

心の教室導入期における理解・利用状況の変化と今後の課題

つくば市A中学校の事例

つくば市心の教室相談員(茨城県スクールカウンセラー) 篠田直子

つくば市心の教室相談員(つくば市児童民生委員) 中川初子

平成10年度から始まった「心の教室相談員」活用調査研究において、「心の教室相談員」は生徒が悩み等を気軽に話せストレスを和らげることのできる身近な第三者的存在として期待されている。本実践研究では、つくば市A中学校の事例を通して、「心の教室相談員」が導入されてから2年間の相談活動に対する生徒や教師の理解や利用実態をまとめ、学校内で期待されている「心の教室相談員」の役割や有効な活用につながる要件を明らかにした。

キーワード：心の教室相談員，援助サービス，準援助専門家

はじめに

近年増加する学校生活に不適應を示す児童生徒に対する日常的で組織的な対応の1つとして、文部省(現文部科学省)は、「スクールカウンセラー(以下SCと略記)」活用調査研究委託事業に続いて、平成10年度から新たに「心の教室相談員」活用調査研究を開始した。SCが、心理教育的援助サービスの専門家として心理教育的アセスメント、カウンセリング、教師・保護者へのコンサルテーション、学校組織へのコンサルテーションをその主な役割とする専門的援助を期待されているのに対し、「心の教室相談員」は、校長の指揮監督下で、(1)生徒の悩み相談・話し相手(2)地域と学校の連携の支援(3)その他学校の教育活動などの支援を行う。つまり、「心の教室相談員」は生徒が悩み等を気軽に話せストレスを和らげることのできる身近な第三者的存在として期待されている(文部省初等中等教育局中学校高等学校課;2000a, b)。学校心理学では「心の教室相談員」は、子どもの発達上および教育上の課題や問題における「心理教育的援助サービスの補助的な役割」を担う「準援助専門家」(石隈, 1999)ととらえられている。しかし学校現場では、突然配置されたものの、何ができる援助者なのか、養護教諭・担任・教育相談係との相談活動とどこが違うのか、SCとはどこが違うのか、どのように活

用すればよいかわからないなど様々なとまどいが見られる。このような学校への外部支援のひとつとしての「心の教室相談員」の導入にあたって、その理解や利用の実態を検討することで、「心の教室相談員」が担うべき実質的役割の明確化と有効な活用に欠かせない手がかりの抽出が、展開上必要となってきた。

目的と方法

つくば市A中学校において、「心の教室相談員」が導入されてから2年間の活動を通じ、生徒、教師、保護者、さらに相談員自身の理解の進展、利用状況(利用者、利用時間、利用内容など)の検討を通じ、援助効果が見いだされた点および問題点を明らかにする。その上で、「心の教室相談員」が担うべき役割と効率的な活用に欠かせない要件を考察する。

結果

1. 茨城県つくば市「心の教室」の概要

「心の教室」は、文部省の「心の教室相談員」活用調査研究委託により、平成10年10月1日よりつくば市内の全公立中学校に設置された。設置の目的は前述のとおりである。相談員は各中学校あたり2名、児童・民生委員や青少年団体指導者など地域の人材と筑波大

学大学生または大学院生の組み合わせで構成されている（平成11年度からは学生はすべて大学院生である）。勤務時間は、2名併せて年間410時間程度の予算が組まれており、その勤務日数および時間は学校の実状により校長と相談員の間で個々に決定されている。相談員は年度ごとに委託され、原則的には5月から2月までの勤務が規定されている。

相談室の増設は、平成10年度より順次行われ、平成12年度までには全ての中学校に設置された。

2. A中学校における「心の教室」の実態

(1) 相談システム概要

a. 設置時期

平成10年10月より設置され、現在に至る。各年度で条件が異なるため、平成10年度（平成10年10月～平成11年3月）を第一期、平成11年度（平成11年4月～平成12年3月）を第二期、平成12年度（平成12年4月～7月）を第三期とする。

b. 相談員の構成

50代の女性（児童民生委員）と筑波大学の学生との組み合わせである。前者は導入直後から現在まで勤務している。後者は、第一期の途中まで男子大学生（20代）が勤務し、第二期以降は大学院生（30代後半の女性：筆者）に変わった。また、第三期からは相談員の他にSC（男性）が配置された。

c. 相談員の勤務時間

導入当初は、月曜から金曜まで1～4時間、いずれかの相談員が勤務した。2人の相談員は週1日30分ほど勤務時間を重ねた。第一期の途中で相談員が1人だけになり、週3日となった。第二期以降は、週4日、1日につき3～4時間いずれかの相談員が勤務した。週に1日は必ず2人の相談員が同時に勤務する時間を2～3時間設けた。原則としては5月から2月までであるが、配置された相談員の意志により、4月から3月まで勤務している。

d. 相談室

第一期は、相談室が建設中であったため、暫定的に旧宿直室を相談室として使用した。第二期以降は新しい相談室で活動した。相談室は3階の端にあり、大きな部屋の中に小部屋が設けられた。相談室には市から机、いす、事務用品、電話などが提供されたのに加え、学校独自でソファ、本棚、植物などを用意した。

e. 世話役

第一期から第二期は、教頭が主な世話役として関与し教育相談係がこれに加わった。第三期は教頭の移動に伴い教育相談係が世話役としての中心であった。

f. 教師との連携

第一期は、特に連絡会は設けなかったが、校長・教頭が頻繁に相談室を訪れ、話をする機会があった。第二期の二学期から月1回、教育相談係との連絡会をもつようにし、年に1回学年会への参加が認められた。連携の内容は、教師および相談員がそれぞれに気がかりな生徒とその問題について簡単に報告するというものであった。

g. 相談室利用規定（相談形態）

利用規定の原則は学校が決定し相談員に傳達された。休み時間は自由来談・グループでの相談も許可、授業中は、基本的には予約による個人面談に限定された。予約の申し込みは、指定された用紙に、名前、相談内容、希望時間などを書き込み、教室または相談室の前にあるポストに入れることとした。ポストは教育相談係がチェックし、相談員に予定表として伝える形式をとった。突発的な問題による情緒不安などが起こった場合には、担任と教科担当に口頭での許可を受けた上での相談が許可された。第三期からは、相談以外では出入りしないこと、ソファに横にならないことなど細かな規則が追加された。これらの利用規定に関して相談員は決定に関われなかったため、一部、特に細則は臨場的な見地から例外を認めることも多かった。

第1期：「気軽に入室してよい場所」として定位する過程

年度途中に心の教室が設置され、相談室として、暫定的に旧宿直室があてられた。部屋は、生徒がリラックスできるようにソファをおくなどの配慮がなされた。6畳という狭い空間ではあったが、狭い空間であるからこそ入室できる人数が限られる、相談員と物理的にも近い距離がとれる、気分がすぐれないときには横になれるという点で家庭的な雰囲気を楽しむことができたようである。相談員は、児童民生委員と大学生が配置され、毎日いずれかの相談員が必ず勤務する形態をとった。活用目標は、学校の中で、成績などの評価や学年・学級という枠にとらわれずに、ストレスを抱えた生徒の居場所となることであった。しかし、具体的にどのように活用するかについては、学校も相談員も

「これから徐々に考えていきましょう」という形で後の様子を見て順次方向づけることとした。同時に、休み時間は自由来談、授業時間中は予約面談という相談室利用規則が学校側から提示された。ただし、けんかによる情緒不安など突発的な問題が起こった場合、自殺企図など緊急な危機介入を要する場合には、担任と教科担当に口頭での許可を受けた上での相談が許可された。

相談員は、まず、相談室は「気軽に訪れてよい場」であると生徒に理解されることを目標として活動を行った。生徒に来室してもらわなければ相談活動も開始できないと考え、相談室の前を通る生徒に問題の有無とは関係なく、紹介をかねて声をかけた。

相談室に自主的に来室する生徒は、主に1年生の男女であった。当時、悩みを持つ生徒の居場所として機能していた保健室は3年生を中心とした上級生が主に利用しており、1年生は入り込む余地がなかった。そこで上級生を気にせず来室できる場として訪れるようになった。しかし、来室するものの生徒自身、相談室の位置づけが十分理解できておらず、「相談員とは学校が生徒を把握するために新たに雇った先生ではないか」という疑念をもって相談員と接する者も多かった。「どうせ先生に言いつけるんでしょ？」というような相談員を試すような言動をしてみたり、話しすぎたと感じた内容については教師に話さないように執拗に念をおしていくこともみられた。また、教師との間に利害関係が伺われる内容の相談には躊躇が見られた。相談員は、相談室での会話には守秘義務があり相談者の許可なしに他人には話さないことを度々いいきかせ、学校への報告は必要最小限の内容にとどめるようにした。このようにして、「安心して自分の気持ちを表現してよい場」と理解されるよう努力した。

一般の生徒に対する働きかけの他にも、学校側から依頼された不登校や学級不適應の生徒の話し相手を努めるなど、特別な援助ニーズを持つ生徒の学校での居場所として活動した。

教員との連携は定期的には行わず、空いた時間に養護教諭と情報交換したり、校長、教頭が相談室へ足を運んだ時に現状について話し合ったりした。

第2期：「安心できる居場所」として定位される過程
相談員1人が入れ替わり、50代女性と30代女性（筆

者）の組み合わせとなった。いずれかの相談員が勤務する日が週4日、うち1日は2名勤務日とした。かねてから着工していた新しい相談室が完成し、冷暖房が完備された広く明るい空間が提供された。相談室は二重構造になっており、大きな部屋の中に個人的な相談の場としての小さな部屋が用意された。小部屋の中にはソファがおかれ、ゆったりとくつろげるようになっていた。大部屋には、2つの机と椅子（固定型4、可動型6）、本棚が設置された。

相談員は、相談室の場所や一人の相談員が変わったこと、守秘義務が守られないのではないかという不安をもつ生徒が一部にまだいることを考慮し、「気軽に訪れてよい場」に加え、「安心できる場」であると生徒に理解されることを目標とした。具体的には 多数の生徒と接触する機会をもつために一層の声かけする、受容的態度で臨む、守秘義務を守る、などに配慮し活動した。

新しい相談室への興味、3年生の教室の近くに設置されたことと相談員の声かけの重畳した効果により、多数の生徒が相談室の様子を伺いに訪れた。自主来室する生徒は、3年生（女：男＝3：1）と先年度から継続の2年生女子を中心に月平均30～40名であった（図1）。昼休みには同時に30名以上の生徒が来室する

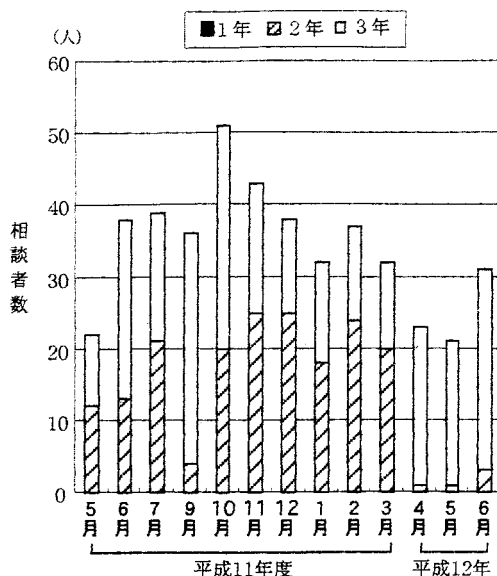


図1 心の教室相談者数

*心の教室に来室した生徒の数

*予約面談の他、休み時間に愚痴をこぼした生徒も数に含まれる

*1年生は来室していない

こともしばしばであった。また、居心地の良さを感じた生徒が他の生徒を連れてくることも増えた。

ある生徒は、母親とのコミュニケーションにも問題をかかえた上、学級に適応できず本人も学校も対処に困っていた。相談室ができる前は教室にも保健室にも入れずトイレで時間を過ごすこともあった。この生徒の学内での唯一の居場所を提供することを目的として、相談員は安心して愚痴をこぼし不満を吐露できるように受容、共感的な態度で接するよう心がけた。彼女は次第に休み時間ごとに相談室に訪れ母親を非難する言葉や喧嘩の内容、また学級への不満などを吐露しては授業に戻るようになった。「疲れた」といって相談室に入ってくるこの生徒に相談員が「お帰り」と声をかけると、初めは奇妙に思っていたようだが次第にほっとした顔で「ただいま」と答えるようになった。また、授業のため教室へ戻るときは「行ってらっしゃい。がんばりすぎないでね。」と声をかけドアのところで見送ると「よし、いく。でもだめだったら戻ってくる」と決意したように小走りに学級へもどっていった。この例は、相談室が設置されてから感情表現をためらわずできるストレス発散の場でありかつ休憩場所として有効に活用した例の一つといえる。また、この生徒は相談室で得られた居心地のよさ(安心感)を同じ学級不適應で苦しんでいた友人にも伝え、居場所を求めていた様々な生徒が相談室を学校内での避難場所の一つとして来室するようになった。このように生徒の一時避難場所として地道に活動を継続していくことで、生徒の間に、愚痴の捨て場、駆け込み寺、ストレス解消・緩和の場、つまり安心できる居場所(安全基地)としての理解が徐々に浸透した。

相談室が、ストレス発散の場・心のよりどころとして理解されていく中で、生徒同士が相談室という場によって悩みを共有し受容しあったり、先輩が後輩の友人関係のトラブルについてアドバイスをするなど生徒同士のピアカウンセリングともいふべき雰囲気広がった。また、こうしたトラブルを解消するための相談員も交えた話し合いの場として相談室を活用するケースも見られた。

相談内容は、友人関係・親子関係・教師との関係などの心理・社会面の悩みを中心に、2学期以降になると受験を控えて、希望する進学先が親や先生と一致しない、将来の進路について迷っているなどの進路面、

学習意欲がわからない、授業についていけない、成績や勉強での親の期待が重荷になっている、学習方法がわからないなどの学習面などの相談が持ち込まれた(図2)。

利用の形態は、休み時間ごとに相談室に来室しては愚痴をこぼし、一息ついたところで教室に戻るといった「休み時間利用タイプ」、昼休みだけ訪れ折り紙をおったり絵を描いたり談笑して教室に戻る「昼休み集中利用タイプ」、授業中に予約を取って相談する「予約タイプ」、突然相談があると来室し後で許可をとる「飛び込みタイプ」、相談室で一日の大半を過ごす「相談室登校タイプ」などであった。

この時点で、当初の目標である「気軽に訪れてよい場」、「安心できる場」を提供するという目的は一定程度達成できた。また、生徒が相談員との話を家庭に持ち帰って保護者と話す機会が増えることで、特別なニーズのある生徒(不登校・学級不適應)の保護者からの相談を受けることも増加した。

一方で、相談室に多数の様々な目的の生徒が訪れることで次のような問題も発生した。

第一点は、一部の生徒の間に「教師の手出しのできない場」、「学校の中にある治外法権の場」といったやや行き過ぎのある理解が生じ、中には、相談室にあるキャスト付きのいすで遊ぶものも現れた。教師の間からも「相談室は甘やかしすぎ」、「ただのたまり場」といった批判も聞かれた。相談員は、生徒と話し合っ

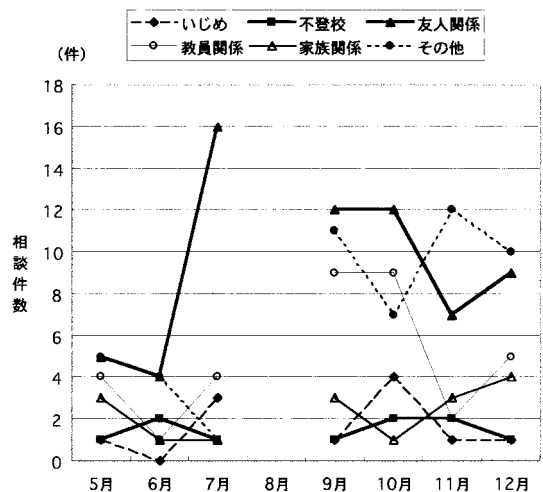


図2 相談内容と件数(平成11年5月～12月)

*その他の内容は進路, 学習, 部活動, 障害など

た結果、楽しく遊べる道具があるとつい遊び過ぎてしまうという状況を改善すべく、いすを固定式のものととりかえるなど、静的な落ち着いた雰囲気を作り出すような工夫をした。さらに、治外法権だからといって何でも許される訳ではなく、相談しやすい場をみんなで作りに上げていくために最低限のルール(マナー)も必要があるということを伝えた。

第二点は、休憩に来るうちに相談しなくなった場合、休み時間中の相談の場が確保できなくなってしまった。この問題は、旧相談室を活用することで解決できた。

第三点は、来室者が多すぎて、対人関係がつかない生徒や人に見られずに相談したいといった生徒が来室しにくい状況になってしまった。相談員の勤務日にたまに顔を見せていた不登校の生徒は、相談室が騒がしくなり相談員がその対処に追われているうちに次第に学校から足が遠のいてしまった。この問題を契機として、相談室が安心できる居場所として定位される段階からより援助ニーズの高い生徒への対応も意図した次の段階へサービスを拡充すべきか、もうしばらく一次的援助を中心とした予防に重点を置くべきかという判断をせまられた。結局、同じ年度内では方針の変更が難しいと判断し、次年度へのもちこしとした。ただし、不登校の生徒については「相談員と話ができる時に登校したい」という本人の希望を受け、相談員2名勤務日に、一人の相談員が相談室以外の部屋で個別に対応し、他の一人が相談室を管理する分業体制をとった。この対処により、本生徒の登校時の居場所を確実に確保し定期的な登校のきっかけが作れた。加えて、本生徒は徐々に長期欠席の経験のある生徒や学級不適応の生徒などと接触を持ち、「悩んでいるのは自分だけではない」という意識が芽生え、このような場での新たな出会いが定期的な登校を促す上で非常に役立った。

第四点は、特別な援助ニーズのある生徒と一般の生徒が混在したために、一般の生徒に不公平感が広がった点である。第二期の後半、学校からの依頼により、怠学・徘徊・暴力など問題の多い反社会的行動傾向のある生徒の居場所として相談室は活用されたが、一般の生徒の中には「なぜ彼らだけ授業中も相談室に居てもいいの？」などの不満が聞かれた。また、頻繁に来室していた知的障害を有する生徒について授業を抜け出す行為が習慣化することが問題になることもあった。

このように、「心の教室相談員」は、様々な援助ニーズのある生徒が一度に混在する状況を少ない人数で対処せねばならない難しさがある。

教師との連携は、基本的には月に1回相談室の世話役である教頭を中心に、各学年主任との現状報告会を行った。しかし、問題をもつ個々の生徒に対する具体的援助まで話し合う機会は十分に持てなかった。相談員が開示する情報の内容についても、物足りなさを感じている教師もおり守秘義務と報告義務のバランスの難しさを感じた。時間的な制約や、相談員自身の専門性に関する守備範囲の制約から、積極的に担任をはじめとする関連教師に関わることができず、タイムリーな報告の機会を逃すことも多々あった。必要以上に守秘義務にこだわりすぎ、教師との間に距離を作ってしまったのではと反省した。

3学期になり学校は、「安心できる場」から「落ち着いて相談できる場」へと目標を変え、相談室の使用方法について利用規定の遵守が生徒に求められた。しかし、生徒たちの中には、「問題は突然起こるのであらかじめ予測はできない」、「担任に許可を取れるくらい関係なら相談室は利用していない、話せないから相談室に居場所を求めて来るのだ」などの意見が聞かれた。前者の不満に対しては、緊急時には飛び込みでの相談も許可するという特例措置を残すことで解消された。相談員は「安心できる場」としての理解をすすめるべきだと考えたため、学校の方針とすれ違いが生じ、生徒への対応において教師と相談員で食い違いが生じることもしばしばあった。相談員は最小限の情報しか教師に報告せず、教師は決定事項を相談員に伝えるといった互いに一方向的な関係が続いた。

第3期：「落ち着いて相談できる場所」として定位させていく過程

相談員は前年度と同じ、勤務日もほぼ同様である。午後から放課後の需要がみこまれるため、勤務時間は昼休み以後とした。また、第三期よりSCが週1日配属されたため、連携のとりやすさを考慮してSC勤務日に両方の相談員が勤務するよう設定した。相談室担当の教頭が転任し教育相談担当が直接の世話役となった。

第2期の「安心できる場」という目標が達成された反面、やや行き過ぎたたまり場的側面が浮上したこと、SCによるカウンセリングが開始されることを考慮し

「落ち着いて相談できる場」を目標とした。相談時は他者の相談室の出入りを禁じ、場合によっては鍵をかけるといった使い方をしたため、前年度から利用している生徒の中には「暖かみがなくなった」、「居づらくなった」という声も一部に聞かれた。このような声に対して、相談が入っているときも、昼休みだけは憩いの場として活用できるよう対処した。

来室する生徒は3年生、ほとんどが女子で、相談室開設後継続して関わってきた生徒であった。相談内容には大きな変化はないが、相談形態は、相談室で一日の大部分を過ごすタイプが減った。生徒にとって相談員は、信頼できる相談相手、愚痴の話し相手として一定の理解が得られたようである。一方で、友人関係にトラブルが生じた場合、対峙する両者から同時に相談を持ちかけられ、その対処に苦慮するなど新たな問題も生じてきた。

学級不適應や不登校の生徒には新たに別室が用意された。このような生徒は別室を安全基地とし、一人で居たくない時には、生徒が相談室に移動した。前期同様、不登校の生徒が相談員の勤務日に登校し、相談員と対話したり学習をするなど特別な援助ニーズのある生徒への対処は効果的な援助の形が確定してきた。

教員との連携は、月に1回教育相談係との情報交換を行い、時間があえば、SCも同席した。また、連携のつたなさが相互の誤解を生むという前年度の反省から、問題行動のある生徒の担任で情報が欲しいが相談室に来室しづらい様子の場合には、相談員側から積極的に声をかけ情報交換できるように努力した。さらに、問題が大きい場合や緊急を要する場合には教育相談係を通して、関係教師との話し合いの場を設定するよう依頼することも増加した。

考 察

本事例では、「心の教室」が新設された直後から、心理教育的援助サービスが一次から二次へと展開、拡充する中で、生徒に様々な場として定位されていく過程を示した。次に、学校内における位置づけの変化、それに伴う相談員の態度および行動を考察し、今後の課題をまとめる。

1. 「心の教室相談員」の位置づけの変化と相談員の対応

(1) 一次援助ニーズをもった生徒にとっての相談室

開設当初、生徒にとって相談室は「行ってもいいらしい場」であるが「よくわけのわからないあやしい場」であった。新しい相談室があるわけでもなく、よく知らないおばさんや大学生が来ているが、どんなときにもどのように利用すればいいのかかわからず遠巻きにみている。そこで、まず、「気軽に来室できる」ように、相談員は相談室の中にももらず相談室近辺に立ち生徒に声をかけるなど、相談室の存在を知ってもらうことからはじめた。興味を持った生徒には相談室への来室を促した。ただし、来室した生徒には無理な介入はさせ生徒自身が自ら話し出すのを待った。そのような対応を通して、当時上級生に比べ訴える場所の乏しかった1年生を中心に、相談室の存在は浸透していった。

次に、「安心できる場」であるとの理解を促すために、まず受容すること、そして守秘義務を守ることを徹底した。始めは「先生の手先」と疑っていた生徒の間でも次第に「相談室なら何を言っても大丈夫」という信頼関係が構築できた。しかしこの時期、生徒の一部に「何でも許される場」といった意識が目立ち始め、一部の生徒が遊びの場としてたまり場的に利用していることが問題化した。

相談員は一定程度の信頼感が確立されたと考え、次の段階、「落ち着いて相談できる場」を目指した。生徒が「心の教室相談員」に最も望んでいる役割は、休み時間のちょっとした相談相手であり、愚痴の聞き役であり、感情をぶつける相手であった。複数の生徒が混在する休み時間にも、ちょっとした愚痴を聞いていくために気楽に話せる環境を準備する必要があった。そこで相談員は、相談室を学校内の疑似家庭ととらえ、相談員が母親になり、生徒それぞれが兄弟姉妹の役割をとれるように配慮した。兄弟姉妹は固定ではなく、構成員や問題に応じて自由に变化できるよう配慮した。また、話に参加するか否かは本人の意思にまかせた。唯一のルールは、話し手の話をよく聞くことなしに否定したり評価したりしないことである。何をしゃべっても聞いてもらえる、受容してもらえるという雰囲気重視した。相談員は、話の途中で構成員が話の腰を折らないように注意をはらった。「まとまらない話や愚痴は相談に値しない」と聞かされていた生徒にとっ

ては、何をいっても聞いてもらえるという環境の中で、愚痴を言ってストレスを解消したり、相談員や他の生徒の力を借りて自分で考えをまとめることができるようになった。相談室は、相談員の管理下で生徒自身が適応力を回復するための場と時間を提供することに努めた。相談室を退室するときの「行ってらっしゃい」、入室するときの「おかえり」といった言葉かけを当初は奇妙に感じていた生徒の中にも、こうした疑似家庭的状態が成熟して行くにつれ、自然に自分から「行ってくる」「ただいま」と言うことも珍しくなくなった。

疑似家庭状況を構築する上で留意したのは、上述したルールの他に、不適切な備品の交換や利用時間の明確化を図ること、疲れている生徒には体を横にする場所を提供すること、一人になりたいときはその場所を確保すること、相談員同士が問題の共有化を図ること、二人の相談員が同じ場に存在するときは世代の異なる二人の母（「大母」、「小母」）の役割をとることなどである。なお、最後の2点については特に留意した。生徒は二人の相談員を疑似家庭における一人の共通の母親像としてとらえていた。よって相談員が変わるごとに母親の理解の程度が異なっているのは混乱を生じるため生徒の悩みの理解に関し、密に連絡を取り合うようにした。このことにより、時空間上で連続した一つの安全基地としての疑似家庭を常に確保することができた。また、相談員二人が同日に勤務するときには、「大母」、「小母」の役割をとり、できるだけ多角的に問題を捕らえられるように配慮した。二人同日勤務は、複数の生徒が一部屋に混在し、数力所から同時に相談を持ちかけられる場合にも効果的であった。また、自分にとって相性のよい相談員を選べるという点で疑似家庭のゆとりを生み出すことができた。

このような生徒との関係の中で、どうしても考えがまとまらなかつたり、感情のコントロールがきかなくなった生徒には、授業時間や放課後などに個別の相談時間を設けた。

相談員は疑似家庭の一員として、常に生徒と一緒に考え、居心地のよい相談室を作るよう心がけた。小集団としての相談室を構築することで、相談員対生徒という関係だけではなく、生徒間で自然にピアカウンセリングが行われるなどの状況も生じるようになった。

(2) 特別な援助ニーズを必要とする生徒にとっての相談室

学級不適応や不登校など特別な援助ニーズを必要とする生徒には、一般の生徒が入室する相談室の他に別室が用意され、手の空いている教諭や相談員が登校時に話し相手になるようにした。これらの生徒にとって、相談室は学級や学校という大集団への再適応を準備する点で安全な小集団の役割を果たした。二人勤務日には片方の相談員が安全基地としての別室で一对一で十分な対話を確保し、生徒が同級生に興味を示すなど気持ちの上で余裕のある時には小集団で集う相談室に顔を出した。相談員がこれらの生徒を小集団へその構成員として位置づけるよう補助することで、再登校や学級への再適応が促されるという効果があった。

(3) 生徒の援助ニーズ

相談室を訪れる生徒のニーズは、一次的援助ニーズから二次・三次的援助ニーズまで様々である。市から委託された時には「専門家ではないので決して深入りせず、話し相手になってほしい」と指示を受けたが、実際には反社会的行動傾向のある生徒の援助や障害を有する生徒、不登校の生徒などより高次の援助が求められるケースも少なくなかった。

問題の内容は、対人関係に関する悩み、友人、教師あるいは親とのトラブルについての相談が多い。学期初めや修学旅行など様々な行事の前後で友人や教師関係の相談が増加した。2学期の半ばからは進学、進路、学習に関する相談が増加し、時にはキャリアガイダンスのような対応も求められた。時期に応じた、生徒の援助ニーズの変化に敏感であることが必要とされる。

最も対応が難しいのは、様々な次元の援助ニーズをもつ生徒が同時に複数存在する場のコントロールである。ときとして、援助ニーズに応えることが不公平感につながったり、その生徒の立場を悪くしてしまうこともあり、十分な配慮が求められた。

2. 「心の教室相談員」へのスーパーバイズの必要性

「心の教室相談員」は、単純な問題から解決が困難な問題まで様々なレベルの問題に対応しなければならない。また、集団力動、特に小集団の力動に関する理解が要求される。相談員の自助努力に加えて定期的なスーパーバイズも必要であり、現在は、SCが本校に派遣されているので、空き時間に、問題の共有化やスーパーバイズを受けるように努めている。

3. 教師（学校）との連携

教師との連携の構築においては、生徒とは別の難し

表1 保健室，SC，心の教室の比較

	保健室	SC	心の教室
相談可能日	毎日	週1日	ほぼ毎日
勤務時間	1日	1日	3～4時間
来談の自由	自由	予約	予約・自由
被相談者	養護教諭	SC	相談員
専門性	養護教育の専門家	心理教育的サービスの専門家	同準専門家
相談以外の業務	あり	あり	なし
相談形態	個人・集団	個人	小集団・個人

さが伴った。その原因を「心の教室相談員」の立場から考えると、相談員が守秘義務に神経質になりすぎ最小限の報告にとどめたこと、相談員自身が専門家ではないという意識から教師に積極的に関わろうとする行動を躊躇したこと、相談員の勤務時間が教師の指導時間と重なっていたため連絡する時間の折り合いがうまくつかなかったことなどがあげられる。SCの導入においても事業開始当初、教師とSCの専門性の違いからくる連携の難しさが指摘されていた。教師の求める理想のSCは「校内に専門的知識・技能を有した専門家」であり、心理相談や対人関係問題への介入が期待されたが、一方で、「指導と心理臨床という専門性の違いから生ずる生徒に対する理解・対処の不一致により生徒が混乱するのではないか」といった不安が報告された（伊藤，1998）。この点で、「心の教室相談員」は、期待される専門性も高いともいえず、生徒の信頼を得ることを優先し教師への配慮に欠けたことから、教師の中には「甘やかせずぎ」、「教師が介入しづらい」などの否定的な意見も聞かれるなど、互いに一定の距離が生じてしまった感がある。相談業務として最大の協力者である教師との連携を最初の段階でうまく構築できなかったことは、その後の相談活動においてもネックとなった。

現在は、生徒の問題を解決する際、学校全体で問題の共有化をする必要が生じて、緊急を要する場合や問題が大きい場合に限って話し合いがもたれるのが精一杯である。その際は、学校側からの要請以外にも、相談員からできるだけ担任や養護教諭、関係教諭と積極的に話し合いをもつようしているものの、大人同士のコミュニケーションの困難な状況は改善しがたいものである。

4．保健室での相談・SCとの相談・心の教室での相談
学校や家庭の評価基準から離れたところで生徒が相談できる学内の相談場所としては、保健室での相談、SCとの相談、心の教室があげられる。そこで、この3箇所における相談を比較してみた。（表1）

心の教室は相談可能日、来談の自由、相談形態時間など形態としては保健室に似ている。本事例でも、生徒は相談場所として学年によって保健室と心の教室をすみわけている。業務の内容は心理教育的サービスという点でSCと同じであるが、SCが主に二次的援助を相談の対象としているのに対し、「心の教室相談員」は一次、二次的援助を中心に二次的援助を把握した上で、SCなど専門家につなぐ役割が求められている。また、SCは対個人の相談が中心であるのに対し、「心の教室相談員」は小集団のコントロールおよび援助がその主な業務である。これらの点から、「心の教室相談員」は保健室とSCの中間的役割を担っていると考えられる。

5．「心の教室相談員」の役割と有効活用条件

学校での相談の特徴の1つは、問題が不明確のまま生徒が来談することであり、生徒自身が自らの問題の発見に至るまでの試行錯誤を、あいまいさを保ちつつ見守ることこそが初期の段階で重要と指摘されている（竹森，2000）。「心の教室相談員」は、問題発見のために小集団としての疑似家庭としての場と時間を提供し、問題が明確化した段階で、個別の相談に応じ対処することがその役割といえる。SCの活動が主に個人面接であるのに対し、集団としての場を提供し管理することを主な相談活動とする点に特徴があるといえる。特に一次援助ニーズに関しては、場と時間を提供するだけで問題が解決する場合も少なくない。不明確な問題をもつ生徒が何かヒントを得たときにその気持ちを

タイムリーに言語化するためには、常時気持ちを受けとめられる場の保証が必要である。この点で「心の教室」は毎日開かれることが望ましいといえる。また、言語化された問題に対し、疑似家族の様々な構成員の考えにふれたり、励まされたり、行動のリハーサルを行うことによって、問題の明確化が進むと考えられる。この場の管理人である相談員は、小集団の力動に細心の注意を払い、受容的でありかつ積極的な意見を歓迎する雰囲気を得られるよう努力する必要がある。また、好きなことが言い合える集団であるためにたまり場と理解されがちなこの場が、生徒の精神衛生にとって重要であることを学校に理解されるよう努力することが必要と考える。

引用文献

- 石隈利紀 1999 学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠心書房
- 伊藤美奈子 1998 学校現場へのスクールカウンセラー導入についての意識調査 - 中学校教師とカウンセラーを対象に - 教育心理学研究 46, 121-130 .
- 伊藤美奈子 1999 スクールカウンセラーによる学校臨床実践評価ならびに学校要因との関連 教育心理学研究 47, 521-529 .
- 伊藤美奈子 2000 スクールカウンセラーに対する派遣校養護教諭の意識と評価 カウンセリング研究 33, 30-39 .
- 竹森元彦 2000 スクールカウンセリングにおける、生徒、家庭、学校の支え方について 心理臨床学研究 18, 313-324 .
- 文部省初等中等教育局中学校高等学校課 2000 a 平成10年度「心の教室相談員」活用調査研究委託研究集録 中等教育資料(臨時増刊) 22-25 .
- 文部省初等中等教育局中学校高等学校課 2000 b 平成11年度「心の教室相談員」活用調査研究委託研究集録 中等教育資料(臨時増刊) 30-32 .
- Introduction of "School Counseling Helper" into the Junior High School System : A Case Report.
- Naoko SHINODA & Hatsuko NAKAGAWA
- "School Counseling Helper (SCH)" were introduced in junior high schools in 1998. The roles of SCH are to listen to students' worries and to help reduce students' stress. This case report presented (a) the understanding of and the use of SCH by students and teachers, and (b) the expected roles of SCH by students and teachers in the school in a junior high school in Tsukuba city. The authors also suggested some effective ways of utilizing SCH.
- Key words : school counseling helper (SCH), support needs, semi-professional helper
- 「心の教室相談員」は文部科学省によると"Advisors in the classrooms for easing children's minds"と訳されるが、本論文で示した「心の教室相談員」をよりの確に表現していると思われる石隈(1999)を参考にして"school counseling helper"を採用した。

(2001年4月8日受理)