

Some factors which Form the Good Relationship between the School Counselor and the Teacher

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/720

スクールカウンセラーと教師との関係をつなぐもの

－同時期に勤務した3中学校における活動事例から－

原 田 克 巳

Some Factors which Form the Good Relationship between the School Counselor and the Teacher : A Case Study of School Counseling in Three Junior High Schools

Katsumi HARADA

はじめに

文部科学省（当時文部省）によるスクールカウンセラー（以下SCと略記）の配置は1995年度に活用調査研究事業として始まり、2001年度からは2005年度までに全国公立中学校に全校配置することを目指し、継続的に進められてきている。

SC配置が始められた当初からSCが学校現場で担うべき役割への認識は大きくは変わっていない。その役割は、スクールカウンセラー活用調査研究委託事業の実施要項において、SCの「職務内容」として、以下の4点が掲げられている。①児童生徒へのカウンセリング②カウンセリングなどに関する教職員および保護者に対する助言・援助③児童生徒のカウンセリングなどに関する情報収集・提供④その他の児童生徒のカウンセリングなどに関し、各学校において適当と認められるもの。

またこうした役割を担うに際しての実際の活動の注意点として、学校臨床心理士ワーキンググループによってスクールカウンセリング活動（以下SC活動と略記）のガイドラインが示されている（表1：大塚（1995）によってまとめられたもの）。

各SCはこれらの役割を遂行することを期待されているわけであるが、活動の実際からはこれらの役割を機能的・効果的に担うためには様々な苦勞を伴うということが指摘されている。

つまり、調査研究期間を終えた現在に至るまでのSC活動は、SCがこの役割をいかに学校現場において効果的に果たすことができるかを模索し、かつ効果的であったものを発展させてきた活動と言つてよいであろう。

実際、各都道府県、各学校レベルで、SCの受け入れ態勢、活用の実態は、多くの共通点がありながらも様々である。それは、各学校が抱える問題、教師の意識、配置されるSCの専門性の度合いや方向性といった非常に多くの要因が背景で複雑に絡んでいるからである。そしてこの個別性の強さは、新しくSCとして学校に入る者、もしくは初めてSCを受け入れようとする教師にとっては、「入ってみなければ分からない」「受け入れてみなければ分からない」という事態を産んでいる。

表1 大塚（1995）によるSC活動における注意
点の要約

①文部省のスクール・カウンセラー活用事業に関係して、学校（小・中・高）に関与する臨床心理士を「学校臨床心理士」と呼称し、現場の教諭が教育相談活動を行っている者を「教師カウンセラー」と呼称して区別する（学校臨床心理士が現場教師の行っているカウンセリング活動を援助こそすれ、取って代わりようとするものではないことを明確にするため）。

②各地域の実態と現場の実情は区々としている。一律的な対応技法のないことを認識し、柔軟かつ総合的に判断し、関わること。

③不適応状態の児童・生徒の担任への助言と援助を優先し、保護者との直接的関わりは、十分配慮すること。担任等の補佐に徹することを第一義的に考えること。

④校内関係者の小グループ形式等による話し合いの集いや学内研修会の開催等に配慮し、校内関係者の相談活動を活性化させるよう努力すること。

⑤学校組織・校務分掌、生徒指導係等の役割と機能に精通するよう努力すると共に、それをふまえての学校臨床心理士と教師との連携・協力体制・協力要請等のあり方を明記すること。

⑥学校外の地域関連機関(教育委員会、医療機関等)との連携的援助のあり方についても配慮する。これらの資源の利用には当該コーディネーター担当者とも、常々コンタクトを図っておくこと。

⑦臨床心理士の業務の一つである臨床心理的地域援助のあり方に留意し、事例をふまえたコンサルテーション・プログラム等に関する理解と実行力を養うこと。

⑧狭義の守秘義務を前面に出すのではなく、学校全体で守秘義務の大切さを考えていく方向を念頭におくこと。

したがって、初めてSCとなる者、自分のSC活動で難しさを感じている者、初めてSCを受け入れる教師、SCの活用に苦慮している教師にとっては、様々な学校における、様々なSCの手による活動実態の報告が、効果的なSC活動を実現する上で重要な役割を果たすこととなる。

SC活動が軌道に乗りはじめ、その効果が検討しうるようになった近年、SC活動の実践研究報告は多くなされてきている。たとえば、竹森(2000)はある事例を通して得られた学校システムの変容を記述し、SCの態度として重要なものを9つ抽出し、考察している。また永田(2003)は被虐待歴のある精神発達遅滞児への対応を題材に、集団理論を援用し、学校集団をグループとして捉えるSC活動が効果的でないかと指摘している。さらに伊藤(2003)は、学級風土を質問紙により把握し、それを担任にフィードバックすることで、学級像の明確化、学級理解の深化、学級そのものの変容を試みた実

践を紹介している。これらはほんの一例にすぎないが、こうした様々な視点からの実践報告は、より効果的な実践を模索しているSCにとって非常に参考となるものである。

本論文は、具体的な実践報告がより効果的なSC活動を導き出すという上記視点に立ち、筆者が同時期に着任した中学校3校における活動実態の諸点を取り上げ、今後のSC活動のあり方を考えるひとつの材料を提供することを目的とする。なお、上述したように、SC活動においてもっとも諸氏(SCだけでなく受け入れ側の教師も)が苦勞するのは、SCに期待される役割をいかにそれぞれの学校現場において適した形で発揮できるようにするかという問題である。中島・原田ら(1997)は、SC制度導入期に教師に対して行った調査研究において、SCに期待する資質としては、児童生徒や教師との関係(連携)が上手くとれることを教師は最も重要視しているという結果を得ている。そこで、本論文では、筆者が関わった3校それぞれにおける活動を、各校での活動の違いに触れながら、SCと教師との関係のあり方、特に両者のよりよい関係を作るためにどういうことを意識して行ったかを取り上げ、多少の考察を加えたい。

事例

【筆者のSC活動の概略】

筆者はX年4月から同時にA校、B校、C校の3校の公立中学校に文部科学省配置のSCとして着任した(それぞれ週1回1日8時間・年間35回、C校のみ初年度週2回1日4時間であったが、次年度は週1回1日8時間に変更)。A校、B校、C校とも都市部に隣接する郡部にある中学校で、A校とB校は1学年6クラス、C校は1学年4クラスの規模の学校である。なお筆者は、A校ではX年度のみ活動し、B校、C校では筆者の都合で離職するX+1年の夏までのおよそ15ヶ月間活動した。筆者にとってはこれらの勤務が初めてのSC活動であった。

以下、筆者の個人的な SC 活動については主語を「筆者」とし、一般的な SC 活動、もしくは立場について言及する際には、主語を「SC」として表記する。

【全校に共通して言えること】

筆者が活動したすべての学校が心の教室相談員を前年度まで受け入れていたが、SCを受け入れるのは初めてであり、どのようにSCを活用したらよいかについてはどの学校もはっきりとしたビジョンを持ち合わせていなかった。

SCが学校現場に配置されるようになってから8年。全公立中学校に完全配置を目指す中で、はじめてSCを受け入れるという中学校は、これらの学校のように今なお数多く残っている。そうした学校の現場の教師は、SCはいったいどういう仕事をする者なのか、いったい何ができるのか、という疑問を当然持っている。これら3校でのはっきりとしたビジョンがなかったのも当然のことであろう。

また筆者にとってもSC活動ははじめてのことであり、自分にいったい何ができるのか、何をなすべきなのか、ということに戸惑いがあった。教師の中にはSCを期待感をもって受け入れる者もいれば、否定的に捉え、むしろ距離をおこうとする者もいる。特に筆者のようにまだ歳が若く(30歳)、しかも学校現場での仕事が初めてともなれば、その疑問は疑念や不安となって感じ取られやすい。そうした両者の思いの中で、SCと教師との関係づくりはほぼゼロのところからのスタートであった。そのため、筆者は着任してから長い間、自分が関わる生徒の担任や関係する教師とは会話をしたが、その他の教師とは一切会話をしないという状況が続いた。

こうしたSCと教師との関係作りの難しさの背景には、受容的態度を重視するカウンセリングに対するイメージから、SCは生徒への対応が「甘い」という思いが教師の中にあることも一因としてあろう。

筆者が配置された頃ほどの学校も大きな荒れは見られなかったが、どの学校においても数年前までは非常に対応が難しい生徒が多くいたとの話が現場の教師から語られ、生徒指導主事を中心として、再び学校が荒れないようにしなければならないという思いを強く抱いていることが感じられた。そうした中でSCへの期待ほどの学校も、不登校生徒に対する対応を望むものであり、非行傾向のある生徒に対する対応は生徒指導主事が行うとの暗黙の役割分担が当初からなされていた。このことは、SCの対応は甘いというイメージから、SCを非行系の子に関わらせると事態が悪化するとの思い、もしくはSCはそうした生徒には対応しきれないだろうとの思いがあるからであろう。

こうした非行系の生徒への対応はSC活動の対象から外されることはこれら3校に限ったことではない。多くのSCが体験することであろうと思われる。役割分担という機能上の区分であれば、それもひとつの妥当な選択であるが、もしSCへの不信感から来るものであるとすれば、教師のSCに対する認識を変えていくことも、SCの大事な作業となろう。したがって、こうした中に入っていくSCにとっては、生徒への対応だけでなく、教師との関係も重要なこととなる。そしてそれは、教師にとってもSCをどう活用するかという問題でもある。

以上は筆者がSCとして活動とした3校に共通して言えるものもあるが、各校それぞれに異なる部分も多い。そのため以下からは各学校での筆者の活動の概要を示し、その中で筆者と教師との連携に関して特徴的なものを紹介していきたい。

【A校で】

① 学校・教師からのSCへの働きかけ

A校ではベテランの養護教諭が10年間継続して勤務しており、学内での信頼も高く、発言力も大きかった。筆者が着任した当初からこの養護教諭が筆者と学校との橋渡し役を担われ、学

校の様子を伝えていただくだけでなく、筆者が望むことを学校側に伝えていただくという作業をしていただいた。右も左も分からない筆者にとって非常に安心感の得られるサポートであり、この養護教諭との関わりの安心感をベースとして、他の教師に対する関係も穏やかで協力的な関係を築くことができた。またこの養護教諭が次年度は異動が確実であるという事情から、学内において自らが作り上げてきた生徒への心理的サポート体制を、SCを媒体にすることによって継続させたいとの思いもあり、多忙な中積極的に筆者とのやりとり時間に時間を割いていただいた。さらには、いじめ・不登校対策委員会や学校保健委員会にも声をかけていただき、そうした場で発言の機会も与えていただいた。

このような背景の中で、養護教諭の提案で筆者の勤務日には毎週欠かさず、養護教諭、生徒指導主事、SCの3者が集まり、1週間の間にそれぞれの立場に関わった生徒についての情報を共有し、対応を協議する会(教育相談部会)を開くこととなった。これにより、筆者にとっては、暗黙の了解としてSCの視野からははずされやすい非行系の生徒の様子がうかがえ、学校全体を見渡す視野を得ることができるというメリットがあり、また養護教諭、生徒指導主事にとってはややもすると見えにくくなるSCの活動が透明度高く見渡せるというメリットがあった。前者においては筆者に学校への所属感を増す意味もあり、また後者においては筆者が相談を担当する生徒の変化を教師が掴めることで、担任だけではなく、学校全体としてその生徒を抱えていく雰囲気形成されるという効果もあった。

また、A校では校長、教頭、さらには教育事務所からの巡回指導員、適応指導教室といった学内、学外のような人的資源が有機的に結びつき、不登校生徒への対応に当たるという土壌があった。そのため、職員室で筆者が作業をしていると校長や教頭が折に触れ話しかけてこられ、肩肘張らず筆者が担当する生徒の話や学校教育

のあり方などを話すことができた。

② よい関係の上でできたこと

こうした土壌の上で、A校での筆者の作業は相談室に閉じこもって個別に相談に当たるだけではなく、そうした人的資源を有効に生かせることとなり、担当する生徒になるべく多くの人を関わらせ、いろいろな生き方や考え方を提示することが筆者に可能となった。筆者は生徒への対応は誰であっても一人で抱えるのではなく、なるべく多くの人で関わり、多面的なものの見方を最大限に生かす関わりを大切にしているのであるが、A校ではそれが可能であった。

ある3年生不登校D君の例では、文化祭のおり、教頭がその生徒に写真を撮らせることで文化祭に参加させてみようという提案をされた。当日筆者がD君につきそい、体育館の後ろの方から各クラスの合唱を見る中で、D君がファイダー越しに自分のクラスメートを捉え、シャッターを押すということで文化祭に自分が関与したことから、D君はクラスメートを身近に感じるができ、クラスへの恐怖心が和らぎ、部分的にはあるがクラス復帰が可能となった。

またある2年生不登校のEさんの例では、年度末のある相談の日、進学を見据えて3年生にはクラス復帰をしたい、不登校という問題は2年生の内に片づけたいという思いを強く語った回、そのことを担任に伝えると、昼休みの短い間に担任がEさんの席を教室に入りやすい後ろの入り口付近に席替えし、Eさんが話しやすい子たちをその席の周りにつけることで、頑張っって一歩を踏み出したEさんをうまく教室に導くことができ、その後3年生からは完全復帰となった。

これらの成功は筆者が相談室内で相談を行うだけでは得られなかったものである。またこうした例は筆者に、教師としての専門性、経験からくる勘の働かせどころや実行力のすばらしさを実感させるには十分であった。そしてこうした筆者の思いから、いっそう教師との連携がスムーズに進んでいくこととなった。

③ SC から学校・教師への働きかけ

しかしながら教師との連携には工夫も必要であった。

上述したD君の例では、D君が担任に対する強い不信感を抱いていたため、筆者の前では心を開いて話すが、担任の前では心を閉ざし、口を閉ざしてしまうという状態であった。そのため、担任にとってはSCという存在にも、またD君本人に対しても少なからず不快な思いを抱かれていたように筆者には感じられた。そこで筆者は、担任という立場とSCという立場では自ずとその受け取られ方が違うということを折に触れ話し、D君が筆者に語ったことをこまめに担任に伝えるという形で、両者をつなぐことに労を割いた。また特に、厳しい言葉でもって指導をされる担任に対してややもすると耳をふさぎがちなD君に、筆者の言葉で担任の気持ちを伝えなおし、担任の言葉がD君に届くように心がけ、またその結果D君が担任の指導を感謝の気持ちを持って受け止めた際はそれを担任に伝え返すという作業を繰り返した。このことにより、担任と筆者に対するD君の態度の違いを快く思っておらず、D君を突き放してしまいそうであった担任も次第に自らの役割を認識され、登校と不登校を繰り返し周囲をやきもきさせたD君を卒業するまでしっかりとサポートされることとなった。

この例は担任を生徒対応の主役と見た場合に、密な連携が非常に重要であり、意味のあるものであると感じた好例である。

担任の厳しい指導は不登校生徒の気持ちを委縮させがちであるが、進路選択を控えたD君にとっては現実を見据えることも大切な作業であった。担任はその現実を見る目を、他の生徒と変わらない形で関わることで、D君にもたらそうとしたのである。このことは筆者がD君に対して受容的に関わり続けることにバランスをもたらし、結果としてD君の成長を総合的に後押しするものとなったのである。

④ まとめ

A校では実行力のあるベテランの養護教諭がSCを積極的に学校組織の中に取り込もうとされたことで、筆者と教師との良好な関係が築けた。また、校長や教頭といった管理職の方々が筆者と気兼ねなく関わられたことも、大きな助けとなった。筆者から働きかけたことは、担任を積極的に相談活動に関わらせることで、主体が担任にあることを認識してもらい、相談がブラックボックスとならないように心がけたことである。これら双方向からの連携の動きによって、両者の良好な関係が築けたと言える。

【B校で】

① B校の概要

B校が位置する町には適応指導教室がなく、B校には不登校生徒を受け入れられる別室が設けられている。またそうした生徒に対応できるように担当教諭が割り当てられており、数名の別室登校生の学習に当たっている。

B校には専用の相談室はなく、別室登校用に割り当てられている教材資料室とその隣の会議室を相談室代わりに使用していた（2つの部屋を「ふれあい教室」と後に命名）。

SCの勤務日には、休み時間と放課後にふれあい教室が開放されており、生徒が自由に立ち寄ることができる。筆者が着任した際には、前年度のこころの教室相談員のもとに集まっていた生徒が数名おり、その生徒らが筆者のもとにも続けて放課後集まって来るようになった。そして筆者は彼らと共に遊び、話をする中で、彼らのサポートをしていくことが当初からの活動となった。

筆者が回を重ねる中で、放課後に訪れる生徒の数も増え、またいじめ・不登校対策委員会での検討の結果、数名の別室登校生の個別カウンセリングも担当することとなった。

② 学校・教師とSCとの関係を密にすることとなった出来事

個別カウンセリングを行っている生徒や放課後会議室に集まる生徒の担任とは一対一で話を

持つ機会は多くあったが、別室登校を担当する教諭や養護教諭、生徒指導主事とはなかなか話し合う時間が得られなかった。そうした中で、放課後集まる生徒の中の一人Fさんが、筆者不在の際ふれあい教室でお菓子を食べているところを担当教諭が見つかり、それを生徒指導主事に伝えることでFさんが厳しく指導をされるということが起きた。Fさんは3年生で、私立高校の推薦入試の合格発表がなされた後の出来事であった。生徒指導主事からの指導が厳しいものとなったのは、Fさんが他のまだ受験を終えていない生徒のことをよそに、「自分はもう受験が終わったからみんなのことはどうでもよい」というような発言を担当教諭にしたからだということであった。生徒指導主事の怒りは大きく、筆者に対して飲食のことだけでなく、そうした言葉を軽率に出させるような関わりをしていたのではないかと詰め寄ってこられた。

筆者は、飲食は認めていないことを伝えた上で、ふれあい教室においてはクラスでは言えないようなことも自由に言えるような雰囲気を保っていたと伝え、またふれあい教室に集まるのは集団生活が苦手な、自分の気持ちを押し殺している子どもたちであると説明し、そうした内に秘めた言葉をふれあい教室で吐き出させることで、彼らが再びクラスの中で頑張れることをサポートしたいと考えているのだと、筆者のスタンスを説明した。そして、Fさんはクラスの中ではいつも他のクラスメートのことを気遣っており、クラスメートに対しては一切そのようなことは言っていないこと、むしろ、Fさん自身が会議室で漏らしたような言葉を友人がクラスで言ってしまったことについて、その友人に注意をするほどであるということも伝えた。そして総じて、ふれあい教室という場は本音を話せる場所であるので、そこで語られたことをもってFさんがクラスの中でも実際に同様に振る舞っていると判断されても困るし、このような対応をとられるとふれあい教室の相談機能自体が失われてしまうと、筆者は自分の考えを生

徒指導主事に主張した。

そうすると生徒指導主事は状況と筆者のスタンスを理解され、Fさんに対する指導がいきすぎたであったと反省された。一方筆者もまた、ふれあい教室で生じていることの意味についてきちんと説明をしてこなかったことを反省し、それ以降、養護教諭、生徒指導主事、別室登校担当教諭との4者で毎週ミーティングを持つことにした。

そしてそれ以降はお互いの理解がスムーズになされるようになった。また、いじめ・不登校対策委員会への形式的な参加だけでなく、自由参加の形で教師向けに事例検討会を開いたり、また筆者の活動をアピールするものとして、保護者向けに相談室便りを配布したりする流れをその生徒指導主事が先頭に立って作っていただくこととなった。また、筆者の側にも遠慮があり、給食時の会食の希望を言えずにいたが、このことによって希望を伝えることができ、実現をみることもできた。

③ まとめ

ふれあい教室での動きの分からなさ、つまり、SC活動が不透明であったことが教師の不信を生んでしまったと言えよう。そして、両者の主張を正面からぶつけあうことで、相違点もありながら互いを理解し尊重することとなり、その後の良好な関係が築けたものと考えられる。「自分のやり方を分かっているに違いない」「話しても理解されないだろう」というところでスタートするのではなく、衝突も覚悟の上で事に当たるということの大切さを学ぶことができた。そしてミーティングを持つことによって、衝突とならず互いの意見を交換し合うことが可能となった。

【C校で】

① C校の概要

C校においては当初、相談室は体育館の玄関脇にひっそりと設けられていた。室内の設備は非常に整えられており、居心地の良い部屋であ

るのだが、その場所が通常生徒が学校生活の中で活動する範囲に入っておらず、生徒が気軽に立ち寄ることが難しく、また相談室の存在さえ知らないという生徒も多くいる状況であった。また放課後は相談室の周囲を卓球部が部室代わりに使用しており、それら生徒の間をかき分けて相談にやってくるのは至難のことと思われた。

設置当初は登校している生徒向けにはなく、保護者に向けての相談活動に主眼がおかれていたとのことであり、その意味においては人目に触れることなく相談に来られるという利点があった。しかしながら学校側からは筆者に対して、不登校までにはなっていないが、学校で何らかの悩みを抱える生徒の相談に乗ってほしいという希望が出されており、その意味においては運用に大きな困難があった。

② SC から学校・教師への働きかけ

筆者は着任当初、その相談室になるべく詰める形で生徒対応の機会をうかがっていたが、実際は相談者もなく、また教師との連携をとることも困難であった。

そこで筆者は校長に依頼し、校舎の中の2年生の教室が連なる階にあった空き教室を、2学期から新しく相談室としていただいた。これは、相談室が生徒の目につきやすくし、生徒が休み時間や放課後に気楽に来られることを意図してのことである。

また、同様の趣旨のもとに2学期から給食の時間に会食に回ることを始めた。その結果、生徒の訪問数は格段に増えた。そして筆者がふれあう生徒が増える中で、教師とのやりとりもまた増えていった。

③ 学校・教師から SC への働きかけ

さらに、C校ではSCと学校の仲介役を教務主任がかわれていたが、その教務主任と教頭が積極的に学校行事への参加を促してくださり、筆者と生徒との接点は増えていった。そして生徒に対してだけでなく、現職教育の場を借りて軽度発達障害についての勉強会を開催したり、PTAの方々に対する講演の機会を与えていた

だいたり、教師、保護者との接点の場も設けていただいた。また行事後の打ち上げや忘年会などにも毎回呼んでいただき、教師と私的に関わる場を提供していただいた。

C校においては養護教諭との関わりもまた重要であった。C校の養護教諭は、筆者が着任した年に異動で来られた中堅の方であった。自分自身の考えや方針をしっかりと持っておられる方で、初年度においても、様子を見られながらも主張することは主張されるという方であった。また、私的に事例検討会にも参加されるなど、心理臨床に関する理解を持っておられ、自らも積極的に心理臨床的関わりを持たれる方であった。そのため筆者はときおり保健室を訪れては、養護教諭が見られる学校の様子をお聞きし、養護教諭の不満を聞き、また筆者の不満を聞いていただくということを重ねた。

上述したように、C校は積極的にSCを活用されようとする姿勢のある学校であるが、しかし一方で、校長は相談室の「開店休業」を喜ばれる面があり、来室がないことをもって生徒の心の健康を捉えられるという状況があった。またそうした雰囲気のためか、SCがいじめ・不登校対策委員会のメンバーには含まれないというアンバランスさを持ちあわせていた。このような状況であったので、筆者と教師との、ある種私的な関係は良好であったが、SCの専門的役割の行使においてはもどかしさも感じていた。養護教諭もC校での相談活動への理解のなさを嘆いておられ、養護教諭との会話の場は、筆者のストレスを軽減する場として重要であるだけでなく、筆者が苦慮していた相談活動への理解の獲得について共に考える場としても重要であった。

④ SC と教師との関係を変えたある出来事

多くの教師との関係は良好であったが、生徒指導に関して大きな発言力を持たれていたG先生とは、あまり会話を交わすことがなかった。G先生には、生徒に対して穏やかに接するSCという存在に対して、生徒の行動の乱れを助長

するのではないかという危惧があったようである。そのため、G先生は休み時間といえども相談室に生徒が自由に出入りすることを「たまり場になっては困る」と、好ましく思っておられなかった。

年度が替わったある日、今まで頻繁に訪れていた2年生の生徒たちが、3年生になったとたん全く現れなくなった。どうしたのだろうと筆者が不思議に思っていたある日、以前頻繁に顔を出していたある生徒から、3年の学年主任となったG先生に、教師の許可なく勝手に相談室に行ってはならないという指導をされ、相談室に行きたくても行けなくなったという話があった。筆者は驚き、早速そのことが事実であるのかG先生に尋ねたところ、G先生はその事実を認められ、他学年の階に生徒が勝手に行ってはトラブルが起こるもととなるので、この方針は譲れないと断言された。筆者は相談室を移した意義を伝え、また生徒の側にはニーズがあることを伝え、どの学年の生徒も自由に来られるようにしてほしいと話したが、G先生は断固として筆者の要望を拒否された。

結局この相談室への来室についての問題は筆者が断念するしかなく、2年生以外の生徒の自由来室は事実上諦めざるを得なかった。

この件は今なお残念に思うことであるが、こうしてお互いの主張を正面からぶつけることによって、その後両者がある生徒の問題に共に対応することとなったとき、G先生が筆者の言葉に耳を傾けていただけという展開を見たのは収穫であった。

⑤ まとめ

C校においてはこのようにして両者からの取り組みがあったことで、SCと教師は良好な関係を持つことができた。そして、職員室での雑談を通して、気になる生徒についての話や、教師自身の家庭の問題についても筆者に相談をされるようになっていった。

C校では公的な関係だけでなく、半ば私的な関係も密にとることができたことが、両者の関

係を作る上で重要であったと言える。筆者が携わった3校の中にあつては最も「仲間」として扱っていただいた学校であると筆者には受け取られた。

しかしながら、上述したように、関係が良好なことと専門的な役割を縦横に生かせることとは別問題であることも認識させられた学校でもあった。このことは最後に考察を加えたい。

全体的考察

—SCと教師との関係をつなぐもの—

以上、3校すべてに渡る筆者のSC活動を振り返る中で、筆者と教師との関係のあり方について、実際を示した。

以下では、そうした活動の中から、SCと教師との関係を良いものにした要素を抽出し、多少の考察を加えてみたい。

① SCの専門的作業に関わるもの

1 個別カウンセリングでの協力体制

SCの仕事の多くの部分は相談室での個別カウンセリングとなることは異論ないであろう。しかし、ガイドライン(表1)に示されていることからもうかがえるように、カウンセリングに付きものの守秘義務の意味を狭く捉えて相談活動を行うことは、教師には敬遠されがちである。相談室という枠ではなく、職員室という枠で守秘義務を捉え、相談の中で語られ展開していること教師と共有することは、生徒への対応の方針をひとつにするという点でもメリットがある。

筆者はスクールカウンセリングの基本的姿勢として、担任を中心とした教師が問題の解決に前面で積極的に当たり、SCはその後方支援をするものだという考えを持っている。一般的に教師の中には、「やるなら自分一人で」「任せらるるならすべてお願いする」といった両極端の態度を示す方が少なくないと感じている。しかしこれでは学校の中にSCがいる意味はなくなってしまう。また、いくら生徒とSCとの間に有

効な関係ができ、生徒の精神的成長が促されたとしても、担任と生徒とが繋がらなければクラス復帰は期待できない。SCへの丸投げが起こると、SCが学校内にいることによって、担任が自分のことを見捨てたという印象がいつそう生徒には生じがちであるからである。こうしたことから、役割分担ができるところは分担しあい、そしてそれを話し合いの場を持つことによって繋ぎ合わせるという作業があってこそ、機能的なスクールカウンセリングが行われるのではなかろうか。

筆者は3校すべての学校においてこのことを意識して活動してきた。このことがSCと教師との間に良好な関係を築くひとつの要因であると、筆者は考える。

2 ミーティングの定期的継続的開催

A校での有効性をもとに、筆者はB校、C校においても、養護教諭、生徒指導主事との3者のミーティングを持つことを心がけた（C校においては忙しさを理由に生徒指導主事の参加は得られず、養護教諭とのミーティングとなった）。その趣旨は1で示すところと同じである。しかし、SC活動に関わる対称を担任に限らないという点で異なっている。

教師の立場に立てば、SCの活動の見えなさは、SCへの疑念をかき立て、より連携を取りづらくさせるという事態に陥らせる危険があると考えられる。伊藤（2000）は、SCの配置校と未配置校では、未配置校の方がSC活動に対して懐疑的であるというデータを示している。また同時に、SCからの積極的な関わり（開示）がある場合に教師のSC活動に対する満足度は高いという結果を示している。B校において生徒指導主事と意見の対立があったのは、前年度までSCが未配置校であったことに加えて、筆者からの積極的な連携がとれていなかったからではなかろうか。こうした関係を放置しているとSCへの不信感が募り、学校全体がSC活動自体を懸念するという事態にもなりかねない。したがって、A校において功を奏したように、こ

うしたミーティングの場を有効に利用することは非常に大切であると考えられる。

筆者は確実に会を開催できることを考えてこの3者での集まりをもったが、必要に応じて担任や学年主任なども含めて臨機応変に対応できるのが良いであろうと考える。しかしながら多忙な中、1時間そろって時間をとることは教師にとっては難しいという事情もあり、その実現は決して容易ではない点も指摘しておかねばなるまい。

3 会議への参加

いじめ・不登校対策委員会、学校保健委員会など、SCが専門的な立場として参加できる会が学校にはいくつかある。そうした中でSCが自らの考えを専門的な見地から述べることができれば、SCが何をどう考えるのかが教師に伝わり、教師がSCを利用するきっかけとなる。A校とB校はこの形でSCを積極的に活用したと言える。また形は違うが、B校、C校では現職教育の開催、C校ではPTAの方への講演会の開催もなされており、学校がSCを活用する際に最も提出しやすいのがこうした活動なのかもしれない。それはこうした会が「教える」「学ぶ」という教師の慣れ親しんだスタイルであるからかもしれない。

以上はSCの専門性に関わる作業の中でSCと教師との良好な関係を得るきっかけとなることについて触れた。SCはその専門性を期待されて学校に入っていくのであるから、専門性をしっかりと発揮していけば良好な関係が築けるということは、当然のことと言えよう。

次に、SCの専門性とは少し離れた部分でSCと教師との関係を良好にするものについて取り上げる。

② SCの専門性に関わらないもの

1 学校行事への参加

学校はすべて学校行事を軸として流れが組み立てられている。そのため年間数多くの行事がくまれており、この行事にSCが参加することができれば、SCにとっては生徒を多面的に見

られるだけでなく、学校そのものの雰囲気を持つ良い機会となる。また行事の中でSCが何か役割を担うことでもあれば、教師にはSCをより仲間として感じられることになるかもしれない。学校行事への参加は、各教師の姿をSCの目により実際に浮かび上がらせ、SCの教師個人々人に対する理解をより深めることに繋がる可能性を持つ。C校においては特にこの部分での接点が活用された。

また行事とは言えないが、給食を生徒とともに食べることも有効であると考えられる。生徒のクラスでの様子が見えるだけでなく、教師の振る舞いや生徒への関わりもうかがうことができる。生徒にとってはSCが身近に感じられることによってより相談に行きやすいというメリットもあれば、教師にとってもクラスの中にいる気になる子についての話を給食前や給食後にしやすい雰囲気がある。筆者も実際何例か、給食に入った際にそれまで一切相談を持ちかけられていなかった教師から相談がなされることがあった。担任にとっては自らが受け持つクラスの教室はまさにホームグラウンドであり、他の教師の目がある職員室では持てない安心感のようなものがあり、教室では気軽にSCに声をかけることができるのかもしれない。

半日の勤務の場合会食は難しいが、会食はSCと生徒を結ぶだけでなく、SCと教師とをも結ぶきっかけを持っている。B校、C校ではそれを実践して効果を得た。

2 職員室での雑談

職員室は様々な情報が行き交う場所である。しかしながら、その和の中に入らねば、SCにとっては疎外感を感じるだけの苦痛の場となりかねない。職員室に席を持つことは教師との密な接点を持つために大切であることは、各所で既に述べられている。

しかし職員室で相談の話だけをすれば教師との関係がうまくいくというものではない。相談とは関係のない雑談をすることによって作られる関係性というものも無視できないのである。

筆者は3校すべてにおいて、雑談の時間を持つことを重視した。C校の実例を取り上げた際に触れたように、そこから生徒や教師自身に関する相談も持ちかけられるようになったりするのである。専門家としてのSCの姿だけではなく、一個人としての、生活者としてのSCの姿を見せることもまた大切なのではなかろうか。そうした意味では、C校において毎回打ち上げなどの懇親会に誘っていただいたことは、非常に重要なことであった。

③ その他

1 SCと学校との橋渡し役としての養護教諭

3校すべてにおいて共通して言えることであるが、特にA校とC校とでは筆者がSCとして活動するに当たって、養護教諭によって支えられた部分が多い。養護教諭が橋渡し役となるということはSCにはすでに当然のこととして認識されているほどに、養護教諭がSCと教師との関係を取り持つことにおいての意味は非常に大きい。学校内において養護教諭の立場はもっともSCの立場に近いと言え、共通認識を持ってやすい。立場に近いゆえの役割分担の難しさも場合によってはあろうが、養護教諭との密な連携をとることは非常に大切である。

2 ぶつかること

B校とC校において、生徒指導主事、G先生と各々の意見をぶつけ合うことによって展開を見た例を示した。SCが黙ってばかりいると、教師にはSCがいったい何を考えているのか掴めず、余計に距離をとってしまうということが考えられよう。

学内において、養護教諭という非常に専門性の近い教師もいるが、実のところSCの言葉を代弁する者は誰もいない。したがって、SCは専門家として仕事をする上では、意見が教師と対立することが分かっているにあえてそれを言葉にして伝える必要があるのではなかろうか。前述したように、「分かってもらえているに違いない」という認識で黙々と仕事をするよりは、より大きなトラブルを産むことになりかねない。

表2 「関係作り」に関する活動への筆者の関与度

	A校	B校	C校
個別カウンセリングでの協力体制	○	○	○
3者ミーティングの開催	○	△	△
会議への参加	○	○	△
学校行事への参加	△	×	○
職員室での雑談	△	×	○
養護教諭との連携	○	△	○
意見のぶつけ合い	×	○	○

(注) ×<△<○の順に、より積極的に関与

本論文のテーマはSCと教師との良好な関係を築くことについて一考察を加えることであるが、仲の良いことばかりが大切なのか言えば、もちろんそうではなからう。SCは心理臨床の専門家として、外部性を持ったものとして学校に入るのである。専門的な部分においてはしっかりと自らの意見を主張することがまずは望まれることであり、またそうすることによって、筆者の例で示したように、お互いに専門家として尊重しあえる関係が構築できるのである。C校において筆者が、仲はよいのにもどかしさを感じたのは、このバランスがとれていなかったためである。パラドキシカルではあるが、対立することもまたプラスなのであると考える。

まとめ

以上、筆者のSC活動を通して、SCと教師との良好な関係を作り上げることについて、わずかながら考察を加えた。表2に、筆者がこれらの活動に各校でどの程度積極的に関与したかを大まかに示した。

表2に示されたものは、1年もしくは1年3ヶ月という短い間での、筆者と教師との相互作用の結果であり、かつその相互作用の規定要因でもある。したがってその解釈はいろいろに成り立つが、筆者という同じSCであっても、各学校での活動のあり方は様々に異なっていることが明かである。つまり同じSCであっても各

学校によって期待されることは違い、活動としてできることも違うということである。実際、ある学校で良しとされた活動を別の学校で実施しようとするとき快く思われなかったこともときおりあった。

SCとしての活動期間が長ければ、言い換えればSCと教師との連携が十分に形成された後であれば、この表に見られるような関与度のばらつきは見られなくなるのかもしれない。筆者が提示したものは、SCと教師との関係作りを力を注いだ1年間の経過報告とも言えよう。

SCと教師との連携のあり方を実際的に考える際、SCの年齢やキャリアといった個人的要因も決して無視はできないであろう。現場の活動で生じてくる様々なダイナミクスを作るのは、「SC」や「教師」といったラベル自体ではなく、そのラベルを持つ生身の人間同士と、またそのラベルに対して個々人が持つイメージとの複雑な相互作用である。今回筆者が自らの体験の中から述べたものは他の多くのSCが同様に体験するものである。しかしながら、これらは同時に筆者が新人SCであったゆえに遭遇した出来事であったとも言える。また筆者は1年もしくは1年3ヶ月しかこれらの学校で活動していない。もし筆者がより長くこれら3校でのSC活動を続けていたならば、筆者自身、また別の出来事に遭遇しその対応に苦慮したかもしれないし、またここで取り上げた活動についての認識も別のものになっていく可能性もあるであろう。本論文で提出した事例は、様々な学校で様々なSCが繰り返し体験することであると同時に、その意味づけはまたそれぞれによって解釈が分かれるところでもある。

SCのとりうる活動の幅は広く、赴任する学校のニーズを見極めることで、効果的な活動を模索していくことが重要である。したがって、こうした事例をいくつも重ねていくことが、SC活動を少しずつ前進させていくのではなからうか。今後もそうした個々人の体験を集積することで、より機能的なSC活動が展開されていく

こととなろう。

引用文献

伊藤亜矢子(2003)：スクールカウンセリングにおける学級風土アセスメントの利用。心理臨床学研究21(2), 179-190.

伊藤美奈子(2000)：学校から見た学校臨床心理士(スクールカウンセラー)活動の評価-全国アンケート調査の結果報告。臨床心理士報20, 21-42.

中島義実・原田克己・草野香苗・太田宣子・佐々木栄子・金井篤子・蔭山英順(1997)：義務教育

現場における教員の期待するスクールカウンセラー像。心理臨床学研究15(5), 536-546.

永田俊代(2003)：集団力動からみたスクールカウンセリングの実際-被虐待歴のある精神発達遅滞の1例を通して。心理臨床学研究21(1), 14-24.

大塚義孝(1995)：概説/スクール・カウンセリングの要請。現代のエスプリ別冊 スクール・カウンセリング要請と理念, 至文堂.

竹森元彦(2000)：スクールカウンセリングにおける, 生徒, 学校, 家庭の支え方について。心理臨床学研究18(4), 313-324.