スクールカウンセラー活動の方法に関する試論
—多角的な活動をめざして—

青　木　真　理（教育実践総合センター・教育臨床学）

筆者は文部省スクールカウンセラー活用研究事業において中学でのスクールカウンセラーとしての活動を行なっている。今までの活動の経過の振り返り，校内アンケートの結果の吟味から現在行なっているスクールカウンセラーの活動の枠組みについて述べ，スクールカウンセラー活動の方法に関する試論とする。また，組織的な援助指導を行なった事例を振り返り，組織的生徒指導におけるスクールカウンセラーの機能について考える。

〔キーワード〕スクールカウンセラー，中学校，多角的な活動，組織的な援助指導，関与的観察者

Ⅰ　はじめに

筆者は1997年・1998年度の文部省スクールカウンセラー活用調査研究事業において，福島県内の中学校にスクールカウンセラーとして派遣され，活動を行ない，現在同一校で３年目の活動を行なっている。その活動内容をふりかえりつつ，スクールカウンセラー（以下ＳＣ）の在り方について議論する。

Ⅱ　スクールカウンセラー活用調査研究事業

この事業は1995年に始まり，初年度の派遣は各県３校，全国で154校であったが，派遣校数は毎年増加し，1998年度の派遣数は全国で1,661校にのぼっている。派遣の形態は，一校につき勤務時間は週８時間，年280時間と定められている。原則としてひとりのＳＣが一校に配置されるが，県あるいは学校によっては２名のＳＣが４時間ずつ勤務しているところもある。

福島県下でも95年度の派遣から始まって，97年度からは文部省の事業とは別に，県予算の補助を受けたＳＣ配置を始め，99年度現在，41校の学校においてＳＣが配置され，派遣されているＳＣの数は36名である。

Ⅲ　筆者のスクールカウンセラー活動の概要

１．活動の場所：福島県内のＰ中学。農村・住宅地の混在地域に位置する。大規模校。

２．活動の期間：1997年度からの派遣で７月なかばから活動開始した。２年間のＳＣ活用調査研究事業による派遣終了後，本年４月からあらたな２年間の派遣による活動を続けている。

３．活動の形態：97・98年度は週１回８時間，本年度は週２回４時間ずつの活動。

ＳＣ室で過ごし，面接等を行ない，必要に応じて職員室，保健室等を訪問する。

勤務終了時に勤務日報に活動内容を記載する。この日報は校長・教頭・生徒指導主事・養護教諭のあいだで回覧される。

４．活動の経過

１）97年度

７月　勤務開始。職員会議での挨拶と昼休みの放送への出演による宣伝活動を行なったほか，生徒指導部のニューズレターに自己紹介と勤務日を掲載した。

ＳＣ活用推進会議に出席して方針の策定に加わった。その時点ではＳＣに頼りすぎないこと，不登校に焦点をあてることが確認された。

不適応生徒のいるクラスの担任数名と，話し合いをした。

２学期　不登校生徒の保護者との面接および自主来談生徒や授業離脱者との面接が始まった。教師とは主として養護教諭との情報交換を継続的に行なうとともに，来談生徒や保護者について担任教師等とコンサルテーションを行なった。指導困難な生徒についてのスタッフミーティングを招集し話し合う機会を何度かもった。

その他ＰＴＡ主催の講演会で講演を行なった。

３学期　それまでの活動の他に，ある学級の授業時間の中でコラージュ製作を行なった。

97年度末での次年度への課題としては，①男子生徒の来談活性化　②教師対象の研修会の開催　③チーム指導の組織作りが挙げられた。

２）98年度

１学期　学期初めに教員研修会でＳＣの前年度の活動について報告し，98年度の活動のねらいについてもふれ，ＳＣ活動への理解を求めた。

教育相談係，生徒指導主任，養護教諭，ＳＣを成員とする教育相談研究協議会が発足した。上記③の課題，チーム指導の組織作りの場としての機能が期待された。この会は原則として月１回開かれ，チーム指導をめざすものである。不適応生徒の状況報告と対応策の策定とその実施効果の検討を行なうほか，事例研究を行なうこととした。

ＰＴＡ広報委員との座談会を行ない，その内容が広報誌に掲載された。

２学期　教員研修会でエンカウンターグループ実習を行なった。

引きこもり生徒への訪問面接を開始した。

また不登校生徒に対し，筆者の所属する校外相談機関（福島大学教育学部附属教育実践総合センター教育相談室）での面接も開始した。

12月中旬，教師・生徒・保護者へのアンケート調査を行なった。教師へのアンケートの結果の詳細は後述する。教師のアンケート結果ではＳＣ導入におおむね肯定的だったが，連携・広報に対しては不満足であり，また生徒のほとんどがＳＣについてよく知らないことが明らかになった。

３学期　ある学級の授業の中でのコラージュ製作を行なった。

前年度の課題の①に関しては，来談生徒数は倍増し，男女差は見られなくなった。②に関しては，年２回の研修会を行なった。③に関しては教育相談研究協議会が開かれたが，現状報告に終わり，対応策の検討とその効果の吟味までできなかった。

次年度も同一校派遣が内定した時点で次のような次年度の課題が考えられた。

①広報活動の充実　ニューズレターの発行
②授業への入り込み活動
③チーム指導組織の充実

Ⅳ　スクールカウンセラーについてのアンケート調査（教師）

本事業が２年で終了するにあたって，教師，生徒，保護者を対象にＳＣに関する意識調査を行なった。ここでは教師対象の調査結果を掲げ，考察する。

１）アンケートについて

①　内容
ＳＣについての知識，ＳＣが導入されたことの是非，改善点，ＳＣに期待することと実際の働き，適切な配置年数と勤務時間，ＳＣに関する家庭および教師向けの広報，教師との連携，ＳＣ室の入り易さ。その他ＳＣについての自由な意見。

②　調査期間　1998年12月中旬

③　調査対象　教員　回答数21

２）結果

①　知識

ＳＣ導入前ＳＣについて知っていたかどうかを尋ねた。（図１）

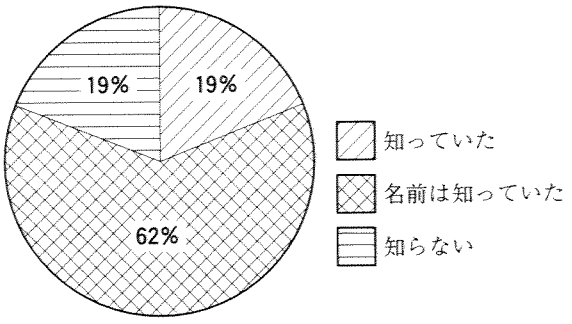

図１　スクールカウンセラーについての知識

「知っていた」「名前は知っていた」を合せると81％であり，ＳＣの存在がある程度は知られるようになっている現状がうかがえる。しかし，「名前は知っていた」が62％を占め，ＳＣの活動についてはあまり知られていないようである。おそらく実際に導入した学校に在籍して初めてある程度，ＳＣがどのような存在でどのように活用しうるのかが把握できるのであろう。

②　ＳＣに期待する仕事内容

ＳＣにどのような働きを期待するかについて，６つの項目について「あてはまる」「ややあてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の５件法で答えてもらった。その結果の平均を示したのが図２である。保護者の悩み，生徒の悩みをきく，という項目の点数が高く，「教師の悩みを聞く」はそれに比べるとやや低い。教師の指導上の悩みを聞くことはＳＣ側としては重要なものと考えているが，ＳＣが思っているほどは教師はそれを求めていないようである。

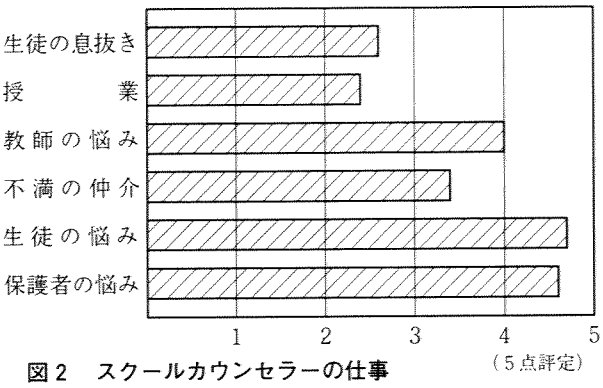

図２　スクールカウンセラーの仕事

授業の中で健康増進の活動を行なうということは，あまり期待されていない。

また，生徒の息抜きについても点数はあまり高くない。

③　ＳＣ導入についての評価

ＳＣが来てよかったかどうかを尋ねたところ,「よかった」が76％を占め，おおむね肯定的な評価を得たと言えるだろう。しかし「どちらでもない」が約１/４を占めるということも現実として受け止めなければならない。

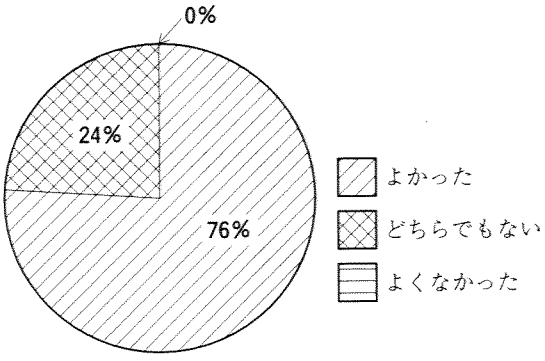

図３　スクールカウンセラーへの評価

④　配置年数と勤務時間

配置年数については，３年以上という意見が75％を占め（図４),勤務時間については現行の週８時間よりも多くという意見が75％を占めた（図５)。

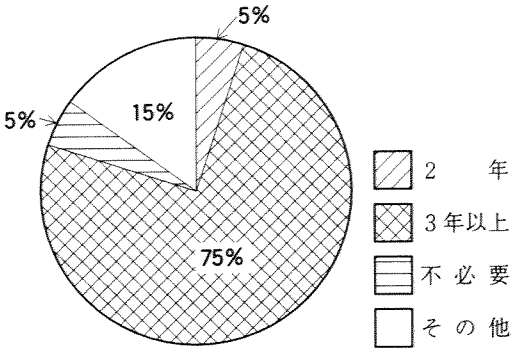

図４　配置年数

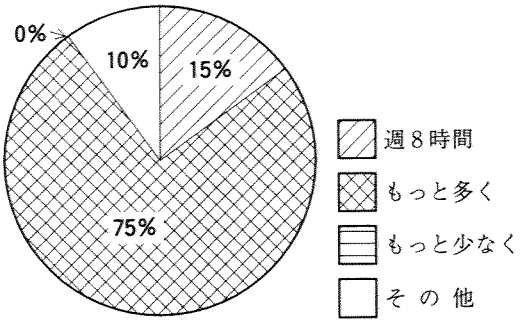

図５　勤務時間

⑤　家庭への広報

家庭への広報活動は十分でない，という意見が約半数を占めた。

必要と思われる広報活動を選んでもらったところニューズレターを，という声が多かった（図７)。

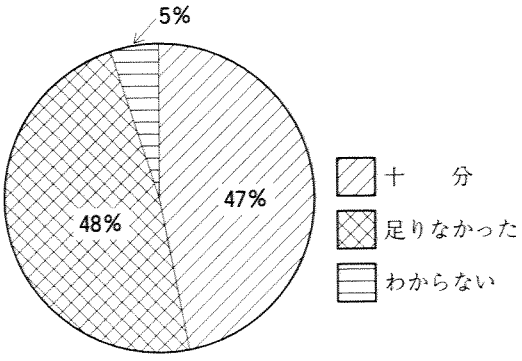

図６　家庭への広報

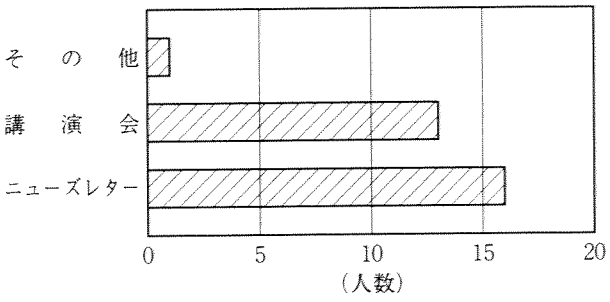

図７　家庭への広報内容

⑥　教員への情報伝達・広報・連携

この点に関しては足りなかったという意見が66％にものぼった。この点が２年間の活用事業において，大きな課題として示された。

また，連携の方法について必要と思われるものを選んでもらった結果を図９に示す。

連携のありかたとしては，問題となっている生徒について情報を交換し対応を検討するコンサルテーションが最も多く選択された。

教師が適切・必要と考える連携のありかたとして最も多く選択されたコンサルテーションは，実際にはある程度行われていたのだが，それはＳＣと協同する機会のあった教師とのあいだのみに限定されていた。特定の問題生徒についての協同関係はすべての教師とのあいだに結ばれるわけではなく，協同関係をもった教師はむしろ少数派であった。そのことが，教師アンケートにおける情報伝達・広報・連携の「不十分感」につながっていると思われる。

協同関係が広がっていけば，そのこと自体が情報伝達ならびに広報としての機能をもつはずであるが，必ずしもすべての教師と協同関係をもつわけでないとすれば，その他の多数派の教師に情報伝達を行ない，連携の意思と可能性を示していくためには，広報活動を積極的に行なうことが重要であろう。今回のアンケートの図８の結果は，とりもなおさず広報活動の不足の反映と考えられる。

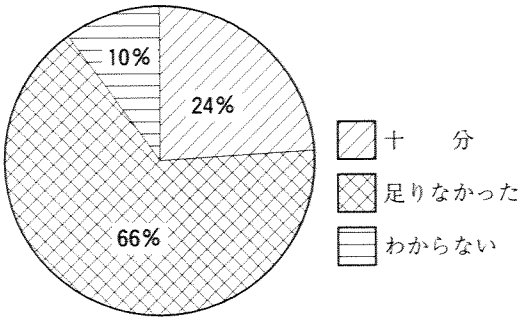

図８　教員への情報伝達

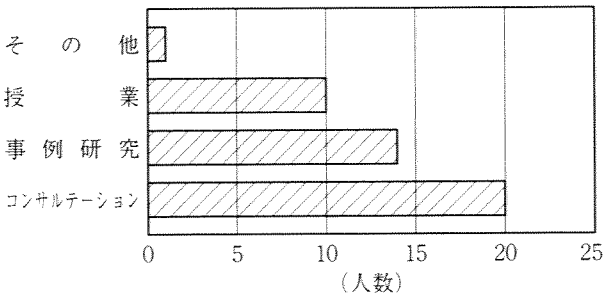

図９　教師との連携のあり方

⑦　ＳＣ室の入り易さ

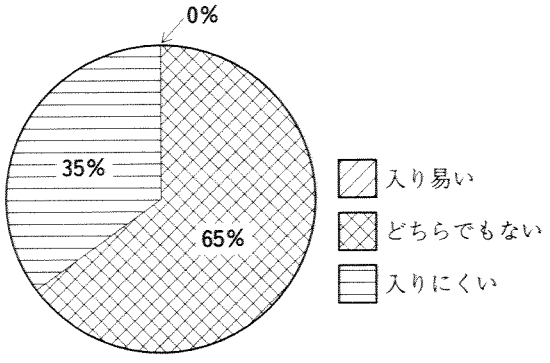

図10　スクールカウンセラー室の入り易さ

「入り易い」という答えは０％で，教師にとってどちらかというとＳＣ室は入りにくいものであることが明らかになった。その理由としてＳＣ室が職員室から離れているという構造上の理由，保護者が面接しているかもしれないことを慮って，といったことがあげられた。こうしたＳＣ室の「入りにくさ感」はとりもなおさず，教師とＳＣの連携の「不充分感」とも連動していよう。

⑧　ＳＣ室の生徒にとっての役割

ＳＣ室が生徒にとってどのような役割を果たしていたと思うか，という問には，「誰にも言えない悩みを相談できる場」「みずからの行動を振り返り，解決について考える場」「息抜き・休息の場」の順に多く，「甘やかす場」という回答はあまり見られなかった。「甘やかす場」は，ＳＣ室が通常のルールからはずれた場になることによって，ＳＣ室外での生徒の生活に逸脱傾向が生じるという懸念，批判が生じる可能性を考慮し，選択肢にくわえたのだが，あまり多くは選ばれなかった。

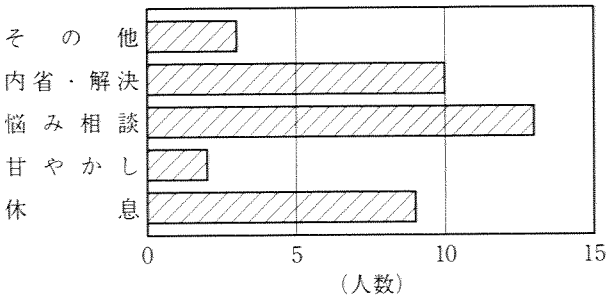

図11　生徒にとっての役割

教師の多くは悩み相談の場と見ているが，ＳＣ室の利用時間からいうと，休息・息抜きに利用している生徒のほうが多かった。昼休みにグループであるいはひとりでやってきてＳＣと雑談をしたり，生徒たちだけで雑談したり，ホワイトボードに絵を描いたりといった活動があった。悩みを抱えている生徒たちは放課後にやってくることが多いが，のべ人数からいうと「息抜き派」の方が多い。

Ⅴ　活動の枠組み

このアンケート結果および２年間の活動の内容のふりかえりをもとに，活動の枠組みを設定した。その基本方針は学校という場の様々な場面と資源を活用して多角的な関わりを試みることである。その枠組みとそのもとで行なっている99年度の活動の中間的報告を以下に示す。

１）ＳＣの広報活動・活動の開示

上述したアンケートの結果から，教師はＳＣの広報について不充分と考えていることが明らかになり，また生徒のアンケート結果では多くがＳＣの存在を知らないと答えた。そこで99年度は広報活動をＳＣ活動の基盤のひとつととらえて，積極的に行っている。そのためには現在学校にある広報媒体と新しい広報媒体の開発の両方を行う。このことが，連携についての「不充分感」をも解消することが期待される。

①　対教師

年度初めの職員会議，校内研修会などの機会を得て，ＳＣのねらい，これまでの活動のあらましについて伝える。

また教師向けニューズレターを発行して活動内容を知らせる。

コンサルテーションにも「広報」および「活動の開示」機能は含まれる。関わりをもった生徒について担

任等に報告することは，ＳＣが何をしているかを知らせるための有効な手立てともなる。

また管理者に対しては日報により報告する。

②　対生徒

生徒向けニューズレターを発行。ＳＣの随想的な文章と勤務日を掲載する。このニューズレターを生徒が持ち帰ればそれは保護者への広報にもつながる。

③　対保護者

保護者向け生徒指導部ニューズレターへの投稿のほか，ＰＴＡの企画への参加に応じる。

2）生徒指導・教育相談組織への参入

①　教育相談協議会の運営

ＳＣ事業終了後をにらんだ組織作りを行ない，学校の教育相談機能の向上・充実をめざす。前年度の運営形態を吟味し，本年度は教育相談部（含む学年主任），生徒指導主事，養護教諭，教頭，ＳＣを成員とする。教育相談部に学年主任が加わったことで，各学年組織との連携の向上が期待される。協議会は前年度同様，月１回行い，気になる生徒を抽出し，対応協議，対応の効果の検討を行なう。

3）教師への関わり

養護教諭との情報交換，問題生徒に関して担任とのコンサルテーション，また場合に応じて教師自身の悩みを聞くこともありうる。

4）生徒への関わり

①　ＳＣによる授業

アンケート結果によればほとんどの生徒がＳＣを知らないということであった。多くの生徒と出会える最適の場は授業であるのでその場を活用する。アンケートではＳＣの授業を期待する声は少なかったが，各学年・各学級の了解と協力のもとに１年かけてすべての学級を回り，授業を行なう予定である。その内容はエンカウンターのエクササイズを基礎とするが，仲間作りをねらいとするよりはＳＣの広報と学級の観察を兼ねてのことである。

②　自主来談

昼休みと放課後に主に自主来談生徒を受け入れる。授業での「種まき」活動の成果か，自主来談生徒は前年より増えている。その機能は生徒の息抜きであり，ガス抜きである。生徒アンケートで「不良が多いので入りにくい」という回答があったが，本年度は非「不良」の生徒も多い。

来談の手続きはとくに形式を求めていない。

内容はグループでの雑談から深刻な悩み相談までスペクトルをなす。箱庭をグループで製作したり，ホワイトボードに落書きをしていったりする生徒も多い。

生徒とのこうしたやりとりは，近藤（1995）が指摘する，従来の心理臨床面接の治療構造をはみ出す「多用で雑多なつきあい方」にあたるものである。このような構造化されないやりとりは，顕著な問題行動を呈さないまでも，適応上の問題・課題を潜在させている「普通の」子どもたちのメンタルヘルスに関わる予防的効果をもちうるものではないかと考えている。そういう意味でこれらのやりとりは子どもにとっては「息抜き」であるし，学校の集団管理という視点からすれば「ガス抜き」でもありうるのである。彼らがグループで製作する箱庭は，「普通の」「健康な」子どもたちが箱庭に寄せる関心のありかた，作品に投影する世界を観察する機会となりえている。男子生徒数人が続けて数回，戦争ごっこを箱庭上で展開したが，それなどは思春期における内面的な戦いを示すものであろうし，何より彼らが箱庭上で戦争のミニチュアを様々に動かして戦わせることを楽しんでいる様子は，箱庭のもつ機能の本質を示しているように思われる。すなわち箱庭作品において鑑賞し解釈することは二次的なことであり，砂とミニチュアを操作する動的な過程そのものが，箱庭のもつ「自己治癒力」の現われではないかと考えさせられる。

③　問題生徒への関わり

担任から依頼されてのことが多い。不登校傾向，孤立傾向の生徒に対してカウンセリングを行なう。授業外時間でのカウンセリングを基本とするが，担任・学年等の承認を得て例外的に授業中カウンセリングをする場合もある。

また，別室登校生徒とのカウンセリング的関わりを行ない，その中では学習補助も行なう場合がある。

いじめ・暴力・衝動行為の加害生徒への関わりを依頼されることがあるが，生徒とのつながりを作るのが難しく，今のところ成果をあげることができない。

不登校（ひきこもり）生徒への関わりとしては，保護者のカウンセリングと並行しての手紙カウンセリング，訪問面接を行なうほか，必要に応じて筆者の所属する学外相談機関での面接も行なう。これは，不登校の生徒にとっては学校の中にあるＳＣ室への来談は難しいためである。

5）保護者への関わり

①　予約面接

多くは担任から保護者へのすすめにより始まるが，広報媒体を見て申し込む場合もある。予約面接の窓口は担任または教頭としている。多くは不登校生徒の保護者である。

②　保護者の会

予約面接を申し込むほどの問題の緊急性はないが，子どもとの付き合いの中での様々な悩みを話し合いたいという動機をもつ保護者（すべて母親）数人に集まってもらい，試験的なグループ活動を行なっている。

以上，総合すると，本年度の活動の枠組みは既存の装置・資源をなるべく活用すること，広報を重視すること，そのうえで多角的な関わりを試みることにまとめられる。

Ⅵ　事例に見るＳＣの活動の眼目

過去の活動における成功例をみわたすと，適切な役割分担とその確認がキーワードかと思われる。以下，教室離脱を繰り返す生徒Ａの事例を引用しながら，ＳＣを含めた組織的な関わりの在り方，組織的関わりにおけるＳＣの機能について考察する。

Ａは教室離脱，教師への暴言などの問題行動を呈していたが，約半年のintensiveな組織的関わりによって，問題行動は収束し，その後は学級内での横のつながりをもつにいたって教室への再適応をはたした。

１）チームの編成

ＳＣの関わり初期の段階で担任の話を聞き，Ａ本人とも面接した時点で，Ａに関わるスタッフが学年教師集団の範囲を超えていることが伺われたため，ＳＣは関わりのある教員によるカンファレンスを招集した。そこでそれぞれの教員の関わりについて話をしてもらい，情報を総合させたうえで，次のような方針を提案した。

①　教室入室の促進・強制の一時中止。効果が上がると判断されたとき再開する。ただ，教師に対して攻撃的態度を示す一方で，依存欲求も強いので，何らかの関わりの姿勢を示していく。

②　教室離脱は低学力と仲間作り能力の低さによる。学校に来る以上は教室外に「居場所」を確保する必要がある。

③　「居場所」を作ると言っても甘やかすのではなく，中学に属する生徒としての位置づけを意識させるためにも「居場所」における課題を与える。

④　短期的な解決を焦らず，“卒業時にこうあってほしい”というイメージ・長期的な目標をもちながら関わりを続けよう。

⑤　対応策を検討し，その効果を吟味するために，折を見てカンファレンスを開く。

これらの方針はカンファレンスで受け入れられ，完全な形ではないが「居場所」が設けられた。方針①に関しては，Ａは比較的早い時期に教室再適応を試み始めたので，養護教諭と担任によって強制的なやり方でなく，奨励・促進されるようになった。またＡのための特別な学習課題の件が学年教師集団のなかで了承され，担任を通じて学習課題がＡに与えられた。

２）役割分担とその機能の確認・明確化

必ずしも最初から明確な役割分担が示されたわけではないが，関わりを続けるなかで次第に役割がはっきりしてきた。そのことは数回開かれたカンファレンスで随時確認された。

養護教諭は保健室を頻繁に訪れるＡと関わり，ラポールを形成・維持しつつも，ルールの提示とその遵守について繰り返し確認を行なうとともに，「教室に入る」という肯定的な行動を奨励し，成果が具体的に確認できる成績表を作ってほめることで正の強化を行なった。また担任教師への肯定的評価を引き出すようＡへ働きかけた。

担任教師は学習課題という「ケア」をＡに直接手渡し，そのことにより当初悪化していた関係は次第に良好なものに変わった。担任教師はＡとのラポール形成に努める一方で，Ａと学年教師集団の橋渡し的役割を担った。Ａに関するカンファレンスでの内容と方針は担任によって学年会に伝えられ，学習課題についても学年の教科担当者に依頼された。

ＳＣのＡとの関わりとしては，ＡがＳＣ室を訪れれば雑談的な話をした。何の指示もしないという中立的な立場において，Ａのその都度の行動を確認する場を提供したことになる。ＳＣのもうひとつの役割は，カンファレンスを必要に応じて招集し，それぞれの働きかけ，関わりの内容を相互に確認しあい対応を検討する場を設定することであった。またカンファレンスはＡの逸脱行動を含めた様々な行動，その変容の意味を考える場でもあり，そのことが方針の検討とも関連した。さらに，ＳＣは母親との面接を行ない，学校での現状（否定的な面も含め）を伝え，改善点と残された課題について示した。

３）Ａの変容（社会化）と援助者の役割の変化

Ａと担任教師との関係が改善されるにつれ，Ａへの評価の役割は次第に養護教諭から担任に移行され，そのことはＡの教室への定着を強化した。Ａの，教室すなわちクラスメートという横の関係への関心が高まり，受け入れられることへの期待が高まった時期，横の関係への橋渡し的援助を担任教師と養護教諭がそれぞれの立場で行なった。担任教師はＡの所属する班編成を考慮し，養護教諭はその班の生徒とＡを保健室に呼んで一緒に遊ぶ時間をもった。

その後Ａは班の生徒との付き合いを軸に，徐々に仲間社会において定着できるようになっていった。

４）Ａの問題行動の要因と指導援助の効果の検討

Ａの教室非定着の要因は小学校時代からの積み重ねによる低学力および，対人関係における自己中心性ゆえの教室社会における孤立化であった。厳格な父親を恐れていたため，家にいることはできず，家と教室のどちらにもいられないがために，中間地帯としての教室外区域を放浪することになった。

1年あまりのあいだにAは自己肯定感が増し，それとともに自分の欠点について言及できるようになり，自律性も備わるようになった。

Aに対する援助指導の全体を見渡すと，試行錯誤を繰り返しつつAの基地となる物理的空間・対象を確保し，そこを基盤として社会性・自律性を高めていく援助がなされたといえる。援助の具体的な方法としては，Aに注意を配り，そのことを実際的な方法で示し（学習課題を与える，話をする），よい成果を認めてほめ，同時に守らねばならないルールを繰り返し示し，守ったかどうかを本人にフィードバックすることであった。同時に，少数の対象とのあいだに築かれたよい関係を他の対象（教科担当教師，クラスメート）へと広げていけるように橋渡し的援助が行なわれた。

5）カンファレンスの意義とＳＣの機能

様々なスタッフが様々な場面で行なった指導援助活動が重層的に重なっていたわけであるが，それを振り返り，その都度の役割を確認し，さらなる対応を検討する場としてのカンファレンスが行なわれた。

Aへの関わりにおいては，Aの問題行動の提示の仕方ゆえに，学校スタッフが“ボーダレスな関わり”を余儀なくされたが，この事例だけでなく，学校で扱う事例はもっとボーダレスに関わってよいのではないかと考える。実際にはひとりの生徒に担任教師，学年教科担任，部活顧問，養護教諭，生徒指導担当者，管理職，ＳＣ等様々な立場のスタッフがそれぞれの立場で関わっていることが多々ある。必要なことはそうした個別の関わりを統合する機関を設けることであり，ＳＣが果たし得る役割のひとつは，そうした機関を運営することではないか。

さらには，協同して関わった事例から得られた経験を，直接関わらなかった教師とも共有する場を設けることも有効である。学校には，生徒の指導についての体験を集積し，そこから得られる知見を相互利用する場が乏しいように思われる。Aへの関わりについても一過性の出来事として終わり，忘れられていく前に，学校スタッフがこの経験を共有する機会を設ける必要があるだろう。そのためには校内研修会などでの事例研究を行なうことが必要である。

Ⅶ　ＳＣの在り方，ＳＣとして学ぶこと

今までの活動経験にかんがみて，ＳＣの活動を学校をクライエントとする臨床活動と位置づけることが適切かと思われる。

鵜養（1995）はコミュニティ心理学の視点から，個人療法における人格理解が多面的であることを指向されるのと同様に，学校コミュニティの理解に関しても「現実的特徴」「成育歴」「人格構造」「現症歴」などについて理解の努力を行なうべきだと述べている。その際，「現実的特徴」は「在籍生徒数，教室数，教員数など」であり，「人格構造」は「組織，校務分掌，産業構造など」であり，「現症歴」は「心理臨床機能導入に至る経過」であるとする。また，個別心理療法における個人理解の心理学的知見のアナロジーとして，学校コミュニティの「性格」「発達段階」というとらえかたを提案してもいる。筆者も学校をひとつのクライエントとして見て，次のようなことが重要であると考える。個人を対象とする臨床活動の場合，まず相手の情報を聞き取ることから始まるように，学校が内包する，あるいは学校をとりまく情報を聞き取ることが肝要であろう。個人情報における成育史は欠かせぬものだが，同じく学校の成立の歴史についての関心をもつことも役に立つ。そして何よりこの学校はどのような構成員―そのことは，個人で言えばその個人のさまざまな行動・感情・思考の特徴や傾向ということになろうか―から成り立っているのか，その構成員はどのように感じ，何を困っているのか，ＳＣに対する態度はどうか，といったことに注意を向け，情報を収集することになる。

そうしたなかで，ＳＣが接近しやすく，さしあたって信頼関係を築いていくのに適切であろうと思われる部分に働きかけていく。このことは，個人面接で言えば，ことに面接初期においてクライエントとのラポール形成を行なうということにあたるし，変容の可能性をもつ部分に働きかけていくということでもある。

そうした態度と並行して，ＳＣは「変革」への志向性をもつフィールドワーカーでもある。来談面接とは異なり，ＳＣ活動は臨床の対象の場そのものに入り込む活動である。その際のＳＣは学校というフィールドにおける「異物」であり，侵入者である。そうすると，その臨床の場における自身の活動すら臨床的現象もしくは課題として取り扱われるべきものとなる。ＳＣは自身の行為，自身が存在することで生じる影響を観察しつつ，「観察」におわらず「変革」へとつなげていく意思をもつ関与的観察者であるとも言える。

自分自身を臨床的現象・課題として取り扱う視点からすれば，たとえば，しばしばＳＣによって報告される，学校側の受入態勢の不備といったことも，単にＳＣ側からの批判・不満の対象となるのではなく，ひとつの臨床的課題として意識されることになる。こうした視点はＳＣを学校というフィールドから一時的に引き離し，状況を俯瞰的に眺める可能性を与える。そのことはＳＣが自身の内部にスーパービジョン機能をもつことにもつながる。

「異物」としてのＳＣがどのように扱われているのか，「異物」としてのＳＣ自身は何を感じているのか，ということへの視点をもちつつ，自らが受容されるように働きかけ，一部順応し，フィールドの変革に着手

する。

そういった意味で，筆者自身の「入り込み」初期を振り返れば，初年度の活動開始時のクラス担任との話し合いを，情報収集と観察の場としてより積極的に活用すべきだったと考える。

学校の内部に入り込むという経験は，内部から学校外の世界を眺めるという新たな視点を与えてくれる。学校外の世界は，ＳＣが日常属していない，ＳＣ活動外の時間において属する世界である。そうすると，学校と学外相談機関との連携の難しさが，学校の内部の問題として感じられるのである。外部の相談機関の構成員としての目からは見えなかったことである。

そうした学校内のまなざしをもってすれば，生徒が外部相談機関の相談・治療を受けることになった場合，外部機関の治療方針が見えにくく，また見えたとしてもその方針の提示が一方的に感じられることがままある。言葉を変えて言えば，外部相談機関の治療者が，学校スタッフがどのような関わりを行なっているかについての情報を十分に収集していない，あるいは十分な関心をはらっていないと感じられる。もちろん，クライエントである生徒もしくはその保護者が否定的な感情を学校側にもっていて治療者が学校と関係をもつことが慎重になされねばならない場合は例外とする。

ひとりの生徒，クライエントに対して複数の援助者が関わる場合，それが有効な援助となるためには，関わり同盟が形成されそれがうまく機能することが重要であろう。前節で詳述した事例の場合，カンファレンスは関わり同盟の成立，確認，深化の場であった。構成員それぞれの対応について相互に情報交換し討議することは，構成員同士の理解を深めることにもなる。組織的教育相談のカンファレンスの席上，メンバーの教師から「私がＳＣを信頼するのは，同じテーブルについて生徒について討議しているからだ」という旨の発言があったことを思い合わせると，学校スタッフと外部機関スタッフの連携においても，両者が文字通り同じテーブルを囲んで話し合うことは有効ではないかと思われる。

ただ，そのテーブルが学校，外部機関どちらに置かれるにせよ，少数派が「異物」経験をし，とまどいを感じることは回避されにくい。「異物」が「異物」のままに話し合いが終わってしまうことも多々あるであろう。そうした場合，すでに「異物」としての入り込み，同化，順応，距離の取り方についての習熟を経てきているＳＣが，学校と学外機関の橋渡し機能を果たすことは適切であろうと思われる。

具体的に言えば，学校スタッフと外部機関の話し合いの場をスクールカウンセラーがコーディネートし，話し合いの場そのものにおいてもどちらかと言えば中立的な立場で話し合いをすすめることができるであろう。

Ⅶ　まとめ

筆者の経験したスクールカウンセラー活動の経過を振り返り，現在の活動の枠組みを示すことで，スクールカウンセラー活動の方法に関する試論とした。そこにおいては既存資源の活用，広報の重視，多角的関わりの試みが強調された。

ある個別事例において，展開された組織的援助指導を振り返り，組織的援助指導におけるスクールカウンセラーの機能について考察した。

最後に，スクールカウンセラーの基本的態度と，スクールカウンセラーとしての学校入り込み経験から外部相談機関を眺め，学校と外部相談機関との連携の在り方について考察した。

引用文献

近藤邦夫　1995「スクールカウンセラーと学校臨床心理学」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

鵜養美昭　1995「スクールカウンセラーとコミュニティ心理学」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

（1999年９月22日受理）