が大切かを考え、共有していくことでつくり、支えられるのだと考えられる。

(2) 共通の目標

第2期の危機的状況において、スタッフは改めて「子どもにとってほっとできる居場所をつくる」という本活

動の共通の目標を再認識した。藤川（2008）は、協働の利点を活かすためには「利用者の利益のために援助を行う」、つまり「利用者が主体である」という価値観を援助者が共有することが何よりも必要であると述べているが、本活動でも、利用者である子どもを中心に考えること、そして「ほっとできる居場所」というキーワードが、教員スタッフと院生スタッフの協働の出発点となった。このような共通の目標は、異なる背景をもつスタッフ同士がコミュニケーションをとる際の共通の基盤となるだけでなく、役割分担にも深く関わるものである。

活動初期においては、教員スタッフ、院生スタッフの「居場所」のとらえ方にはかなり違いがあり、各々の「居場所」観に基づいて子どもと関わっていたため、同じ空間・時間に目的や方法が異なる関わりが混在し、スタッフ自身も子どもも混乱する面があった。しかしその後、教員スタッフは「子どもにとってほっとできる居場所とはどのようなものか」を考えていくなかで、院生スタッフが子どもの心に寄り添うことの意味を認識するようになり、その結果、子どもとの関わりを院生スタッフに任せ、自分たちはサポート役に徹するようになった。そして、学校場面や進路における現実的なサポート、保護者や学校との連携など、教員スタッフでなければできない役割を積極的に担うようになっていった。院生スタッフとの関わりから「居場所」のとらえ方や自らの役割を柔軟に変化させていったこの教員スタッフの動きは、「問題の再定義」「役割の再定義」（亀口、2002）と捉えられる。一方院生スタッフも、教員スタッフから計画を立てることや見通しをもつこと、現実的な面にも目配りすることの大切さを学び、子どもにとってより安心できる居場所を作ろうとするようになった。このように、教員スタッフと院生スタッフが互いから学び合い、自分自身の視点や考え方、役割を変化させていったことが、協働のプロセスに重要な役割を果たしたと考えられる。その結果、両者の「居場所」に対するとらえ方が深まるとともに、重なり合う部分が広がっていった。亀口（2002）が指摘するように「自己変革する覚悟」をもつことは協働を成功させる要件である。役割を柔軟に変えることは専門性がないこととは全く異なり、むしろ専門性が自覚できているからこそ、それに固執することなく全体的視点から自分の役割を見出し、その役割のなかに専門性のエッセンスを生かすことができるのだと考えられる。互いの接点を見出す努力をすること、多様性を許容する努力をすること、この二方向の努力が協働においては重要であると考えられる。その際に「共通の目標」は活動の進むべき方向を指し示し、スタッフをまとめるものとして非常に重要な役割をもっていると考えられる。

(3) スーパーヴィジョン

この活動において、院生スタッフは専門家としては未熟な部分があったが、実習指導者から子どもや教員スタッフとの関わりについてスーパーヴィジョンを継続して受けることで、専門家として成長し、教員スタッフとの間でよりよい協働を実現していく助けとなったと思われる。また、実習指導者は活動全体を俯瞰的、客観的に見ることができる立場にもあったため、教員スタッフ、院生スタッフ双方の立場や状況、思いなどを把握して、関係の調整に動くことができた。本活動のように、実践の現場においてはスタッフの中に初心者や経験の浅い者が含まれていることが往々にしてある。実際、居場所づくりの中核を担っている教育支援センターでは、多くの学生を含むボランティアがスタッフとして活動のなかで大きな役割を占めている（金子・相馬、2014；文科省、2019）。このような状況を鑑みても、初心者が実践経験を積みながら、いかにしてその中で専門性を高め、協働の一翼を担えるようになるかということは、活動の質の向上や専門家教育という点から検討すべき重要な課題であると思われる。本活動のように、経験の豊富なスタッフが経験の浅いスタッフを育てる視点をもつことや、初心のスタッフが専門家のスーパーヴィジョンを受けることなどは、それを解決する一つの方策であろう。また、スタッフやグループが潜在的に持っている力を協働に有効に生かすためには、活動全体を客観的にみる視点をもつスタッフもしくはスーパーヴァイザーの存在も必要であると思われる。

4. おわりに

専門性が違うからこそ違和感は常に生じ得るものであり、そこから対話を始めようとする姿勢が協働をすすめる原動力になる。また、役割分担とは単に仕事を分担することではなく、相手を信頼して任せることであり、情報共有とは単に互いのもっている情報を伝え合うことではなく、共通の目標に向かって考えを深めていくことである。今回の協働のプロセスは、教員スタッフと院生スタッフが「協働するとはどういうことか」とともに学んでいったプロセスでもあった。こうした気づきや変化はどちらか一方だけに起こるものではなく、心理療法のプロセスがそうであるように、そのプロセスは相互的なものである。協働とは関わり合うなかで互いに影響を与え合うことである。関わりの中で新たな気づきや視点が得られると、もともともっていた視点が深まり、それらが統合されて新たな視点を生み出す。それらが再び他者の視点とも互いに共鳴しあってさらに新たな視点が生まれ

ていく。こうしたことが協働によって新たなものを生成していくということではないかと思われる。

このことは、人間として成長途上にある子どもたちと関わり、その成長を支えようとする大人にとって、非常に意味深い体験であると思われる。村瀬（1996）は「生存していくのにさまざまな意味で大人に依存せざるをえない子どもたちと治療者とは、『心の底で、ひそやかに人間として成長したいと願っている』そのことによってこそ、人間として繋がりを」と述べている。協働を通して「自らにとって『異質なもの』を受け入れる寛容さと忍耐力をもつ」（亀口、2002）ことは、援助者である大人にとって、人間として成長するためのまたとない機会となる。そして、このことによって援助者ははじめて子どもと同じ目線に立ち、子どもを共感的に理解し、人間として繋がっていくことができるのではないだろうか。

文献

- 新井雅・庄司一子 臨床心理士、教師、養護教諭によるアセスメントの特徴の比較に関する研究 心理臨床学研究, 32(2), 2014, 215-226
- 土居正城・加藤哲文 スクールカウンセラーと教員の連携促進要因の探索的研究 カウンセリング研究, 44(4), 2011, 288-298
- 江村佐和子 教師とスクールカウンセラーの連携について—専門性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年報, 7, 2011, 37-45
- 藤川麗 コラボレーションの利点と課題臨床心理学, 8(2), 金剛出版, 2008, pp. 186-191
- 樋口くみ子 「教育支援センター（適応指導教室）」の四類型 独立行政法人国立青少年教育振興機構青少年教育センター紀要, 2, 2013, 50-59
- 本間友巳 事例から見た適応指導教室の分析 京都教育大学教育実践研究紀要, 1, 2001, 33-43
- 石本雄真 居場所概念の普及およびその研究と課題 神戸大学大学院人間発達環境学研究科紀要, 3(1), 2009, 93-100
- 伊藤美奈子 教員との関係をどう創るか 臨床心理学増刊第3号 スクールカウンセリング経験知と実践知とローカリティ, 金剛出版, 2011, pp. 77-80
- 亀口憲治 コラボレーション—協働する臨床の知を求めて 現代のエスプリ149コラボレーション, 至文堂, 2002, pp. 5-19
- 金子恵美子・相馬誠一 教育支援センター（適応指導教室）における不登校児童生徒支援の現状—教室規模による活動内容, 成果, 課題の相違— 埼玉純真短期大学研究論文集, 7, 2014, 43-50
- 北添紀子・渋谷恵子・岡田和史 学校臨床における守秘義務および多職種との連携に関する意識調査 心理臨床学研究, 23(1), 2005, 118-123
- 松岡靖子 スクールカウンセラーが学校現場で機能するための活動と工夫について—教師との連携に焦点を当てて— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, 58, 2011, 35-45
- 百瀬亜希・加瀬進 教員と福祉・心理専門職の連携に関する研究：双方の立場から見えてくる連携上の課題を中心に 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 67(2), 2016, 21-28
- 文部科学省 小・中学校に通っていない義務教育段階の子供が通う民間の団体・施設に関する調査, 2015
- 文部科学省 「教育支援センター（適応指導教室）に関する実態調査」結果, 2019
- 村瀬嘉代子 子どもの心に出会うとき 心理療法の背景と技法, 金剛出版, 1996
- 村田昌俊 教師から見たスクールカウンセラーとの協働 臨床心理学増刊第3号 スクールカウンセリング経験知と実践知とローカリティ, 金剛出版, 2011, pp. 172-178
- 中村誠文・岡田明日香・藤田千鶴子 「連携」と「協働」の概念に関する研究の概観—概念整理と心理臨床領域における今後の課題— 鹿児島純心女子大学大学院人間科学研究科紀要, 7, 2012, 3-13
- 西中華子 居場所づくりの現状と課題 神戸大学発達・臨床心理学研究, 13, 2014, 7-20
- 大鐘啓伸 適応指導教室に関する実態調査研究 心理的援助機能を考える心理臨床学研究, 22(6), 2005, 596-604
- 高嶋雄介・須藤春佳・高木綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・山口智・田中史子・西嶋雅樹・桑原知子 学校現場における教師と心理臨床家の「視点」に関する研究心理臨床学研究, 25(4), 2007, 419-430
- 高嶋雄介・須藤春佳・高木綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・重田智・田中史子・西嶋雅樹・桑原知子 学校現場における事例の見方や関わり方にあらわれる専門的特徴教師と心理臨床家の連携に向けて 心理臨床学研

- 究, 26 (2), 2008, 204-217
- 徳田仁子 スクールカウンセリングにおける統合的アプローチ 心理的援助と学校教育の相互作用 心理臨床学研究, 18 (2), 2000, 117-128
- 徳田仁子 スクールカウンセリングにおける多面的アプローチ 臨床心理学, 1 (2), 金剛出版, 2001, pp. 142-146
- 上杉春香 スクールカウンセラーと教師の連携に関する研究 — コーディネーションの阻害・促進という観点から — 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, 51, 2004, 284-287
- 宇留田麗 協働 — 臨床心理サービスの社会的構成 下山晴彦(編)臨床心理学の新しいかたち, 誠信書房, 2004, pp. 219-242
- 安川禎亮・石岡由紀 適応指導教室における指導に関する一考察 — 心理的支援と教育的支援融合の効果 — 神戸親和女子大学教育専攻科紀要, 10, 2006, 23-32
- 安川禎亮 適応指導教室における心理的支援と教育的支援融合の効果 — 10年間の追跡調査から — 北海道教育大学釧路校研究紀要, 46, 2014, 63-70
- 米田薫 適応指導教室に関する研究 — スタッフ調査から見た現状と今後の課題 — 大阪教育大学教育研究所報, 34, 1999, 39-49

Collaboration Process between Educational and Psychological Staff in the Practical Activity Creating *Ibasho* for School Non-attendance Students

KUME Teiko*, BANDO Ikumi**, SUZUKI Daisuke***, FUJITANI Midori****,
YOSHIDA Yukino***** and WATANABE Nori*****

In this study we discuss how different professionals (educational staff and psychological staff) would be able to collaborate with each other and what its promotional or obstructive factors are, by examining their collaboration process from both of each standpoint. Every staff initially felt some sort of discomfort during the activity, but no one didn't try to express it or share it with other staff. At this critical situation, psychological staff took courage in suggesting to educational staff to have a joint case conference. After the conference, both staff gradually came to express their opinion freely and to have responsibility for their own roles to support students. This process showed that it's a lack of self-awareness as professional, not a difference in professionalism, that hinder effective collaboration. It also showed that approaching other staff actively, having common goals and presence of a supervisor would help them to promote collaboration between them. In addition, it suggested that collaborating with different professionals requires us to have courage to reform ourselves and accept influence from others.

*Clinical Psychology Course, Naruto University of Education

**Naruto City Horiekita Elementary School

***Nantanaiikukai Wakakusaryo

****Rehabilitation for Children with Disabilities Chibikko Time Shinagawa

*****Ritto Support Room for Children and Students

*****Ritto Council of Social Welfare