

# 小学校における教育相談室の開設と運営の試み

—大学と教育委員会のバックアップによる大学院生教育相談員の活動—

奥野誠一\*・森明子\*・大浦香奈子\*・小林正幸\*\*・古屋真宏\*\*\*

(2002年12月20日受理)

OKUNO, S., MORI, A., OURA, K., KOBAYASHI, M. and FURUYA, M.: A Study on Opening and Running a School Counseling Room at an Elementary School — How did Graduated Students Act for School Counselor Being Supported by Supervisors of Their University and a School Board? *Bulletin of Integrated Research Center for Educational Practice*. 27: 41-54 (2003)

ISSN 1345-7411

This study reported a consecutive trial process of opening and managing an educational counseling room for school counseling activities at an elementary school. However three graduated students were paraprofessional counselors, they acted for school counselors there. Each of them managed the room for 4 hours per week during 7 months. They promoted their activities and the room for teachers and children for the first three months. After the duration of promoting, a conference was held. All of graduated students, teaching staffs, supervisors of students' university and a school board participated in the conference, where they discussed about school counseling activities, and supervisors supervised. After the conference, the roles of graduated students as school counselors were changed and developed to do individual interviews with children and consultations with teachers. As a conclusion, this consecutive trial was discussed from the viewpoints of follows: the effects and limitations of (1) school counseling activities at an elementary school by paraprofessional, graduated students, (2) support systems by supervisors of their university and a school board.

KEY WORDS : School Counseling, Elementary Schools, Supervision, Graduate Students, University Schools, School Boards, Support Systems

\* ; Graduate School of Education, Tokyo Gakuhei University

\*\* ; Integrated Research Center for Educational Practice, Tokyo Gakuhei University, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan

\*\*\* ; Board of Education Kokubunji City, Kokubunji-shi, Tokyo, 185-0034, Japan

## 1. 問 題

近年、学校生活に不適應を示す児童生徒が増加している。多様化・深刻化する児童生徒の問題に対して、文部省（現文部科学省）は、1995年度か

らスクールカウンセラー活用調査研究委託事業を開始し、公立の小・中・高等学校にスクールカウンセラーを配置した。委託事業は終了し、2001～2005年度にかけて、全国の公立中学校において、スクールカウンセラーが全校に配置される。東京

\* 東京学芸大学大学院教育学研究科

\*\* 東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター（184-8501 小金井市貫井北町4-1-1）

\*\*\* 国分寺市教育委員会（185-0034 国分寺市光町1-46-8）

都については、2003年度から公立中学校全校配置となる。また、1998年度からは、スクールカウンセラー未配置校には、「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第三者的な存在」として「心の教室相談員」制度が開始された（文部省初等中等教育局、2000）<sup>10)</sup>。

篠田・中川（2001）<sup>12)</sup>は、「心の教室相談員」の役割は、問題発見のために小集団の擬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であると述べている。また、スクールカウンセラー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している。

半田（2000）<sup>4)</sup>は、公立中学校3校での相談室における「自由来室活動」について報告し、学校における子どもへの直接的援助として、1対1の個別面接にとらわれない多面的な関わりの有効性を指摘している。なお、自由来室活動とは、「休み時間・放課後などに生徒に自由に来室してもらい、自由に相談室で過ごしてもらう活動」である（半田、1996）<sup>3)</sup>。

以上は、公立中学校での活動であるが、公立小学校の教育相談室における活動報告もいくつか見られる。例えば、浦野・松村（2002）<sup>14)</sup>は、さまざまな人材を効果的に活用する必要があると考え、小学校の教育相談室にボランティアの学生を相談員として活用している。児童へのアンケート結果から、相談室は安心して人と関われる「居心地の良い場所」として機能していることを明らかにしている。

このように、スクールカウンセラーあるいは心の教室相談員の配置校数は年々増加し、その活動についての報告もなされている。しかしながら、これらは公立中学校を中心に展開されており、小学校におけるスクールカウンセラーの配置は少なく、相談室活動に関する報告もほとんどみられな

い。

ところで、大学生・大学院生を積極的に活用するという取り組みも見られ、1998年度からは東京都教育委員会、千葉県教育委員会などいくつかの教育委員会でアドバイザースタッフ制度が設けられた。これは、教育委員会の教育センター、教育研究所のスーパービジョンのもとに家庭だけでなく、小・中学校を中心に心理学・教育学などを専攻する大学生や大学院生を派遣するものである。

また、明星大学心理学教室（1997）<sup>9)</sup>では、大学の講義の中で、学校に大学院生の派遣を行う「スクールカウンセラー・インターン」の実践を行っている。これは、1996年から日野市教育委員会との連携のもとに開始されたもので、市内の中学校に相談室を設け、そこに大学院生が入り、スクールカウンセラーと同様の形態で相談活動を行うものである。将来、スクールカウンセラーとして学校に入っていくときを意識して、それと同様の働きを大学院生に行わせている。この取り組みは、大学と教育委員会とが連携し、大学の講義の一環として位置づけられている。そして、大学院生は学校でスクールカウンセラーとして活動する。このような取り組みは、わが国最初の試みであろう。また、小林ら（1999）<sup>7)</sup>は、教育委員会との連携のもとに開始した、学習指導補助員制度について報告している。この制度でも、大学院での講義の一環として市内の公立小中学校に大学院生を派遣している。しかし、スクールカウンセラー・インターンのような関わりではなく、保健室など別室登校の児童生徒を対象とし、その学習指導補助を目的としている点に特徴がある。これらの取り組みでは、心理学を専攻する大学院生の指導・育成という側面もあり、大学・教育委員会双方によるバックアップ体制の重要性を示唆している。

さて、石隈（1995）<sup>5)</sup>は、児童・生徒の問題行

動を改善し、その成長を促進する担い手として、Brammer (1973)<sup>1)</sup>とEgan (1986)<sup>2)</sup>を参考に①専門的ヘルパー、②役割的ヘルパー、③ボランティアヘルパー、の3種類に分類している。石隈(1995)<sup>3)</sup>によれば、①専門的ヘルパーとは、カウンセラーのような専門家であり、②役割的ヘルパーとは、教師や保護者のように、その役割の一つとして援助を行う者を指している。一方、③ボランティアヘルパーとは、職業上あるいは家族としての役割とは関係なく、子どもや教師、保護者にとって援助的な関わりをする存在である。この分類に従えば、スクールカウンセラーは専門的ヘルパー、ボランティア学生はボランティアヘルパーに相当すると考えられる。また、心理学を専攻する心の教室相談員などの準援助専門家は、専門的ヘルパーでもボランティアヘルパーでもなく、その中間に位置する存在であろう。

しかしながら、上記のように、大学と教育委員会とのバックアップ体制が整えられることによって、大学院生による準援助専門家としての関わりは、準援助専門家であるがゆえの機能を果たしつつ、専門的ヘルパーに近い関わりも可能となるのではないだろうか。

以上のように、大学と教育委員会との連携によるバックアップ体制は、大学院生による教育相談員にとって重要と考えられる。しかしながら、このような取り組みについての報告は少ない。

## 2. 目 的

東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センターでは、大学院心理学講座の講義の一環として、2002年より国分寺市教育委員会との連携のもとに、国分寺市内の公立A小学校に教育相談室を設立し、そこに教育相談員として大学院生の派遣を開始した。この取り組みは、大学・教育委員会のバックアップのもとで公立の小学校において相談

室を設置・運営するものである。

そこで、本研究では、準援助専門家である教育相談員(第1～第3執筆)が、大学および教育委員会のバックアップのもとに、公立小学校において教育相談室を設置・運営してきた過程を報告し、設置に伴う学校および児童の変容を明らかにする。その上で、①小学校に教育相談室を新設したことが学校に及ぼす影響、②準援助専門家である学生が相談室活動を行うことの意義・限界、③大学および教育委員会によるバックアップ体制の影響、について明確にすることを目的とする。

## 3. 方 法

### 3. 1 対象

東京都国分寺市立A小学校の教育相談室において、心理学を専攻する大学院生3名(男1名、女2名)が、2002年5月～2002年12月までの7ヶ月間活動を行った(1月以降も継続)。

### 3. 2 教育相談室の概要

本教育相談室での活動は、主に「(1)大学院生による教育相談活動」と「(2)教育相談室運営カンファレンス」の2つの活動で構成されている。

#### (1)大学院生による教育相談活動

教育相談室(以下、相談室)は週3日開室した。教育相談員(以下、相談員)は、午前10時から午後2時までの4時間、各日1名ずつで担当した。相談室は洋室と和室の2部屋が用意されていたが、相談員が小学校に派遣されるのは各日1名のため洋室を中心に開室した(洋室のレイアウトはAppendix 1参照)。和室は2学期後半より開始された個別相談時に開室されることもあった。中休み、昼休み等の授業時間以外は、基本的にすべての児童を対象に開放し、相談員は遊びを媒介として児童と関わった。また、児童から相談の申し込みがあった場合には個別相談を実施した。授業時間に

は、教室に入って児童の様子を観察し、場合によっては参加観察として学習指導補助を行った。なお、相談員は毎回学校に「相談室記録」を提出した。これには、中休み・昼休みの様子、来室児童数、教職員への連絡事項などを記録した。同時に、講義を担当する本センター助教授（第4執筆者；以下、スーパーバイザー）および教育委員会の指導主事（第5執筆者；以下、指導主事）にその日の活動を電子メールで報告し、適宜指導・助言を受けた。

#### (2)相談室運営カンファレンス

相談室運営カンファレンス（以下、カンファレンス）は、9月24日に行われた。カンファレンスの参加者は、指導主事、スーパーバイザー、校長、教頭、養護教諭、教育相談担当教諭、および本講義に参加している大学院生（他市の公立学校に派遣されている者も含む）であった。相談員がこれまでの活動について報告し、それに基づいて相談員や学校関係者が問題と感じていることを検討し、今後の方針を確認した。また、上記のカンファレンスの他、スーパーバイザーは電子メールなど様々な手段によって学生の相談に適宜応じた。

### 4. 相談活動の経過

#### 【第1期：#1（5月21日）～#26（9月20日）】

—相談室を開設し、活動が軌道にのるまで—

#1では全校児童朝会で、校長から3名の相談員が紹介された。相談室の場所や開室日、相談室は悩みを相談するところであるという説明がされた。子どもたちは相談員に対し、興味を持っているようだった。この段階では、相談室には机、いす、ソファ、ついたてが準備されていた。予算が下りるまでは、学校の事務室で借りられる範囲の備品（画用紙、クレヨン、のり、はさみ等）を使用した。

#2後、6月5日に、指導主事と今後の相談室

活動の方針について話し合いの場をもった。そこで話し合われた内容は次のようなことであった。一般的に子どもたちは「悩み」を「悩み」として自覚しにくく、ことばを用いて自分の心情を表現することは難しいであろうということから、中・昼休みを中心に「遊び」を媒体とした関わりをしていくこととなった。また、このような活動とは別に個別相談も開始していくこと、学校・学級および児童の様子を把握したいため授業を見学したいことなども話し合われた。とくに授業の見学については、相談員の意向として指導主事が学校に伝えるという形をとった。以上の話し合いの内容をもとに、第1期には以下のような活動が展開された。

今年度から開設された相談室に対し、まずは児童に、いつでも気軽に訪れて良い場として認知してもらうことを目的として活動した。子どもたちは、特定の「相談事」がなくても、中休みや昼休みに、気が向けばいつでも相談室で過ごすことができる。相談室の入口には「あいています」や「どうぞお入りください」などの看板を適宜ぶらさげた。また、相談室の外から様子をうかがっているような児童にはあいさつなどの声かけをしたりすることで相談室に入りやすい雰囲気をつくるよう心がけた。相談室外の掲示板には、各月のカレンダーを掲示し、開室日に相談員の似顔絵と名前が書かれたカードを貼り、いつどの相談員が来るのかがわかるようにした。このように、児童にとって相談室に行きたいときには自由に行くことができるという雰囲気づくりを心がけて活動した。以上のような特質から、一人で来室したり、友だち数名と一緒に来室したり、また、毎回のよう到来室したり、ときどき来室したりという形で、それぞれが自由に利用していた。さらに、中・昼休みだけでなく、授業の間の5分間の休憩時間や特別教室への移動時、給食の準備前などの短い時間に顔を出し、あいさつやおしゃべりをして通り

すぎるなどして相談員と関わる児童もいた。

中・昼休みにおける活動の内容は、子どもたちが自由に選択することができるようにした。主なものとしては、コラージュの作成、折り紙、お絵描き、相談員と、あるいは相談室に居合わせた児童同士のおしゃべりであった。Fig. 1 のように、相談室の利用は、教室と相談室が同じ階にあるためか、3・4年生が多かった (Fig. 1)。また、女子の利用がほとんどであった (Fig. 2)。

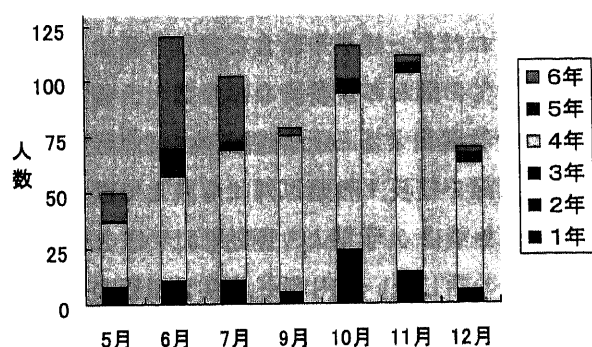


Fig. 1 学年別に見た月別来室人数

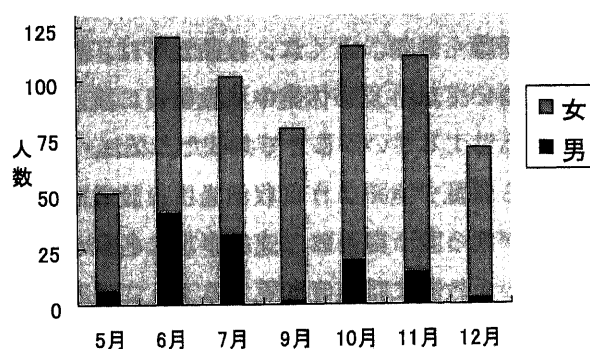


Fig. 2 男女別に見た月別来室人数

子どもたちは、各自が選択した自由な活動をしながら、相談員と日常生活や学校行事のことについておしゃべりをしたり、ときには教室や家での不満をはき出し、発散させたりしていた。相談員は、「疲れたー」といいソファに座っている児童に対して、話を聞きながら動作法を行ったり、「むかつくー」といい、イライラしている様子の児童に対しては、画用紙になぐり描きをしてストレスを発散させたりした。また、その際、相談員

は特定の児童や児童グループとだけにずっと付き添って関わるのではなく、原則としてそれぞれの児童、児童グループにまんべんなく関わるようにした。このように、“相談員は児童一人一人をみている”というメッセージが伝わるようにし、児童にとって相談室が居心地の良い場となるように心がけた。

一方、休み時間における活動が定着していくにつれ、相談室に毎回来室するようないわば“常連”児童の一部には、相談室が自分たちだけの部屋であるかのような言動をみせる者も出始めた。例えば、同じ部屋にいる他児童のことを省みず、遊びながらあまりにも大きな声で騒いだり、また、その子たちに対して「うるさいから出て行け」と言ったり、「(うるさくしていた子たちを) 追い出して」と相談員に言ってくる児童もいた。相談員は、当初から“相談室はみんなのもの。だから、他人も自分も大切に使う”というスタンスを取っていた。そのため、騒いでいた児童に対しては、あまりにも騒がしく、確かに他の子どもたちにも迷惑となるような言動については注意するようにした。逆にこういった子どもたちを追い出すようにと言ってきた児童に対しては、確かに騒がしかったことは認め、<しかし、ここはみんなの相談室なので、追い出したりはしない>ということを伝えた。また、注意された児童が、「出てけばいいんだろ？」などと否定的に受け取った場合には、<ここは誰でも居て良い場所だから、他の子が嫌な気持ちになってしまうことをしないでほしいだけなんだよ。居たい人は居ていいんだよ>と伝えた。初めから一貫してこの姿勢を通すことで、子どもたちに、相談室の最低限のきまりを理解してもらったようにした。

ところで、開室当初、相談室は「相談」をする部屋だと認識している児童も少なくなかった。休み時間に、コラージュなど“遊び”をしている子を見ると、「ここ、悩み相談するところじゃない

の?遊んでるじゃん」といった疑問をぶつけてくる児童もいた。これに対しては、<確かに、ここは相談室という名前だよ。でも、とくに相談事がなくても、こうやって一緒に遊んだり、ちょっとお話ししたり、休憩したり、スツとしたいときやホツとしたいときにも来ていいんだよ>という内容を学年に応じて説明した。これによって、相談室は「相談」する場に限らず、誰でも気軽に訪れてよい場所であるということを伝えていった。また、授業中には校内を巡回し、授業観察や会話をするによって、相談員を認知し、親近感をもってもらえるようにした。

一方で、教員との連携については、この時期関わりがほとんど持てず、教職員が相談室をどのように認識しているのかわからない状況であった。そこで、相談員は相談室の活動方針・内容を理解してもらう機会の必要性を感じ、指導主事から学校に働きかけてもらった。教職員側でも、相談室について話し合う機会を得たいという要望が出ているとのことであり、#16(7月3日)に職員会議(生活指導部会)が開かれることとなった。相談員は、相談室の活動方針、活動内容、今後の活動予定について説明した。また、担任からは各学級の様子や気になっている児童の名前があげられた。それによって、相談員は授業の見学時などに、とくにどの児童を見る必要性が高いかの指針を得ることが可能となった。また、低学年の担任教諭から、「低学年の児童は、相談というイメージがわからないと思う。教室と相談室のある階が違うこともあり、相談員のことをよく知らない子も多いので、もっと交流してほしい」という意見があった。それを受けて、相談員は、授業時間や給食時間に、低学年の学級を中心に巡回した。教室に入ったときや給食の時間に、相談員を紹介した教諭もあり、そうした活動を経るごとに、低学年の児童からも相談員の存在が認識されつつあるように感じられた。

教職員との連携という点では、先の職員会議以前はあまり活発な関わりはない状態であった。職員会議に参加して以来、授業や給食に参加した学級の担任には、授業の終了後などに、1～2分の立ち話程度で、学級の雰囲気として感じたことなどをフィードバックするようにした。また、相談室記録の「連絡事項」も適宜用いて、教師との関係づくりを図った。

1学期終了後の7月19日には、指導主事と1学期の反省会が行われた。そこでは次のようなことが話し合われた。授業や給食に参加するようになり、児童との関わりが多くなったこと、養護教諭をはじめ教職員ともっと情報交換をしたいこと、相談室記録を校長・教頭以外にも読んで欲しいこと、個別相談は2学期より開始したいことなどである。この話し合いの内容や、9月に行われる予定のカンファレンスには養護教諭、教育相談担当教諭他、多くの教員に出席して欲しいことが、指導主事から学校側へ伝えられた。学校側からも快い返答が得られた。とくに、教頭からは、相談室記録については、夏季休業中に教職員に読んでもらうようにするということがあった。なお、既に、いつでも閲覧できるように収納場所を設置していたことが判った。さらに、連絡事項に名前が記載されていた教諭には適宜閲覧するように促していたことも伝えられた。

## 【第2期：#28(9月24日)～#56(12月20日)】

### —カンファレンスとそれ以降の相談室活動—

9月24日にはカンファレンスが行われた。ここでは次のようなことが検討された。教職員と相談員の情報交換の在り方について、授業時間の使い方について、大学院生という立場である相談員3名の専門性の活用についてである。以下、カンファレンスを境に変化がみられたことについて、カンファレンスで検討された内容をもとに報告する。

まず、教職員と相談員の情報交換の在り方についてである。これまで、学級担任とは、学年によって偏ってはいたものの、先に述べたような形で情報交換する機会を得てきた。しかし、授業中に保健室で過ごしている児童がいることを知ってはいたが、養護教諭とは今ひとつ連携がとれていなかった。これは、その児童らについて養護教諭からとくにニーズが示されなかったことに加えて、相談員が対象を問わず多くの児童に相談員を認知してもらうということに活動の重きを置いてきたため、学級へ入ることが多くなっていたという実情があった。結果的に保健室の様相を把握しきれず、養護教諭との連携を取るという段階まで進めなかった。カンファレンスでは、この点について、何らかの形で情報交換のシステムをつくる必要性について認識を共有した。

そこで、カンファレンス終了直後に養護教諭とコンタクトを取り、休み時間を保健室で過ごすことの多い児童と相談室に来室することの多い児童とを相互に確認し合った。その結果、相談室によく来室している児童の多くが、相談室を開放していないときには保健室で過ごしたり、状況やその日の気分に応じてそれぞれの部屋を利用していることが明らかとなった。相談員が関わりの中でとくに気になっていた児童の名前を挙げると、その兄弟・姉妹についての情報や保健室での様子を聞くことができた。

また、知的発達に遅れのある児童を抱える担任から、授業時間等、手が空いているときには授業を見てほしいという要請があった。授業にほとんどついていけないその児童に対して、学習指導補助を希望するものであった。相談員は、＜空いている時間に毎回行くという約束はできないが、なるべく見に行くようにする＞と返答した。これは、相談員はティーム・ティーチングといった形で授業の補助をするという目的で学級に入るわけではないというスタンスからである。

カンファレンス以降、とくに“気になる”とされる児童、すなわち特別な援助を必要としていると考えられる児童の支援として、相談員が授業に参加し、各児童と直接関わりをもつことで、心理教育的にその事例への理解を深めるという形式をとった。そして、教師のその児童への理解の深化をねらい、授業終了後に、相談員がその児童との関わりを通じて得た心理教育的理解を、担任へフィードバックするようにした。これには、すでに担任が行っていることで、その児童に有効に働いていると思われることをも意識的に伝え、担任教師をエンパワーメントすることなども含まれた。休み時間などの短い時間を利用し、教師と相談員との情報交換を行うことができた。

最後に、相談員の専門性の活用についてである。これについては、10月初旬に、管理職である校長および教頭から相談員各自の専門性を活かしたいとの要望があり、それぞれが専門に学んでいる内容を説明した。その後、相談室の活用方針および相談員の専門性のプロフィールが、校長から全教職員に配布された。そこに記された方針には、「校長の考え」として、①本校児童・保護者・教員のための活動であれば、形式は問わない（カウンセリング、介助員様活動、児童の個人指導、教室訪問）、②相談員3名のもつ能力を十分に活用する、③相談室記録に活動内容を記載し、教職員との情報交換の場とする、という3点が記され、本小学校における相談室の役割が明確な形となった。3名の専門性のプロフィールが示された後には、LD・ADHDといった通常学級にも在籍している軽度発達障害児についてや、リラクセーション技法についての情報提供を求められるということもあった。

なお、この時期は、パペット（人形）を購入した。相談室の主な備品はTable1の通りである。

Table 1 相談室の備品

パペット (3つ)、ぬいぐるみ (2つ)
折り紙、おはじき、粘土
コラージュの切り抜き

そのため、中・昼休み時間での活動は第1期の活動に加えて、パペットによる遊びも展開された。自己表現の苦手な児童がパペットを用いて自己表現したり、他児童と会話するということがあった。

さらに、10月下旬からは、相談室の外の廊下にポストと「相談カード」(Appendix 2)を設置し、新たに個別相談を開始した。個別相談の開始にあたっては、相談員が作成した児童への「相談室案内」の配布と同時に、各担任教諭から児童へ向けて、個別相談が開始されることや受理方法について説明してほしい旨を、相談員から教頭へ依頼した。「相談室案内」とは、相談室の開室日、場所といった基本的情報に加え、本校の児童であれば誰でも来てよいこと、ゆっくりお話することでもできること(個別相談も受け付けているということ)を児童向けにこう記した)を児童向けパンフレットという形で、9月のカンファレンス後に全校児童に配布したものである。

ここで、個別相談システムについて説明する。「相談カード」には一枚一枚番号が書いてあり、子どもは、「学年」「組」「名前」「お話ししたいこと」「お話ししたい相談員(3名の相談員の名前が書いてあり、希望があれば丸をつける)」を記入する。そして、自分の番号を覚えてポストに入れる。相談員は「○ばんのひとへ ○日の昼休みにきてね」という形で、相談室前に掲示する。以上が個別相談を受理するまでの流れである。

個別相談は中休みと昼休みの時間を用いた。10月から12月の相談受付件数は20件、そのうち実際に相談を行ったものは13件であった。相談を行わ

なかったものの理由としては、相談したい件について該当日が過ぎていた(例:お姉ちゃんの誕生日プレゼントに何をあげればよいか)、当日児童が来なかったなどである。

相談の主訴を大別すると、「友達との関係について(9件)」、「先生との関係について(2件)」、「恋愛について(2件)」などである。学年別の相談受付件数は、Table 2の通りである。

Table 2 学年別の相談受付件数

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
人間関係	0	1	5	4	2	1
日常生活	0	4	2	1	0	0
合計	0	5	7	5	2	1

(単位:件)

個別相談は高学年の児童による利用が多いことを想定していたが、実際は3年生によるものが多かった。相談の内容は、中・高学年は人間関係についてが中心であったのに対し、低学年は、日常生活における困りごとが多かった。

相談員は、児童の話をよくきき、「○○ちゃんは～～と感じているんだね。」というように、気持ちを受容・承認した。事例によっては、動作法、呼吸法、外在化、ポジティブリフレーミング、スケーリングなどを用いた。また、先生との関係についての相談は、児童の気持ちは受けとめつつも、あくまで中立的な立場でよくことを心がけた。学校・学級での配慮が必要な内容については、子どもに確認をとった上で、相談員から管理職・学級担任にその概要を報告した。

## 5. 考 察

### 5. 1 相談室の新設が小学校に与えた影響

相談室を新設したことの意義であるが、児童に



新たな居場所が提供された点が挙げられる。本事例では、開設当初から、相談室が多くの児童にとって安心できる場所、気軽に訪れてよい場所として機能するように配慮して活動してきた。特別に「悩み」「相談事」をもっていなくても、自由に来室して過ごせる場を提供してきたのである。こうした活動の意義と類似するものとして、浦野・松村（2002）<sup>40）</sup>は、クラスの中に安心できる友達や居場所の見つからない児童にとって、学生相談員のいる部屋が「ほっとできる場所」として機能することの重要性を指摘している。また、半田（2000）<sup>41）</sup>は、休み時間などに子どもたちに自由に相談室にきてもらい、自由に過ごしてもらおうというスクールカウンセリングの活動を自由来室活動と呼び、その場で折衷的な立場からカウンセリング技法を使って子どもに働きかけを行っている。そして、利用のしやすさなどの点からその有効性を指摘している。さらに半田（2000）<sup>41）</sup>は、働きかけの背後にあるスクールカウンセラーのスタンスとして、学校生活の一部である自由来室活動自体を楽しんでもらうことを第一と考えて関わっており、スクールカウンセラーが援助しようとしているのは、悩みを抱えた「クライアントとしての子ども」ではなく、学校生活を体験している「生活者としての子ども」であるとしている。

また、日本教育心理学会（1996）<sup>42）</sup>は、コミュニティ心理学の予防理論を参考にし、「1 次的教育援助」「2 次的教育援助」「3 次的教育援助」という 3 段階の心理教育援助サービスについてまとめている。1 次的教育援助とは、すべての子どもを対象とした発達上のニーズに対応する援助である。2 次的教育援助とは、問題を持ちはじめた子どもやその恐れのある子どもに対する援助である。3 次的教育援助とは、特別な援助ニーズを持つ特定の子どものための援助である。この意味で、児童が相談室で自由に過ごすことは、1 次的・2 次的教育援助として機能していたと考えられる。

本相談室における活動は、石隈（1995）<sup>51）</sup>のヘルパーとしての立場に相違はあるものの、浦野・松村（2002）<sup>40）</sup>や半田（2000）<sup>41）</sup>と同様の活動が展開されていたと言えよう。具体的には、休み時間等に相談室に一人でふらっと訪れたり、ソファのところで「疲れたー」と言いながら相談員にリラックスセッションを施されたり、「むかつくー」などといいながら画用紙になぐり描きしたりする児童がいた。このような児童にとって、来室する自由が子どもたち自身に任せられ、そこで「遊ぶ」ことのできる相談室は、休み時間の児童の居場所づくりやストレス発散の場として有効に機能していたのではないかと考えられる。一方、担任の要請を受けて相談員が特定の児童に直接関わることは、3 次的教育援助に相当すると言えよう。

また、本事例の特徴としては、日替わりの相談員による「リレー式運営」であった点が挙げられる。この方法の特徴は、児童が相談員を選べることである。実際、本事例でも、相談員によって来室児童がそれぞれ異なることも多かった。相性の合う人物に出会う確率が高くなるという点で、交替で相談室を運営することは、一人で運営する場合とは異なる環境を作り出していたと言えよう。リレー式運営の結果、児童にとっては居場所としての選択肢を広げることになり、また、個別相談の際には相談員を選べることにもなる。その点で、リレー式運営の果たす役割は大きいのではないだろうか。

一方、学校側では、相談員を受け入れるに当たり、相談員をどのように活用していくかを考える必要が出てきたことが挙げられる。現行のスクールカウンセラー制度は、主に中学校を中心に展開されており、中学校においては、スクールカウンセラーなど外部専門家の活用に関する報告も増えてきている。しかしながら、小学校ではこのような活動報告は少なく、活用事例を参考にすることも難しい現状がある。本事例の小学校にとっても、

このような取り組みをすることは今回が初の試みであり、開始当初は方向性が定まっていなかったように思われる。職員会議やカンファレンスを通して、相談員から相談室の方針や活動を説明することによって、徐々に教職員にも相談員や相談員の行う活動について認識や理解がなされてきた。また、カンファレンスにおいて、スーパーバイザーが相談員の専門についてのアナウンスをしたことを契機に、管理職を中心に相談員の活用の方針性が明確となったと考えられる。以上のことから、相談室の運営に当たっては、学校側も相談員の活用方針を早期に明確にすることの重要性が示唆される。そして、学校の活用方針を明確にするためにも、活動初期において、相談員による活動方針や相談員の専門性についてのPR活動は重要であろう。

ところで、子どもたちの中には、相談室開室当初、相談室を自分たちだけで独占したり危険な行為をする者があらわれた。このような行為に対して、相談員は、“相談室はみんなのもの。他人も自分も大切に”という相談室の最低限のルールを伝えるという姿勢を一貫して示してきた。このように、相談室の活動を行っていく上では、最初の段階から、一貫した態度で子どもたちに接していく必要があると思われ、相談員側が相談室開設当初から相談室利用に関して一定程度のガイドラインを事前に定めておく必要を感じた。他方で、このような児童の中にこそ、援助ニーズを有している子どもも少なくないとの印象があった。この点では、カウンセリングにおける制限の問題や学校内のルールとの関係の中で慎重に対応する必要があり、今後の検討課題であるとも言えよう。

相談室を“悩みを相談する人が利用する場”と認識している児童も開室当初は少なくなかった。具体的には、「相談室は、悩みを相談する所ではないのか」、「なんで相談室で遊んでいるのか」という疑問が相談員に出されることや、相談室で遊

んでいる他の子どもたちに対する否定的な発言もみられた。このような発言をする子どもの中には、単純に相談室で悩みが相談されていないことを不思議に思っている児童もいた。一方で、否定的な発言をする児童の中に、相談室で行われていた活動に興味を持ち、相談員と話をしてみたいという気持ちを持つがゆえにそのような発言をすると感じられることもあった。実際、相談室が悩みを相談することに限らず、誰でも気軽に訪れてよい場所であるということを伝えたところ、子どもたちはそのことに納得し、その場で少し相談員とおしゃべりを楽しんだり、後日、相談室に来室して活動を楽しんだりする場合もあった。しかしながら、相談室を訪れない児童の中には、相談室を悩み相談の場所であると捉えている者もいる。これには、相談室を立ち上げた初期段階で相談室の方向性を明確に打ち出さないまま、1ヶ月ほど活動していたことが要因として考えられる。そのため、相談室は遊び場ではないと認識していた者に対する説明が不十分になったのではないかと推測される。相談室を立ち上げる時点で、教職員および全校児童の前で、相談室の役割を明確にする必要があったように思われる。

また、教職員との連携においても以下のような課題が残った。玉置(1998)<sup>13)</sup>は、スクールカウンセラーの役割として、学校の状況を把握して連携の取り方を考えることがまずは重要であると述べている。本事例でも、連携を図るために、職員会議に参加したり、カンファレンスを開いたりした。また、授業終了後に少しでも教職員と会話をするように心がけた。しかし、十分に情報交換、連携が図れたとは言い難いという現状がまだあるように感じる。その原因として、①開設当初に教職員と相談室の機能について共通認識をもつことができなかったこと、②相談員自身が教師に積極的に関わろうとする行動を躊躇したこと、③相談員が学校にいる時間と授業時間が重なっていたた

め教師と連絡する時間がうまく取れなかったこと、④相談員と教職員との間に児童の様子を共有するためのシステムがなかったこと、などが挙げられる。篠田・中川（2001）<sup>12)</sup>も、教師との連携において、本事例と同様の原因をあげ、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が、その後の相談活動においてもネックとなったと述べている。とくに、本事例では、先述のように、養護教諭との連携が不足しており、この点に関しては今後の課題として残されることである。

## 5. 2 準援助専門家である学生が相談室活動を行うことの意義・限界

本事例では、準援助専門家である心理学専攻の大学院生が相談員として相談活動を行った。石隈（1999）<sup>6)</sup>は、準援助専門家であるカウンセリング専攻大学院生の心の教室相談員は、「心理教育的援助サービスの補助員として、子どもの観察、子どもの悩みの相談相手になるだろう」と述べている。若干の違いはあるものの、本事例における相談員の立場もこれに近いと考えられる。

休み時間に1次および2次の教育援助として遊びを媒体として関わったり、おしゃべりをしたりといった活動や個別相談の内容を考えると、準援助専門家であるがゆえに、専門的ヘルパーの場合より敷居は低くなり、ボランティアヘルパーに近い立場となっていたと考えられる。年齢的にも最若手の教員と同じ程度であり、児童にとっては、少し歳の離れた兄・姉のような存在でもあった。その意味でも、当初から児童の注目を集めることができたのかもしれない。

その一方で、臨床心理学上の専門的なトレーニングを受けているため、準援助専門家は、初学者とは言え、教師の視点とは異なった臨床心理学的な視点から事例を捉えることができる。開室初期は、教職員から専門的知識・技能について尋ねられることはなかった。これは、教職員には、「専

門的ヘルパーではない」との認識があったのではないかと推察される。ところが、カンファレンス後には、担任などが、発達障害やリラクセーションについて相談員に情報提供を求めてくることもあった。これも、相談員が専門的に学んでいる領域について、教職員に周知されたことが大きく影響していると推測される。このような変化が見られたことも、相談員が準援助専門家であり、専門的ヘルパーではないものの、まったくの素人ではないとの認識が教員にもたらされたことが大きな要因であろう。また、担任の要請により、直接的に関わった児童についての情報交換をする際には、スーパーバイザーの確認の元に、事例理解を担当に伝えることや、該当事例に有効と思われる対応についてフィードバックすることも可能であった。この点でも、専門的ヘルパーと同様の関わりができたわけだが、これも準援助専門家ならではの利点ではないだろうか。

ところで、学校におけるカウンセリング活動は、カウンセリング、ガイダンス、コンサルテーション、コーディネーションである（栗原，2001）<sup>8)</sup>とされている。本事例における、休み時間の活動や個別相談はカウンセリング、教師との情報交換はコンサルテーションの範疇に入ると考えられる。しかしながら、保護者へのコンサルテーションやコーディネーションといった活動は行わなかった。これには、開室前に、管理職と保護者面接について＜保護者面接はできないし、しない方がいいのではないかと話し合っていたことや、相談員によるPR活動を保護者向けにはしていなかったことがある。また、相談員の経験が浅く、準援助専門家であるがゆえに保護者面接やコーディネーションといった役割を求められていなかったことにもよる。このように、本学校のニーズに添う形で、学校でのカウンセリング活動が定まっていたものであり、通常の学校カウンセリングにおいても、学校側の期待との兼ね合いで、どこまで

を守備範囲とするかを相談員は意識し、学校側と確認しておく必要があるであろう。

### 5. 3 大学および教育委員会によるバックアップ体制の影響

本事例は、スーパーバイザーと指導主事によるバックアップ体制が整っていた中での活動であった。このような体制の下で、スーパーバイザーと指導主事、そして準援助専門家である相談員が、公立小学校に相談室を新設した過程を示してきた。小林ら (1999)<sup>7)</sup> は、「学生などの非専門家であれ、スクールカウンセラーなどの心理療法の専門家であれ、学校システムという組織に関わる場合には、その組織の中で通用する手段、方法、方略を広い視野から判断し、バックアップしていく存在が必要不可欠である」と述べている。本事例でも、子どもとの関わり方だけでなく、学校システムを考慮した指導・助言が、スーパーバイザーや指導主事から与えられた。スーパーバイザーからは、「主訴に応じて誰にどのように報告するかという点を常に意識するように」とのアドバイスを与えられた。これによって、相談員は誰にどのような情報を与えることが学校システムを有効に活用できるのかについて、考えながら動くようになった。また、相談員の要望、方針あるいは改善してほしい点などは指導主事に報告し、その報告を受けた指導主事が学校側に働きかけるという形をとることになっていた。これによって、相談員が学校内で動きやすくなったと考えられる。しかし、小林ら (1999)<sup>7)</sup> の学習指導補助員制度とは異なり、本事例では、学校全体が対象となる。そのため、相談員と教職員間には、学習指導補助員よりもつながりが深まることも考えられる。そのような関係になったときには、上記の間接的に要望等を伝えるシステムは、かえって教職員と相談員との関係をこじらせ、悪影響を及ぼすことも想定される。そのため、相談員は、常に、学校関係

者、さらには学校システムとどのような関係にあるのかを意識しながら、それぞれの状況に合わせて柔軟に相談活動を行う必要があるだろう。

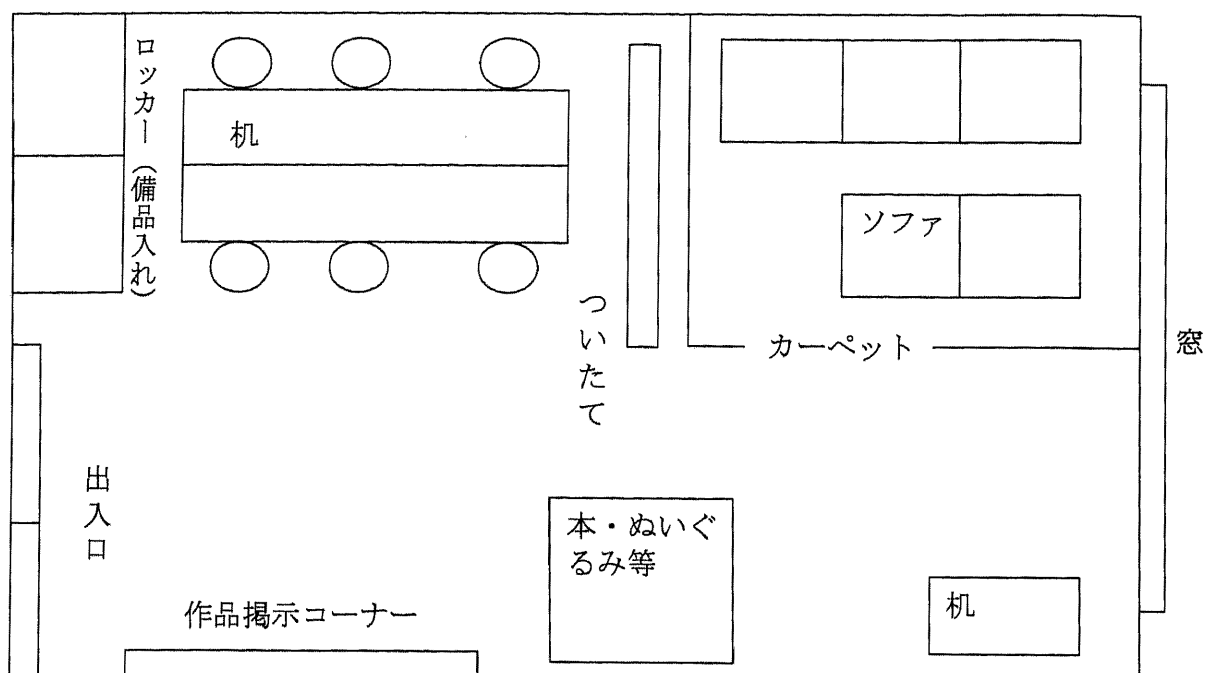
以上のように、学校では、子どもとの関わり方もさることながら、学校組織の中でどのように働きかけるかが重要となってくる。とくに、経験の浅い大学院生にとっては、その点についてのスーパーバイザーと教育委員会のバックアップは非常に有意義なものであった。相談員が学校組織の中で機能することは、学校および子どもにとっても意義あることであろう。そして、本相談室はまだ開設したばかりであるので、残された課題も少なくはない。その際、大学と教育委員会とのバックアップ体制の存在は、今後も重要な位置を占めると言えよう。

### 引用文献

- 1) Brammer, L. : *The helping relations : Process and skills*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall. 1973
- 2) Egan, G. : *The Skilled Helper* (3rd ed.). Monterey, CA : Brooks/Cole. 1986
- 3) 半田一郎：公立中学校での学校カウンセラーとしての体験 こころの健康, 11, 18-23 1996
- 4) 半田一郎：学校における開かれたグループによる援助—自由来室活動による子どもへの直接的援助— カウンセリング研究, 33, 265-275 2000
- 5) 石隈利紀：スクールカウンセラーと学校心理学 村山正治・山本和郎（編） スクールカウンセラー：その理論と展望 ミネルヴァ書房, 27-42 1995
- 6) 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 1999
- 7) 小林正幸・大熊雅士・小川原麻美・金澤多希

- 子・竹内佳子・中川由佳子・牧野七重・吉岡京子：学校における大学院生による学校不適応児の援助に関する研究—学習指導補助員制度の効果と限界— 東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，23, 75-87 1999
- 8) 栗原慎二：ブリーフセラピーを生かした学校カウンセリングの実際—短期学校カウンセリング5段階モデルの提案— ほんの森出版 2001
- 9) 明星大学心理学教室：スクールカウンセラー・インターン報告書，1-57 1997
- 10) 文部省初等中等教育局：中等教育資料 3 月号臨時増刊（特集「心の教室相談員」活用調査研究委託研究集録）大日本図書 2000
- 11) 日本教育心理学会：スクールサイコロジスト（学校心理学に基づくスクールカウンセラー）とは 1996
- 12) 篠田直子・中川初子：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 学校心理学研究，1, 27-35 2001
- 13) 玉置信子：スクールカウンセラーと教師の連携—不登校生徒への学校全体の取り組み— 精神療法，24, 37-43 1998
- 14) 浦野裕司・松村茂治：学生相談員が小学校の教育相談室で果たす役割の検討 日本カウンセリング学会第35回大会発表論文集，143 2002

Appendix 1 相談室（洋室）のレイアウト



Appendix 2 相談カード

相談カード

年 組 名前 \_\_\_\_\_ この番号をおぼえてね→ 3

お話ししたいこと

お話ししたい先生がいたら、○をつけてね。  
奥野 ・ 森 ・ 大浦 ・ だれでもいい