



京都府総合教育センターは創立 30 周年を迎えました

**ハンドブック**

# 「先生、わかってな」

—子どもの理解と支援のために—

京都府総合教育センター

## はじめに

ブルルルル。電話が鳴り、「はい。ふれあい・すこやかテレフォンです。」

相談員のこのひと言から、総合教育センターでの電話教育相談や来所教育相談は始まり、こうして寄せられる相談はメール教育相談も含めると総件数は一年間でおおよそ 5000 件近くにもなります。主な相談内容としては、保護者から「子育てに対する不安」「教職員の指導内容への不満」、子どもから「友人関係の悩み」「学校生活への不安や不満」、教職員から「児童生徒への指導や援助」「保護者への対応」等様々あり、相談を受ける私たち所員は内容の重みをずっしりと感じます。

相談時に語られる子どもの示す状態、症状、行動は様々です。「学校に行けない」「眠れない」「お腹が痛くなる」「すぐに暴力を振るう」「反抗する」「じっとしてられない」「ルールが守れない」。こうした状態、症状、行動を示す子どもとかかわる大人にとって、それはしばしば「困ったこと」であり、対応に苦慮することだと思われれます。しかし、行動や症状のその子どもにとっての「意味」、あるいはその子どもとかかわる大人にとっての「意味」が理解できたとき、自ずとどう対応すれば良いかがわかり、単に「困ったこと」でなくなる 경우가多くあります。

また、大人である私たちがかつてそうであったと同じように、子ども達は成長の過程で、どうしてよいのか分からない「戸惑い」や「悩み」を抱えているものです。それを特別な子どもの「問題」と捉えるのではなく、成長に不可欠な「課題」と捉えると、それは「困ったこと」ではなくなり、子どもが発する「サイン」としての意味が生まれてきます。

子どもが安全で健やかに成長できるよう、子どもの症状、状態や行動を子どもからの心のサインとして受け止め、そのサインを見るまなざしを豊かにして指導・支援すること、そして、保護者と教職員が互いにそれぞれの責任を果たすことが、今、改めて求められています。

そこで、総合教育センターが平成 15 年度から 20 年度まで研究の成果として発信した「みえますか？子どものサイン」「自閉症のある子どもへの理解と対応」「信頼ある学校を創る」の一部を合冊し、ハンドブックにしました。そのため本冊子は、研究毎の 3 章構成となっています。各章はそれぞれの研究冊子の表記をもとにしていますので、統一されたものではありませんが、各章の「はじめに」において、さらに詳しくねらいや読み方を説明していますので、興味を持ったところから読み進めていただき、子どもたちへの指導・支援や保護者との対応に生かされることを願っています

### 【 目 次 】

はじめに

第 1 章 みえますか？子どもサイン ..... 〈1〉

第 2 章 自閉症のある子どもへの理解と対応 ..... 〈22〉

第 3 章 信頼ある学校を創る ..... 〈37〉

おわりに

# 第1章 みえますか？子どものサイン

## はじめに

子どもたちに、こんなサインがみられることはありませんか？

「背のびしている」「反抗する」「キレル」「暴力をふるう」「落ち着きがない」  
「虐待が疑われる」「登校できない」・・・・・・・・

子どもの発するサインに気づき、適切な対応を行うためには、まず第一に子どもの「こころ」を理解する必要があります。

この章では、京都府総合教育センターで平成15年に研究成果としてまとめた「みえますか？子どものサイン」をもとにしています。その中から、「背伸びしているよい子」「登校できない子」を挙げ、その意味と関わりについて考えます。

子どもからのサインを的確につかみ、適切なサポートにつながるよう、子どもへのまなざしを広げていきましょう。

「反抗する子」「キレル子」「虐待が疑われる子」「暴力を振るう子」等について掲載している全文はセンターホームページよりダウンロードできます。

(URL : [www1.kyoto-be.ne.jp/ed-center/sodan/index.htm](http://www1.kyoto-be.ne.jp/ed-center/sodan/index.htm))



## 目次

- |                        |                     |
|------------------------|---------------------|
| 1 背のびしているよい子 …… <2>    | 2 登校できない子 …… <11>   |
| (1) 「背のびしているよい子」からのサイン | (1) 「登校できない子」からのサイン |
| ・「我儘（わがまま）」と「我慢（がまん）」  | ・学校に行けない状態          |
| ・高性能のアンテナ              | ・「よい子」が登校できない       |
| ・親・教師の不安と焦り            | ・登校できないテーマ          |
|                        | ・均質でないところ           |
| (2) 「背のびしているよい子」への関わり  | (2) 「登校できない子」への関わり  |
| ア あるがままに               | ア 「こころ」を使うということ     |
| ・二分法的な世界から中庸の世界へ       | ・こころの海に潜ること         |
| ・イヤだという拒否              | ・泣いている子             |
| ・あるがままのこころの表出          | ・子どもに会いに行く          |
|                        | ・親に会いに行く            |
| イ 感情が行き交うこと            | イ 心理臨床家との連携         |
| ・こころのキャッチボール           |                     |
| ・「よい子」に潜む「よくないもの」      | ウ 登校している時にこそ        |

# 1 背のびしているよい子

「背のびしているよい子」は、大人の手のかからない、大人の言うことをよく聞く子です。大人にとって都合がよい子であるとも言えます。周囲の人によく気がつく子で、しっかりしていて、頑張り子であったりします。学力も高く、自分のことは自分でよくできる子なので、親も教師も普段は「気になる子」でないことが多いようです。

親や教師にとっては何の心配もなく、模範的な子として周りの人たちから評価を受けてきた「背のびしているよい子」からのサインについて考えてみましょう。

## (1) 「背のびしているよい子」からのサイン

日本の社会では、はっきりと個人としての自己主張を明確にするよりも、周囲の状況を察して、自分を抑えてその場に合わせる振る舞うことを美德としてきた風土があります。

「謙譲の美德」という言葉があるように、対人関係を最優先し、人と人との関係を円満に維持することは、それ自体に極めて高い価値があるとみなされる傾向があります。

日本人に対人恐怖をともなう神経症例が多く見られるのは、こういった島国日本的な風土も影響していると考えられています。

他者に不快感を与えるほど、あまりにも強く自己主張することは、確かに周囲に対する配慮のない「**我儘**（わがまま）」と見られかねない危険をはらんでいます。その意味において、自分の気持ちを押し殺して人の気持ちに合わせ、「**我慢**（がまん）」することは善として評価されてきた面があります。

日本人は、国家としての独自の考えがなく他国に追従する傾向が強い国であると諸外国から批判されることもあります。他者に合わせようとしすぎ、疲れてしまう「よい子」を多く生み出すその本質は、どこかでそのような社会的な問題とも通じるところがあるのではないかと考えられます。

### 「我儘（わがまま）」と「我慢（がまん）」

「背のびしているよい子」の不登校は、「我慢する子」から「我儘な子」への脱皮の作業の一つであるとも考えられます。「我儘」と「我慢」について考えてみたいと思います。

ある子どもが、不登校をはじめた頃、泣きながら母親に訴えた言葉です。

「妹はいい。妹がうらやましかった。妹は、ワガママだけど、可愛いから、家族のみんなは小さい頃から何でも妹のワガママを許してきた。私は、もともとガマンする方だから、いつでもガマンさせられてきた。私は言いたいことも言わず、ほしい物もガマンしてきた。私がガマンすることで、家族みんながうまくやってこられた。私だってワガママでいいのならワガママになりたい。こんな不公平に、もう私はガマンしない。」

知ってか知らずか、この子どもは「我儘」と「我慢」に潜むものを対比的に実にうまく表現しています。

我儘な子は、表記される文字のごとく「我がまま」なのであって自分の意に従って行動しており、あるがままの自分を認めてもらいやすく、周囲の者に対する気配りには鈍感であることが多いでしょう。

一方、我慢する子は、堪え忍ぶ子、辛抱する子、忍耐強い子です。

子どもが自分の感情を出すと「ワガママだ」ととらえる親は多いと言えます。これは、大抵、子どもの自己主張や飾らない剥き出しの感情というものは、親からみて不安なこと、不快なことが多いためではないかと思われまます。

子どもの身勝手な自己主張は、親にとっておそらく不愉快であることが多いため、「我儘」な子はダメ、「我慢」できる子は善しという世間一般的な構図ができあがってくるのではないかと考えられます。

ところが、よくよく考えてみると、そうばかりでもないことに気づいてきます。この子どもの言葉を借りて言うならば、「私がガマンすることで、私のおかげで」という「我慢」は、文字通り「私の慢心」という側面をその一方ではらんでいます。

辞書の意味からみると、広辞苑によれば「①自分をえらく思い、他を軽んじること。高慢。②我意を張り、他に従わぬこと。我執。強情。」という意味を「我慢」はもち合わせています。我慢する子、我慢できる子は、本来的にそういった性質、行動の特徴もどこかに兼ね備えているものなのかもしれません。

常に自分を押し殺して、堪え忍びながら辛抱して他人の考えや行動に合わせるということは、その一方では我を張り、他者の人格を軽んじていることに他ならないとも考えられるわけです。

我慢しない、できないということは、それだけ柔軟で我意を張らずにいられるということなのかもしれません。

「我慢」がよくて「我儘」がダメという構図は、全ての親と教師が一考を加える価値があるのではないかと思えてきます。



## 高性能のアンテナ

「背のびしているよい子」の意味するものについて、もう少し臨床心理学的、発達心理学的に考えてみましょう。

子どものこころの動きは、とりわけ子どもにとって最も重要な存在である親との関わり方で大きく左右されるものです。子どもにとってその人の存在が重要であればあるほど、当然その人のかかわりが大きな意味をもってくるわけです。親との関係のなかでどんなふうにして自分のこころが満たされていったかということが、その子ども自身の「生きる」ことへの実感となっていくものと考えられます。

乳児期の母親（または主たる養育者）との関係で、生理的欲求を十分に満たしてもらい、しっかりと抱いてもらうことの積み重ねのなかで、こころの中に生きることへの安心感と信頼感が生まれ、やがて周囲の人や世界への信頼へと広がっていき、自分自身の存在を肯定的にとらえる気持ちが生まれます。これが対人関係の核となる基本的信頼感の形成であると言えます。

幼児期になり、歩行が始まると、母親がいなくては、自分一人では生きてはいけないという大きな無力感に襲われ、子どものこころの中に分離不安が高まります。自分の欲求や要求と母親の期待や願いとの違いが生じ、そんなとき子どもは自分を押し通して自立的でありたいと願うのだけれども、母親の承認と愛情が得られるかどうか不安が高まります。

母親との一体感の世界に住むことができていた乳児期には抱かなかった不安です。この不安に直面しても、母親のところに帰り、一緒にいて勇気づけ支えてもらうことができると、子どもはまた再び新しい探検に出かけることができます。だから自分を支えてくれる母親の存在を絶えず確認できるようにするため、母親が自分の方をしっかりと向き、注目してくれることを望むのでしょう。

この時期に母親と一緒にいてもらい、再び母親との安心できる一体感に包まれることによって、新しい体験のなかで生じてくる自分一人では抱えきれない不安や恐怖の感情を処理できるようになります。

この繰り返しによって、子どもは母親の愛情や承認を確認し、不安に直面したときには母親の姿がなくても母親のイメージを心の中に思い浮かべることができ、不安を乗り越えることができるようになるのです。

そうすると、たとえば辛い体験も新しい体験も、それは単にそれだけのことであって、自分自身の存在を脅かしたり破壊したりするものではないと感ずることができるようになるのでしょう。

たとえば友達とつかみ合いの大げんかをしたとしても、それは自分の存在まで否定され見捨てられたということではないと思うことができ、「自身が生きていくこと」に対する安心感、安定感が醸成されていくのです。

幼少期から言うなれば大人のものさしの世界に暮らしてきた「よい子」である子どもたちは、親から自分に対して向けられる感情に高いアンテナを張り巡らし、非常に敏感であったのだらうと思われます。

もちろん、親は子どもに限りない愛情を注いでいる事実はそのとおりののですが、受け取る側の子どもの感受性、あるいは親子の関係性においては、それが充分であったと言い切れないのかもしれない。

「よい子」には、親の期待や願いに添わない自分は、もしかしたら見捨てられてしまうのではないかという幼児期の不安が、解消され克服されないままに、児童期・思春期を迎えた今、それは姿を変えて形を変えて、その内界には沸々として沸き起こっていることもあるのではないかと考えられます。

## 親・教師の不安と焦り

親にとっては何にも代え難い最も大切な存在である我が子の「いのち」が脅かされたり、もしかすると災難に遭うかもしれないなどと思うと、いてもたってもいられなくなり、慌てふためくものです。

かけがえのない我が子の存在を脅かされたり失ったりするかもしれないと思ったときに感じる不安と苦痛は大変なものであろうと想像できます。

さらに、親がしてきた苦労は我が子にはさせたくない、なんとか一度しかない自分の人生を自分らしい生き方で幸福に生きてほしいと願っています。

子どもを襲う不幸は取り払い、できればいい仕事に就かせて苦勞せずに生きていてほしい。子を持つ親であれば必ずと言っていいほど、きっとそう思うはずで。

しかしながら、「我が子のためなら」と称する、そのような親の思いこみが、姿を変えて「子どもへの期待と願い」にすり替わっているということには、私たちは普段あまり気づいていません。

我が子が三歳くらいになって保育園にでも通うようになると、口では言わなくてもこころのどこかで知らず知らずのうちに親は理想の我が子像に追い立ててしまっていることがあります。

例えば、ちょっと極端な言い方をすれば、「朝は親に起こされなくても一人で起床し、家族みんなにさわやかに大きな声でおはようといさつし、生野菜も魚も肉も、好ききらいなくたくさん食べ、自分で通学カバンと安全帽と名札の準備をして元気に家を出て、保育園に着いたら先生や友達に、にっこり笑顔であいさつをして、友達と仲良く思いっきり元気に遊んで、夜は毎日言われなくても奥までしっかり歯磨きしてお風呂でしっかり身体を洗って9時にはぐっすり眠りましょう……。」といったことを暗に子どもに期待しているのではないのでしょうか。

我が子のためならという思いが、姿を変え、子どもへの期待と願いにすり替わっているわけです。そんな聖人のような子どもになど育つはずはない、自分だってそれほど何もかもよくできた方ではないし、我が子ができなくても仕方がないと頭では分かっているながらも、それをあらゆる生活の場面で我が子に当てはめているのでしょう。

我が子の幸せを願うあまり、様々な高い能力の獲得を期待し、しかもそれを「早く」として止まないわけです。本来、子どもを授かったときは、我が子とその子らしく生き生きとして自分の人生を自分らしくと願っていたはずであったのに、その我が子が他の子どもよりもペースが遅かったり、モジモジして引っ込み思案であったりすると、我が子を思うあまり、親はそれが自分のことのように心配でたまらなくなってしまうものです。

こういうとき、親の「期待や願い」は、さらに「不安と焦り」にすり替わってしまいます。子どもが必要としていないのに、つつい口や手を出したり、時には背中を押したり、叱ったりすることにもなってしまいます。このままでは我が子は将来、幸せな人生を送れないのではないかと、みんなとうまく一緒にやってはいけないんじゃないかとでもいうような不安に襲われてしまうからなのでしょう。

「自分がそれほどできた方ではない」「自分はうまく育ててもらえたとと思えない」という劣等感がベースとして親自身の中にある場合、それはさらに強いエネルギーをもつもので、これが子どもへの期待となって姿を変えた場合、子どもは走り回らされることとなります。塾や習い事に、放課後、走り回る子どもたちをみていると、その小さい背中に、すごく「大きい重たい荷物」(Fig.1)を背負い込んでいるように見えてしまいます。

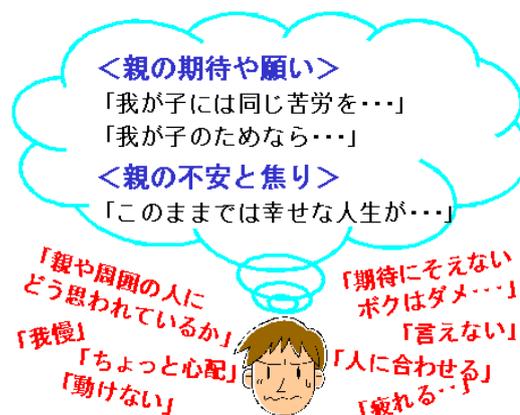
さらに、これが経済的な余裕、核家族、少子化、頼りにならない父親、…などと結びついた場合には、莫大なエネルギーとなって子どもの小さな背中にのしかかるのではないのでしょうか。

教師の場合も同じことが言えるでしょう。「学校に着いたら、すぐにグラウンドを元元よくさわやかに走ろう。そしてすぐに教室に戻って、汗をしっかりと拭いたら、すぐに朝勉強に取りかかろう。先生が教室に来たら、さわやかに大きな声であいさつして、さっと学習をはじめよう。どの教科にも興味をもって、一生懸命に頑張ろう。休み時間は児童会の当番があるからすぐに行こう、そしてチャイムに遅れないようにすぐに教室に戻ろう…」。熱心な先生であれば、おそらく心のどこかでこんな「理想の子ども」を追いかけながら子どもたちに期待と願いのメッセージを送り続けてきたことでしょう。自分の仕事に忠実で熱心であればあるほど、強烈なメッセージとして子どもたちのところに届くことでしょう。

親や教師は、子どもが何歳になっても、この幻のような理想を果たすことを子どもに要求してしまっているのかもしれない。このことは親も教師も子どものために善かれとしてやっているわけですから、一概に否定されるものではないでしょうが、その親や教師の期待や願いによって子どもの心理的負担が過大になって疲れ果ててしまう子どももいるということを肝に銘じておかなければならないでしょう。

Fig. 1 に示すとおり、「背のびしているよい子」が示す挫折は、「子どものためならと称する周りの大人の思い込みが姿を変えて子どもへの期待と願いとなったもの」に押しつぶされてしまった状態であると考えられます。

Fig.1 「大きい重たい荷物」



敏感で素直で、心優しい気配りのできる子どもであればあるほど、それに押しつぶされやすいとは言うまでもありません。不登校になっても親や教師から登校や学習することを暗に催促されたりします。学校には行かなくてよい、学習はしなくてよいと思っている親や教師はいないわけですから、そうすると余計に子どもは、敏感に「親や教師の期待に添えない私はダメな子」と否定的に受け取ってしまい、自分の失敗や挫折感はもう口に出せなくなってしまいます。

「よい子」やその親に接する教師は、少なくとも、このことをきちんと自分の中にとらえておくことが大原則でしょう。さらに、その子どもへの期待や願い、あるいは不安と焦りが、教師としての自分のこのころのどこから生まれてきているのかを自分なりに考えることがとても重要です。

子どもに対する要求や指示は、自分の中にある期待や願いが言語化されて現れたものですが、それが自分のどんな体験から発せられているのか、自分のどのような感情から発せられているのかについて「こころを巡らせる」ということが大事です。多くの場合、それは自身の何らかの心理的要因から来ていると思われそうですが、その「こころを巡らせる」ことを抜きにして、その子どもと接することは、子どもにとってマイナスに働くことが多いでしょう。そこには治療的な効果は全くないのだということも知っておくべきだと思われまます。

## (2) 「背伸びしているよい子」への関わり

### ア あるがままに

#### 二分法的な世界から中庸の世界へ

「背のびしているよい子」の場合、まず「ちゃんとできなくてもいい」というような体験を子どもと一緒につくること、そしてその体験を子どもと一緒に繰り返し積み上げることが重要だと思われまます。

これは「いい加減にしておいてもいい」ということを子どもに「教える」ということではありません。「きちんとしないとダメだ」というような、やや完全主義的な傾向を感じるその子どもと一緒に、その過程において自分の楽しみをじっくりと味わう体験をつくる必要があると考えています。

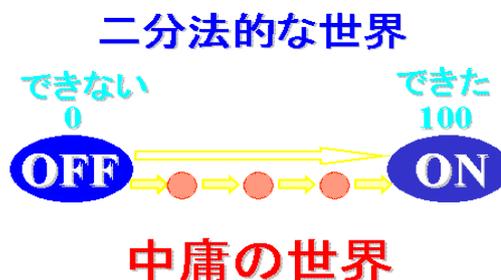
これは言うなれば、特急列車で目的地まで真っ直ぐに急いでビューンと行ってしまふのではなく、各駅停車で列車の窓から見える風景を楽しみながら、その土地土地の空気を肌で吸い込みながら、そして各駅で入れ替わる乗客の姿に眼をやり、時には会話を楽しみながら目的地に着くとでもいうような体験です (Fig. 2)。

「できた」「できない」とか「勝つ」「負ける」とか「行く」「行かない」というように二分法による結果としての両極の二つの世界を特急列車で行き来するのではなく、その二つの世界の間にある中庸の世界にゆったりと浸かるとでもいうような体験です。

他の喩えで言うなら、例えばスイッチには通常、ONとOFFの二つしかありませんが、ダウンライトのように、ほんの少し明るくしたり、ちょっと照度を落とすというような中間の領域にあたるころ、すなわち「ほどほどの」とか「適当な」ところでの体験です。

例えば宿題であれば、10個の練習問題のうち、10個とも全部できたから「できた」のではなく、2つでも3つでも「できた」は「できた」ということです。

Fig.2 「中庸の世界」



あるいはそれが一つのうちの半分であっても、「できた」には違いありません。これは「いい加減にしておく」という感じとは全く違う感覚です。言葉ではうまく言い表すことができない何かそういう微妙な中庸の世界のもつ感覚を共にゆったりと味わいたいのです。

子どもによって、例えば水・砂遊びをする、テレビゲームをする、トランプ遊びをする、卓球をするなど、遊びや会話のなかでそういう中庸の世界を味わう体験をつくり、繰り返し何度も積み上げることで確実に子どもは変化してきます。不登校の子どもの場合、すぐには登校できるようにならないとしても、「これでも私はOKなんだ」と感じられるようになってきます。なぜこういった体験の繰り返しが「背のびしているよい子」に必要なのか、次のような理由であると考えています。

「よい子」は、周囲の大人や仲間の顔色にこころを砕きながら「～ならぬ」「～べきだ」という理想を追求し、自分の責任をきっちり果たし、「私は～したい」というような自由奔放な天真爛漫さは犠牲にして、自分の感情を抑えて周囲に迎合していく子どもたちです。周囲の大人の期待や願いに添うものは「OK」、添わないものは「ダメ」なのだから、その間に中庸の世界は存在しません。

また、自分の感情を抑えて周囲に迎合するのですから、「ほどほどの」とか「適当な」という世界は、他者との関係によって他者がつくるもの、または既にできあがってしまっていて、自分が自らそれをつくって、「中庸の世界に自分で自分の身を投じることができない」（阜・真下\*1）わけです。

従って「背のびしているよい子」は、「できた」と「できない」、「ON」と「OFF」との中間の領域をうまくもち合わせないので、自分が今、ここでこれができないと分かったと、ひどく落ち込んでしまう結果になります。「よい子」の不登校のきっかけには、友達との人間関係のトラブル、言葉による友達のからかい、先生のちょっとした叱責によるショックなど、周囲の人との関係における挫折体験であることが多く見られます。

これは、その子どもが「ON」と「OFF」の間にある世界をほとんどもち合わせないので、ONでだめだったときにはOFFまで一気にドーンと落ち込むので、その挫折感は一倍になってしまいます。人一倍責任感も強いので、それでも何とかしてONにしたい、そしてそのONにしたいという思いが強いだけに、ONにできないという現実を突きつけられたとき、他の子どもよりも余計に疲れ果ててしまうこととなります。「よい子」の不登校の子どもの場合、「純真に求め過ぎた期待と願いに添う理想としての自分のあるべき姿と、そうはならない自分の現実のギャップに直面して苦しみ、そしてその苦しみ方さえもよくわからない」（阜・真下\*1）から、教室に入れず、学校に行けない状態であるとも考えられます。

## イヤだという拒否

ある子どもは、中2になって初めて親に「生徒会の役を引き受けるのはイヤだ」と語ったそうです。語ったというより語れたと言った方がいいのかもしれません。親や教師は、あれだけ素直で何にでも頑張る気のいい子どもが「イヤ」と言ったことに戸惑ったようでしたが、この子どもの言葉は実に大事な教訓を引き出してくれます。

まず、この子どもの拒否は、親と教師の自分勝手さを教えてくれます。仕事に家事に忙しい親にとって、あるいは忙しい教師にとって、嫌がらずに何でも快くさっと引き受けてくれる当人に頼り過ぎていたのでしょうか。「友達にイヤなことを頼まれたら、イヤと言える強い子になれ」と親や教師は口では子どもに言いながら、それを親や教師には言うてはいけないというメッセージをこれまでその子どもに与え続け、イヤなことを頼み続け、周囲のみんなが頼ってきたと言えるかもしれま

せん。

もちろん、そうしようと思ってそうしてきたのではないのでしょうか、これまで気づかなかったということは、結果的に同じことだと思われれます。誰かと誰かを区別して、そんな使い分けができるほど器用なことがそう簡単にできるわけではありませんから、友達から何か頼まれてもイヤと言えなかったのでしょうか。

一方で「理想はこうだ」、でももう一方で「現実はこうだ」というような二重のメッセージの中で、子どもは本当に必要なときにも「イヤ」の一言が言えなくなってしまっていたのです。親や教師は「イヤだ」と子どもに拒否されると「この子は悪くなった」と思ってしまいます。こんな中でこの子どもはそれらを敏感に感じ取り、自分の本当の気持ちを出せなくなってしまっていたのでしょうか。

子どもの居場所、例えば家庭や相談室、保健室に、イヤなことはイヤだと伝えることができるリラックスした雰囲気や「よい子」と一緒に作り出すことがまず必要です。「よい子」は最初はごちないですが、そのうち上手に拒否できるようになってきます。

「先生の顔を見るのもイヤだ、二度と来ないでくれ」とか「教科書は見るのもイヤだ、友達からの電話にもでない」という学校に関するものへの拒絶は、その「よい子」にとっては必要な体験であると考えられます。

そういうとき、親や教師は「悪くなった」などとは決して考えず、拒否に込められた精一杯の子どものメッセージをしっかり受け止め、簡単に「わかった」としてしまわずに、周りの人たちがどうしようと一緒にとことんまで悩む、困ることが大事です。とても無責任な言い方かもしれませんが、程度の差はあっても父親と母親が、そして教師が力を合わせて一緒に悩む、困ることが必要です。

このことが、必ずその子どもの成長を引き出します。イヤという拒否は周りの人たちとのこれまでの関係の修復を願うメッセージなのですから、周りの人たち、特に親や教師の成長が子どもの成長を助けることは言うまでもありません。

これには法則やゴールなどありませんし、小手先のテクニックなど通用するはずがありませんから、極端に言えばそうして生涯にわたって一緒に悩み困り続けることが必要だと言った方がかえって楽に構えられるかもしれません。側にいる大人が、子どものメッセージを正面から本気で受け止める努力が何ものにも勝ると思えます。

## **あるがままのこころの表出**

側にいる大人が、子どものメッセージを正面から本気で受け止める努力をしながら関わっていくと、子どもは、自分の中にある様々な気持ちに気づき、その気持ちにしっかり向き合うことができるようになります。

親も、一時の感情に自分が支配されたり振り回されたりすることは少なくなり、親の思いを子どもに強く投げかけることをしないで済むようになります。

そうすると、子どものあるがままのこころの表出を受け取められる可能性がそこに生まれ、子どもは安心して自分の様々な、ときには激しい拒絶など荒々しくむき出しの感情も出すことができるようになります。

日々起こるさまざまな出来事を、その表面に現れた結果としてではなく、その子なりにじっくりと体験できるようになります。そこで味わった感情を周りの大人が理解し、それを共有する、その繰り返しが子どものこころの土台を豊かに積み上げていくことになると考えられます。

子どものメッセージを正面から本気で受け止める努力というと、何かムキになって一生懸命に大

人が子どもと話し合うような窮屈な感じなものではなく、それは、例えば一緒に映画やビデオなどを観てもいい、同じ本を読んでもいい、卓球などのスポーツと一緒に興じてもいい、その体験から起こるはつらつとしたあるがままのこころの表出を正面から本気で受け止めることが大事だと思われる。

ある登校しぶりの子どもは、小学校2年生になって「朝のランニングがイヤ」「がんばろうとか、そういうのがイヤ」と周囲から望まれ期待される自己像を激しく退けた後、再登校を果たしました。

この子どもは「拒否」というアイテムを獲得したと言えます。「自立と自己意識化は否を言うことから始まる」(Neumann, E \*2)と言われますが、この子どもは、これによって場になかった自己表現の仕方を学ぶことができ、登校しぶりを克服したのです。

## イ 感情が行き交うこと

### こころのキャッチボール

特に小学校低学年の登校しぶりの子どもへの関わりにおいて、車で送ってきた母親から泣きじゃくる子どもを受け取って「後はすべて学校に任せてください、すぐに落ち着きますから、お母さんはもう帰ってください」ということがあります。

学校がこういう対応をすると、特に仕事を持つ母親はとても気が楽になり、「学校でのことなんだから、後のことは学校でお願いしよう」と考え、一見、親自身の安定が図られ、学校と家庭がうまく連携しながら子どもの自立を促すための関わりができていとそれぞれが思い込みがちです。

しかし、自分一人で抱えきれないほどの不安が押し寄せている「よい子」は、今こそ親との関わりを必要としているのであり、その子どもにしてみれば、学校は子どもと親を引き離すものとして存在することになります。

これは、子どものこころの成長を促すという名目のもとに、何ら子どものこころと周りの大人たちがこころを響き合わせることなく、学校と家庭が、学校不適応を起こしている「子どもを表面的にキャッチボール」している状態であるとも言えます。

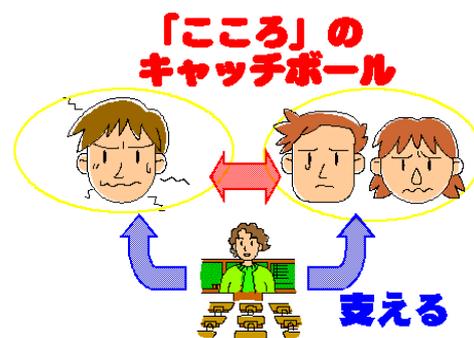
登校時間になると学校はキャッチミットを広げ、親から子どもを受け取る、子どもはそうされまいといろいろな変化球を試みます。

子どもは不定愁訴を訴えるなどして、学校に受け取られまいとするわけです。下校時間になると、学校は家庭にその日の子どもの表面的な様子、例えば「教室に1時間入れました」「休み時間に友達と遊べました」などを伝え、子どもを家庭に返すわけです。この関わりには「こころのキャッチボール」は存在しません。

おおよそ小学校低学年の時期は、子どもが安定して登下校できるまで親に横についてもらう方が、不登校や登校しぶりの状態は改善されていくことが多いように思えます。学校は、子どもと親を離そうとするのではなく、この退行現象を「親子関係の修復のサイン」と受け止めて、これから互いに新しい関係を一緒につくろうとされるように仕向けていくことのほうが大事だと考えます。

いわゆる「こころのキャッチボール」を行えるように仕向けていくことです。例えば、小学校低学年の子どもであれば、登校した後、子どもが落ち着くまで親

Fig.3 「こころのキャッチボール」



が絵本の読み聞かせをすとか、抱っこしながら一緒にビデオを観るとか、隣の空き教室で待ってやるとか、そういう親とのゆったりしたかかわりの中で子どものところに触れる、子どものところから発せられたメッセージを受け取りそれに応えるという、親との「こころのキャッチボール」をするのです。その「こころのキャッチボール」を学校が支援することが大事です (Fig. 3)。

学校においても個別にゆったりと関われる人的、空間的、時間的余裕があればなおさら、子どもとの関わりの中かで上述したような体験の中で起こる、はつらつとしたあるがままのこころの表出を正面から本気で受け止め、それに応える体験を子どもと積み上げることが大事です。

その結果として「教室に1時間入れた」「休み時間に友達と遊べた」ということになるかもしれないわけで、「こころのキャッチボール」が学校や家庭でできるようになると、必ず子どもは変化してくるものです。子どもの年齢によってキャッチボールの内容は変わってきますが、「背のびしているよい子」の不登校の子どもへの関わりにおいては、年齢によらず基本的にこのことが極めて重要であると思われまます。

## 「よい子」に潜む「よくないもの」

「こころのキャッチボール」を進めていくと、親はだんだんと親としての自分のこれまでの関わり方の問題性に気づいてきます。このとき学校は、この問題性を単純に指摘しないほうがよいと思われまます。親が「悪者」になり、自分の子育ての仕方責められて、かえって親の不安定を増すこととなり、好ましい結果を生みません。関わり方の問題性に気づいた親は、そのことを教師が言語化しなくても、キャッチボールを繰り返すうちに徐々に変容していくものです。

それでも、もし親が「よい子」に対して「ああしなさい」「こうしなさい」というような指示的な声かけばかりであったりするときは、「そばに一緒にいてあげるだけにしてください」「指示的な声かけよりも今、子どもに必要なのは、お母さんにゆったり関わってもらうことでは」というようにレクチャー的なアプローチも時には必要になってきます。親にレクチャー的にアプローチする場合、子どもへの関わり方について親が「分かる」ということと、その分かったことを親が「できる」ということは全く違うのだということを教師は肝に銘じておくことが必要です。例えば「指示しすぎてはいけない」と分かっている、「指示しないでいられる」とは誰も限らないわけです。「こうした方がいい」と分かっている、「できない」ということは数限りなくあるはずで、人は自分の思うとおりに行動できるものではありません。

親の思い通りに子どもは動かないこと、きっちりとしたくてもできないこともあること。はつらつとした、またドロドロとしたいろんな感情の中に子どもは生きていること。黙っているから、言わないから何も感じていないのではないということなど、「背のびしているよい子」に潜む「よくないもの」とでもいうような「子どもの生き生きとした感情」を自分の肌で感じ取る親の体験は、確実に親を変えていきます。子どもと本気でぶつかり合って初めて親になれるのに、ぶつかり合いのときの不愉快を避けるから、よい子、よい父母、よい家族を、それぞれが感情も主張も抑えこんで演じていくことになるのでしょう。これではいつまでたっても「親」になれないし、子どものこころも成長しないのです。

これはレクチャーによってできることはまれであり、時間をかけて、体験によってのみ、その人の生き様を変えていくものであろうと思われまます。そういう意味においても、できるだけ母親にも父親にも学校に足を運んでもらって、親もリラックスした雰囲気の中かで「まあ、そうだなあ、ぼちぼち、じゃあ、やってみよう」とでもいうような向き合い方ができるよう、学校が支援、援助できるといいと考えています。

## 2 登校できない子

「登校できない状態」をいわゆる「不登校」と一元的にひとくくりにして、「不登校の理解と対応」などとして記述することはあまりに乱暴であり、子どもが発する「登校できない」サインの見方とその関わりについては、一概にこうだと言えないことの方が多いと思われます。子どもが「登校できない」状態には統合失調症やうつ病などの精神病圏の水準であるケースから、怠学傾向や友人関係での一過性のトラブルによるものまであり、実に複雑で多様です。ですから、教育相談の実際から得られた教訓的なことや教育的心理的援助の在り方について、それを普遍的なこととして記述するのはたいへん困難です。従って、「登校できない」というサインの見方、とらえ方については、「登校できない」多くの事例に一般化して言えることの、ごくおおまかで表層的なところまでの報告にとどめます。

本ページでは、学校に行けない状態を、「学校には行きたい（行かなければならない）けど行けない」という心理的な混乱、あるいは心理的な負担過重からくる神経症圏内のケースに絞って考えてみたいと思います。

### (1) 「登校できない子」からのサイン

「うちの子は友達が遊びに来てくれても会おうともしない。買い物に行く程度で、あとは家に閉じこもったまま。外出さえ嫌がる。昼頃に起きてきて、一日中、部屋でテレビゲームしたり、漫画を読んだり、ゴロゴロして過ごしている。このままだと将来、どうなってしまうのか心配でたまらない。」

「どうして学校に行かないのか、理由を聞いても何も言わない。しつこく問い詰めたり叱ったりすると怒り出す。我が子なのに何を考えているのか、さっぱりわからない。親として、どうしていいのかわからない。」

子どもが学校に行けなくなったとき、このような相談が母親から持ち込まれることがよくあります。

家族以外の人との人間関係を避け、家では日常会話を交わす程度で、学校に関する話題になると黙ってしまい、子どものことを理解したいが理解のしようがないという相談です。

多くの場合、子ども自身にも、なぜ登校できないのか分からないことがほとんどです。

何がなんだか分からないけれど、登校する時間になるとしんどくなり、お腹や頭が痛くなったりします。

登校できない原因がわかっているならば、それを究明し克服すれば登校できると考えがちですが、仮に家族や教師が懸命にそれを解決したり、取り除いたりしたとしても登校できないことがほとんどなのです。

周りの大人たちの原因の究明は「悪者捜し」になってしまい、それによって家族にも学校にも不穏な空気が漂い、子どもは余計に口を開けなくなってしまうことがあります。

このような「登校できない」サインのとらえ方と関わり方について考えてみることにします。



## 学校に行けない状態

まず大事なことは、「登校できない」という子どものサインを「人に会えないくらい大きな情緒的混乱や落ち込みの状態が起きている」というように周囲の人たちがしっかりと認識することです。

しかも「何がなんだか分からないけれど学校に行けない」ということは、理由がはっきりとしないうち、言葉にも言い表せないで、余計に辛く、苦しいということを知っておくということです。

登校できない子の混乱や落ち込みがどのようなものなのかというと、例えば、大人の場合で考えると「理由もなく、仕事を何日も何週間も休んでしまう」ということが起こったときの自分の辛さと比較してみると分かりやすいと思われます。

通常、仕事を持っている大人が、たったの1日でも理由もなく仕事を休まねばならないとしたら、その心労はというとたいへんなものでしょう。

精神的な落ち込みが相当なものでなければ、そう簡単に休むことはまずないでしょうし、それが何日も続くとしたら、身体に変調をきたしたとしても不思議ではありません。

さらにそのような状態が仮に1ヶ月も引き続くとしたら、まさに「言葉に言い表せないほどの」辛さ、苦しさであることは容易に想像できます。大人であれば、自分の混乱や落ち込みに対する言い訳や理由づけを後からでも言葉にして伝えることもできますが、子どもの場合、年齢が低いほど、そうはいかないことのほうが多いわけです。

そして「学校に行けない状態」は、副次的に「勉強が遅れる」「友達がなくなる」という状態も同時に引き起こし、それに伴う不安も高じて子どもの情緒的混乱と落ち込みは大きなものとなります。

さらに「こんなことでは将来が心配で……」という親の不安や焦りが子どもの不安の増大に拍車をかけることとなります。

登校できない子の家族も長く続くとイライラしてきますから、学校へ行くように説得したり叱ったりすることにもなります。

そのような説得や期待に応じられなくて子どももイライラが高じてきますから、暴れたり何かに当たり散らしたりすることも起きてきます。

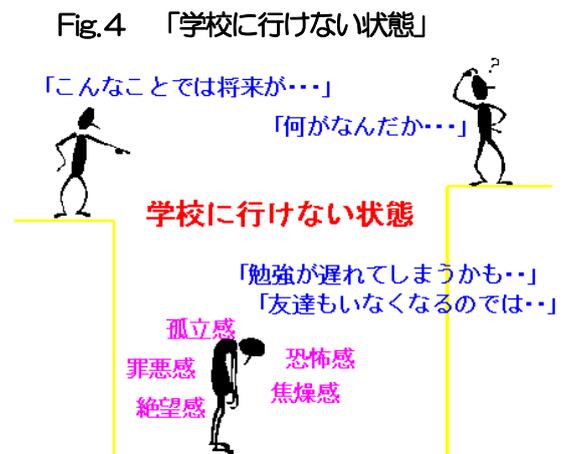
それを見た家族はまたイライラしたりビクビクして生活することになりますから、家族のなかで相乗的に不安や緊張が膨らむこともあります (Fig. 4)。

こうして登校できない子は、このようないわゆる「心の緊張状態」を回避しようと、周りには一見、「怠け」とも映る過ごし方をすることもあったと考えられます。

みんなは学校に行っているのに自分だけは行かないという孤立感、親の期待に応えられない罪悪感からくる「イライラ」を回避するため、登校しなければならぬ時間には布団から出られなかったり、朝は眠って過ごさないとはいられなくなったりするわけです。

登校できない子どもの「緊張状態」と「怠けの状態」とを区別をすることは容易ではなく、はっきりと線引きできるものではないと思われます。

おそらくこのような「学校に行けない状態」にある子どもは、素直であり優しい子どもでもあり、そして必ずどこか生真面目なところがあるからこそ、このような状態になったのでしょうから、自



分で意識して「怠け」ようとしているわけではなく、こころがそのように働いて、「怠け」ざるを得なくなっていると考えた方が当たっているように思われます。

## 「よい子」が登校できない

「登校できない」というサインを出す子どもには、いわゆる「背のびしているよい子」が多いようです。

「背のびするよい子」というのは、自分のことは自分ででき、手のかからない、周りの人によく気のつく子、大人の言うことをよく聞く子、あるいは模範的で、しっかりしており、頑張る子であったりします。

このような「背のびするよい子」は、もともとのその子の性格傾向として、内気であったり、神経質であったり、几帳面であったりしますが、そのように「よい子」として育つ家族関係であったり、そういう性格傾向がさらに強化されるような社会的な生活環境に置かれてしまっていたことが多く見られます（[背のびしているよい子](#)に詳述）。

その子にとっては幼少期に受けた両親からの愛情が充分なものでなかったり、自分が十分に満たされるだけの人とのかかわりを家族をはじめとする人間関係においてもてなかったり、他者とのこころのキャッチボール（情緒的交流）が乏しいものであったりなど、ケースによって実に様々です。

もちろん親はその時期においても、一生懸命に子育てをしてきた結果としてそうななのだから、決して誰がこうだからこうなったというものではないはずです。

「よい子」は、そのうち成長するにしたがって「自分の気持ちを外に出さない（出せない）」「ひとつのことにこだわり、融通が利かない」「何事にも完璧を求めてしまう」など、年を追う毎に自分の感情をコントロールするようになり、やがて数年間もこのような感情の無理なコントロールが続いてそれは破綻を来し、「学校」のような多くの仲間の生活する複雑な人間関係のなかには「登校できない」状態として露呈していることがあります。

このような意味から言えば、ようやく学校を休めるようになったとも考えられるわけです。

自分が自分らしい人生を送るための入場券、安全弁、危険信号として、ようやく登校できないサインを出せたとも考えられます。

さらには、学校に行かない状態は、自分の気持ちを言葉にしてうまく伝えられない「よい子」が、ようやく自分の中にあるドロドロした「よくないもの」にも目が向けられるようになったとも言えるでしょう。

「登校できない」という状態は、周りの大人たちへの「無言の反抗」ともとらえることもできるわけです。

## 登校できないテーマ

登校できない状態について、もう少し臨床心理学的、発達心理学的に考えてみましょう。

内田(\*2)によれば、「登校できないテーマ」はその発達段階に応じて、大きく三つにその姿を変えていくといいます。

まず一つ目のテーマは、一般に3歳前後にみられる「母子分離不安」です。

母親か、または母親に代わる養育者から離れて登校、登園する時などに起こる不安です。

それまで一体化していた母親から分離してたった一人で過ごすということは、子どもにとって実は大変な作業なのであり、とてつもなく大きな絶望感、恐怖感を子どもは味わうのだといいます。

二つ目のテーマは、児童期の「同性同世代の子との遊び」です。

この時期の子どもたちは、ある意味では極めて残酷であり、優劣をつけられる時期でもあります。同性同世代の仲間と遊べないとなると自分だけが取り残される孤独感に苛まれるなど、とても厳しいテーマであると言えます。これに失敗すると子どもたちは大きな挫折感を味わうことになりません。

そして三つ目のテーマは、思春期の「存在感の感知」です。「存在感の感知」とは、たわいのない話を気軽にできたり、自分の気持ちを汲んでくれる、あるいは側に誰かが一緒に居てくれるとでもいうような、自分の居場所が認められ、自分が存在していることを感じるということです。

これが感知できないとなると自分は人にどのように映っているか、周りの人がどのように自分を見ているかということが、すごく気になり始めます。自尊感情が低いとさらに気になり、しんどくなるなど身体の症状として現れることもあるというものです。

この三つのテーマを発達の縦断的にみると、子どもの年齢が高くなればなるほど、克服されるべきテーマの数が移行的に増えていくのではないかと思います。

例えば幼児期や児童期前半の不登校であれば、乗り越えるテーマは「分離不安」のテーマを抱えていることが多いですが、不登校の時期が思春期、青年期と、後になればなるほど、それぞれのテーマは交絡し合い、その様相は漸次複雑になり、さまざまな他の不適応をも引き起こすことが多いのではないかと考えられます。

高校を急に中途退学する子どもの事例のなかには、3つのテーマが交絡して合わさって見え隠れしているケースもあります。

幼児期の「分離不安」のテーマを児童期前半まで抱えたが大きな不適応行動としてそれは発現しなかったために、それを抱えたまま児童期後半を迎えた。

そして思春期には「同性同世代との遊び」のテーマを「人と合わせる」ことで何とかやり過ごしたかみえたが、克服されたのではなかった。

そして思春期後半を迎えた今、「存在感の感知」のテーマを高校入学と同時にドッと突きつけられ、自分一人で抱えることができなくなり、どうしたらよいか分からなくなって、高校生になった子どもは学校をやめることでしか自分を守ることができなくなってしまったとも考えられるのです。

さらに年齢が高くなるとこれらのテーマは統合されたり分化するなどして、精神疾患や適応障害、依存症などに姿を変えていくこともあり得るでしょう。

もし青年期までこれらの不登校のテーマを引きずると進学や就職のこと、経済的なことなど、心理的要因だけでなく社会的要因までもが複雑に絡み合い、ますます孤独感を強めていくことにもなり、問題は深刻化していくと思われま

## 均質でないところ

「登校できない」と一言と言っても、時期によっては全欠席の状態もあるし、断続的に欠席するという状態もあります。

あるいは別室や保健室なら登校できるとか、遅れてなら登校できるという状態もあります。

また、登校をしづっていたけれど何とか朝から登校できたとか、学校でしんどくなったけれど何とか放課後まで登校していたとか、あるいは夜だけ登校できたというように、「登校できる子・できない子」のころの間では日々刻々とさまざまな気持ちの変化が起こっているわけです。

完全に学校を休んでいる状態であっても、例えば学校からの情報を全く遮断しているとか、時には目を通すこともあるとか、あるいは校舎には入らなかったけど学校の近くまで来られたなどということもあります。

それは学校に通う全ての子どもに言えることなのでしょうが、その日、その時間、たまたま登校できた、できなかっただけで、結果として「登校した・しなかった」が子どもの行動として現れたとも考えられるわけです。

おそらく毎日、きちんと登校している子どもであっても、「今日は行きたくないな」とか「行こうか休もうか、どうしようかな」と感じている子どもが大多数でしょう。

あるいはたまたま学校に行けなかったとしても、「夕方になって誰も居なくなったら少しくらいなら学校に行ってもいいかな」とかいろいろな思いを巡らせていることもあるわけです。

「行く・行かない」という行動は、一見すると両極の二分法的なものにみえますが、登校できない子のなかで動いている「ところ」は、「行く・行かない」の二分法では説明できないし、均質なものではないのです。

「ところ」の動きを「川」の流れにたとえると、「川」の流れも表面から見ると一定の方向に流れているかのように見えます。

ところが川の中に潜ってみると、川の流れは一定でないことに気づきます。流れは時に岩に当たって逆に流れたり、堰き止められたまま流れていなかったり、グルグルと渦を巻いていたりするわけです。

「ところ」は均質に、時間の経過とともに一定に流れるものではないのです。

## (2) 「登校できない子」への関わり

### ア 「ところ」を使うということ

相談に来られる教師とお会いしていると、「登校できない子」への教師の関わりが、心理臨床家の行う心理療法やカウンセリングのいわば「表面的な真似事」に陥ってしまっている現実が少なからず学校にはあるように感じています。

学校教員としてのアイデンティティに揺れをみせてしまう教師も少なからずあるようにも思われます。

カウンセリングの技法や手法を学ぶことで、子どものところがわかったかのような錯覚を起こしてしまうこともあります。これは子どもに「ところを使っている」のではなく、「頭を使っている」状態です。

学校教育相談において登校できない子どもへの対応にあたっては、ただ単にスクールカウンセラーや心理臨床家、精神科医からの指示や指導されたとおりに、子どもに「指示しない」ことだけが絶対視されがちで、実際のところ子どもは「放置」されていることもあります。

これは親も同じであり、叱っても説得しても登校できないとなると「待つしかない」となって、「放置」されてしまっているような場合もあります。

また、子どもの語る内的事実にジッと耳を傾けている心理臨床家のカウンセリングを「甘やかし」や「迎合」と誤解して、学校でも表面的に同じように何でもかんでも「そうか、そうか」と安直な非指示的な関わりがステレオタイプになされていたりすることもあります。

ここでは「放置」が悪いとか駄目だということを強調しているのではなく、そこに潜む問題点について明確に知っておくということが必要であると考えています。

結果的に子どもは教師に「放置」されたことによって、ゆっくりと回復に向かっていった例もあるわけで、個々のケースによっても異なり、また生身の人間のところの中のことですから、一概にその関わりの良し悪しということをここで論じようということではありません。

教育相談所などで行う心理臨床家の個人に対する心理療法や一対一で行うカウンセリングの理念

と実践は、教師の行う支援とは異なっており、相談室や保健室で行う学校教育相談のパラダイムにそのまま姿で置き換えるのは難しいものです。

大事なことは、子どもに「こころを使う」ということです。

では、「こころを使う」ということは、どのようなことなのでしょう。

## こころの海に潜ること

Fig. 5 のとおり、心理相談室で行う心理臨床の専門家の行う心理療法やカウンセリングは、クライアント（相談者）の内的な世界に深く入り込み、クライアントがどんなふうに考え、どんなふうに感じ、どんなふうに生きているかというようなことを、セラピスト（面接者）がこころを砕いて感じ取ります。

時にはクライアントの抱える問題を直面化したり、さらには対決したりというふうに、これはセラピストにとってもクライアントにとってもたいへん厳しいものであり、安易にそうかそうかと聴いているわけでは決してないわけです。

「セラピストは指示してくれない」とよく言われますが、「指示しない」というのは「答え」が見つからないからなのであり、心理臨床家といえども「人のこころ」がそう簡単に理解できるものではないからです。

「応える」ことはできるが「答える」ことはできません。

「指示しない」のではなく「指示できない」のです。わからないから、わかろうとして見守り「待つ」わけです。

この「わからない」というスタンスをセラピストが取り続けることによって、クライアントは自分をより深く解ってもらうため自分の内的世界について多くを語り始めることができ、そしてその中でセラピストは評価せずに焦らずに寄り添い続け、待ち続けることによってクライアントに本来備わっている自己治癒力、自己回復力を引き出し高めていくのです。

これは非常に厳しい、しかも高度な専門性が必要とされる作業であり、気の遠くなるほど広い、深い「こころの海」をひたすら見つめ続ける作業でもあります。ここに心理臨床家が「見守り、待つ」ということの必然性が生じるわけです。

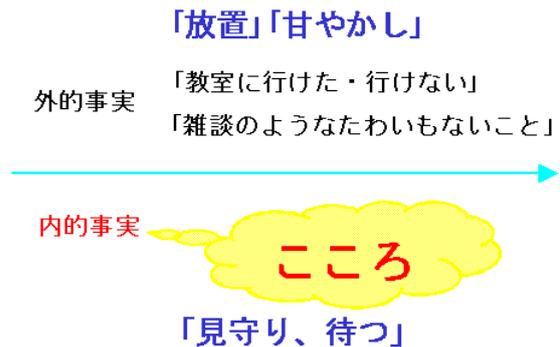
水面上で日常的に起こる「教室に行けた」「行けなかった」「友達と遊べた」「遊べなかった」というような外的事実をその水面上から観るのでなく、セラピストは水面下に深く潜り続けて、そのこころの中ではどのようなことが起こっているのかという水面下に観られる内的事実から水面上の外的事実を観るわけです。

それはキラキラと輝きを放ったり、時には色を変え、姿を変えて水面下から覗くことができます。これはたった一つのこころの中に多くの人格を見いだす作業なのかもしれません。

教師は一時間の授業の中でクラス40人の人格と毎日触れあいますが、心理臨床家は一つの「こころの海」の中に一時間潜ってそこに40個の人格を見い出そうとしているとも言えます。

心理臨床家が行う「見守り、待つ」という作業を、同じように学校教育相談において行うということは、空間的にも時間的にも、そして人的にも、そう簡単にできることではありません。

Fig.5 「こころの海」



では、教師はいったいどんなふう「こころを使え」ばよいのでしょうか。

## 「泣いている子」

具体的な例で教師が「登校できない子」に「こころを使う」ということを考えてみます。

教室や保健室に、一人でぽつんとしゃがみ込んで「泣いている子」がいたとします。

どのように関わるのでしょうか。声もかけずに放って置くことはまずありません。何がしかの声をかけて、その子どもに関わろうとします。

多くの場合、「どうしたの?」「なんで泣いているの?」というように声をかけます。

つまり、「なぜ、この子はここで泣いているのだろう」という理由や事実経過、その場の状況(客観的な事実・外的事実)を尋ねようとしています。

泣いているわけを知ろうとします。

いわゆる「頭を使って」理解しようとしています。

そうすると、「泣いている子」は、何も話せず、そのまま泣き続けて、どうして泣いているのか分からない周りの人たちはオロオロするだけで、どうしようもなくなるわけです。

しかしながら、「こころを使う」ということは、そうではありません。

「つらいことがあったんだね」などと声をかけたくくなります。

今、泣いているその子の「こころ」にコミットしたくなります。

この「したくなる」というところも大事にします。

その子にとっては、今、ここでそうして、何か泣かずにいられないほどの辛いことや悲しいことがあって泣いているんだろうから、「泣いている子」の「こころ」に思わず、あるいは自然にコミットしたくなるのです。

その子どもにとっては泣かずに居られないほどの事実(主観的な事実・内的事実)があったわけだから、今、悲しくてたまらない、やせ細って脅えている、その「こころ」に関わろうとします。

そうしてしばらくすると、「泣いている子」は自分の辛さ、苦しさを受け止めようとしてくれる人には、尋ねなくても、後からその状況や事実経過も自分から話してくれることがあります。

「泣いている子」を「登校できない子」と置き換えて読んでいただくとどうでしょうか。

「泣いている子」と同じようなことが「登校できない子」への関わりにおいても起こっていることがあるのではないのでしょうか。

## 「子どもに会いに行く」

「登校できない子」には「泣いている子」のように、必ずその子と直接、会えるとは限りません。そうすると教師は「こころを使う」ことはできないと考えてしまいますが、決してそうではありません。

登校できなくなると、担任の教師は家庭を訪問することになりますが、その際、訪問する側の「訪問の目的」が曖昧であることが多く見られます。

授業の連絡物や家庭学習用のプリントを家庭に届けるための事務的な家庭訪問もあれば、親との面談をしに行くこともあります。

ただ単に顔だけ見せに行くこともあるでしょうし、あるいは子どもの学習につき合ったり、一緒に何かして遊んだりということもあります。

その際に、担任の教師はどのような目的で会いに行っているかということは大変重要なことです。まず大事なことは、こころを使って「子どもに会いに行く」ということです。

話好きの親が家にいらっしやると、ついつい親とだけ面談してしまって時間が過ぎていくということもありがちですが、家庭訪問する側の担任教師の構えとして、まずは子どもに会いに行くということが大事です。

もちろん、面と向かって話すということは苦痛が伴うこともありますから、学習の道具とか、その子の好きな遊びなどを媒介として関わりをもとうとしてよいわけです。

ところが、直接会いに行っても子どもがそれを断ったり嫌がったりすることもあります。

その際、強引に直接会うことはできません。

むしろ断ったり嫌がったりする気持ちが表現できたことの方がその子にとっては大きな意味があるので、その拒絶したり嫌悪感をもっている、その「こころ」にコミットすることが大事です。

この場合、会いに行く教師も長い時間は辛いですから「5分だけ」とか「玄関先で」というように、時間や場所に区切りをつけ見通しをもったほうが、お互いに楽なこともあります。あるいは家の中に入れないこともあるでしょう。

必ずこうしないといけないなどと決して思わずに、少しずつ子どものこころの「窓」を子どもと一緒に探しながら関わりをもとうとすることが必要です。

登校できなくて、苦しくて、やせ細って怯えている「こころ」に会いに来てくれる教師の思いや気持ちは、その時にはすぐに届かなくても、いつか子どものこころに届くはずです。

そういうメッセージが子どものこころに届くようになると、だんだんと子どもはいつもいつも会いに来てくれるその教師にも、必ずこころを自ら動かしてくれるものです。

登校できなくなると、その時は毎日のように会いに行くが、登校できない状態が長く続くと1週間に一度になったり、2週間に一度になってしまうこともあります。

だんだん教師が足を運んで会いに来てくれないとなると、子どもは教師に見捨てられたような感じをもつことも少なくありません。

そうなるとう家庭訪問は子どものこころにとって、かえってマイナスですから、教師は少なくとも1年間くらいは同じように会いに行くことができるペースで会い続けることが必要です。

教師も無理をすると長く続けることができません。心を使って会うということは、教師にとっても大変なことです。時間を決めて「〇分まで時間をとっているから・・・」と先に子どもにも親にも了解をしてもらっておくとよいでしょう。

## 「親に会いに行く」

親との面談について、教師から持ち込まれる相談には、  
「親がすごく過干渉で、口うるさく言い過ぎ」  
「子どものことを放ったらかしで親が自分のことしか考えていない」  
「親が自分のイライラを子どもにぶつけるから・・・」

など、親の養育態度や家庭生活の在り方に対する非難や不満も含まれることがあります。確かに周りからみていると、もっとこうしてあげた方がいいとか、こんなこともできるのにと思えます。

ところが、大事なことは親に会いに行くときは「親、その人自身と会う」ということです。親の語りにじっくり耳を傾けていると、親自身のことじわじわと伝わってくるものです。もちろん子どものことについて話に行ったり来てもらったりしているのですが、その子どもとの



関わりに悩みをもっている親自身と会うことが必要です。

その親に対する非難や不満などの感情が自分の中に起こってきたり、何かアドバイスがしたくなるとすれば、それはおそらく子どもの側に立って親の話を聞いているか、自分の教育観や人生観と照らして聞いてしまっているからでしょう。

聞いている教師にすればそれは当然のことですが、そこに教師は気づいているということが肝要です。

子どもが登校できないとなると、それは親の養育に間違いや足りなさがあつたのだろうと家族や周囲の人から見られ、そうなる親自身もすごく辛く苦しいですから、時には登校できない原因を教師のせいだと責めたり、友達のせいにしたというように他者に向けられることも起こってきます。

確かに周りの関わりに明らかな非があつたという場合など、原因が他者にあることもあります。多くの場合、それはそういうふうにも他罰的に、他人に責任を転嫁しないと親自身が安定を得られないこともあるからです。

親の「こころ」に添い続けていると、親もその時、その場所で子どもにできることを一生懸命にやってきた様子がだんだんと伝わってくるものです。

親自身の小さい頃のこととか、自分の両親との関わりなどが内省的に語られ、不満や愚痴もこぼせるようになると、子どもへの親の関わりは少しずつ変化してくるようです。

もちろん、担任の教師ひとりで、親の面談も全て抱え込んで会い続けるということは時間的にも心理的にも困難ですから、学校で体制的な条件を備えて「会い続ける」ということが大事であると思われま

## イ 心理臨床家との連携

「一般に心理臨床家は、現実にもそこで起こっている事実を実体に即してとらえるというよりも、むしろそれを無視して既成の理論や主義・学派に合わせた理解・説明をするという傾向があります」(成瀬 \*1)。

心理臨床家と連携する教師はこのことを知っておかなければならないと思います。

言い古されたことですが、教師が行う子どもや親との面談に心理臨床家の「会い方」をそのままもち込むとすると大変なことになります。

例えば、登校できない子が激しく家庭で暴れて、体中アザだらけになった母親が相談に来られたとします。

その時、「家庭内暴力は反抗と依存と退行の同時的な現れなのだから、そうせずにはいられない子どもの言動に共感的態度で受容的に接することが必要です」とでもいうような大命題がその壇上にあつて、母親との心理面接の場面でも積極的促進的な介入は一切せず、その母親の辛さをいかにも分かったような顔をして聴いている心理臨床家は現実にあるわけです。

結果的に母親は、子どもの言いなりになり、長期間にわたって暴力に耐え続け、精も根も尽き果ててしまい、そして時には耐えがたいストレスと無力感、絶望感から、中には我が子を死に至らしめる例もあるのです。

平成8年11月、家庭内暴力で荒れる中学3年の不登校の息子をカウンセリングの仕事に携わる父親が金属バットで殺害するという痛ましい事件が起きました。

新聞報道によると、このとき父親は「こころの専門機関にかかっており、その指示に従っていた」「息子の要求を全て受け入れ、家庭内暴力には一切の抵抗をしなかった」とあります。

この父親はカウンセラーになれても「父親」になれなかったと言えるかもしれません。

学校はその対応には苦慮しながらも、こころの問題を扱う専門機関の指導に従っていたとあります。

これは、心理、教育の専門家としての役割の重要性を世に問い、その紋切り型の指導に対して警鐘を發する象徴的なエポックであったように思われます。

家庭での暴力に困り果てて来校された親は、聴いてもらうことで自身のその辛さが軽減され、楽になるだろうし、親の子どもへの関わりはいずれ変化していくと思われます。

親が変化してくると暴力的行為は鎮静化するかもしれないし、少しずつであっても、子どもはまた家族との健やかな関係を築いていくでしょう。

しかしながら、こういう心理臨床家は、家庭内暴力を制止したり、それ以上エスカレートさせないために自分には何ができるか、その家族のために自分にはどんなことができるかについて、もし仮に考えたとしても、こころの専門家としての指示や介入は積極的には行わないことがあります。

治療的援助はしても、予防的促進的な指導援助のHow-toはあまりもたないと言った方がいいかもしれません。

もちろん、命にかかわるような緊急を要する場合には、カウンセリング、心理療法にも「危機介入」(crisis-intervention)という概念があり、多くの臨床家が面接室から外に出て動きますが、少々、暴力が激しくなったとしても、教育相談機関に所属する心理臨床家が面接室を出て母親の家庭を訪問したり、暴力を振るう子どもに直接会いに行くということはまずありません。

心理療法では、極めて非日常的で親密な特殊な二者関係を築きますから、セラピスト(面接者)とクライエント(相談者)の双方を互いに守るための「柁」ということをことさら大事にします。

セラピストは自分が直接会っているその人自身にしか責任をもたないというのが常です。ここに教師との明確なスタンスの違いがあります。

こういった点では、教師なら何度も断られ続けても子どもに会いに行き、そして子どもと一緒に散歩しながら雑談する、一緒にテレビゲームをすることなどを通して子どもの「こころ」の動きを「見守り、待つて」います。

これが結果的に治療的援助であったり予防的促進的援助であったりすることが限りなくあります。

定期的に家庭訪問して雑談しながらも親の労をねぎらい励ましたり、親でも見逃すような子どものわずかの進歩や努力に肯定的評価を加えて学級通信に書くとか、子どもの良さや持ち味をこまめに連絡ノートで知らせるとか、地域の保護者たちと協力して親がホッとできるような体験をつくるとか、いわば行動療法的な支援・援助をいくらかでも実践してきているのであり、親に対する心理的ケアについても教師の方が遙かに多くの指導援助のHow-toをもち合わせているとも考えられます。

これが教師の心理的教育的支援の良さであり、相談機関の心理臨床家には簡単に真似のできない良さであるとも言えるでしょう。

学校や地域や当人と家族を取り巻く様々な人たちの様々な関わり合いや支えの中でこそ改善され回復に向かうわけです。

その地域のコミュニティを適切にコーディネートしたり、教育相談機関や医療・福祉機関につないだりすることも含めて、教師は実に大きな役割を果たします。

もちろん、学校としてあるいは教師としての指示や介入が必要であるとすれば、その仕方やタイミングについても、心の専門家である心理臨床家から専門的な助言をもらうことが肝要でしょう。

登校できない子やその親は現実に自分では処理できかねる問題や困難を抱えており、独りではどうしようもない状態に置かれているのですから、その援助にあたる教師は、相手のために役立つことができる限りの努力を尽くすべきことは当然のことであり、そこに責任をもって積極的かつ適切に会うことが必要です。

登校できない子が課題解決に向かっていくための条件を、教師は責任をもって醸成あるいは招来することが求められているのです。

## ウ 登校している時にこそ

登校できない子が学校に行くようになると、それまでその子どもに個別に熱心に関わっていた教師がピタッと関わりをもたなくなってしまうたり、相談機関のカウンセリングを中断してしまう親もあります。

簡単に学校に行けるようになるということは、簡単に学校を休んでしまうようになるということの裏返しでもあるのです。

元気に学校に登校しているように見えている子どもだから、教師や親は「心を使わなくていい」ということでは決してないように思います。それは外面的に見ると、たまたま、その日、その時、登校したということなのであって、登校できた・できなかったという結果として現れたに過ぎません（[均質でないところ](#)に詳述）。

現実に登校はしていても、心理的には「登校」していない子どもも多くいるのだらうと思います。

教師も親も、子どもが「登校している時にこそ」、惜しみなく「心を使う」ことが大事であると思っています。

### \*注

自閉症傾向のある子どもに関しては、対応が異なることがありますので、本書35ページをご覧ください。

\*引用文献・参考文献はホームページ内に列記しています。

## 第2章 自閉症のある子どもへの理解と対応

### はじめに

自閉症への理解が特別支援学校だけではなく、幼稚園、小学校、中学校、高等学校でも進んできました。自閉症の指導については「情緒の障害なので、情緒を安定させるためにスキンシップに心がける」「言語に弱さがあるので、言葉を育てるために表情豊かに多くの言葉かけをする」などという、自閉症のある子どもをますます混乱させる恐れのある対応が正しいと考えられていた時期がありました。しかし、自閉症の理解が進む中で、こうした対応は改善され、具体的な支援が進んできています。

また、通常の学級でも自閉症のある子どもと同じように、その特性が理解されないまま、困っている子どもがいることもわかってきました。全ての教職員が、子どもの特性や対応の意味を十分理解し、その子どもに合った支援をすることが望まれています。

この章は、京都府総合教育センターで平成19～20年度「自閉症の特性に応じた指導内容の開発」というテーマで研究を進め、研究の一環として作成した冊子を元としています。冊子では自閉症のある子どもによく見られる様子を14項目で説明していますが、その中から7項目を抜粋しました。子どものニーズに合った、具体的な支援を行う参考にしてください。

#### \*番号とタイトル

【例 ①「わかってよ！」(パニックを起こしやすい)】

- ・「 」内は、( )内のような様子を見せている自閉症のある子どもの思いを端的な言葉で表したものです。
  - ・ゴシック体で書かれている( )内は、自閉症のある子どもによく見られる様子です。
- \*リードの部分
- ・その状況が生まれる背景としての「自閉症という障害の特性」を整理し、それを踏まえてどう考えればよいかを、短い文章でまとめています。
- \*「こんな対応をしていませんか？」の部分
- ・陥りやすい「誤った対応」を整理しました。  
(自閉症の特性や自閉症のある子どもへの対応について基礎知識をある程度持っていても、その意味を十分に理解していないと陥ってしまう誤った対応)
  - ・そして、なぜその対応が誤っているのか、そのままその対応を続けるとどうなっていくのかなどについて解説しています。
- \*「このように理解し、対応しましょう」の部分
- ・理解と対応の基本について、ていねいに解説しています。

他の項目を掲載している全文はセンターホームページよりダウンロードできます。  
(URL : [www1.kyoto-be.ne.jp/ed-center/tokubetu/20-kenkyu/index.html](http://www1.kyoto-be.ne.jp/ed-center/tokubetu/20-kenkyu/index.html))

自閉症のある子どもへの  
支援ガイドブック

### 目次

【研究冊子から抜粋した項目の番号で表示】

①「わかってよ！」(パニックを起こしやすい)	.....	<23>
②「そんなことはしたくない！」(わがままに見える)	.....	<25>
③「こわいよ！」(集団に参加しにくい)	.....	<27>
⑦「どうしてダメなの？」(場面に応じた適切な行動がとりにくい)	.....	<29>
⑨「何言ってるの？」(指示に従えない)	.....	<31>
⑩「ぼくの見方、わたしの見方」(独特の理解の仕方がある)	.....	<33>
⑫「できないから、行かない」(学校嫌いになる子どもが多い)	.....	<35>

## ①「わかってよ！」(パニックを起こしやすい)

物にあたって壊したり、人にあたって相手に怪我をさせたりする恐れのあるパニックが起こると、早く収めようとむきになってしまうことがあります。しかし、対応次第では「火に油を注ぐ」ことになり、エスカレートさせてしまいます。

自閉症の人のパニックは、感覚過敏からくるもの、こだわりからくるもの、「タイムスリップ」「フラッシュバック」によって起こったものなど様々ですが、「キレている」「怒っている」のではなく、「その場の意味がわからず混乱している」状態だと理解しましょう。

### こんな対応をしていませんか？

(1) 周りに迷惑がかかるので、すぐに制止し注意しています。パニックが収まってから、しっかり注意しています。

本人と周りの子どもたちの安全確保が第一ですが、「意味がわからず混乱している」ためにパニックが起こっているのですから、単なる制止や注意には意味がありません。不快感や不安感がつのり、かえってエスカレートします。こうした対応を続けていると、思春期以降にさらに激しいパニックが頻発することがあります。

また、「大声を出したり、人の困ることをしたりすればかまってもらえる」ことを学ばせてしまうことにもなります。

(2) 早くパニックが収まってほしいので、好きなところへ連れて行ったり、好きな活動をさせたりしています。

気持ちを切り替えることができるように支援することは大切ですが、こうした対応を続けていると、「パニックを起こせば嫌なことから回避することができる」ことや、「パニックを起こすことによって自分の要求を実現することができる」ことを学ばせてしまいます。

また、自分で気持ちを切り替える方法を学ぶチャンスを奪うことにもなりかねません。

(3) パニックが起こると困るので、何でも受容し容認しています。

こうした対応は受容ではありません。「迎合」であり、「放置」です。これでは、家庭や社会の中で生活できないようになってしまいます。

### このように理解し、対応しましょう

自閉症の人は、自分の周りで起きていることの意味を理解することが苦手です。自分の気持ちを伝えることにも困難があり、伝えたいと思ってもその方法を知らないことが多いのです。今後どうなっていくのかという見通しがつかないので混乱し、その混乱から抜け出す方法を見いだせず、パニックになってしまうのです。

<大切なことは>

パニックを起こさなくてもよい生活を送ることができるように、分かりやすい環境や働きかけを工夫します。「パニックを起こさせない手立て」ではありません。「パニックを起こさなくてもよい環境づくり」です。

<そのためには>

パニックは「わかってよ！」のサインです。まず、「子どもが何に困っているのか」を知ることから始めましょう。

「見通しを持ってているか」「何にこだわっているのか」「感覚的につらい思いをしていないか」「要求、拒否、注意喚起をどのように伝えているか」などです。

どんな時にパニックを起こすのかを観察し、記録を取りましょう。パニックの「時間・きっかけ・その時の行動・こちらの対応とその後の様子」などを記録することにより原因が見えてきます。

そして、見通しを持って落ち着いた環境で学習できるように教育環境を整えます。静かで落ち着ける場所が用意され、一人でクールダウンできることがわかっているならば、パニックを起こさずにすむこともあります。

Q：パニックが起こってしまったときには、どのように対応すればいいのですか。

A：「このようにすれば必ずうまくいく」というような「正しい答え」はありません。しかし、望ましい対応の基本はあります。また、逆に「このように対応すると、ますます混乱して行動がエスカレートする」ということもはっきりしています。

- ◇ 本人と周りの安全を確保することを優先します。  
その行動が真に危険なものであれば、力づくでも止めなければなりません。  
ただし、こちらの方は絶対に当惑したり、騒いだりしてはいけません。  
周りが騒ぐとますます混乱し、それが次の刺激になり、行動がエスカレートします。したがって、「数人がかりで飛びかかって制止する」などということは最悪の対応です。  
あくまでも、「静かに かつ 迅速に」です。
- ◇ パニックが起こっている間は、何を言っても伝わらないと考えましょう。（その状態になっていることをパニックと言うのです）  
説得することは無意味だというだけではなく、それが次の刺激になり、かえって行動がエスカレートしたり、パニック状態が継続したりします。  
声をかけるなら、「よしよし、わかった」とか「そうかそうか」というように気持ちが落ち着くための言葉だけにしましょう。  
あくまでも、「静かに 多弁無用」です。
- ◇ パニックがおさまるためには、不要な刺激が少ないほどよいので、必要なら刺激のない静かな場所や気が逸れる好ましい刺激のある場所に連れて行ってあげるとよいかもしれません。  
ただし、強引な連れ出しなどはもってのほかです。  
あくまでも、「静かに」です。

## ② 「そんなことはしたくない！」(わがままに見える)

自閉症の人の行動は、「わがままこのうえない」「自分の好きなことしかしない」ように映るかもしれません。

しかし、自閉症の人は「わがまま」で行動しているわけではありません。「安心・安定できる活動を続けていなければ落ち着いて生活できない」という特性があり、その視点で自閉症の人の行動を考えると、本人の中では筋が通っているのです。

また、「自分が他者からどのように見られているのかわからない」「他者の気持ちがわからない」ので、わがままに見える行動になっていることに気がつかないのです。

### こんな対応をしていませんか？

(1) 我慢させることも大切なので、「やりたくなくても、我慢してがんばりなさい。」と言って、させています。

自閉症の人は、自分がやるべきだとわかっていることや自分のできることには律儀に一生懸命応えようとします。むしろ、「さぼることができない」のが自閉症の特徴です。彼らがしようとしなないことは、自分がやるべきだとわかっていないか、できない(できないと思っている)ことなのです。意味がわかって「やってみよう」と本人が思うことができるような支援が必要です。

(2) 人前で言うてはいけないことを言うので、その都度注意しています。

わざと言っているわけではありません。自閉症の人は、「空気を読む」のが苦手です。「この状況では言うてはいけない」と柔軟に判断できないので、自分が学習したことや理解したことを、当然のこととして人前でも語っているにすぎないのです。叱られても何故自分が叱られているかが理解できていないので、何度も同じことを繰り返し、注意を受けることになります。

これでは、自分ばかり非難されているという思いを強めてしまいます。

(3) 勝手なことばかりして指示に従わないので、「好きなもの」は取り上げています。

自閉症の人は、「同じ時間に好きなことをする」というような変化の少ない生活の中でなら、安心して毎日の生活を送ることができます。本人が納得しないまま「好きなもの」を取り上げるのは、安心・安定のための支えを奪うことです。「わがまま」がなくなることはありません。かえって落ち着きがなくなり、パニックにもつながります。

(4) 何も言わず、静かに見守っています。

何も言われないと、「してもいい」という間違った理解をしてしまいます。その子の理解に合わせながら、「何をしてはいけないのか」ではなく、「どうしたらいいのか」をわかりやすく伝えることが大切です。

## このように理解し、対応しましょう

自閉症の人と接する時には、「相手の気持ちがわかりにくい」、「人が何を考えているのか、どう感じているのかを理解することが難しい」のだと理解し、「わかっていないのでは？」と思って付き合うことが大切です。

「わがままに見える」「自分の好きなことしかしない」のも、自分が他人からどのように思われているのかわかっていないことからきているのです。⇒【心の理論とは】参照

「わがまま」「よくない」と思われるような行動や言動でも、なぜそうしたのかを理解することから始めましょう。

### <対応の基本>

何よりも大切なことは、わかりやすく指示することです。必要なことだけを簡潔に伝えます。わかりやすい指示とは、「一つずつ」「具体的に」「短く」「視覚的な手がかりを添えて」「肯定的に」「始まりと終わりを明確に」というものです。

できそうなことを教えて、達成感を持たせることが大切です。失敗体験を積み重ねないようにしましょう。安心感を持つことによって、自閉症の人も様々な活動に目を向けていきます。

### <ルールやマナーについての指導>

こちらの論理で説得すると、わけのわからないルールを押しつけられているとか、脅されたと感じてしまいます。

自分のしたことについて相手がどう思うかを理解させるためには、具体的な出来事に即して「実際に相手のしたこと」と「相手の気持ち」を区別して、明確にわかりやすく説明することです。

このような支援をしていくことによって、直感的には他者の気持ちがわからなくても、論理で理解できるようになっていきます。具体的な出来事やその時の自分の思いを綴る活動を通して自分自身の気持ちに気づかせる指導も有効です。

もちろんその前提として、周りの人に自分の気持ちが受け止められ、尊重されていると感じていることが大切です。

## 心の理論とは

「心の理論」とは、「他者にも自分と同じ心や気持ちがあること」がわかり「自分と違う意見や感情をもっていること」を理解する能力のことです。

通常の発達では、4歳頃には、直感的に「(自分の気持ちとは異なる)相手の気持ちを理解する」ことができるようになります。しかし、自閉症の人は「直感的にわかる」ことが難しく、論理的に推論することによって相手の気持ちを理解するようです。そのため、「“論理的に推論することができる言語発達年齢で9歳頃の力”がなければ難しい」と言われています。

自閉症の人の場合も、人に対する関心や人と関わる力は年齢が上がるにつれ発達します。相手の喜びや怒り、悲しみなどは比較的早く理解できるようになりますが、驚きや羞恥心、ユーモアなど複雑な感情はわかりにくいことが多いようです。

### ③ 「こわいよ！」(集団に参加しにくい)

「集団」とは様々な人の集まりです。暗黙のルールの下に、人々が相互に関わっています。自閉症の人は、暗黙のルール、視線や動作でのメッセージなどを読み取ることが難しいため、特に自由な集団活動では「混沌の中に投げ出されている」ことになります。

行事などは、教室での授業よりも見通しが持ちにくく、大きな不安を感じる場面です。聴覚過敏がある人は音楽やざわつきを苦痛に感じ、皮膚の過敏がある人は近くに人がいること自体苦痛になります。

#### こんな対応をしていませんか？

(1) 集団に慣れるよう、とにかく参加させるようにしています。

集団での活動は、見通しが持てず活動の楽しさや意味がわかっていないと大きなストレスになります。「とにかく参加させる」のでは、不快感や不安感がつり、ますます集団活動から離れていくことになりかねません。

何のために、どのように参加させるのか、どうすれば楽に楽しく参加することができるのかをよく吟味した上で、本人が活動の見通しを持てるように支援しながら、集団参加の機会を提供しましょう。

(2) 集団が苦手なのは自閉症の特性なので、参加させていません。

苦手だからと集団に参加することなく、特定の人と過ごすような毎日では、人と関わる気持ちや技能が育っていきません。

自閉症の人も、安心・安全であれば、人と関わりたい、友達と一緒にいたいという気持ちを持っており、苦手だから参加させないのでは、人と一緒に活動することのできるチャンスを奪ってしまうことになります。

場所、活動、指示やメッセージの伝え方などを工夫して、安心して参加できるように支援しましょう。

#### このように理解し、対応しましょう

なぜその集団に参加することが難しいのかを考えてみましょう。

- ・暗黙のルールがわからないため、わけがわからないと混乱しているのでしょうか？
- ・見通しが持てないために不安になるのでしょうか？
- ・集団のざわざわした雰囲気が苦手なのでしょうか？
- ・自分には内容が難しいと感じて回避しているのでしょうか？

それを理解すると、支援の方向が見えてきます。

### <無理なく、意義のある参加の仕方の検討を>

その上で、無理がなく、意義のある参加の仕方を柔軟に検討しましょう。

集団参加の力や社会性は、ただ経験すれば身につくものではありません。見通しを持ち安心して参加できるようにするため、予告を有効に活用しましょう。活動内容や量を工夫し、「集団活動が楽しい」「参加して良かった」と思える経験を積んでいけるよう支援しましょう。そのためには、教材・教具の工夫や本人が興味関心を持って参加することのできる内容の工夫が不可欠です。

また、部分参加や、同じ場所で別の活動をする時間があってもいいと考えましょう。

### <学級づくりが大切です>

学級は、子どもにとって1日の中で最も長い時間を過ごしている場（集団）です。嫌だからといって別の場に変えることはできません。

安心・安全と感ずることが出来る学級づくりが集団参加の前提であり、個別支援の前提でもあります。学級が子ども一人一人の『居場所』になっていることが何よりも大切で、そのためには、教師が子ども一人一人と信頼関係を築き、子ども同士の関係づくりの支援をすることが不可欠です。

### <教室の環境づくりも大切です>

情報量が多く雑然とした環境では、人は疲れ、ストレスがたまります。情報を整理することが困難な自閉症のある子どもは、特に大きな影響を受けます。わかりやすく安心できる環境の中に身を置くことにより、安定した学校生活を送れるのです。

教室はできるだけすっきりと、わかりやすくしましょう。どこに何があるか、一日のスケジュールはどうかなどを提示しておくことにより、自閉症のある子どもだけでなくすべての子どもが安心して学校生活を送ることができます。



## ⑦「どうしてダメなの？」（場面に応じた適切な行動がとりにくい）

自閉症の人は、自分の言葉や行動が相手にはどう思われているかを直感的に理解したり、相手の気持ちを察知したりすることが苦手です。そのため、突拍子もない行動をしたり、周りを不愉快にするような話しを続けたりすることがあります。楽しい気持ちや悲しい気持ちを相手と共有することが難しいため、「浮いてしまう」こともあります。

人との社会的距離を適度に保ったり、前後関係や因果関係を把握するのが苦手なことが、場面に応じた適切な行動を取りにくい原因となっています。

### こんな対応をしていませんか？

(1) よくないことをしたり言ったりしたときには、強く注意しています。

「君がそんなことをされたり、言われたらどう思う。」と心を込めて注意しています。

「自分で考えなさい。」と本人に考えさせています。

強く注意したり叱ったりしても、何を叱られているかがわかっていないことが多く、叱られていることはわかっていても、どうすればよいのかわかっていません。恐怖心や不安感が増すだけで、パニックにつながることもあります。穏やかに話していくことが大切です。

「君がそんなことをされたり言われたらどう思う。相手の気持ちを考えよう。」と言われても何をどう考えたらよいのかわかりません。心を込めて注意されても、わかりにくい情報が増えるだけで、かえって混乱します。話しをするなら、あくまでも「静かに、具体的に、簡潔に、端的に」です。

「自分で考えなさい。」自閉症の子どもにとっては、この一言が一番つらいのです。考えさせるなら、一緒に前後関係や因果関係を整理し、どうすればうまくいくかが具体的にわかるように支援しましょう。

(2) 社会性を身につけさせなければならないので、集団の中で嫌なことも含めた様々な体験をさせています。

私たちは人と関わる中で場面に応じた人との適切な対応を学んでいきます。また、集団生活の中で場面に応じた適切な行動を学んでいきます。自閉症の人も例外ではありません。

しかし、何の手立てもなく集団活動を体験するだけでは、場面に応じた適切な行動を学ぶことはできません。かえって不適切な行動を学んでしまったり、集団の中にいること自体が苦痛になったりします。

ていねいな誘いかけや活動の工夫があつてはじめて場面に応じた適切な行動を学ぶことができるのです。

(3) いつかわかってくれるだろうと見守ることにしています。

「自然に学ぶ」ことが苦手な自閉症の子どもに対して「いつかわかってくれるだろう」というのは、放置にほかなりません。自閉症の子どもに対する最悪の対応は「放置」です。

確かに「何をしたら『まずい』のか」は経験から学んでいくでしょう。しかし、「それではどうすればいいのか」を自然に学ぶことは極めて難しいのです。

具体的にどうすればよいのかがわかるように働きかけ、成功体験を広げる支援をすることが大切です。

## このように理解し、対応しましょう

見えないことはわかりにくい。あいまいさがわからない。これが自閉症の人の特徴です。

このため、自閉症の人は相手の気持ちを推察したり、理解したりすることが苦手です。また、暗黙のルールに従うことなどは多くの人が何も考えずにしていることですが、自閉症の人は暗黙の了解（みんなが守っている明文化されていないルール）を理解することが極めて難しく、そのため場面に応じた適切な行動や言動をとれないことが多いのです。

不適切な行動を叱るのではなく、どうすればよいのかをはっきりと伝えましょう。

### <基本的な対応>

不適切な行動や言動があったときには、叱ったり、突き放したりするのではなく、簡単なことばでやさしくはっきりと、どうしたらいいか伝えてあげましょう。感情を込めた話し方では混乱させることが多く、遠回しな表現では伝わりません。日頃から具体的な表現を心がけましょう。周りが、感情的にならず、根気よく対応すれば、その支えによって適切な行動を学んで行くことができます。

ソーシャル・スキル・トレーニング（SST）などは、場面に応じた適切な行動を学ぶための有効な支援の一つです。しかし、本人が「困った」と感じていないところで指導しても役に立ちません。また、特設のSSTで学んだ方法を実際の生活の中で生かす（般化させる）こと自体、応用が難しい自閉症の子どもにとって簡単なことではありません。ニーズをしっかりと見極め、環境を整えてから、じっくり取り組むことが必要です。

## ⑨ 「何言ってるの？」（指示に従えない）

自閉症の人は聴覚情報を受け取りにくいことが多く、指示を聞いて動いているように見えていても、実は周囲の状況を見るだけで判断していることがあります。情報の一部だけで判断しているため、誤解をしていることがあります。また、「行間」（言葉になっていない意図や感情）を理解することができないため、「字義どおり」に理解してしまい、場違いな反応を見せることもあります。

指示に従っていないのではなく、こちらが伝えようとしている意味が伝わっていないことの方が多いのです。

また、自閉症の人の多くが「聞くよりも、見て理解し、安心したい」と感じていることは知っておきましょう。

### こんな対応をしていませんか？

(1) 他の子どもは使わないような難しい言葉で話をします。言葉で十分理解できているはずなので、しっかりと聞くように言っています。

難しい言葉を使って話をすることと、相手の話を理解できていることとは別の問題です。

相手の言っている内容を理解できていないと、同じ間違いを繰り返したり、不安を持ちながら周囲の状況を見て行動したりします。そのため、「聞いていない」と再度指示を受けることになり、自己肯定感の低下を招きます。その結果、人の言うことを聞こうとしない、指示や修正のことばを聞いただけで怒る、人の支援そのものを受け入れないようになってしまうことがあります。

(2) しっかり伝えなければならないので、何度も詳しく説明しています。

詳しく説明すればするほど情報量が多くなってしまい、どの部分が大切なかがますます分からなくなります。また、対面してしっかり伝えようとする、かえって不安になり、自分の方から関係を遮断してしまうことがあります。

(3) 「わかっている」と言うが、その通りにしません。わかっているのにしないのだから、許さないようにしています。

「わかっているか？」と問うと「わかっている」と言う。「いいか？」と聞くとうなずく。でも、実際にはわかっているのではなく、とりあえず教師に合わせて反応しているだけなのかもしれないと考えてみましょう。

(4) ストレスを与えたくないなので、指示に従わないときは放っておくようにしています。

指示に従いたくないので無視したり、反抗したりしているのではなく、指示の意味が分からなかったり、こだわりなどのためにできなかつたりしていることが多いのです。

放っておいてもいいことなら、初めから指示をしないことです。指示をするなら、わかるように、実行できるように指示し、支援することが大切です。

## このように理解し、対応しましょう

言語理解力のていねいなアセスメントが必要です。一見わかっているように見えても、周囲の状況や指示の一部に反応していることが多いのです。

「聞いているから」「うなずくから」といって、指示が理解できているとは限りません。その子の言語理解力を踏まえた適切な指示が必要です。

### <当面の対応>

#### 【視覚的に提示する】

「指示が理解できていないかもしれない」と考えて、伝え方を工夫しましょう。視覚的な提示をすれば理解が進む子どもが多いので、書いて示してみましょう。「何をするのか」「どんな手順でどのようにするのか」「終わればどうするのか」など、文字や絵などを使い、一人一人の特性にあわせた提示方法を工夫しましょう。

#### 【簡潔明瞭に】

ただ、書けばよいというものではありません。言葉で言う場合も書いて示す場合も、「簡潔明瞭に」を心がけます。行動を見て、指示を理解しているかどうかを確認することが大切です。

#### 【「指示－実行」の時間を短く】

聞いて実行するまでの時間が長いと、何をするのかを忘れてしまうことがあるので、「指示－実行」の時間を短くして、「やり切れた」と思える経験をたくさん積むことが大切です。この積み上げがないと、指示を聞いて「さあやろう」という気持ちがしぼんでしまいます。

#### 【注意の向け方への配慮】

不要な刺激を与えないようにすることや、「どこを見るのか」「誰を見るのか」を明確にして子どもの注意を引きつけてから話すなどの工夫が必要です。

言葉で理解できていると思える場合でも、確認のための指示書や説明書、行動表のようなものがあると、自分でフィードバックすることができるので、本人の安心と確実な実行力を引き出すことができます。

### <長期的な支援>

言語理解力については、言語理解のレベルを上げようとするよりも、今ある力を使って、指示を聞き取って記憶することや、大切なことをメモに取ることなど、生活の場面で使える力をつけることが大切です。

聞き取りやメモワーク、伝達練習など、ねらいを絞り込んだ指導が必要です。

## ⑩ 「ほくの見方、わたしの見方」(独特の理解の仕方がある)

自閉症の人は、見えないものを推測したり全体を把握したりすることが苦手です。一部分だけを見て判断してしまうというような情報処理の仕方や、認知の偏りがあります。全体を把握しにくいので、「何を問われているのか」「大切な点は何なのか」などがわかりにくいのです。「見てわかる」情報のみで判断して本質的な理解がずれてしまったり、「行間」を理解することができず「字義どおり」に解釈して相手の言葉を誤解してしまったりするなど、「独特の理解の仕方」になっていることがあります。

こんな対応をしていませんか？

(1) 思いこみが強いので、考えを改めるように説得しています。

自閉症の人にはその人なりの論理があります。こちらが説得しようとするほどトラブルになったり、むこうの論理に巻き込まれてしまったりします。説得しようとするのではなく、どうすればうまくいくのかを静かに端的に示すことが大切です。

また、言い分を十分に聞き、その人独特の理解の仕方をつかみましょう。集団指導の場面や興奮している時などその場で聞くことが難しい場合には、後でゆっくりと時間をとって話を聞くことが大切です。

そうすると、こちらが思いもしなかった理由や論理で発言したり行動したりしていることがわかります。どこで誤解しているのかを知ると、本人の理解につながり、支援の手立てが見えてきます。

(2) わかるように、何度も繰り返し指導するようにしています。

指導することは必要ですが、何度繰り返しても、本人が「なるほど」とわかり、そのようにしたいと思わなければ効果がありません。

(3) いつか学んでくれることを期待して、今のところ好きにさせています。

その行動が社会的に容認される範囲であれば、尊重しましょう。しかし、本当に伝えておかなければならないことについては、「自然に」「いつか」学んでくれるわけではありません。

最適な方法をはじめから教えることが必要です。

このように理解し、対応しましょう

自閉症の基本的な特徴として、①対人関係の障害(社会性・人とのかかわりの問題)、②コミュニケーションの障害、③想像力の問題(興味の限局、思考の柔軟性に欠けるなど)があり、その他にも感覚の問題や不器用の問題がありますが、「独特の理解をする」のは、これらのいずれもが関係しています。

細部に注意が向いてしまい全体が見えないという「中枢性統合」の問題や、優先順位が分からない、要約できないという「実行機能」の問題も関係しています。

#### <当面の対応>

場にふさわしくない行動を取り、本人も周りもつらい思いをする場合には、場にふさわしい行動を取ることができるよう支援する必要があります。

しかし、言葉のみで伝えようとする、言葉の一部分だけを聞いて理解したり、順番に整理することが難しかったりするので、書いて伝えることなどが有効です。まぎらわしい言葉や分かりにくい言葉の使用は避けましょう。婉曲的な表現は理解できないので、伝えるべきことが明確に伝わる言い方が必要です。

今、何をすべきかがわからない場面では、することを書き出させ、大事な順番とその理由と一緒に考える中で優先順位を決めさせるなど、解決のための自分なりの方略を持たせる指導が必要になります。

#### <長期的な支援>

トラブルが起こった時だけ指導するのでは、自己肯定感がますます低下してしまいます。「社会性」「人との関係」などの指導項目を意識して設定し、落ち着いているときにこそ学ばせましょう。

「こんなときどうする?」「これって常識?」「友人の悩み解決」「ある日の出来事」などテーマを決めて、社会常識を学ぶ場を作りましょう。具体的な場面に即し、友人や教師の発言などを聞きながら、「あ、そうだったんだ。」と学び直すことのできる支援をすることが大切です。

行動の指標を定めた「マイルールブック」や「こんな時はこうする」というような行動マニュアルのようなものを大人と一緒に作り、安心した社会生活を送ることができるように支援することも有効です。

#### その子の特性（よさ）を生かした支援を

こちらが思いもつかないやり方で計算したり、独特の覚え方をする子どもがいます。計算の仕方、覚え方、学び方などこちらの決まったやり方を押しつけるのではなく、その子どもの学び方に合わせたやり方を尊重することが大切です。

独特のとらえ方や視点から、新しい発想やおもしろい作品が生まれることがあります。

「みんなと同じようにさせなくては」と思うと、生かせるはずの能力も否定してしまいがちになります。まずは、好きなことを否定しないこと、得意なことを認めていくことが大切です。

「その子の特性（よさ）を生かして支援する」という視点が必要です。

## ⑫ 「できないから、行かない」(学校嫌いになる子どもが多い)

小学校の中学年くらいから不登校やその傾向が現れる子どもがいます。「給食準備のとき叱られた。」「100点が取れなかった。」など、些細なことがきっかけで、学校に行くのを嫌がり始めることがあるのです。

自閉症の子どもの場合は、心理的な葛藤によって学校に行けないのではなく、行かないことがパターン化してしまっていることが少なくありません。少しのきっかけで簡単に登校できる場合でも、不登校の状態を固定化させてしまうと切り替えるには大きなエネルギーが必要になります。不登校の兆候が見られ始めた初期の対応がとても大切です。

### こんな対応をしていませんか？

(1) エネルギーの充電ができるまでしっかり休ませた方がいいと考えています。

自閉症の子どもの場合、「作文の書き方がわからない」など大人が思いもつかないようなことが不登校の始まりになっている場合が少なくありません。心理的な葛藤にはなっていないため、その時点で適切に対応すればすぐに解決することも多いのです。

本人の理解や納得なしに強制的に登校させるのは避けなければなりません、「エネルギーの充電」という美辞麗句で放置してはいけません。

(2) 専門的な対応が必要なので、医師などの専門家に任せています。

投薬が必要など、医学的な対応が必要なケースもあるので、必要に応じて医師などの専門家に相談することが間違っているわけではありません。しかし、決して自閉症が不登校の原因というような直接的な関係ではありません。学校の対応こそが鍵となります。

(3) 登校刺激は良くないと思うので、家庭に任せています。

自閉症の子どもの場合、「ひとつでもうまくいかないことがあれば、全てが嫌になってしまいがち」という障害の特性から不登校が始まることが多いのです。

適切な手立てによって支援すれば、不登校にならずにすむ場合が少なくないのです。不登校の予防や登校への支援には、家庭と連携した早期の学校の対応が必要不可欠です。

### このように理解し、対応しましょう

#### <早期に「何が嫌なのか？」と理由を聞く>

「なぜ学校が嫌なのか？」担任、養護教諭、保護者の誰もがきちんと聞いていないことが多いようです。

「それを聞くことは、登校刺激を与えることにつながる」と、タブー視していませんか。

心因的な不登校の場合、理由を聞くことによって心理的に追い詰めることがあるのは確かです。

しかし、自閉症の子どもの場合、こちらが思いもよらないような理由で、突然「もう明日から学校に行きません。」と宣言することがあります。学校に行けない（行かない）理由は一人一人様々ですが、内面的な理由ではなく、本人の誤解から来ていることがけっこう多いのです。こうした場合は、誤解が解ければ不安を持たずに行くことができるようになります。

「何が嫌なのか？」早期に聞いてあげることが大切です。

#### <短時間でも先生と話すことを日課にする>

「ちゃんと聞いているのに、本人が何も言わない。」と思われる方もいるでしょう。

「困っていることはないか？」など、曖昧な聞き方をしていませんか。

心理的に追い詰められているから答えられないのではなく、自分の感情を振り返ることが苦手な子どもは、「困っていることはないか？」と聞かれても、「ありません」としか返せないのです。

困っていることを伝えるためのトレーニングがなければうまく伝えられない子どももいます。毎日、先生と話す時間を短時間でも日課に入れていれば、困ったときにもすぐ先生に伝えることができます。

「やりとりノート」など、文字でのやりとりなども効果的です。

#### <「0か100か」という発想になることを知って対応する>

今まで「嫌だと言ってはいけない」と無理に適応していて、ある日突然すべてを拒否してしまうこともよくあることです。

「100点が取れないから、テストは受けない。だから学校へは行かない。」とすべてを拒否することがありますが、本人はいたって真面目にそう考えているのです。「70点以上は合格」、「今はできなくても、こういうやりかたをすれば、必ずできるようになる。」など、具体的にゴールを示すことが必要です。

学級目標に「全員が100点になるまで取り組む」などと設定すると、「本音と建て前が使い分けられない」自閉症のある子どもは、すべて投げ出してしまうことにつながりかねないので、十分留意することが必要です。

#### 「いじめ」にも十分注意しましょう

自閉症のある子どもは、みんなと違う行動を取りがちだったり、場の空気が読めなかったりすることから、「いじめ」を受けやすいことに十分留意しておかなければいけません。

初めのうち、本人はいじめられているという自覚がなく、「友達とは仲良くしなければならぬ。」と思いこんでいるので、よけいにつらい状況に追い込まれてしまうことがあります。

逆に、場の空気や相手の気持ちがわかりにくいので、いじめられていないのに「いじめられた」と感じてしまうことや、ずっと昔の出来事を最近の出来事のように感じて「いじめられた」と訴えることもあるのです。

いずれにせよ、本人の気持ちをしっかり聞いて、誤解があれば解いてあげることが必要です。そのためにも、日課の中に短時間でも子どもと話す時間をとることが大切です。

## 第3章 信頼ある学校を創る

### はじめに

多くの保護者は、我が子に楽しい学校生活を送ってもらいたいという強い思いを持っていると同時に、学校に対して様々な「願い」や「期待」を抱いています。その「願い」や「期待」は、学校が質の高い教育活動を展開するうえで重要な示唆となることがあります。

しかし、時としてその「願い」や「期待」は、その対応の如何によって新たな理不尽な要求に発展し長期化、複雑化してしまうことがあります。

したがって、よりよく子どもを育てるためには、保護者と学校それぞれが互いの果たすべき責任を知り、双方が協力して子どもを育てていこうとする姿勢が大切です。

そのためこの章では、苦情の理解と対応の在り方について教職員向けに紹介することを目的として作成された「信頼ある学校を創る」と、苦情の争点を明らかにし、教職員の心構えを紹介することを目的として作成された「信頼ある学校を創るⅡ」をもとに、「いじめ」「学校事故」「保護者への指導要請」に関する相談事例をとりあげ、事例のポイント、関連する判例、事例への対応の基本と留意点を示しています。なお、掲載事例の記述については、事例内容の趣旨を変えない程度に修正しています。

保護者と学校双方が果たすべき責任についての理解を深め、その責任を果たしていくことが、学校教育・家庭教育の充実につながり、子どものより良いの成長につながるものと確信しています。

他の事例を掲載している全文はセンターのホームページよりダウンロードできます。

(URL : [www1.kyoto-be.ne.jp/ed-center/gakko/zen\\_sinraiaru](http://www1.kyoto-be.ne.jp/ed-center/gakko/zen_sinraiaru)、  
[www1.kyoto-be.ne.jp/ed-center/gakko/sinrai2/zen\\_sinraiaru2.htm](http://www1.kyoto-be.ne.jp/ed-center/gakko/sinrai2/zen_sinraiaru2.htm))

信頼ある学校を創る  
学校に対する苦情への対応

信頼ある学校を創るⅡ  
学校に対する苦情の争点と教職員の心構え

### 目次

1 苦情の理解と予防	.....	<38>
(1) 保護者からの苦情の基本的な理解		
ア 苦情の背景にあるもの		
イ 苦情をどうみるか		
(2) 苦情の「予防」		
ア 学校に対する要望を日常的に把握しておくこと		
イ 「子どもにどのように届いたか」に心を配ること		
ウ 学校が責任を負うべきことは即座に対応すること		
2 苦情への対応	.....	<39>
(1) 事前の準備		
(2) 対応の実際		
ア 苦情を相手の立場から眺めて聴く		
イ 「要求の正当性」と「問題の捉え方」を聴く		
(3) 対応のポイント		
(4) 話を聴く際の留意点		
3 学校が負うべき責任の実際	.....	<43>
(1) いじめの責任		
ケース① いじめの予見		
ケース② いじめの訴えの扱いとその指導		
(2) 学校事故の責任		
ケース③ 授業中の事故と保護者への報告		
(3) 保護者が負うべき責任		
ケース④ 保護者への指導要請		

# 1 苦情の理解と予防

## (1) 保護者からの苦情の基本的な理解

### ア 苦情の背景にあるもの

少子高齢化や核家族化などによる家族構成の変化や、技術革新や情報化および国際化などによる社会機構や労働形態の変化が急速に進み、これらが家庭や地域の教育力の低下、人間関係の希薄化、孤立化等にも影響を与えていると言われている。

京都府総合教育センターに寄せられる教育相談においても、保護者自身の職場や保護者同士の人間関係に悩む相談も少なくない。また、問題を解決する術もなく、相談する人もなく、一人で問題を抱え込んでいる保護者もある。

また、「学校」「教職員」に対する考え方は確実に変化してきており、学校は単に教育サービス子どもに提供する場であり、教職員は単に教育サービスを提供する人であるともいうような社会的風潮が強くなってきているのが現状であろう。

このような背景を踏まえた上で、学校への苦情の内容を理解することが必要である。

### イ 苦情をどうみるか

学校にもち込まれた苦情が一見不合理なものであったとしても、よく聴けば保護者や地域の人々の純粋な期待や願いであったり、学校への励ましであったりすることも多い。苦情がもち込まれることは、学校にとって子どもや保護者、地域住民の方々との信頼関係を高め、教育活動を向上させるための絶好のチャンスであると捉えることがまず大切である。

保護者からの苦情を聴く際に、肥大化した要求の「内容」だけに目を奪われ過ぎていると、もって行き場のない不満に対する助言や支えもなく、心細く一人で不安を抱え込んでいる保護者の本来の姿が見えなくなってしまう。

苦情の「内容」自体は、表面的なものであったり、代償的なものであったりしても、その苦情の奥には「本当に伝えなかったこと（本物の訴え）」が必ずあると考えられる。本当に「伝えなかったこと」はストレートに表現されないことが多く、教職員には分かりづらいものであることも多い。しかしながら、それが分かりづらくても、学校にもち込まれた苦情の、その奥にある相手の「本当に伝えなかったこと（本物の訴え）」の存在を推し量りながら相手を見ていくことがとても大切である。

「本当に伝えなかったこと（本物の訴え）」が確かに届いたという実感があると、苦情はすっと取り下げられることがある。あるいは要求の水準を下げて、それが実現可能などところで折り合いが付けられたりすることが多い。こういうときには苦情に対するもっと善い解決策と一緒に考えるなど、相手が学校を支援してくれることも少なくない。

苦情のその背景となるもの、奥にあるものを聴き取ることは、初期の対応において最も重要である。

## (2) 苦情の「予防」

### ア 学校に対する要望を日常的に把握しておくこと

保護者から学校（学級）運営や教育活動に対する苦情がもち込まれたとき、学校がその義務と責任を果たしているかどうかがまず問題となる。

当然行うべき学校（学級）運営や教育活動であれば、その履行と説明の責任を果たしておくということが必要である。それが不十分であったり、不適切なものであったりすると苦情への対応は非常に困難なものになる。

**学校（学級）運営や教育活動について保護者や地域住民の方々に積極的に説明し、学校に対する要望をアンケートや懇談会等で日常的に把握しておくこと**は、学校評価の考え方と合致しており、学校に対する信頼を高め、苦情が学校にもち込まれることの予防につながる。

### イ 「子どもにどのように届いたか」に心を配ること

子どもに対する教職員の指導上の言動に起因して、保護者から苦情がもち込まれることが少なくない。子どもがどのように教職員の指導を受けとめたかという、子どもや保護者の「指導の受けとめ方」がその後の対応の大きな分岐点である。

教職員からすれば同じ指導内容であったとしても、子どもとの信頼関係の在り方で当然、受けとめ方は異なる。教職員への信頼感の乏しい子どもはその指導内容を非好意的に受けとめ、教師批判として保護者にそれを伝えることもあるだろう。教職員への信頼感が豊かであれば、その子どもにとっては仮に不十分な指導内容であったとしても「感謝」として

受けとめることさえある。子どもとの信頼関係は、子どもを通じて保護者、地域住民の方々との信頼関係にも直接的、間接的につながっている。

保護者から過度な要求や苦情が学校にもち込まれることの「予防」のためには、信頼関係の構築が最も大切であることは言うまでもない。そのためには**教職員は「何をどのように指導したか」ということだけでなく、「指導したことが子どもにどのように届いたか」ということについて、日頃の教育活動の中で心を配っておくことが大切であろう。**

## ウ 学校が責任を負うべきことは即座に対応すること

学校は子どもたちの校内の安心・安全の確保や教育活動に常に責任を負っている。

例えば、子どもが校内で怪我をしたとき、その怪我の事情について先に学校から保護者に知らせておくのと、保護者が子どもの怪我を見て学校に問い合わせることで、保護者は全く異なった気持ちを抱くであろう。

保護者への連絡、報告一つをとってみても、これを怠ると問題の複雑化、長期化につながりやすい。

保護者が動揺したり不安に感じているような場合に、その対応が遅れると「学校は真剣に考えてくれているのだろうか？」と保護者の不安や焦りをさらに増幅させてしまうこともある。

**初期の段階で保護者に不安や不満を抱かせてしまうと新たな別の問題を生じさせることもあるので、学校が責任を負うべきと思われる事案には即座に対応することが必要である。**

## 2 苦情への対応

### (1) 事前の準備

保護者が何らかの苦情を訴えに来校する、あるいは電話をするということは、かなりの勇気と決心をもってのことであるはずである。少なからず不安や心配、怒りや焦りもあるであろう。その際、訴えを教職員が後回しにしたり、軽く扱ったり、迷惑そうな態度で対応したりすると、保護者の不安や心配は膨らみ、怒りや焦りは確実に増大する。



保護者から苦情がもち込まれた際、当初の誠意ある学校の対応が相手の心に触れるものであり、機微を得たものであれば、既にその問題の大部分は解決していると言ってよいだろう。学校の誠意ある初期の対応によって相手の怒りが収まっていけば、その解決に向けて互いに知恵を出しながら話し合うことができる。問題がこじれたり、対応が長期化しないためには、何よりも誠意のある早期の対応が必要である。

保護者から苦情を訴えに来校するという連絡があった際、事前の準備として以下のような点に留意しながら面談を進めることが必要である。

#### ア 相手を待たせないこと

保護者から面談の要望があれば、できるだけ早く会うこと。必要に応じて学校からも面談を申し入れること。

#### イ 面談の準備を整えておくこと

- ①場所… 学校として面談を前向きに受けとめていることを感じてもらえるような、落ち着ける部屋を用意しておく。
- ②時間… できるだけ相手の希望する時間に合わせる。
- ③情報収集… 相手の訴えや要望に関する資料等を事前に集め、できるかぎりの情報を得ておく。
- ④相談・連携… 管理職、学年会、同僚の教職員等と事前に相談し、対応の方針を明確にしておく。必要に応じて他の教職員または管理職、主任等が面談に参加できる体制を整えておく。また、教育行政機関との連携も必要に応じて事前に図っておく。

## (2) 対応の実際

保護者や地域住民の方々から様々な苦情がもち込まれたときの基本的な対応においては、ア 苦情を相手の立場から眺めて聴くこと、イ 「要求の正当性」と「問題の捉え方」を聴くことが大切である。

### ア 苦情を相手の立場から眺めて聴く

苦情をもって来校する方は、怒りや焦りで感情が高ぶっていることが多い。相手の感情の高ぶりに直接向き合うとなると、聴く側も動揺してしまうものである。

相手の苦情を聴く際の基本姿勢は、「事柄を聞くだけでなく、怒りや焦り等の感情を受けとめながら聴く」ということであるが、これは相手に同情したり味方したりすることではない。もち込まれた苦情を相手の立場から眺めて聴くと、聴く側の動揺も軽減され、相手の要求の内容の奥にある「本物の訴え」が見えやすくなる。

### イ 「要求の正当性」と「問題の捉え方」を聴く

苦情を聴く際には、聴き方の視点として二つの軸をもっていることが大切である。

一つは「学校に何を、どこまで求めているのか」を聴くという軸である。この要求が受け入れられれば相手の苦情は消滅するのであるから、まずは何を求めているのかという要求の内容や、どこまでしてほしいと求めているのかという要求の水準を聴き取らなければならない。

その要求の内容や水準に応える「学校の責任の有無はどうか」という「要求の正当性」を聴く視点をもっていることが必要である。

また、責任がないとしても「教育的な配慮によって受け入れることができるかどうか」という視点ももちながら聴いておくことよい。

そしてもう一つは、苦情をもって来られたその人自身の「問題の捉え方」を聴くという軸である。問題の捉え方が現実的であり、学校としても了解できる問題の捉え方をされているのか、それとも了解困難な問題の捉え方をされているのかについて、初期の段階で把握することが必要である。

聴き方の視点として、一方で「要求の正当性」を検討しつつ、もう一方で相手の「問題の捉え方」を吟味しながら二つの軸で聴くことが大切である。相手の「問題の捉え方」が見えてくると、要求の内容の奥にあるものが見えやすくなる。

## <苦情の4つのタイプ>

「要求の正当性」と「問題の捉え方」という2軸により分類すると、学校にもたらされる苦情は、次の4つのタイプに分けることができる(図2)。

縦軸の「要求の正当性」は、「何を求めているのか」という要求の内容と、「どこまで求めているのか」という要求の水準の軸である。

横軸の「問題の捉え方」は、相手の問題の捉え方が現実的で了解可能であるかどうか、あるいは妄想的、非現実的で了解困難なものであるかどうかという問題の認知の仕方に関する軸である。

図2のとおり、①現実正当型 ②理解歪曲型 ③過剰要求型 ④解決困難型としてタイプ分けをすることができる。

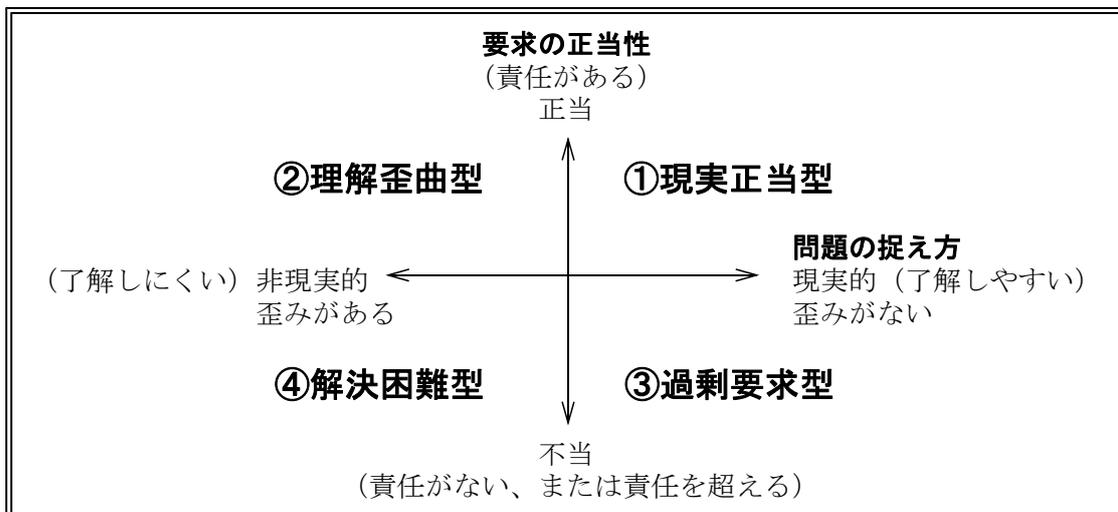


図2 苦情の4つのタイプ

### (3) 対応のポイント

#### ①現実正当型

学校に寄せられる苦情の圧倒的多数はこのタイプに分類できる。

我が子の様子を客観的に歪みなく現実的に捉えており、かつ学校に寄せる苦情の内容は了解可能なものであり、学校の指導不足や不適切さ等について指摘をするタイプである。保護者自身が親として当然すべきことをきちんと果たしていこうという姿勢が窺えるなど、正当な要求や期待の訴えである。学校が責任を負っているにもかかわらず、それが不履行であったり、不適切な対応をしているために引き起こされる苦情であり、「3学校が負うべき責任の実際」で具体例を紹介する。

このタイプの保護者は、学校が謝罪も含め、苦情にきちんと応えることで学校への信頼感が高まり、より協力的な学校教育の支援者となってくれることが多い。

#### ②理解歪曲型

要求の内容自体に不当性はないが、本来、保護者が果たすべき責任や努力を棚上げして他者を攻撃するなど、問題の捉え方が一方的であったり歪みがあったり、了解しがたいものであったりするタイプである。

保護者の問題の捉え方をよく聴いてみると、我が子と正面から直接的に対峙することが苦手で、一般論や教育論、噂などでその問題を捉えようとする知的理解が先行するタイプ、子育てそのものが他者にお任せというような依存的なタイプ、あるいは放任タイプ、また我が子の言うことだけを鵜呑みにして他者を攻撃するような溺愛タイプの保護者であることが多い。

#### ③過剰要求型

保護者として努力すべきことはやっているし、何とか解決したいという了解可能で現実的な「困り感」はあるのだが、問題を他者の責任にしたり、他人を非難することで問題を解決しようとするなど、自身の子育てを正当化しようとするタイプである。

要求のその奥には、燃え尽き症候群的に多忙な毎日を過ごし、仕事一途の生活を余儀なくされている多忙さがあったり、事が起こる前に不安がよぎってしまうので先に解決しておきたいというような予期不安が高かったりする場合等がある。学校の指導の瑕疵や指導不足などを徹底的に指摘するなど、学校の非をことさら大きく取り上げて激しい勢いで非難されることもある。

#### ④解決困難型

問題の捉え方が一方的で歪んでおり、了解が困難なものである上に、要求の内容も学校が責任を負えないもので、実現することが不可能な要求をもち込むタイプである。最も対応が困難なタイプであり、学校の対応だけでは限界がある場合がほとんどである。

### <留意すること>

特殊なケースとして次のような場合もある。

#### ㊦「心の問題」が疑われる場合

訴えの言動が通常の社会的な常識の範囲で了解することができず、要求内容がどんどんエスカレートするような場合は、相手の重篤な「心の問題」も視野に入れながら、複数で対応することが必要である。一人が話を聴き、もう一人ができるだけ逐語的に記録を取る等、役割を分担して話し合いの場に臨むことも大切である。その後、記録をもとにスクールカウンセラー等の専門家の助言を得たり、精神科医等から対応策へのアドバイスをもらうことも必要である。

#### ㊧地域のトラブルメーカーである場合

何度も同じ苦情をもち込む人の中には、一筋縄ではいかない非常に対応の困難な人がいる。地域の方からの情報によると、理不尽な要求等により地域の人ともよくトラブルを起こし、地域社会から孤立しているトラブルメーカーである場合もある。

そのような情報が地域住民の方からも寄せられているような場合には、教育委員会の関係各課をはじめ、地域の民生委員などの福祉関係者や、場合によっては警察関係者等と連携することが必要である。

#### ㊨暴力的で理不尽な要求の場合

学校などの教育機関に対して無理難題を押し付け、金品を要求するなど暴力的な要求をもち込む人や団体がある。

この場合にも必ず複数の教職員で対応し、理不尽な要求には毅然とした対応をすること、また丁寧に記録をとることが大切である。証拠を残すために会話の録音等も必要となる場合がある。

⑦⑧⑨の3例のような特殊なケースについては、基本的に学校だけでは対応できないので、学校設置者である行政機関はもちろん、警察や弁護士等の力を借りなければならないことを視野に入れながら初期の対応をする必要があり、次の4点を踏まえて初期の対応をすることが必要である。

- ① 落ち着いて、毅然とした態度で接すること。
- ② 個人的には対応せず、校内の複数の教職員で対応すること。
- ③ 学校として対応可能な範囲を明確にし、法的な根拠等についても理解しておくこと。
- ④ 行政、医療・福祉、弁護士、警察等の専門家の力を借りること。

#### (4) 話を聴く際の留意点

保護者から学校に対する苦情が電話連絡等でもち込まれた際、相手の強い不平や不満が見え隠れしているような場合や、理不尽な内容の訴えである場合、落ち着いて平静な心持ちで相手の話を聴くための6つの留意点について、以下のようにまとめておく。

##### ①相手の怒りを増幅させないこと

初期の対応において、相手の怒りを増幅させないこと、関係を悪化させないことが大切である。特に相手が攻撃的な物言いである場合には決して立ち話で終わらせるのではなく、落ち着いた別室に案内し、まず腰をかけて相談をすとか、管理職や主任等に挨拶に入ってもらおう等、学校全体として受けとめている誠実な態度や姿勢を示す配慮や工夫が必要である。

##### ②面談の記録を残すこと

保護者から何らかの訴えがある場合には、基本的に校内教職員の組織的な対応が必要であり、学校設置者である行政機関への報告の必要が生じるので、何よりも「正確な情報」を互いに共有することが大切になる。法的な手段で要求等が学校にもち込まれるに至っては、面談や対応の記録が証拠として扱われることにもなる。相手の発言や学校からの報告等について、時系列的にきちんと記録を残すことが大切である。

##### ③曖昧な回答や謝罪をしないこと

苦情の根拠となった問題に関する事実関係を掌握していない時点で、相手の勢いに押されて曖昧な回答や謝罪をしないことが大切である。

初期の面談において謝罪をする時は、何に対して謝罪するのかを明確にして謝罪することが必要である。例えば、面談を待たせたことに対する謝罪であるとか、ご心配をかけてしまったことに対する謝罪である等、謝罪をする中味をはっきりと伝えて謝ることが大切である。

##### ④謝罪すべきことは誠実に心を込めて謝罪すること

「謝罪する」ことは、勇気と力が要ることである。中途半端な態度や言い訳がましい謝罪は、より一層の要求や批判を生み出すこととなる。学校に非がある場合は、誠実に心を込めて謝罪することが必要である。

##### ⑤「一旦、預かる」という対応をすること

一旦、訴えの内容を預かり、事実関係を調べ、状況を十分に把握した上で後日改めて面談をするほうがよい場合がある。学年会や校内全体に報告、協議した上で返答する場合や、管理職に報告した上で返答する必要がある場合、また複数での対応がよいと思われる場合や相手の感情に巻き込まれてしまいそうな場合等は、もち込まれた訴えを「一旦、預かる」という対応が必要である。

この場合、「□□までに、〇〇をしておくので、次回の面談は△△にしましょう」というように、日時を区切って学校の対応の様子を伝えるなど、特に初期の段階では相手に間延びさせているような印象を与えないことが大切である。

##### ⑥チームで対応すること

教職員が保護者からの苦情の内容を全て一人で抱え込んでしまっていると、副次的に別の新しい問題を生んでしまう。抱え込んでいる教職員自身の精神的健康の問題はもちろん、校内の生徒指導体制の機能不全を引き起こし、学校全体の荒れにつながることもある。

苦情の内容を共有することで担当の教職員の疲労感は半減することもあるし、他の教職

員からの助言等で解決の糸口が見えたり、次の対応への意欲につながることもある。問題を早期に解決するには分担して有機的に連携することが重要であり、一人で対応するよりも解決が早いことは言うまでもない。同様の訴えが教育委員会や教育局等にももち込まれる場合には、教育委員会関係各課との連携や学校間連携、関係機関との連携等も必要になるであろう。

チームによる対応が問題の解決を早め、安全にかつ的確に対応する上でとても重要であることを校内の教職員が平常時に確認し合っておくことが大切である。

### 3 学校が負うべき責任の実際

いじめや学校事故などの予見性、過失責任、不作為の責任、報告の義務など、学校が負うべき責任や保護者などから寄せられる苦情についての争点を明らかにし、教職員の心構えを教育関係の判例をもとに解説する。

(注) ケースの記述に当たっては、相談者のプライバシーを保護するために、訴えの内容をアレンジしている。  
《関連する判例》の中の「 」は判決文の引用である。

#### (1) いじめの責任

##### <ケース①> いじめの予見

中学校1年男子生徒の母親からの訴え

今朝、息子が「学校に行きたくない」と言うので事情を聞くと、「中学校入学後も継続的にA君にいじめられ、最近ではより多くの生徒からいじめを受けるようになった」と言っている。A君からのいじめの事実については「小学校から息子がいじめられている」と入学時に担任に伝えたではないか。入学してから6ヶ月間、学校から何の連絡もないから親として安心してた。

「いじめはなくなった」と思っていたのに、ずっと続いているし、広がっているではないか。学校は一体何をしているのだ。

#### □ 《ケースのポイント》

- ☆ 過去の生徒指導上の問題の把握
- ☆ いじめの予見



#### □ 《関連する判例》

【いじめにより自殺した中学2年生生徒の事件の判決要旨】

(東京高裁平成14年1月31日判例時報1773号3頁)

転入時に母親から学校に対して、「転校前の学校で多少いじめられていたとの申告があったことから学校においては『生徒指導上配慮を要する生徒』として、全教職員に報告されていた」のに、担任はその後に続発するトラブルをいじめと認識せず、偶発的なトラブルとみて指導した。判決では担任に「元々いじめの対象になりやすい生徒である亡き生徒が現に複数の生徒からいじめられているものと認識して対応すべきであった」と指摘した。さらに、「いじめに関する報道、通達等によって、いたずら、悪ふざけと称して行われている学校内における生徒同士のやりとりを原因として小中学生が自殺するに至った事件が続発していることが相当程度周知されていたのであるから」といじめが自殺に発展する可能性があるとして予見できたと判断した。

→ 予見可能と担任の過失が認められた。

#### □ 《ケースへの対応の基本と留意点》

- ☆ 過去の生徒指導上の問題の把握

中学校に入学してくる子どもや転入してくる子どもの情報は、指導上、極めて重要なものであり、小学校や転出校との十分な引き継ぎ及び入学、転入後の情報交流が必要となる。

前籍の小学校や転出校でいじめの実態がある場合は、現に起こっている問題が解消される

と安易に構えずに、今後、問題が予見される生徒指導上の情報については、必ず中学校や転入校に引き継ぎすることが小学校や転出校の責任である。

学年が上がるにつれ、前学年までの情報や保護者からの訴えが引き継がれなかったり、事実が歪んで伝わったりしている場合がある。それを防ぐためには、問題行動の事実や保護者の訴え、指導内容などを個別に記録しておき、正確に引き継ぎがなされなければならない。

生徒指導上配慮を要する子どもについては、機会あるごとに保護者と連携して情報を教育関係交換することは大切である。学校は、保護者から「いじめを受けている」という情報を「学校は何もしなかった」と保護者に受け止められることが多い。

## ☆ いじめの予見

いじめは予見しにくいものである。しかし、いじめによって不登校になったり、自殺にまで至ってしまう実態がある以上、まずは予見に努め、いじめを防がなければならない。その予見のためには情報（小学校や転出校の情報や保護者の訴えなど）が必要である。言い換えれば、それらの情報を得たならば、そのいじめの多くは予見可能と判断される。いじめの情報を得た教師は教職員間で情報共有するために、職員会議、学年会議などで情報を伝え、生徒を担当する教職員間でいじめの実態と対応について周知徹底し、指導を行わなければならない。いじめ被害が予見できる子どもに起こるトラブルは、偶発的なトラブルとみるよりは「いじめ」として捉えることが必要である。

このケースの場合、いじめを防ぐためには、小学校や転出校と連携し、必要に応じて保護者からも事情を聴くなどしていじめを予見し、その予防に努めなければならなかったと考えられる。

小学校や転出校、さらには保護者などから事前に何も知らされておらず、また過去にいじめがない場合はいじめを予見することは難しく、また、いじめは隠蔽されやすい性質を持っているので予見することは困難なケースとなるであろう。

教職員がいじめを予見するには、いじめはいつでもどこにでも起こりうるという認識に立ち、日頃から情報収集力や子どもたちを見る観察力を高めることが求められる。

### <いじめの定義>

個々の行為が「いじめ」に当たるか否かの判断は、表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うものとする。

「いじめ」とは、「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的・物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」とする。

なお、起こった場所は学校の内外を問わない。

平成 18 年度文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」抜粋

## □《聴き方・話の進め方》

教職員は、保護者の思いを親の立場に立って十分に想像し、最後まで時間をかけて聴く必要がある。

このケースでは保護者が過去のいじめの事実を担当に伝え、安心安全な学校生活を送れるように学校にお願いした。学校はその訴えを聞かなかったと保護者は感じている。

保護者の話をしっかり聴かず、学校がいじめの当事者に対する指導を行ってきたと保護者にどれだけ説明しても、それは学校の「言い訳」としか受け取られない。

いじめられている情報が事前に伝えられており、学校がその情報に対して何の手立ても打たなかったとすれば、明らかに学校に非がある。学校として誠意を持って謝罪すべきであり、今後の指導方針を明らかにして保護者と話し合うべきである。

いじめの事実が確認できないときは、事実関係を調べるため、一旦、訴えの内容を預かり、後日改めて話し合いの場を持ち、保護者に「不信感を与えたこと」や「心配をかけたこと」などの心情に配慮して謝罪を行うことが望ましい。

## <ケース②> いじめの訴えの扱いとその指導

中学校 2 年生女子生徒の父親からの訴え

娘はクラスで仲間はずれになっていることを 3 回も担任に相談したが、担任からは「もうちょっと様子を見たら」「気にしすぎ」と言われたと言っていた。

そのうち、娘の体操服や靴が隠されたりするようになった。娘は「もう担任には相談したくない」と言っている。

担任は「いじめはいけない」という話をクラスでされたようだが、一般的な話だったので、仲間はずれにしている子ども達の娘への態度は何も変わっていない。

## □ 《ケースのポイント》

- ☆ 子どもからの訴えの扱い方
- ☆ 解決に向けた適切な指導

## □ 《関連する判例》

### ア【中学校3年生生徒が繰り返し暴行を受けた事件の判決要旨】

(旭川地裁平成13年1月30日判例時報1749号121頁)

被害女子生徒が中学校在学中に男子生徒複数名から学校の内外で強制わいせつ行為を受け続けたいじめの事案で、担任教諭が被害に関する相談を受けてから以降も被害者である女子生徒から「具体的な被害状況を詳しく聴取せず」、加害生徒の担任教諭に「何ら連絡もせず、職員朝会、学年会又は職員会議などにも報告しなかった」。そして、担任教諭は、養護教諭に対して女子生徒から被害の訴えがなかったかどうかを確認して「クラスの男子生徒の様子を2、3日見ていたにすぎず、最終的には、クラスの帰りの会において」一般的な注意をただけで終わらせ、「その後は被害生徒が新たな被害を受けていなかったかどうか確認しなかった」ため、被害が拡大した。担任教師は実態を解明すべき義務及び適切に対応する義務を怠ったと判断した。

→ いじめの指導が不十分であり安全配慮義務を怠ったと判断された。

### イ【中学校3年生生徒がいじめにより自殺に至った事件の判決要旨】

(福岡地裁平成13年12月18日判例時報1800号88頁)

中学入学後、継続したいじめがあった事案では、被害生徒がいじめを受けていることを、自ら担任に報告したり、担任が泣いている姿を見ていた事実からすると被害生徒は「入学式当日からいじめを受け、それを教師に三回も訴えているのに、これはいじめと理解しなかったがために、教師に対する不信からいじめを申告しなくなっている」。その被害者の相談に「真摯に取り組み、適切に対応していれば、いじめを早期に解決できた可能性も」といじめを放置した責任があると判断した。

→ いじめの相談を受けながら取り組まなかった教師に責任があると認められた。

## □ 《ケースへの対応の基本と留意点》

### ☆ 子どもからの訴えの扱い方

いじめられている子どもには、一般的に家族や教職員などのまわりに心配をかけたくない、いじめられていることを知られたくないという意識が強い。したがって被害者から他者への積極的な訴えは少なく、逆に被害者からの訴えがあったなら、それは大変重要な意味があると考えられ、その訴えを慎重かつ深刻に捉えなければならない。訴えを聴いた教職員が「ふざけ程度だろう」、「一過性で継続したものではないから」などと訴えを軽くみて、そのまま放置したり、いじめ解決のために具体的な対応をしないとすれば、教職員の責任を果たしていないことになる。

教職員の責任について、判例アの旭川地裁の判決文の中には、「教職員の義務」として次の4点が挙げられている。

- ① いじめの全容を解明する義務
- ② 被害生徒をいじめから保護する義務
- ③ いじめの事実を被害生徒の保護者に報告する義務
- ④ いじめをやめさせるための教育的指導を行う義務

明らかにいじめがあったり、いじめが予見されたりするにもかかわらず、教職員がいじめに気付かないことで、学校が責任を問われることが少なからずある。教職員はいじめを見抜く力量が問われる。子どもからのいじめの訴えは言葉にならないこともあり、普段と違う態度や身の回りの変化などによってサインを出しているとも考えられ、いじめが疑われるときは日常以上に子どもに目を配る必要がある。

## 学校で気をつけたい子どものサイン

### 子どもの表情や態度について

- ・休憩時間や放課後などに一人でぼつんとしている。
- ・教師と視線を合わそうとせず、何か隠そうとして会話を敬遠する。
- ・何となくおどおどし、落ち着きがなく周囲を気にする。
- ・理由のはっきりしない欠席や遅刻・早退をする傾向がある。



### 子どもの行動について

- ・自分のものでないものを持っていたり、他人の用事をしている。
- ・保健室へ通うことが多くなり、教室へ戻ってくるのが遅れることがある。
- ・用事もないのに職員室前をうろうろしたり、何か話しかけたそうにしている。
- ・教室で泣いていたり、みんなから離れてぼつんとしている子がいても、「何でもない」と周りの子が言うことがある。
- ・トイレなどをたまり場として、ひそひそ話をしたりするグループがいる。
- ・特定の子に攻撃的が集中するような遊び方やゲームをしている。
- ・授業中の教師の何でもない言葉に嘲笑が起きたり、視線が特定の子に一斉に向くことがある。

### 子どもの持ち物や服装などについて

- ・靴や傘などの持ち物を隠されたり、投げすてられたりする。
- ・本人の教科書やノート、机、掲示物のほか、教室の黒板、壁などに落書きやいたずら書きをされている。
- ・不必要なものや、日頃見かけないものを持っていたりする。
- ・背中に足型などの服装の汚れや乱れが見られたり、手足などからだに傷ついていることがある。

### 子どもの交友関係について

- ・今までの仲良しグループから急に遠ざかって一人でいることが多い。
- ・給食の時間時に、一人だけ机を離して食べている。
- ・一人の子に掃除当番を押しついたりすることがある。
- ・特定の子がみんなの前でからかわれ、笑いものにされたり、終わりの会などで特別責められたりする。

京都府教育委員会 人権教育資料「わたし・あなた・みんなの人権」より抜粋

学校で気を付けない子どものサインは上記以外にも、例えば不安から逃れようと子どもが妙に明るくはしゃいだり、愛想がよかったり、よく話すようになることがある。また、いつも仲良くしている子どもと違う子どもに無理をして仲良くなろうと接近したりするなど、一見、これまでおとなしかった子どもが自己主張や自分の思いを表出しているように見える場合もあるので、日頃の子どもの変化には十分目を配りたい。

### ☆ 解決に向けた適切な指導

被害を受けている子どもからいじめの訴えがあった場合、それが仮に誇張されたり歪曲された主観的な訴えであったとしても、訴えている内容をよく聴き、周りの子どもたちや保護者からも情報を収集し、事実を把握するように努める。その際、教職員間で情報を共通に認識し、その情報を子どもへの指導に生かすために、聴き取った内容や経過を時系列に記録しておくことは早期の解決には欠かせないことである。

いじめ加害者への教育的な指導は、クラスでの一般的指導だけでは十分ではない。一般的指導を行った結果、いじめがさらに激しくなったり、隠蔽されながら継続することがあり、慎重に指導を行う必要がある。いじめを早期に解決するためには、いじめを許さない雰囲気づくりと全体指導に加えて、加害の子どもへの個別指導を行う必要がある。

多くの子どもは、ストレスに対して、スポーツで発散したり、趣味に没頭したり、家族や友人にグチをこぼすなどして、そのはげ口を何とか見つけることができるが、子どもによっては、自分の親、学校への不満や将来への不安などうまく処理できず、そのモヤモヤとしたものを外界に向けて、いじめ加害という形で行動化してしまうことがある。その際、罰や叱責だけでなく、辛抱強く子どもの話に耳を傾けたり、多様な価値観や生き方を提示したり、その子どものあるがままの個性をまず認めようとする姿勢を周囲の大人が示すことができれば、子どもは自分の存在を無条件に受け入れられているという安心感と存在感をもち、自らの行動を内省し、

建設的な生き方を志向するようになるだろう。

## □《聴き方・話の進め方》

娘の訴えを聞いた保護者はこれまでの担任の対応に不信感を抱いているので、その担任が一人で指導を継続したとしても、不信感を払拭することは難しい。

このケースでは特に、学年主任や生徒指導担当が担任とともに指導を行い、学校が組織としてどのように動いているか、どのように動こうとしているのかを保護者や子どもに伝えることが必要である。事実を確認し、いじめの実態を明らかにするとともに被害者を守ることに全力を注ぎ、いじめをなくす取組を進めるなかで、担任との関係も改善されるように繋げたい。



## (2) 学校事故の責任

### <ケース③> 授業中の事故と保護者への報告

高校2年生男子生徒の父親からの訴え

昨日、私が帰宅すると息子が首を痛めたと言うので詳しく話を聞くと、体育の授業でマット運動をしていて痛めたという。あまりに痛がるので、医者に診てもらったら軽い捻挫と言われた。息子が怪我をしているのに学校から連絡がないのは許せない。

学校に連絡をしたら、体育の教師は「本人が大丈夫と言ったから大丈夫だと思った。高校生なので怪我の大きさが判断できる」などと言い訳をしている。今後異常が出てきたら学校には責任を取ってもらう。

## □《ケースのポイント》

- ☆ 授業での事故の責任
- ☆ 保護者への報告

## □《関連する判例》

### ア【高校2年生生徒が体育のマット運動の際に負傷した事故の判決要旨】

(札幌地裁平成13年5月25日判例タイムズ11146号173頁)

高校の体育の授業中、マット運動の練習をしていた高校生が怪我を負ったことについて「指導要領の趣旨をも踏まえて検討するに、高等学校の体育の授業を指導担当する教師は、体育の正課授業を行うに当たっては、その内容が小中学校のそれに比して高度で一層の危険を内包するものであることに鑑み、生徒の生命身体に直接の危険を及ぼす可能性があることに思いを致し、その安全には十分配慮して、事故の発生を未然に防止すべき注意義務を負っている」としている。したがって、「担当教師は、授業開始に当たり、授業内容が生徒の能力との関係で不必要に危険なものでないことを確認しておくことは当然のこととして、生徒に対しては、授業の目的、内容、達成すべき目標を明示して、授業で行うべき事柄を明確に指示し、それから逸脱して危険な行為を行うことのないように十分に周知徹底する」ことに努める必要がある。にもかかわらず、担当教師は「その自主性に任せて大丈夫と轻信し、自由練習開始に当たって『無理するな。』『気をつけてやれ。』『緊張感を持ってやれ。』などという一般的・抽象的な指示をしたにとどまり」動静を注視していなかったため事故を未然に防ぐことができず、生徒に対する指示及び監視義務を怠ったと判断した。

→ 生徒に対する指示及び監視義務を怠ったと判断された。

### イ【中学校3年生生徒が体育の授業中に負傷した事故の判決要旨】

(青森地裁八戸支部平成17年6月6日判例タイムズ1232号290頁)

体育の授業中に具合が悪くなり、競技を離脱した後倒れて後日死亡した事案について「体育の授業を担当する教諭は、生徒の健康状態に留意し、体育授業中、生徒に何らかの異常を発見した場合、速やかに生徒の状態を十分観察し、応急処置を採り、自己の手に負えない場合には、養護教諭の応援を頼むとか、医療機関による処置を求め

るべく手配する注意義務を負う」。該当生徒はこれまで「定期健康診断や医師の診断によっても異常所見は認められなかったこと」や、身体の異常を訴えて「ミニサッカー競技から離れることを担当教諭に報告」していなかったため、担当教諭は、該当生徒が競技を離れた経緯を知らなかったことが認められ、これらの事情に照らすと担当教諭は、事故後倒れた「該当生徒に声をかけ、仰向けにした後、養護教諭の応援を頼むべく直ちに生徒に養護教諭を呼びに行かせており、前記注意義務を尽くしたものと見える。」と判断した。

→ 事故後の対応の中で注意義務を果たしたと判断された。

#### ウ【小学校卒業後に眼の疾病が発覚した事故の判決要旨】

(最高裁昭和 62 年 2 月 13 日判例時報 1255 号 20 頁)

体育でサッカーの試合中至近距離からボールが眼に当たった。該当児童は、事故当時 12 歳の小学校 6 年生であって、「本件のような事故に遭ったのちに眼に異常を感じた場合にはその旨を保護者等に訴えることのできる能力を有して」おり、担任の教諭は「外観上何らの異常も認められず、該当児童も眼に異常がないと声明していた」ので、もし、のちに該当児童が「眼に異常を感じたことを訴えたときには保護者等が適宜の措置を講ずることを期待することで足りる」と保護者へ事故報告し、「対応措置を要すべき義務は負っていたものと解することはできない」と判断した。

→ 12歳の子どもは保護者に訴える能力があることが示された。



### □ 《ケースへの対応の基本と留意点》

#### ☆ 授業での事故の責任

学校事故に関して、学校は「事故を予防するための安全配慮義務」と、事故が起こったときには「被害を拡大させないための事後措置義務」の二つの義務を負っている。

##### ① 事故を予防するための安全配慮義務

###### ◇指導計画について

- ・授業内容は学習指導要領に示されている教材であること。
- ・校長の認める指導計画であること。
- ・授業内容が生徒の能力との関係で不必要に危険でないこと。

###### ◇子どもの健康状態把握について

- ・健康診断などで明らかになっている病状などを事前に把握しておくこと。
- ・子どもの授業中の顔色や様子を常時把握しておくこと。

###### ◇授業時の指導について

- ・危険を回避できるように具体的な指示や指導を行うこと。
- ・子どもの習得技術・体力レベルに応じて段階的な指導を行っていること。

##### ② 被害を拡大させないための事後措置義務

###### ◇応急処置について

- ・すぐに応急処置を施すこと。
- ・対応困難な場合は至急に養護教諭や近くの教職員に応援を求めること。
- ・管理職への報告と指示を仰ぐこと。
- ・場合によっては、救急車の出動要請や医療機関への搬送を行うこと。

#### ☆ 保護者への報告

事後措置義務には、保護者に対して事故や怪我の内容について報告する義務も含まれている。報告義務については、軽度と思われる事故に限って言うならば、先に示した判例によると、保護者への報告は、12 歳の子どもは「異常を保護者に訴えることができる能力を持っていた」と判断されていることから、このケースの場合、怪我の状況に判断能力を有している高校生が、事故直後「大丈夫」と言っているので報告義務はないと思われる。

しかし、首や頭部は外見上判断しにくい部位であり、帰宅後や後日、病状が悪化する危険性があるので、子どもの様子の異変に対して保護者が対応できるように、担当の教師は当該生徒に自分から事故の状況を保護者に伝えるよう促すとともに、学校から保護者に状況を説明しておくことが学校の信頼を得ることに繋がる。ただし、明らかに家庭での対応が求められ

るような重度と思われる事故や発達年齢が低い子どもについては、子どもに伝えるように促すだけでなく、必ず保護者に連絡することが必要である。

### 【休み時間中の事故】

学校での事故は授業時間だけに限らず休み時間にも頻繁に起こる。休み時間も授業時間同様学校管理下であることから、学校は安全配慮義務が問われる。休み時間は子どもの気もゆるみ、子ども同士のふざけやけんかなどによる事故が発生しやすい時間帯であるので、授業中と同じレベルで事故などの予見をすることは難しい。だからこそ事故が起こらないように配慮が必要となる。休み時間の教育的意義を考え、日頃から安全管理と安全指導を徹底しておくことが必要である。

#### 《関連する判例》

##### エ【休み時間中の体育館での事故の判決要旨】

(甲府地裁平成15年11月4日判例タイムズ1162号238頁)

小学校3年生の女子児童が体育館内でボール遊びをしていたところ、バスケットボールをしていた小学校6年生の男子児童と衝突、頭部を打って負傷した事案では、「休み時間内には、基本的には学校施設内にとどまるよう指導されていること、体育館という学校施設を利用中の事故であること、体育館内等に保管され、児童らの使用が許可されているボールを使用し、追いかけるなどして遊んでいる最中の事故であることに照らすと」「学校における教育活動と密接に関連する学校生活に関するものに当たる」と学校の責任として「児童らが、休み時間に本件体育館内において遊戯・運動中に、本件事故のような偶発的な衝突事故が発生することを十分に予見することができたのであるから、児童らの衝突事故等を回避するため、天候を問わず、児童のみで体育館を使用することを禁止するか、あるいは、時間帯又は曜日によって使用してよい学年を定めたり、行ってよい遊戯・運動の種類あるいは体育館内で同時に使用してよいボールの個数を制限するなどの厳しい使用基準を定めた上、児童に対し、その趣旨の指導を徹底する義務があった」と判断した。

→ 衝突事故などを回避するための指導を徹底する義務があったと判断された。

##### オ【休み時間中に児童が一輪車に乗る他の児童に衝突された事故の判決要旨】

(東京地裁平成17年6月22日判例タイムズ1214号251頁)

小学校2年生の女子児童が昼休みに校庭で遊んでいたところ、一輪車に乗っていた男子児童に後方から衝突され傷害を負った事案において、学校は「一輪車の有する性質及び危険性、本件小学校の校庭における児童らの混在状況及び小学生、特に低学年の特性等の事情を認識した上で、一輪車に乗車した児童が校庭で遊ぶ他の児童と衝突するなどして、傷害を負わせる危険性を十分予見し得たといえることができる。」と学校の責任を認めた。

「校庭における児童の混在を物理的に完全に排除すべき義務を負わせることが相当であるとまではいい難い」と判断した上で、「特定された遊びの範囲及び遊びのルールにつき、児童らの年齢に応じた適切な指導を行い、それらを児童に認識、理解させるという措置をまず講じるべきであり、それにより児童がルールを理解して自主的に範囲を守って遊びをするのであれば、およそ混在は避けられるか、混在が緩和され、事故を回避することができる」と学校の責任の範囲を示した。

→ 事故を回避するための学校としての責任の範囲が示された。

### □《聴き方・話の進め方》

息子の怪我を担当教師に軽く扱われたことに対する不満や不信、もし我が子に何かあったらという保護者の不安などを押し量りながら、話をまず聴くことが求められる。教職員が保護者の思いを聴くことなく、状況のみを詳しく説明すればするほど保護者に教職員の「言い訳」や「責任逃れ」として受け取られてしまう場合もある。

このケースの場合、法的な責任はないと考えられるが、まずは保護者に心配をかけたことに対する謝罪を行い、子どもの怪我の様子を訊ねることが大切である。学校の対応の不十分さに対する指摘や安全な授業を進めるための建設的な意見をいただいたという姿勢で臨み、今後、

さらに安全に配慮した授業を進めるための方策を保護者に対して提案していくことが大切である。また授業中、体調がおかしいと感じれば授業担当者にすぐに伝えるよう、保護者から子どもに伝えてほしいとの要望も付け加えることも大切である。

保護者との無用なトラブルを防ぎ、保護者からの苦情を逆に信頼へと繋げるようにしたい。

### (3) 保護者が負うべき責任

#### 〈ケース④〉 保護者への指導要請

中学校1年男子生徒の父親からの訴え

息子は、「ある同級生をいじめていたグループの一人である」と担任から言われた。

「親として子どもにしっかりと言い聞かせ、いじめに加担しないよう指導してほしい」ということだが、学校で起きたいじめなのだから学校が指導すべきだ。

今回のことについて親の私には責任はない。

#### □ 《ケースのポイント》

☆ 親権履行の要請

#### □ 《関連する判例》

##### ア【中学校3年生女子生徒が繰り返し暴行を受けた事件の判決要旨】

(旭川地裁平成13年1月30日判例時報1749号121頁)

被害女子生徒が中学校在学中に男子生徒複数名から学校の内外で強制わいせつ行為を受け続けた事案について、判決は、安全配慮義務の内容として「学校内における性的被害の実態をできる限り調査すべき義務」が学校にはあり、「被害生徒の保護者に対し、被害申告を受けた時点で直ちに被害の事実を報告すべき義務を負う」。そして、「加害生徒の保護者に対しても加害行為を報告し、親権者による加害生徒への強力な指導を要請すべき」であったと判断した。

→ 学校は保護者への報告、指導要請義務があると判断された。

##### イ【保育園でのいじめ事件の判決要旨】

(東京高裁平成18年2月16日判例タイムズ1240号294頁)

保育園での保育中の園児のいじめ事案について、判決は、いじめを行った加害園児の保護者は「他の園児に対する加害行為に及んでいることを知っていた」のであるから、我が子に対する「指導をより実効性のあるものにしたたり、保育園との意思疎通をさらに密なるものとし」「他の園児に粗暴な振舞をすることのないよう対応すべき義務があった。」と保護者の監督責任は免れないと判断した。

→ いじめ加害に対して保護者の監督責任があると判断された。

##### ウ【同級生へのいじめ事件の判決要旨】

(京都地裁平成17年2月22日判例タイムズ1213号266頁)

被害生徒が小学校及び中学校に在籍中、同級生から暴行や脅迫などのいじめを受けていた事案について、判決は、いじめの加害生徒の両親に対して、我が子への「不法行為につき、何ら具体的な指導・監督をした形跡はなく」、トラブルの原因は被害生徒にあるとして「小学校にも非協力的な態度を取るなど」して、「我が子に対する指導・監督義務違反があると認められるから、我が子と連帯して不法行為責任を負う」と保護者の責任を認めた。

→ いじめについて保護者は我が子の不法行為に対して連帯責任を負うと判断された。

#### □ 《ケースへの対応の基本と留意点》

☆ 親権履行の要請

保護者は、学校で起きたことだから学校だけに責任があるという主張をしている。しかし、

判例にあるように、親権者である保護者は学校内外を問わず自分の子どもを指導・監督する責任がある。したがって、当然学校内で起きたいじめなどに関しても指導する義務と責任が生じる。

このケースのように、保護者が親権を行使できるよう、学校でどのような事象があったのかを必ず報告し、保護者にどのようにしてほしいのかを具体的に指導要請する必要がある。

子どもの健やかな成長のためには、家庭との連携が大切であることは言うまでもない。

#### **□《聴き方・話の進め方》**

学校で起きたことだから学校の責任と主張する保護者の思いは、我が子に対する監督の自信のなさの表れでもある。親自身がどのように子どもに向き合っているのかわからない場合もあるだろう。

学校が保護者に一方的に任せるのではなく、学校の指導がより効果的に働くように、保護者の力が必要であることを十分説明することが重要である。

## おわりに

本冊子は「子どもへのまなざし」「子どもの特性に応じた支援」「教職員が課せられた責任の履行」をキーワードに京都府総合教育センターがこれまで行ってきた研究成果の一部を合冊して掲載しました。

これを機会に是非とも京都府総合教育センターのホームページを開き、もとになった研究をさらに読み進め、子どもの心の理解を深めることと子どもの行動の意味、子どもの特性を理解した指導、保護者からの苦情の捉え方と対応等について「そんなふう子どもを理解したらいいのか。」「子どもの行動にはそういう意味があったのか。」「子どもの特性を理解した指導とはこういうものか。」「苦情とは自分への期待も含まれているんだ。」等と自分なりの気づきを大切に、自分が関わる目の前の子どもへの指導・支援や保護者との対応に生かしてほしいと願っています。

最後になりましたが、研究に協力していただいた先生方に感謝するとともに、今後もさらに教職員に役立つ研究を「研修」「相談」と相互にリンクさせながら進め、京都府総合教育センターの業務である「研修」「研究」「相談」の3本柱を一層充実させていく所存です。

ハンドブック

# 「先生、わかってな」

—子どもの理解と支援のために—

発行 平成 22 年 5 月

京都府総合教育センター

〒 612-0064

京都市伏見区桃山毛利長門西町

TEL 075-612-3266