

「心の教室相談員」をめぐる現状と課題

堀尾良弘*¹・日下美輝子*²

1. はじめに

近年、学校を取り巻く社会環境は複雑さを増し、いじめ・不登校・暴力行為等、児童・生徒の問題行動はますます深刻化している。このような事態に対して文部科学省は、学校における教育相談・カウンセリングの充実を図るため、1995年から全国の小・中学校にスクールカウンセラー（以下、SCと略記）を配置する取り組みを始めた。SCの配置は、児童・生徒の問題行動の予防・発見・解消のみならず、保護者や教員の子どもへの接し方に対する助言の両面で効果があるとされている。2001年からは「スクールカウンセラー活用事業補助」が開始され、その年には3,750校に派遣され、2003年には7,000校にまで拡大された（文部科学省、2004）。

また、1998年度2学期から、学校の教育相談体制の充実を図るため、全国の都道府県の公立中学校に、教職経験者や青少年団体指導者など地域からの人材を「心の教室相談員」として配置する活用調査研究が始められた。2000年度の調査研究校数は全国で7,749校であり、約8,300人の相談員が配置された。調査研究委託期間は1年とされた（文部科学省、2002）。当初は、SC配置のための過度的な位置づけとして導入されたものと考えられるが、その後、各自治体の取り組みに任せられ、相談員事業が廃止になった地域もあれば、SCと相談員の両者を配置する地域も出てきている。

本研究では、「心の教室相談員」（以下、相談員と略記）が、実際にどのように教育現場で活用され、根づいていったのか、先行研究をもとに論じる。また、共同執筆者のひとりが実際に相談員として勤務した経験

があるため、それを踏まえて相談員の有効性と問題点、今後の課題について検討する。

2. 相談員の配置目的

文部科学省（2002）によれば、相談員の主な配置目的は、校長の指揮監督下のもとに、「日常的に様々なかたちで生徒に働きかけを行い、信頼関係を築いて、生徒の悩みの相談にのり、話し相手になる」、「職歴や人脈を生かして地域と学校との連携を支援する」、その他「学校の教育活動の支援」等とされている。そして、「生徒が悩み等を気楽に話せ、ストレスを和らげることができる第三者的な存在となりうる者を生徒の身近に配置し、生徒が心のゆとりを持てるような環境を提供する」ことであった。そのねらいは、濱田・河本（2003）も指摘するようにSCとは大きく異なるものであり、相談員は教育相談体制の充実と銘打っているものの、事業の開始の発端は1998年度補正予算の総合経済対策の一環によるものだ指摘されている。

3. SCとの比較

相談員の人材は、地域の様々な職歴・職業の人が採用されており、それぞれ自らの経験をもとに、自分の持ち味を生かして子どもたちと関わっている。中でも教職経験者が最も多く、全体の約39%となっている。続いて、悩みなどの相談に応じた経験のある教育相談員・カウンセラーが約14%、非常勤講師など学校関係者が約8%、大学生・大学院生などの学生、民生・児童委員がそれぞれ約7%、青少年団体指導者が約6%となっている（文部科学省、2002）。

この結果は、SCが文部科学省の調査研究の要項で

「臨床心理士等児童生徒の臨床心理に関する高度に専門的な知識経験を有する人材」と規定し、全国的に8～9割が臨床心理士、残りを精神科医か大学で臨床心理学・発達心理学などを教育研究している教員が埋めているのに対し、相談員は免許・資格等を求められておらず、その専門性に大きな相違がある。この点から、相談員とSCはかなり異なる性格をもっていることが指摘できる。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等の専門的援助を期待されているのに対し、相談員の位置づけは生徒が悩みなどを気楽に話せてストレスを和らげることのできる「第三者的」存在として期待されている（篠田・中川, 2001）。地元の熱意のある人材を活用して学校に関わりをもち、連携をとりながら子どもたちの心の居場所を校内に作ることで、相談員に求められている役割だととらえられる。

そのため、鶴養（2000）は「相談員は心理の専門家である必要もなく、子どもの話に善意で耳を傾ける温かい人であれば、十分その役割を果たせることになり、故に、相談員の人となりや出身背景で、校内連携の問題は多岐にわたる」と指摘している。

また、坂田（2007）は「SCが担う心理的支援と、相談員が担う心理的支援は、全く質の異なる支援」であると述べている。学校には、SCが行うような専門的ケアを必要とする深刻な症状をもつ生徒ばかりでなく、自分に注意を払い、耳を傾けてくれる存在がいるだけで、また元気に教室に戻っていく子どももたくさんいる。したがって、「心理の専門家としてのSCと、身近な存在として子どもを心理的に直接支援する相談員の双方を配置することは重要であり、連携をとりながら別の役割を担っていくことが望ましい」と述べている。

一方、SCと相談員に共通する点については、山田・菊島（2007）によれば、SC・相談員ともに、勤務体制の不十分さや学校における自己の存在の薄さについて、強いストレスを感じているという。非常勤職であること、一日数時間の短い勤務であることから、教職員と連携をとる難しさや、学校の風土を理解するのに時間がかかること、教員ではない者が学校というコミュニティで認められることの難しさなども指摘している。

SCと相談員は、学校から期待される役割や児童・

生徒への心理的援助機能に質的な相違があるが、どちらも児童・生徒や学校教師にとって重要な存在である。しかし、両者共に学校外部の者として、常勤でないため、教職員との連携だけではなく、児童・生徒との関係づくりそのものが難しいという面もある。児童・生徒が必要とする時に学校にいない場合があり、関係の継続性に欠けるという点がある。にもかかわらず、限られた勤務時間を有効に活用し、校内に自分の居場所をつくり、教職員と連携・協働していくことが重要であり、実際には様々な工夫や取り組みが展開されている。

4. 各自治体・学校での取り組み

このように相談員はSCとの違いや共通点が指摘されながらも、「第三者」としての相談員を導入した効果をあげるため、様々な工夫が各自治体で行われてきた。山口ら（1999）は長野県、篠田・中川（2001）はつくば市、高木・堀江（2002）は厚木市の実態を紹介している。これらの自治体での実態と文部科学省（2002）の報告をもとに、各自治体・学校での取り組みについて整理すると、次のような実態が明らかになった。

(1) 相談室の設置について

各学校では、より多くの児童・生徒が相談室を利用できるよう、入りやすく親しみやすい名称をつけるケースが多くみられた。設置場所は、あまり目に付く場所ではないが、奥まってもいけないよう配慮がされていたり、養護教諭を訪れた生徒がすぐに来られるよう、保健室の隣に設置されたりする例がみられた。

また、生徒がリラックスしやすいよう、絨毯やカーテンを新しくしたり、ソファを置く、花を飾る、観葉植物を置く、BGMを流したりするなど、内装や環境整備に様々な工夫がみられた。

また、来室しやすい雰囲気をつくるため、備品として、パズルや将棋、落書きノート、色鉛筆、クレヨン等を置いたり、相談活動に役立つ書籍や、パソコン等を置いたりする学校があった。生徒の描いた絵や折り紙などの作品を展示している学校もあった。

より多くの児童・生徒の相談に応じるため、電話・ファックス・ポスト・伝言板等を設置した学校もあった。これらは、各自治体から提供される場合と、学校独自で用意する場合など、自治体・学校によって状況が違うものの、それぞれ可能な範囲で設置していた。

(2) 相談員配置の工夫について

相談員の勤務形態は、各自治体によって異なるが、概ね週3～4回、1日あたり半日程度を基本としつつ、実際は各学校の実情に応じた勤務状態となっている。相談員の配置時間については、相談員の勤務時間帯を昼休みや放課後として設定し、より多くの児童・生徒が相談室を利用できるよう、工夫している学校が多かった。中には、体育大会や文化祭など学校行事の日は終日勤務とし、積極的に参加する相談員もいた。

また、相談を予約制にする、相談ポストを活用するなどして、限られた時間の中で有効に相談活動をしたり、相談員を複数名設置して、児童・生徒自身が相談したい相手を選んだりすることによって、児童・生徒の多様な悩みに応えようとする学校もあった。

学期に一度、定期相談の日を設け、相談員が生徒全員と面談する機会をつくった学校もあった。相談室利用のきっかけになるよう、学校便りに相談室コーナーを設ける学校もあった。

相談室で児童・生徒の来談を待つだけでなく、校内を巡回したり、給食時に各教室を訪問し、児童・生徒と一緒に食べたり、掃除を一緒にしたりすることを通じ、生徒の輪の中に入っていき努力をする相談員が多かった。児童・生徒の多くは、相談室に行って「悩みの相談をする」というほどの自覚がないため、廊下や運動場、図書室など校内のあらゆる場所に足を運んで話し相手になってくれる相談員の存在は大きいと言えるであろう。

また、校内では、教職員と連携して職務に取り組むことが重要であり、定期的な情報交換会を開く、連絡ノートを利用するなどの工夫を行っている学校もあった。職員会議に出席する相談員もみられた。職員室に相談員の机が設置されている学校もあった。

(3) 成果

このように、各学校では相談員の配置とともに、教育相談について色々な工夫がみられた。その結果として、児童・生徒のストレスの緩和や、学校全体での生徒指導への取り組みの充実、保護者・地域との連携、家庭への支援、さらには問題行動の早期発見・未然防止にもつながっていると見えよう。相談員が配置されたことを契機に、カウンセリングなどの校内研修が実施され、心の問題に対する教職員の対応能力が向上した学校があった。

特に、不登校の生徒が、相談員との関わりを契機に学級に復帰する事例が多くみられた。また、教職員と

の連携により、いじめへの対応が早期に図られ、問題解決に至った事例が多く報告された。発達障害の児童・生徒や、学習の遅れがある児童・生徒をサポートし、学力向上や学校適応が進んだ例もあった。

(4) 困難と模索

各自治体・学校での取り組みにおいて、次のような困難も指摘される。

問題行動がみられる生徒には、家庭の事情が複雑な場合が多く、家庭への働きかけが非常に難しいと感じている相談員が多くみられた。保護者にとっても気軽に来室できる相談室づくりの必要性を感じている学校が多かった。

教職員との連携は非常に重要であるが、相談にあたっては守秘義務が求められる中で、児童・生徒の不信感を招かないような連携・情報共有の在り方が模索された。

また、相談室が場合によっては一部の生徒のたまり場や、怠学傾向の生徒の逃避の場所になってしまう傾向がある。そうならないように配慮するための手だてを取るものの難しさを感じている学校が多く見られた。

いずれの問題も、具体的な対策や解決法をすぐに見いだすことが難しく、多くの学校で困難を感じ模索している実態がみられた。

5. A県における相談室利用の実態

共同執筆者である日下は、A県B市において約6年間、公立C小学校で相談員を勤めた。その経験をもとに具体的な相談室の利用実態を紹介し検討を行うことにする。

(1) 相談室の運営

B市は、市内の全公立小学校に各1名ずつ相談員を配置している。相談員の勤務形態は非常勤職で、週2～3日、1日4～5時間程度であった(年間350時間)。

B市の場合、年間に3回程度、1回につき約2時間、県のSCや養護教諭、適応指導教室の教員などが講師として招かれ、相談員対象の研修が行われていた。

C小学校における勤務内容は、主に児童の相談、教職員へのコンサルテーションで、保護者の相談にはSCが対応していた。これは、C小学校独自のやり方であり、他の小学校の相談員の中には、保護者の相談にも対応する者、特定の発達障害の児童に対応する者等様々な対応があって、相談員に求められる役割や相談室利用の実態は、相談員の意向や各学校の方針に

よって異なっていた。

SC・養護教諭とは、守秘義務に留意しながら情報を共有し、学期末毎に事例について検討する場を設けた。気になる児童がいた場合は、担任教師・管理職に相談し、心理的援助をしながら経過を見守った。

C小学校の相談室は1階にあり、児童用の机と椅子が12脚程、2～4組ずつ、向かい合わせに並べてあった。部屋の備品には、本や折り紙、パズル、将棋、オセロ、トランプ、色鉛筆、クレヨンなどがあり、児童たちは、相談の予約が入ってない場合、休み時間には自由に遊べるようになっていた。

窓には、児童のプライバシーを守るためにカーテンがつけられていた。また、普段は多くの児童が気軽に入ってこられるように廊下側の出入り口は常に開放していたが、相談の際に他の子どもに見られたくない場合は扉を閉めて相談を行っていた。その際、他の児童が入ってこないように「ただいま相談中です」という張り紙を出していた。相談室は、他の児童が相談中に急に入ってくるのを嫌がる児童のため、本人が希望した場合に内側から鍵がかけられるようになっていた。

相談室の前には「相談ポスト」が置いてあり、学年・名前・相談内容について記入する用紙が備えてあり、いつでも自由に相談を申し込めるようにしていた。

相談に至る経緯は、ポストに手紙を入れた児童に対して、相談員が返事を直接あるいは担任を通して渡し、相談の予約をする場合が最も多かった。また、直接相談室へ来る場合には、一見とりとめのない世間話や一緒に遊んでいる流れから深刻な相談に入る場合もあった。他には、担任や養護教諭から「気になる子どもがいる」と紹介される場合もあった。

相談日の周知方法としては、相談室の前の扉に毎月の予定表を掲示して、いつでも相談日が分かるようにしていた。

(2) 相談室の利用状況

相談室の基本的な利用時間は、児童の休憩時間であったが、管理職と担任の許可が得られた場合、突発的に情緒不安定な心理状態になった児童（友人と喧嘩をして興奮状態になった子どもや、ショックな出来事があり教室を飛び出してきた子ども、涙が止まらなくなり授業が受けられない子ども、先生の言葉に傷ついて喋れなくなってしまった子ども等）が、相談室で授業時間を過ごすことがあった。時には、相談員と一緒に相談室で給食を食べたり、授業の時間帯に相談室で

学習プリントを取り組んだりすることもあった。このような、一見、相談とは無関係に思われる時間を共有することで、相談員と児童との信頼関係が芽生え、相談員は児童の様々な側面（心理・社会的、あるいは知的な発達面や、家族との関係など）について理解を深めることができた。

相談室の利用傾向について、「性別」による人数の差異は認められなかったが、男子は単独で来室する場合がほとんどで、女子は数人で一緒に来ることが多かった。その場合、相談予約も友人と一緒にしたい、と希望する女子が多くみられた。「学年」では、3・4年生の割合が、毎月半数以上と圧倒的に多く、次いで5年生、6年生の順番であった。相談の予約をせず、自主的に来室する児童は、高学年（5、6年）の児童が中心であった。相談室に来る児童の数は、月平均40～50人程度であったが、学期末や学校行事（運動会、宿泊学習、修学旅行など）の前になると、相談件数が更に増える傾向があった。

相談内容は「学級内の人間関係」の悩みが最も多く、次いで「その他の人間関係（担任・上級生など）」の悩みが多かった。他には「家族について」、「自分自身の性格について」、「学習面について」の悩みなどがあった。

来室する児童については、「継続的に相談をする子ども」、「クラスメイトの悪口を言ってスッキリして教室に帰っていく子ども」、「授業が嫌で教室を抜け出してくる子ども」、「とりとめのないお喋りをする子ども」、「他の児童の相談が気になって仕方がない子ども」、「相談員の体に触れて安心する子ども」、「顔だけ見せに来る子ども」、「相談をすることもなく、ただ遊びに来てそのまま帰ってしまう子ども」、「毎回、予約だけして相談しない子ども」等、実に様々であった。

ときには、ある児童が別の児童に不満や伝えたいことがあり、相談員が立ち会う場で話し合いをする、ということもあった。

また、ある子どもの相談を聴いている時に、別の子どもと一緒に話を聴いて、アドバイスをしたり、励ましたり、自分の経験を話したりする場面が非常に多くみられた。このような場合、相談に来た子どもが笑顔になり、元気になるケースが数多くみられた。同年齢あるいは異年齢の者の話を聴くことで、「同じようなことで悩んでいる人が他にもいる」、「自分のことを認めてくれる人が教室の外にいる」と子どもたち自身が感じたのではないかと思われた。

具体的な事例の概要を示すと、ある女子児童（小3、D子さん）は、休み時間の度に相談室に来る子どもであった。成績は非常に優秀で、自尊心が高く、「友達ができない」、「誰も私のことを分かってくれない」、「教室にいてもつまらない、息がつまりそう」等と人間関係の悩みを話すことが多かった。また、両親のことを「勉強、頑張っても頑張っても、認めてくれない」と辛そうに話すことがあった。

ある時、D子さんと同じクラスの女子児童たちが、相談の予約で相談室を訪れた際、Dさんが「あの子たち、私の悪口言いに来たに決まってる。先生、相談にのらないで」と不平をもらす場面があった。しかし、その後、Dさんが、たまたま相談室で居合わせた別の女子児童らとリラックスして話すことができ、それ以来、「他の子にも頑張って話しかけてみる」と少しずつ自信を持つようになった。Dさんは、その後もしばしば相談室を訪れ、同じように人間関係に悩んでいる子に「私にもそういう時があったよ」、「いつか絶対本当の友だちが見つかるよ、頑張ろう」と積極的に声をかけることが多くなった。また、一人で来るだけでなく、「友だちができたよ」と別の児童と一緒に訪れるようになった。

このDさんの事例のように、最初は自分の悩みを抱えて相談室を訪れた児童でも、他の子どもと話をしたり、相談をし合ったりする中で、次第に自分から他の子どもへアドバイスや励ましをするような変化を見せる子どももいた。

相談員として、相談室の運営において特に留意した点は、児童にとって「気軽に訪れてよい場」であると同時に、「安心できる場」であると理解されるように配慮したことである。例えば、相談の予約はしないが、いつも一人で来室して所在無さそうにしている児童や、いつも笑顔で来室する児童だが、その表情に微妙な変化がみられる場合など、このような気になる児童に対しては、積極的に声をかけをすると同時に受容的な態度で関わった。また、教室での様子、出席状況など学校生活に関する情報を、担任教師や養護教諭と共有し、連携をとるよう努めた。

6. 考察

(1) 相談室の効用

全国の各自治体・学校の実践的な取り組みを踏まえ、また、実際にC小学校で相談員として勤務する中で、相談室がもたらす効用について、以下のことが認

められた。

第一点は、児童・生徒たちに対する校内における「居場所づくり」の役割である。深刻な悩みは少数だとしても、なんとなく教室に居づらい、家庭のことで落ち込んでいるなど、多くの児童・生徒が学校の中の「安心して過ごせる居場所」を求めていることが、相談室を利用する児童・生徒の様子から推察される。そのため、相談室はその「居場所づくり」としての役割を果たすことが非常に重要であると考えられる。ときには、相談員は児童・生徒の遊び相手・お喋り相手になることがある。そのような相手が同じクラスに居ない子どもや、教室でうまくいかない子どもにとって、相談室は避難場所またはフリースペース的な空間になっている。

相談員が派遣された効果として、「生徒がリラックスできる場が提供されている」「生徒の心の安定を図ることができる」と教師が認識していることから（大川，2001）、相談員が生徒の心理面の安定に役立っていることがわかる。また、山口ら（1999）は自らの調査結果から、相談室の「新しい」機能として、不登校・不登校傾向の生徒を相談室で受け入れ、「学校へいけない子の居場所（中間教室的）」としての機能もあると指摘している。そしてこれは、教育委員会が相談員の職務とは考えていなかった利用の仕方がされている、と述べている。このような相談室の利用の仕方も、校内に「居場所」をつくることができた一つの例である。

第二点は、心の問題が深刻化する前段階から、気になる児童・生徒に声をかけたり、一緒に遊びながら話を聴いたりするなど直接的に関わることで、児童・生徒の心理的な課題を早期に発見し、解消する援助ができることである。すなわち、問題行動を予防する役割を担っていると指摘できる。

C小学校における相談室の利用の仕方からみても、深刻な相談をする児童も一部にはいるが、多くの児童は気軽に相談室を訪れて話をしたり遊んだりして過ごしている。そのような児童の様子を見ながら、相談員は気になる子をいち早く発見し、担任教師や養護教諭と連携をとる中で、多くの児童が問題を深刻化させることなく、学校生活を送ることができている。もちろん、もし対応せずに放置すれば問題が深刻化したかどうかの検証はできないが、相談室に来る児童は潜在的な課題を抱えていると想定でき、その子の心理的な課題を早期に発見し対応することは、予防的役割を担っ

ていると言えよう。

第三点は、相談室が、援助ニーズ（教室になじめない、問題行動を繰り返す等）のある児童と、一般的な児童との新たな出会いの場であり、また、援助ニーズがある児童同士の新たな出会いの場として、非常に有効な機能を果たしていることである。

C小学校の相談室では、他の児童がいる中で本人了解のうえ相談をしていると、相談する内容を聞いていた別の児童が、「大変だね、頑張っ」と励ましたり、「私にもそういうことがあったよ」とアドバイスをしたりする場面がしばしば見られた。相談した児童は、「悩んでいるのは自分だけではない」と他者について想像する意識が芽生えたり、「自分のことを心配してくれる子がいた」という喜びを体験したりするなど、肯定的な効果がみられた。学級内では孤立しがちな子ども同士が、相談室ではお互いに仲間意識が芽生え、良好な人間関係が広がった。

この点については、篠田・中川（2001）も、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したりするなど、生徒同士のピアカウンセリングともいべき雰囲気広がった、と指摘している。さらに、この小集団を「学校内の疑似家庭」として捉え、生徒が相談室を退室する時は「行ってらっしゃい」、入室時には「おかえり」と声かけをし、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と述べている。確かに、篠田・中川（2001）の指摘するように、友人同士のピアカウンセリング的な効果は、C小学校の事例においても見られた。しかしながら、それは「疑似家庭」とは異なる新しい空間であると推測される。

通常のカウンセリングが、一对一の守られた空間で行われているのに対し、相談員が見守る中で、ミニ・カウンセリングのように、子ども同士がお互いの悩みを共有し合い、時には励ましたりアドバイスをしたりしながら、社会性を学び「お互いが成長できる」場所を相談室が提供しているものと考えられる。

その際、相談員は、子どもたち同士の言動をなすがままに放置することなく、一方が意見を押し付けたり喧嘩になったりしないように、留意しながら見守り配慮する必要がある。

(2) 問題点

相談室には、様々なタイプの児童が入室することで、幾つかの問題点が生じた。

第一点は、普段、相談予約がない時は、なるべく多くの児童に来てもらうよう、休み時間を自由入室にしているため、遊びに来て話をするうちに、相談に移行するような場合、落ち着いて話を聴く状況になるまでに時間がかかることであった。相談員と二人だけで話したい、と希望する児童は多く、休み時間の途中で、多勢遊びに来ている児童を、相談室から退出してもらうしかなかった。他の児童には、せっかく来たのに追い出されたという不満が生まれ、相談する児童も、ゆっくりと話を聴いてもらえなかったという思いが残ることになった。このことは、基本的に相談は休み時間（20分）のみ行う、という相談体制の構造上の問題からきている。そのため、学期末等、特に相談予約が多い時期は、担任の許可が得られた場合、清掃時間にも相談を行うなどの対応をした。

第二点は、相談室内でまれに人間関係のトラブルが起きる場合があった。教室での再現のようにからかわれて猛烈に怒る児童や、嫌いな児童が相談室に入って来ると睨みつける児童、自分の気に入らない児童が相談してくると「私の悪口を言いたいのかかもしれない、先生、話を聴かないで」と、相談員を独占したがる児童などがいた。

喧嘩になった場合は、児童の安全を最優先とし、教職員とすぐに連携を図り話し合いの場をもった。教室での人間関係を相談室で再現しようとする児童には、個別に対応した。共感的・受容的態度で話を聴き、本人の心情に寄り添いながら、それぞれの思いや感情を受け止めて、気持ちが落ち着くよう配慮した。そして、自分の思いも大切にさせながら、できるだけ相手の気持ちを推しはかたり気づいたりできるよう支持的態度で接した。

第三点は、相談室に入室する児童が増える一方で、教室に居場所がない児童や、予約をする程ではない（もしくは自分から予約ができない）が、相談員と二人だけで話をしたい児童が、なかなか入室しにくい状況になってしまう場合があった。「よくわからないけどもやもやする」、「別に何もないけど、いらいらするから相談室来てみた」などと発言する児童は、相談室が静かな時はぼつぼつと話をしたが、騒がしい児童や、影響力の強い児童が相談室に入って来ると、逃げるように出て行ってしまったことがあった。この点については、山田（2001）が「多くの生徒のやすらぎの場にしたい」vs「悩みを抱えた生徒の避難場所にしたい」、と相談室の抱えるジレンマについて表現してお

り、相談室が「場所の意味の曖昧さ」を持ち、それが、特別な援助ニーズを持つ生徒にとっても、一般的な生徒にとっても、相談室を使いづらいものになっている可能性がある」と指摘している。

そもそも、自ら予約をして、相談に来ることのできる児童は、事前に大枠で自ら答えを持っている、あるいは問題解決能力がある場合が多い。しかしながら、相談室にはよく来るが自己主張できない、話したようにするが相談に結びつきにくい児童らの場合は特に配慮が必要である。そのような子には、時間と場所を改めて提示し、本人が希望すれば相談の予約をして話を聴くよう配慮した。このような配慮をすることによって、相談室で援助を必要とする児童を取りこぼさないよう努めた。

篠田・中川（2001）も述べているように、相談室の運営には、「様々な援助ニーズのある児童・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。しかも、相談室を運営する学校の方針によって、相談室のあり方、利用する児童・生徒の対象範囲が異なる場合もある。学校の運営方針に沿いながらも、いかにして児童・生徒の心理的援助をしていくのか、今後も問題の解決に向けた対応が必要になる。

7. 今後の課題

相談員に期待される職務内容は、地域によって、また、派遣された学校によって様々である。教師やSCの職務との相違を明確にしたうえで、校内での相談員の適切な役割分担が必要であろう。相談員が、自身の立場を理解し、学校にとって活用される人材になるよう努めることが重要であると思われる。

相談内容は多様化しており、ときには非常に深刻な事例もあるため、事例を相談員だけで抱え込まず、SCや教職員と連携をとり、SCの専門的な視点からの助言に基づいて、児童・生徒への対応方法や、必要な場合は医療機関や児童相談所など専門機関等との連携の在り方を検討することが大切である。

また、これまで述べてきたように、相談室は、「気軽に訪れることができる場所」であると同時に、「安心して居られる避難場所」であり、また、「自分の悩みを相談できる場所」である。相談員は、話を聴く、という役割の他に、児童・生徒の状況・心情によって様々に変化する可能性をもつ「場」のオブザーバーとして、あるいは管理者としての役割が非常に重要であ

るといえよう。

オープンスペースでの相談は、さながら「生き物」のように、予測が立てにくい空間であるため、常にリスクをはらんでおり、相談員が意図しない状況になる場合が多々ある。この枠組みの曖昧さが、相談室の良さでもあり、同時に留意すべき点でもある。

児童・生徒が、「お互いを認め合い、成長し合える場所」となるためには、空間の曖昧さを保ちつつ、子どもたちを注意深く適切に見守ることが重要である。その際、できるだけ本人たちの気持ちを尊重して、メリットを生かしつつ、危うさを最小限にしていく手立てが必要である。

そのためには、例えば、オープンスペースとクローズドスペースを分けて両方を同時に機能させる、相談員をひとつの学校で複数配置させるなど、運営上のシステムを吟味していかなければならないであろう。

今後は、危機介入のタイミングや、小集団の力動論など、より専門的・実践的な研修を充実させ、相談員が各々の資質を向上させるべく鍛錬していく必要がある。相談員はSCのような専門性を求められていないという設定ではあるが、実際には様々なタイプの児童・生徒に接している。そのため、一对一のカウンセリング技法だけでなく、特にピアカウンセリングや集団カウンセリングの技法についても学びながら、集団への対応について研鑽を積むことが重要である。

そして、事例検討を積み重ね、オープンスペースの空間が持つ効用と問題点を理論化し、精緻化していくことが、今後の課題として求められるだろう。それらが、児童・生徒へのより有効的な心理的援助につながるものと考えられる。

注

*1 愛知県立大学教育福祉学部教授 *2 愛知県立大学非常勤講師

引用文献

- 濱田里羽・河本肇 2003 「心の教室相談員」活用調査研究の成果と課題に関するエピソード分析 広島国際大学心理臨床センター紀要、2、47-54
- 文部科学省 2002 平成12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、51、5-184
- 文部科学省 2004 生徒指導等の施策の推進について—児童生徒の問題行動等に対する文部科学省の主な施策— 文部科学省
- 大川紀子 2001 「心の教室相談員」の活動に対する期待

- と効果 日本教育心理学総会発表論文集, 43, 511
- 坂田真穂 2007 心の教室相談員による不登校支援の一事例～適応指導および教室との協働を通して～ 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 17, 1-7
- 篠田直子・中川初子 2001 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
- 高木秀明・堀江真澄 2002 中学生の対人関係のあり方と「心の教室」の意義との関連：中学生が求めている第三者的立場の相談員について 横浜国立大学教育人間科学部紀要 I 教育科学, 4, 35-55
- 鵜養啓子 2000 スクールカウンセラー・心の教室相談員との連携 月刊生徒指導, 30, 116-121
- 山田真紀 2001 “心の教室相談員”その実態と課題—愛知県A中学校におけるフィールドワークから— 日本教育社会学会大会発表要旨集録, 53, 274-275
- 山田美里・菊島勝也 2007 スクールカウンセラーと心の教室相談員のストレス— 愛知教育大学報告, 56 (教育科学編), 125-131
- 山口恒夫・鈴木靖考・小田嶋しおり・越智康詞 1999 「心の教室相談員」制度の現状と課題：長野県中学校の「心の教室相談員」への実態調査を通して 信州大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 7, 1-10