

# 学校心理臨床の展開に関する新たな試み

山本健治

〔抄録〕

本研究では、学校心理臨床が抱える課題を明らかにするとともに学校心理臨床の新たな展開を模索した。方法としては、学校が抱える解決困難な事例を通して分析した。結果、管理職のリーダーシップの弱さ、教職員の教育相談に関する知識不足や態度の未熟さ、SCなど心理職と教育相談担当者の調整不足、校内教育相談体制の不備などの課題が浮き彫りになった。そこで課題解決のため、学校に新たなカウンセリングシステムを導入することにした。具体的には公立教育相談室のカウンセラーが積極的に学校心理臨床の展開に関与した。その結果、教職員間に受容的な雰囲気醸成され、教育相談的な関わりも増えた。また、徐々に援助対象となる生徒や保護者の心理的安定が図られることになった。

本研究を通して、学校心理臨床の新たな展開の一つとして、関係機関の一つである公立教育相談室の積極的な関与が効果的であるということも実証することができた。

キーワード：学校心理臨床，公立教育相談室，学校支援，コンサルテーション

## I 問題と目的

不登校、いじめ問題など学校を舞台とした子どもたちの問題行動が社会問題としてクローズアップされたことを契機として文部省（現：文部科学省）は1995年度より公立中学校に非常勤職員として臨床心理士を試験的に派遣するスクールカウンセラー（以下SCと記す）活用調査研究委託事業を始めた。その後2001年度に調査研究委託事業から国庫補助の配置事業に切り替えられた後も、公立中学校へのSCの配置は拡大している。事業開始当初に見られた閉鎖的な学校は徐々に開かれた学校へと変化を遂げ、また外部の専門家として学校に入ったSCもその役割を模索しながら一定の成果を上げてきた。このことは、伊藤ら（2000）が行った『学校側から見た学校臨床心理士（SC）活動の評価』全国アンケート結果において、学校側によるSC活動の評価について、効果項目17項目中、15項目で評定が高かったことからわかる。

しかし一方、学校現場にある個々の事例に目を向けた時、必ずしも成功例ばかりではない。SCが配置されてはいるものの、教職員との連携が不十分であったりその役割を理解されていないことにより、組織的な活用が不十分な例もある。

また更に、学校文化に学校心理臨床の展開そのものを阻害する要因が存在していることもある。例えば、いまだ学校に教育相談の考え方が根付いておらず、学校が抱えるあらゆる問題に対して、従来からの学校支援システムのみで対応している場合などである。言い換えれば、悩みや問題を抱えた児童生徒やその保護者がSCや学校教職員等から適切な支援を受けられずにいたり、多くの教職員が問題解決に苦慮しているという現実があるということである。

そこで、学校が抱える様々な困難な課題に対応するために、現在、学校心理臨床が主にSCと学校教職員による協働体制で行われていることに加えて、新たな人的資源として教育委員会組織の一部である公立教育相談室のスタッフも加わることができるのではないかと考えた。すなわち学校と密接な関係にある関係機関の一つである公立教育相談室の積極的な関与である。

公立教育相談室は、従来からクライアント（相談者）とカウンセラーが1対1で向き合うクリニックモデルを中心としたカウンセリングを主な業務としてきた。しかし、積極的に学校と連携しながら児童生徒の様々な問題に関わるなど、公立教育相談室のカウンセラーが直接学校に出向いて事例に関与することは極めて少なく、和歌山県において学校の地理的位置などの条件によって教育センターに相談にこれない場合に限って、教育センターの相談主事がスーパーバイザーとして学校や地域に出かけて対応する例があるに過ぎない。教育委員会組織下の公立教育相談室の助言が学校現場に及ぼす影響を考えると、安易に関与することができないのも事実である。しかし、公立教育相談室は本来、大学等が設置しているカウンセリングルームや心理クリニックとは果たす役割が異なり、個別カウンセリングとは別に、学校現場が行う学校教育相談をサポートする重要な任務も兼ね備えている。

本研究は、学校心理臨床の新たな試みとして公立教育相談室のカウンセラーである筆者が学校に積極的に関与した事例をもとにしている。具体的には困難事例を抱えていた公立中学校の問題解決に向けて公立教育相談室がもつ資源を活用し、学校コミュニティを一つの対象とした。これらのことを通して、本来、学校心理臨床が抱える課題を明らかにするとともに、公立教育相談室が関与する新たな学校心理臨床の展開の可能性を探ることを目的としている。

## II 本研究における学校心理臨床活動の枠組み

SCの導入にあわせて、学校心理臨床活動が本格的に展開されることになった。学校心理臨床活動は、心理臨床の専門家が問題を抱えた子どもや教職員、または学校システム全体をも対象として行う心理的な援助活動と定義づけることができる。外部の専門家としてSCが教職員とかかわる意義の重要な一つは、相談機関のように来談を待って対応するのではなく、学校という組織に直接入ってカウンセリング等を行う専門性と機動力にある。またSCには大別すると子どもや教職員の心のケアと関係調整という二つが重要な役割がある。

本研究ではSCでなく公立教育相談室のカウンセラーが学校心理臨床場面に直接介入した2事例を紹介している。対象の1校はSC配置校であった。ではなぜSC配置校に公立教育相談室

のカウンセラーが関与したのか。それは前述の SC の二つの役割に関連するが、当該校に配置されていた SC は子どもたちの心のケアという役割ではある程度機能していたと思われるが、教職員間や教職員と保護者間の関係調整ができていなかったことが理由としてあげられる。

本来 SC と公立教育相談室のカウンセラーは別の職種であり、その役割も異なる。SC は学校外から派遣される心理臨床の専門家であるが、今回の公立教育相談室のカウンセラーは元学校教員という学校を熟知した存在であり、かつ臨床心理士でもある。すなわち公立教育相談室のカウンセラーは心のケアという役割に併せて、ややもすると SC が苦手とする学校内の関係調整もできるというメリットを活用することが、学校心理臨床の新たな展開の一部分と成り得るのではないかと考えた。もちろん学校内外での関係調整ができていない SC も存在している。そのような場合は当然、公立教育相談室のカウンセラーが関与していく必要がないのは言うまでもない。また、SC 未配置の学校への関与であるが、学校独自で解決困難な事例が生じたとき、SC が本来もつ役割である子どもたちへの心のケア、関係調整を誰かが担う必要がある。SC 配置を教育委員会が担当する以上、当然ながら未配置校へのサポートも教育委員会の一組織である公立教育相談室の責務として対応する必要があるということである。

すなわち本研究の対象となった2事例に公立教育相談室が関与する共通の理由として、SC の配置の有無に関わらず、教職員へのコンサルテーションを中心とした関係調整の役割を公立教育相談室が担う必要があると判断したからである。すなわちこの関係調整を主たるねらいとした公立教育相談室の関与を、今回の新たな学校心理臨床の枠組みとして位置づけた。

### Ⅲ 新たな学校心理臨床の展開

#### 1 SC 配置校への関わり

**ケース1**：SC 配置校にあって、不登校に陥った女子生徒を巡り保護者間や保護者・教職員間の人間関係に混乱を招いたケース

##### (1) 事例の概要

**対象生徒**：中学3年生女子 A

**主訴**：友人関係のこじれをきっかけに2年生進級後、登校を渋りはじめ不登校に陥る。

**家族構成**：父、母、本人

**生育歴**：幼少時より回りの子どもたちに気を遣い、自分の思いを主張することは少ない。

小学校時代もおとなしく目立たない存在だった。一方、母親の A に対する過保護・過干渉傾向は強く、学校の対応が気に入らないとすぐにクレームをつける。

##### 来談までの経緯

1年生2学期も終わりに近づいたある休日、A を含む仲良しグループが遊びからの帰宅途中に、一人が交通事故に遭遇し重傷を負うという出来事が起こった。そのことがきっかけとなり、グループ内の人間関係はぎくしゃくし始め、以前のように行動を共にすることが激減する。2

年生に進級後、仲良しグループ内ではAとCが同じクラスになる。ところがAは進級直後から登校を渋りはじめ、遅刻したり断続的に休むようになる。担任がそのことを母親に確認すると、以前は仲が良かったCから学校で睨まれたり、また「Cからクラス内に変な噂を流されているに違いない。」とA自身が思い込んでいるところが理由であると言う。

2学期に完全に不登校になったAに次いで、幼稚園からの親友であるB（隣のクラス）も不登校状態に陥る。それぞれの担任が家庭訪問したり養護教諭が個々に相談に応じるなどの関わりを続けたこともあり、二人とも別室登校が可能となる。

3年生に進級後、1年生当時の仲良しグループの保護者間の関係も悪化してきた。我が子以外の生徒を直接責めたり、また、「このようになったのは学校のせいだ」と学校の対応を責めるなど責任転嫁も激しさを増してくる。事態の收拾を図るべく学校長、養護教諭（教育相談係）、担任及び学年教師、SCなどがそれぞれ役割をもち対応するが状況は好転せず、Aの保護者は学校長に対しても暴言を吐くなど、事態は最悪の状態へと向かう。生徒への対応のみならず保護者対応に疲弊してきた担任をはじめ学年教職員間にも不満が募り、ついに保護者に対する不平不満を口にする教職員も現れた。校内の同室にて別室登校を続けていた二人にも影響が及ぶ。Aの保護者は娘の学習権を盾に一人での別室登校を求め、そのクレマーぶりは一段と激しさを増す。このままではA、B二人の学校生活に支障があると判断した学校は、ついに二人を校内で引き離すことを決め個々に別室を用意した。しかし保護者や教職員が大騒ぎする中、A、Bともに「このまま引き離されてはなるまい」とばかりに以前にも増して結束を固め、教職員の目を盗んでは互いの部屋を行き来する。

亀裂が生じ始めた保護者間や保護者と教師間の人間関係は收拾がつかなくなり、ついに学校長は事態の收拾を図るべく、公立教育相談室に相談を持ちかけることとなった。

## （2）援助の実際

### ア・専門カウンセラーの緊急派遣

X年6月、同校より相談を受けた公立教育相談室は、本事例に関しては学校支援システムがほとんど機能しておらず危機的な状況にあると判断し、同校に対して専門カウンセラー（大学教員）の緊急派遣を決める。この専門カウンセラーの派遣は筆者が勤務していた公立教育相談室が担当するスクールカウンセリングカウンセラー派遣事業の一環の中で実施した。危機対応をねらいとした単発型の派遣事業であり、精神科医、小児科医、臨床心理学が専門の大学教員などを専門カウンセラーとして委嘱している。学校等から公立教育相談室に派遣依頼が寄せられると直ちに事例の内容を吟味し、より専門領域に近い人材の派遣を決定する。派遣された専門カウンセラーは、事例についての当面の対応方針を示した後、学校が有する人的資源の活用方法や外部専門機関との連携などについて具体的な助言をする。

今回、当該校には学校心理臨床を専門とする大学教員を派遣した。本来なら専門カウンセ

ラーのみが学校に出向くが、当日は公立教育相談室のカウンセラーである筆者も同席した。これは同一校への派遣回数に制限がある当該事業だけの対応では限界があるとの専門カウンセラーの助言を受けて、公立教育相談室が継続的にフォローしていくための準備として参加する意味があった。学校側からは学校長をはじめ担任等学年教師及び養護教諭（校内教育相談担当者）などが参加して、校内研修会の形式でコンサルテーションが行われた。まず、これまでの混乱した状況など事例の概要の説明を受けた。続いて関係教職員から自らの立場とこれまでの関わりについて説明を受けた後、専門カウンセラーから助言を受ける。学校長は事の顛末の理解に留まり、事態が悪化した理由には理解が及んでおらず、個々の教職員についても孤軍奮闘していることは理解できたが、チーム支援には及んでいない感じがした。

### イ・援助方針

校内研修会実施後、専門カウンセラーと筆者の間で当該校に対する援助の方針を話し合い、以下の3点の援助方針を確認した。

- ①当該校教育相談担当者に公立教育相談室として継続的なコンサルテーションを行う。
- ②学校に拒否的な保護者に対して可能であれば筆者が面談を実施する。
- ③筆者は専門カウンセラーのスーパービジョンを受けながら支援に当たる。

以上のことは学校にも提案し、了解を得た。①は事業の性格上、専門カウンセラーの継続的派遣が困難なため、筆者がその趣旨を引き継ぐことが望ましいと判断したからである。②は、学校との関係が膠着したままの保護者に対して、しがらみのない外部の人間が関わることで打開策が見いだせるのではないかという考えによる。③は、途中経過を専門カウンセラーに随時報告しながら筆者の関わりについて確認するねらいがあったためである。

### ウ・援助過程

以下文中において、筆者による当該校教育相談担当者とのコンサルテーションについては#1～#5に記述する。(他の経過の記述部分と区別するためゴシック表記とする。)

#### #1 (X年7月)

専門カウンセラーを交えた校内研修会の内容を再確認する。その後の教職員の意識の変容などについて報告を受けた後、当面の関わり方について意見を交換する。具体的にはA,Bの二人を完全に分離させるのではなく交流については柔軟に考えることを再検討してもらうことと、保護者に対して筆者による面談実施を提案してみることを約束した。

A、B二人が校内で分離されていることについて早速学年教師間で話し合わせ、部屋は分かれたままであるが休憩時間などに交流をすることについては咎めないことになる。また、A、B二人の保護者に筆者との面談を提案したところ、了解が得られたので早速実施することにした。ただし、筆者が学校に出向いての面談なら可という条件付きであった。これは、Aの保護者の意識の中に学校のせいでこのような状況になったのだから、自分の方から相談機関に出向くのは理不尽だという不満にも配慮した結果であった。従来公立教育相談室が行う相談の

枠を超えた対応であったが、頑ななまでに学校に心を閉ざしたAの保護者の心を開く突破口として、あえてこの訪問面接を受け入れることにした。

7月中旬、筆者は当該校教育相談室でA、B二人の保護者と個別面談をもった。特に、Aの母親は関係教職員のすべてに対して強い不満を持っており、面談の大半をその怒りの放出に費やしていた。筆者は徹底的に母親の怒りに満ちた話を聴くことに徹した。その中で、夫が単身赴任で留守の間にAがこのような不登校という状況に追い込まれたことについて負い目を感じている様子が話され、常軌を逸していると思えるほど対外的に気丈に振る舞う母親の姿を垣間見ることができた。相談を通して受け入れられる体験をしたAの母親の表情はしだいに穏やかになり、教職員に対する怒りの感情も少し和らいだように感じられた。

Bの母親との面談では、「Bの不登校傾向を何とかしたい」といった思いがあまり伝わってこなかった点で、少し母性の弱さを感じた。そこで今までの養育を振り返る中でBとの関わりについて考えてもらうように心掛けた。Aの保護者と異なり学校に対する不満は少なく、今後、学校教職員と協力してBを見守っていきたいという意志が感じられた。

8月、夏休み中、A、Bのそれぞれの担任は定期的に家庭訪問を実施し帰校後、家庭での生徒の様子を教育相談担当者に報告した。

#### #2（X年8月）

担任の家庭訪問や教育相談担当者の関わりを支持しつつ、二学期の関わり方を確認する。

9月、二学期が始まるが、それぞれの別室登校は続く。担任を含む学年教師は自らの空き時間をA、Bそれぞれの別室に出向き授業の補習を行う。

10月、体育祭には二人とも参加できなかったが、Aは応援用の飾り付けを別室で作成するなど積極性がでてきた。そのことを教育相談担当者がすかさずAの母親に伝えたと、いままで頑なだった態度は少しずつではあるが軟化しはじめる。

#### #3（X年10月）

Aについては今まで以上にクラスとの関わりを増やしていく手立てを講じること、そしてAの母親に対しては、教育相談担当者との関わりを更に深めていくことを提案する。Bについては担任の家庭訪問で母親へのアプローチの充実を提案した。

X年11月、今まではBとしか交流しなかったAは、担任の勧めもあり休憩時間や昼休みに別室にクラスの女子数人を受け入れ、談笑するなど楽しく過ごすことが増えたという。

#### #4（X年12月）

周囲に心を開きつつあるAを少しずつクラス復帰させる具体的な準備について検討する。その際、Aの心理的な状態を最優先しながら無理をせず進めていくなどの留意事項も確認した。BについてはAとの交流が学校での唯一の関わりなので、関係が切れてしまわないような配慮が必要であることを告げる。

12月中旬、冬休みも近いという締め切り効果も手伝ってか、Aのクラスへの復帰は徐々に進む。一方、教育相談担当者は前回10月のコンサルテーション以後、短時間ではあるがA宅

への家庭訪問を継続している。12月に入った頃からAの母親は心を開き、Aの進学のことなどいろいろ相談をしてくるようになったという。

1月、3学期が始まり、Aは一段とクラスに戻る時間が増える。Aの母親は学校へのわだかまりは残っているものの、教育相談担当者との関係は良好になりつつある。

#### #5 (X+1年2月)

教育相談担当者がAの保護者と話せる関係になったことで、対応の窓口が広がったことを確認する。そして、引き続き不安を抱えるAの母親に対して、こじれた感情を解きほぐすような丁寧な関わりを辛抱強く続けることを提案する。

3月、Aは完全に教室復帰を果たす。しかし未だ教室に戻れないBに対する配慮も忘れず、AはBが過ごす別室にも顔を出すことを忘れなかった。同月下旬、Aは元気に卒業式に参加する。Bは別室ではあったが学校長から卒業証書を受け取ることができた。

#### #6 (X+1年3月)

最終回、いつもの教育相談担当者に加えて学校長も参加してのコンサルテーションとなった。学校長は組織対応の弱さを指摘し、教育相談担当者は教員側に生徒・保護者への受容的な態度や共感的な配慮に欠けていたことなどを反省される。筆者からは、教職員の教育相談に関する資質の更なる向上と学校組織としてのチーム支援の重要性などを助言した。

なお、本事例において、コンサルタントである筆者は随時、専門カウンセラーに経過報告するとともにスーパービジョンを受けながらコンサルテーションを進めた。

### (3) 本事例が抱える学校心理臨床の課題

本事例の詳細部分についての記述は省略したが、当該校にはSCが配置されていた。にもかかわらず、何故このような事態にまで発展したのか。そこで、事例を分析しながら、学校臨床が抱える共通の問題点や陥りやすい点に注目していくことにする。

まず、本事例では、生徒間の関係が悪化したことに端を発するが、次いで保護者が子どもの問題に介入したことが事態を混迷させていく大きな原因となっている。次にこれらのことを誘発した要因について着目すると、以下2つの問題点が指摘できる。①生徒間の人間関係のつまづきを担任等教職員が調整できなかったこと。②教職員が保護者の思いを十分受け止めることがないまま、学校主導でさまざまな対応を決めてしまったこと。

問題点①の人間関係の調整ができなかった、もしくは遅れたことは、次に2名の生徒の不登校傾向を導く一因となっていく。また、生徒間の関係の悪さは次第に保護者間の関係にも飛び火し、子どもの問題に保護者が介入したことにより一段と混迷を深めていく結果を導いた。問題点②の保護者の思いを十分受け止められなかったこと、また一部保護者と決裂したことにより結果的に学校主導で様々な対応を決めたことは、保護者と教職員との関係も悪化させ、問題解決を探る協力体制構築の阻害要因につながるなど、まさに悪循環を引き起こす

原因となったのではないかと考えられる。次に上記の問題点を抱えた当該校を学校心理臨床という観点から見直すと、やはり SC の関係調整という役割が機能していなかったことが問題点として挙げられる。伊藤（2002）は「SC の活動は『個』という『点』に関わるだけでなく、個と個をつなぐ『線』への関わりや、学級集団や学校組織という『面』への関わりの中で展開されていく」と述べている。生徒間や教師と保護者間あるいは教師間などの関係に対して、SC が直接もしくは教職員へのコンサルテーションなどを通して間接的に関与することによって事態は大きく変わったのではないかと予想できる。

更に、次は本事例を学校臨床全体として捉え問題点を探ったとき、以下の4つの問題点が浮き彫りになってきた。まず第一に管理職のリーダーシップの弱さを指摘せざるを得ない。ここでいう管理職のリーダーシップとは、心理的な問題を抱えた事例については、SC のような心理の専門家と連携を図りながら全体を把握し、関係職員等に適切な時期に適切な助言を行うことを指す。しかし今回は、担任及び関係教職員が対応に苦慮したとき適切な助言ができていなかったり、保護者対応を自ら試みるが逆に保護者の怒りを買ってしまい、問題がますます暗礁に乗り上げてしまう一因となっている。第二に、教職員個々の教育相談的な知識の不足や態度の未熟さも問題点としてあげられる。これは、保護者との関係を悪化することを恐れるがあまり、A、B の二人を学校の中で引き離すことで事態の収拾を図ろうとするなど消極的な対応が見られたり、攻撃的な保護者を敬遠するなど関係改善を図ろうとするような積極的な関わりが見られなかったことなどによる。第三に、校内の教育相談体制の整備が整っていなかったことも個々の力の結束には壁となったと考えられる。担任をはじめ関係教職員は努力したが実を結ぶことはなかった。組織として対応の方針を決め、次に役割分担した上でそれぞれの教職員が事例に臨むことで個々の力を統合させることはできたかもしれない。最後に SC と教育相談担当者がこの事例について、協働できなかったことも重要な問題点として押さえておく必要がある。今回、教育相談担当者は早い段階で SC や関係教職員に協力を呼びかけている。しかし本事例に関しては SC が対象生徒に直接関わることはほとんどなく、助言を求めようとした関係者会議にも時間的な制約から参加は実現していない。組織対応という観点からすれば決して機能していたとは言い難い。

本来、SC は学校組織の中にきちんと位置づけられているべきである。そして子どもの成長発達を援助する教育の営みの中で、必要な時に必要な援助を行うことが求められる。具体的には、子どもや保護者へのカウンセリング、教職員へのコンサルテーション、チームアプローチの視点に立ったコーディネート、子どもたちの成長発達に関わる心理教育的活動、そして危機介入などである。これらの活動を行うためのキーワードはコラボレーションである。この場合、異なる視点をもった専門家同士が互いの専門性を理解することが重要であるが、そのためにも互いの専門領域についての基礎知識を学ぶといったことが大切になる。その上で日頃から密接なつながりを持ち、チーム意識をもちながら互いの専門性に敬意を払



いつつ連携を図っていくことが大変重要となる。

本事例においては、このコラボレーションが未確立で、SCによる教職員への助言や様々な人間関係の調整ができていなかったことが混乱を極める大きな要因になったと考えられる。

## 2 SC未配置校への関わり

**ケース2**: SC未配置校でかつ閉鎖的な地域社会の中で、不登校に陥った女子生徒を巡り地域住民まで巻き込み人間関係が混乱したケース

### (1) 事例の概要

**対象生徒**: 中学2年生女子D

**主訴**: 小学校より不登校傾向。中学進学後も体調不良を訴え欠席が続き2年生9月より不登校が本格化する。

**家族構成**: 父、母、兄(高1)、本人

**生育歴**: 幼少時は過保護に育てられていたが、病弱だった兄の就学と同時に両親の関心はしだいに兄に注がれるようになったらしい。幼稚園、小学校時代は幼い印象が強い子どもであった。小学校では一度休むと1週間ぐらい欠席が続いたという。

#### 来談までの経緯

X年12月、D子の担任E教諭からDの不登校傾向への対応について公立教育相談室に相談が持ち込まれた。Dの在籍する中学校は僻地校という理由などからSCが未配置であった。E教諭はDや保護者に公立教育相談室での教育相談を勧めたかったが、片道2時間以上も要することもあり、とりあえず自分自身の相談から始めたいということであった。そして筆者が教員へのコンサルテーションとしてこのケースを担当することになった。

### (2) 援助の実際

#### ア・援助方針

X年12月、Dの担任E教諭から上記のことについて相談を受けた公立教育相談室は、本事例に関してはSC未配置でかつ僻地という不利な立地条件とあわせて、本人や保護者にとって教育相談のサービスが受けにくい状況にあると判断し、以下のような援助方針を確認した。

①公立教育相談室カウンセラーとDの担任E教諭が継続的なコンサルテーションを行う。

②可能であればDの保護者へのカウンセリングを実施する。

③学校長とも連携を図り、機会があれば校内研修会等の充実を図る。

①については当該校が僻地校ということもあり、専門カウンセラーの派遣が難しいため、公立教育相談室の筆者が担当することが望ましいという判断によるものである。②については、閉鎖的な地域の中で孤立しがちな保護者を直接サポートするねらいがあった。但し遠方からの来談ということもあり、あくまでも無理強いをしないことを条件とした。③については、

当該校では教育相談に関する研修の機会が皆無だったことを受け、教職員の教育相談に関する資質向上を図ることがひいてはDへの効果的な対応につながると考えたからである。

### ウ・援助過程

以下文中において、筆者によるE教諭とのコンサルテーションについては#1～#13に記述する。（他の経過の記述部分と区別するためゴシック表記とする。）

#### #1（X+年12月）

Dは小学校に引き続き、中学校進学後も風邪や体調不良を理由に断続的に欠席が続く。2年生の9月、自宅を出たDは登校せず自宅付近で隠れていたことが発覚する。この頃からDの不登校は本格化する。E教諭はDに対して毎日のように登校を促すという関わりを続けたが変化がないため一度は経過観察に転じたものの、やはり一向に変化の兆しがないため来所相談に至ったという。そこで、Dへの当面のサポート体制を共に考えることにした。E教諭にはまずDとの人間関係を構築するべく共感的な関わりを続けること、併せてDの保護者に無理のない程度の来所相談を勧めることを打診することにした。

X+1年1月、E教諭の勧めもあって、筆者による母親のカウンセリングが始まる。初回であったが、「病気ではないか。どこか病院に連れて行くべきか」と矢継ぎ早に質問しては、「近所の人もきっとDのことをおかしいと思っているはずだ」と涙ぐむ。親としての不安を語りながらも、狭い閉鎖的な地域社会の中で不登校の娘を持つことの辛さが吐露された。母親の不安を丁寧に聞き取り、筆者との相談を定期的に活用してもらうことを勧めた。

#### #2（X+1年2月）

母親はカウンセリングに対して「今まで辛かったけど、いろいろ話を聞いてもらえて胸のつかえが取れるような感じがして随分気持ち楽になった。」と話していたという。

筆者とのカウンセリングでは、保護者の心の安定を図ることを当面の課題としていることを告げ、担任としてのDへの関わりも同様であることが望ましいと助言した。

第2回のカウンセリングでは、母親の表情も少し和らいだ感じで、初回に比べて落ち着いて話すことができていた。母親は、朝、登校を促すことを止めたという。Dもこの母親の変容が功を奏したのか不安と緊張から少し解放され穏やかに過ごすようになる。しかし翌週、Dの父親が交通事故に遭遇し入院するというアクシデントが生じ、母親とのカウンセリングは2回で中断せざるを得なくなり、サポート体制の見直しが迫られることになる。

#### #3（X+1年3月）

父親の入院で生活は一変し、Dの不安も高いという。E教諭には過剰な負担にならない程度に家庭訪問の回数を増やし、Dとの時間を共有することを目指してもらうことにした。

3年生に進級したDの不登校状態は変わらず、E教諭を除く他の教職員の間に不信感が募り始め、対応が甘いのではないかという指摘すら出てきた。一方、家庭では母親が父親の看病に追われ、Dは一人で過ごすことが続き不安は高く、また母親の苛立ちも募ってきた。

#4 (X+1年4月)

登校の兆しを見せないDに対する疑念の気持ちと、まわりの教職員から受ける言葉に自信をなくしつつあったE教諭の心理的サポートに重点を置いた。ついで3年生に進級したDへの対応の再確認と当該校教職員に理解を求めるために、まず筆者と学校長の面談が実現できないかを打診してもらうことにした。

X+1年4月、学校長も教職員によるDへの対応について明確な方針も定められず苦慮していたらしく、早速筆者との面談を快諾し実現に至った。主に今後の学校としての対応について話し合った。その中で教職員の共通理解とチーム支援の重要性を伝えた。学校長からは校内研修会の開催の約束を得た。

X+1年5月、母親とのカウンセリングが再開する。しかし退院後の父親は仕事に戻れないため母親が仕事復帰する。相談に来られた時の表情から母親の心労が伝わってきた。「Dはやっぱり病気なのではないか」「恥ずかしくてこの地域に住んでられない」と嘆く。焦った母親は5回目の来所時に、予約無しで半ば強制的にDをカウンセリングに連れてきたが、本人は車から降りることはなかった。Dができる唯一の抵抗であったのであろう。母親の強引な関わりはDの不安を更に助長し、ますます自信喪失につながっていく。

#5・6 (X+1年5月・6月)

退院後自宅療養する父親とDの関係は良好で、Dは父親の食事を作ったりするなど落ち着いた生活をしているという。また、この頃からE教諭に対して学校での行事について質問することが増えてきたという。E教諭には引き続き家庭訪問を続けてもらうことと、Dの気分を見計らって家の近くを散歩するなど外出を促すことを提案する。

#7 (X+1年7月)

夏休みを控え、休業中の関わりについて確認する。Dにとって1学期の間、まったく登校できなかったが、疲れが重なっていることが十分予想されるので、夏休みはとりあえず休息を優先すること、そして機会を見て家庭訪問時の外出を徐々に増やしていくことなどを確認した。

X+1年9月、2学期を迎えるがやはりDの不安は高く、登校できない日が続く。しかし、夏休みも含め家庭訪問を繰り返したE教諭に対して、徐々に心を開いてくる。

同月中旬、Dへの対応についての校内研修会が開かれ、筆者が講師として招かれる。Dと関わりのある教職員からは、「理解をしようと努めているが、どこか愈けではないのかという気持ちを拭い去れない」という率直な意見が述べられた。そこで、Dの心理状態を説明するとともに、不登校生徒への対応の在り方について助言する。そして、E教諭を中心としたチーム支援体制を目指すよう提案する。その結果、教科担任による訪問形式の学習支援の申し出や部活動担当者と部活仲間がD宅に遊びに行くなどの関わりが始まった。

一方、同月、同じ地域に住む父の友人の一人が夕食後に突然D宅を訪れ、父母を差し置き、Dに不登校を咎めるといったことが起こる。Dは泣きじゃくりながら自室に閉じこもった。このことを境にDは父母に対して、また少し心を閉ざしてしまうことになる。

# 8（X+1年9月）

上記の内容をE教諭から聞き、重大なことと捉えた筆者は学校長と2回目の面談を希望することを伝えた。またE教諭に対してはDの心の傷を癒すような関わりの重要性を説いた。

X+1年10月、学校長と2回目の面談を実施する。閉鎖的な地域柄、学校長に地域でのサポートを一任した。具体的には地域懇談会等を活用して、不登校等の問題を抱える子どもへの対応の在り方を学校長自ら伝えてもらうというものであった。一方家庭でのDはE教諭との家庭訪問時の会話を楽しむことが増えたこともあり、目に見えて元気を取り戻してきた。

# 9（X+1年10月）

E教諭の報告から、以前にも増してDの心がE教諭に開かれつつあることと、少しずつ行動面に意欲が出てきたことが感じられた。そこで家の近くの散歩の距離を伸ばしてみることや、同じ地域に住む親戚の家業を少し手伝うということなどを模索することにした。

11月、E教諭の家庭訪問時に一段と変化が見えてくる。Dから「学校へ行くことを誘って欲しい」と願い出てきた。早速、E教諭は誘い始めるが、いざとなると緊張が高まり、自らの言葉通りに実行できずDの苛立ちは募る。「誘ってもらって一緒に学校に行きたい」という気持ちと直前になると動けなくなる身体の反応とがDのアンビバレンツな感情を物語っている。

# 10（X+1年11月）

E教諭はDの「学校へ誘って欲しい」という言葉に反応し過ぎて、どこか焦りがあったと振り返る。筆者はDとE教諭の人間関係がかなり構築されていると判断し、多少のことで壊れることがない関係であるとした上で、E教諭には引き続き自信をもって関わっていくことを勧めた。

X+1年12月

Dは以前のように「学校に誘って欲しい」とは言わなくなった。何度も失敗しているので登校については本人も慎重になっているように感じとれる。しかし冬休みを間近に控えていることもあり、E教諭の家庭訪問を心待ちしている様子が見られ、健康的な一面がうかがえる。

# 11（X+1年12月）

冬休み中のE教諭によるDへの関わり方や3学期の教職員の働きかけ等について確認する。

X+2年1月、3学期が始まってDは何度もE教諭に「学校に誘って欲しい」と繰り返すがなかなか登校に至らない。しかし同月中旬のある日、ついに4限の途中からではあるが保健室登校に成功する。その後も、E教諭の熱心な家庭訪問と併せて、当該学校教職員や同級生からの様々なアプローチが続き、Dは次第に周囲に対して心を開きながら明るさを取り戻し、変則的ではあるが少しずつ学校に足を向けるようになった。

# 12（X+2年1月）

Dの変則的な登校を支える周囲の人たちの関わりも含めて、詳細を聞き取るとともに、登校に関わる留意事項等について再度確認する。加えて翌月に控える高校入試に向け、またDの不安が高まることが予想されたのでE教諭の家庭訪問の継続を提案した。

2月、受験当日、Dは緊張しながらも試験に臨むことができた。結果は無事合格であったが、その後、受験までの緊張が後からやってきたのか約2週間登校できなかった。

3月、いよいよ卒業式が近づいた頃、Dは再び登校を再開する。そして卒業式には制服を着て出席する。その様子は決して無理をしているようでもなく、過度な緊張も見られなかったという。いわゆる締め切り効果が表れたと思われるが、Dは中学校最後の一日をきちんと登校できたことで、少し自信を深めることができたのではないかと考える。

# 13 (X+2年4月)

E教諭からは、Dの卒業式での様子や高校生活に対する不安な気持ちなどが語られた。筆者からは、高校入学後もしばらくはE教諭を含め中学校の教職員がフォローアップする体制を整えておくことも、Dの心の安定を図る上で重要なことではないかと提言した。

X+2年6月、突然Dから筆者に対してカウンセリングを受けたいという要望がある。E教諭や母親から筆者のことを聞いて来所を希望したらしい。変則的ではあったが、Dのカウンセリングを担当することにした。以後、Dが高校1年生の間、月1回のペースでカウンセリングを継続した。Dにとってこのカウンセリングの持つ意味は、“止まり木に止まる鳥のように少し羽根を休めてまた飛び立っていくためのもの”ではなかったかと筆者には感じられた。

### (3) 本事例が抱える学校心理臨床の課題

当該校は僻地校でSCが未配置かつ教育相談のサービスを受けにくいという条件が問題解決を遅らせる結果となった。本事例についても学校が抱える問題点をいくつか指摘したい。

まず最初に、小学校から不登校傾向にあったDに対する初期対応の遅れと、また引き継いだ中学校も同様の遅れがあったことが問題点といえる。同時に、教職員による教育相談的な関わりや組織対応の脆弱さも窺える。Dに対して積極的に心理的要因を配慮しながら登校へとつながる関係性構築に重点をおいたE教諭に対して、不信感を募らせる教職員が現れ校内で不協和音が起こったことがこのことを裏付けている。次に家庭の問題点として、狭い閉鎖的な地域にはありがちなことだが、保護者が必要以上に世間体を気にし過ぎたことが指摘できる。このことがDの心理的な負担を大きくしたのではないか。最後に地域の問題点にも着目する必要がある。悪意はないが地域独特の相互扶助の精神が過度な干渉につながり、結果的にはDを含め保護者の負担を増すことになった。そして保護者が過剰なまでに世間体を気にすることにも影響を及ぼしていると考えられる。

次に本事例を学校臨床全体として捉え問題点を探って見ると、ケース1とかなり共通した問題点が浮き彫りになった。まず第一に、管理職のリーダーシップの弱さが挙げられる。小学校から地域で唯一不登校であったDに対して、中学校入学後も積極的な対応がない。次に、教職員個々の教育相談的な知識の不足や態度の未熟さも指摘せざるを得ない。E教諭が筆者とのコンサルテーションをもとに他の教職員にDへの理解を求めるが、むしろE教諭のDへの

対応の甘さだと指摘されたことなどによる。最後に、校内教育相談体制の整備がなされていないことが挙げられる。もちろん小規模校なので体制の整備とまではいかなくとも、随時チーム支援が可能な体制を整備しておく必要があるのではないか。

以上のような問題点とともに、ケース1同様に学校心理臨床という観点から考察すると、心のケアができたり、関係調整ができるSCに代わる人材の不在が最も大きな問題点であったと思われる。とりわけ当該校の学校長を含め教職員間、また保護者と教職員間の関係調整ができていれば、上記のような問題はかなりの部分で克服できたと考えられる。

#### Ⅳ 考察

##### （1）今日の学校に必要な支援とは

今日の学校に必要な支援とは一体何か。学校と専門機関のそれぞれが持つ役割は異なる。専門機関が個人の問題や悩みの解決を主たるねらいとした治療の役割を持つとすれば、学校は教育の場であり個々の子どもや集団の成長を援助する役割をもつ。日々の学校生活のあらゆる機会を通して、子どもたちに関わり続けることで個や集団の成長を図ることが望まれる。しかし、昨今、従来から学校が持っていた支援システムでは解決できないことが増えてきた。このシステムは子どもに関わる問題が生じた時、担任がまず問題把握に努め、保護者とも連携しながら解決に向けて動き出すというものである。場合によっては生徒指導担当者等関係教職員や管理職に相談しながら対応するというものである。前述の2事例は、ほぼこの従来からの支援システムの中で対応したと考えられる。もちろんこのシステムがまったく機能しないというわけではない。では、何故、解決につなげるのに困難が生じるのか。それは、従来のシステムに新たに学校カウンセリングのシステムを組み込み、有機的に働きかけないと解決しない複雑なケースが多く出現してきたことによるものであろう。SCが配置されている学校では、まさにこの学校カウンセリングシステム導入の重要な役割の一部をSCが担っているといっても過言ではない。一方、SCが未配置の学校においてはSCに代わる役割をもった人的資源が必要となり、それが今回の公立教育相談室の関与のきっかけであった。

従来から、学校の教職員には子どもに対する特有の見方や関わり方があると指摘されている。思考や行動の中心には、一定の価値観、「こうあるべきだ」という軸があって、このことが子どもや保護者との間に壁となって立ちはだかり、相互理解に到達しないことがある。ケース1はこのパターンに陥った例といえる。個々の教職員が問題解決のために一生懸命関わるが、どこかに「こうあるべきだ」という固定概念に縛られて対応していたのかもしれない。

そこで、このような事態を招くことのないようにと、従来の学校システムに新たに学校カウンセリングシステムを組み込むことを考え、当時の文部省（現文部科学省）はSCを学校に導入したと思われる。まさに教育と心理の協働システムの構築の第一歩である。このことについて東山（2002）は「専門的な技術をもった人が子どもの問題を個人的、直接的に解決す

るのではなく、学校システムをカウンセリング的に活性させ、水際で子どもたちの精神的問題を解決しようとするのがスクールカウンセリングの本道のような気がしている。そうすれば子どもの問題が解決するだけでなく、学校や教師そのものが子どもによって成長するという相互作用が働くことになる。」と指摘している。これはSC活用事業ではSCが専門家として学校内で個々の事例の対処に終始するのはなく、校内外の人間関係の調整を図るとともに教職員の教育相談的な資質の向上を目指しながら様々な問題に対して協働体制で望むことが、より効果的であるということを示唆している。

そしてSC未配置の学校においてもSCに代わる人的資源がこの役割を担うべきであろう。

## (2) 新たな学校カウンセリングシステムの導入

SC導入とは別に、このような学校支援システムとカウンセリングシステムの統合を図るための試みはすでになされている。前述した和歌山県の学校カウンセリングのシステムティックアプローチ(和歌山方式)と呼ばれる試みがそうである。(図1)教育センター指導主事がスーパーバイザーとなり、学校が抱える問題を抱えた子どもたちに対応する人材(教員等)に対してスーパービジョンを行う。次に子どもたちや保護者に対応する教員等がカウンセラーとなりチームを編成して臨むというものである。また、筆者が勤務していた相談室では前述したようにスクールカウンセリングカウンセラー派遣事業がある。いずれの場合も、学校コミュニティに精通した学校心理臨床の専門家が対応することが重要なポイントである。

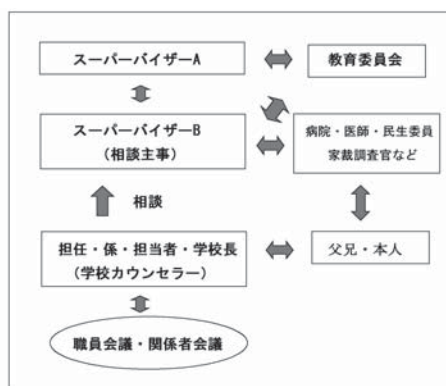


図1 和歌山方式(システムティックアプローチ)の概略図

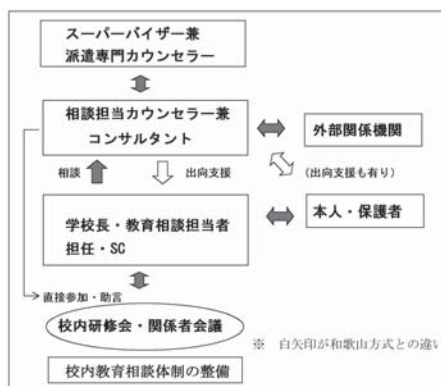


図2 今回新たに取り組んだアプローチの概略図

本研究中のケース1では、当初、スクールカウンセリングカウンセラー派遣事業を活用し、要請のあった学校に専門カウンセラーを派遣して学校内にあった混乱の原因を整理し、教職員に対する当面の課題を提示した。次に新たな試みとして公立教育相談室のカウンセラーが学校組織に直接関与するという関わりを実践した。（図2）これは公立教育相談室が従来から行ってきたクリニックモデルからの脱却に他ならない。具体的には担当者である筆者が直接学校に出向いて保護者と面談したり、校内の調整役である教育相談担当者とコンサルテーションを継続し、学校コミュニティを一つの事例と見立てて関与したことである。当初関わった専門カウンセラーの力に加えてこれらの試みが、当該生徒やその保護者の心理的安定とひいては学校組織の教育相談体制構築に向けた一助となり得たのではないかと考える。

次にケース2では、僻地という特異な地域性に鑑み当該生徒の援助者である担任教諭に対するコンサルテーションに加えて、SCが未配置でかつ公立教育相談室への相談もままならない条件の中で援助を待つクライアントに対して、公立教育相談室のカウンセラーが学校組織に直接的に関与するといった関わりを行った。具体的には、相談室での母親とのカウンセリングや担任とのコンサルテーションとは別に、校内研修会へも積極的に参加することで、Aやその保護者の心の悩みや学校組織が抱える問題を整理し、教職員の教育相談に関する意識の高揚を図りながら校内教育相談体制の整備に寄与できたのではないかとということである。

なお、今回の試みと和歌山方式の相違点であるが、コンサルテーション（和歌山方式ではスーパービジョンと呼ばれている）を公立相談室の担当者が実施したことは同じであるが、異なる点は、公立相談室のカウンセラーが直接学校に出向いて保護者の相談に応じたこと、教職員間の人間関係の調整を行ったこと、そして校内研修会に参加したことなどである。

## V まとめと今後の課題

2事例を通して共通する課題は、学校心理臨床活動で期待される専門家による子どもの心のケアとそこでの人間関係を調整する人材がいなかったことにある。ケース1ではSCの役割を改めて考える必要がある。福田（2008）はSCの役割を「教育委員会の規定する職務内容に則し、個別性の高いコミュニティの個々の状況に応じて臨機応変に柔軟にスクールカウンセリング活動を展開することにある。」と述べている。すなわちSCは専門性と機動力を発揮し心のケアや関係調整を行う必要があるということである。そして、仕事をスムーズに運ぶためにはいろいろな人とコラボレーションを図ることが必須条件となる。ケース1のようなSC配置校では、まずSCと校内教育相談担当者（コーディネーター）とのコラボレーション（協働）が学校心理臨床では非常に重要となる。定森（2005）はこのコラボレーションを「異なる視点をもった専門家や異業種同士が一つのチームを作って、目標を共有し、共同で目標の達成に向かって計画・決定・行動していくこと。」と定義している。すなわち異なる視点をもったSCと校内教育相談担当者のコラボレーションがスムーズにいくときは相互理解が促進され



る。ではSCが配置されていない学校にはこのことが無縁なのかと言えば決してそうではない。SCが配置されていない学校もこのSCの役割を誰かが担う必要があるということであり、今回の場合は公立教育相談室のカウンセラーがその役割を担った訳である。

次に教職員の教育相談的資質の向上を図ることも、学校心理臨床を深める上では大変重要である。今日の学校が解決困難な複雑な課題を多く抱えている現状からすれば、喫緊の課題と言えよう。言い換えれば個々の教職員が『カウンセリングマインド』を身につけることが重要となる。これは教職員が実際にカウンセリングという営みをするのではない。子どもを理解し関わる上で必要な基本的な視点と態度を身につけることである。鶴養(1997)はカウンセリングマインドを「教師自身が自分の過去の経験や自分自身の問題へのとらわれから解き放たれて、今現在自分とその子どもとの間で起きる体験について開かれていること、子どもの背丈で、子どもの視点でものが見られること、そして評価的な視点から離れて、子どもに対して無条件の肯定的関心を向けていることが教育相談を行う上での基本的な態度となる。」と述べている。同時にこれは『言うがやすし行うは難し』の部分があると指摘し、「教育指導をする専門家としての教師の本分を十分わきまえた上で、視点を変えて、一人ひとりの子どもに新たな目を向けて見ることを強調している。」と付け加えている。この教師の視点を変えるためには、教育相談に関する知識や態度を身につけることから始まるものであり、学校心理臨床を進める上で共通の重要課題と言えるのではないか。SCが配置されている場合は、この教職員の教育相談的資質向上を図るためにSCが校内研修会講師を引き受けたり、コンサルテーションを行う必要がある。今回のケース1ではSCに加えて、専門カウンセラーや公立教育相談室のカウンセラーも直接学校に出向き校内研修会に参加するなどの対応を行った。ケース2では公立教育相談室のカウンセラーがこの役を引き受け、教職員のこのような資質の向上に寄与しながら、校内教育相談体制の整備も進めていったことになる。

1995(平成7)年、文部省(現・文部科学省)がSC活用調査研究委託事業を開始し、学校にSCという部外者が初めて入っていくことになった。本来、学校として独自に機能してきた場に、学校外の人材を受け入れることは容易ではなかったはずである。SC制度が定着し、更にこの事業が拡大する今、SCに期待するところは大きい。そういう意味において、時としてスクールカウンセリングの重要な担い手であるSCをもサポートする新たな学校心理臨床の展開が望まれる。そしてそのことに関与できるのが公立教育相談室ではないかと考える。

前述の東山(1992)は「学外の教育研究所等にカウンセリングルームを設置しての、専門家によるカウンセリングは効果を持つが、これでは学校に子どもを指導できる教師やシステムが育たない。」とも指摘している。このはざまを埋めること、すなわち学校システムと学校カウンセリングシステムとを統合しようとする取り組みが重要となり、その役割を公立教育相談室も担うべきであろう。種々の条件整備が必要ではあるが、今後、益々学校と公立教育相談室による新たな協働体制が期待されるようになってくると考えられる。そのためにも、

それぞれの公立教育相談室は早急に自らがもつ機能と役割を再考し、可能な限り積極的に学校心理臨床に関与する手立てを検討していかねばならない。

本研究では、2事例のみの紹介に留まり、筆者が関わった他の実践事例を紹介するには至らなかったが、今後、効果検証も含めて更に考察を加えていきたい。そして、今後このような新たな学校心理臨床の試みが、広く全国の公立教育相談室で展開されることを期待している。

#### 〔引用文献〕

- 東山紘久、(2002) スクールカウンセリング pp.100-102 創元社  
東山紘久、藪添隆一 (1992) 学校カウンセリングの実際 pp.14-26 創元社  
福田憲明 (2008) 「学校アセスメント」 pp.42-52 現代のエスプリ別冊『臨床心理士によるスクールカウンセリングの実際』 村山正治編 至文堂  
伊藤美奈子 (2002) 学校臨床心理学入門 pp.11-12 有斐閣  
定森恭司、(1997) 学校心理臨床講座 pp.38-40 昭和堂  
鶴養美昭、鶴養啓子 (1997) 学校と臨床心理士 pp.36-37 ミネルヴァ書房

#### 〔参考文献〕

- 金丸慣美 (1999) 「コンサルテーション」『システム論から見た学校臨床』 金剛出版  
村山正治・伊藤美奈子 (2000) 「学校側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」 臨床心理士報第11巻第2号  
大野弘之 (1991) 「教育研究諸機関におけるカウンセリングと学校との連携」『学校カウンセリング』氏原寛・谷口正己・東山弘子編 ミネルヴァ書房  
沢崎俊之他 (2002) 「学校臨床そして生きる場への援助」 日本評論社

(やまもと けんじ 臨床心理学専攻博士後期課程修了)

(指導：東山 弘子 教授)

2010年9月28日受理