

子どもの主体性や自尊感情を育てる

—子どもを多面的，包括的に理解することから—

教育相談室長 岡 洋一

【要旨】 特別支援教育においては，子どもの能力の向上や行動面の適応をめざすだけでなく，主体性や自尊感情を育てることが大切である。そのためには，客観的理解に基づき適切な支援を行うとともに，こころの育ちも含め，子どもを多面的に理解すること，子どもの内面を共感的に理解することから子どもとの関係を築くことが必要である。以上のことを先行研究を基に論述する。

さらに，学校コンサルテーションにおいて，コンサルティとともに子どもの理解を深め支援を考える際の，コンサルタンの姿勢について考察する。

【キーワード】 特別支援教育，主体性，自尊感情，こころの育ち，隠れたニーズ，共感的な理解，コンサルテーション

1 はじめに

特別支援教育においては，能力の向上，スキルの獲得，社会（学校）生活への適応，問題行動の軽減や消去をめざしたアプローチが主流である。できなかったことができるようになること，望ましい行動を身に付けることは，有能感や自己効力感や自信が育つことにつながりうる。しかし，少しでも遅れを取り戻させよう，健常者に近づけよう，みんなと同じようにできるようにさせようと，「できるようになること」を子どもに求めるあまり，子どもが嫌がっているのに無理にさせようとしている状態を目にすることも少なくない。「できたこと」が子どもの喜びや誇りや自信につながっているのだろうか，むしろ屈辱的な思いをしているのではないか，主体性を育てることにつながっているのだろうかと思うことがある。

田中（2009）は「現在のわが国では，発達障害という診断がつくと，その人の苦手とする部分だけを抽出して，そこにてこ入れするためにトレーニングを導入する，という発想をする援助者が多く，こころの世界を育てていくとか，自分というものの軸をつくっていく，ということを援助の要としつつ，その人と関わるというようなことを考えている援助者はごく少数です。というよりもむしろ，そういう人は，時代遅れのようにとらえられているといっても過言ではありません」（※1）と述べている。

「させよう」とする強い構えで子どもに臨むことは，主体性を育てるところか，主体性を損なう危険性や子どもを行動障害に追い込む危険性のあることが指摘されている（小林 2005（※2），鯨岡 2006（※3），村瀬 2010（※4）等）。

特別支援教育は，「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち，幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し，その持てる力を高め，生活や学習上の困難を改善又は克服するため，適切な指導及び必要な支援を行うもの」（文部科学省2007）（※5）である。

「自立」とは「児童生徒がそれぞれの障害の状態や発達の段階等に応じて，主体的に自己の力を可能な限り発揮し，よりよく生きていこうとすること」（特別支援学校学習指導要領解説）（※6）である。

また，和歌山県教育委員会が推進している「市民性を育てる教育」において，「自立」は「市民性」を構成する要素の一つであり，「自らの向上をめざし，自分の思いや考えを大切に，主体的に行動できる資質や態度」（※7）とされている。すなわち，自立と主体性の確立とは不可分である。自立をめざすことは主体性を育てることであり，市民性を育てることに通じる。

特別支援教育に限らず，教育の場では，子どもは，教えられる者として客体化され，子どもの気持ちや思いを尊重したり，主体

性を育てるといふ発想が希薄になる危険性をはらんでいる。将来、主体性を発揮できるように、今、能力をつけさせようとしているのだけれど、今、主体性を育てないで、将来、主体性を発揮できるようになるのだろうか。

子どもを対象として操作しようとするのではなく、子どもが自ら動くことができるように育てることが大切である。そのためには、子どものこころの発達に目を向け、主体性や自尊感情を育てるといふ視点を持つ必要がある。そういった意味から、本稿では、子どもを教える対象としてではなく、育ち、学び、生きる主体ととらえ、「児童生徒」ということばではなく、「子ども」ということばを用いる。

2 多面的、包括的な理解と支援

(1) 子どもの今の状態と環境についての客観的理解と適切な支援

適切な支援を行うためには、身体機能、認知や言語の能力、社会性（対人関係やコミュニケーションの能力）等の発達、生活（身辺自立等）の課題、感覚の問題（過敏さ、鈍感さ）等について行動観察等から客観的に評価することが欠かせない。心理検査等の実施も望まれる。

まず、学習や生活上の困難さを把握し、その原因や背景を探る必要がある。行動面に課題のある子どもについて、学習の習得やつまずきの状況が充分把握されていないことも少なくない。発達レベルにあった課題を設定し、認知特性（視覚優位か聴覚優位か、同時処理優位か継次処理優位か等）を考慮した指導を行うことで、学習の困難を軽減することができ学習のつまずきの克服につながる。学習のつまずきが解消することで、行動の問題が消失することもある。子どもによっては身体機能（例えば、運動機能や、視機能、発音の能力等）を高めたり、ソーシャルスキルトレーニング等で対人関係のスキルを身につけさせたりする必要もある。

子どもの学習や生活上の困難さを、環境や周りの人々との関係の問題としてとらえる視点も必要である。例えば、段差をなくすことで車椅子での移動が容易になったり、健聴者が手話を使うことで聴覚に障害のある子どものコミュニケーション

の困難さが解消されたりする。一方聞き手の態度により吃音の症状が重くなることもある。見通しをもてない状況では安心して力を発揮できない。このように、障害や困難さは、環境のあり様の問題でもあり、決して個人の内部にのみ帰因されるものではない。ところが、問題の原因はその子の中にあると考えてしまいがちである。そうすると、周りのあり方や関わり方が子どもの状態に大きく影響することや、「問題」が変化することが理解できなくなる。子どもを取り巻く環境や関係性を把握すること、すなわち、生活環境、家族、教員や友だちとの関係についてのアセスメントを行うことが大切である。その上で、子どもが学習しやすいよう、生活しやすいよう、適切な行動が生じやすいように環境を整えること（例えば、活動の見通しを持ちやすい環境、集中しやすい環境、感覚過敏への配慮、一人一人が大切にされる学級作り）が必要である。

わからなかったことがわかるようになること、できなかったことができるようになること、友だちとのトラブルが減るなど対人関係が改善することなどによって、学ぶ喜びを感じたり、有能感や自信が育つ。子どものことを理解するだけではなく、理解を基に適切で効果的な支援を行うことが必要である。「教師が具体的に子どもとの関わり方を変え、外部の環境を変えていかない限り、子どもは自分が理解されているのかどうかはわからないのである。子どもにとっては『教師の行動の変化こそが理解』なのである」

(※8)と二宮(2010)が言うように、適切な支援を行うことで、子ども自身がサポートされている、理解されていると感ずることができる。

(2) こころの育ちを見立てる

ア 育ちの歴史

今の子どもの状態、例えば、問題となっている子どもの行動は、持って生まれた何らかの生物学的な弱さが基底にあるとしても、環境の中で、また、その子が今まで生きてきた歴史の中で身につけてきたものである。ゆえに、その子の育ちの歴史（生育歴）をていねいに見ていく必要がある。どのような関係（環境）の

中で育ってきたか。どのような体験をしてきたか。大きなこころの傷となるような出来事はなかったか。甘え、満たされる経験を十分してきたか。やりたいことを十分させてもらったか。楽しい気持ちを共有したり、つらい気持ちや悲しさを受けとめてもらったりしたのか。人と関わる楽しさ、コミュニケーションの楽しさを充分経験しているか。そういった育ちの歴史を把握することで、今の子どもの状態（認知、行動、対人関係、コミュニケーション等に加え、こころの育ちやこころの傷つきも）がより深く理解されよう。

イ こころの育ちとこころの傷つきに目を向けること

エリクソン（1973）は、人生を8つの時期（人生周期）に分け、それぞれの時期における発達課題を示した（表1）（※9）。人生のそれぞれの時期において、発達危機（危機的な心理的葛藤）を解決し、発達課題を達成し、「徳（人格的活力、人格的強さ）」を獲得することが健康なパーソナリティの形成に必要であると述べている。例えば、児童期においては、「勤勉性（生産性）の感覚」が「劣等感」を上回り、「有能感」という「徳（活力）」を培うことが課題とされる。

エリクソンも、「～感」（a sense of ～）ということばを用いているように、心理社会的な発達課題が達成されているか否かという客観的事実ではなく、子どもの感覚、子どもの主観的な体験としてとらえる方が子どもの内面に近づきやすいと思われる。

世界は信じられる、安心できるという感覚（信頼感、安心感）をベースに、主体として育ちつつあるという感覚（自律性、自発性、勤勉性の感覚）とともに、自分は自分でよい、自分は信じられるという感覚（自我同一性の感覚）を育てつ

つめるのか、あるいはそのような感覚を持って不安全感を持っているのかといった、子どもの感覚を想像する。

子どもが、どのような弱さや困難さを持っているかということだけではなく、その困難や弱さを持ちながら、あるいは持っているがゆえに、周りとの関係のなかで、どのようなこころの育ちをしてきたか、どのような未解決な課題やこころの傷つきをもっているかということを見ていく必要がある。

（3）隠れた子どものニーズを読み取る

子どものこころの発達や傷つきを見ていくということは、子どもの発達のニーズをとらえるということである。未解決の発達課題があるということは、その課題を解決するというニーズがあるということである。例えば、自律性の感覚が持てない子どもには、自律性の感覚を持てるように支援しなければならない。発達のニーズとは、学習や生活上の克服すべき課題という狭義の「教育的ニーズ」を越えて、信頼できる他者との関係を基に、主体的に外界にはたらきかけようとする欲求、主体として育ちつつあるという感覚を得たいという願いである。津守（1987）は、「心の奥深くにある子どもの心の願い・・・（中略）・・・過去において解決されていないその子ども自身の問題である場合もある。発達しつつある子どもが自らの新たな可能性を開こうとする、未来への挑戦である場合もある」（※10）と述べている。

子どもの中に発達への願いがあることを信じることで、子どもの否定的な行動の中に、隠れた発達への願いを読み取ることが可能になる。たとえば、乱暴な行動をとってしまう子どもの中に、愛されたい、先生に認められたい、友だちと仲良くしたい、楽しい学校生活を送りたいという思いを読み取る。勉強する意欲が

表1 エリクソンの発達危機（青年期まで）

人生周期	発達危機	徳
乳児期（0～1歳）	基本的信頼感 vs 不信感	希望
幼児前期（1～3歳）	自律性の感覚 vs 恥・疑惑の感覚	意志
幼児後期（4～6歳）	自発性（積極性）の感覚 vs 罪悪感	目的
児童期（7～12歳）	勤勉性（生産性）の感覚 vs 劣等感	有能感
青年期（13～22歳）	自我同一性の感覚 vs 同一性拡散の感覚	忠誠心

ないかのように見える子どもの中に、できるようになりたい、分かるようになりたいという願いを見る。一見関わりを避けているように見える子どもの中に、人とうまく関わりたい、つながりたいという思いを見出すことが可能となる。

(4) 主体性や自尊感情を育てるという視点

教育の目標は、教育基本法第一条に「教育は人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」と書かれている。教育の目標の一つとして、「主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」があげられている。

教育の営みは、単に文化を継承するだけではなく、社会の抱えるさまざまな問題を解決し、主体的によりよい社会を作っていく力を子どもたちにつけることである。それは、社会からの要請（ニーズ）であると同時に、子どもが持っている、外界にはたらきかけよりよい生活をしていきたいというニーズでもあり、これが本来の教育ニーズ、発達ニーズと言えるのではないか。

田中（2009）は、「人は他者と関わるという横のつながりと、自分のなかの連続性や一貫性をつくっていくという縦のつながりという、2種類のつながりをもとに発達させながら成長します。・・・

（中略）・・・発達障害をもつ人には、社会とうまくつきあっていく困難さがあるといわれていますが、これには、自分で自分のことがよくわからないので、人ともうまくつきあえない、ということも関係しているのではないかと思います。

『自分はこうだ』という感覚がないと、何をしても『自分がしている』という確かな感じをもてず、一貫性や連続性をもてません。そのために、不確かさのなかに漂ってしまうのではないのでしょうか。

・・・（中略）・・・個々人が、いろいろな持ち味をもつ自分を束ね、『これが私』という自分になっていく過程に立ち会い、伴走するのが、心理臨床家の仕事であると私は考えています」（※11）と述べている。このような心理臨床の視点は、教育にも必要であると考えられる。主体的に

行動する力、社会にはたらきかける力をつけるとともに、自分という確かな感覚（主体という感覚）、「自分は自分でいい」という感覚を育てることが大切である。

(5) 共感的な理解

子どものこころの育ちを念頭に置きながら、そのときそのときの子どものこころの状態（気持ち、思いなど）を押し量り、行動の意味やメッセージを読み取るうとすることは子どもとの関わりりの第一歩である。石隈（1999）は「子どもを一人の人間として尊重し、子どもの内面から理解することは、子どもとの関わりりの出発点」（※12）であると言う。

子どもの望ましくない行動を目にした場合、障害ゆえにそのような行動をとるのだと見なしたり、どうすればその行動が改まるかということを考えるあまり、その子がそのような行動をとらざるを得なかった気持ちや伝えたい思いがあるというようには理解できなくなることがある。子どもがこころを持った存在であるというあたりまえのことを忘れてしまう。能力の向上や行動の変化をめざすことに目を奪われると、ともに生活しているという感覚が薄れ、子どもの内面への気づきの感度が鈍くなってしまいう危険性がある。

ここで、子どもを共感的に理解しようとする姿勢について3人の先人の実践に学んでみたい。

ア 子どもとのメッセージを理解しようとする める・・・小澤（2007）の例

小澤はある親の会の会議に出席する。その会議中に、ある一人の子どもがせかせか動き回りながら、その部屋にある文字（壁に貼ってある習字、連絡板の文章など）を次々に声をあげて読んでいた。小澤は彼に話しかけたが、彼は小澤をほとんど意識していないかに見えた。1ヵ月後に再度、別の場所で会議がもたれ、小澤がその部屋に入っていくと、その子どもが急に小澤のところへやってきて、小澤のまわりをぐるぐるまわりながら、「マツモトゲンジロウ、マツモトゲンジロウ」と言いはじめた。子どもの母親は困って「この先生はオザワ先生よ」と言

うのだが、彼は「マツモトゲンジロウ」をくりかえし、次第にいらつきだして、遂にパニックに陥りそうになった。小澤はこの子どもを自閉的と感じるが、一方で「マツモトゲンジロウ」という名前に何か記憶にひっかかるものがあると思いつく。そして子どもがドアのところにかけていって「マツモトゲンジロウ」と言ったとき、前回の会議をした部屋のドアのところに「火元責任者松本源治郎」と書いてあったことを思い出す。小澤は彼のところに行き、「ああ、そうだったね。前の部屋にはここに松本源治郎と書いてあったね。あのときのことをおぼえてくれたの。ありがとう」と言った。子どもの表情はとたんに変わり、おだやかな顔付きになると、2、3度「マツモトゲンジロウ」とつぶやいて、すたすたと自分の席に戻っていった。彼が自閉的であるという感じは、彼の表情が変化した瞬間から消失した。小澤は「彼に『挨拶された』と感じた。あえて言葉にすれば『ここと似たような場所でお会いしましたね。また会えましたね。こんにちは。あの時、ここにはマツモトゲンジロウと僕の好きな漢字で書いてあったのですよ。おぼえていますか』とでもいわれたように感じた。」「これは単なる私の思い込みにすぎなかったのかもしれない」と小澤は言う。しかし、『マツモトゲンジロウ』が何を意味していたかがわかり、挨拶されたと感じて、彼に話しかけた時、彼の表情が一瞬にして変化したという事実と、私が彼をその瞬間、自閉的とは感じなくなったということもまた、まぎれもない事実なのである」(※13)と小澤は言う。

小澤のこの報告は、相手が何を伝えようとしているか理解しようと努めれば、理解でき、通じ合える可能性が拓かれることを示している。

小澤が挨拶されたと感じて、子どもに話しかけたとき、彼の表情が一瞬にして変化したというのは、子どもも小澤にわかってもらえたと感じたのだろう。また、その瞬間に小澤が子どもを自閉的と感じなくなったという事実から、小澤は「自閉は症児の属性としてではなく、治療者と症児の関係の問題として、あるいは〈みるもの〉の心の現象として」(※14)とら

える。また、「自閉症児ほど人とのつながりを希求している子どもはない」(※15)とも言う。

イ 行動に込められた子どもの思いを読む
・・・津守(1987, 1997, 1999)の例

H夫は、弁当を食べるとき、最後の部分を床にひっくりかえし、いつも足にはいているゴムの長靴で踏みこむ。この子どもの行為をあれこれ考えるうちに、「たのしんでやっていた行為の最後が外部の力によってだめにされた経験が多かったであろう」と思うに至る。「この子の生活の中の受動的にされている行為を能動的に表現するのは当然ではないか。最後に他人にだめにされる前に、自分で破損してしまうのである」と考える。そして、「このことに気づいてから、私がこの子どもと一緒にいることによって最後までたのしんで活動を終わるようにしたいと思った。」(※16)

B夫はトイレトペーパーをちぎっては流し便器の中をのぞき込みじっと見る。床に耳をつけて水の流れる音を聞く。1年以上その遊びをやり続けた後、今度は調理用のボウルに水道の蛇口から水を勢いよく入れて、水が一杯になるとザーと流し、水が排水口から流れてゆくのを見るという遊びを繰り返す。津守は、「この子が保育園にいたときの母親喪失の体験」とその感覚の反復ではないかと気がつき、「子どもの行為がとてもしららしく見えてくる」「B夫は、トイレトペーパーを水に流すことにより、こうやって母親は暗い排水口の向こうに失われてしまったのだよと私共に伝えているのだろう。また、あの喪失の体験は何だったのかと自分自身の疑問が解けるまで、何度もこの行為を反復していたのだろう」「B夫の喪失体験がこの遊びに表現されていることを明瞭に認識したとき、私とB夫との関係は変質したように思う。同じ行為の反復につきあっても、その時間を長いと私は感じなくなった。むしろそれほどまでにこのことを反復して確かめる子どもにいらしさを覚えた。そんなとき、子どもはいままでに見せたことのない笑いの表情を私に見せてくれた。ようやく理解してもらったという気持ちだったのだろう」(※17)と述

べている。

津守の理解は知的な理解ではなく、情動レベルでの理解である。H夫の悲しさ、悔しさ、B夫の寂しさを感じている。津守(1999)は「われわれが知覚する子どもの行動は、子どもが心に感じている世界の表現である。われわれは子どもの行動を対象として知覚するのみでなく、われわれ自身、心に感じるものをもってふれる。・・・(中略)・・・観察において、心に感じるものをもってとらえられるとき、観察は体験となる」(※18)と言う。

B夫の行為に意味を「感じた」ことで、津守とB夫の関係は変わった。津守はB夫にいじらしさをおぼえ、B夫は今までにない笑顔を見せる。そして水を流す遊びを離れて「新たな活動」(※17)に向かっていったと言う。

ウ 身体で感じる方法・・・竹内(2009)の例

4歳の女の子が、気がつくといつも同じ姿勢をしている。拇指を口にくわえて、人指し指の腹でまつ毛をそうっと撫でている。もう一方の手ではおなかを押さえている。「そんな格好はやめなさい」と母親が叱るとすぐにやめるのだが、いつの間にかまた戻っている。いくら言っても直らない。母親から相談された女性は、子どもの姿勢をまねてみて、しばらく経って、ぽつんと「ひとりぼっち」「とってもひとりぼっち」と言った。「母親は胸を衝かれた、という。」(※19)

竹内は、身体で感じて理解するという方法を紹介している。竹内は「治療や指導の対象として観察しようとするのではなく、まずその子の身になってみて、その息づかいを感じ、その子の目で世界を見てみようとする、その姿勢が大切なのだと思う」(※20)と述べる。

情報収集や観察を基に想像力をはたらかせ、行動の意味やメッセージをわかろうとすること、子どもの気持ちを感じ取ろうとすることを続けることが必要である。一方で、理解することは難しいこと、完全には理解できないことを弁え、理解を急ぎすぎないこと、簡単に分かったつもりにならないことが大切である。

行動の意味やメッセージがわからない

場合でも、肯定的な関心を持って子どもの行動を見守り、関わりを工夫しながら、理解することをあきらめずに関わりを続ける。わからないことに耐えつつ、わかる局面が生じるのを待つ必要がある。

(6) あるがままの存在を認める

ア 「できることをめざす」はたらきかけと「ともに過ごす」関わり

黒柳(1984)の自伝的小説である「窓ぎわのトットちゃん」のなかで、校長先生は、トットちゃんに会うたびいつも「君は、本当は、いい子なんだよ」と声をかけ続けた。「この言葉が、どんなに、私の、これまでを支えてくれたか、計りしれません」(※21)と黒柳は「あとがき」で述べている。

近藤(2009)は、自尊感情を「基本的自尊感情」と「社会的自尊感情」に分ける。前者は、絶対的、無条件、根源的で永続性のある感情で、「自分は自分なんだ」と無理することなく自然に思える感情である。後者は、他者との比較で、「自分はできることがある」「役に立つ」と思える感情でほめられることによって育つ。近藤は「基本的自尊感情」を育てることが重要であるとし、身近な他者との共有体験によって育つと言う(※22)。

「できるようになること」は有能感や自信を育てるのに必要である。できることをめざす取り組みとともに、こころが通じ合う経験を重ね、関係を深める中で子どもが自ら世界を広げていこうとする主体性を育てるという視点が必要である。例えば、子どもの好きな遊びを一緒にしたり、心地よい、楽しい、わくわくするという情動体験を共有する。あるいは、つらい、悲しい、痛い気持ちも共有する。そのためには、子どもに興味を持つ、子どもが大切にしているものにも興味を持つ、子どもをよく見、よく聴き、子どもに教えてもらう姿勢を持つことが必要である。

子どもの成長や発達に希望や期待を持ち、子どもの可能性を見限ることなく、成長や発達を促進するはたらきかけを行いながらも、そのことのみに関わりの目標にするのではなく、「ともに過ごす」関わりも大切である。

イ できないことを隠さないで、ありのままの姿で安心していただけるという関係

周りの人の関わり方や障害のとらえ方は、子どもが障害をどう受け止めるか、自分をどうとらえるかということに大きな影響を与える。障害があることは悪いことでもだめなことでもない、障害があっても私にとってあなたはかけがえのない大事な存在であるというメッセージを伝えることが大切である。吃音のある子どもの指導について、デル（1979）は、「我々の社会は基準から外れたものに対して残酷なものである。遅かれ早かれ、子どもは他の子どもと違っているということで傷つくだろう。他の人によって気付けられて痛手を受ける前に、暖かく優しい指導者が子どもを助けて吃音に直面させることができれば、どんなに素晴らしいことだろう」（※23）と述べている。このような関わりによって子どもは、「吃音は悪いことではなく、口に出せないようなことでもなく、不幸をもたらすものではない」（※24）ことを理解していくことができる。また、水町と伊藤（2005）は、「吃音について話題を避けずに、吃音について子どもの頃からタブー視せず、フランクに話し合うことを勧めたい」（※25）と述べている。大人が障害を否定的にとらえないことで、子どもは安心して障害に直面できる。

竹内（1999）は、次のように述べる。「病むものにもかかわらず、社会人として欠点なく振る舞おうと努力する人は、まだ、病むものとしての自分のからだの声に蓋をしているのだと言えないこともない。看まもるものは、つつきあい易さのために、その態度を受け入れる。だが、周囲のものは、病むものが安心して病むものとしての『じか』の世界に落ち入ることを、用意し手助けすることが肝要なのではあるまいか。」（※26）

ウ 「自分らしくありたい」という思い
発達障害のある人の自伝や手記には、自分らしく生きていきたいという思いが書かれている。

ウィリアムズ（2000, 2005）は、「わたしがたいせつにしているのは、自由で自分らしくあること、その上で誰かとと

もに『わたしたち』になること、変化や批判を恐れないこと。—自分が誰なのか、何者なのかを見だし、『わたしたち』というものを発見していく自由こそ、人生からの一番の贈り物だと思うから」（※27）とホームページに記している。また、自閉症のある子どもが、「単に人に従い、人の中での役割を演じるロボットではなく、たとえどれほど内気で引っ込み思案であったとしても、自分自身でものを感じることもできる、一人の人間になること」（※28）の重要性を述べている。

また、ガーランド（2000）は「もう人の真似をしなくていいというのは、大変な救いだった。・・・（中略）・・・私は、『あなたがたと同じになって、なりたくない』と覚悟することもある。自分には、変わった人間として生きる権利があるとも思っている。大勢に順応しないのが好きだとも思える。そしてその一方で、今でもやはり、完璧な本物の人間になりたいと思うこともあるし、誰か別の人間に変身できたらなあと思うこともある。誰か別の人間に生まれたかったなあと思うこともある。どちらも本当なのだ」（※29）と述べる。

ニキ（2000）も、「私は少しずつ、『普通にならなければ』という思い込みを手放していくことができました。・・・（中略）・・・普通に『なろう』という考えを手放すことで、オフの時間には、初めて自分を普通と『感じる』ことができるようになるばかりか、オン時間に普通を『演じる』のも上手になるのですから」（※30）と記している。

社会に適応する力をつけさせようとするはたらきかけを否定するのではないが、「自分らしくありたい」という思いも尊重すべきであると考え。

（7）関係を基に主体性や自尊感情が育つ

自分の気持ちや思いをわかってもらえた、自分の存在が受けとめられたという子どもと、子どものことがわかったという大人（関わり手）の、両者の主観から共感的な関係が生まれたり、深まったりする。そこから子どもは、安心感（守られている感覚）や信頼感を得て、外界に積極的にはたらきかけようとする。自閉的な傾向のある不安の強い子どもも信頼

できる大人の励ましの中で世界を広げていく。怖いけれど、苦手だけれど、その人と一緒にやってみよう、その人が言うから頑張ってみようと思う。その人が喜んでくれたからまたやってみようと思う。信頼できる人、好きな人からさまざまなことを取り込み、学ぶとともに、主体的に世界に関わろうとする。

また、子どもは感情や思いや欲求を受けとめてもらい、ことばで表してもらったり肯定的に関わってもらったりすることによって、その感情や思いや欲求を自覚したり、自分がしたいことは何なのかを明確にできるようになる。やがては、自分がしたいことを実現するには、どのような方法が良いのか考えたり、我慢したり待ったりする力をつけていく。

自分の思いを出しながら、他者の要求に衝突し、他者もまた思いを持つ主体であることに気づき、他者の思いも尊重しながら、自分の思いと折り合いをつけることを学ぶ。

こうして、自分の思いや感じを大切にし、自分で考え、自分から行動する力をつけていくとともに、世界は信頼できるという感覚がより強まり、自分は自分でよい、かけがえのない自分という感覚(自尊感情)も育つ。

3 学校コンサルテーションにおけるコンサルティとの協働(注1)

ここで、筆者の現在の主な仕事である学校コンサルテーションにおける自分のスタンスや視点を明らかにし、点検したい。

(1) コンサルティと進める子ども理解

コンサルタントはコンサルティの心情に共感しつつ、子どもと子どもを取り巻く環境について、冷静に俯瞰的にとらえていく必要がある。コンサルティとともに、子どもが持っている困難さ、周りとの関係、育ちの歴史、こころの発達も含めた発達上の課題等、子どもを多面的に理解していく。コンサルティとともに、子どもに関する情報を集め、出来事をつないで子どもの物語を読み取っていく。その作業の中で、子どもが今の状態にならざるを得なかった状況が見えてきたり、今の子どもの姿はその子どもなりに精一杯適応している姿ではないのだろうかと考えるに至ったりする。また、子

ものの心情についても、ともに理解を深めていく。そのような行動をとるのは自分ならどのような環境に置かれたときか、なぜあの子は授業中、立ち歩くのだろう、自分なら、どのようなときにうろうろするだろうか。授業がわからないまま、じっと座っているのはどんな気持ちだろうなどと想像してみる。

問題を早く解決したい、その方法を知りたいと思っていたコンサルティが、「なぜだろう」「子どもはどんな気持ちなのだろう」と改めて問い始める。あるコンサルティは、子どもや家族の歴史を知ろうと、家庭訪問を繰り返し、幼少時の写真を見せてもらいながら子どもの様子や、母親の子育ての苦勞を聞き続けた。

子どもへの理解が深まれば、不安が軽減されたり、支援の方法や対応の糸口がつかめたり、少し見通しが持てることもある。子どもへの対応に、より暖かみや幅が生じ、コンサルティと子どもとの関係をより深められる可能性が生まれる。また、子どものよいところ、長所、うまくできているところに目が向いたり、コンサルティ自身がうまくできているところを確認できる。

2の(3)で述べた子どもの隠れたニーズを見つけることも可能になる。ある小学校では、子どもの「おれがやっちゃるか(やってみようか)」というつぶやきを聞き取ることで、認められたい、できるところを見せたいという子どもの思いを知り、その子が活躍できる場を意図的に作っていった。また、ある中学校では、生徒が職員室のソファで寝るということは、彼にとって学校が安心できる場であり、教員を敵対視しているわけではなく、関わってほしい、認めてほしいという思いはあるのではないかという理解から、それぞれの教員が関わりを工夫していった。その結果、その生徒は学習にも少しずつ取り組むようになり、勉強ができるようになりたいという願い(ニーズ)を持っていたことを確認できた。

(2) コンサルティの主観を大切にすることから

「困った子」ではなく「困っている子」であるという掛け声の下、子どもの持っている困難さに焦点が当てられることが

多い。しかし、コンサルティ自身が感じている困難さをコンサルタントが受けとめなければ、子どもの困難さがコンサルティに共感的に受けとめられない恐れがある。

子どもの気持ちとコンサルティの気持ちのどちらにも焦点を当て、具体策を一緒に考えながら、子どものところを一緒に感じる作業を続ける。子どもの様子をできるだけ具体的に語ってもらい、コンサルティが子どもと関わる中で持つ感じ、気持ち、思い（困っていること、気になっていること、違和感、不安など）をていねいに聴いていく。コンサルティが自分のことばで自分の気持ちと子どものことを語る。語りが生き生きと豊かになるとともにコンサルタントとコンサルティの子ども理解が深まっていく。あるコンサルティは、自分が感じている不安は、生徒も感じている不安と同じであることに気づいた。

コンサルタントの子どもへの関心と、コンサルティの気持ちを共感的に理解しようという態度がコンサルティに伝わると、コンサルティが子どもの視点に立つことが容易になる。子どもがなぜそのようなことをしたのか、その行為にはどのような意味があるのだろうか、より積極的な関心を持って、子どもの気持ちや思いを理解しようとする。また、子どもに対して、情緒的でより呼応的な関わりができるようになる。

コンサルテーションが、子ども理解のみ焦点化し、コンサルティの主観を軽視すると、コンサルティの子ども理解のための想像力や共感する感受性が充分発揮されず、さらに創造性も発揮されず、専門家依存やマニュアル指向に陥ってしまう。

(3) コンサルティの主体性、創造性

子どもの理解が深まれば、自ずと関わりの方口、支援の方法が見えてくる。すべきことを考え、できることを見つけ、よりよい関わり方、ありたい状況を創り出す工夫を見つけることができる。子どもを変えるのではなく、自分が変わらないといけない、やり方を変えないといけないことに気づくコンサルティもいる。たとえ今は、子どものことが十分に理解

できず、具体的なアイデアが出てこなくても、さまざまなことを試みながら関わりを続けることで子どものことを少しずつ理解していき子どもとの関係を深めていくことが可能になる。

子どもを積極的に理解しよう、主体的に関わろうとするモチベーションを高めることが、コンサルテーションの目的のひとつである。そのためにはコンサルタントが、子どもやコンサルティを積極的に理解しようとする、すなわちコンサルタント自らも主体性を発揮することが大切であると思われる。

さらに、コンサルテーションは、コンサルタントやコンサルティが、自らの子ども観、教育観、発達観、人間観を見つめ直し、学校や社会の在り方を考えるきっかけにもなり得るのではないかと考える。

4 おわりに

子どもの発達について、多面的、包括的に理解し、子どもの全体像をとらえる必要がある。単に障害や「できなさ」、「問題」に注目するのではなく、子どもの今の全体像と育ちの歴史をていねいに見ていき、こころの発達も含めて、発達の課題と発達を妨げている要因や背景を理解する、そのうえで支援や関わりを創造すること、子どもの主体性や自尊感情を育てるという視点を持つこと、子どもの内面に近づく努力を続けることについて述べた。その作業をコンサルティとともに進めていくに当たって、コンサルティが想像力、感受性、主体性を発揮できるように支援することが重要であることを述べた。

先行研究や先達の実践から学んだこと、教育相談に携わるなかで体験から学んできたことから、現時点の筆者の考え方、コンサルタントとしてのスタンスや視点を述べたにすぎない。読者の批判を乞いたい。

注1 コンサルテーションとは、「異なる専門性をもつ複数の者が、援助対象である問題状況について検討し、よりよい援助のあり方について話し合うプロセス」であり、自らの専門性に基づいて他の専門家を援助する者を『コンサルタント』、援助を受ける者を『コンサルティ』と呼ぶ。(※31)

<引用文献>

- ※1 田中千穂子『発達障碍の理解と対応—心理臨床の視点から』金子書房p. 275(2009)
- ※2 小林隆児「主体性をはぐくむことの困難さと大切さ—幼児期と青年期をつなぐもの」『そだちの科学No. 5』p. 40 (2005)
- ※3 鯨岡峻『ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房p. 285(2006)
- ※4 村瀬嘉代子 鼎談「発達障害の現在」(小倉清, 田中康雄との鼎談)『臨床心理学増刊第2号』金剛出版p. 4(2010)
- ※5 文部科学省「特別支援教育の推進について(通知)」平成19年4月1日付け初等中等教育局長通知(2007)
- ※6 文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編(幼稚部, 小学部, 中学部, 高等学校)』p. 33(2009)
- ※7 和歌山県教育委員会「子どもたちの『市民性』を育てるために」(パンフレット)
- ※8 二宮信一「LD, ADHD教育と「子ども主体」」『特別支援教育研究No. 629(2010年1月号)』東洋館出版社p. 26(2010)
- ※9 エリクソン, E. H. 小此木啓吾訳編『自我同一性 アイデンティティとライフ・サイクル』誠信書房pp. 49-127(1973)(訳語については, 服部祥子『生涯人間発達論人間への深い理解と愛情を育むために』医学書院(2000)及びやまだようこ『生涯発達』下山晴彦編『教育心理学Ⅱ 発達と臨床援助の心理学』東京大学出版会(1998)を参考に一部改変)
- ※10 津守真『子どもの世界をどうみるか 行為とその意味』日本放送出版協会p. 14 (1987)
- ※11 田中千穂子『前掲書』pp. 320-321
- ※12 石隈利紀『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pp. 210-211(1999)
- ※13 小澤勲『自閉症とは何か』(復刻版) 洋泉社pp. 91-92(2007)
- ※14 同上p. 90
- ※15 同上p. 566
- ※16 津守真『前掲書』pp. 145-146
- ※17 津守真『保育者の地平 私的体験から普遍に向けて』ミネルヴァ書房pp. 125-128(1997)
- ※18 津守真「保育研究転回の過程」『人間現象としての保育研究—1 人間現象としての保育研究』増補版 光生館p. 24(1999)
- ※19 竹内敏晴『「出会う」ということ』藤原書店p. 23(2009)
- ※20 同上p. 24
- ※21 黒柳徹子『窓ぎわのトットちゃん』講談社p. 290(1984)
- ※22 近藤卓『死んだ金魚をトイレに流すな—「いのちの体験」の共有』集英社pp. 92-118(2009)
- ※23 デル, C. W. 長澤泰子訳『学齢期の吃音指導 専門家のための手引き』大揚社p. 57 (1995)
- ※24 同上p. 44
- ※25 水町俊郎, 伊藤伸二『治すことにこだわらない, 吃音とのつき合い方』ナカニシヤ出版p. 53 (2005)
- ※26 竹内敏晴『癒える力』晶文社p. 19(1999)
- ※27 ウィリアムズ, D. 河野万里子訳『自閉症だったわたしへⅢ』新潮社p. 579(2005)
- ※28 ウィリアムズ, D. 河野万里子訳『自閉症だったわたしへ』p. 445(2000)
- ※29 ガーランド, G. ニキ・リンコ訳『ずっと「普通」になりたかった。』花風社pp. 272-273(2000)
- ※30 ニキ・リンコ ガーランド, G. 『前掲書』訳者あとがきpp. 285-286花風社(2000)
- ※31 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所『学校コンサルテーションブックその1 学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック コンサルタント必携』ジアース教育新社p. 18(2007)

<参考文献>

- ・バースキー, P. , ハグランド, P. 丸田俊彦監訳 貞安元訳『間主観的アプローチ臨床入門 意味理解の共同作業』岩崎学術出版社(2004)
- ・ムスターカス, C. 杉村省吾, 杉村栄子訳『現象学的心理療法』ミネルヴァ書房(1997)